UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
Centro de Ciências Humanas e Sociais – CCH
Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado

A LEI 10.639/03 NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DO CURSO DE LETRAS -LITERATURA NEGRA BRASILEIRA E AFRICANAS: SAI O CÂNONE, ENTRA A DE(S)COLONIZAÇÃO.

Ana Cristina da Costa Gomes

ORIENTADORA: Profa. Dra. Maria Elena Viana Souza

Rio de Janeiro
2018

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
Centro de Ciências Humanas e Sociais – CCH
Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado

A LEI 10.639/03 NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DO CURSO DE LETRAS -LITERATURA NEGRA BRASILEIRA E AFRICANAS: SAI O CÂNONE, ENTRA A DE(S)COLONIZAÇÃO.

Dissertação de Mestrado ao programa de Pós–Graduação Strictu-Sensu (Mestrado Acadêmico), da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro-UNIRIO, como requisito para o desenvolvimento da dissertação, a partir a linha de pesquisa Práticas Educativas Linguagens e Tecnologia.

ORIENTADORA: Profa. Dra. Maria Elena Viana Souza

Ana Cristina da Costa Gomes

Rio de Janeiro

2018

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH
Programa de Pós-Graduação em Educação

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Ana Cristina da Costa Gomes

"A LEI 10.639/03 NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DO CURSO DE LETRAS - LITERATURAS NEGRO-BRASILEIRAS E AFRICANAS: SAI O CÂNONE, ENTRA A DE(S)COLONIZAÇÃO"

Aprovada pela Banca Examinadora

Rio de Janeiro, 12 / 07 / 2018

Maria Elena Viana Souza
Profa. Dra. Maria Elena Viana Souza
(orientadora)

Eduardo de Assis Duarte
Prof. Dr. Eduardo de Assis Duarte
(avaliador externo)

Claudia Miranda
Profa. Dra. Claudia Miranda
(avaliadora interna)

Amauri Mendes Pereira
Prof. Dr. Amauri Mendes Pereira
(avaliador externo)

Catalogação informatizada pelo(a) autor(a)

C633 COSTA GOMES, ANA CRISTINA
A Lei 10.639/03 na formação inicial de professores do curso de Letras - Literatura Negro Brasileiras e Africanas: sai o cânone e entra a de(s)colonização / ANA CRISTINA COSTA GOMES. -- Rio de Janeiro, 2017.
174

Orientador: Maria Elena Viana Souza.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2017.

1. lei 10.639/03. 2. Literatura Negra. 3. Formação de professor. 4. Decolonialidade. 5. Frantz Fanon. I. Viana Souza, Maria Elena , orient. II. Título.

DEDICATÓRIA

O ano de 2018 é especial. Neste ano a Lei 10.639/03 completa quinze anos e a ela dedico esta dissertação. Coincidentemente, este ano também rememoramos os 30 anos do I Encontro Nacional de Mulheres Negras, ocorrido em Valença, Rio de Janeiro, e o mesmo tempo da Marcha Nada Mudou, Vamos Mudar, pelo do Centenário da Abolição. Ainda neste ano 2018, temos refletido sobre os 130 anos de uma Abolição inconclusa, sem esquecermos, ainda, que faz 30 anos que foi promulgada a Constituição em vigor, trazendo marcas de um processo democrático que agora vemos ser desmontado. Vale lembrar, também, que nesses mesmos 30 anos, aquele congresso constituinte votou a Lei Caó, definindo racismo como um crime inafiançável. Em meio a tanta História, pergunto: Haveria melhor cenário para uma festa de quinze anos do que este? Como a Lei nasce em bases decoloniais e afrocentradas, não haverá valsas com príncipes, vestidos longos cor de rosa, trocas de sapato. Haverá exclusivamente a repetição da prece feita por Fanon (2008, p. 191): "Ô meu corpo, faça sempre de mim um homem (uma mulher) que questiona!"

AGRADECIMENTO

Não consigo fugir, neste momento, de dizer: - obrigada, Senhor! Obrigada, Senhor! Digo de boca cheia e peito aberto, mesmo temendo que me considerem piegas, mas penso que o momento de agradecer é instante em que se torna pública a sua intimidade, portanto não posso ser formal, muito menos não deixar de revelar aquela que sou. Isso não é nada original, mas tenho que agradecer a Deus por ter me dado o dom da vida e, por meio dela, ter experimentado e vencido tantos desafios, ter construído nova(o)s companheira(o)s e inseparáveis amiga(o)s que me trouxeram a certeza de que não estive só durante as muitas etapas desta batalha, agora, concluída.

Agradeço à minha orientadora, professora Maria Elena Viana Souza, por sua orientação respeitosa, atenta sem, contudo, invadir nossas escolhas teóricas ou temáticas. Agradeço pela forma como ela conduz nosso grupo de pesquisa, fazendo-nos próximas e colaborativas, mantendo-nos distanciadas das competições internas comuns ao ambiente acadêmico.

Agradeço às "pretas" do meu grupo de pesquisa e, em especial, à Luciana Ribeiro, que além de ter se tornado minha companheira de escrita, é , sem dúvida uma irmã que a vida me deu. Por falar em preta: agradeço ao Fórum Estadual de Mulheres Negras do Rio de Janeiro, que respeitam o meu tempo, mas principalmente, porque me ajudam a dar nexo a esta pesquisa, inclusive pelo fato de que ,dentro ou próximas a este Fórum, estão as escritoras Ana Cruz, Conceição Evaristo, Fernanda Felisberto e Lia Vieira e, esta última, com zelo de madrinha, cuidando de mim e de minha pesquisa.

Agradeço ao professor Eduardo de Assis por aceitar estar em minha banca e a pela forma muito cuidadosa como encaminhou as notas da qualificação. À professora Cláudia Miranda também agradeço por ter aceitado compor minha banca, por ter me ensinado "as regras do bom viver acadêmico" e ainda por permitir que eu compartilhasse do seu grupo de pesquisa, também tão cheio de "pretas". De mesmo modo, agradeço, de coração, ao professor Amauri Mendes por participar de minha banca mesmo sem ter acompanhamento o processo de qualificação. Agradeço a toda equipe da Escola Especial Municipal Marly Fróes, aos responsáveis que compreenderam as minhas faltas e até curtiram as fotos das participações em congressos. Com muito carinho, repito aqui o que já disse à diretora Marcia Abrantes: foi sua ajuda direta, que permitiu que eu caminhasse até aqui e, junto com você, toda a direção e as professoras.

Agradeço ao curso de Letras da UNIRIO por ter sido totalmente colaborativo na condução dessa pesquisa, aos professores e colegas que contribuíram com as entrevistas, mas que, principalmente, partilharam comigo o todo processo de reflexão aqui encaminhado.

Por fim, e sempre, eu agradeço à minha família: primas e primos que me guardam em oração; aos meus filhos Abebe Bikila e Calebe, adultos exemplares, conscientes e participantes ativos deste momento de minha vida; ao meu companheiro Miro Nunes que, com muita criticidade e, certamente com muito amor, leu, pelo menos 20 vezes, esta dissertação, além de passar alguns sábados, domingos e feriados debatendo autores, pesquisando referências, enfim, fazendo comigo esta dissertação.

Portanto, por tudo: obrigada, Senhor!

Epígrafe

Cigarra trabalha, sim ela trabalha cantando
Lá, lá, lá, lá, lá, lá até explodir Enquanto você ,
formiguinha,,
Todo o dia todo dia Canta trabalhando Baixinho
e contido:
Mi,mi,mi,mi,mi

(Alex Simões)

RESUMO

Com a Lei 10.639/2003, chega-se ao momento em que, por ação do Movimento Negro e, finalmente, por intervenção do Estado, uma política educacional que valoriza o sujeito negro, considerando suas culturas e historicidade, seja implementada. Ela direciona para a inserção de um novo currículo e também de uma nova prática pedagógica, visando os estabelecimentos educacionais, em todas as modalidades e níveis de ensino e indicando a necessidade um investimento na formação inicial e continuada de professores para que estes, comprometidos com o rompimento da ideia de inferioridade cultural, intelectual ou racial dos negros, conduzam o seu fazer orientados pela consciência política de combate ao racismo e às discriminações. A promulgação da Lei 10.639/03, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96, faz com que haja a obrigatoriedade de introdução da temática afro-brasileira e africana, no conteúdo programático sem que haja a criação de uma nova disciplina. O artigo 26A propõe que o trabalho se desenvolva a partir da Arte, Literatura, História e outras disciplinas dos Ensinos Fundamental e Médio. Este trabalho teve como objetivo investigar qual o impacto que a Lei 10639/03 sobre o curso de Letras da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro indagando se este curso de Letras tem realizado a tarefa da construção antirracista no âmbito da formação inicial? Por quais caminhos ele tem estimulado e preparado seus professores e alunos a trabalharem com a Literatura Negro-Brasileira e a Africana, visando a quebra de paradigmas que engessam o ensino da língua e da literatura a uma abordagem meramente normativa e canônica? Como tem garantido que essas se deem numa ação intercultural e decolonial, uma vez que é este o caminho que dá sentido à lei? Na construção deste trabalho, além de uma breve revisão bibliográfica, foi realizado levantamento do percurso percorrido pelo Movimento Negro no âmbito da Educação para chegar à Lei 10.639/03; um ponto de reflexão sobre os sentidos da decolonialidade, interculturalidade, pedagogia decolonial, enunciação e ainda propostas para um currículo e formação de professores para a Letras na perspectiva da Lei. Tendo como referenciais Frantz Fanon, Homi Bhabha, Mikhail Bakhtin, Tomaz Tadeu da Silva, Eduardo Assis Duarte, Paulo Freire, Maria Elena Viana Souza, Catherine Walsh, entre outros. O trabalho no campo realizou-se a partir da avaliação da ementa, com observação qualitativa do currículo; entrevista com professores e ex-alunos que estão em exercício do magistério e que trazem a amostragem do tema desta pesquisa em que a Literatura Negro-Brasileira se coloca como estruturante das práticas do ensino de Literatura e da Língua Portuguesa e balizador do que esta pesquisa objetivou. Chega-se à conclusão de que, embora o currículo do curso seja potencialmente indicado para uma reflexão decolonial, havendo também professores sensibilizados para o trabalho com a Lei 10.639/03, não há formação específica para tal, evidenciando o fato de que, mesmo se tratando de um curso novo, cujo currículo foi reformulado depois do Plano Nacional de Implementação da Lei 10.639, que aconteceu em 2009, não houve um posicionamento do Ministério de Educação, enquanto autorizador do curso e avaliador de seu currículo para que houvesse a efetiva adequação.

Palavras-chave: Lei 10639/03; Literatura Negra ; Formação Inicial; Curso de Letras; Currículo, Decolonialidade

ABSTRACT:

Law 10.639/2003, arrive at a time when, by action of the black movement and finally by State intervention, an educational policy that values the black guy, considering their cultures and historicity, is implemented. It directs to the insertion of a new curriculum and a new pedagogical practice, aiming at educational establishments in all types and levels of education and indicating the need for an investment in initial and continuing training of for these teachers, committed to the breaking of the idea of cultural, intellectual, or racial inferiority of blacks, leading the political conscience-driven your do to combat racism and discrimination. The enactment of law 10,639/03, by changing the law of Guidelines and Bases for national education, Law 9.394/96, causes there is the mandatory introduction of Afro-Brazilian and African-themed, in programmatic content without creating a new discipline. Article 26 A - proposes that the work develops from the art, literature, history and other disciplines of primary and secondary education. This work aimed to investigate what impact the law 10639/03 over the course of the Federal University of Rio de Janeiro State inquiring if this course of letters has performed the task of progressive shift towards anti-racist construction as part of the initial training? What ways he has nurtured and prepared their teachers and students to work with the Brazilian Black Literature and African, aiming at breaking paradigms that paralyzing the teaching of language and literature to a purely normative and canonical approach? How have ensured that those in intercultural action shook and decolonial, since this is the way that gives meaning to the law? In the construction of this work, apart from a brief literature review, survey of the route traversed by the black movement in education to reach Law 10,639/03; a period of reflection about the meanings of decoloniality, interculturality, decolonial pedagogy, enunciation and also proposed for a curriculum and teacher training for the letters in perspective of the law. Having as referential Frantz Fanon, Homi Bhabha, Mikhail Bakhtin, Tomaz Tadeu da Silva, Eduardo de Assis Duarte, Paulo Freire, Maria Elena Viana Souza, Catherine Walsh, among others. The work in the field was held from the evaluation of the menu, with qualitative observation of the curriculum; interview with faculty and alumni who are in pursuit of the Magisterium and the theme of this research sampling in which the Black-Brazilian Literature is placed as an essential teaching practices and Literature of the Portuguese Language and guided by the This research aimed to and reach the conclusion that, although the course curriculum is potentially suitable for a decolonial reflection, also teachers aware of the theme, there is no specific training for law 10,639/03 evidencing the fact that, even with a new course, whose resume was reworked after the national plan for implementation of the law 10,639 that happened in 2009, there was no imposition of the Ministry of education, while the authorizer and your evaluator course curriculum for the effective fitness.

Keywords: 10.639/03 Law; Black Literature; Initial Training; Letters Courses; Curriculum

LISTA DE SIGLAS

ABPN Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as)

ANPED Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação

ANPUH Associação Nacional de História

BNCC Base Nacional Comum Curricular

CEB Câmara de Educação Básica

CIEP Centro Integrado de Educação Pública

CNE Conselho Nacional de Educação

COPENE Congresso de Pesquisadores(as) Negros(as)

CP Conselho Pleno

ENEM Exame Nacional do Ensino Médio

FNB Frente Negra Brasileira

GEEPER Grupo de Estudos e Pesquisas de Educação Étnico-Racial

IBGE Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IE Instituto de Economia

IES Instituto de Ensino Superior

INEP Instituto Nacional de Estudo e Pesquisa Educacional Anísio Teixeira

IPCN Instituto de Pesquisas das Culturas Negras

IPEA Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

IPEAFRO Instituto de Pesquisas e Estudos Afro-Brasileiros

LAESER Laboratório de Análises Econômicas, Históricas, Sociais e Estatísticas das Relações Raciais

MEC Ministério da Educação

MN Movimento Negro

MNUCDR Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial

MNU Movimento Negro Unificado
NEAB Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros

PCN Parâmetros Curriculares Nacionais

PIBID Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PNLD Programa Nacional do Livro e do Material Didático

PPC Plano Pedagógico e Curricular

PUC-RJ Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

REUNE Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SAEB Sistema de Avaliação da Educação Básica

SCIELO Scientific Electronic Library Online

SEPPIR Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

UERJ Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UFBA Universidade Federal da Bahia

UFMG Universidade Federal de Minas Gerais

UFRRJ Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

UNB Universidade de Brasília

UNILAB Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

UNIRIO Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

USP Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO----------15
Eu, o movimento negro e a lei 10639/03: identificando sinais, pistas e trajetórias----------15
Pondo o pé na estrada----------21
Negritamentos...demarcando a trajetória: sobre decolonialidade, interculturalidade, pedagogia decolonial e enunciação----------31

I- OS QUE TRILHAM PELO MESMO CAMINHO: REVISÃO BIBLIOGRÁFICA--------40

Literatura negra (ou afro-brasileira) e a Lei 10.639/03----------42
Lei 10.639 /03 e a formação do professor----------45

A Lei 10.639/03 a decolonialidade e a interculturalidade----------46

As editoras e a lei 10639/03: uma reflexão a parte----------47

Dando um passo para trás para dar dois para frente: uma brevíssima atualização da revisão ou em qual lugar chegamos----------48
A revisão bibliográfica e minhas referências teórico-metodológicas ----------51

II -QUE NEGRO É ESSE NA LITERATURA NEGRA? PALAVRAS, CAMINHOS, TERRITÓRIO, PODER----------53
Estradas, atalhos ou desvios: vozes negro-literárias----------57
Falar: um jeito de trilhar caminhos e escrever histórias----------65
A palavra definindo territórios ----------67

III -MOVIMENTO NEGRO: TRANSFORMANDO AS PEDRAS DO RACISMO EM PAVIMENTAÇÃO POLÍTICA PARA A EDUCAÇÃO----------72
Passos para dentro da História da Educação do Negro ----------75

IV-APROXIMANDO-ME DO CURSO DE LETRAS DA UNIRIO: NO CAMINHO, MAIS UM ENCONTRO COM FANON: PENSANDO NO CURRÍCULO----------83
A Lei e um currículo para o ensino da Língua materna ----------89
Chegando ao terreno: a Escola de Letras da UNIRIO----------93

V-RETIRANDO AS MÁSCARAS: FORMAÇÃO DE PROFESSORES LÍNGUA PORTUGUESA SOB O IMPACTO DA LEI 10.639: DANDO MAIS UM PASSO À FRENTE----------107

Entrevista com os professores: conhecendo as pessoas que circulam naquele campo--------117

Os que por lá passaram: Entrevista com ex-aluno----------131

CONCLUSÃO ----------144

REFERÊNCIAS---------- 152

ANEXOS ---------- 165

INTRODUÇÃO

EU, O MOVIMENTO NEGRO E A LEI 10639/03: IDENTIFICANDO SINAIS, PISTAS E TRAJETÓRIAS

> -Toma, e guarda, com cuidado a carta de liberdade de Joana. Meu pai não sabia ler; de agradecido beijou as mãos daquele fera. (...)
>
> Então furtivamente eu comecei a aprender a ler. Com um escravo mulato, e viver com alguma liberdade.
>
> Isto durou dois anos. Meu pai morreu de repente, e no dia imediato meu senhor disse a minha mãe:
>
> -Joana que vá para o serviço, tem já sete anos, e eu não admito escrava vadia.
>
> Minha mãe, surpresa, e confundida, cumpriu a ordem sem articular palavra.
>
> (...) aquela suposta carta de liberdade era uma fraude(...). Eram umas quatro palavras sem nexo (...). (...). Minha pobre mãe deu um grito, e caiu estrebuchando.
>
> (Maria Firmina dos Reis, 1887)

Por conta da minha pele, eu nunca tive dúvidas de que era uma mulher de "cor", mas o "ser-me" negra, fazendo referência à Neusa dos Santos Souza (1983, p.17 e 18), implica no fato de repensar minhas experiências sociais, culturais e emocionais em uma sociedade branca e partir em resgate de minha história, identidade e potencialidade que só aconteceu quando me tornei adulta.

Tinha aproximadamente sete anos quando minha mãe tomou a decisão de separar-se do meu pai. Com isso fomos morar na casa de uma família no bairro da Tijuca. Nesta casa havia mais duas empregadas também com suas filhas e, à noite, seis mulheres compartilhavam um quarto com uma pequena janela basculante. Desse período da minha história, o que mais me marcou não foi aquele quartinho, mas minha mãe todos os dias me falando:

- Se não quiser lavar roupa dos outros, estuda! Se quiser sair do quartinho, estuda!

Obediente, segui tentando ser a melhor aluna, participando do pelotão da bandeira, coroando "Nossa Senhora".

Na infância vivi uma situação que agora percebo ter sido muito marcante: mesmo sendo pobre, morando em uma casa de cômodos na Rua Barão de Mesquita, bairro do Andaraí, eu frequentei, desde os quatro anos de idade, um Jardim de Infância particular (nome dado às escolas de Educação Infantil na época). O que teria feito minha mãe me matricular ali, uma vez que, em 1964, não era uma prática cotidiana, nem nas famílias brancas e ricas levar seus filhos à educação infantil?

Penso que a resposta está no fato de que, como morávamos no Andaraí, sempre que havia uma sobra de dinheiro, íamos ao salão de cabeleireiros da Dinah passar henê, passar o pente quente, fazer chapinha e bater marcel[1]. A Dinah Cabeleireiros não era um salão qualquer. Era o local frequentado pelas negras de classe média do Rio de Janeiro que cumpriam seu ritual de embelezamento próximo ao Clube Renascença, associação dos negros mais bem-sucedidos socialmente que tentavam, de certa forma, reproduzir ali o que lhes era negado nos clubes dos brancos como, por exemplo, jantares requintados, concursos de misses, bailes.

Acredito que tenha sido naquele salão que minha mãe ouviu sobre a importância de levar uma criança para escola já naquela idade e assim me matriculou no Jardim de Infância Andaraí, Rua Barão de São Francisco, mesma rua da sede do Clube Renascença. O clube e a escola permanecem na mesma rua, a escola, no entanto, agora tem outro nome.

Perceber este momento de minha história pessoal me emociona, uma emoção política que se manifesta porque posso compreender como mesmo com finalidades de agremiação sociocultural, as ações do Movimento Negro tinham outros objetivos e foram eficazes.

Saí do Jardim de Infância Andaraí alfabetizada e fui para a escola pública Batista Pereira, na Rua Silva Telles, para cursar a segunda série, naquela época, o primeiro segmento era denominado primário e tinha a duração de seis anos. Lá fiquei por cinco anos, como sempre, tirando boas notas e recebendo medalhinhas.

Quando o Brasil ganhou a Copa de 70 eu, inocentemente, comemorei naquelas ruas. A rua Silva Telles é quase em frente à Rua Barão de Mesquita (local em que passei a morar quando minha mãe saiu de casa). Neste trecho fica o quartel da Polícia do Exército Batalhão Zenóbio da Costa, cenário de assassinato e tortura de milhares de pessoas no período de 1969 a 1978. Até hoje fico admirada com o fato de que eu passava por ali todos dias e não desconfiava da realidade escondida por trás dos muros do quartel.

Em 1971, fui para o ginásio. Nesta época minha mãe ainda trabalhava para a mesma família embora não morasse mais na casa. Um dos irmãos dela recebeu um apartamento pelo Sindicato dos Rodoviários e fomos morar com ele em Jacarepaguá. Todos os dias eu descia a Serra Grajaú- Jacarepaguá para estudar na Tijuca, junto aos colegas do primário. Ficava na porta do colégio conversando, rindo, mas não namorava. Penso que os adolescentes da Tijuca não tinham interesse por uma mocinha negra, mesmo ela fazendo balé, teatro, ginástica olímpica na escola e até curso de inglês. Isso de fazer inglês minha mãe imitou da patroa. Na verdade,

[1] Equipamentos utilizados para complementar o alisamento dos cabelos após o uso do henê. Eles eram de ferro e estando bem aquecidos esticavam os cabelos, sendo que o pente quente fazia o meticuloso papel de alisar a raiz próximas à testa, nuca e orelhas. A chapinha, como a atual prancha, tirava toda a possível ondulação e o marcel, finalmente, enrolava os cabelos, fixando-os em franjas, em corte Chanel.

ela trabalhou para esta família desde solteira. O casal foi também padrinho de seu casamento. Ele almirante e ela professora e depois psicóloga.

Viver com aquela família me permitiu conhecer coisas, estar em lugares, experimentar situações que talvez não me fossem possíveis se permanecesse morando com meu pai, por isso teve seu lado bom. Naquela casa, o meu lugar era de filha da empregada, mas ganhava bons brinquedos no Natal, tinha acesso a muitos livros e ainda convivia num ambiente cujas discussões, mais variadas, contribuíram para a minha formação escolar e também pessoal.

Em 1976, estava no Curso Normal do Instituto de Educação, lá eu ainda dançava. Fazia parte do grupo de dança da escola e também de um grupo que cantava as músicas de Chico Buarque, Caetano, Gil e era formado por 10 negras. As únicas de todo o universo escolar. Nessa época fervilhavam os bailes de Soul Music. Era uma importação, mas, certamente, era um movimento bastante afirmativo da negritude brasileira e internacional e eu estive lá, com meu cabelo *Black Power*, agora sim, namorando os rapazes que também frequentavam aos bailes. Aquelas colegas da Escola Normal também usavam o *Black* e misturávamos a nossa juventude com aquelas tomadas de postura do *Black is beautiful*[2] e reflexões políticas sobre o Brasil que aquelas músicas nos traziam. Isto em um país que negava o racismo, mas censurava e prendia os que ultrapassassem às reivindicações políticas raciais que fossem além do cabelo.

Minha mãe estudou à noite e agora não era mais empregada doméstica.

No ano de 1979, passei para a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e, somente ali, quando conheci uma pessoa que me emprestou alguns livros escritos por Abdias Nascimento é que toda essa movimentação tomou forma. Comecei a entender o porquê daquele quartinho que vivi na infância e identifiquei que estavam ali seis mulheres negras. Pude, enfim, interpretar o fato de ter poucas colegas parecidas comigo no Instituto de

[2] Este é um movimento cultural que tem seu início nos Estados Unidos, nos anos de 1960 e tem por objetivo desconstruir a ideia de que o as características físicas do negro são feias: negro é bonito afirma a frase que tem seu primeiro registro em 1858 em discurso abolicionista do médico e advogado negro John Stewart Rock. Esta expressão também foi muito utilizada por Steve Biko, líder do Movimento de Conscientização Negra e militante anti-apartheid na África do Sul e que foi assassinado. Nos anos de 1970 os irmãos Marcos e Paulo Sérgio Vale compõe a música Black is beautiful que foi imortalizada pela voz de Elis Regina no VI Festival Internacional da Canção em que, acompanhada de Toni Tornado este, ao cerrar o punho, identificando-se como aquele "Deus negro do Congo ou daqui", foi imediatamente algemado e preso, conforme seu relato no documentário sobre Wilson Simonal. A música também trouxe reações como a do texto de Lenita Miranda de Figueiredo, publicado na Folha de São Paulo de 5 de julho de 1971, em que a jornalista, escandalizada com os irmãos e com a cantora, afirma que esta música vai incitar ódios racistas que são próprios da "outra América" e conclui: Afinal, o que é bonito: o branco ou o preto?(...)só nos resta uma alternativa. Ou nós brancos pintamos a cara de preto(...)e que entrem nessa onda os homens horríveis da rua do Ouvidor ou vamos imprimir nossos cartões com o slogam "White is beautiful". (Folha de São Paulo, 1971;RIBEIRO, 2014; Manuel, Langer , Leal, 2009)

Educação e ter tão poucos estudantes negros na UERJ. Compreendi que minha mãe, ao me mandar estudar, orientava-me no sentido do que, para ela, seria a única forma de enfrentamento ao racismo: a ascensão social.

Passei a definir minhas decisões e escolhas nessa trajetória que é sempre dolorosa, porque impõe ao sujeito negro desconstruir a ideia aparentemente sutil com a qual o Brasil constrói o racismo, pois "essa sutileza permitiu à sociedade inferir uma aceitação ao negro sem precisar incluí-lo socialmente de fato, mantendo uma relação hierárquica como a existente na escravatura. " (PINTO, FERREIRA, 2004, p.257).

Buscando as referências de minha africanidade e negritude meu guarda-roupa imediatamente modificou-se, sendo a ele incorporados muitas cores, colares e camisetas com imagens de personalidades negras e palavras de atitude afrocentradas. Radicalizei! Nesse novo momento conheci as festas do bloco afro Agbara Dudu em Madureira, visitei comunidades quilombolas, dediquei-me à dança afro-brasileira com Gilberto de Assis e Dona Mercedes Batista.

Casei-me com essa pessoa que me apresentou tudo aquilo e, no mesmo ano, 1985, tomei posse em minha matrícula como professora no Município do Rio de Janeiro. No ano seguinte, acumulei a função de Animadora Cultural, trabalhando nos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs). Havia uma formação para este grupo, bastante preocupada com conteúdos ligados às questões étnico-raciais e ainda de colegas, em sua maioria negras e negros, ajudavam a me apropriar da minha história e culturas.

No ano 1987, consciente de que necessitava de mais ferramentas para agir de contra o racismo, fui levada ao Instituto de Pesquisas das Culturas Negras (IPCN). Em contato com militantes históricos do Movimento Negro carioca, aprendi ali que também era preciso refletir sobre a situação do negro por um viés político. De posse dessa outra consciência, trabalhei na construção da *Marcha 100 anos da Abolição – Nada mudou, vamos mudar,* que aconteceu em maio de 1988. No mesmo ano foi realizado o I Encontro Nacional de Mulheres Negras e fiz parte da comissão organizadora.

Chegar a cada um desses espaços significava empoderar-me[3], mas isto não acontecia sem pagar o preço de ter que refazer caminhos e valores, principalmente os que são orientados

[3] Este termo aparece no livro *Medo e ousadia* (1986) escrito por Paulo Freire e Ira Shor, que é um diálogo dos dois autores nos Estados Unidos. Neste livro, Freire mostra-se preocupado com o termo *empowerment* que ele transforma em **empoderamento** porque o autor reconhece que esta é uma expressão daquele contexto e que refere-se às noções individuais de progresso e que "pouco contribui para transformação global da sociedade como um todo" (p.135). Quando pensamos o termo empoderamento na perspectiva do feminismo negro, no entanto, a filósofa Djamila Ribeiro afirma que o empoderamento da mulher negra será, concomitantemente, individual e coletivo porque tem a ver com colocar a si e os outros como sujeitos de transformação,

pelo processo de branqueamento, que foram impostos à sociedade brasileira e fazem com que mesmo aqueles que não são fisicamente atingidos tenham sido ideologicamente impactados porque, de acordo com Kabengele Munanga (2008, p.15 -16), "seu ideal inculcado através de mecanismos psicológicos ficou intacto no inconsciente coletivo brasileiro (...). Esse ideal prejudica qualquer busca de identidade (...) já que todos sonham ingressar na sociedade branca, por julgarem superior."

O Movimento de Mulheres Negras do Rio de Janeiro era formado por muitas professoras que atuavam, em sua maioria, nas escolas públicas, particularmente nos CIEPs que, dentre outras coisas, estimulavam a uma discussão sobre educação e cultura popular e valorização dos temas relacionados à história e identidade negras. Conviver com elas me permitiu aprender que os livros didáticos e práticas de ensino deveriam ser transformados para que as crianças negras se sentissem respeitadas.

De mesmo modo, como professora da rede municipal, também trabalhando em alguns CIEPs, incorporei, ao meu fazer pedagógico, o uso de letras de músicas populares, contos do Mestre Didi, gravuras em que apareciam crianças negras, além de trabalhar com questões teóricas que tratavam da oralidade, do respeito à cultura do aluno e sua identidade, do currículo oculto, conforme orientado por Azoilda Trindade, Maria José Lopes, Malu Carvalho, Joselina da Silva, Neusa das Dores Pereira, Adélia Azevedo e tantas outras mulheres negras que construíam esta forma de organização e que lutavam contra o racismo no espaço escolar.

Acatando sugestão encaminhada no II Encontro Nacional de Mulheres Negras (1992), a agenda escolar dos meus filhos era usada como uma ferramenta para enviar livros, textos e informações para que as professoras desenvolvessem (ou se sentissem provocadas), em sala de aula, temas ligados à história e culturas negras. Esta proposta lançada naquele momento vinha ao encontro de uma onda do pensamento feminista que não separava as questões domésticas e cotidianas da vida, quer social ou política.

> Foi um período marcado pelo ressurgimento e maior poder de articulação e visibilização dos movimentos feministas e seus ideários, baseado, sobretudo no princípio de transformar o público em privado e vice-versa. Revertia-se em palavra de ordem a expressão " o pessoal é político".(SILVA , PEREIRA,p.16, 2014).

---

identificando-se com o que apresentou bell hooks (feminista negra norte americana que, por opção política, tem seu nome escrito com letras minúscula) . (https://www.geledes.org.br/o-empoderamento-necessario/).

A militância negra redefiniu minha história, mesmo nos momentos em que estive afastada dos grupos de ativismo do Movimento Negro. Por isso, quando a assinada a 10.639/2003[4], Lei que trata da obrigatoriedade do ensino da História e Culturas Afro-brasileiras e Africanas na escola, me senti como se ela, a militância, batesse em minha porta.

Com esse compromisso interno, durante 10 anos, estive à frente da Coordenação Pedagógica em uma escola municipal na Cidade de Deus. Foi bastante impactante encontrar ali, materializadas, as tantas discussões que atravessam as relações raciais. Encontrei vivos, eloquentes naquele lugar, os ideais de branqueamento; o extermínio de jovens negros; a migração de jovens para o tráfico de entorpecentes; a baixa qualidade da escola; alto índice de adolescentes grávidas. E tudo explodia na escola!

Em todo o tempo, os projetos temáticos estimulavam o trabalho com a Lei 10.639/03. Era uma escola de sexto ao nono ano e professores de todas as disciplinas eram estimulados e convocados a levar para suas aulas, cotidianamente, a discussão racial. O trabalho fluía bem, parece incrível, mas os professores não se opunham a trabalhar, a ler, a discutir. De certa forma, penso que eles também tinham a percepção de que a argamassa dos muitos conflitos vividos ali era o racismo.

No ano de 2014, já aposentada de uma matrícula, decidi trabalhar mais perto de casa e deixei a Cidade de Deus. Não foi decisão fácil, mas meu objetivo era ir para o mestrado. Precisava agora me impor o compromisso de escrever sobre minha prática para que assim refletisse sobre ela. Não poderia escolher outro tema que não fosse a Lei 10.639/03. Deparo-me aqui com o grande desafio de fazer do espaço acadêmico um lugar também de militância reconhecendo, contudo, que são outras ferramentas que tenho que manusear, mas que a luta é a mesma.

Retorno, agora àquele trecho do conto *A escrava* usado no início desse texto. Gosto de pensar na mãe de Joana que morreu ao saber que a filha retornaria à condição de escrava, realizando um paralelo com a luta de minha mãe que muito se empenho para que eu não permanecesse naquele quartinho das empregadas

A mãe de Joana, a maternidade desenvolvida por Joana que este conto mais adiante nos mostrará, constituem um espaço de representação outro que a Literatura Negra constrói. Não há uma "mãe preta" estereotipadamente submissa, o que vemos é uma personagem, em

[4] A Lei 11645, sancionada em 10 de março de 2008, dá nova redação ao artigo 26 A da Lei 9394/96 - Lei das Diretrizes Bases da Educação Nacional – antes modificada pela Lei 10.639/03 e estabelece a obrigatoriedade da inclusão da temática da História e cultura afro-brasileira e indígena no currículo oficial da rede de ensino.

papel principal, assumindo o lugar de mãe que foi negado à mulher negra durante a escravidão e ainda hoje percorre caminhos dolorosos.

Penso que minha mãe também não suportaria que uma carta mentirosa me retornasse à condição de escrava, por isso, esta dissertação é dedicada a ela -Risoleta Leonor da Costa Gomes – que, como heroína de romance, me incentivou e ainda me inspira a construir uma outra realidade.

Pondo o pé na estrada

> (...) a vivência acadêmica dos intelectuais negros e o seu lugar como um lugar "diferente" que produz conhecimento sobre a sua diferença dentro da ciência, nos impele ao desafio do diálogo intercultural entre sujeitos de um mesmo grupo Étnicoracial que ocupam lugares distintos na sociedade e na universidade. Este diálogo deverá desenrolar-se com um pé na academia e um pé nas lutas sociais (...) (Nilma Lino Gomes, 2010)

> (...) Converso
> na rua, no espelho, detenho meus pensamentos com palavras
> e `as vezes eu os anoto para que eles não sejam devorados por coisas inúteis. Porque minha compreensão somente é possível quando meu pensamento ganha forma,
> ai eu sinto que estou começando a sentir produzindo conhecimento a partir do caos.
> Porque tem um tempo em que eu
> Sou só isso (Ana Cruz, 2001)

A Lei 10.63903, promulgada no ano de 2003, dá obrigatoriedade ao ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira, ela destaca o fato de que esta ação deve ocorrer, de forma especial, na História, na Educação Artística e na Literatura. Mais de uma década após a assinatura da referida Lei, vale olhar para essas disciplinas sob um olhar analítico, em que seja possível perceber os impactos desta Lei em cada uma daquelas áreas. Esta pesquisa se ocupará da Literatura e, portanto, tomará como referência o curso de Letras, entendendo-o como o responsável direto pelo ensino da Literatura.

Com a finalidade de alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e Ensino (LDBEN), a Lei 9.394/96, faz referência direta ao currículo e apresenta o seguinte texto:

> **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.(BRASIL, 2003)

Alinho o trabalho aqui realizado com as pesquisas que têm suas bases nos estudos teóricos realizados no Grupo de Estudos e Pesquisas de Educação Étnico-racial (GEPEER), coordenado pela Profa. Dra. Maria Elena Viana Souza e a outros estudos e dissertações do

Programa de Pós-graduação em Educação ao qual estou vinculada, que identificam a Lei 10.639/03 como indicadora de um novo currículo. Há também o entendimento de que a Lei trata da interculturalidade, pois ressalta a formação plural da cultura brasileira e, ao mesmo tempo, indica que essas culturas não são hierarquizadas e, muito menos, definidoras de padrões. Requerem que se implemente um olhar crítico sobre elas, ao mesmo tempo que as colocam como base das práticas escolares.

O Parecer nº 3 do Conselho Nacional de Educação (CNE), de 17 de junho de 2004, que orienta e regulamenta os dispositivos legais com vistas a uma efetiva implementação desta lei no âmbito escolar, traz um reforço nas questões de reconhecimento e valorização dos saberes e das visões de mundo dos africanos negros que aqui foram escravizados, assim como seus descendentes, propondo renegociações epistêmicas, de espaço e de poder. A Lei é cultura, é política, é rearranjo curricular, fatos que a colocam em uma ação decolonial, intercultural e crítica. São esses pontos que trago em meus capítulos teóricos e que definem os meus critérios para a análise aqui proposta.

O campo de realização deste estudo é curso de Letras da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). A escolha do curso se deveu ao fato de, primeiramente, tratar-se de universidade pública e parto do princípio de que estas serão as que mais rapidamente adequarão seus projetos às orientações do próprio sistema a que estão ligadas dando conta das responsabilidades que lhes são imputadas pelas Diretrizes (2004) e pelo Plano (2009), que tratam da regulamentação e implementação da Lei 10639/03. Há ainda o fato de que é um curso novo, surgido a partir do Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNE), em que o aumento de vagas, prioritariamente em cursos noturnos, amplia as vagas para cotas. Considero também que um curso novo terá seu currículo mais adequado `as propostas étnico-raciais.

Tomo, como balizador para referido impacto, o uso das Literaturas Negro-Brasileiras e Africanas, em que considero que o trabalho com as mesmas ultrapassa a simples leitura de textos isolados, mas que implica dar relevância a inúmeros aspectos que, por meio de seu estudo, são mobilizados na concepção do ensino da língua. Isto tem a ver com redefinir o papel do negro na formação da língua portuguesa do Brasil, passando também pela valorização da oralidade e da compreensão desta Literatura enquanto representatividade, historicidade, cultura e arte. Enfim, um movimento de alargamento das bases de ensinar, aprender e viver a língua.

Trago, como motivo para realização desta pesquisa, questões pessoais, políticas e outras ligadas ao próprio campo. As de ordem pessoal referem-se a influência que aquelas mulheres negras professoras provocaram na minha prática, mas, que neste momento, ressalto o quanto as escritoras negras têm sido as vozes do feminismo negro brasileiro e, seguindo ao lado, as acadêmicas negras têm trazido, em suas pesquisas, o sustentáculo teórico para o estudo da Lei 10.639/03. São suas "vozes-mulheres"[5] que me indicaram caminhos e estratégias. Embora minhas referências não sejam exclusivamente femininas, não é possível prescindir Eliana Cavalleiro e Azoilda Trindade para pensar a sala de aula, assim como Petronilha Beatriz Gonçalvez e Silva[6] para que se possa entender as capilaridades da Lei. Em Yolanda Oliveira, encontro os ensinamentos sobre currículo e história da educação do negro. Com Nilma Lino Gomes e Wilma Baía, chego na formação de professores. Novamente Gomes, junto com Joselina da Silva, me traz subsídios sobre questões políticas e ideológicas relacionadas ao Movimento Negro. Os temas do multiculturalismo e da descolonização eu os busco em Lino Gomes e Petronilha Gonçalvez .

De forma muito especial, leio Conceição Evaristo. Ela foi minha professora orientadora no primeiro CIEP em que trabalhei, no ano de 1986, e agora contribui nos estudos do que entendendo por Teoria Negro-Literária. As professoras Maria Elena Viana Souza e Cláudia Miranda, além de serem do programa de pós-graduação ao qual pertenço, são, respectivamente, referências nos estudos da Lei 10639/03 e da decolonialidade e do currículo. Todas essas mulheres negras renomadas, mas também aquelas que, como eu, estão se construindo mais recentemente enquanto acadêmicas, delineiam meu arcabouço teórico.

As motivações políticas que permeiam esta pesquisa são as ações do Movimento Negro e as reflexões ligadas aos conceitos de discriminação direta e indireta. A primeira

[5] Poema de Conceição Evaristo

[6] Relatora do Parecer que formata a aplicação da Lei 10639/03

refere-se à constatação de que a formulação da Lei 10.639/03 como uma política de Estado, surge a partir das reivindicações do Movimento Negro e que estas acontecem na medida em que se constrói, em paralelo `a História da Educação do Brasil, uma História da Educação do Negro. Já o tema da Discriminação direta e indireta, revela que a segunda é aquela praticada, em geral pelo Estado que, por meio de ações universalistas, vai excluindo grupos. A Educação é uma das áreas que mais pratica este tipo de discriminação, principalmente sobre estudantes negros, resultando no baixo desempenho e evasão dos mesmos. Acredito que esses sejam aspectos importantes para dar forma a esta pesquisa, por isso, abordarei tais pontos.

A busca do campo tem a ver com o fato de que sou professora há mais de 30 anos e, exercendo diferentes funções na escola, observo, neste cotidiano, como o ensino da língua trata os alunos como se os mesmos não tivessem lugar de pertencimento dentro desta mesma língua. A aula de Língua Portuguesa ainda é fria, distanciada do falante. Há algum tempo defendo o uso da Literatura como ferramenta potente para o ensino da língua, isto porque compreendo, a partir de Mikhail Bakhtin (2013), que foi professor do ensino médio, e afirma que o ensino da gramática isolada de um contexto não dá sentido, não permite efetivo aprendizado. São as emoções, os procedimentos enunciativos que vão fazer com que dada palavra exerça uma função gramatical.

Neste percurso, percebo que o uso da Literatura Negra, além de espaço de conhecimento de historicidade e visão de mundo do afro-brasileiro, pode contribuir para que alunos negros possam melhorar seu desempenho no aprendizado da língua materna que, de acordo com o *Relatório Anual da Desigualdade Racial (2009-2010*), mostra que 17,8% dos meninos e 11% das meninas pretos/pardos, nos ano final do Fundamental II, apresentam desempenho crítico ou muito crítico, enquanto que este mesmo nível para os estudantes brancos tem a proporção de 12,5% para meninos e 6,7% para meninas (p. 238). No Ensino Médio, as jovens brancas tiveram 3,6% de desempenho crítico ou muito crítica em Português, enquanto as jovens pretas e pardas foram de 7,5% para o mesmo nível. No caso dos jovens, os brancos foi 6,5% e pretos e pardos 7,3%. Esses resultados e outros que tenho apurado em meu percurso acadêmico[7] podem ser reveladores do quanto de distanciamento identitário o jovem negro brasileiro tem com a língua materna. Percebo, então, que quando a Lei propõe a Literatura, certamente é por entender o quanto a linguagem é representação de uma identidade individual, mas também sinalizadora de pertencimento a um determinado grupo social. Nilma

[7] Ver GOMES, ANA C.C . *O sequestro da língua e o baixo desempenho de jovens negros em Língua Portuguesa*. COPENE, 2015

Lino Gomes, trabalhando com conceitos de Silvia Novaes, traz a seguinte reflexão sobre identidade:

> (...)só pode ser usada no plano do discurso e aparece como um recurso para a criação de um nós coletivos — nós índios, nós mulheres, nós homossexuais, nós homens, nós negros, nós professores. De acordo com essa autora, esses nós se refere a uma identidade, no sentido de uma igualdade, que, na realidade, não pode ser verificada de maneira muito efetiva, mas torna-se um recurso indispensável ao sistema de representações que um grupo social qualquer terá condições de reivindicar para si um espaço social e político de atuação em uma situação(...) A identidade não é algo inato. Ela se refere a um modo de ser no mundo e com os outros. É um fator importante na criação das redes de relações e de referências culturais dos grupos sociais. Indica traços culturais que se expressam através de práticas linguísticas, festivas, rituais, comportamentos alimentares e tradições populares referências civilizatórias que marcam a condição humana. (GOMES, 2005, p.41)

Essa leitura nos indica que a identidade se estabelece no compartilhamento de relações simbólicas e significativas de um determinado grupo e que seu movimento se dá nas bases discursivas e linguísticas, isto é, pela linguagem. A construção do texto, seja oral ou verbal, é o resultado de escolhas e ordenações de palavras e sentidos que, ao mesmo tempo que são pessoais, refletem os vários espaços de formação e pertença identitária, a saber: territorialidade; orientações religiosas, política e sexuais; padrões culturais e outros aspectos do meio físico e social, mas também simbólicos.

Para Frantz Fanon, como informa Gordon (2008) na introdução do livro *Pele negra, máscaras brancas*, "por meio da linguagem criamos e vivenciamos os significados, compartilhamos culturas e processos civilizatórios que compõem identidade em que, a questão da língua também levanta outras questões mais radicais sobre seu papel na formação dos sujeitos humanos." (p.15). São muitas questões radicais que circundam o negro em seus movimentos políticos, culturais, históricos que chegam às salas de aula por via do estudo da Literatura Negra.

Seguindo ainda o que nos apresenta Gordon (2008) sobre as reflexões trazidas por Fanon para este ponto da linguagem, ele identifica a complexidade da construção desta para o negro que, no lugar de sujeito colonizado, acaba por compartilhar termos radicais no cerne desta linguagem em que, aqueles processos civilizatórios, se constituem em colonialismos epistemológicos. O uso da Literatura Negro -Brasileira e Africana é ferramenta de desconstrução dessa lógica. Traz para a sala de aula outras expressões que levarão a outros entendimentos. Consiste em ter o negro conduzindo as bases do "nós coletivo". Acredito que seja esse espaço que a Lei 10.639/03 materializa quando propõe a Literatura. Salienta-se,

então, que a análise científica deste marco legal e das práticas sócio-políticas envolvidas no âmbito da implementação da Lei, no ponto de vista da linguagem, apresenta a concepção de que o discurso, em si mesmo, já constitui um posicionamento em relação a uma determinada questão.

A revisão da produção bibliográfica, principalmente as de produções realizadas no Programa de Pós-graduação em Educação da UNIRIO, levaram-me ao entendimento da importância de observar a grade curricular oferecida pelos cursos de licenciatura para, por este caminho, pensar sobre o resultado do mesmo na formação de seus egressos que dinamizarão, em seu cotidiano profissional, um currículo escolar em conformidade com a Lei 10.630/03. As dissertações[8] de Fernando Guimarães Pimentel e Fabiana Ferreira de Lima, ambas da UNIRIO e defendidas em 2016, sendo a primeira *Política curricular no curso de História da UERJ/Maracanã: processos de mudança e embates na comunidade universitária* e a segunda, *A inserção da temática Étnico–racial em um currículo do curso de Pedagogia: trajetória e colaboração* mostraram-se também como perspectivas metodológicas a serem seguidas. Junto a estas, a dissertação *E cai a máscara...para descolonizar a Educação das relações Étnico-raciais*, de Cristiane Pereira Fontainha de Carvalho, defendida em 2013, também na UNIRIO, reforça a relevância dos conceitos de colonialidade/decolonialidade ao tratarmos da Lei. Identifico como relevantes as produções a seguir: *A importância do estudo das mitologias e gêneros literários da oralidade africana e afro-brasileira no contexto educacional brasileiro: a relevância da Lei 10639/0,* dissertação de Ivan da Silva Poli, do ano de 2014 pela Universidade de São Paulo (USP); a dissertação de Vânia Alves da Silva - *A implementação da lei 10630/03:uma análise política linguística e proposta de planejamento linguístico,* Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, 2014.

Considerando as questões ali levantadas, e, ainda atentando para o fato de que igualdade racial só pode ser construída a partir da descolonização epistêmica (GOMES, 2008), encaminho-me para as seguintes hipóteses:

- A Lei 10.639/03, ao desenvolver-se a partir de um novo currículo decolonial e intercultural, impõe, aos cursos de licenciatura, também um novo currículo.
- A Lei 10.639/03, ao apontar o trabalho com a Literatura, sugere, em paralelo, que este trabalho se desenvolva a partir das críticas pós-coloniais,

[8] Estas duas dissertações não constam da revisão bibliográfica porque estão fora do período por mim recortado que é 2010-2015.

> mas também é indicativo de uma concepção decolonial da formação do português do Brasil e nova prática para seu ensino.

Tomo, como princípio, o fato de que um profissional formado para trabalhar as relações étnico-raciais é o que poderá introduzir um novo diálogo, capaz de abordar temas que, indo ao encontro da Lei, promovam a valorização das culturas oprimidas, questionem preconceitos e discriminações, em uma prática intercultural e decolonial no ensino da Literatura e da língua, respondendo positivamente às mudanças curriculares indicadas pelo artigo 26A da LDB e pelas Diretrizes que a regulamentam. Por esta razão, considero fundamental analisar como os cursos de Letras têm conduzido a preparação de seus estudantes para trabalharem a Lei, observando como se dá a formação inicial de seus profissionais. Mesmo percebendo que não basta analisar o currículo implementado, ainda assim entendendo que ele reflete, em parte, as concepções de ensino de uma dada instituição. Parto dele para também observar ações pedagógicas e propostas didáticas que são implementados naqueles espaços, para que as reflexões políticas e ideológicas que envolvem a temática antirracista sejam incorporadas ao cotidiano de estudo e pesquisa.

Nessa perspectiva, ao mesmo tempo em que avanço no sentido de entender qual o papel da Literatura, mas especificamente da Literatura Negra, na prática da Lei, quero observar qual o impacto da mesma sobre o curso de Letras da UNIRIO, sendo, então, capaz (ou não) de decolonizá-lo. Qual a efetiva mudança na metodologia e concepção do ensino da literatura e da língua de modo que propicie problematizar posturas monoculturais (CANDAU,2006) surgidas após a mudança curricular? Como esse curso tem apoiado e promovido a pesquisa na temática da Educação Étnico-racial? Qual o corpus literário trabalhado por esta Instituição de Ensino Superior (IES)?

A pesquisa é realizada considerando três pontos: o currículo desenvolvido no curso de Letras da UNIRIO; ação dos professores do curso no sentido de contribuir para a formação para uma educação étnico racial; percepção dos alunos sobre o papel do curso de Letras em relação à Lei 10.639/03, à Literatura Negra e o preparo profissional para uma prática antirracista, logo, decolonial e intercultural. Por esta junção de elementos, identifico a existência ou não de impacto, no sentido do combate ao racismo no ambiente escolar. Para o primeiro ponto, realizo a análise das ementas de dez disciplinas do eixo de formação para a Literatura e Linguística. Sempre tendo como referência a Literatura Negra, busco observar como os escritores negros surgem nesses contextos e quais os aportes teóricos. Observo,

ainda, como são construídas as reflexões linguísticas, em que considerem a Literatura Negra como língua em ação e em expressão artística, social e de representação do negro brasileiro.

O contato com professores e alunos ocorre no primeiro semestre de 2016. Ali têm início os acompanhamentos à disciplina de Abordagens de Literatura e Ensino e ainda conversas informais com a coordenadora de Licenciatura. Neste período tive a participação em encontros com alunos do PIBID[9], em que pude falar do papel da interculturalidade crítica na concepção do ensino da língua, por meio da qual, "textos de Derrida e músicas de Nego do Borel " podem aparecer na sala de aula, sem valorização hierárquicas, mas como representativos de uma discursividade". Estes momentos são facilitadores para as entrevistas realizadas com os professores das disciplinas do eixo que aborda a prática do ensino da Literatura e da língua. Com eles converso a partir da própria Lei e de pressupostos de Fanon.

No trabalho com alunos, realizo conversas com dois grupos distintos: os formados antes e depois da reforma curricular, mas que já estão no exercício profissional como professoras de Língua Portuguesa. Opto por esta metodologia porque percebo, na conversa, uma técnica que ajuda na aproximação, na troca de valores, opiniões e além de valorizar o local social que agora ocupam. Por este caminho, além de investigação, acredito encaminhar uma reflexão sobre a Lei 10.639/03 e o papel que este curso tem para a sua implementação. Em todas as etapas trabalhadas, considero como fundamental, a linguagem, o discurso, o diálogo no bojo de suas discussões. Isto se deve ao fato de compreender, a partir de Mikhail Bakhtin (2006) a importância do diálogo como a materialização da linguagem, produto da relação de alteridade entre dois sujeitos, cujas consciências são socialmente organizadas, portanto carregadas ideologicamente.

Bakhtin (IDEM) nos informa que na comunicação verbal (oral ou escrita) ficam evidentes as lutas que emergem dos conflitos sociais, das visões de mundo, das aceitações ou às resistências aos valores dominantes. Nesses espaços, também, estão localizadas as relações raciais. Também me relaciono com Literatura Negra a partir do que o professor Eduardo de Assis Duarte destaca como sendo "a voz autoral afrodescendente explícita ou não no discurso, temas afro-brasileiros; construção linguística marcada pela afro-brasilidade; ponto de vista da enunciação política e culturalmente identificado"(DUARTE, FONSECA, 2011,p. 385).

Nesta caminhada, dou destaque às escritores negras que aparecem introduzindo e apoiando no meu processo de construção deste estudo. Também componho minhas referências com os seguintes autores: Stuart Hall, Homi Bhabha, Tomaz Tadeu da Silva,

[9] Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

Paulo Freire, Mikhail Bakhtin,Vera Candau, Eduardo Assis Duarte, Cláudia Miranda, Maria Elena Viana Souza, Nilma Lino Gomes, sendo, Frantz Fanon, o grande eixo de referência.

Para a reflexão sobre a Lei e seu impacto no curso de Letras da UNIRIO, desenvolvo, na introdução, o item *Negritamentos... demarcando a trajetória: sobre decolonialidade, interculturalidade, pedagogia decolonial e enunciação.* Com ele, mas do que trabalhar e apresentar seus significados, estabeleço os sentidos que esses parâmetros teóricos que dão a esta pesquisa, entendendo-os como base para olhar o campo e desenvolver os capítulos teóricos.

No primeiro capítulo, *Os que trilharam pelo mesmo caminho: Revisão bibliográfica,* o foco é fazer o levantamento do que tem sido pesquisado no tema dessa pesquisa nos períodos de 2010-2015, com especial atenção para as questões de Literatura Negra, formação de professores e decolonialidade, todos esse pontos relacionados a Lei 10.639/03. Nesta revisão, também observo o que o mercado editorial tem oferecido para o estudo da Lei neste período e, na perspectiva de atualizar esta revisão, uma vez que esta ocorre em 2016, realizo uma breve pesquisa de periódicos com a finalidade de apurar o quanto a temática da educação étnico-racial tem estado presente neste tipo específico de publicação.

Em *Que negro é esse na Literatura Negra? Palavras, território e poder,* segundo capítulo da pesquisa, parto de uma alusão direta a Stuart Hall, este capítulo reflete sobre a Literatura Negra e a possibilidade de trabalhar esta produção na sala de aula sob a ótica das críticas pós-coloniais. Entendendo o colonialismo como um sistema que, como afirma Sartre (1956), "infecta com seu racismo", e daí surge a possibilidade de pensar a leitura e interpretação da Literatura Negra pelas críticas pós-coloniais uma vez que as mesmas incidem sobre a validade de desdobramentos epistemológicos outros e desafiam a lógica colonial que busca homogeneizar as ciências sob as bases eurocêntricas e cristalizar os grupos que subalternizam a uma única condição quer cognitiva ou política.

No terceiro capítulo, *Movimento Negro: transformando as pedras do racismo em pavimentação política para a Educação*, apresenta o Movimento negro em seu papel de construtor de políticas para que o negro tenha acesso escolar, mas também de pensar em uma nova proposta curricular. Este trajeto de luta consolida um saber do negro, que, na verdade , pode ser entendido como sua construção de uma História da Educacão do Negro que se define em paralelo `a própria História da Educação Brasileira. Esta luta é também a que dá origem `a Lei 10.639/03 e a coloca enquanto moduladora de um novo diálogo sobre currículo e que traz como consequência a formação de um profissional outro, cuja prática em sala de aula é comprometida com a igualdade racial, portanto, intercultural e crítica.

Aproximando-me do curso de Letras da UNIRIO: no caminho, mais um encontro com Fanon: pensando o currículo é o quarto capítulo dessa dissertação. Aqui realizo reflexão sobre currículo, como o mesmo é redefinido a partir da Lei 10.639/03. Para assim definir a interculturalidade crítica entendida e praticada como uma postura em que as relações políticas e epistêmicas evidenciam o problema "estrutural-colonial- racial"(CANDAU, 2009), a colonialidade e decolonialidade. Falo de um currículo pensado a partir das questões do "saber e do ser", negando e se insurgindo contra a "exclusão, negação e subalternização ontológica e epistêmico-cognitiva dos grupos e sujeitos racializados" (IDEM, 23). Neste capítulo, a ideia de uma pedagogia decolonial e da enunciação para entender qual o lugar da Literatura Negra na sala de aula, mas, principalmente compreender qual o papel que cabe à educação e que deverá ser desenvolvido pelo currículo e pela prática pedagógica antirracista conforma nos indica a Lei 10.639/03. As referências aqui trabalhadas são utilizadas para a realização a análise da ementa das disciplinas eixo de formação do curso em tela.

O quinto capítulo **-** *Retirando as máscaras: formação de professores língua portuguesa sob o impacto da lei 10.639: dando mais um passo à frente* **-** vai pensar formação de professores e, sob o enfoque da pedagogia decolonial, refletir sobre a possibilidade de o ensino da Língua Portuguesa garantir a vivência desta língua agora impactada pela Lei 10639/03. A escrevivência de que trata a Conceição Evaristo deve ocupar o espaço, garantindo que as crianças e jovens negros percebam, nesta língua, seu lugar de pertencimento e territorialidade. Este capítulo também olhará a influência africana sobre a língua brasileira que ultrapassa alguns poucos vocábulos e que é "naturalizadamente" omitida no ensino da mesma. Enfim, pensar uma proposta decolonial para o ensino da língua em que, decolonizar, significa considerar os sujeitos e seus saberes e de poder, inclusive no uso da língua que deve ser esvaziada dos sentidos de subalternização sobre o negro. (FANON, 2008) e que para tanto exige que professores sejam formados nesta perspectiva. Partindo deste capítulo, realizo o contato com os professores e ex-alunos.

Para esta dissertação utilizei, prioritariamente, o termo negro porque vejo nele uma afirmação política, inclusive de desconstrução do sentido a que lhe foi atribuído no colonialismo, portanto nada tem a ver com dados biológicos, mas sim com um construto político-social e que o IBGE hoje se utiliza para denominar a população brasileira preta e parda[10]. Vale também acrescentar que, a referência que faço no título sobre a saída do cânone

[10] Muitos autores e estudiosos apresentam esta classificação de negro para pretos e pardos de acordo com o IBGE. A instituição obtém este resultado classificatório a partir da soma dos quesitos preto mais pardo, como pode ser observado, por exemplo, no quadro de *Distribuição de população por UF* segundo *cor ou raça, 2000*

se dá a partir da reflexão trazida por Inocência Mata (2014) que, ao tratar das Literaturas Africanas na perspectiva pós-colonial entende que o enquadramento epistemológico se desloca da dimensão eurocêntrica ou *ocidentalocêntrica* nos traz o seguinte alerta:

> O propósito desta reflexão é contribuir para o questionamento da lógica da construção de saberes ainda prevalecente na investigação acadêmica, tomando como exemplo a ausência de repertórios culturais e de *corpora* "exemplares", em que se fundam teorias, constituídos por textos culturais africanos (da literatura e outros) nessa acumulação de conhecimento que formam as "bibliotecas coloniais", de que fala Mudimbe, em que as experiências culturais dos subalternos – dos povos colonizados –, as suas construções culturais são relegadas a um secundário lugar rotulado como "saber local", que a tradição filosófica ocidental não considera relevante. É por isso produtivo, nessa luta pela desestabilização dos lugares cativos de epistemologias prevalecentes, chamar a atenção para a perversidade de determinados tropos tão caros a uma certa ciência, como *cânone* e *universal, cosmopolitismo* ou *globalização,* o que faz com que esta incursão analítica se faça através dos estudos literários, embora a este campo não se confine. É que o funcionamento desses tropos revela o que Samir Amin considera marcas do eurocentrismo que pode ser entendido como "um universalismo, pois propõe a todos a imitação do modelo ocidental como a única saída aos desafios do nosso tempo" (Amin, 1988, p. 8). (MATA, 2014, p.29)

No mais, não desvio do lugar eminentemente político que é a Lei 10.639/03, nem do meu papel nessa construção, por isso, de acordo com os excertos trazidos no início deste capítulo " mantenho meus pés, concomitantemente, na academia e no movimento social" e assim, "dou forma aos meus pensamentos, sinto e produzo conhecimento, mesmo que isso aconteça em meio ao caos.

Negritamentos ... demarcando a trajetória: sobre decolonialidade, interculturalidade, pedagogia decolonial e enunciação

> Visibilidade, audibilidade das diferenças de gênero, cultura, cor, etnia, orientação sexual, deficiências, emergir das histórias submersas de educadores e alunos , da nossa população, que nos diz de sujeição, mas também de insurreição, lutas, criatividade, busca de alternativas(...) Uma prática pedagógica que nos promova por inteiro e que seja coletivamente insurgente (Azoilda Trindade, 2012)
>
> Bem lá embaixo as luzes se acendem em milhares de janelas e anúncios (Lia Vieira, 2011)

Os estudos realizados individualmente, mas, principalmente, os que aconteceram no grupo de pesquisa e em outras aulas do programa, levaram-me a escolhas teóricas,

---

que é reproduzido no *livro Desigualdades raciais do Brasil: um balanço da intervenção governamental* , de Luciana Jaccoud e Nathalie Beghin, produzido pelo Instituto de pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), de 2002.

metodológicas e epistemológicas. Tratam-se de conceitos que, neste momento, farei o "negritamento" dos sentidos de cada um deles dentro deste estudo. Penso-os como estruturadores do percurso da pesquisa, por esta razão, falo de sentido no lugar de apontar exclusivamente os seus significados. Os conceitos de pós-colonialismo, decolonialidade, interculturalidade, pedagogia decolonial e enunciação, foram se constituindo e amadurecendo para mim, na medida em que eu construía e compreendia o que esperava aprender e desenvolver a partir deste trabalho, ou seja, identificar qual o impacto que a Lei 10639/03 trouxe ao curso de Letras da UNIRIO e que elemento seria usado para aferir este impacto.

A Lei é expressa ao falar da Literatura, mas o simples aparecimento de pequenos trechos de contos e poemas de autores negros nos livros didáticos e provas escolares darão conta deste impacto? Ou ainda que seja um livro por bimestre, é possível mover as estruturas racializadas da escola com este procedimento? Acreditando na insuficiência dessa prática, também querendo entender qual a real importância da Literatura no contexto escolar e, de forma mais específica, da Literatura Negra, estando esta sob a ótica do Parecer e das Diretrizes que regulamentam e definem os passos para a implementação da Lei, é, então, na reflexão sobre como seria este trabalho e quais percursos poderiam ser trilhados que eu chego àqueles conceitos anteriormente ressaltados.

Aprendi com a professora Cláudia Miranda que tudo começa com Fanon e, de verdade, foi lendo-o no Parecer, ao encontrar a citação de *Os condenados da Terra (!979),* livro escrito pelo autor, que comecei a perceber sua ligação com a Lei 10.639/03. "O Parecer apresenta um *corpus* reduzido de autores e referências bibliográficas, trazendo, majoritariamente, informações que fazem parte de textos oficiais como o Estatuto da Infância e Adolescência e o Programa Nacional de Direitos Humanos"[11] (GOMES e RIBEIRO, 2016), mas encontrar Fanon ali, sabendo de seu papel na definição de ações do Movimento Negro brasileiro, me fez perceber que a Lei, ao falar de um novo currículo, sem, contudo, propor a criação de nova disciplina, alerta para o fato de que este currículo deverá ser consubstanciado por aqueles documentos e por Frantz Fanon. O trecho de Fanon que nos alerta para a necessidade de um novo currículo entre outros seria :

> (...) descendentes dos mercadores de escravos, dos senhores de ontem, não têm, hoje, de assumir culpa pelas desumanidades provocadas por seus antepassados. No entanto, têm eles a responsabilidade moral e política de combater o racismo, as discriminações e, juntamente com os que vêm sendo mantidos à margem, os negros,

[11] Ver detalhes em OLIVEIRA, L. R. ; GOMES, A. C. . *Reflexões Pós coloniais e Possibilidades de Praticas Pedagógicas incluídas no Parecer que Regulamenta a Lei 10639/03.* Vitória, 12ª Reunião Regional da ANPED Sudeste, 2016.

> construir relações raciais e sociais sadias, em que todos cresçam e se realizem enquanto seres humanos e cidadãos. Não fossem por estas razões, eles a teriam de assumir, pelo fato de usufruírem do muito que o trabalho escravo possibilitou ao país (FANON Apud BRASIL, 2004)

Qual o sentido que a citação de Fanon dá ao Parecer? Inicialmente aborda o processo em que o colonialismo torna alguns escravos e outros senhores, mas do que isso, ele faz uma chamada a uma postura pós-colonialista, isto é, que vá, politicamente, de encontro ao colonialismo. No livro *Os condenados da ter*ra, cuja primeira publicação ocorreu em 1961, seu autor traz à tona não só fato de os povos colonizados da África terem sido explorados fisicamente, mas também revela a pressão negativa sobre os aspectos sociais, culturais, psíquicos, afetivos e políticos desses grupos, de modo a mantê-los silenciados. Percebo, com isso, que o Parecer convoca, a uma ação pós-colonial que será a descolonização desse sujeito e desconstrução da narrativa colonial.

Entendendo a existência de uma subjetividade subalternizada, o pós-colonialismo rompe com os discursos do colonizado, por esta razão, o "pós" refere-se a "um gesto de ir além, de pensar criticamente a condição periférica desses espaços coloniais e pós-coloniais" (ALMEIDA, 2013, p.12). Este pensamento deslocado do colonialismo vai, a partir de Fanon como referência, incorporar outros pensadores[12] que tomam como primordial trabalhar a decomposição das narrativas, das escritas literárias e históricas, por identificar nesta ação a possibilidade de colocar-se em lugar de fala. Identifico, aqui, o movimento realizado pela Literatura-negra: uma ação em que o sujeito, subalternizado pelo colonialismo, rompe com o silencio que lhe é imposto. Defino, por meio desta análise, a importância de trazer para este trabalho a crítica póscolonial e o ensino da Literatura Negra, desde os anos finais do Ensino Fundamental e também no Ensino Médio que são os segmentos de atuação para os quais a Licenciatura em Letras forma seu profissional.

Vou novamente ao texto de Fanon e, lendo-o mais atentamente, observo que ele sinaliza a existência de um processo de manutenção da condição subalternizada do negro e que eliminação da mesma depende de responsabilidade política e moral. A manutenção da discriminação e do racismo, seja esta simbólica ou material, é da esfera da colonialidade. Segundo Aníbal Quijano (2010), a colonialidade é mais duradoura do que o colonialismo, impondo-se na intersubjetividade do mundo moderno, que é eurocentrado e capitalista,

[12] Para esta dissertação foram destacados Homi Bhabha(1949 – Indiano, autor de *O Local da Cultura)*; Stuart Hall (1932- 2014- Jamaicano, autor de Identidade Cultural na Modernidade); Albert Memmi (1920- ensaísta francês, autor de *O retrato do colonizado precedido pelo colonizador)*; Edward Said (1935-2003, ativista palestino, autor de *Orientalismo*); Gayatri Spivak (1942 - Indiana, autora da obra *Pode o subalterno falar*? *)*

apresentando uma concepção de humanidade racializada, bilateralmente estratificada, de modo que um único grupo será racional, superior, civilizado, capaz, cabendo aos não pertencentes a este lugar, o papel de "Outro" estranho, irracional, inferior, primitivo, incapaz.

Ainda de acordo com Quijano, a colonialidade, ao estruturar-se na América, por meio da categoria de raça, produz novas identidades e classificação social baseando-se na cor da pele, dando ao dominador a identificação de raça branca e colocando no lugar de mais dominados aqueles grupos que mais se afastam do padrão branco. A colonialidade avança, então, nas relações de distribuição do trabalho, nas de dominação e exploração, nas culturais e também nas que atingem o corpo, configurando o nível mais preponderante das relações de poder. Por ser no corpo, "corpo-alma, corpo-psique" (QUIJANO, 2010,p. 126) deverá ser entendida como colonialidade do poder e do ser.

Retorno ao pensador martinicano. Ele alerta para o fato de que descolonizar é batalhar no campo da ideias, uma vez que o colonizado passa por sujeição social e econômica, mas também sobre este age, contundentemente, os arranjos e a visão de mundo do colonizador e seus vários sistemas de coerção que fazem com que o colonizado sinta-se culpado, uma vez que este se sente como algo pertencente ao mal (FANON, 2008). Há um momento, no entanto, em que o colonizado pode perceber este jogo e, partindo para o confronto, que deve, em processo histórico, desconstruir a ordem mundial apontada pelo colonizador. Nas palavras do autor,

> a descolonização que se propõe mudar a ordem do mundo, é vista como um programa de desordem absoluta. Mas não pode ser o resultado de uma operação mágica, de um abalo natural ou de um acordo amigável. A descolonização é um processo histórico. Isto é, não pode ser compreendida, não encontra sua inteligibilidade, não se torna transparente para si mesma senão na exata medida em que se faz discernir o movimento historicizante que lhe dá forma e conteúdo. (FANON, 1979,p. 26)

Considero que sejam esses os pontos que Frantz Fanon (1979) pretendeu abordar ao referir-se à necessidade de "construir relações raciais e sociais sadias, em que todos cresçam e se realizem enquanto seres humanos e cidadãos". Há uma chamada `a decolonialidade que é o "engajamento na luta pela destruição da colonialidade do poder (...) para a libertação das pessoas, individualmente e em sociedade, do poder, de todo o poder"(IDEM,IDEM). Seguindo esta perspectiva, identifico a Lei 10.639/03 em lugar decolonial e geradora de ações também decoloniais que, em confronto ao sistema educacional vigente, propõe uma nova ordem para o ensino e para o conhecimento, que dará espaço a um sujeito efetivo, pois "modifica profundamente o ser, transforma atores carregados de inessencialidade em atores privilegiados" (PROSPERE, NOGARO, 2017, p.63). Fanon ainda ressalta que este

movimento, que é a criação do ser novo, com linguagem nova, não se legitima fora de um processo de autolibertação do colonizado dos processos coloniais que entendemos como colonialidade.

Sendo a América a grande atingida nos processos de colonização e de colonialidade, é dela também que virá a luta para a redistribuição igualitária do poder. Isto envolve reconhecer novas historicidades, pensar e repensar o mundo a partir da perspectiva do subalternizado; romper com as hierarquias epistêmicas e cognitivas. Da América Latina, muitos movimentos sociais redesenham as formas de estar no mundo. São essas novas vozes que contribuem para um conhecimento descentralizado daquele, exclusivamente, eurocentrado. A Lei 10.639/03, originária das reinvindicações do Movimento Negro, coloca-se na dianteira da luta decolonial no Brasil e leva para a escola a quebra da hegemonia eurocêntrica enquanto detentora de intelectualidade e saberes válidos. Agindo na estrutura do sistema de ensino brasileiro (por conta da alteração da LDB), busca romper o maniqueísmo imposto pela colonialidade, no qual, um mundo bipartido, apresenta narrativa única sobre os fatos quer sejam sociais, filosóficos ou científicos.

Há uma intenção de universalizar o conhecimento, deste modo, esta narrativa única, com aparente neutralidade é uma ação de colonialidade do saber. A eleição de um conhecimento universal, que contempla todos os conhecimentos, está apagando a pluralidade. Configura-se o que Santiago Castros- Gomez (2005) denomina de Ponto Zero que, no lugar de Deus, coloca-se como o saber que substitui e contempla todos os demais. Ocupando o lugar de referência epistemológica absoluta é, na verdade, localizar-se como detentor do saber legítimo que garante-lhe, também, o poder legítimo . Neste espaço de poder, em que lhes cabe construir uma visão de mundo, os *ilustrados* relegam as culturas não europeias à subalternização epistêmica.

> Para Castro-Gómez (2005), a Etnografia, a Geografia, a Antropologia, a Paleontologia, a Arqueologia, a História etc., ao estudarem o passado das civilizações, seus produtos culturais e suas instituições, permitiram elaborar comparações e, assim, colaboraram para uma legitimação científica do domínio Europeu sobre o mundo. (COLACO, DAMAZIO, 2010, p.17).

Esta relação não é diferente quando se trata da Literatura. O curso de Letras, em ação decolonial, deve garantir que os conteúdos literários estudados não estejam fixados `a esta falsa ideia de neutralidade. Deve reconhecer a potência das Literaturas dos povos que estejam fora do eixo Europa-América do Norte. Será um esforço legitimar a Literatura Negro-Brasileira, avançando para além da Literatura Africana produzida por escritores brancos,

principalmente porque a realidade literária brasileira tem a seguinte característica: o romance contemporâneo não reconhece a representação artística do personagem que seja negro ou pobre.

Este foi o resultado da pesquisa organizada Regina Dalcastagnè (2005) que, ao realizar o mapeamento dos romances modernos brasileiros, aqueles publicados entre 1990 e 2004, verificou que estes não abrem espaço para a representatividade do outro, em sua diversidade e com voz própria, há, ao contrário, a representação desse outro, que é uma decisão política e autoritária de falar por esse outro, monopolizando o lugar de fala.

> A pequena presença de negros e negras entre as personagens sugere uma ausência temática na narrativa brasileira contemporânea, que o contato com as obras, dentro e fora do corpus, contos e romances, confirma: o racismo. Trata-se de um dos traços dominantes da estrutura social brasileira, que se perpetua e se atualiza desde a Colônia, mas que passa ao largo da literatura recente. Se é possível encontrar, aqui e ali, a reprodução paródica do discurso racista, com intenção crítica, ficam de fora a opressão cotidiana das populações negras e as barreiras que a discriminação impõe às suas trajetórias de vida. O mito, persistente, da "democracia racial" elimina tais questões dos discursos públicos – entre eles, como se vê, o romance. (DALCASTAGNÈ, 2005, p. 46)

A decolonialidade, como nos traz Frantz Fanon (1979), não é uma mágica, como não será mágico para os professores (e mesmo alunos) pensarem a Literatura e o ensino da Língua como um espaço de vozes, em exercício de alteridade em que sujeitos e culturas estão em horizontalidade, em interculturalidade. A professora Vera Candau, em texto que trata da necessidade de que o mundo seja lido criticamente, e que deste modo, seja possível intervir e reinventar a sociedade, partindo da constatação de descolonização, busca a desordem social e que este projeto deve ser visibilizado por este processo crítico. Tendo como referência Paulo Freire e Frantz Fanon, Candau reflete sobre o fato de que a colonialidade do poder constrói a hierarquia racializada, em que as diferenças históricas, culturais e linguísticas de "índios" e "negros" estão como identidades comuns e negativas, em contraposição a uma suposta superioridade "natural" do branco.

> (…) tal operação que põe em dúvida, como sugere Césaire (2006), o valor humano destes seres, pessoas que, por sua cor e suas raízes ancestrais, ficam claramente "marcadas", ao que Maldonado-Torres (2007a, p. 1__, 144) se refere como "a desumanização racial da modernidade [...], a falta de humanidade nos sujeitos colonizados", que os distanciam da modernidade, da razão e das faculdades cognitivas. (CANDAU, 2009, p.15)

A interculturalidade no curso de Letras, impactado pela Lei 10.639/03 vai ao encontro desses grupos e, trará a Literatura Brasileira para o campo de formação dos professores de Língua Portuguesa, como lugar efetivo de historicidade, potencialidade cultural e linguística, acúmulo de conhecimentos, posicionamento político, assim como expressão das subjetividades, em enfretamento `a colonialidade. Vale ressaltar, que os termos interculturalidade e multiculturalismo têm sido usados para a consolidação do ideal de globalização, fazendo com que a pretensa ação de inclusão dos excluídos, principalmente da América Latina, seja um movimento de imposição de padrões sócio econômicos europeus como modelo de desenvolvimento.

> Tal estratégia e política não buscam transformar as estruturas sociais racializadas; pelo contrário, seu objetivo é administrar a diversidade diante do que está visto como o perigo da radicalização de imaginários e agenciamento étnicos. Ao posicionar a razão neoliberal – moderna, ocidental e (re)colonial – como racionalidade única, faz pensar que seu projeto e interesse apontam para o conjunto da sociedade e a um viver melhor. Por isso, permanece sem maior questionamento. (CANDAU,2009, p.20).

O posicionamento que não é voltado para a desconstrução das assimétricas sociais e culturais, em uma prática baseada exclusivamente na tolerância, não promove o diálogo autêntico, mas meramente funcional. Classificado por Candau (2009) como interculturalidade funcional, este distingue-se da interculturalidade crítica uma vez que o reconhecimento da diversidade cultural não traz consigo o questionamento das estruturas sociais e políticas. Somente a interculturalidade crítica se apresenta como ação válida ao que propõe a Lei, condutora de uma prática pedagógica decolonial, em que o que se põe em cena são os movimentos sociais, suas reivindicações, na construção de outras políticas epistêmicas.

A pedagogia decolonial é o lugar político em que, ao se investir nos processos de insurgências do outro subalternizado, investe-se na ação transformadora dos campos do ser, do saber e do poder. Com raiz nas lutas dos movimentos indígena e negro, a pedagogia decolonial é um desejo, um sonho que pode acontecer nos movimentos, nas ruas, nas escolas, nas universidades, portanto, nos cursos de Letras. Cobrando um compromisso "muscular" (FANON,1979), há a chamada para o agir pedagógico alinhado com construção coletiva da transformação dos lugares e papéis já dados pela colonialidade, em que é preciso desaprender o que é imposto e reaprender construir uma nova humanidade, pelo processo sociopolítico,

pelas ações assentadas nas realidades de luta, históricas, de subjetividades, pela derrubada dos mitos racistas.

Uma prática pedagógica outra, que não esteja em consonância com a manutenção da ordem vigente, em que os pensamentos totalitários, universalizantes fixam, a partir da racialidade, os lugares sociais e epistemológicos dos grupos é o que se espera que surja com a Lei 10.639/03. E que, no caso específico desta dissertação, vai entender a Literatura Negra como caminho para entender criticamente, a população negra na diáspora, no passado e também reaprendendo seu lugar contemporaneamente, em que, falando sobre si mesma, visibiliza outras maneiras de ser, de viver, de saber e também de dizer, garantindo a Literatura Negra enquanto efetivo lugar discursivo do negro na literatura brasileira que, em valorização de seu papel artístico, dá relevância ao fato de que os negros e suas culturas são importantes atores da construção do Português do Brasil, sendo, hoje, a maioria numérica mobilizadora do cotidiano dessa língua, mas que é permanentemente anulada dos processos escolares.

A Literatura Negra é a tomada da palavra pelo negro. Palavra em que caminham juntas a subjetividade do eu e a representação do nós coletivo, uma vez que se trata de um romper do amordaçamento histórico, social e cultural em que é colocada a população negra desde a sua escravização. Saindo de lugar de objeto da fala de terceiros, o negro torna-se sujeito de sua enunciação. Este é um investimento fundamental na luta decolonial, isso porque Fanon, no capítulo inicial de *Pele negra, máscaras brancas* (2008), em que trata da linguagem, afirma que a experiência do negro consiste em ser visto e dito pelo branco, de maneira que ele será ele mesmo, mas aquilo que o colonizador constrói para si. Tratando tanto da língua e da linguagem em suas dimensões sociais e históricas, o pensador martinicano propõe a formação de uma consciência negra na convergência da crítica e do discurso. Ao assumir a capacidade de falar (escrever), o negro coloca-se em existência completa para o outro (FANON, 2008). A enunciação é o espaço de fala política e ideologicamente concebido, em que o sujeito, saindo da passividade, dá os significados e as intensões `a sua fala.

Homi Bhabha (1988), em seu livro *O local da cultura* vai, dentre outras possibilidades, compreender que a Literatura se coloca como um processo discursivo, que se consolida no espaço que fica entre o ver e o interpretar. Este é o "locus da enunciação" em que é necessário considerar os contextos históricos, sociais, políticos e ideológicos em que a linguagem é usada. Não se trata exclusivamente de dizer, mas tem a ver com os movimentos de identificação, por isso mesmo não é estanque e muito menos fixos.

Nesta complexidade que Bhabha (1998) denomina de *terceiro espaço,* eu compreendo que o sentido da enunciação nesta pesquisa é o que define assumir o uso do termo Literatura

Negra, uma vez que ela resgata o que o escritor indiano percebe, a partir de sua leitura de Frantz Fanon, que é a ação do "Eu" existencialista restaurando a presença do marginalizado, ao mesmo tempo em que evidencia a loucura do racismo. Lugar em que se rompem a tensão de ser "sobredeterminado pelo outro" (FANON, 1979) e do uso das "máscaras brancas"(Idem).

Acrescento a importância de Frantz Fanon, ao qual me reporto como estruturador das escolhas teóricas e práticas, e fui com ele pelos percursos e percalços. Como tenho afirmado, minha escrita é positivamente influenciada por meu lugar enunciativo: mulher negra, professora, ativista do Movimento Negro e assim avanço para a conclusão deste "negritamento" com mais um trecho de Fanon que, a meu ver, muito se aplica a um curso Letras que se mantenha na insônia própria dos que não batalham as mudanças.

> Se queremos transformar a África numa nova Europa, a América numa nova Europa, então confiemos aos europeus o destino de nosso país. Eles saberão fazê-lo do que os mais talentosos entre nós. Mas se queremos que a humanidade avance para o futuro, se queremos levá-la a um nível diferente daquele em que a Europa a manifestou, então é preciso inventar, então é preciso descobrir. Mais ainda, se queremos corresponder à expectativa dos europeus, não devemos devolver-lhes uma imagem, mesmo ideal, da sua sociedade e de seu pensamento, pelos quais eles experimentaram, periodicamente, uma imensa náusea. Pela Europa, para nós mesmos e pela humanidade, camaradas, é preciso renovar-nos, desenvolver um pensamento novo, tentar por de pé um homem novo. (FANON, 1968, p.365-366)

As questões tratadas aqui são as que busquei desenvolver no transcorrer desta dissertação. São conceitos, ou melhor, são sentidos, "são luzes que eu, aqui debaixo, vou acendendo," para melhor observar todas as fases. Digo sentido porque mais do que fixidez de significado, eles apontaram os caminhos a seguir na análise documental e também no contato com alunos e professores. "São as luzes acesas, são janelas abertas" e também " busca de alternativas insurgentes".

I- OS QUE TRILHAM PELO MESMO CAMINHO: REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

> Todo uso da palavra envolve ação humana em relação a alguém, em um contexto interacional específico no qual ocorre a busca pela apropriação, a batalha pelas palavras e seus sentidos, a disputa por identidades sociais (...) em um processo que envolve negociação, reinvenção e subversão das relações assimétricas de poder. (Ana Lúcia Silva Souza, 2011)

> Um belo dia
> Emoção forte me causou vertigem,
> Mamei minha mãe na fonte
> De leite fiz um verso virgem
> Sou hoje colheita descoberta
> Dos amores de auroras nas fazendas
> (Geni Guimarães, 2016)

A seguinte revisão bibliográfica teve como objetivo realizar a atualização do referencial para estudo e efetiva produção desta dissertação. Para a pesquisa foram investigados três eixos que são: Literatura Negra (ou afro-brasileira) e a Lei 10.639/03; formação de professores e a Lei 10.639/03; Lei 10.639/03 e decolonialidade. Considerei válidos os materiais que apresentaram as palavras-chave Literatura, formação de professores, decolonialidade, descolonização e interculturalidade , podendo as mesmas aparecer isoladas ou agrupadas, mas sempre conjugadas com Lei 10.639/03.

O primeiro eixo – Literatura Negra (ou afro-brasileira) e a Lei 10. 639/03 foi definido porque a Lei aponta a Literatura como uma das principais ferramentas para a sua implementação. O seu segundo parágrafo afirma que "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 Brasileira." (BRASIL, 2003).

Há ainda o fato de que a primeira relação epistemológica que estabelecerei com meu projeto será o de compreender qual o papel e importância da Literatura nesse contexto de construção de igualdade racial e como essa discursividade negra ganha espaço na sala de aula já que o preconceito

> Tem sua origem na escravização e no racismo (teoria que buscou justificativas para o processo de violência e dominação dos povos de origem africana, disseminada cotidianamente nos produtos culturais , por meio de rádio, jornal, televisão , cinema, artes plásticas, literatura etc.). A discriminação (prática do preconceito que se constitui na rejeição do outro, seja por desqualificação verbal, seja por agressão física) instala-se não apenas no relacionamento entre as pessoas. A discriminação se faz presente no ato de produção cultural, inclusive produção literária . Quando o escritor produz seu texto, manipula seu acervo de memória onde habitam preconceitos. (CUTI, 2010,p.25).

O segundo eixo - Formação de professores e a Lei 10. 639/03, tem sua escolha definida porque após 15 anos da promulgação da Lei, o despreparo dos professores tem sido uma das principais justificativas para a não realização das ações ligadas a ela, apresentadas por professores de todos os níveis e instâncias, deste modo, considero fundamental, identificar o que tem sido produzido neste sentido, principalmente observando o que existe neste tema e que direciona-se ao campo da Letras.

A busca por produções que estudem a construção antirracista na sala de aula numa perspectiva decolonial e intercultural, constitui o terceiro eixo e acontece para que eu esteja em consonância com meu grupo de estudos GEPEER que tem suas ações apoiadas na reflexão de que racismo, colonialismo e colonialidade estão imbricados (QUIJANO, 2010) e que são necessárias intervenções interculturais (CANDAU,2006) que garantam que as posturas epistemicidas (SANTOS,2010) sejam revertidas.

O levantamento foi feito, em sua maior parte pela internet, priorizando o material publicado pela ANPED, Scielo, ANPUH, Versália Biblioteca Digital, Biblioteca Digital Unificada. Também trabalhei com os artigos que foram publicados em revistas acadêmicas e congressos. Incluí ainda as teses, dissertações e monografias encontradas nos sites das universidades públicas e privadas do país. Além dessas fontes, considerei para a pesquisa, os livros publicados sobre a já citada temática.

O recorte temporal por mim utilizado foi o quinquênio (2010 – 2015). Esta escolha se deu pelo interesse em observar o que, naquele período, logo após a publicação do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, havia mobilizado as produções da literatura da área e, por este caminho, permitir que eu avalie minha proposta de pesquisa, atenta às efetivas contribuições que a mesma trará .

Literatura negra (ou afro-brasileira) e a Lei 10.639/03

A pesquisa neste tema trouxe dezenove trabalhos. A maioria trata do uso da literatura na sala de aula observando seu aspecto cultural, ou seja, ressaltando a possibilidade de valorização das culturas negras por meio das literaturas afro-brasileiras e africanas. Apenas um texto, *Literatura Infanto-Juvenil e Relações Étnico-Raciais no Ensino Fundamental*, de Patrícia Sodré e Ângela Souza (Departamento de Educação PUC-RJ), aborda os processos

identitários e subjetivos que são mobilizados com o uso da literatura afro-brasileira na sala de aula. As autoras reconhecem que:

> A literatura infantil é um espaço plural, aglutinadora de várias leituras e análises, local privilegiado de produção e reprodução simbólica de sentidos e, desse modo, fonte que pode colaborar para a enunciação ou para o apagamento, para a valorização ou subalternidade das identidades (SODRÉ, SOUZA, 2011, p. 10).

Nesse sentido, ressaltam a importância de trabalhar a literatura afro-brasileira uma vez que esta apresenta a negra e o negro distanciados das visões estereotipadas, permitindo novas construções sociais e estimulando as ações interculturais. Ao final, as autoras, que são orientandas da professora Vera Candau, fazem análise de livros de literatura infantil e infantojuvenil. Vale ressaltar que, três anos depois, as mesmas autoras são vencedoras do I Concurso de Planos de Aula do Portal Geledés[13], aplicando a Lei 10639/03.

Os trabalhos de Ana Maria Souza (*A Lei 10.639 e a literatura luso-africana e afrobrasileira na escola,* dissertação de mestrado Universidade Federal do Rio Grande do Norte) e o de Hérica Clemente Costa (*A Lei 10.639/03 e o livro didático de língua portuguesa*, da Universidade Estadual da Paraíba, trabalho de conclusão do curso de Pedagogia) fazem análise dos livros didáticos de Língua Portuguesa e Literatura, ressaltando que mesmo os que fazem parte do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) não apresentam textos e atividades que deem conta da Lei 10.639/03 nesta área do ensino. Souza observa, em 2013, a seguinte realidade:

> (...) quanto à publicação de livros didáticos de Língua Portuguesa que contemplem essa temática ainda cabem transformações mais radicais principalmente através de textos literários que também permitam uma abordagem de erradicação de preconceitos. Em resumo, há que propugnar uma concepção de ensino voltada para a desmistificação do continente africano em sua apresentação didática e por uma visada interativa das relações raciais. (SOUZA A, 2013, p.101).

Shirley Gomes Carreira, em seu texto *A Literatura Comparada como instrumental para o cumprimento das Leis 10.639 E 11.645,* que é bastante dirigido ao profissional de Letras, embora também aborde o aspecto cultural, ressalta para importância de que ele seja visto sob a ótica da Literatura Comparada para que assim não se construa juízo de valor, mas se perceba a diversidade. Outra dissertação de mestrado encontrada nesta pesquisa para revisão bibliográfica foi *Práticas e representações da lei 10.639 na escola: a questão racial e o ensino da literatura*, de Márcia Moreira Pereira que e traz o aspecto do letramento literário.

[13] Ong de Mulheres Negras

Esta mesma abordagem é encontrada em outros dois trabalhos dessa autora, apresentados em anos subsequentes à sua conclusão de curso. A referência ao letramento acentua a concepção do uso da leitura para além do texto, proporcionando uma leitura de mundo e que, neste caso, a Lei 10.639/03 e as literaturas africanas e afro-brasileiras seriam os agentes mediadores desta outra leitura.

Destaco também os seguintes trabalhos: *A implementação da lei 10630/03:uma análise política linguística e proposta de planejamento linguístico*, dissertação de mestrado de Vânia Alves da Silva e *A importância do estudo das mitologias e gêneros literários da oralidade africana e afro-brasileira no contexto educacional brasileiro: a relevância da Lei 10639/03* de Ivan da Silva Poli, sendo o primeiro de 2011 e o segundo de 2014. No trabalho de Silva, vê-se a preocupação de pensar a importância do papel do negro na formação do português do Brasil, ultrapassando a ideia simples de influências no vocabulário. A autora avança para outros fatores da língua como derivação e prosódia para analisar a presença do negro na formação do Português do Brasil, pensando em como este conhecimento pode embasar e reorientar a concepção de ensino da língua.

O trabalho de Ivan da Silva Polli, também dissertação de mestrado, traz questões importantes como o fato de validar a literatura oral como um gênero literário e que literatura não está necessariamente vinculada à escrita, posição que eu concordo e entendo fundamental para que seja validada toda a produção literária africana e afro-brasileira tradicional e contemporânea. Polli incorpora à sua bibliografia os estudos sobre o mito realizados por Joseph Campell e aproxima os mitos africanos dos indianos.

O autor ainda busca em Bourdieu as reflexões sobre representação e relações simbólicas. Como algumas de suas conclusões, ele apresenta o seguinte:

> (...) o aproveitamento escolar assim como o aproveitamento da variante normativa da linguagem se dá mais facilmente em comunidades que afirmam sua cultura de base e não se submetem ao arbitrário cultural. Ao afirmar a cultura e identidade reais entre a população negra e não a inculcamos como um arbítrio cultural (...) o domínio deste arbítrio cultural torna-se mais fácil (...) faz, entre outras coisas, que as crianças negras se sintam reconhecidas e valorizadas pelo processo educacional. (POLLI, 2014, p.109110).

Saliento que, ao realizar o levantamento das referências bibliográficas utilizadas pelos autores desses trabalhos analisados, observei que a maioria faz uso de autores bastante próprios do campo da Literatura e da Língua Portuguesa, com especial destaque para Magda Soares em seus estudos sobre letramento e Rildo Cosson que aprofunda para o espaço mais

específico do letramento literário. Na maioria dos trabalhos também encontrei referências aos teóricos mais clássicos do campo da literatura que são Antonio Candido e Alfredo Bosi. Não invalido suas referências, mesmo porque no capítulo sobre Literatura Negra trabalharei com conceito de sistema literário trabalhado por Candido, contudo, vale ressaltar que eles não apresentam reflexão sobre Literatura Negra. Por outro lado, um grupo de autores já busca orientar seus estudos em Domício Proença Filho, Zila Bernrd, Cuti e Eduardo de Assis Duarte que são especialistas em Literatura Negra, realizando uma análise desta produção e reconhecendo sua importância enquanto arte e como política.

Os trabalhos que tratam da Literatura Comparada que são a dissertação de Márcia Moreira Pereira, *Práticas e representações da lei 10.639/03 na escola: a questão étnico-racial e o ensino de literatura* , defendida em 2012 na Universidade Nove de Julho, São Paulo e em *Revisitando alguns aspectos teóricos que embasam a Literatura Africana,* de Omar da Silva Lima, Revista Litteris, são encontradas referências a Mikhail Bakhtin, Homi Bhabha e Stuart Hall. Aproximar esses autores dos estudos de literatura e relações raciais, significa ampliar e aprofundar os aspectos ligados ao pós-colonialismo, numa compreensão de hibridismo cultural (BHABHA, 1998), Estudos Culturais (HALL, 2003), mais também perceber a Literatura Negra enquanto enunciação e a sala de aula enquanto espaço de polifonia (BAKTHIN, 1992).

Outro ponto que observo nesta revisão bibliográfica é que nenhum autor utilizou o termo Literatura Negra, optando por tratar quase que, exclusivamente, por Literatura Afro-Brasileira. Sob o meu ponto de vista, a primeira nomenclatura é a que mais representa o papel que esta arte negra desempenha neste contexto de construção das relações étnico-raciais na escola e também fora dela, tornando-se, acima de tudo uma bandeira negra na luta antirracista.

Lei 10.639 /03 e a formação do professor

A pesquisa de textos sobre formação de professores para atuarem com a Lei 10.639/03 se apresentou um pouco maior do que a anterior: vinte e dois trabalhos foram consultados. Observei que parte expressiva dos artigos trata de relatos de experiências de programas e atividades para a formação do professor. A maioria dos autores também reforça a importância da Lei para a valorização da História e culturas negras, valorização da identidade dos afro-brasileiros e, de maneira bem particular, o estudo de Márcia Cristina Américo – *A formação de professores para a implementação da Lei 10.639/03: o ensino da história e cultura afro-*

brasileira e indígena no currículo escolar- expõe o papel da Lei enquanto acolhedora das crianças negras, cuja fase da vida deve ser percebida como histórica, social, cultural e também política. Américo afirma ainda que a Lei é uma possibilidade para que professores façam a construção de novas experiências.

Em *Formação de professores e práticas educacionais para a diversidade: o PIBID nas experiências de implementação da Lei 10.639/03*, de Carmem Barbosa e André de Mello, há um direcionamento para a necessidade de um currículo escolar intercultural. Os autores ainda chamam a atenção para o fato de que não se trata de inserir conteúdos, mas que exige uma reflexão sobre as relações étnico-raciais, sociais e pedagógicas, não sendo restrito à população negra.

Considerei bastante relevante o que trazem os dois trabalhos a seguir; *Lei 10639/03 ensino e cultura afro –brasileira no ensino fundamental e suas implicações* escrito por Danielle Brito e Edsel Diebe, e o de Verônica Moraes Ferreira - *Formação de Professores (as) e a implementação da Lei nº 10.639/2003 Estado atual dos trabalhos sobre formação inicial docente para a Educação das Relações Étnico-Raciais*. Eles são pesquisas quantitativas sobre a formação de professores e apresentam resultados que dão alerta sobre o pouco conhecimento e/ou interesse nos estudos e práticas educativas para a igualdade racial. O primeiro trabalho entrevista seis docentes das séries iniciais de escolas de Londrina e, em 2011, todos demonstravam desconhecer as implicações da Lei implantada. O segundo, publicado no IV Encontro Nacional do CONNEABS, São Luiz, no ano de 2015, encontrou, em 10 anos da promulgação da Lei (de 2004 a 2014), 16 publicações entre artigos, teses e dissertações.

Há mais um trabalho sobre formação étnico-racial, o de Maria Elena Viana Souza, de 2015, *Uma educação étnico-racial no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência*. Trata-se de observação dos alunos de PIBID da UNIRIO. Neste estudo Souza aponta o PIBID como um espaço possível de formação para uma educação antirracista, evidenciando a importância do dia a dia nessa formação que não será exclusivamente teórica. O futuro professor também precisa identificar, na sua prática, os entraves para igualdade racial e desconstruí-las.

Na bibliografia predominantemente utilizada para o estudo da formação do professor na Lei 10.639/03 estão Nilma Lino Gomes, Kabenguele Munanga, Eliane Cavalleiro e a professora Maria Elena Viana Souza que também constam na minha bibliografia . Alguns autores incluem em seus estudos, para dar base as suas reflexões sobre negritude e movimento negro, publicações de Muniz Sodré, Thomas Skidmore, Frantz Fanon. De mesmo modo,

considero importante uma leitura que complemente o entendimento do papel e da situação do negro no Brasil para, a partir daí, avançar no sentido apontado pela Lei.

A Lei 10.639/03 a decolonialidade e a interculturalidade

Os textos que cruzam as questões relacionadas à Lei 10.639 e os temas decoloniais e interculturais foram poucos. Novamente fica a minha concepção empírica de que a implementação de práticas antirracistas não se dará isolada de um contexto de reflexão sobre as múltiplas organizações do mundo, com suas possibilidades de diálogos e de conflitos. Para que outras ordens aconteçam é preciso aceitar suas existências. Neste momento, então, é requerido do professor, uma formação para além do "chão da escola", não que este não seja o mais importante, mas se faz necessário repousar (ou guerrear) a prática sobre teorias que alavancam para o que se pretende realizar.

O estudo de Nilma Lino Gomes - *Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos* - aborda a possibilidade de uma mudança epistemológica para que ocorra a descolonização do currículo das escolas brasileiras para que se efetivem as relações étnicoraciais. Tintin e Cruz , em seu texto *Liteáfrica: inserção cultural através da literatura* apresenta a necessidade do trabalho com literaturas pós-coloniais.

A leitura de Lei 10.639/2003: pela descolonização da prática pedagógica docente, de Cássia Ribeiro Iramayre R. Reis e Maria de Fátima Berenice Cruz traz o fato de que não é pedagogicamente viável estudar História e Cultura Afro-Brasileira a partir dos paradigmas eurocêntricos que a marginalizam. É preciso, então, rever os currículos a partir da perspectiva da diversidade étnico- racial descolonizante. Incluo neste campo de reflexão a dissertação *E cai a máscara...para descolonizar a Educação das relações Étnico-raciais*, defendida na UNIRIO em 2013, por Cristiane Pereira Fontainha de Carvalho.

Na análise da bibliografia utilizada por esses autores aparecem, com muita regularidade, Boaventura de Souza Santos, Anibal Quijano, Peter McLaren, Paulo Freire e Vera Maria Candau, Jurjo Torres Santomé, Edward Said, Miguel Arroyo. Importante constatar que autores, mesmo que não numerosos, fazem esta inflexão decolonial sobre a implementação da Lei 10639/03, demonstrando a compreensão de que a luta contra o racismo necessita romper com as referências colonizadoras sobre mundo, sobre os saberes.

As editoras e a lei 10639/03: uma reflexão a parte

A quantidade de publicações de livros no campo da educação étnico-racial são "ilustradoras" do quanto a demanda por este material teórico ainda é baixa: o fato é que pouco ou nada sobre esse tema as editoras têm disponibilizado para o mercado, quando buscamos referenciais teóricos para o estudo da Literatura Negra, principalmente a brasileira, o resultado ainda é mais reduzido. A maior parte das publicações é fruto de iniciativa das universidades. Um exemplo disto é a coletânea *Literatura e afrodescendência no Brasil: antologia crítica*, que, em 2011, foi publicado pela Editora UFMG.

Trata-se de um trabalho de mais de dez anos de pesquisa do professor Eduardo de Assis Duarte. A obra tem duas mil páginas, distribuídas em quatro volumes, sendo o último escrito em coautoria com Maria Nazareth Soares Fonseca. Esta antologia contém tanto textos dos escritores negros canônicos Machado de Assis, Cruz e Souza e Lima Barreto, do esquecido Lino Guedes e ainda dos contemporâneos Cuti, Lia Vieira, Conceição Evaristo e que atualmente encontra-se indisponível nas livrarias, inclusive para encomenda. O mesmo acontece com *Literatura afro-bra- sileira:100 autores do século XVII ao XIX* e o livro que o complementa, *Literatura afro-brasileira: abordagens na sala de aula*, publicados pela editora Pallas, em 2014. No período demarcado por esta pesquisa, a Pallas se mostrou como uma editora que tem se empenhado em apresentar livros que contemplem a Lei 10.639/03, com mais de 50 títulos publicados. Em seu sítio na internet ela se identifica como a editora que "dedica grande parte de seu catálogo aos temas afrodescendentes", cujo amplo espectro apresenta religiosidade, literatura, incluindo a antropologia, a sociologia, a filosofia entre outros.

A Livraria da Física publicou dois livros nos anos de 2010 e 2015, o primeiro, em parceria com o MEC e a UNESCO, de Wilma Nazaré Baía Coelho, *Educação e relações raciais: conceituação e historicidade,* e discute as narrativas orais e a valorização da identidade negra no contexto escolar. O outro livro - *Relações étnico- raciais, formação de professores e currículo* - organizado por Tânia Muller , Wilma Nazaré e Paulo A. B. Ferreira é uma coletânea de artigos de vários autores sobre o tema, que discutem currículo e descolonização, a partir da imagem do negro no livro didático.

No ano de 2012 a editora Outras Letras publica a *coleção A lei 10639/03 e a formação de educadores*. São dois volumes, cujo primeiro aborda a cultura africana e afro-brasileira na escola e segundo volume trata da diversidade dentro do sistema educacional brasileiro. É uma publicação do NEAB da UERJ e organizado por Ana Paula Alves Ribeiro e

Maria Alice Rezende Gonçalves e composto por coletânea de artigos que têm a preocupação de mostrar a possibilidade de realizar o que propõem a Lei 10639/03. No ano de 2013, Maria Elena Viana Souza organizou o livro *Relações raciais no cotidiano escolar; diálogos com a Lei N. 10639/2003* pela editora Rovelle composto por artigos que tratam da formação de professores para a Lei 10.639/03, mas também apresenta fundamentos teóricos para trabalhar com a referida Lei.

Na medida em que reflito, com preocupação, sobre as tantas dificuldades na implementação da Lei, não posso dissociar esta razão também por conta da existência de tão poucos livros no mercado. A maioria das publicações tem sua origem em grupos de pesquisa de diferentes universidades, sinalizando que há interesse no estudo, mas este não consegue adentrar o hermético (e preconceituoso?) mercado editorial. Isto ocorre, tanto no campo dos livros de escritores de Literatura Negra que, em geral, publicam por meio de selos independentes, quanto de Teoria da Literatura voltada ao tema e também os que tratam mais especificamente da Lei 10.639/03.

Dando um passo para trás para dar dois para frente: uma brevíssima atualização da revisão ou em qual lugar chegamos

Fazendo a retrospectiva dos caminhos percorridos durante a pesquisa, constatei que, em dois de junho de dois mil e dezessete, ao acompanhar uma das aulas do professor ST, o mesmo trabalhou o artigo *Do que tem tratado a crítica acadêmica brasileira*, escrito por Igor Gomes. Neste texto, que apresenta o resultado do estudo do grupo de pesquisa de Regina Dalcastagnè, ele faz um mapeamento das publicações em periódicos acadêmicos mais bem conceituados nos itens de periodicidade, circulação e abrangência e que são classificados como Qualis A1. A professora e seu grupo pretenderam, com este trabalho, fazer um levantamento reflexivo sobre procedimentos e metodologias acadêmicos, compreendendo que os mesmos representam uma forma de pensar o mundo, mostram como novas teorias têm sido incorporadas, assim como discussões e as produções universitárias.

Tomando este trabalho como referência, decidi fazer uma breve pesquisa nos periódicos de Educação que são normalmente divulgados em chamadas para publicação no programa ao qual pertenço e, a partir deles, fazer o levantamento de quantos artigos têm sido publicados cujo título e ou a temática tratam da Lei 10.639/03 ou 11.645/08, para então observar o quanto as questões da educação étnico-raciais têm sido incorporadas neste nicho da discussão acadêmica.

Selecionei os seguintes periódicos: Revista Brasileira de Educação, Educação em Revista, Educação e Pesquisa, Educação e Sociedade e Educar em Revista. Para todos os eles fiz o recorte temporal 2016-2017, considerando que este é o período não contemplado pela revisão bibliográfica. A metodologia utilizada foi a de registro quantitativo de títulos e resumos que tratavam da Lei ou referiam-se `a temática antirracista de maneira geral.

A pesquisa fornece-me os seguintes resultados?

Periódico	Ano 2016/ artigo	Ano 2017/artigo
Revista Brasileira de Educação	1-sobre a Lei 11.645 mencionar a questão negra.	1- decolonialidade , raça gênero
		1- educação quilombo
		1- educacão indígena mapuche
		1- escrito de indígena xakriabe

Periódico	Ano 2016/artigo	Ano 2017/artigo
Educação em Revista	1- com título citando 10.639/03, aborda a Lei e o ENEM	0

Periódico	Ano 2016/artigo	Ano 2017/artigo
Educação e Pesquisa	1- negros na História d Educação fala da Lei	0
	1- cor dos mais reprovado	
	1 -Educacão indígena	

Periódico	Ano 2016/artigo	Ano 2017/artigo
Educação e Sociedad	0	1- Língua Portuguesa ma não fala da lei 10.639/03

		1- Língua indígena

Periódico	Ano 2016/artigo	Ano 2017/artigo
Educar em Revista	1- aborda as ações pedagógicas da Imprensa Negra	1- no caderno especial, qu trata de diversidade e diferenç faz referência a Lei no resum

Os periódicos têm publicação bimestral, perfazendo um total de quatro publicações anuais. Há os que realizam cadernos especiais, mas a regularidade é de quatro cadernos, em sua maioria em versão digital. Em média essas produções têm quinze textos. Se consideramos o total de artigos publicados por essas revistas em dois anos, temos a soma de setenta e cinco artigos dos quais, somente um artigo refere-se a Lei no título e um traz a Lei no seu resumo em uma quantidade geral de seis artigos abordando a questão negra e três falam sobre a educação indígena.

Da mesma forma como aconteceu com Dalcastagnè, o resultado não me surpreende, no entanto, se observarmos o que ele nos fornece, vamos constatar que a temática da educacão étnico–racial tem pouco ou nenhum peso no sentido de influenciar as reflexões acadêmicas, impondo-lhes novas teorias e práticas, de modo a valorizar as Histórias e Culturas Africanas e Afro-Brasileiras e, deste modo, abalar as estruturas racistas da sociedade brasileira a partir da Educacão, conforme encaminha a Lei 10.639/03.

A pesquisa que foi conduzida por Regina Dalcastagnè, da (UNB), Anderson da Mata (UNB), Igor Graciano (UNILAB) também trouxe um outro ponto crítico que é o seguinte: na medida em que aquela escrita acadêmica vai reproduzindo ”as complexidades da sociedade em que vivemos”, ela também tem o papel de conduzir a legitimação de determinados autores e autoras. Ao trazer esta constatação para o lado de cá, ajuda-nos a pensar que poucos de nossos autores tornar-se-ão referências para a Educação e, por conseguinte, também terão sua vida acadêmica negativamente avaliada por conta de sua não aparição nos tais periódicos de classificação Quali A1. Das muitas demandas da Educação, certamente as que emergem dos movimentos sociais são as mais gritantes e, neste meio, as exigências do Movimento Negro por um outro currículo, uma outra prática pedagógica, uma outra formação de professores serão as mais contundentes. No entanto, ao considerar o que forneceu-me este breve levantamento bibliográfico, e entendendo, sobretudo, que as revistas serão

concomitantemente espaço de produção para quem escreve e de estudo para quem as lê, as reflexões sobre a educação étnicoracial, ao que me parecem, ainda encontram-se à margem daquilo que tem sido validado como academicamente importante.

A revisão bibliográfica e minhas referências teórico-metodológicas

Por meio desta revisão bibliográfica foi possível perceber o contexto em que está inserida a minha pesquisa, quais as demandas de produção acadêmica e quantos e quais são os novos referenciais surgidos neste tempo que foi aqui recortado. Entendo que a revisão bibliográfica é, antes e tudo, uma revisão de meus valores e minhas compreensões sobre o tema da pesquisa, percebendo a existência das muitas capilaridades e como estas podem redobrar em escolha epistemológica e propostas metodológicas.

A pesquisa possibilitou fazer uma atualização sobre os temas com os quais me relaciono em minha pesquisa (Literatura Negra, Lei 10639/03 e Decolonialidade e Interculturalidade) e, ao mesmo tempo, identificar os caminhos percorridos por esses autores para, assim, reavaliar e recompor minha referência teórico-metodológica de modo que seja possível realizar uma produção inovadora, bem embasada, que contribua com o processo de construção das relações étnico-raciais nas escolas brasileiras sem, contudo, se distanciar das questões mais complexas as quais estão ligadas a cultura, o currículo e as práticas pedagógicas.

Desse modo, considerando os três eixos sob os quais desenvolvi esta etapa do meu trabalho, identifico a antologia organizada pelo professor Eduardo Assis Duarte como basilar para que eu visualize cronologicamente a produção da Literatura negro-brasileira, as também passo a utilizar os critérios por ele apresentado para a concepção de uma Literatura Negra. O livro organizado por Maria Elena Viana Souza, além dos artigos sobre formação de professores, traz artigos que pensam o ensino da da Lei e o cotidiano da sala de aula e, por esta razão, será incorporado ao meu material de estudo.

A dissertação de Vânia Alves da Silva - *A implementação da lei 10630/03:uma análise política linguística e proposta de planejamento linguístico*, assim como *A importância do estudo das mitologias e gêneros literários da oralidade africana e afro-brasileira no contexto educacional brasileiro: a relevância da Lei 10639/03 d*e Ivan Silva Polli serão incorporados ao referencial bibliográfico desta dissertação para serem utilizados no capítulo em que tratarei do ensino da Língua Portuguesa, a partir da Lei porque primeiro aborda a influência das línguas africanas no Português do Brasil e a outro trata da oralidade e

seu lugar no ensino. A revisão ampliou, minha compreensão sobre a Lei 10.639/03, fazendo-me perceber que a discussão sobre ela não pode prescindir de um firme olhar sobre currículo, interculturalidade e decolonialidade, por esta razão incluí capítulos que discorrem sobre os referidos temas.

Tanto os textos e dissertações que deram corpo a esta revisão bibliográfica , quanto esta fase final, em que observei os periódicos, foram momentos importantes e delineadores do meu estudo. Diante desta breve revisão bibliográfica, entendo que não estou sozinha neste universo, mas percebo que serão minhas as escolhas e responsabilidades diante deste "sujeito" que decidi estudar. Digo sujeito porque reconheço-o com vida e identidade próprias, cujo distanciamento entre mim e ele se dão, não porque estabeleço-me em relação de superioridade, mas, certamente, devido ao fato de ele ser muito maior do que eu. A fonte dos que me antecederam, permitiram- me "criar versos virgens", aguçaram-me a descoberta e a colheita das palavras, dos conceitos, das ideologias com as quais negocio, reinvento e subverto as batalhas por sentidos, identidades sociais e relações de poder.

II -QUE NEGRO É ESSE NA LITERATURA NEGRA? PALAVRAS, CAMINHOS, TERRITÓRIO, PODER

> Mas a insurgência de homens e mulheres negras frente a todas as adversidades que foram impostas, também se dá no campo literário. e rasurando os padrões estéticos, linguísticos e semânticos autorizados, pela elite letrada, que um conjunto de escritoras e escritores negros vêm, desde o século XVIII, criando espaços e construindo frestas, na tentativa de deixar sua experiência autoral registrada, em uma sociedade arrumada e estruturada na letra presa do papel, hierarquizando todas as outras formas de manifestações culturais que possuem o binômio da oralidade/memória como meio de difusão. A literatura negro-brasileira é hoje um campo, que vem fortalecendo cada dia mais a cadeia da autoria, editora e público leitor (...) fruto de uma identidade dupla, quase indissociável que é o lugar da autoria e do ativismo, caminhando de forma coordenada, seja para pautar temas comuns a experiência negra no Brasil, assim como para recuperar autoras e autores, que foram sistematicamente, rasurados e embranquecidos. (Fernanda Felisberto, 2017)

> Eu falo
> A minha fala é um falo
> Que atravessa suas certezas culturais
> (Mirian Alves, 2014)

Em alusão a Stuart Hall, dou início a esta etapa de reflexão da minha pesquisa. Trato da Literatura Negra e, como Hall, entendo que ela responde aos processos sociais, culturais, políticos e históricos, portanto plurais e contraditórios, que a cultura negra está inserida. Espaço em que a palavra negro vai de encontro às concepções racistas, na qual aquela é valorizada na medida em que se constrói inversão das bases destas. (HALL, 2003,p. 345).

> (...)somos tentados a usar "negro" como algo suficiente em si mesmo, para garantir o caráter progressista da política pela qual lutamos. Somos tentados, ainda, a exibir esse significante como um dispositivo que pode purificar o impuro(...) são fronteiras políticas, simbólicas e posicionais – como se elas fossem genéticas. É como se pudéssemos traduzir a natureza em política, usando uma categoria racial para sancionar as políticas de um texto cultural e como medida de desvio. (IDEM, IDEM).

A Literatura Negra, como a cultura negra popular vista por Stuart Hall, tem sua origem nas variadas possibilidades de vivências e aprendizados locais e cotidianos, mas não deve ser submetida a classificações bilaterais que a essencializam e homogeneízam num espaço único informal, experimental. Deve ser vista como postura contra-narrativa, "experiência e expressividade negras" (HALL, 2003, p. 342). As reflexões de Stuart Hall, referem-se à cultura, não como matéria fixada, distanciada dos rumos da vida e cheia de

erudição, ao contrário, tem a ver com o conjunto de significados e de valores que são partilhados.

Com isso, estão no lugar de Literatura Negra, poesias e romances escritos por negras e negros, consagrados ou não, em que a expressão, por meio da palavra, se ponha diálogo (BAKHTIN, 1992) com o outro ou ele mesmo, com suas identificações, imaginações e representações (HALL, 2003, p.348), de modo que daí emerja o sujeito cujas marcas de sua negritude se definem em uma complexidade que envolve a interação da discursividade, da temática abordada e do posicionamento deste autor ou autora (DUARTE, 2008).

A Literatura Negra é o *locus* dos partilhamentos significativos que são produzidos neste espaço cultural, assumindo, com Stuart Hall (1997), a importância da discursividade para representar o mundo de maneira que seja significativa a outras pessoas porque "a representação é parte essencial no processo pelo qual os significados são produzidos e partilhados"[14] (HALL,1997,p.15).

Na revisão teórica do conceito de cultura, não cabe mais esta ser avaliada como popular ou erudita, mas sim pelo seu papel na formação dos significados que damos às coisas, pessoas e tudo que nos cerca, a representação desses que são partilhados no cotidiano, organizando as identidades por meio do pertencimento e do senso comum. "Cultura, desse modo, permeia toda a sociedade. Ela é o que diferencia o elemento "humano" na vida social daquilo que é biologicamente direcionado. (...) sendo o centro da vida em sociedade" (HALL, 2016,p. 21).

Retornando à linguagem, Stuart Hall (1997) afirma que é por ela que se percebe a representação e que esta terá abordagem reflexiva, intencional ou construcionista. Na primeira, a linguagem será o espelho do mundo, na segunda impositiva de significados e na última a linguagem é o produto social, com significados produzidos na representação, mas em todas cabe lugar à Literatura. Para o autor, o conceito representatividade surge a partir da ideia de virada discursiva em que estão os efeitos e consequências da representação, que só podem ser compartilhados em um contexto de acesso comum à linguagem. A representação é uma prática mergulhada em complexidade e, por esta razão, a virada epistemológica que o autor nos sugere está campo da "representação política", uma vez que

> em seu ato de representar, constitui não somente a identidade, mas a própria qualidade existencial ou "realidade" (ontologia), da comunidade da política, sendo

[14] Tradução minha " Representation is an essential part of the process by which mean is produced and exchanged"

> representada em seu valores, interesses, posicionamentos, prioridades, com seus membros (e não membros), suas regras e instituições. Neste contexto, entre a " representação como política", não ter voz ou não se ver representado, pode significar nada menos do que opressão existencial.(HALL, 2016, p.130)

Na inversão desta opressão existencial, a Literatura Negra retira o negro da fixidez que lhe é imposta no processo de "construção racializada das diferenças " (HALL, 2016, p.171) feita pelo colonialismo e da colonialidade.

Hall ainda traz a seguinte questão: há uma tentativa de fixar o povo negro à natureza e o branco às culturas, realizando aquela falsa dicotomia já apontada por Frantz Fanon (2008) que coloca o primeiro como emocional e o segundo como racional. Esta "naturalização" pretende "ancorar" o negro naquele imaginário produzido " na vida diária da escravidão" (IDEM) em que a este cabe bater[15] tambor, correr, trabalhar e, por ser natural, isto é imutável. Já ao povo branco, cujas práticas de vida "podem ser alteradas ou modificadas" (IDEM) por serem culturais, ou seja, descoladas de sua natureza, o mesmo contexto conferiu-lhe o lugar de quem ordena, pensa, escreve.

Este feito pela deslocamento da Literatura Negra: desviar o negro dos supostos lugares naturais a ele conferido e aos quais foi reduzido. Escrever, realizar Literatura é dominar as sutilezas deste bem civilizatório que é a escrita e que seria considerado um monopólio do povo branco. Escritores negros, por este meio, fazem a revolução, que "acompanha o crescimento da autoconfiança afirmativa e por uma insistência pelo respeito à identidade negra"(IDEM, p. 189). Ao final dos anos de 1970, período em que o Movimento Negro brasileiro fortalece seu processo de organização, autores negros fazem com que a Literatura Negra se coloque enquanto movimento sociopolítico, buscando aquela mesma autoconfiança sinalizada por Hall e também o que nos informa a escritora Miriam Alves (2002) que são a desconstrução da tradição literária brasileira e a organização coletiva da fala.

Pelas questões apontadas acima, este capítulo não será dedicado a uma cronologia da Literatura Negra no Brasil ou ao estudo de autores negros, mas pensando na mesma enquanto movimento poético-político, em que se unem apropriação da escrita e luta antirracista, mas destacando seu papel dentro do proposto pela Lei 10.639/03, ela será observada a partir de uma crítica pós-colonial em que emerge o sujeito subalternizado e silenciado no processo de colonização. Uma superação dos valores coloniais a partir da recomposição dos discursos literários e também dos tratados filosóficos, sociais, históricos, culturais que definem uma

[15] O termo bater reforça uma ideia de animalidade do negro. Os tambores, como qualquer instrumento de percussão ou não, são tocados.

episteme colonial eurocentrada como única em saberes válidos para assim descolonizar-se e, como trata Frantz Fanon

> a descolonização sabemo-lo é um processo histórico, isto é, não pode ser compreendida, não encontra sua inteligibilidade, não se torna transparente para si mesma senão na exata medida em que se torna discernível o movimento historicizante que lhe dá forma e conteúdo.(...) A descolonização jamais passa despercebida porque atinge o ser e, modifica fundamentalmente o ser, transforma espectadores sobrecarregados de inessencialidade em atores privilegiados, colhidos de modo quase grandioso pela roda viva da história. Introduz no ser um ritmo próprio, transmitido por homens novos, uma nova linguagem, uma nova humanidade. A descolonização é, na verdade, criação de homens novos. Mas esta criação não recebe sua legitimidade de nenhum poder sobrenatural; a " coisa" colonizada se faz no mesmo processo do qual se liberta. (FANON, 1979, p.26-27).

A lógica do colonialismo estabelece uma relação binária e assimétrica em que o colonizador, sob todos os aspectos, seja este biológico, filosófico, cultural, social, histórico, cognitivo, se encontra em superioridade ao colonizado, produzindo o "Outro" subalterno.

O pós-colonialismo surge, então, na contramão deste processo e propõe outras negociações identitárias, novos paradigmas, construindo múltiplos lugares de enunciação. Não se trata do "após" a colonização no ponto de vista cronológico, mas do deslocamento daquelas assimetrias que dão lugar a outras possíveis lógicas, ocupando espaço em confronto com o colonizador, isto porque "o colonial não está morto, já que sobrevive através de seus efeitos secundários" (HALL, 2003, p.110)

Sérgio Costa alerta para o fato de que os estudos pós-coloniais se constituem a partir de orientações distintas, mas têm em comum a desconstrução das concepções essencializadas de cultura e de identidade subalterna, em crítica à concepção epistemológica do dominador e

> (...) iniciada por aqueles autores qualificados como intelectuais da diáspora negra ou (Hall, 2003) migratória fundamentalmente imigrantes oriundos de países pobres que vivem na Europa Ocidental e na América do Norte – teve, na crítica literária, sobretudo na Inglaterra e nos EUA, a partir dos anos 1980, suas áreas pioneiras de difusão. (COSTA, 2006,p.84)

Dentro desta complexidade, a crítica pós-colonial, em contato com a Literatura Negra e na perspectiva da Lei 10.639/03, desafia o cânone nacional e internacional, dando lugar a um novo inventário de modo que as vozes do negro no Continente Africano e no Brasil, enquanto da diáspora negra nas Américas, sejam ditas e ouvidas no contexto polifônico (BAKHTIN, 2009) e híbrido (HALL, 2003; BHABHA, 1998) que se constitui a sala de aula.

Estradas, atalhos ou desvios: vozes negras literárias

Partindo da ideia pós-colonial, a Literatura Negra seria este espaço híbrido no qual os escritores manifestam suas subjetividades. Espaço em que são remexidas, por meio de releituras, sua condição negra no continente africano antes e depois da colonização e na diáspora enquanto subalternizado pela escravização e pelo racismo.

Numa apropriação do que Heloísa Toller Gomes (2013) apresenta como possibilidade de interpretação pós-colonial da problemática inter-racial na literatura brasileira, a Literatura Negra seria "as vozes discordantes e os caminhos desviantes (...) que voltam-se para a produção de discursos que expressam, ostensiva ou camufladamente, projetos de resistência do colonizado e suas estratégias de revide na luta pela autonomia." (p.110).

O prefácio da primeira edição de *Antologia de poesia afro-brasileira* de Zilá Bernad, escrito por Domício Proença Filho, em 1992, define como Literatura Negra aquela

> em sentido restrito(...) feita por negros ou descendentes assumidos de negros e, como tal, reveladora de visões de mundo, ideologias e modos de realização que, por forças de condições atávicas, sociais e históricas, se caracterizam por certa especificidade, ligada a um intuito claro de singularidade cultural. Em sentido amplo nomeia a arte literária feita por quem quer que seja, desde que reveladora de dimensões específicas da condição do negro e dos descendentes de negros, enquanto grupo étnico culturalmente singuralizado. (PROENÇA FILHO ,2011, p.11).

Nesta pesquisa, no entanto, me reporto à Gayatri Spivak (2014), entendendo que o negro e somente ele deve falar por si, pois o contrário "é reproduzir as estruturas de poder e opressão, mantendo o subalterno silenciado, sem lhe oferecer uma posição ou espaço de onde possa falar e, principalmente, no qual possa ser ouvido. "(ALMEIDA, 2014, p.14). Ainda tendo a professora indiana como referência é preciso assinalar que questões ligadas ao discurso hegemônico, colonialista, que dão origem a um "Sujeito Soberano" e um outro "Subalterno", provocam uma violência epistêmica quando intentam explicar um conhecimento ou experiência outra a partir de seus "soberanos" valores. A violência epistêmica reafirma uma suposta incapacidade do "subalterno" ter suas ideologias, suas filosofias, seus próprios discursos, suas consciências (ou suas escritas).

Considero também o que afirma Conceição Evaristo (2009), sobre um discurso literário: este não será carregado de imunidade e muito menos de impunidade em relação ao meio em que foi criado,

> (...) o sujeito autoral acaba por colocar no texto sinais reveladores da constituição de uma sociedade em determinado momento histórico. Sinais esses que, como marcas textuais, podem ser capturados nas linhas e muito nas entrelinhas dos textos. O silêncio da sociedade ou do escritor(...) pode ser desvelado eloquente pela literatura. Nesse sentido, o "não dito", o "não explicitado", se considerado com "o sonho" e com "o recalcado " na perspectiva da psicanálise, pode conferir sentidos ao

> "silêncio" e å "ausência", assim como para as estereotipias do negro presentes no discurso literário brasileiro. (p. 21).

Reconhecendo que este não é imune e muito menos impune ao meio em que foi criado, Evaristo analisa os aspectos ideológicos da literatura brasileira e denuncia o fato de que esta se dá sob os mesmo moldes das relações raciais e que, desde o Brasil colônia, até o momento contemporâneo há uma tendência a invisibilizar o negro, "referendando a visão construída sobre o negro nos discursos: históricos, antropológicos, político, científico, medicinal, educacional, religioso... Desde a sua gênese, a literatura surge falando do negro, o que a sociedade de cada época diz."(IDEM, p.22).

Esta constatação abriga a possibilidade de que, de maneira geral, a mentalidade intelectual brasileira também concorda e legitima tanto o processo que institui a escravidão, quanto o que dá origem à discriminação que surge após a assinatura da Lei Áurea. Este consentimento é representado na forma como escritores brasileiros, não negros, trataram e ainda trabalham os temas relativos à negritude e todas as camadas que compõem esta questão. A apresentação de um negro sofredor e passivo, cuja história teve início "em coleiras de ferro"[16] ou de uma mulher que, sem identidade, é simplesmente mãe-preta[17] apenas deixam o negro no mesmo lugar de **escravos**[18]**.**

Sensuais Gabrielas e Tietas ou viris Gumas e Baduínos[19] são perfis fantasiosos e quase mitificados de pessoas cuja suposta beleza de seus corpos mulatos é sempre descrita com mais detalhes do que a força de seus pensamentos e opiniões, assim como é quase ingênua a fé religiosa, o que faz com que esses personagens sejam construídos sob uma áurea lúdica que os deixa ora baderneiros, ora intrépidos, ora corajosos, ora irresponsáveis, ou seja, com uma estrutura psicológica infantilizada. Isto se caracteriza por aquilo que Hall (2016) identifica como estereotipagem, que é uma prática de produção de significados a partir de "efeitos essencializadores, reducionistas e naturalizadores " (IDEM, p. 191).

A estereotipagem, ainda segundo Hall (2016), trabalha na manutenção da ordem simbólica, estabelecendo uma relação entre "representação, diferença e poder" (IDEM, p. 193), ocorre, principalmente, "onde há enormes desigualdades de poder" IDEM, 192), ou seja, dirigindo-se aos grupos "subordinados ou excluídos". Para reverter este quadro, o escritor negro brasileiro rompe com o preconceito e discriminação racial, usando um e outro

[16] Verso do poema *Negro,* escrito por Raul Bopp, poeta modernista que participou do Grupo da Semana de Arte Moderna. Este poema faz parte do livro *Poemas Negros* que foi publicado em 1932

[17] Mesmo autor e livro, poema de nome *Mãe-preta*.

[18] Este termo foi a aqui propositalmente utilizado, em oposição ao escravizado para acentuar o lugar de objetificação do negro na literatura brasileira.

[19] Personagens de romances de Jorge Amado

como tema de suas obras, sinaliza em seus textos as contradições, os conflitos raciais e as consequências na sociedade brasileira.(CUTI, 2010), assumindo o lugar da enunciação, atribui os sentidos aos momentos esperados ou vividos.

> O ponto nevrálgico é o racismo e seus significados no tocante à manifestação das subjetividades negra, mestiça e branca. Quais experiências vividas, que sentimentos nutrem as pessoas, que fantasias, que vivencias, que reações, enfim, são experimentadas por elas diante das consequências da discriminação racial e da presença psíquica do preconceito (CUTI,2010 , p.39).

São essas preocupações que compõem o contexto em que se encontra a Literatura Negra, para o que cabe atentar o que Frantz Fanon afirma quando negros dominam a linguagem, isto é ilegítimo porque esta é a linguagem do colonizador. Ele também reconhece que o papel do intelectual colonizado quando

> o colonizado depois de ter tentado perder-se no povo, perder-se com o povo, vai, ao contrário, sacudir o povo. Em vez de privilegiar a letargia do povo, transformar-se em despertador do povo. Literatura de combate, literatura revolucionária, literatura nacional" (FANON, 1979, p.185).

Críticos e estudiosos da Literatura Negra (ou afro-brasileira) definem este escritor negro a partir da existência de um eu-enunciador (BERNRD,1988; CUTI, 2010). Para mim, esta enunciação deve ser compreendida no ponto de vista de Bakhtin que olha para uma sociedade dividida, hierarquizada, portanto em constantes conflitos que fazem dos enunciados o locus da contradição e cujas relações podem ser divergentes, polêmicas, de desentendimento e de confronto. José Luiz Fiorin, em seu livro *Introdução ao pensamento de Bakhtin* afirma que os enunciados "são sempre o espaço de lutas entre vozes sociais" (FIORIN, 2016, p,28). É dentro dessa luta, que tem como base as desigualdades raciais na sociedade brasileira, que concebo este eu-enunciador .

Muitos estudiosos têm preferido denominar a Literatura Negra de Literatura- Afro-brasileira. São muitas as justificativas e com as quais eu concordo, mesmo porque os termos afrodescendente, afro-brasileiro estão nos contextos das políticas de Estado. Reportando-me ao Parecer 3 do CNE/2004, que regulamenta a Lei 10.639/03, no entanto, observo a existência das expressões "racismo que atinge aos negros"; "descendentes de africanos negros"; "pessoas negras"; "não-negros" entre tantas outras.

Também há no Parecer uma referência ao IBGE, em que são considerados negros os pretos e pardos. Ainda ao se remeter "ao processo de construção da identidade negra"(BRASIL, 2004, p.7), explica o trabalho do Movimento Negro em ressignificar, desde

os anos de 1970, o significado do termo negro. Deste modo, em respeito e reverência a ação do Movimento Negro, meu lugar de pertencimento social e político, neste capítulo farei, predominantemente, uso das expressão Literatura Negra para designar esta produção literária de negras e negros brasileiros que, entendendo seu fazer como combate, reescreve, denuncia, soluça ou respira e sabe que quem

> (...) escreve para seu povo deve (...) fazê-lo com o propósito de abrir o futuro, convidar à ação, fundar a esperança. Mas para garantir a esperança, para dar-lhe densidade, é preciso participar da ação, engajar-se de corpo e alma ao combate nacional (...) quando se decide falar dessa coisa (...) que representa o fato de abrir o horizonte, de levar a luz à sua casa, de por em pé o indivíduo e seu povo, então é necessário colaborar muscularmente. (FANON, 1979, p.193).

Como devir, a escrita negra que acontece desde o século XVIII com Domingos Caldas Barbosa ou, no século XIX, com Maria Firmina dos Reis, Luiz Gama e Cruz e Souza, tem se mostrado como aquela em que o negro aparece como sujeito (como narrador e personagem), em meio a uma escrita comprometida com a conscientização. Capaz de revelar ideologias e visões de mundo que reescrevem a história negra passada e futura não somente em seus aspectos sociais mas, principalmente, sob suas dimensões simbólicas. Conforme dito anteriormente, ressignificando a palavra negro, esta literatura é afirmativa de uma luta, é posicionamento discursivo, engajamento político.

Este posicionamento ocorreu em toda a diáspora africana, de modo que, desde o início do século XIX, em que havia escravidão nos Estados Unidos, negros escrevem para se posicionarem contra as muitas atrocidades próprias daquele momento. Um desses nomes foi W.E.B. Dubois que nasceu em 1868 e, em 1895, tornou-se o primeiro negro a conseguir o título de Doutor pela Universidade de Harvard. Seu trabalho *As almas do povo negro*, de 1903, muito influenciou a militância negra brasileira, porque, embora ele tivesse em uma área dos Estados Unidos mais tolerante ao convívio com negros também conheceu o sistema segregador e discriminador daquele país e ele identifica a luta do negro por ascensão que acontece

> num mundo onde esse povo sentia-se estrangeiro. Era personagem de uma dualidade fantástica – ser americano, ser negro. Como Dubois mesmo diz: Duas almas, dois pensamentos, dois embates irreconciliáveis, dois ideais conflitantes, num corpo negro impedido apenas por um esforço, de bipartir-se.(COSTA , 1998, p.6)

Na luta para a transformação, o professor e advogado afirma a necessidade de haver professores negros ou não, mas que fossem formados pelas universidades negras para que os grupos escolares e escolas de treinamento técnico tenham sucesso. Ao longo de seu livro, que

é composto de poesias e um conto, o fundador do Congresso Pan-Africano faz menção à barreira que separava brancos e negros e que ele denomina de "linha da cor". Em documento inicial de *As almas* ele afirma:

> Jazem sepultadas neste local muitas coisas que, se lidas com paciência, podem mostrar o estranho significado de ser negro aqui, no alvorecer do Século Vinte. Este significado não é destituído de interesse para você, caro leitor, pois a questão do Século Vinte é o problema da linha de cor. (...) Eu procurei delinear aqui, em vagos e incertos contornos, o mundo espiritual onde milhares de americanos vivem e luta (...) estudei a luta de massificados milhões de trabalhadores negros, e noutro busquei tornar claras as atuais relações entre os filhos dos senhores e o homem.. deixando o mundo branco, dirigi-me para o interior do Véu, levantando-o de forma que você possa ver fracamente seu esconderijo profundo – o significado de sua religião, a paixão de seu sofrimento humano, e a luta de suas almas grandiosas. E tudo conclui com uma história velha mas raramente escrita. E finalmente, necessito acrescentar que eu que aqui falo, sou osso do osso, carne da carne dos que vivem dentro do Véu. (DUBOIS, 1998, p.36).

De mesma forma, aqui no Brasil, no período próximo ao fim da escravidão, em que inicia-se a mudança da economia, havendo ainda um desejo de construção de uma identidade nacional com bases eurocêntricas, jornais, sejam os comerciais ou os produzidos por negros, que já existiam no século XIX, foram importantes espaços de circulação da crônica e da poesia escrita por negros. O segundo grupo, que mais tarde convencionou-se chamar de Imprensa Negra, há o jornal *O homem de cor*[20], de 1833, dirigido e editado pelo escritor negro Paula Brito, que denunciava o racismo, as desigualdades de cor e de classe e ainda alertava sobre a possibilidade de ascensão social dos negros no Brasil e para que os mesmos (libertos ou alforriados) gozassem da vida social brasileira sem discriminação. O poeta e contista Paula Brito, em sua escrita, deixa a ver, no caminho para a Literatura Negra, a resistência aos processos de escravização do negro e a consequente subalternização do mesmo enquanto sujeito.

Três escritores negros, por meio dos jornais para os quais escreviam, usaram suas literaturas para fazerem críticas àquela sociedade. Machado de Assis, Lima Barreto e João do Rio, cada um a seu tempo, em seu estilo, denunciaram a miséria tanto moral quanto social, cujos governantes tentavam mascarar com as reformas das cidades, chegada de imigrantes europeus e toda uma concepção de branqueamento e eugenia a que estava submetida. Machado dedicou-se a mostrar os pensamentos e atitudes das elites; Lima Barreto revelou os

[20] Ana Flavia Magalhães, em sua dissertação *De pele escura e tinta preta: a imprensa negra do século XIX (1833-1899)* defendida em 2006, na UnB, apresenta alguns títulos que foram publicados no século XIX: *O homem de cor, O Cabrito e o Lafuente* (Rio de Janeiro, 1833);*O Homem: Realidade Constitucional ou Dissolução Social* (Recife, 1876); *A Pátria - Orgam dos Homens de Cor* (São Paulo, 1889); *O Exemplo* (Porto Alegre, 1892), *O Progresso – Orgam dos Homens de Cor* (São Paulo, 1899) .

subúrbios do Rio; por outro lado, João do Rio, em seu comportamento *flâneur*, desvendou as ruas, seus encantos e dissabores. E todos os três, com mais ou menos dores, também sofreram, em suas vidas pessoais e profissionais, o impacto do racismo. Em todo o tempo, o que se vê é o negro usando a Literatura para questionar e denunciar o que hoje compreendemos como colonialismo e a colonialidade.

E, retornando a Dubois, encontramos no último capítulo de *As almas*, intitulado *Das canções de sofrimento* que agora reproduzo integralmente. Mostrando que a escravidão negra foi sustentada por terríveis práticas humanas impostas por aquele modelo de civilização, reclama que se reconheça que o produzido naquele momento, na América, é quase nada em relação ao produzido na África em termos de história, cultura e ciência, mas que a primeira, em seu processo de dominação, insiste em afirmá-las "ineficientes".

> Transpassando todo o padecimento que se contém nas Canções do Sofrimento existem espasmos de esperança – uma fé na justiça derradeira das coisas. As cadências suaves de desespero mudam, geralmente, para acordes de triunfo e serena confiança. As vezas é a fé na vida, noutras é a fé na morte, algumas vezes é a segurança de uma justiça sem fronteiras num mundo justo lá adiante. Mas seja como for o significado é sempre claro que um dia, nalgum lugar, o homem julgará seu semelhante pela sua alma e não pela cor de sua pele. É esta uma aspiração justificada? As Canções de Sofrimento entoassem a verdade? A crescente presunção, silenciosa nestes tempos é de que a provação das raças é passado e que raças atrasadas de hoje são de inesgotável ineficiência e desmerecedoras de salvação. Essa é uma posição de arrogância dos povos insolentes face ao Tempo, ignorantes da capacidade do homem. Mil anos atrás, tal assunção facilmente concebível teria tornado difícil aos teutões provar seu direito à vida. Dois mil anos antes, esse dogmatismo, prontamente bem vindo, teria relegado a ideia de raças loiras liderando as civilizações. Tão lamentavelmente desorganizado é o conhecimento sociológico do significado do progresso, que a acepção de rápido e devagar, no agir humano, e os limites da perfeição humana, são veladas - esfinges não desvendadas nas praias da ciência. Por que Ésquilo versejou dois mil anos antes que Shakespeare nascesse? Por que a civilização floresceu na Europa e tremulou, queimou e morreu na África. Enquanto o mundo se mantiver incapaz de responder essas perguntas, deve esta nação proclamar a sua ignorância e desmistificar preconceitos que negam liberdade de oportunidade àqueles que trouxeram as Canções de Sofrimento para os Assentos dos Poderosos? Seu país? Como é seu? Antes dos Peregrinos chegarem estávamos aqui. Para aqui trouxemos nossos três dons e os misturamos com o seus: um dom de história e música – suave e excitante música numa terra pobre em harmonia e sem melodia; o dom de suar e forcejar para dobrar a natureza virgem, conquistar o solo e lançar ases desse vasto império econômico, duzentos anos antes que suas mãos frágeis pudessem fazê-lo; o terceiro, o dom do Espírito. A história da terra, por três centenas de anos tem girado em torno a nós, do coração da pátria chamamos tudo o que era bom para controlar o que era ruim; fogo, sangue, reza e sacrifício, recaiu sobre esse povo e ele encontrou a paz apenas nos altares de Deus de Direito. Não foi o nosso dom do Espírito singelamente passivo. Ativamente temos nos entrelaçado com as bases dessa nação – lutamos em suas batalhas, partilhamos suas tristezas, partilhamos sua tristeza, misturamos nosso sangue com o deles e, geração após geração, temos implorado com determinação, povo indiferente, não despreze a Justiça, Piedade e Verdade, para que a nação não seja atingida por uma calamidade. Nossa canção, nossa labuta, nossa alegria e alerta foram proclamados para essa nação em fraternal boa vontade. Não são esses dons digno de se constituírem uma doação? Não são o trabalho e o

> embate? Teria a América sido a América sem seu povo negro? (DUBOIS, 1998, p.225-226) .

Reivindica que seja rompido o silêncio que oprime e subalterniza os negros. Numa postura própria das concepções pós-coloniais Dubois expõe as mazelas do colonizador, suas barbáries e como faz Albert Memmi, também observa o branco senhor e o negro subalternizado nessa relação histórica de que derivam também as relações econômicas e sociais totalmente desiguais e a imposição da desumanização do colonizado. "A humanidade do colonizado, recusada pelo colonizador, torna-se de fato, para ele, opaca." (MEMMI, 2007, p.123).

As reflexões apontadas por Dubois, encontram eco no que Aimé Césaire (1978) apresenta quase 50 anos depois. Logo no início de seu livro *Discurso sobre o colonialismo*, reconhece as atrocidades cometidas por Hitler, mas as coloca no mesmo patamar das realizadas por outros colonizadores porque é sob força.

> Entre colonizador e colonizado só há lugar para o trabalho forçado, a intimidação, a pressão, a polícia, o imposto, o roubo, a violação, as culturas obrigatórias, o desprezo, a desconfiança, a arrogância, a suficiência, a grosseria, as elites descerebradas e massas aviltadas.(p.25).

Césaire traz à tona, como o advogado estadunidense, fatos relacionados à desorganização e destruição daquelas civilizações que tinham seus processos próprios de fazer economia, regras de convivência e de fraternidade e ainda o impedimento do colonizado avançar porque o colonizador o retém. Partindo dessas reflexões Césaire, em conjunto com Leon Damas e Lèopold Sédar Senghor, dá origem ao conceito de Negritude que para ele trazia a seguinte definição:

> A Negritude, aos meus olhos, não é uma filosofia. A Negritude não é uma metafísica A negritude não é uma pretensiosa concepção do universo. É uma maneira de viver a história dentro da história; a história de uma comunidade cuja experiência parece em verdade singular, com suas deportações de populações, seus deslocamentos de homens de um continente a outro, suas lembranças distantes, seus restos de culturas assassinadas (CESAIRE, 2010, p.108).

Numa concepção de que Negritude é uma imagem poética, ele constrói a ideia de uma poesia negra, lugar em que o escritor negro usa da linguagem para afirmar sua identidade e, ao abrir a voz, ocupar um espaço social e político. Assinalando que, antes de tudo, a Negritude era uma desmobilização do conceito colonial sobre o negro, sendo, portanto, uma ação de inversão da linguagem e por envolver-se diretamente neste campo o movimento influenciou muitos escritores no Continente Africano e na diáspora.

A criação poética assume posicionamento político e militante que ultrapassa os espaços literário e se engaja na luta de libertação das coloniais africanas.

> - Mas o racismo americano!
> - Ora! O racismo europeu nas colônias tornou-nos aguerridos
> E ei-nos prontos a correr o grande risco yankees Então, uma vez mais, cuidado! (CESAIRE, 1978, p.68)

A reação direta contra o racismo existente no colonialismo fora fortalecida e, neste elo diaspórico que se constrói, a escritora moçambicana Noemia de Souza fala à Billie Holliday em seu poema que tem o nome da cantora americana:

> Billie Holiday, minha irmã americana, continua cantando sempre, no teu jeito magoado os "blues" eternos do nosso povo desgraçado ... Continua cantando, cantando, sempre cantando, até que a humanidade egoísta ouça em ti a nossa voz. (SOUZA, 2001, p.134, 135)

Souza escreve na segunda metade dos anos de 1940 e aqui, próximo a esse período, Solano Trindade e Abdias do Nascimento fundam grupos culturais e políticos em que ambos se posicionam totalmente influenciados pelo movimento de Negritude de Césaire, tanto nas suas práticas políticas, quanto nas suas produções literárias. Solano Trindade escreve:

> Eu canto Palmares
> sem inveja de Virgílio, de Homero
> e de Camões porque o meu canto é o grito de uma raça em plena luta pela liberdade! (TRINDADE, 2011, p. 64)

Na escrita deste poema, o poeta despreza as construções de saber hegemônicas e numa posição descolonizada refaz os percursos da História de seu povo. Outros escritores negros brasileiros também assumem este lugar que seria uma "tomada de consciência da condição de sujeito oprimido pela cor" (DUARTE, 2011, p.18). Dentre eles estão Lino Guedes, Bruno Menezes, Aloísio Resende que, "valorizando a multifacetada herança africana" (IDEM), evidenciando o caminho que dá origem aos preconceitos em relação ao negro.

Ainda neste momento, Mestre Didi passa a trazer à cena uma literatura cuja narrativa é impregnada de língua africana, de mitologia negra, dos negros sábios mas iletrados do ponto de vista colonial. Semelhante ao tratamento que Aimé Cèsaire dá à sua versão de *A Tempestade* de Shakespeare em que, por meio das referências às divindades africanas, acontece o lugar de resistência de Caliban que é negro, escravo, mas que percebe que ao retomar sua língua, resiste àquele contexto colonial e mostra ao colonizador (Próspero) a

existência de uma outra cultura. Já no início da peça, Caliban demonstra reação àquele processo de colonização e confronta, com a linguagem o seu senhor.

> Caliban: Uhuru!
> Próspero: O que dizes?
> Caliban: Uhuru!
> Próspero: Mais um regresso da tua linguagem bárbara? Já disse que não gosto disso. Poderias ser bem-educado, um bom dia não te mataria. (CÉSAIRE, 1997, p.24).

Durante o decorrer da peça, Aimé Césaire coloca o Caliban entoando um cântico africano: "Ouendé, Ouedé, Ouendé, Macaya" e, ao final, ele usa a linguagem do colonizador para dizer que não aceita a mesma como determinadora de sua identidade:

> Caliban – Pois bem, decidi não ser mais Caliban. [...] Por que Caliban não é meu nome.
> É o sobrenome com o qual teu ódio se disfarça para que me insulte. [...] Caliban – Chama-me X. É melhor assim. Como quem diria o homem sem nome. Mais exatamente o homem cujo nome lhe foi roubado. Bem podes falar de história. Isto é que é uma história, e famosa! Cada vez que me nomeares, lembrar-me-á o fato fundamental, que me roubaste tudo até a minha identidade." (CÉSAIRE,1997, p.135)

A língua é um elemento de dominação utilizada pelo colonizador. Quando Césaire e Mestre Didi se apropriam, em suas escritas, dos cantos africanos, dos deuses e da língua africana estão refazendo seus espaços originários e suas histórias.

> (...) histórico, não no sentido elementar e pitoresco de tomar como ponto de partida personagens que existiram realmente e de referir-se a episódios verídicos, mas no sentido de provocar e criar uma reflexão sobre a História, sua complexidade e ambiguidade intrínsecas, o passado se contrapondo ao presente. Reflexão dinâmica sobre o passado da raça negra, sua diáspora, seu presente (...). (ALMEIDA, 1978 ,p. 173-174)

Falar: um jeito de trilhar caminhos e escrever histórias

"Falar é existir completamente para o outro", ressalta Fanon (2008, p.13), portanto, quando os autores tomam a decisão de que seus personagens falarão, não as línguas que reforçam a ideia de inferioridade que o colonizador constrói do colonizado, mas aquelas em que ele se coloca fora daquela visão cristalizada, essencializada que o tem "caracterizado diante da linguagem europeia"(IDEM,p.20), ele passa a existir.

Nesse lugar, encontra-se a concepção literária que tem sido reconhecida como oralitura. Povos africanos que foram atingidos pelo processo de desterritorialização e

sequestro em que se constituiu a escravidão, tinham na tradição oral e na contação de histórias, as bases da sua formação uma vez que se tratava de um processo contínuo de educação. O contador de história tinha o papel de iniciador de crianças, jovens e adultos na vida comunitária.

> As históricas míticas são contadas e recontadas e funcionam como mapas que encaminham os sujeitos nas suas possibilidades de convivência, sem prescrever conselhos, fazendo valer o arbítrio, o jeito de ser de cada um (...). Segundo Laura Padilha " a milenar arte da oralidade difunde as vozes ancestrais, procura manter a lei do grupo, fazendo-se, por isso, um exercício de sabedoria". (MACHADO, 2014, p.78,79)

A oralitura também está presente no processo literário de Mãe Beata de Yemonjá, em que a mesma trata não só das mitologias do ambiente religioso, mas de todos os aspectos mitológicos que compõem o imaginário lúdico-brasileiro de origem negra, em que estão presentes as cantigas de roda, causos, fábulas e brinquedos cantados. Este recurso literário, também é utilizado pelo poeta Mário de Andrade em seu romance Macunaíma (1928). A narrativa oral tem papel na transmissão de um conhecimento próprio de seu lugar que pode ser entendido como História, que não se prende a uma cronologia oficial ou oficializada, mas como um tempo que, de acordo com Leda Martins, em espiral " tudo vai e tudo volta"(2001), Martins(2001) reflete:

> (...)essa percepção cósmica e filosófica entrelaça, no mesmo circuito de significância, o tempo, a ancestralidade, a morte (...). Matiza as curvas de uma temporalidade espiralada, na qual o evento, desvestidos de uma cronologia linear, estão em processo de perene transformação. (p.84).

Entendendo, pela perspectiva de Bakhtin (1997), que "a palavra é um fenômeno ideológico por excelência", o uso de termos e expressões das línguas africanas ou das culturas populares como observamos nos textos citados anteriormente, ultrapassam a um registro estilístico, são resistência e se colocam numa posição em que "o topos da narrativa não é nem a ideia transcendental e pedagógica de História, nem a instituição Estado, mas uma estranha temporalidade da repetição do um no outro – um movimento oscilante no presente governante da autoridade cultural" (BHABHA, 2007,p 221).

A palavra definindo territórios

O ano de 1978 é marcado por uma tomada de posição do Movimento Negro que, ao desafiar a ditadura militar, cria o Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial

(MNU). Esta ação política de reorganização dos negros brasileiros estimula o surgimento de outros coletivos que focavam sua militância antirracista em grupos culturais, por exemplo, Agbara Dudu, Rio de Janeiro, 1982, e *Negrícia* do Rio de Janeiro e *Quilombhoje* de São Paulo, esses últimos dedicados à literatura.

O grupo paulista funda os *Cadernos Negros* que ainda se encontra ativo. Os *Cadernos Negros* foram responsáveis por garantir a circulação e a formação da recepção dos escritores negros e contribuíram para a consolidação da existência da Literatura Negra dentro de um sistema, que não era o do dominador, mas um próprio que, por isso mesmo, afirmava (e afirma) a sua existência.

O conceito de sistema literário foi trazido por Antonio Candido em seu livro *A Formação da literatura brasileira.* O estudioso e crítico literário estabelece metodologias para analisar a história da Literatura ressaltando dois aspectos: o da "formação" e o de "sistema". Para Cândido, a Literatura, mais do que pelas manifestações literárias, este se configura num sistema organizado na interação entre o escritor, a obra e o público. Ao entender a Literatura como um processo dinamizado por aquela tríade, em que fatores socioculturais conduzem o texto ficcional, Antonio Candido afirma:

> Para compreender em que sentido é tomada a palavra formação, e porque se qualificam de decisivos os momentos estudados, convém principiar distinguindo manifestações literárias de literatura propriamente dita, considerada aqui como um sistema de obras ligadas por denominadores comuns, que permitem reconhecer as notas dominantes de uma fase. Estes dominantes são além das características internas (língua, temas, imagens), certos elementos de natureza social e psíquica, embora literalmente organizados, que se manifestam historicamente e fazem da literatura aspecto orgânico da civilização. Entre eles se distingue a existência de um conjunto de produtores literários, mais ou menos conscientes de seu papel, um conjunto de receptores, formando diferentes tipos de público, sem os quais a obra não vive, um mecanismo transmissor(de modo geral, uma linguagem, traduzida em estilos) que liga uns aos outros. (CÂNDIDO, 2013, p.25).

Identifico este papel de consolidador de um sistema literário negro aos *Cadernos* que deram fôlego para que surgissem editoras especializadas, além de pesquisadores dessa produção.

Outro ponto de importância foi o de evidenciar a escrita das mulheres negras. A Literatura Negra, ao considerar o grande número de mulheres a ela dedicada, tem sido um importante instrumento de apoio e consolidação do feminismo negro. Trazendo consigo as marcas de uma sociedade num determinado tempo histórico, o discurso literário dessas mulheres é capaz de "expressar agudamente os anseios, as angústias, as ideologias (...), desvelando eloquentemente seus silêncios" (GOMES apud EVARISTO, 2009,p.19) ou ainda,

ampliando volume dos sussurros e gritos, dar os sentidos da caminhada para a libertação, concomitantemente, do sexismo e do racismo.

A ação dessas mulheres negras revela a heterogeneidade dos "subalternos"[21]. Se as mulheres são subalternizadas no processo de colonização/machismo, se o negro é subalternizado na colonização/racismo, fica evidenciado que esta mulher negra, diferentemente deste ou daquele, sofre um impacto negativo diferenciado o que exige a buscas de posicionamentos e estratégias também diferenciadas para identificar e desfazer as opressões.

Gabriel de Sena Jardim, em sua *tese A fonte que nunca seca: uma análise sobre o trabalho cotidiano de mulheres em contato com a água,* apresenta a seguinte observação:

> O imperialismo e as práticas coloniais, incluindo a ideologia do patriarcado monopolizaram todo um sistema de representações. O poder de representar é um importante instrumento ideológico que possibilita descrever r controlar o modo como os "Outros" são vistos, seja no colonialismo, nas relações assimétricas entre colonizador e colonizado, ou no patriarcalismo, nas relações de gênero. (JARDIM, 2014,p.32)

A escrita feminista negra é um desses espaços de representação e tem se mostrado como aquele em que as mulheres negras aparecem como sujeito em meio a uma escrita comprometida com a conscientização e com a intenção de romper com o colonialismo, capaz de revelar ideologias e visões de mundo que reescrevem a história negra passada e futura não somente em seus aspectos sociais, mas principalmente, sob suas dimensões simbólicas. Esta literatura é afirmativa de uma luta, é posicionamento discursivo, engajamento político.

Na desconstrução e desnaturalização das desigualdades, a mulher negra, por meio da Literatura, fala e se faz ouvir (SPIVAK, 2014), denunciando este entrelaçamento de opressões que a faz duplamente colonizada, reescrevendo sua história individual e coletiva e reposicionando seu corpo naquelas relações em que foram desconsideradas em suas humanidades.

Tanto na colônia quanto nas metrópoles, mulheres negras e indígenas tiveram seus corpos exibidos em espetáculos e seminários médicos para que fosse comprovada sua hipersexualidade ou inferioridade em relação às mulheres brancas (JARDIM, 2014). Na necessidade de desconstrução desse estado, em que corpo negro e sobretudo o da mulher

[21] Com referencia a Gayatri Spivak (2014) em seu livro Pode o subalterno falar?

negra é desumanizado, a Literatura Negra, enquanto lócus enunciativo, o traz visível e agente, percebendo-o como um valor afro-civilizatório[22] que precisa ser rememorado.

> Há uma linha invisível,
> lusco-fusco furioso dividindo as correntezas.
> algo que distingue meu pretume de sua carne alva num mapa onde não tenho territórios
>
> Minha negritude caminha aos sobejos, nos opacos por onde sua luz não anda, e a linha se impõe poderosa oprimindo minha alma negra,
> Crespa de dobras,
>
> Há um negridiano meridiano nossas vidas, ceifando-as no meio incerto, a linha é invisível mesmo: mas nas costas ardem, em trilhos rubros a rota-lâmina destas linhas absurdas que desenhas enquanto eu não as vejo
> (Lívia Natália,2014)

O poema *Negridiano* traz de volta aquela "linha de cor " a que se referiu Dubois (1998) e que, construída no imaginário colonial, justifica não só a retirada do negro de seu território , mas autoriza a violência sobre seu corpo. Na denúncia deste não-lugar que ocupa, Natália faz a inversão e impõe sua voz e seu corpo. Um movimento necessário porque Fanon (2008) aponta para o seguinte: "no mundo do branco, o homem negro encontra dificuldades na elaboração de seu esquema corporal. O conhecimento do corpo é apenas uma atividade de negação" (p.104) e conclui se percebendo "sobredeterminado pelo exterior "(IDEM, p.108), "escravo de sua aparição" (IDEM,IDEM) que pela linguagem do branco é sempre negativizada.

Alienado de si em todos os aspectos de sua existência, este negro vive a língua por meio da exibição que esta faz de sua pele negra que é externalizadora da colonização vivida. Quando a imagem da mulher negra se descola das forças de subordinação, chega também o entendimento de como se dão as relações raciais no campo simbólico e de como este também é um grande desafio a ser vencido nos muitos espaços sociais em que esses conflitos emergem.

Lia Vieira, Conceição Evaristo, Ana Cruz, Mãe Beata de Yemonjá se colocam firmes numa militância do Movimento de Mulheres Negras e compõem vasto cenário das escritoras negras na qual também estão inseridas Míriam Alves, Cristiane Sobral, Geni Guimarães,

[22] Os valores civilizatórios afro-brasileiros são *princípios e normas que corporificam um conjunto de aspectos e características existenciais, espirituais, intelectuais e materiais, objetivas e subjetivas, que se constituíram e se constituem num processo histórico, social, e cultural.* (TRINDADE, 2005, p.30-31).

Esmeralda Ribeiro e muitas outras que seguem os "passos que vêm de longe"[23] e foram caminhados pelas já citadas Maria Firmino dos Reis, Auta de Souza, Carolina Maria de Jesus. Esta última teve seu primeiro livro *Quarto de despejo*: *diário de uma favelada*, publicado em 1960, com mais de 100 mil exemplares vendidos e traduzido em treze idiomas.

A Literatura Negra se mostra, portanto, como aquela que desestabiliza e subverte o discurso do colonizador, desfazendo a sua aparente certeza e autoridade e dando lugar, por meio da linguagem, a outros processos antagonísticos de que trata Homi Bhabha (1990), possibilitando uma nova historicidade. Nesse sentido, Bhabha (1990) reflete que: "se essa constância sincrônica de reconstrução e reinvenção do sujeito não assume uma temporalidade cultural que não pode ser universalista em seu momento epistemológico de julgamento, mas pode, de fato, ser etnocêntrica na construção da diferença cultural" (p. 331).

Assumindo o lugar da enunciação, o escritor negro atribui os sentidos aos momentos esperados ou vividos materializando o que Bhabha, em encontro a Bakhtin (1992), afirma que é o fato de a linguagem não pautar seu sentido no indivíduo, na palavra ou nos interlocutores, mas é o efeito da interação entre o locutor e o receptor, produzido por meio de signos linguísticos. A interação constitui, assim, o veículo principal na produção da significação. Outro ponto é perceber que este escritor, no que se refere ao encadeamento discursivo, se coloca

> Ao mesmo tempo dentro e fora da literatura brasileira (...) Uma produção que implica, evidentemente, redirecionamentos recepcionais e suplementos de sentido à história literária estabelecida. Uma produção que está dentro porque se utiliza da mesma língua e, praticamente, das mesmas formas e processos de expressão, mas está fora porque, entre outros fatores, não se enquadra no ideal romântico de instituir o advento do espírito nacional. (DUARTE, 2014 ,p.399)

Na apropriação desta linguagem, também há os desvios que a colocam novamente "fora", assumindo o papel de nos "desencalhar dos mapeamentos cognitivos", os mesmos que fazem com que "o gosto do Terceiro Mundo seja mais o do outro mundo"(BHABHA, 1998,p. 332). Neste momento que se configura o hibridismo, há a fissura existente entre enunciação e enunciado que, na produção do sentido, revira e entrelaça histórias e ideologias, trazendo à tona as diferenças, mas também produzindo alteridade.

É neste lugar da tensão, o "terceiro espaço" (BHABHA, 1998,p.66) que a Literatura Negra constrói na sua contra-narrativa que será possível fragilizar as posições e concepções

[23] expressão usada pelo Movimento de Mulheres Negras brasileiro para lembrar que a História da mulher negra não começou agora, mas quando a primeira negra chegou a essas terras e lutou pela sua liberdade e a de seu povo.

totalizadoras que a colonialidade erigiu a respeito do negro, da África, das suas culturas, das suas Histórias. São essas relações que colocam em contradição significado e significante, cuja expressividade retira o leitor da passividade, possibilitando-o problematizar a lógica binária que coloca um na superioridade e o "Outro", neste caso o negro, na subalternidade.

Este jogo "dentro/fora" vivido pela Literatura Negra, quando observada pela crítica pós-colonial, deixa ver que aquela fixidez do racismo, a qual se referiu Fanon (2008), pode ser atravessada em seu discurso, por um outro discurso: o do Caliban que, quando deixa de obedecer a Próspero, ele o diminui, fazendo com que sua Natureza rebata, pela linguagem,aquela outra linguagem que simboliza a Civilização do senhor, que Lilian Pestre Almeida (1978, p. 152) define como estereotipada e esclerosada.

Caliban nos traz de volta conceitos de Albert Memmi (2007) em que, para este, ou o colonizado vai assimilar-se ou revoltar-se, mas, em ambos os casos, desperta um sentimento de superioridade vivido pelo colonizador que pretende convencer o colonizado de uma suposta inferioridade inata. Caliban percebe esta desigualdade que traz como consequência a impossibilidade de relacionamento pacífico entre os dois.

Nessa perspectiva pós-colonial, o estudante do Curso de Letras deve ser levado à sua formação no campo da Literatura Negra para, compreendendo a extensão da Lei 10.639/03, utilizá-la no contexto de sala de aula, de modo que, além de percebê-la como parte da Literatura Brasileira, seja também identificada como consolidadora de um processo de luta antirracista.

O contato com a crítica pós-colonial permitirá que a compreensão da Literatura ultrapasse o espaço canônico e a ideia de que a mesma se refere exclusivamente a um dado momento e um determinado grupo da humanidade. Desse modo, principalmente no Ensino Médio, em que o conteúdo de Literatura apresenta uma obrigatoriedade curricular, é possível pensar que a Literatura Negra pode ser estudada sob o contexto da pós-colonialidade para que estudantes e professores repensem e refaçam tempos históricos para fora da linearidade, percebam a fragilidade das verdades únicas e reflitam sobre a existência de epistemes outras e narrativas outras e assim fortaleçam os sentidos da luta negra que a Lei 10.639/03 apresenta. Possibilitará que este estudante e este professor percebam o movimento insurgente no qual se consiste escrita negra, uma vez que "cria e constrói frestas e espaços de rasuras, diferentes semânticas que são próprias da experiência autoral negra" e que, realizando a inversão do lugar do negro, escrevem e assim "atravessam as certezas culturais" hegemônica que emprenham a Literatura Brasileira dessa experiência.

III-MOVIMENTO NEGRO: TRANSFORMANDO AS PEDRAS DO RACISMO EM PAVIMENTAÇÃO POLÍTICA PARA A EDUCAÇÃO

> Então, a gente estava muito preocupada realmente com esta questão do acesso e fomos ao longo do tema reformulando também a questão dos programas, a gente sabia também que não interessava só entrar e receber o mesmo conteúdo, a gente estava preocupada também com a questão do conteúdo, a gente sabia que o currículo também tinha que mudar... eu diria que (...) duas coisas, o acesso e a questão da reformulação do conteúdo (Maria José Lopes, 2014[24]).

> Os oito filhos do meu avô não sabiam ler. Trabalhavam nos labores rudimentares. O meu avô tinha um desgosto porque seus filhos não aprenderam a ler, e dizia?
> - Não foi por relaxo da minha parte. É que na época que os seus filhos deveriam estudar não eram franqueadas as escolas para negros. Quando vocês entrarem nas escolas, estudem com devoção , esforcem-se por aprender.
> E nós, os netos, recebíamos as palavras do vovô como se fossem um selo e um carinho. (Carolina Maria de Jesus, 2017)

No ano de 2001, aconteceu a III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Intolerância Correlatas, em Durban. O processo de organização desta conferência obrigou o Movimento Negro a discutir mais sobre conjuntura e a pensar como acontecem o racismo e a discriminação racial no Brasil e internacionalmente. No bojo dessas demandas, o Plano de Ação resultante dessa conferência ressalta o colonialismo como responsável direto pelo racismo e as desigualdades dele advindas. Chama a atenção o papel da Educação na construção de uma sociedade antirracista, tanto no que se refere à informalidade das peças publicitárias, quanto ao que se relaciona ao campo formal e o item 127 traz a seguinte recomendação:

> Insta os Estados a intensificarem seus esforços no campo da educação, incluindo a educação em direitos humanos, a fim de promoverem o entendimento e a conscientização das causas, consequências e males do racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata e, também, recomenda aos Estados e incentiva as autoridades educacionais e o setor privado a desenvolverem materiais didáticos, em consulta com autoridades educacionais e o setor público, incluindo, livros didáticos e dicionários, visando ao combate daqueles fenômenos; neste contexto, exorta os Estados a darem a importância necessária à revisão e à correção dos livros-textos e dos currículos para a eliminação de quaisquer elementos que venham a promover racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata ou a reforçar estereótipos negativos, e para incluírem material que refute tais estereótipos.(DURBAN,2001, p. 76).

[24] Em entrevista realizada por Ivan Costa Lima.

Todas essas pontuações e orientações vão evidenciando a obrigatoriedade dos Estados em também eliminar o racismo nos campos da saúde, do emprego, nas comunicações, na habitação e todos os setores da sociedade. Entender isso, fez–me ver que, quando discuto racismo, ele não tem a ver somente com as relações individuais, mas, principalmente, está incrustado nas estruturas e sistemas que organizam uma dada sociedade e que reforçam também as tantas relações simbólicas que o perpetuam. O racismo não está somente na superfície dos atos, mas nas entranhas do contexto .

Há, no entanto, o conceito de discriminação trabalhado por Nilma Lino Gomes que pode contribuir para a melhor compreensão do impacto do racismo sobre o negro, incluindo aqueles cuja origem é diluída em meio às poucas marcas fenotípicas. Gomes toma como referência o que dizem Luciana Jaccoud e Nathalie Begin (2002), que trazem distinções entre diferentes tipos de discriminação racial. Entendendo discriminação como a prática e efetivação do racismo, a autora diferencia discriminação direta e indireta.

> A discriminação racial direta seria aquela derivada de atos concretos de discriminação, em que a pessoa discriminada é excluída expressamente em razão de sua cor. A discriminação indireta é "aquela que redunda em uma desigualdade não oriunda de atos concretos ou de manifestação expressa de discriminação por parte de quem quer que seja, mas de práticas administrativas, empresariais ou de políticas públicas aparentemente neutras, porém dotadas de grande potencial discriminatório" (GOMES, 2005,p.55)

De acordo com as autoras estudadas por Gomes, a discriminação indireta é a mais perversa pois é realizada nas esferas administrativas e institucionais, tendo sua identificação e possível superação realizadas por meio da análise dos indicadores de desigualdade. É nesse lugar da discriminação indireta, então, que é perpetrada pelas anteriormente mencionadas estruturas e sistemas do Estado que todos os originariamente negros, independente das marcas, sofrerão o racismo.

Isto é comprovado quando Laboratório de Análises Econômicas, Históricas, Sociais e Estatísticas das Relações Raciais (LAESER), do Instituto de Economia (IE) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), produz o Relatório Nacional das Desigualdades Raciais no Brasil, analisando os anos de 2009 e 2010 e observava que os pardos e os pretos vivenciam desigualdades semelhantes. Marcelo Paixão e Carvano ao estudarem esses indicadores trazem a seguinte afirmação:

> (...) os índices apresentados pelos pretos e pelos pardos revelaram-se semelhantemente distantes dos indicadores sociais dos brancos.(...) , os indicadores de Qualidade de Vida (representados pelo rendimento médio dos decis de renda,

> composição racial dos decis de renda, percentual e níveis de intensidade de pobreza e indigência, Índice de Desenvolvimento Humano e indicadores de acesso aos bens de uso coletivo - abastecimento de água em condições adequadas, esgotamento sanitário, coleta do lixo, residências em favelas, qualidade do material de construção

As desigualdades a que se referem Paixão e Carvano têm sua origem e/ou são mantidas pelo Estado e são aquelas facetas indiretas, porque não dizer disfarçadas do racismo, que atinge aos pretos e aos pardos que estão sob aquelas condições. Luciana Jaccoud e Nathalie Beghin (2002), ao tratarem da discriminação indireta, trazem como exemplo "o pouco sucesso dos negros no ensino fundamental, em que pese o alto grau de universalização atingido por este sistema"(p.40).

Este exercício de reflexão se fez necessário para que eu pudesse compreender porque a Lei 10.639/03 teve como finalidade alterar a Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional (LDBEN) acrescentando os artigos 26 A e 79 B. Ela está respondendo, além das reivindicações do Movimento Negro, àquelas demandas apontadas por Durban em relação à conjuntura e papel do Estado. Leis de Diretrizes e Bases são normatizadores, estruturadores do Estado. Vale ressaltar que a Lei 10.639/03 foi uma das primeiras medidas realizadas no pós Durban. A outra foi a política de cotas. Ela é um marco legal na perspectiva de uma política de Estado para estabelecimento da Igualdade Racial, mas é também e principalmente o resultado de outra ação política: a do movimento negro.

A Lei 10.639, quando altera a Lei nº 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e acrescenta-lhe o artigo 26A , torna obrigatório o ensino História e Culturas Afro-brasileiras e Africanas, direcionando o currículo escolar para uma perspectiva de problematização das questões raciais possibilitando, com isso, mais um passo no sentido da eliminação da desvalorização e dos preconceitos contra negros, permitindo que estes fortaleçam suas identidades e pertenças raciais.

No ano de 2004, devido às necessidades de regulamentação e adaptação curricular para a implementação da Lei e sua efetivação nas salas de aula, o Conselho Nacional de Educação (CNE) elabora o Parecer CNE/CP3/2004 que, por meio da Resolução nº1, de 2004, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Elas trazem as orientações para a inserção deste novo currículo e também de uma nova prática pedagógica, visando os estabelecimentos educacionais, em todas as modalidades, redes e níveis de ensino.

Há ainda o Plano Nacional para a Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino da História e Culturas Africanas, que foi produzido pelo Ministério de Educação e pela Secretaria Especial de

Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), no ano de 2008. O Plano foi concebido com intenções pedagógicas, sendo uma ação da estrutura do Estado, para apoiar sistema de ensino e seus operadores

> O presente Plano Nacional tem como objetivo central colaborar para que todo o sistema de ensino e as instituições educacionais cumpram as determinações legais com vistas a enfrentar todas as formas de preconceito, racismo e discriminação para garantir o direito de aprender e a equidade educacional a fim de promover uma sociedade mais justa e solidária. (BRASIL, 2008, p.25).

Com pretensão de tornar-se política de Estado para o combate às desigualdades raciais, o Plano divide-se em seis eixos que tratam do marco legal, da formação de professores e das políticas de material didático e também da avaliação e monitoramento. O fato é que em meio a tantos programas, propostas e documentos, o que fica evidente em torno da Lei 10.639/03 é o racismo e já referida discriminação indireta que criam obstáculos a uma política antirracista.

A Lei, por outro lado, deixa evidente a ação do Movimento Negro que, em uma luta de mais de 300 anos, ultrapassando em muito a ideia do direito do negro ao acesso à escolarização, se estabelece como imposição a um outro currículo em que a História e Culturas Africanas e Afro-brasileiras não são novos conteúdos, mas condutores dos mesmos e sinalizadoras da existência de outras formas de estar e compreender o mundo, para além de paradigmas já dados.

Há ainda a valorização de todo esse percurso histórico que, regularmente omitido, não permitiu que a população negra fosse valorizada pela totalidade da sociedade brasileira e, em consequência, muitos negros, crianças ou adultos não formaram uma identidade positivamente referenciada a partir dos tantos heróis, homens e mulheres negras, suas contribuições à humanidade e seus saberes diferenciados.

Passos para dentro da História da Educação do Negro

Em 1874, após a Lei do Ventre Livre que ocorreu em 1871, a instrução dos filhos livres das mulheres escravizadas passa a ter base legal porque há a necessidade de encontrar soluções para disciplinar os recém-libertos e estes começam a frequentar espaços escolares, muitos inclusive levados pelos ex-senhores para que assim fossem indenizados pelos gastos com alimentação e outros cuidados com aquelas crianças.

Alguns registros, como o de Marileia Cruz (2005), informam a existência de escolas criadas por negros desde antes de 1840 como, por exemplo, a localizada no Quilombo da Fazenda Amarela, criada por Negro Cosme (1838). Há também as aulas públicas que aconteciam na irmandade de São Benedito, esta em 1821, e outras que surgiram em todo o Brasil. Essas iniciativas continuaram após o fim do Império e, entre as principais, estavam os jornais da Imprensa Negra que circularam. *O Menelick, A Rua, O Xauter, O Alfinete, O Bandeirante, A Liberdade, O Kosmos, Getulino, O Clarim, O Clarim da Alvorada, Elite, O Patrocínio, Auriverde, Progresso, Chibata e A Voz da Raça* foram alguns desses jornais cujo caráter pedagógico e instrutivo, mas também conscientizador, reforçavam este lugar de luta dos negros pela educação uma vez que estimulavam a busca da escolarização. Muitos dos seus textos tinham como objetivo orientar pais para que os mesmos mantivessem seus filhos nas escolas e ainda alertavam os adultos para que fizessem cursos e que procurassem a alfabetização para se preparem melhor para o trabalho. Os jornais também divulgavam, escolas ligadas às entidades negras e mantidas por professores negros.

A Frente Negra, durante os anos de 1930, manteve núcleos de alfabetização de adultos e escolas primárias para as crianças negras em todas as cidades do Brasil em que havia núcleo de FNB. A atenção com a educação, tanto tinha o objetivo de integrar o negro na sociedade brasileira, como também visava proteger as crianças negras das discriminações já identificadas à época. Alguns professores eram financiados pela própria organização, outros, concursados, tinham seus proventos pagos pelo Estado, tendo todo o apoio do presidente Getúlio Vargas até que, em 1937, quando este proibiu a existência de partidos políticos, retirou seu apoio à FNB que, naquele momento, também assumia esta posição organizacional.

Nos anos 1950, mais precisamente durante o I Congresso do Negro Brasileiro organizado pelo Teatro Experimental do Negro (TEN), a Declaração Final já reivindica que a História e Culturas da população negra façam parte do currículo escolar.

> O congresso recomenda, especialmente: a) O estímulo ao estudo das reminiscências africanas[25] no país bem como dos meios de remoção das dificuldades dos brasileiros de cor e a formação de institutos de pesquisas, públicos e privados com este objetivo. (NASCIMENTO, p.401, 1982.)

A ação da militância negra sempre foi forte e incansável no sentido de escolarizar sua população, tornando a educação e a escola como um espaço de pertencimento do aluno negro.

[25]A Declaração Final do I Congresso de Negros está inserida no livro O Negro Revoltado organizado por Abdias do Nascimento. A primeira edição foi em 1968, no entanto na edição de 1982 ele faz crítica à expressão "reminiscências africanas".

A trajetória dessa luta é um capítulo à parte na própria História da Educação Brasileira, porque evidencia o quanto o negro tem reconhecido a importância da Educação seja esta em espaços formais ou alternativos criados desde a escravidão. Marileia dos Santos Cruz traz a seguinte observação:

> Algumas reflexões parecem necessárias quando se tenta compreender a invisibilidade dos negros nas abordagens históricas em educação. Se por um lado esse fato pode indicar inexistência da participação desse segmento em crescentes níveis de instrução ao longo da história do Brasil, por outro, pode demonstrar que mais uma vez não pareceu relevante considerar os peculiares processos de acesso aos saberes formais instituídos (CRUZ,2005, p.27).

A invisibilidade a que se refere Cruz tem a ver com tratamento desigual dado ao negro pelo Estado brasileiro em relação à Educação.

Apesar de a legislação que impedia escravizados de estudarem ter sido revogada com a assinatura da Lei Áurea, os empecilhos em relação ao acesso, à qualidade, à permanência e ao sucesso persistem. Na verdade, desde os anos 1940, intelectuais negros vêm denunciando as desvantagens com que as crianças se deparam na escola, sendo que a mais dolorida é a desvalorização de sua identidade. Certamente, foi pensando nessa identidade que os elaboradores da Lei 10.639/03 destacaram a História, a Arte e a Literatura.

Na década de 1970, o Movimento Negro vai assumindo uma outra dinâmica de organização e reivindicação. Impactados pela percepção da inexistência de uma democracia racial e pela necessidade de o negro se deslocar de uma posição assimilacionista e se posicionar como reivindicador de poder. Esta é uma posição política de afirmação de identidade, mas também consciência de si em oposição às ideologias que se perpetuavam na sociedade brasileira. Um comportamento transformado pelo entendimento de que o racismo tem mecanismos próprios que não só atingem as questões e socioeconômicas, também abala os de ordem psicológica. Naquele momento o movimento negro passou a “ler “Fanon.

A mudança na concepção do sentido da luta, muda também a concepção de Educação. O Programa de Ação do MNU, aprovado no IX Congresso Nacional de 1990, reproduz o documento lançado em 1978, denominado Carta à população que contem a seguinte reflexão sobre educação:

> A prática pedagógica, que conspira contra crianças, jovens e adultos negros, tentando silenciá-los enquanto cidadãos, realiza-se no interior das escolas. Sejam públicas ou particulares, estejam no centro ou na periferia, nas zonas urbanas ou rurais. Essa violência praticada dentro da escola traz consequências nem sempre fundamentais da pessoa humana, quanto para o cidadão negro em formação. É fato que os negros que conseguem concluir algumas etapas da escolarização são submetidos a humilhações que dificultam, ou até impedem, a formação de uma identidade racial negra. No período escolar, o negro é obrigado a aceitar um

> processo de embranquecimento, que busca atingi-lo em sua essência. Não raro, e por razões já sabidas, muitas crianças e jovens afastam-se de sua comunidade, de seu povo, rejeitando-o em consequência da violência racial de que foram vítimas. É o preço que pagam por terem permanecido na escola. Entretanto, a escolarização não produz tão só o silêncio, a negação. Ela gera, ainda que não seja o seu objetivo, o inconformismo e a indignação. Muitos negros resistem aos ensinamentos racistas e, em lugar de afastarem-se de seu povo, reforçam junto a ele a identidade racial negada pela escola. **EDUCAM-SE NEGROS [26] (** MNU, 1990).

Há também uma influência dos escritos de Paulo Freire que trazem para o cenário pedagógico brasileiro a construção da Pedagogia Libertadora , que deveria desenvolver uma nova mentalidade e conscientização do brasileiro, de modo que este engajasse na luta política a partir de uma ação pedagógica que problematizasse as situações vividas, passando da consciência ingênua para a consciência crítica. As reflexões trazidas por Freire não continham, naquela época, as questões étnico-raciais, mas ele "afirmava ter o homem vocação para 'sujeito da história', e não para objeto, mas que no caso brasileiro esta vocação não se explicitava, pois o povo teria sido vítima do autoritarismo e do paternalismo correspondente à sociedade herdeira de uma tradição colonial e escravista." (FREIRE apud GHIRALDELLI JÚNIOR, 1991, p. 122).

Nesta caminhada para a superação do racismo, o Movimento Negro fortalecido pelo Movimento de Mulheres Negras e por ideias liberadoras, chega aos anos de 1980 percebendo o papel fundamental da educação para a superação do racismo e, com isso, passa a estimular a formação superior e o surgimento de intelectuais que pensem a Educação, sobretudo a vida escolar dos afro-brasileiros, conclamando a uma modificação do currículo e da formação de professores, de modo que as mesmas eliminassem preconceitos e estereótipos sobre a população negra e suas culturas, reivindicando a permanência dos alunos negros em todos os

Em 1995, quando acontece a Marcha para Zumbi do Palmares contra o Racismo pela Cidadania e a Vida, o movimento negro realiza pressão contundente ao governo brasileiro e o presidente da época, Fernando Henrique Cardoso, cria o Programa de Superação do Racismo e Desigualdade Racial. O programa também envolve a criação do Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra (GTI) que em meio às várias propostas havia a de que os livros didáticos, manuais escolares e programas educativos da União fossem monitorados e também que fosse desenvolvida formação permanente de professores e educadores, habilitando-os a valorizar a diversidade racial e a identificar as discriminatórias presentes no cotidiano escolar assim como seus impactos na evasão e repetência das crianças negras.

[26] Este trecho do texto é escrito como apresento aqui: em caixa alta e negrito

O GTI vai de 1996 até 1998 e trabalhou para que aqueles propósitos impulsionassem a conformação da futura Lei.

> Em Julho de 1996, o Ministério da Justiça chamou a Brasília vários pesquisadores, brasileiros e americanos, assim como um grande número de lideranças negras do país, para um seminário internacional sobre "Multiculturalismo e Racismo: o papel da ação afirmativa nos estados democráticos contemporâneos". Foi a primeira vez que um governo brasileiro admitiu discutir políticas públicas específicas voltadas para ascensão dos negros no Brasil. (GUIMARÃES, 2005,p. 165)

Deste seminário é organizado o GTI que se divide em 16 áreas de atuação em que seus componentes são parte do governo e outros da sociedade civil (Movimento Negro), busca "inscrever definitivamente a questão do negro na agenda nacional. Isso significará conceder à questão racial do negro brasileiro a importância que lhe tem sido negada" (GTI, 1998, s/p).

Para o campo da Educação o GTI reconhece que " discriminação étnica e o preconceito racial constituem práticas sociais extremamente destrutivas (...) e contribuem de forma decisiva para dificultar ou mesmo impedir o sucesso na escolar(...)" (GTI,1998, s/p.) . Estas propostas serão vistas com mais detalhes no capítulo em que tratarei das ações políticas do Movimento Negro até a assinatura da Lei 10.639/03, mas destaco que o documento fazia o alerta sobre a necessidade de combater o preconceito contra os negros no âmbito escola. Devido à falta de recursos próprios o trabalho do GTI não prosperou.

Ainda foram criados os Programas Nacionais de Direitos Humanos (PNDH) I e II ambos assinados no 13 de maio, o primeiro de 1996 o outro em 2001, todos pensando ações afirmativas na Educação da população negra. O PNDH II só toma passa a funcionar em 2002, mas aqui diversas organizações do Movimento Negro de todo o país já trabalham na construção da Lei 10.639/03.

Mesmo ainda tímidas, as discussões da temática racial ganhavam contornos de políticas públicas, mas o agir direto sobre a educação ocorre primeiro com os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997. Este documento oficial reconhece as pluralidades do patrimônio sociocultural brasileiro e se posiciona contra qualquer discriminação, seja de ordem racial, religiosa, sexual, de etnia, nacionalidade ou cultural. Em janeiro de 2003 é promulgada a Lei 10.639/03.

A Lei 10.639 altera a Lei nº 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e acrescenta-lhe o artigo 26ª que torna obrigatório o ensino História e Culturas Afro-brasileiras e Africanas o que direciona o currículo escolar para uma perspectiva de problematização das questões raciais possibilitando, com isso, mais um passo no sentido da eliminação da

desvalorização e dos preconceitos contra negros, permitindo, ainda, que pretos e pardos fortaleçam suas identidades e pertenças raciais.

No ano de 2004, devido às necessidades de regulamentação e adaptação curricular para a implementação da Lei e sua efetivação nas salas de aula, o Conselho Nacional de Educação (CNE) elabora o Parecer CNE/CP3/2004, que por meio da Resolução nº1, de 2004, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Ele direciona para a inserção de um novo currículo e também de uma nova prática pedagógica, visando os estabelecimentos educacionais, em todas as modalidades, redes e níveis de ensino.

Ainda dando conta do documento de Durban, do qual o Brasil é signatário, foram elaboradas e distribuídas cartilhas, livros e materiais didáticos e de pesquisa e capacitação de educadores como, por exemplo, reedição do livro *Superando o racismo nas escolas* , a tradução do oito volumes de *História Geral da África*, promoção das oficinas de *Cartografia de Geografia Afro-Brasileira*, produção de mais de 10000 kits do *A cor da Cultura* e capacitação de professores por meio desse projeto considerando a pouca amplitude e escala da implementação, principalmente atentando para as demandas advindas da formação de professores.

O Plano foi construído a partir a de seis encontros regionais durante os Diálogos Regionais para a Implementação da Lei 10639/03, em grupo formado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD); União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME0); Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED). Participaram também o movimento social e movimento negro, Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura e Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR).Concebido com intenções pedagógicas, para apoiar sistema de ensino e seus operadores

> O presente Plano Nacional tem como objetivo central colaborar para que todo o sistema de ensino e as instituições educacionais cumpram as determinações legais com vistas a enfrentar todas as formas de preconceito, racismo e discriminação para garantir o direito de aprender e a equidade educacional a fim de promover uma sociedade mais justa e solidária. (BRASIL, 2008, p.25).

Com pretensão de tornar-se política de Estado para o combate às desigualdades raciais, o Plano se divide em seis eixos que tratam do marco legal, da formação de professores e das políticas de material didático e também da avaliação e monitoramento.

Em 2015, foi lançado pelo Conselho Nacional do Ministério Público o Guia de Monitoramento da Implementação do Direito à Educação das Relações Étnico-raciais aos Operadores Jurídicos com objetivo de contribuir com os sistemas de ensino brasileiro para que o mesmo amplie e qualifique sua atuação no sentido da Lei 10.639/03. O Guia indica o que aqueles sistemas e suas instituições devem observar para este cumprimento legal. Dentre os principais aspectos sinalizados estão a superficial abordagem da Lei feita pelas escolas privadas. Esta constatação vem ao encontro da afirmativa de que "o culto brasileiro ao embranquecimento sufocou todas as tentativas de articulação de uma consciência negra (...) em que qualquer tentativa de elevar essa consciência racial seria 'racista'. " (SKIDMORE, 2012, p. 219). O Plano observa a política de material didático e paradidático que são fundamentais para a condução deste currículo renovado pelos paradigmas antirracista e a formação inicial e continuada dos professores, mas que são insipientes, principalmente porque esta última em geral acontece por iniciativa pessoal do profissional.

Como sinalizado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, devem caminhar juntos o currículo e práticas pedagógicas que deem conta do rompimento da ideia de inferioridade cultural, intelectual ou racial dos negros, e que conduzam o fazer comprometidos com consciência política de combate ao racismo e às discriminações. É da formação que surgirão profissionais capazes de compreender que "existem várias situações no cotidiano escolar que expressam o preconceito e a discriminação. Para identificá-las é preciso estar atento e esta atenção advém, principalmente, do conhecimento sobre a situação racial brasileira." (SOUZA, 2012, p.289).

Todo esse percurso histórico vivido pelo Movimento Negro brasileiro, também devem ser percebidos como uma caminhada de construção de saberes e de processos pedagógicos outros, potencialmente capazes de romper com pensamentos hegemônicos que orientam os currículos escolares cujos projetos não reconhecem as diversidades culturais e sociais afloradas nessa sociedade e, muito menos, reavaliam suas políticas educacionais de modo a realizar a educação menos marcada pela racionalidade e regulado pelo mercado.

Por meio da Lei 10.639/03, o Movimento Negro consolida sua construção pedagógica, formatando uma proposta de prática educativa humanizadora, na medida em que propicia que os sujeitos e coletivos negros se reconheçam em suas historicidades e culturas. Esta Lei, no entanto, não restringe-se aos negros e seus descendentes, mas a toda a sociedade brasileira, de modo que este "orgulho negro" pode configurar-se como um movimento emancipatório amplo, atingindo a população como um todo.

A Lei aponta para a necessidade de que as experiências vividas pelo negro, antes, durante e depois do Atlântico[27] sejam ressignificadas a partir de um reexame desses processos assim como das consequências e impactos por eles produzidos na sociedade como um todo, de modo a descortinar o racismo que, em seu lugar estrutural, esvazia aquelas movimentações históricas, negando a importância de seus atores. Na perspectiva da Lei, a escola torna-se um elemento para reorientação daquelas experiências, colocando-as como mobilizadoras das matrizes formativas, que venham a gerar práticas educativas antirracistas e não discriminatória.

Este é um grande desafio que o Movimento Negro, entendendo-o como construtor de um processo educativo, tem chamado para si, desde quando o negro escravizado cria a primeira escola, até os dias de hoje com a Lei 10639/03, mesmo dentro de um contexto em que é vetado o parágrafo terceiro do artigo primeiro, no qual havia o indicativo de que a formação para a Lei fosse feita pelo Movimento Negro. Nilma Lino Gomes (2017) identifica a existência do "Movimento Negro educador". Diz a autora:

> O reconhecimento do Movimento Negro como produtor, sistematizador e articulador de saberes nos coloca em contato com a possibilidade de construção de um *pensamento pós-abissal*[28]. Parafraseando Santos(2010)(...)acrescentaríamos: é possível construir uma *pedagogia pós-abissal*. *O pensamento e a pedagogia pós-abissais* têm o potencial de derrubar muros que separam os conhecimento e as experiências sociais, o Movimento Negro e os demais movimentos sociais e construir uma reflexão teórica , bem como uma ação política alicerçada em uma prática político-epistemológica que possibilita a capacidade de comunicação e cumplicidade de modo sustentado entre os movimentos sociais, organizações, as diversas ações coletivas e as experiências políticas de caráter emancipatório, com muitas entradas e saídas e sem perder as identidades (GOMES, 2017, p.140).

Estudar como obediência, como atenção ao conselho do avô que foi escravizado. Estudar com devoção. O Movimento Negro conduziu duplamente o interesse das negras e dos negros pela educação. Primeiro individualmente, cada um sabendo que era preciso se "esforçar para aprender" mas também, em pressão coletiva, batalhou para uma mudança no currículo, entendendo que as duas coisas fossem necessárias: "acesso e reformulação do conteúdo." Como "selo e carinho" muitos (dos que puderam) assumiram a miss

[27] Oceano Atlântico é apresentado aqui como referência de ligação dos negros escravizados com Continente Africano, espaço originário e às Américas como local de escravização.
[28] Grifo da autora

IV -NO CAMINHO, MAIS UM ENCONTRO COM FANON: PENSANDO NO CURRÍCULO- APROXIMANDO-ME DO CURSO DE LETRAS DA UNIRIO

> Reforçamos que um dos aspectos relevantes que nos traz a Lei 10.630/03 é o restabelecimento do diálogo, rompendo-se com o monólogo até então instituído, que trazia por referência o falar e o fazer escolar com base em um único valor civilizatório. A lei, portanto, rompe com ideia de subordinação racial no campo das ideias e das práticas educacionais, e propõe reconceituar, pela escola, o negro, seus valores e as relações na educação e na sociedade brasileira (Jeruse Romão, 2005).

> Ao sair das águas, sentiu-se única, completa. Oxum seguia `a sua frente para abrir os caminhos. Não viveria `a sombra de qualquer solidão. Fortalecida , Omi estava pronta a ocupar o espaço, o seu lugar na terra. Ao enxergar sua imagem nos espelhos de Oxum viu seus antepassados em uma terra distante em algum pedaço do imenso continente africano, seu povo guerreiro vivendo em tempos de fartura, de produção de conhecimento e dignidade. Sua identidade, antes fragmentada, enfim foi revelada.(...) nunca mais deixaria de admirar a própria beleza em seus espelhos negros.(Cristiane Sobral, 2017)

O objetivo deste capítulo é pensar sobre alguns aspectos do currículo, entendendo-o como a principal finalidade da Lei 10.639/03. Pode-se de dizer, a partir da perspectiva da Lei, que é o currículo que dará a resposta a esta relação que se estabelece entre o "trato pedagógico da diversidade e a concepção de educação" (GOMES, 2008, p.18). Trabalhar com a diversidade, significa compreender que há causas políticas que mobilizam os grupos e que estes, neste processo, produzem conhecimentos e deixam marcas na sociedade, impactando muitos dos seus segmentos, entre eles, a escola.

Dos conhecimentos produzidos na luta social, estão os que a comunidade negra construiu, em seu processo de luta contra o racismo. Estes agora conduzem para o questionamento de qual o lugar do negro e, exigem, portanto, que novos olhares sobre os conteúdos e práticas escolares estejam fazendo as revisões históricas, de modo a reposicionar o negro, enquanto formador da sociedade brasileira, para fora do estereótipo do "mito das três raças" que o deixa subalternizado e desprovido de conhecimentos e capacidades intelectuais que possam influenciar e compor o universo pedagógico.

Para avançar neste estudo, é imprescindível perceber que os percursos de luta que deram origem à Lei 10.639/03 foram construídos e desconstruídos no amadurecimento do próprio Movimento Negro, na medida em que vão sendo alinhados interesses e demandas e o próprio Movimento define que lugar ele que ocupar e, neste repensar-se, está o que deseja para si mesmo e para a sociedade em que está inserido, em termos de Educação. Foi nesse

caminho que o Movimento Negro encontrou-se com Frantz Fanon; realizando as leituras de *Os condenados de terra* e *Pela negra, máscaras brancas*.

A professora Adélia Azevedo, uma das responsáveis por introduzir a discussão negra nas escolas de rede pública da prefeitura do Rio de Janeiro nos anos de 1980 disse, em palestra realizada na UNIRIO, durante o *II Encontro de Educação e Relações Étnico-Raciais: racismo: o que a universidade tem a ver com isso,* ocorrido em 21 de março de 2017: "Naquela época, aqui no Rio, nós tínhamos uma cópia do livro de Fanon que ia passando de mão em mão(...)". A fala da professora fez-me lembrar que, um ano antes, em encontro informal com o professor Amaury Mendes[29] no aeroporto de Brasília, perguntei-lhe qual a importância e o que havia mudado no Movimento Negro a partir da leitura de Fanon e ele me respondeu: "O corpo, Aninha, o corpo."

O contato com Fanon apresenta o conceito de consciência do corpo. Isto acontece depois da percepção de que o negro constrói sua referência corporal a partir de uma ideia de superioridade do branco, em que o processo de colonização inferioriza o negro, fazendo-o suportar sobre si o impacto doloroso desta civilização que o expulsa dela ou apenas admite que ele permaneça invisibilizado, escravizado. A compreensão do processo dessa historicidade deve levá-lo "a reencontrar uma categoria histórica válida"(FANON,2008, p. 119) em que se constata bem diferente do "primitivo e do meio-homem"(IDEM,IDEM).

O psicanalista recorre a Aimé Césaire e traz a seguinte reflexão:

> Quem eram então esses homens que, através de séculos, uma selvageria insuportável arrancava de seu país, de seus deuses, de suas famílias(...) homens afáveis, educados, corteses, certamente superiores a seus carrascos um bando de aventureiros que quebrava a África para melhor espoliá-la (...) eles sabiam construir casa, administrar impérios, organizar cidades, cultivar campos, fundir os minerais, tecer o algodão, forjar o ferro(...) Sua religião era bela, feita de misteriosos contatos com o fundador da cidade. Seus costumes agradáveis, baseados na solidariedade, na benevolência, no respeito aos idosos. Nenhuma coação, mas a assistência mútua, a alegria de viver (IDEM, IDEM).

Esta constatação é insuficiente para Fanon. Ele vai além. Traz à superfície que a consciência do corpo revela a dialética de ser sujeito do seu próprio corpo, mas objeto das concepções que o colonizador pavimentou para si. No entanto, a ida ao passado importa exclusivamente para que " nunca mais existam povos oprimidos na terra". (IDEM, p.188). É preciso não querer ser o branco, mas não é possível guardar o corpo no passado. Frantz Fanon

[29] Militante do Movimento Negro, que , junto com a professora Adélia Azevedo, realizava as leituras de Fanon.

não reivindica apenas o corpo visível, mas um corpo que faça de si um sujeito questionador (2008, p.191).

Este será o lugar do currículo escolar, a partir da Lei 10639/03: permitir que se conheça a História e Culturas da África e dos Afro-brasileiros para que, por meio da valorização desses, brasileiros retomem à referida História válida e tenham o compromisso de não compactuar com a opressão de outros povos, para que apropriem-se de seu próprio corpo criticamente, sem máscaras e sem a reprodução de valores que coloquem pessoas em relação de superioridade ou inferioridade uma das outras, desumanizando a todos.

A este currículo que rompe com a desumanização do racismo não bastará apresentar conteúdos, mas, a partir de Miguel Arroyo (2011), compreendo que é preciso reconhecê-los como conhecimentos válidos, científicos e legitimados e que têm origem em experiências sociais, políticas e culturais do povo negro. Diz Arroyo:

> O significado dos conhecimentos não vem apenas nem principalmente de sua aplicabilidade para a vida, mas de estar enraizado nas experiências e nas mais radicais indagações da condição humana. O conhecimento tem sentido quando tenta responder, interpretar essas indagações mais radicais do ser humano, vivenciadas por mestre e educandos. O direito ao conhecimento não se reduz a aprender habilidades, capacidades aplicáveis nas diversidades das situações sociais, uma visão pragmatista de aprender. O direito ao conhecimento implica partir de indagações mais desestabilizadoras do viver das crianças-adolescentes que já se defrontam e explicitam seus significados. (p. 121).

Este conhecimento devido sobre a História do negro, ao ser ofertado aos estudantes da escola brasileira, será a possibilidade de liberar o espaço escolar para as indagações sobre raça, racismo, negritude e tantos outros aspectos desse tema que afligem aos alunos e professores negros, mas que também afetam aos não-negros. O acesso a esse currículo se dará pelas culturas que, como explica Tomaz Tadeu da Silva (2001), não será definida por critério estético ou filosófico, mas como resultado do trabalho humano e que Paulo Freire (2014) define como “temas significativos”.

Por meio desta abordagem de currículo, o Movimento Negro demonstra compreender que não basta ao estudante negro ir à escola. Aqui é posto um questionamento sobre a origem do fracasso escolar desse estudante e que Silva (2001) alerta:

> Embora muitas dessas análises se concentrassem em mecanismos sociais e institucionais que supostamente estavam na raiz do fracasso, elas, em geral, deixam de questionar o tipo de conhecimento que estava no centro do currículo oferecido às crianças e jovens pertencentes àqueles grupos. Para essa perspectiva não havia nada “errado” com o currículo em si, que deixava assim de ser problematizado (...) a partir das análises pós -estruturalistas e dos Estudos Culturais que o próprio

> currículo passou a ser problematizado como sendo racialmente enviesado. (2001, p, 99).

A racialização do currículo acontece por ser ele eurocentrado, fixado nos valores e saberes de um mundo que se coloca como superior, seguindo as razões do colonialismo, mas também da colonialidade. Anibal Quijano (2010) nos explica que embora vinculados, o primeiro refere-se a estrutura de dominação, enquanto que a outra "sustenta-se na imposição de uma classificação étnico/racial da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões materiais e subjetivos, da existência social quotidiana e da escala societal".(p.84).

Maldonado-Torres (2007) ilustra o que apresenta Anibal Quijano:

> Colonialismo denota uma relação política, econômica no qual a soberania de um povo reside em poder do outro povo ou nação que constituiu tal nação num império (...) a colonialidade surgiu de um padrão de poder que que surgiu como resultado do colonialismo moderno(...)Assim, ainda que o colonialismo tenha precedido à colonialidade esta sobrevive após o fim do colonialismo. A colonialidade se mantém viva nos manuais de aprendizagem, nos critérios para o trabalho acadêmico, na cultura, no senso comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos, e em tantos outros aspectos da nossa experiência moderna.(p. 131).

Retomando Quijano (2010), "o eurocentrismo é a perspectiva cognitiva sob a qual são educados não somente os europeus, mas todos sob esta hegemonia" (p.86). Eurocêntrica, a educação brasileira nega que esta sociedade é "multiétnica e pluricultural e ainda mantém uma hierarquia que valoriza a branquitude e desvaloriza a negritude."(SOUZA, 2015, p.170), expressando, pelo currículo, as concepções sobre as quais constitui o conhecimento (SILVA, 2010), sem que haja contestação por ser tratar de uma visão de mundo reconhecida como válida e universal em que, pela estratégia epistêmica de domínio, realiza também o controle econômico e social (CASTRO-GOMEZ, 2005).

Pela colonialidade do poder há a produção de um tipo hegemônico de conhecimento que projeta um sujeito tido como cognitivamente superior e senhor desta produtividade também concebida como superior, de modo que este conhecimento é a totalidade dos conhecimentos, pleno em objetividade e cientificismo, já que o europeu está em pressuposto lugar de privilégio neste mundo. Castro-Gomez (2005) denomina este lugar de "ponto zero", uma vez que no espaço de poder próprio de Deus, são eliminadas todas as outras formas de conceber o mundo, sendo, portanto, "um princípio epistemológico absoluto"(p.63).

Currículo, no entanto,

> (...) é representação: um local em que circulam signos produzidos em outros locais, mas também local de produção de signos. (...)A superfície de representação que é o currículo é pois uma área altamente contestada. Representar significa, em última análise, definir o que conta como real, o que conta como conhecimento (...) Estaremos nos aproximando de uma concepção do currículo como representação, como local - disputado – de construção de objetos de conhecimento (...) Nesse processo de produção, o signo não é apenas objeto de disputa: ele é, mais do que isso local de luta e de conflito. O signo é aqui um campo de forças cujos vetores são relações de poder. O currículo seria, assim, uma luta em torno do signo, da representação. (SILVA, 2010, p. 64-65).

Este espaço de luta, dentro da concepção eurocêntrica, é esvaziado, pois currículo

> é em geral manifesto como formas de ajuda e como formas de conhecimento legítimo, formas que parecem fornecer sua própria justificação por serem interpretadas como neutras. Portanto, o poder é exercido através de instituições que, seguindo seu curso natural, reproduzem e legitimam o sistema de desigualdade. (APPLE, 1982, p.211).

Currículo não se refere exclusivamente aos conteúdos selecionados e validados, mas um complexo conjunto que envolve práticas de ensino, formação de professores, organização escolar. Um currículo comprometido com a igualdade racial levará a todos os segmentos da comunidade escolar a trabalhar na dinâmica do racismo, desconstruindo-o em seu texto (SILVA, 2001). Isso envolve questionar todos os conceitos da colonialidade existentes na escola, na medida em que caminha na perspectiva da interculturalidade crítica e, consequentemente, uma pedagogia decolonial que atende ao próprio fim decolonial da Lei 10639/03.

De acordo com reflexões de Catharine Walsh, (2009), a diversidade étnico-cultural das Américas, mobilizadas por diferentes lutas políticas desenvolve, a partir dos anos 90, a ideia de interculturalidade. Inicialmente este conceito se refere ao contato e intercâmbio entre diferentes culturas, não considerando aí se estas se encontram em relações hierárquicas de valorização e dominação. A interculturalidade á apenas relacional.

A interculturalidade tida como funcional surge da compreensão da existência de uma diversidade cultural que convive, dialoga, mas não questiona as assimetrias, vivendo uma situação de tolerância que não transforma “as normas e regras de lugar de poder".

Pela perspectiva intercultural crítica reconhece que há uma relação hierarquicamente racializada e por isso trabalha para a transformação das estruturas e instituições considerando as demandas dos subalternizados, visando relações sociais que incorporem as distintas formas de saber, pensar, existir e sentir o mundo. Caberia, então, a escola assumir um novo projeto político, social e cultural atento à colonialidade do ser, do saber e poder, promovendo

diálogos simétricos para os quais “requer agir em cada instância social, política, educativa e humana.”(WALSH, 2009, p.3)

Os diálogos, contudo, não acontecem sem lutas e conflitos," porque ele deve ser um campo aberto, um campo de disseminação de sentido, um campo de polissemia, de produção de identidades voltadas para o questionamento e para a crítica" (SILVA, 2010, p.29).

Nesse sentido, a perspectiva bakhtiniana (2016) de diálogo nos alerta para o fato de que as vozes serão individuais ou sociais, mas a opiniões individuais nascem de uma opinião que é social de modo que toda resposta se dirige a um interlocutor imediato, mas também a um outro destinatário embutido no pensamento de um dado grupo social. Bakhtin, contudo também reconhece que há um espaço de liberdade no qual todo o ser humano está inserido e que permite que ele não seja totalmente submetido aos discurso sociais. Há um "simpósio universal" que faz com que cada pessoa seja individual e também social.

Neste campo, retorno a Silva (2001) que, reconhecendo como estão imbricadas as construções sociais e individuais, traz a seguinte reflexão: " Qual é o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade? (...) cada um desses modelos de ser humano corresponderá a um tipo de conhecimento, um tipo de currículo."(p. 15) Na mesma direção, a professora Inês Barbosa Oliveira (2007) observa que " a vida cotidiana tem seus próprios currículos, expressos em processos sociais de aprendizagem que permeiam todo o nosso estar no mundo e que nos constituem."(p.9). O que significa concluir que uma sociedade antirracista só surgirá pela formação de identidades e subjetividades também antirracistas, para tanto é que a Lei 10639/03 não tem por objetivo a criação de uma disciplina, mas propõe que todo o universo escolar se abra como espaço de luta decolonial em que o poder, o saber e o ser se reafirmem enquanto disputas epistêmicas, ideológicas e políticas posicionando como projeto comprometido com a interculturalidade crítica que acontece por

> uma construção feita por pessoas que sofreram histórias de submissão e subalternização. Uma proposta e um projeto político que também busca expandir-se e em uma aliança com pessoas que também buscam, de mesma forma, alternativas à globalização neoliberal e à racionalidade ocidental, e que lutam tanto pela transformação social como pela criação de condições de poder, saber e ser muito distintas. Pensada desta maneira, a interculturalidade crítica não é um processo ou projeto étnico, nem um projeto da diferença em si mesmo. Pelo contrário(...), é um projeto de existência, de vida (...) Uma maneira outra de pensar e atuar(...) um projeto de pensar e atuar que vem de baixo e não de cima. (WALSH, 2007, p. 8)

Espaço em que é possível saber-se mais positivo, saber-se autor de experiências positivas e base da produção histórica do conhecimento humano.(ARROYO, 2013).

A Lei e um currículo para o ensino da Língua materna

Sob essas tensões, retomo o objeto desta pesquisa para refletir qual o impacto da Lei 10.639/03 no currículo de Língua Portuguesa, percebendo que o ensino do Português, enquanto língua materna, tem sido desenvolvido sob diferentes críticas quer sejam baseadas na rejeição do trabalho com a gramática, quer sejam as fundamentadas no desprezo das aulas que se distanciem da já referida gramática.

Não é meu interesse me posicionar nesta discussão, mas tenho como intensão contribuir, provocando o desejo na construção de práticas antirracistas, em que o aluno negro não sofra os impactos do racismo no momento de estudo da língua materna, uma vez que a questão da linguagem é tão profunda que Frantz Fanon dedica um capítulo a este tema em que ele define como sendo a " dimensão *para-o-outro*[30]" do homem de cor (2008, p.33).

Esta dimensão se apresenta tanto na organização da língua (normatividade), quantos nos valores construídos por esta língua e que perpetuam expressões preconceituosas e racistas que reafirmam a inferioridade do negro. Diz Fanon:

> Falar é existir absolutamente para o outro. O negro tem duas dimensões. Uma com seu semelhante e outra com o branco(...) Esta cissiparidade é consequência direta da aventura colonial...(...)Falar é estar em condições de assumir uma sintaxe, possuir a morfologia de tal ou qual língua, mas sobretudo assumir uma cultura, suportar o peso de uma civilização(...)Todo povo colonizado – isto é, todo o povo no seio do qual nasceu o complexo de inferioridade devido ao sepultamento de sua originalidade cultural- toma a posição da linguagem da nação civilizadora, isto é da cultura metropolitana. (p.33-34)

Fanon (2008) ainda nos traz a ideia de sentido de ilegitimidade vivenciada pelo negro ao dominar a língua do colonizador. Entendo que toda língua constrói seu léxico e seus sentidos a partir de um processo histórico experimentado por seus falantes. Vale perguntar: qual a história vivida pelo Brasil? Com o espaço comprometido com o colonialismo e a colonialidade, ele impôs ao negro a escravidão e ao indígena a servidão, colocando-os em situação de inferioridade e subalternização em que suas histórias e culturas também foram inferiorizadas e subalternizadas. Nesta movimentação, o Português do Brasil se forma dando materialidade linguísticas àqueles conceitos ao mesmo tempo em que ocorre o apagamento sistemático das línguas que não são as portuguesas, simulando uma ideia de homogeneidade da língua cujo processo de gramatização procurou cristalizar.

[30] Grifo do autor

A pluralidade desta formação, contudo, sempre se manifesta quer na escrita e principalmente no dinamismo da oralidade mas, em geral, esta "aparição" é considerada um erro, que é um mecanismo de permanente exclusão dos outros elementos formadores da língua, mas também daquele usuário da língua que como "outro" experimenta mais uma forma de negação de sua alteridade, experimentando relações de poder assimétricas e excludentes (CANDAU, 2006).

De acordo com Marcos Bagno, no estudo da língua afloram o que ele denomina de preconceito linguístico porque

> (...) o que passou a ser chamado língua é uma coisa que é vista como exterior a nós, algo que estaria acima e fora de qualquer indivíduo, externo à própria sociedade: uma espécie de entidade mística sobrenatural, que existe numa dimensão etérea secreta, imperceptível aos nossos sentidos, e à qual só uns poucos iniciados têm acesso.(BAGNO, 2003,p.18).

O autor ressalta que a linguagem é um instrumento de controle e coerção social bastante complexo e também sutil porque, ao afirmar que alguém não é capaz de usar corretamente a sua língua materna, há um ataque aos elementos que constituem a identidade social e individual daquele sujeito, pois cada um é a língua que fala e se relaciona com sua linguagem para muito além do simples uso da mesma. Segundo o autor, o preconceito linguístico é, na verdade, "um profundo e entranhado preconceito social" (IDEM, IDEM,p.16)

Mesmo considerando que os Parâmetros Curriculares Nacionais, trazem uma proposta para o ensino da Língua em que as situações cotidianas de uso e de marca cultural devem ser consideradas, ainda fazem parte da prática de ensino de muitos professores de Português o uso do "erro" e do "acerto" que não levam o aluno a se apropriarem do tal conteúdo e ainda reforçam as já referidas desigualdades, resultando o que tenho denominado de " o sequestro da língua"[31] .

---

[31] Aproprio-me da ideia de "sequestro" como foi utilizada por Haroldo de Campos (1989) ao se referir à exclusão da produção barroca, feita por Antônio Cândido(1981) em *Formação da Literatura Brasileira*, porque este não considerou a representatividade da obra de Gregório de Matos no sistema literário brasileiro. Retomando Campos, o livro *O sequestro do Barroco* (1989*)* refere-se ao componente ideológico que conduz a decisão de Cândido. De mesmo modo, é preciso considerar uma ideologia que determina os conteúdos e práticas didáticas de todas as disciplinas e, especialmente, da Língua Portuguesa. Assim como Antônio Cândido afirma que "A nossa literatura é galho secundário da portuguesa, por sua vez arbusto de segunda ordem do jardim das Musas" (CÂNDIDO apud CAMPOS, 1989, p.13), também há os que acreditam que o ensino da língua deva levar em conta somente um de seus componentes, o do colonizador, não considerando a pluralidade de elementos formadores do Português do Brasil e muito menos as variadas dinâmicas geradas em seu efetivo uso.(GOMES, 2015,p.2)

É necessário, então, que no ensino de Língua Portuguesa, permeado pela Lei 10.639/03 o professor leve em conta que a gramatização tem início no século XIX e que embora seja uma organização da língua feita por brasileiros e não mais por estrangeiros, o Brasil vive um momento histórico marcado pelo branqueamento e europeização. Assim pensava grande parte da elite e dos intelectuais brasileiros:

> Nós, brasileiros - que o mesmo pode-se dizer de outros povos americanos - , pertencemos `a América pelo sedimento novo, flutuante, do novo espírito, e `a Europa, por sus camadas estratificadas. Desde que temos a menor cultura, começa o predomínio destas sobre aquelas. A nossa imaginação não pode deixar de ser europeia, isto é, de ser humana (...) (NABUCO apud SKIDMORE, 2012, p.144)

De acordo com Travaglia (2009), o ensino da língua pode ser prescritivo, descritivo ou produtivo. O ensino prescritivo, em geral o mais usado, se baseia em mudar o padrão linguístico "errado" do aluno por "corretos". O ensino descritivo permite às aulas de Língua materna "levar ao conhecimento da instituição social o que a língua representa: sua estrutura e funcionamento, sua forma e função" (TRAVAGLIA, 2009,p.39).

O ensino produtivo, porque objetiva trabalhar as possibilidades comunicativas, não busca alterar o padrão do aluno, mas levá-lo a perceber os recursos adequados a cada momento de uso. Esta abordagem, ao mesmo tempo que não exclui do estudante o contato com a norma padrão, também lhe permite operar com as inúmeras variações da língua, entendendo-as como culturas e, como tal, são dinâmicas e devem ser vista de forma não hierarquizadas e garantidores da diversidade e da diferença

> se a diversidade cultural é uma categoria da ética, da estética ou da etnologia comparativas, a diferença cultural é um processo de significação através do qual enunciados sobre ou em uma cultura diferenciam, discriminam e autorizam a produção de campos de força, referência, aplicabilidade e capacidade" (BHABHA, 1994, p.34).

Acrescenta-se o trabalho com a Literatura Negra como um espaço de libertação daquela língua ocultada no colonialismo e daquela história apagada pela colonialidade, restituindo as vozes numa perspectiva bakhtiana de polifonia e dialogismo (ou ainda permitindo que se repita a experiência do Caliban).

Uma das mais importantes ferramentas pedagógicas para a condução do processo de transformação da escola e das relações étnico-raciais, é o estudo da língua historicamente contextualizado pela Literatura Negra, em que o professor de Língua Portuguesa tem o papel de interpenetrar o universo afro-brasileiro, trazendo inúmeras referências quer estejam no campo cultural e comunitário, quanto ao que se refere aos espaços sociais e políticos, abrindo possibilidades para repensar a sociedade e temas relacionados à negritude, à desigualdade social, ao racismo e à igualdade.

Liberar a voz, a enunciação, é também liberar o corpo negro do papel de subserviência e falta de subjetividade (HOOKS, 1995). É afirmar o "*locus* da enunciação" de modo a ultrapassar as demarcações geopolíticas, mas também as tantas hierarquias que incidem sobre o corpo em que o critério da raça é o primeiro nesta ordem de valor.(BERNARDINO-COSTA; GROSFOGUEL, 2016).

Para esta proposta curricular antirracista para o ensino da Língua, vale refletir sobre o que nos traz a professora Irandé Antunes: "(...)se as pessoas não ficam mais capazes para – falando, lendo, escrevendo e ouvindo – atuarem socialmente na melhoria do mundo, pela construção de um novo discurso, de um novo sujeito, de uma nova sociedade, para que aulas de português?" (ANTUNES, 2009, p.176). É fundamental que, a partir das aulas de Português, haja o restabelecimento do diálogo como propõe a Lei 10.639/03. Um reconceituamento do negro, rompendo com as bases de um "único valor civilizatório" (ROMÃO, 2005), será a água fresca fortalecedora e reveladora das Histórias. O espelho que reflete identidades e beleza.

Chegando ao terreno: a Escola de Letras da UNIRIO

> Nos espaços formais de aprendizagem (...) outros letramentos passam a ser urgentes. Não há uniformidade entre os sujeitos, ali inseridos e, ao assumirmos a existência de subjetividades circulantes nesses espaços já poderíamos contribuir para a reorientação curricular. (Cláudia Miranda, 2013)

> Mesmo que desconhecidos
> Sejam os canais do vento,
> Mesmo que os gumes de uma estrela de cinco pontas cortem meu rosto,
> Mesmo que espreitem pelas cortinas do firmamento
> (por mais confusos que sejam meus versos) Havemos de disputar com o solo direito de despontar primeiro no horizonte
> e denunciar todas as manhãs(...)
> (CELINHA[32], 2010)

[32] Célia Aparecida Pereira

Retomei o contato com o curso de Letras da UNIRIO por conta do *Sarau Negro-Literário*. Esta foi uma ação ligada aos *21 dias de ativismo contra a violência racial* em que o grupo de pesquisa do qual faço parte realizou o *II Encontro de Educacão Étnico-raciais - Diálogos e intervenções antirracistas: racismo o que a universidade tem a ver com isso.* O Sarau foi uma atividade de leitura de obras de escritores que compõem a Literatura Negra brasileira de diferentes períodos, mas com especial atenção aos contemporâneos que surgem com muita força por meio dos *Cadernos Negros.* Um encontro de apenas uma hora, em meio a uma tarde de quarta-feira, lotou a sala com alunos da Letras e de outros cursos, visitantes, funcionários e ainda um bom grupo de professores do curso que se engajaram na leitura dos poemas selecionados pelo professor Marcelo dos Santos, o organizador da atividade.

Foi apresentado o conceito político de Literatura Negro-brasileira e também uma relação de autores considerando a cronologia, mostrando que a Literatura Brasileira tem autores negros em praticamente todos os períodos literários e que é possível trazê-los para o cotidiano da sala de aula. Naquele espaço constatei que alguns estudantes têm interesses por determinados autores e já encaminham suas pesquisas para esta área.

O Sarau deu origem a outros desdobramentos, como, por exemplo, a proposta de realização de uma leitura de textos teatrais em conjunto com a Faculdade de Teatro. Não houve uma data fixada para este encontro, mas ficou marcado que há receptividade para as discussões raciais naquele espaço e que estas podem se dar cotidianamente e, não exclusivamente, em eventos especiais. Aproveitei o encontro para pedir ao funcionário as ementas e, por este caminho, inicio esta etapa da dissertação.

O curso de Letras da UNIRIO, criado em 2011, fica situado na Escola de Letras do Centro de Letras e Artes, na Urca, Rio de Janeiro, prédio que também abriga os cursos de Música e Teatro, com os quais estabelece interação de aulas e outras atividades. Denominando-se Escola de Letras, o curso aponta seu trabalho como uma possibilidade de renovação do modelo de estudos da Literatura e da Língua próprios aos cursos de Letras no Brasil e, desviando-se da orientação exclusivamente nacional-estilística e filológico-gramatical, expande seus estudos teóricos, comparativos e interdisciplinares para que se promova a aproximação crítica da tradição literária com as experiências literárias contemporâneas.

Exclusivamente noturno, presencial e em regime acadêmico de sistema de crédito semestral, o curso se divide na formação de Bacharelado e de Licenciatura voltada para a Língua Portuguesa e suas Literaturas. O Bacharelado tem o total de 142 (cento e quarenta e dois) créditos, em carga horária de 2.490 (duas mil quatrocentos e noventa) horas, das quais,

120 (cento e vinte) horas são dirigidas às atividades complementares e as outras 2.370 (duas mil trezentos e setenta) horas se subdividem entre as disciplinas obrigatórias, optativas, estágios e trabalho de conclusão de curso. No caso da Licenciatura, a mesma possui 3.035 (três mil e trinta e cinco) horas distribuídas em 150 (cento e cinquenta) créditos e do total de horas oferecidas, 200 (duzentas) são destinadas `as atividades complementares, enquanto as outras atendem `as disciplinas obrigatórias, `as optativas, assim como `as disciplinas relacionadas aos estágios e ao trabalho de conclusão de curso.

Vê-se, nessas duas áreas, uma preocupação com as novas tecnologias e com as transformações que as mesmas introduzem ao meio literário, de modo que, são obrigatórias para o Bacharelado e para a Literatura as seguintes disciplinas: Teoria e Estéticas da Imagem; Literatura e Outros Códigos; Indústria cultural e Linguagens Audiovisuais; Literatura e Cultura Digital- Oficina. Este ponto do currículo, foi o principal motivador das mudanças no programa, uma vez que a equipe da avaliação do Instituto Nacional de Estudo e Pesquisa Educacional Anísio Teixeira (INEP) , ocorrida em 2012, indicou a necessidade de que o curso explicasse como seu processo pedagógico orientaria o egresso para a utilização das mídias sociais e dos recursos audiovisuais no processo ensino-aprendizagem. Em resposta a este questionamento, o curso se organizou a partir de uma percepção crítica do campo das imagens e mídias contemporâneas como ferramentas para uma prática didática no contexto atual, buscando o " diálogo entre literatura, artes, mídia e o domínio das linguagens audiovisuais no ensino" (p.15), de modo que as relações entre arte, língua e cultura se ampliem e seja oferecido ao aluno a convergência de teoria e prática. Desta forma, o curso se afirmou em consonância ao que indicam as Diretrizes Curriculares para o Curso de Letras , Parecer CES 492/2001, uma vez " visa a atender às necessidades educativas e tecnológicas da sociedade".

Os eixos de formação das matrizes curriculares, nos dois casos , são divididas em três: o primeiro ligado `a Linguagem e Cultura Literária em Língua Portuguesa; o segundo dirigido ao estudo da Produção Textual, Artes e Mídias. Esses dois eixos atentem às duas formações. O terceiro eixo vai dar conta de formação profissional específica , de modo que, para o Bacharelado haverá disciplinas relacionadas à Memória e Política do Texto, enquanto que a Licenciatura terá Processos Formativos da Atuação Docente em Língua Portuguesa, Linguagem e Literatura.

Para a formação em Licenciatura, o curso oferece algumas disciplinas que trabalham, em conjunto, o aporte teórico e a prática em sala de aula. Elas são denominadas de Abordagens Especiais. As quatro Abordagens Especiais atendem aos seguintes aspectos :

Língua Portuguesa e Ensino; Produção Textual e Ensino; Análise do Texto Literário e Ensino e Língua, Literatura, Cultura Digital e Ensino. Também são pensadas, pelo viés do ensino, as disciplinas Estudos da Oralidade, Diálogos Interartísticos e Produção Audiovisual. Essas disciplinas não excluem as aulas próprias à formação para o magistério que são realizadas em parceria com o curso de Pedagogia da Universidade. Na verdade, elas visam adequar o curso às exigências que lhes foram encaminhadas pelo INEP e deram origem ao novo Plano Pedagógico e Curricular.

Após realizar levantamento sobre as das características gerais do currículo implementado pelo curso, debruça-me, mais especificamente, sobre a área de Licenciatura por ele oferecida, considerando o seu comportamento em relação ao que propõe a Lei 10.639/03 para os cursos de formação superior e, acrescentando ainda o fato de que o próprio curso se coloca na

> intensificação do diálogo com novas práticas historiográficas e interartísticas, com as mídias e tecnologias (…) ligadas à comunicação oral e escrita e em contato crítico com a criação literária e artística contemporâneas.(…) que propicia hoje uma experiência acadêmica verdadeiramente inovadora ao oferecer um curso em Licenciatura em Letras pautado por eixos curriculares que incentivam a conexão entre (…) as formas diversas de manifestação cultural. (PPC, 2016,p.7)

Tenho por finalidade aprofundar um pouco mais o reconhecimento do campo a partir do levantamento do aporte teórico ali trabalhado, assim como o objetivo de cada uma delas. Este estudo deverá trazer uma amostragem do quanto este curso desenvolve, ou não, a formação de seus profissionais de licenciatura para dar conta "do desafio de preparar um professor sem preconceito a respeito dos usos da língua oral e escrita, atento ao passado da cultura literária e a seu momento presente como promessa de comunicação efetiva e possibilidade de arte, desaguará numa prática pedagógica mais segura em seus fundamentos teórico-metodológicos" (PPC, 2016, p.5-6) e isto aplicado ao contexto da educação étnico-racial.

Este desafio, de certa forma, também é encaminhado pela Lei 10.639/03, ou seja, o de perceber a Literatura Africana e Afro-brasileira do passado e do presente como arte e como comunicação efetiva de uma historicidade e subjetividade do povo negro e, também, lidar com possibilidade respeitar a discursividade negra em seus usos cotidianos ou nas manifestações artísticas. O desafio tem a ver com a alteridade e é, baseada na teoria da linguagem de Mikhail Bakhtin. Faz necessário questionar a "educação oficial que privilegia a homogeneidade" (OLIVEIRA, 2013, p. 225), uma vez que "a educação homogeneizadora violenta grupos cuja cultura se diferencia da oficial " (IDEM,IDEM). A professora alerta,

contudo, que o trabalho do professor não deve ser reducionista, restrita aos aspectos particulares da cultura do aluno, havendo, sim, a necessidade de que se estabeleça um equilíbrio entre a diversidade e a homogeneidade, entre o particular e o universal.

Esta busca de equilíbrio deve intensificar-se no ensino da Língua materna porque, como já discutido em capítulo anterior, a Língua entendida no seu potencial comunicativo, sai da esfera meramente normativa de erro e acerto e passa à relação produtiva, em que seu uso tem a ver com adequação em que são consideradas as inúmeras situações que envolvem aquele uso, considerando o onde, quando, com quem, para quem e ainda os espaços sociais, políticos e culturais em que esta comunicação ocorre.

Para melhor observar como esta grade se comporta diante da adequação para a Lei, será realizada, inicialmente, a análise da carga horária de cada disciplina, considerando, separadamente, três aspectos: as disciplinas efetivamente dirigidas às questões negras; as que apresentam um referencial teórico que permite uma visada para a Lei; as disciplinas, cujos objetivos podem agregar conteúdos sobre a Lei. Seguindo esses critérios, o observado dá origem à seguinte situação: das 2145 (duas mil cento e quarenta e cinco) horas obrigatórias, 60(sessenta) horas são destinadas à Literaturas Africanas e 30 (trinta) para Culturas Africanas na Sala de Aula. As disciplinas cujo referencial teórico permitem uma reflexão sobre a Lei 10.639/03 são: Cultura Literária no Brasil Oitocentista; Literatura Moderna e Contemporânea, Abordagens Especiais em Língua Portuguesa e Ensino, Investigações Conceituais em Linguística, Historiografia da Literatura Brasileira. Todas essas disciplinas têm carga horária de 60 (sessenta) horas e são obrigatórias.

Ao analisar as disciplinas que apresentam objetivos possíveis de tratar da Lei são encontradas as que apresento a seguir: uma obrigatória e outra optativa, sendo a primeira – Estudos da Oralidade – com 60 (sessenta) horas e segunda é Geografia da Escrita, com total de 30(trinta) horas. Menos de 5% (4,19%) da carga horária total do curso efetivamente trata da questão negra, o mesmo acontecendo com as disciplinas cujos objetivos poderiam abordar os temas étnico-raciais. O grupo daquelas que têm um referencial teórico que podem ser aproximados da uma abordagem mais próxima da Lei completa um total de 13,9%. Na verdade, quase 20% das disciplinas estão (supostamente) perdendo a oportunidade de adentrar ao terreno das relações raciais e preparar melhor seu profissional para desempenhar seu papel neste campo.

Este quadro apresenta-nos uma possível incompreensão dos organizadores do curso no sentido de perceberem a importância da Lei 10.639/03 e qual o lugar da Letras dentro deste

contexto, ou ainda refere-se ao fato de se manterem ligados ao cânone, mesmo considerando que em seu documento seja afirmado que

> O domínio da Letras foi alargado(...) por conteúdos afeitos que estão a usos cotidianos, a fins de intervenção política e à conformação de subjetividades(...)a Língua Portuguesa atravessa fronteiras, aproxima culturas com características diversas, com patrimônios literários e artísticos bastante diferenciados que são, sobretudo, portas de entradas em sociedades, cujas histórias particulares de contato mútuo e de conquista de autonomia não cessam de se reinventar por meio da produção literária e dos usos da língua nacional.(PPC,2016, p.7-8)

A Lei seria um desses alargamentos em que as intervenções e políticas governamentais de valorização do sujeito negro, são também requerimentos para que o ensino da Língua se abra para as subjetividades negras e reconheça os seus processos de luta e de historicidade. Avanço mais um passo neste estudo, detendo-me, agora, sobre o eixo I do curso que é o que apresenta os Formativos de Linguagem e Cultura Literária. Nesta etapa considero, o fato de que tomei como referencial de identificação do impacto das ações e reflexões étnico-raciais no curso de Letras, o trabalho com a Literatura Negra e como esta pode influenciar toda uma prática em sala de aula e que, para tanto, cobrará, do licenciado em Letras, uma formação que lhe garanta reconhecer os aspectos da Língua e da Literatura que contemplam essa discussão. O PPC (2016) define da seguinte forma o eixo I que tem, como finalidade, fornecer os fundamentos para o conhecimento em Literatura, Linguística e Língua Portuguesa:

> São disciplinas que tomam a Língua Portuguesa em suas estruturas formadoras através de sistematizações sincrônica e diacrônica; além disso, consideram a nossa Língua, em suas diversas variantes como objeto de reflexão, segundo parâmetros da ciência da linguagem. (…) especialmente no que diz respeito à reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico. As Literaturas produzidas no Brasil, em Portugal e em países da África são estudadas sob o enfoque histórico, o teórico-crítico e o comparativo. Nesse sentido, a análise de tais enfoques se produz em disciplinas especificamente dedicadas á discussão da historiografia da literatura, das artes e das práticas culturais da escrita. Interessa, principalmente, construir perspectivas que associem a língua e a literatura à expressão da cultura, tendo sempre em perspectiva as implicações do uso da língua e da literatura no processo de ensino e aprendizagem, bem como em sua interlocução com a sociedade e, mais especificamente, com a escola. (LETRAS UNIRIO,p.18-19).

Este eixo é composto por 18 (dezoito) disciplinas. Sete dirigidas aos estudos da linguística e que aparecem no currículo como facilitadoras do estudo das estruturas que formam a Língua, visando que os alunos percebam, nas muitas variantes da mesma, pontos relevantes de reflexão crítica que considerem a linguagem como um fenômeno político,

ideológico, social e ainda psicológico, cultural, histórico. As outras 11(onze) disciplinas, ligadas ao campo da Literatura, estudam a historiografia da Literatura e das artes e das culturas, sem que haja, contudo, descolamento das mesmas com a língua, com a sociedade, com a escola, enfim do processo de ensino aprendizagem como um todo.

Reproduzo, a seguir, o quadro das disciplinas eixo I :

Disciplina currículo pleno- EIXO I	**Período sugerido**	**Carga horária/ créditos**
Estudos Linguísticos e Gramaticais (Morfologia)	1º	60/4
Cultura Literária no Período Colonial Brasileiro I	1º	60/4
Fundamentos da Linguística	1º	60/4
Teorias e Estéticas da Narrativa	1º	60/4
História da Literatura e da Arte e Sociedade	1º	60/4
Estudos Linguísticos e Gramaticais II (Sintaxe)	2º	60/4
Cultura Literária no Brasil Oitocentista	2º	60/4
Investigações Conceituais em Linguística I	2º	60/4
Estudos Linguísticos e Gramaticais (Fonética e Fonologia)	3º	60/4
Literatura Brasileira Moderna e Contemporânea	3º	60/4
Correntes Críticas da Literatura	3º	60/4
Estudos de Temas e Textos da Literatura Portuguesa	4º	60/4
Estudos Linguísticos e Gramaticais IV (Gramática Histórica)	4º	60/4
Estudos Linguísticos e Gramaticais V (Semântica)	5º	60/4
Estudos de Literatura Africana	6º	60/4
Tópicos de Literatura Comparada	7º	60/4

Historiografia da Literatura Brasileira	7º	30/2
Investigações Conceituais em Linguística II: Sociolinguística	5º	60/4

Não realizarei a análise das ementas das 18 disciplinas, embora esteja ciente de que a Lei 10.639/03 propõe que a discussão étnico-racial deva estar presente no conteúdo de todas, tratarei, contudo, de sete relacionadas ao campo da Literatura e três da Linguística. Esta escolha, que corresponde a um pouco mais da metade do primeiro eixo, refere-se às disciplinas cujos conteúdos estão repletos de possibilidades de um estudo mais comprometido com o que propõe a Lei em seu Parecer e em suas Diretrizes e que estabelecem, para os cursos de licenciatura

> inclusão, respeitada a autonomia dos estabelecimentos do Ensino Superior, nos conteúdos de disciplinas e em atividades curriculares dos cursos que ministra, de Educação das Relações Étnico-Raciais, de conhecimentos de matriz africana e/ou que dizem respeito à população negra. Por exemplo: em Medicina, entre outras questões, estudo da anemia falciforme, da problemática da pressão alta; em Matemática, contribuições de raiz africana, identificadas e descritas pela Etno-Matemática; em Filosofia, estudo da filosofia tradicional africana e de contribuições de filósofos africanos e afrodescendentes da atualidade (BRASIL, 2004, p.14)

E ainda, de acordo com o artigo 7º das Diretrizes,

> As instituições de ensino superior, respeitada a autonomia que lhe é devida, incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos diferentes cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 003/2004.(BRASIL, 2004, p. 32)

Vejamos, primeiramente, as disciplinas de Literatura que são: Cultura Literária no Período Colonial Brasileiro I; História da Literatura e da Arte e Sociedade; Cultura Literária no Brasil Oitocentista; Literatura Brasileira Moderna e Contemporânea; Correntes Críticas da Literatura.

A disciplina Cultura Literária no Período Colonial enfoca as relações entre cultura e sociedade, metrópole e colônia, cultura americana e modelos europeus e na caracterização da vida cultural desde o século XVI até o século XVIII. Aborda os relatos de viagem, o sermão, as cartas, a relação entre cultura e Igreja. Ainda aborda o nascimento das academias, os árcades, os autos coloniais e o Barroco. Os escritores trabalhados são Anchieta, Nóbrega. Botelho de Oliveira, Gregório de Matos, Vieira e também Basílio da Gama e Santa Rita

Durão. O conteúdo aponta para o fato de que "as manifestações culturais que integram o momento colonial brasileiro, afirmam seu caráter intercultural" (PPC, 2016, p. 35). Essa marca intercultural, no entanto , não é percebida no currículo, uma vez os versos satíricos de Domingos Caldas Barbosa, escritor negro brasileiro, que nasceu, provavelmente no final dos anos de 1730, não é mencionado. Certamente sua escrita tem a marca daquela citada interculturalidade, uma vez que ele lida com uma pluralidade de linguagens e culturas que dão ao seu trabalho um perfil diferenciado. Ele fundou a Academia de Belas Letras de Lisboa, mas também ia até as culturas populares e criava os lundus. Sem pudor, Caldas Barbosa misturava culturas, vozes, lugares, música e poesia.

Não encontrá-lo inserido no conteúdo da disciplina Cultura Literária no Período Colonial, não me parece uma mero acaso. O fato é que sobre Domingos Caldas Barbosa e sua produção literária, em seu tempo, havia uma série de preconceitos que envolviam a sua origem racial e sua maneira coloquial de fazer poesia. Isso se estende até hoje com o apagamento de sua escrita negra, com o impedimento de sua enunciação. Contraditoriamente, ao mesmo tempo em que o PPC reconhece o Brasil Colônia como um local de interpenetração de culturas que, mesmo em discrepância hierárquica, influenciavam-se mutuamente, não garante que o escritor que levou o Lundu à Corte Portuguesa, ao mesmo tempo que acrescenta, `a cultura letrada, palavras como " cuia,", "angu" e "quimbongô, "nhanhã", "nhonhó"[33] , próprias da fala popular, esteja presente na sua lista de conteúdos.

A próxima disciplina a ser analisada é História da Literatura e da Arte e Sociedade. Com a intensão de desenvolver-se a partir das relações, das interdependência e das tensões entre campos históricos, a disciplina pretende tratar aspectos genéricos como datação, autoria, anacronismo , hegemonia/periferia e outras questões teóricas da literatura e da arte indicadas por Candido, Williams, Escarpit, Bourdieu, Jameson. Discute, ainda, as teorias do reflexo, da mediação, da negatividade e noção de acontecimento (Foucault), a Autonomia (Adorno), a historicidade paradoxal da obra literária (Marc Escola).

Esta disciplina, bastante teórica, busca informar ao seu estudante que o processo de construção da literatura e das artes é histórico e conflituoso. Coloca a Literatura em um espaço de convergência com as questões sociais. Mas que questões sociais são essas aqui trabalhadas? São as que refletem sobre as estruturas sociais, sobre ideologias, sobre divisão de classe e sobre as identidades. Essas escolhas teóricas, que se aproximam das sociedades por reflexo, por negação do real, ou por intervenção, não incorporam os conflitos raciais de modo

[33] Expressões que utilizadas por Domingos Caldas Barbosa em seu poema *Lundum de Cantigas Vagas* (MARQUES, 2014, p. 57)

que, mesmo trabalhando com Raymond Willians, um dos responsáveis por uma concepção não tradicional de cultura e que dá origem aos Estudos Culturais, não encaminha para efetiva abordagem do sujeito negro, suas culturas e identidades na diáspora.

O conteúdo desenvolvido nesta disciplina não poderia prescindir do pensamento teórico de estudiosos como Stuart Hall e Homi Bhabha. Trazê-los para campo do estudo da sociedade e da arte, é reconhecer que os movimentos discursivos, no qual o literário também está inserido, se constituem nas representações sociais distintas. O sujeito negro ocupa espaços distintos aos do indígena e ao do branco, com isso, sua resposta literária também será distinta da dos outros grupos étnicos, não porque há uma herança genética influenciando, ou muito menos, há um padrão estético específico, essencializado, para tais grupos. As diferenças têm a ver com processos sociais diferenciados, por meio do qual refletem esses movimentos e que pensam o negro, suas identidades, suas culturas nos espaço/tempo diaspórico. Sinalizo, também, a falta de Aimé Césaire, que poderia compor o escopo teórico .

A Cultura Literária no Brasil Oitocentista, terceira disciplina do eixo I cuja ementa será analisada, pretende dar ao aluno deste curso um conhecimento sobre cultura literária no Brasil Imperial e nos primeiros anos da República, indo do começo do século XIX até o início do século XX, do período "pré-romântico" ao "pré-modernista". Reconhecendo que a vida social e cultural brasileira atravessam períodos díspares como a consolidação do império e a da independência política, afirmação da nacionalidade e a organização do estado nacional e, ainda, um ideário liberal que contrasta com a escravidão, a disciplina trabalha seu vasto conteúdo ressaltando os movimentos artísticos, escritores e teóricos daquelas épocas estudadas.

Ao considerarmos a perspectiva étnico-racial, observa-se que não constam escritores como Luiz Gama e Maria Firmina dos Reis. Embora constem o romântico Gonçalvez Dias e o simbolista Cruz e Souza, não deixa explicitado se serão apresentados textos em que ambos expõem suas alteridades negras e as reflexões sobre essas identidades na vida brasileira do século XIX. Outro ponto a ser ressaltado é que, embora haja reconhecimento da importância da imprensa diária, das revistas ilustradas na vida literária oitocentista, a disciplina não faz menção a Paula Brito que, por meio de seu trabalho de jornalista e editor, movimentou a cena carioca, contribuindo para a formação de público leitor. Também é relevante a sua ação na comercialização de livros e publicação de escritores da época como, por exemplo, Gonçalvez Dias.

A disciplina aborda as polêmicas existentes entre Sílvio Romero e Machado de Assis, mas não sinaliza o papel do primeiro na construção da ideologia do branqueamento e o quanto

esta modulou e formatou as concepções de sociedade brasileira. Por outro lado, não fica indicado se, nas discussões de sala de aula, haverá a recuperação da figura literária de Machado de Assis no que se refere a um compromisso com as questões de políticas, com a escravidão e com seu lugar de negro naquele Brasil que se pintava de branco e se travestia de Europa.

Literatura Brasileira Moderna e Contemporânea, disciplina indicada para o quarto período, quer pensar a literatura brasileira no século XX, a partir das manifestações culturais que integram a literatura moderna e contemporânea no Brasil que vão do Regionalismo e Cosmopolitismo até a poesia concreta e experimental dos anos de 1970 e 1980, atravessando a Semana de 22, a Antropofagia, pelo neonaturalismo e o romance intimista e os memorialistas.

Estão presentes os escritores Lima Barreto e João do Rio, sem contudo, haver um cuidado de acentuar seus papéis em expor, nos seus textos, a sociedade carioca e os caminhos racistas vividos por cada um. Quanto ao Mario de Andrade, que tem um busto no pátio em que se encontra o prédio da Letras, tem seus poemas que revelam seus conflitos sobre sua negritude, ignorados e, de mesmo modo, embora muitos trabalhos de iniciação científica estudem o escritor Paulo Leminski, as suas revelações literárias sobre sua mãe negra, são esquecidas.

Acredito que este fosse também um espaço para encaminhar o debate sobre Monteiro Lobato (autor citado na ementa*),*o livro *Caçadas de Pedrinho* e as questão polêmicas de 2010, geradas pelo Parecer do Conselho Nacional de Educação /CEB nº 15/2010, referente ao recurso de Antônio Gomes da Costa Neto sobre o já referido livro. Tendo como relatora a professora Nilma Lino Gomes, o parecer não trata nem da discussão sobre a qualidade ou não do texto e muito menos sugere uma censura aos livros do autor, mas encaminha para uma leitura atenta por parte do professor e, ao mesmo tempo, que a obra receba uma nota explicativa sobre situação racista que ali se apresenta. Neste momento, o currículo perde uma possibilidade de avançar, com bases concretas e cotidianas, para o que propõe a Lei 10.639/03, uma vez que discutir o Parecer CEB nº 15/2010 é aprofundar pedagogicamente sobre qual o papel do professor em face ao racismo/antirracismo é refletir sobre o lugar da literatura e da arte nesse mesmo contexto político.

Um outro ponto que chama a atenção na ementa desta disciplina é fato de embora estude os anos de 1970, não incorpora ao seu programa o surgimento da Literatura Negra que começa, nesta época , a configurar-se no espaço de produção literária, emergindo, na Literatura Brasileira, uma escrita com identidade negra, fazendo contraponto a um certo

esgotamento da ideia da literatura nacional como um projeto de formação de consciência de brasilidade. O movimento negro-literário se coloca, então, como uma tomada de posição de negros e negras no sentido de abrir publicamente sua enunciação, "ao mesmo tempo em que dialoga com as demandas sociais e políticas do Movimento Negro" (DUARTE, 2014, p.13).

O "esquecimento" desses autores, tanto isolados, quanto dentro de seu movimento, é repetido na disciplina Historiografia da Literatura Brasileira que traz a seguinte ementa:

> A historiografia literária brasileira e a herança sociológica de Silvio Romero e José Veríssimo. A ordenação via estilos de época e o privilégio canônico. Historiografia e crítica moderna. As perspectivas político-econômica (Werneck Sodré), estética (Ronald de Carvalho, Afrânio Coutinho) e universalizante (Carpeaux). O projeto historiográfico de Antonio Candido e as noções de formação, geração, perspectiva múltipla e multiplicidade temporal. A relação história e crítica segundo autores como Haroldo de Campos, Silviano Santiago e Luiz Costa Lima. A retomada dos estudos históricos nas últimas décadas do século XX. Aplicabilidade no contexto escolar e relevância na formação de leitores críticos. (PPC, 2016 p. 45)

O estudo, bastante vinculado à periodização, busca criticidade em Haroldo de Campos e Silviano Santiago, tendo, o segundo, caminhada reflexiva sobre a literatura negra. Vale ressaltar, no entanto, que se considerarmos que a base desse currículo são as antologias, por que razão não encontramos aí a *Antologia de poesia afro-brasileira – 150 anos de consciência negra no Brasil*, organizada por Zilá Bernd e com primeira publicação em 1999? Não encontramos também *Literatura e afrodescendência no Brasil-antologia crítica*, produzida, em 2011, pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), organizada pelo professor Eduardo de Assis Duarte e que apresenta mais de 100 escritores negros de diferentes tempos históricos. A ementa afirma seu interesse em que, a partir do estudo da historiografia, seus egressos sejam capazes de se formar leitores críticos. Fico com a seguinte pergunta: é possível pensar criticamente qualquer segmento da sociedade brasileira excluindo, desse exercício, aspetos que envolvem relações raciais? É consistente pensar em formação crítica no que se refere à historiografia literária brasileira, deixando de fora o movimento negro-literário, uma vez que este nasce do resgate do direito histórico à fala, a um ponto de vista, a um posicionamento discursivo?

Retomo o processo de análise das ementas, focando-me agora, na disciplina Estudos de Literatura Africana. Destinada ao estudo das culturas literárias de origem africanas, destaca a preocupação em trazer, para o centro dos estudos, a contextualização e singularização do processo de emergência dessas literaturas. Com isso, inclui temas como: os conflitos étnico-sociais; colonialismo e pós-colonialismo; diáspora e identidade; tráfico atlântico de escravos e

resistências africanas. Como não estão elencados os autores que serão apresentados nessa disciplina, vale trazer o que foi denunciado durante a mesa redonda *Autoria Feminina Negra na Diáspora*, ocorrida durante I Congresso de Pesquisadoras(es) Negras(os) na Região Sudeste (COPENE SUDESTE), ocorrido de 06 a 08 de agosto de 2015, na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ): com a chegada da Lei 10.639/03, o autor mais vendido, é o branco moçambicano Mia Couto[34]. Essa denuncia não aparece como demérito ao trabalho literário desse escritor, mas sinaliza que, além de uma dificuldade em validar a escrita do negro, seja ele brasileiro ou africano, há também uma retração do mercado editorial que não disponibiliza para o público esta produção negra que é vasta.

A disciplina Correntes Críticas da Literatura, visa auxiliar o professor em sua prática docente e, para tanto, pretende refletir sobre como o Brasil recebe algumas das principais correntes do século XX que, de acordo com a ementa, são as seguintes: Formalismo Russo, Estilística, Estruturalismo, Hermenêutica, Estética da Recepção, Teorias Dialéticas, Abordagens Psicanalíticas, Pós-Estruturalismo. Como abordei em capítulo anterior, volto a salientar a importância da crítica Pós-colonial para o estudo da Literatura Negra para que, por meio desta emerjam, por exemplo, as tensões e perspectivas das línguas que sofreram processos coloniais, isto porque o pós –colonialismo pode desmontar conflitos entre as culturas dominantes e as subalternizadas que se dá não por acomodação, mas pelo jogo das diferenças. Esta diferença não acentua a existência de um Outro, mas enfatiza alteridades construídas em processos política e historicamente validados. Excluir do currículo autores como Homi Bhabha, Edward Said ou Gayatri Spivak é não perceber que as representações não devem ser consideradas a partir da legitimação conferida por aquele que lhe é externo. Há um espaço de poder em disputa que se materializa pelo deslocamento do olhar e do locus de enunciação. Esta luta, como aponta Mignolo (1996), não pode ser silenciada pelo professor e, para tanto é preciso que ele, desde a sua formação, refaça esquemas hegemônicos para compreensão dos sentidos de identidade, de pertença racial e étnica, de sexualidade e tantos outros temas que habitam a Literatura.

Encaminho-me, a partir de agora, para a análise das ementas das três disciplinas da área de linguística que são: Fundamentos da Linguística, Investigações Conceituais em Linguística I e Investigações Conceituais em Linguística II. Essa disciplinas partem da ideia de "invenção do objeto língua" e o do entendimento de língua e linguagem enquanto

[34] Nascido em Moçambique, no ano de 1955, Mia Couto é biólogo, jornalista e escritor, com mais de trinta livros publicados e é considerado um dos mais prestigiados autores africanos de Língua Portuguesa.

fenômenos socais e se ocupam em encaminhar o aluno para um estudo crítico, histórico e comparativo das teoria linguísticas. Trabalhando com teorias de Saussure, Jacobson, Chomsky, Habermas, Wittgenstein, os conteúdos perpassam questões como heterogeneidade linguística, estudos etnográficos da fala, variações de cunho inter e intraculturais, mas, também, inter e intrasocietárias. Além de realizar análise dos exames de avaliação de grande escala do Brasil (ENEM e SAEB), investiga a língua e a linguagem dos Parâmetros Curriculares Nacionais e de outros documentos da educação linguística no Brasil, com vistas a desenvolver uma discussão teórico-prática sobre a relação entre língua e sociedade e sua abordagem no ensino da língua materna.

O conteúdo apresentado pelas disciplinas não evidenciam a bibliografia utilizada e qual o distanciamento a ser feito entre os conceitos de variação linguística e erro gramatical, em que é preciso considerar as línguas africanas como formadora do Português do Brasil e a dinâmica que seus falantes dão a esta língua, levando em conta que pretos e pardos compõem mais de cinquenta porcento desta população, mas estes não ocupam lugares de prestígio na sociedade brasileira, de modo que, em geral, o contexto escolar desqualifica e sobrecarrega de preconceitos as variações que dali emergem, quer surjam na fala, e mais ainda na escrita.

Considero também, que a Literatura Negra carrega em si o que Conceição Evaristo (2007) denomina de "escrevivência". Este conceito, que já traz consigo uma significação que tem a ver com posicionamentos subjetivos, identitários, recuperadores do lugar de fala do negro, não se alinhando com concepções de língua em que, mesmo pelo viés sociolinguístico, estabeleça hierarquia entre os grupos e que reforce o silenciamento sistemático de vozes.

Concluo, aqui, a análise das disciplinas desse eixo I. O eixo II, por se tratar de disciplinas que mais se ligam aos estudos das artes e das linguagens midiáticas, não será feito o levantamento do conteúdo de cada uma delas. Volto a lembrar que a Lei 10.639/03 se direciona a todas as disciplinas, mas por decisão metodológica, a análise não será feita. O eixo III trabalha com os processos Formativos da Atuação Docente em Língua Portuguesa, Linguagens e Literatura, mas por se tratarem de disciplinas que investem muito diretamente na ação em sala de aula, serão realizadas entrevistas com professores das mesmas.

A análise das ementas me mostrou um curso que, embora busque a contemporaneidade do uso das novas tecnologias e das relações das literaturas e da própria língua com esses meios, não avança, nem tangencia os temas raciais. Mesmo na disciplina que estuda os Literaturas Africanas, não estão presentes os termos como racismo, negros, negritude ou afrodescendente e não dá para descartar o peso ideológico das escolhas das

palavras de um discurso… Na verdade, vale retornar a Tomaz Tadeu da Silva para pensar este currículo quando ele nos diz:

> Na perspectiva política postulada por Apple, a questão importante é ao invés disso [do "como"] a questão do "por quê". Por que esses conhecimentos e não outros? Por que esse conhecimento é considerado importante e não outros? E para evitar que esse "por que" seja respondido simplesmente por critérios de verdade e falsidade, é extremamente importante perguntar: "trata-se do conhecimento de quem"? (SILVA, 2009, p. 46)

Em relação à organização curricular daquelas disciplinas, a resposta seria a escolha por um saber eurocentrado, colonizado, que não prepara o futuro professor para trabalhar crítica e produtivamente com a Literatura Negra e, menos ainda, dentro de uma perspectiva da pedagogia decolonial e da interculturalidade como nos indica a Lei 10.639/03 (mesmo tendo passado por uma avaliação recente do INEP).O currículo, no entanto, é território de disputa (ARROYO, 2013) e, mesmo quando alguns conteúdos não estão explicitados, os mesmos se revelam, reinvindicando suas existências. Isso acontece, o tempo todo, em todos os espaços educativos, sejam eles as salas de educacão infantil ou os núcleos de pesquisas acadêmicos. São nesses momentos que os professores definem qual o seu lado da luta, por esta razão, entendendo que a análise da ementa não dá conta da prática dos professores. Ela revela a organização formal do curso e, não, o cotidiano em que aos professores é possível tencionar a transformação do currículo. Em resistência, disputar o direito ao currículo, como quem disputa o "direito ao sol".

V-RETIRANDO AS MÁSCARAS: FORMAÇÃO DE PROFESSORES LÍNGUA PORTUGUESA SOB O IMPACTO DA LEI 10.639: DANDO MAIS UM PASSO À FRENTE.

> Educação étnico-racial diz respeito aos direitos dos negros e de outros cidadãos brasileiros em cursarem todos os níveis de ensino, em instituições bem equipadas, com professores qualificados para lidar com diversas situações decorrentes do racismo entre os diferentes grupos. Esta qualificação passa pela formação para trabalhar com os mais variados saberes que vão permitir o entendimento e a sensibilidade indispensáveis para trabalhar a questão. (Maria Elena Viana Souza, 2009).

> Mas os fundos oceanos não me amedrontam nem me imobilizam.
> Uma paixão profunda é a boia que me emerge.
> Sei que o mistério subsiste além das águas (Conceição Evaristo, 1992)

A formação de professores para trabalhar com a educação étnico-racial, seja esta inicial - finalidade de observação desta pesquisa - ou continuada, é ponto fundamental para que a Lei 10.639 tenha êxito. Ela compõe o Eixo 2 do Plano Nacional de Implementação da Diretrizes Nacionais para a Educação Étnico-Racial e para o Ensino da História e Culturas Afro-Brasileira e Africana, de 2008, em que coloca a política formação do magistério articulada `a revisão curricular como pilares necessários para a aprimoramento dos profissionais nesta área e consequente efetivação do enfrentamento da desigualdade racial na Educação, considerando aqui o papel da Lei como uma política de Estado. Neste sentido, esta pesquisa vai `a formação do professor da Letras, pensando quais competências são necessárias para que ele desenvolva seu saber técnico para tratar das questões raciais, mas também construa uma rede de conhecimentos que reordenem suas concepções e práticas cotidianas sobre os negros, sobre suas culturas, sobre afro-brasilidade e sobre a África de modo a contribuir com a eliminação do preconceito, da discriminação, do racismo.

Trago para o campo da formação o que Paulo Freire (2013) apresenta como "saberes necessários à prática educativa". Por meio desta expressão, que é subtítulo do livro *Pedagogia da autonomia*, Freire ressalta aspectos que são exigidos ao ato de ensinar. Há uma proximidade intrínseca deste livro com a Lei, mas especificamente com o Parecer 003/04 do Conselho Nacional de Educação, que, tendo a professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva como relatora, orienta os estabelecimentos de ensino para a implementação da educação étnico-racial, no âmbito da Lei 10.639/03.

O Parecer e o livro seguem o mesmo ponto de vista. Declara o autor de a *Pedagogia da Autonomia*: "O meu ponto de vista é o dos " condenados da Terra", dos excluídos."(p.16).

Olhar a prática pedagógica a partir de Fanon é ter o olhar pedagógico propício a uma "política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros." (BRASIL, 2004, p 10).

Os condenados da terra, livro de Frantz Fanon publicado em 1961, apresenta a reflexão (e também a denúncia) de que a relação entre o colonizador e colonizado é profundamente violenta, sendo esta a origem do caráter violento da própria colonização. A situação colonial se desenvolveu "na exploração do colonizado pelo colono – foi levada a cabo com grande reforço de baionetas e canhões." (FANON, 1968, p.26). O martinicano ainda complementa:

> A cidade do colono é a cidade saciada, indolente, cujo ventre está repleto de boas coisas. A cidade do colono é uma cidade de brancos(...) A cidade do colonizado, ou pelo menos a cidade indígena, negra, a medina, a reserva é um lugar mal afamado, povoado de homens mal afamados. Aí nasce não importa como. Morre-se não importa onde, não importa de quê, (...) A cidade do colonizado é uma cidade faminta, faminta de pão , de carne, de sapatos, de carvão, de luz. A cidade do colonizado é uma cidade acocorada, uma cidade ajoelhada, uma cidade acuada. (FANON, 1968, p. 28, 29)

O livro também aponta para o fato de que a ação totalitária da colonização aniquila corpos e mentes, retira do colono seus valores históricos, sociais, culturais, desumanizando-o. Animalizando-o. Fanon propõe a descolonização, acrescenta que este não será um processo mágico, mas de luta, em que se faz necessário "erguer o povo, engrandecer o cérebro do povo, enriquecê-lo, diferenciá-lo, torná-lo humano" (IDEM, p. 161).

Freire entende o que Fanon aborda tanto sobre a situação colonial, quanto do processo de descolonização que será uma árdua transformação da História, na construção da "nova ordem no mundo" (FANON, 1968; FREIRE, 2013). Neste caminho, ou sob este ponto de vista, o Paulo Freire define uma pedagogia outra, cuja ação epistemológica se volta contra a "malvadez neoliberal", ao "determinismo histórico" cuja ideologia é indicativa de uma "prática educativa de adaptar o educando a esta realidade que não pode ser mudada. A de que precisa (...) é o treinamento técnico indispensável à adaptação do educando a esta realidade que não pode ser mudada." (FREIRE, 2013,p.21).

A Pedagogia da Autonomia é a indicativa da "ação muscular do intelectual" (FANON,1968), do professor, na preparação dos alunos para o processo de descolonização do qual ele não está apartado. Ensinar para a autonomia, para a descolonização e para decolonialidade propostas pela Lei 10.639/03 exige: rigorosidade técnica, respeito aos saberes do educando; criticidade; rejeição de qualquer forma de discriminação; reflexão crítica sobre

a prática; saber escutar; saber dialogar, compreender que é uma forma de intervenção no mundo. Estas são exigências que se esperam cumpridas também quando nos referimos `as relações étnico-raciais, uma vez que se espera que o professor trate dos temas, das histórias e das culturas negras com conhecimento, efetivamente distanciado dos improvisos e preconceitos surgidos do desconhecimento.

Somente uma reflexão crítica fará este professor perceber a existência de casos de racismos na turma ou na escola, habilitando-o intervir neste espaço, dissolvendo as situações de racismos. A Lei 10.639/03 é impulsionada pelo reconhecimento de que os negros do Continente Africano ou da diáspora, possuem conhecimentos e que estes devem ser validados e formalizados e, para fazê-lo, é preciso ouvir e dialogar. Recorrendo mais uma vez a Freire

> Aceitar e respeitar a diferença é uma dessas virtudes sem o que a escuta não pode se dar. Se discrimino a menina ou o menino pobre , a menina ou o menino negro, o menino índio, a menina rica; se discrimino a mulher, a camponesa a operária, não posso evidentemente escutá-las, e se não os escuto, não posso falar com elas, mas a elas, de cima para baixo . Sobretudo me proíbo de entendê-las. Se me sinto superior ao diferente, não importa quem seja, recuso escutá-lo ou escutá-la. O diferente não é o outro a merecer respeito, e o isto ou aquilo, destratável, desprezível. (...) E como estar aberto às formas de ser, de pensar, de valorar, consideradas por nós estranhas ou exóticas, de outra cultura?(FREIRE, 2013, p. 118)

A formação inicial do professor, em que se considere as "outras formas de ser e de pensar" e, em consequência, as relações étnico- raciais, será a construção de um profissional que respeita as culturas negras, valorizando-as como "leitura de mundo", reconhecendo a "historicidade de seu saber" de modo a tornar-se uma movimentação que avance no enfrentamento das discussões sobre diversidades, sobre racismo. Este professor, ao preparar-se para conduzir, por meio sua prática pedagógica, por meio do currículo que implementa, uma representação positivada dos africanos e dos afro-brasileiros, estará preparando-se para exercício de uma ação político-pedagógica efetiva e mutuamente cidadã.

Nilma Lino Gomes (2008), no entanto, sinaliza que, mesmo nas universidades públicas, a discussão sobre a prática da diversidade étnico–racial nos currículos ainda ocupa lugar secundário, predominando a lógica que revela que os formadores têm "desconhecimento dos processos educativos implementados pela comunidade negra, bem como sobre os níveis de inserção dos negros na educação escolar ao longo da história da educação brasileira." (p. 98). Gomes refere-se a processos emancipatórios que, construídos a partir da realidade de luta, buscam romper com os saberes hegemônicos que retiram dos negros e seus descendentes a validade quer científica ou filosófica de seus conhecimentos, que resultam de suas concepções de mundo.

Este é um currículo que traz, como desafio, uma concepção outra aos procedimentos de formação de professores, de modo que, para este dar conta das demandas, necessita também de uma outra construção conceitual, epistemológica e política", (GOMES b, 2008, p.526), uma vez que "a Lei nas escolas não significa mera inclusão de conteúdos" (IDEM). A formação de professores estará imersa em um contexto de conflitos e confrontos próprios daquele processo de descolonização mencionados por Fanon (1968) e que agora entendemos como movimentos que trarão para currículo a formação dos constitutivos próprios da decolonialidade e da interculturalidade crítica. São práticas didáticas que visam desconstruções de preconceitos e a insurgência de epistemologias outras em que aquele grupo, até então subalternizado, emerja a igualdade que é o reconhecimento das diversidades em relação não hierarquizada.

Esses são lugares de tensão, de confronto, que vão de encontro às políticas racionalistas que colocam a Educação no campo da produtividade econômica, do uso fabril. Penso na Educação para libertação dos corpos e das mentes, o que deverá construir um espaço formativo responsável com seu papel de conduzir para as escolas o profissional que teve acesso a vasto material didático e teórico sobre a Lei, assim como proporcionar-lhe experiências de práticas e de pesquisas que aprofundem na complexidade que é a construção de uma outra visão de Educação, de ensino da Língua e de mundo, em que o que vale, como foi dito anteriormente, não é a mudança de conteúdo, mas a transformação das bases epistemológicas.

Sob "esse ponto de vista", quero pensar a formação do professor de Letras no contexto da Lei 10.639/03 e, para tanto, vou retomar como essencial as radicalidades de Fanon e Freire em relação à descolonização e ao papel do intelectual, e, em paralelo, os dois pensadores apresentam a necessidade de comprometimento e de tomada de consciência e a não relativização de posturas. Isto é, se faz necessário radicalizar a formação deste professor a partir da convicção de que para se lidar com um racismo estrutural, é preciso colocar o antirracismo no centro do processo. Neste caminho de radicalização, de rompimento com a estreiteza do currículo dos cursos preparatórios para o magistério que mantêm "a cor ausente"[35] (COELHO, 2009), trago três pontos que devem ser considerados na perspectiva da formação e que têm a ver com um aprendizado acadêmico sobre a questão negra no Brasil,

[35] *A cor ausente* é um livro de Wilma Bahia Coelho que "tem como temática os cursos de formação de professores e como objetivo o lugar que a questão racial ocupa na formação dos professores" (COELHO, 2009, p.27)

aliado à concepção do ensino da Língua : a oralidade, a história da formação do Português do Brasil e trabalho com Literatura Negro-Brasileira .

Vou novamente a Fanon: " Falar é existir absolutamente para o outro."(2008, p.33). Sei que já escrevi esta expressão antes, mas ela retorna me fazendo pensar na importância da oralidade que para as culturas negras são, antes de tudo, um valor civilizatório. De acordo com Azoilda Loreto Trindade (2005), "valores civilizatórios são princípios e normas que corporificam um conjunto de aspectos e características existenciais, espirituais, intelectuais e materiais, objetivas e subjetivas, que constituíram-se e constituem-se num processo histórico, social, e cultural"(p.30-31*)*. Por este contexto, formam-se e consolidam-se os valores afrocivilizatórios, isto é, nas relações nascidas das africanas e seus descendentes com o mundo e como estes se manifestam por meio dos seus conhecimentos científicos e filosóficos, mas também da sua forma de estar no mundo. O que nos diz a professora Petronilha Beatriz Gonçalvez e Silva (2001), em muito contribui para entendermos o lugar das culturas africanas na cultura brasileira:

> (…) as raízes das culturas brasileiras têm origem africana. Dizendo de outra forma, estamos, de um lado nos referindo ao modo de ser e viver, de organizar suas lutas, próprias dos negros brasileiros, e de outro lado, `as marcas da cultura africana que, independentemente da origem étnica de cada brasileiro, fazem parte do seu dia-a-dia (p. 151)

Para os grupos africanos que vieram para o Brasil, a oralidade é uma das principais ferramentas de transmissão das tradições, das histórias e de todos os conhecimentos válidos, por isso a palavra é considerada em sua força. As palavras de cada indivíduo são as "marcas de sua existência" (IDEM, p.30), para si mesmo e para o outro. No entanto, a colonização e modernização passam a dar a escrita uma importância superior a dada para a oralidade, definindo-a como menos civilizada. Este entendimento chega à escola que dá para a escrita um lugar de prestígio em detrimento da oralidade. Não estou neste momento descartando a importância da escrita, pois este posicionamento me faria, no mínimo, incoerente. O que trago para esta pesquisa é o que, na verdade, já está apontado pelo Parecer CNE/CP 003/04 ao tratar das *Ações educativas de combate ao racismo e as discriminações* que, em dois de seus pontos propõem:

> valorização da oralidade, da corporeidade e da arte, por exemplo, como a dança, marcas da cultura de raiz africana, ao lado da escrita e da leitura; educação patrimonial, aprendizado a partir do patrimônio cultural afro-brasileiro visando a preservá-lo e a difundi-lo (BRASIL, 2004)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), elaborados pelo Ministério de Educação do ano de 1997, já davam à oralidade e, no trabalho com a fala um destaque, o documento ressalta o seguinte:

> A Língua Portuguesa, no Brasil , possui muitas variedades dialetais. Identificam-se geográfica e socialmente as pessoas pela forma como falam. Mas há muitos preconceitos decorrentes do valor social que é atribuído aos diferentes modos de falar (...) o problema do preconceito disseminado na sociedade em relação `as falas dialetais deve ser enfrentado, na escola, como parte do objetivo educacional mais amplo de educação para o respeito `a diferença. Para isso, e também para poder ensinar a Língua Portuguesa, a escola precisa livrar-se de alguns mitos: o que existe uma única forma "certa" de falar – a que se parece com a escrita – e o de que a escrita é o espelho da fala(...) essa duas crenças produziram uma prática de mutilação cultural que, além de desvalorizar a forma de falar do aluno, tratando sua comunidade como se fosse formada por incapazes, denota desconhecimento de que a escrita de nenhuma língua não corresponde inteiramente a nenhum de seus dialetos, por mais prestígio que um deles tenha em um dado momento (BRASIL, 1997, p.31)

Por conta do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), que, ao estabelecer critérios de avaliação, inclui a oralidade, muitas editoras tentam incluir sugestões de trabalho com a mesma. As atividades, contudo, baseiam-se, em sua maioria, em entrevistas, leitura de trechos de peças teatrais, alguns debates, ou seja, raramente a oralidade aparece como auto expressão, comunicação, discursividade, enunciação. Os exercícios com oralidade aparecem vinculados à escrita e não ao "existir-se completamente para o outro"(FANON, 2008, p.33).

Na questão da oralidade é preciso considerar também que é representação de experiência vivida ou pertença coletiva[36]. Jovens negros, jovens pobres, principalmente os das periferias e das favelas a partir de seus cotidianos, ressignificam palavras, criam metáforas e metonímias, neologismos que, na verdade são fenômenos de ampliação do léxico, mas são, quase sempre, desconsideradas pela escola. No entanto, uma formação que se dedique aos estudos da oralidade, na perspectiva daquela transformação fanoniana e freireana, vai compreender melhor essas mudanças linguísticas que espelham relações sociais e culturais complexas e que como tais deixam suas marcas na língua, que é viva, que interage e que está fora de uma classificação de erro.

[36] Os muitos anos de trabalho na Cidade de Deus me ensinaram o seguinte: moradores em áreas de domínio de uma dada facção criminosa não usam a expressão " a gente" e fazem a concordância do pronome nós com a flexão do verbo em terceira do singular (**É nós, nós vai**), já os que vivem em áreas da outra facção farão sempre o uso da loução pronominal a gente , com verbo flexionado em terceira do singular, não fazendo uso do pronome de 1ª pessoa do plural, o nós.

A Lei 10.639/03 ressalta a importância do estudo da História. Há uma História da formação do Português do Brasil que retira o papel das línguas africanas deste processo. Com uma econômica lista de africanismos, relega aos negros o papel de prover o Português do Brasil de alguns angus, mungunzás, quilombos. Este lugar reservado ao africano não corresponde ao fato de que, desde 1559, este mesmo grupo começa a chegar ao Brasil, dando início a um processo de escravização e também de trocas culturais que existiram apesar do contexto de violência extrema em que se constituiu esta ação. A este lugar ocupado pelas línguas africanas, prefiro aproximar-me do que trazem José Luiz Fiorin e Margarida Petter (2014), em prefácio de livro do qual são organizadores:

> No final do século XIX, aparecem teorias do caráter nacional brasileiro embasadas em doutrinas raciais(...)A maneira como a língua portuguesa foi formada foi vista parece correr paralelamente a esse breve esboço sobre a explicação do povo brasileiro(...)No período das explicações racistas sobre a composição de nosso povo, preconizava-se a volta aos cânones lusitanos do falar lusitano, o único a gozar do prestígio da correção e da existência. Os falares populares brasileiros são vistos como erro, como fruto da ignorância e da incapacidade de pensar. (p.7-8)

Este componente racista coloca uma cortina que impede que estudo da História da Formação do Português do Brasil reflita sobre o fato de que o Continente Africano tinha, antes do período da escravidão, muito mais de duas mil línguas faladas, e que muitas dessas línguas chegaram aqui, em diferentes ciclos do tráfico negreiro. Ao observar-se os limites geográficos atingidos neste deslocamento, embora não se possa precisar o número real de línguas que vieram com o tráfico, sabe-se que este quantitativo não é reduzido e que basicamente foram atingidas a área oeste-africana, com um grupo bem diversificado de línguas e a área austral, o subgrupo banto que formava o maior grupo de cativos e que falavam línguas mais homogêneas entre si.

O que é relevante perceber é que esses falantes estiveram juntos nos porões dos navios e nas senzalas e, para sobreviverem, estabeleceram uma outra língua. Para incorporarem-se àquela nova realidade, as línguas sofreram muitas alterações. Este produto incorpora novas línguas: as dos portugueses e dos indígenas, dando origem a uma "língua geral" que percorria o cotidiano, embora ele também fosse obrigado a apreender o Português para comunicar-se com os senhores brancos. Toda essa movimentação sofrida pela língua africana, certamente, deixou marcas no Português do Brasil contemporâneo.

O que deve ser considerado pelo programa de preparação dos alunos de Letras para o exercício do magistério é que, mesmo ainda restrito, são expressivos os estudos sobre o lugar das línguas africanas no Português do Brasil. Eles apresentam influências no campo

morfológico, fonológico e sintático. Este conhecimento ajuda a entender o processo da língua em sua pluralidade de construção e de dinamização, devolvendo-a ao aluno, retirando o caráter hierarquizante que obriga a fixar em Portugal e, não no Brasil a origem desta língua, esquecendo-se, com isso, de sua historicidade, de suas identidades, de seus efetivos usuários.

Ao sequestrar o corpo negro das terras da África, também foram sequestrados suas palavras, suas línguas. Vale refletir que:

> qualquer que seja sua identidade e sua antiguidade, trata-se sempre de línguas desenraizadas de seu nicho ecológico, submetidas, além disso ao perigo de diversas rupturas. (...) A ruptura semântica foi, sem dúvida, a que mais se sentiu: para os africanos deslocados, o sentido das palavras tornou-se brutalmente obsoleto ou passou a :girar em falso: porque elas não refletiam mais a realidade africana(FIORIN, PETTER, 2014, p.33)

Este sequestro se repete no cotidiano da sala de aula em que a importância do negro nessa construção não é reconhecida ou ridicularizada, quando traços das línguas africanas emergem em meio aos **rezisto**[37] (registro**), ploblema**[38] (problema**), vendê**[39] (vender)[40] ou **côvi** (couve)[41]. Mesmo se tratando de contextos culturais e sociais diferentes dos nossos, países africanos têm se dedicado a estudar políticas linguísticas visando o bom desenvolvimento da Educação por constatarem que o uso das línguas nacionais contribuem no desempenho dos alunos. Nossa realidade linguística não permite a adoção de um bilinguismo, multilinguismo ou plurilinguismo, mas no "ponto de vista" da descolonização e da decolonialidade vale pensar em como dar um novo status às línguas africanas, valorizando suas marcas e também reconhecendo que estas sobrevivem confinadas a um uso interno.

> Elas foram "reducionalizadas" como línguas de especialidade num contexto de clandestinidade, aprendidas ou transmitidas seja sob forma de *línguas cultuais* reservadas aos cultos ditos afro-brasileiros, seja sob forma de *línguas secretas*, (...) línguas utilizadas pela populações negras isoladas, constituídas, geralmente, de antigos quilombolas. (FIORIM, PETER, 2014, p. 50-50).

Nas religiões, nos quilombos, na Literatura, logo, na vida e, portanto, na escola as línguas africanas deixam suas marcas. Chego então ao ponto de estudo que tomo por importantíssimo para que o professor de Língua Portuguesa se prepare para a Lei 10.639/03.

---

[37] Renato Mendonça registra alterações fonéticas de origem banta e, neste caso o fonema *j* passa para sibilante *z* havendo uma assimilação.

[38] O rotacismo do *r* para o *l* por conta da inexistência do r na língua bantu

[39] Afócope marcada pela queda do r final ou o abrandamento do r fraco

[40] As informações acima fazem parte do anexo de Afrodiáspora- Revista do mundo negro, Editado pelo IPEAFRO, em 1985

[41] O livro *Bantu, malês e identidade negra*, de Ney Lopes registra, na página (199) que nas línguas buntas há a redução dos ditongos *ei* e *ou*

Dediquei um capítulo inteiro sobre a importância deste ramo da Literatura Brasileira, também reflito sobre ela ao falar de currículo. Qual a razão de voltar a ela para pensar a formação de professores? Primeiramente acredito na potencialidade do trabalho aprofundado e cuidadoso com Literatura Negra, considerando nela lugar de enunciação do negro diaspórico, de recuperação da representatividade social e também de referência dentro da Língua, mais Conceição Evaristo, importantíssima escritora da Literatura Negra brasileira, em entrevista realizada em 10 de agosto no *Conversa com Bial*, várias vezes afirmou que ela era "uma negra que escrevia. Não cantava, não jogava bola, não dançava, mas que escrevia. " (EVARISTO, 2017). Escrever como algo que é próprio a sua vivência, "escrevivência"[42]. Esta talvez seja uma razão suficiente para o professor trabalhar com seus alunos que a escrita literária é uma competência desenvolvida por negras e negros desde antes da fundação da Literatura Brasileira.

Outro ponto está em Bakthin que nos alerta para o seguinte fato: "As formas gramaticais não podem ser estudadas sem que se leve sempre em conta seu significado estilístico. Quando isolada dos aspectos semânticos e estilísticos da língua, a gramática inevitavelmente degenera em escolasticismo." (BAKTHIN, 2013, p.23) .

Talvez este seja um desvio total para o que temos experimentado nas aulas de gramática, mas Bakthin, fala do lugar de professor que está em sala de ensino médio com jovens estudantes e percebe que, com o passar dos anos, o ensino da língua materna vai se afastando da língua viva, dando origem a uma escrita engessada. Ele pensa o uso da literatura para que, mesmo a gramática se dê por meio de "relações dialógicas" e em "interação verbal", tendo, com isso, sentido, expressividade, referência.

---

[40] Este termo nasce fundamentado no imaginário histórico que eu quero borrar, rasurar. Esse imaginário traz a figura da "mãe preta" contando histórias para adormecer a prole da Casa Grande. E é uma figura que a literatura brasileira, principalmente no período Romântico, destaca muito. Quero rasurar essa imagem da "mãe preta" contando história. A nossa "escrevivência" conta as nossas histórias a partir das nossas perspectivas, é uma escrita que se dá colada à nossa vivência, seja particular ou coletiva, justamente para acordar os da Casa Grande. [A escrevivência] seria escrever a escrita dessa vivência de mulher negra na sociedade brasileira. (EVARISTO, 2017)
Link:https://www.nexojornal.com.br/entrevista/2017/05/26/Concei%C3%A7%C3%A3o-Evaristohttps://www.nexojornal.com.br/entrevista/2017/05/26/Concei%C3%A7%C3%A3o-Evaristo-%E2%80%98minha-escrita-%C3%A9-contaminada-pela-condi%C3%A7%C3%A3o-de-mulher-negra%E2%80%99%E2%80%98minha-escrita-%C3%A9-contaminada-pela-condi%C3%A7%C3%A3o-de-mulherhttps://www.nexojornal.com.br/entrevista/2017/05/26/Concei%C3%A7%C3%A3o-Evaristo-%E2%80%98minha-escrita-%C3%A9-contaminada-pela-condi%C3%A7%C3%A3o-de-mulher-negra%E2%80%99negra%E2%80%99

O autor fala a partir da vivência de um dilema do ensino da língua materna que não é desconhecido do que temos. Ele fala de material didático, de programas governamentais que não dão conta da realidade. O escritor se refere `a língua materna como do povo, do cotidiano e não a que está isolada nas gramáticas. Em sua caminhada teórica, Bakthin nos fala de relações dialógicas, enunciação, atos de fala, discurso, enfim, língua em processo de comunicação, de intercâmbio de ideias.

Este trabalho pode ser desenvolvido exclusivamente com a Literatura Negra? Certamente não, mas ao buscá-la o professor vai trazer um outro elemento tratado pelo escritor russo que é a alteridade. Essencial para conduzir-se na perspectiva da Lei 10.639/03, a alteridade está compreendida na disponibilidade para o diálogo. A escolha do trabalho com a Literatura Negra a partir da formação para o magistério é também assumir a convicção de que a mudança é possível (FREIRE, 2013).

A formação para o magistério, principalmente quando se trata da educação étnico-racial, deve reconhecer a profundidade do oceano, a própria preparação para o exercício profissional será a boia para emergir sem medo. Ao professor de língua Portuguesa talvez seja apresentado um mar ainda mais profundo. A situação do negro da diáspora e linguagem é tão complexa, tão dilaceradora de identidades que Frantz Fanon dedica um capítulo inteiro sobre o tema. É "suportar o peso de uma civilização" (FANON, 2008,p.33)[43], diz o autor. Somente a qualificação feita na formação que, aqui nesta pesquisa, faço a sinalização para seu processo inicial, dará ao professor o entendimento e a sensibilidade para a construção de um "ponto de vista" indispensáveis ao trabalho com a Lei 10.639/03.

Entrevista com os professores: conhecendo as pessoas que circulam naquele campo

> O universo semântico pejorativo representa uma importante característica do cotidiano escolar que dificulta o reconhecimento positivo das diferenças raciais. (Eliane Cavalleiro, 2001)
>
> Ser invisível quando não se quer ser
> é ser um fantasma que não assusta ninguém
> Quando se é invisível sem querer ninguém conta até dez
> ninguém tapa ou fecha
> os olhos a brincadeira agora é outra
> os outros brincam de não nos ver

[43] Em seu livro *Pele negra, máscaras brancas*, Fanon dedica o primeiro capítulo `a Linguagem, Em *o negro e a linguagem* ele aborda toda a complexidade que é para o negro antilhano assumir a língua francesa, como isto interfere em seu comportamento social e individual dentro e fora do seu grupo. Fanon também coloca a questão de que agem com o negro como se ele não compreende-se um discurso mais elaborado e, por conta disso, em geral é tratado infantilizadamente em determinados espaços sociais. O escritor ainda traz referência de que escrever bem embranquece.

(Esmeralda Ribeiro, 2011)

Esta é uma pesquisa que busca identificar os impactos da Lei 10.639/03 no curso de Letras da UNIRIO. Entendo que este impacto pode ser aferido quantitativamente, a partir do número de produções acadêmicas ali realizadas, total de disciplinas dedicadas ao tema e tantos outros dados que são possíveis de serem levantados em um curso, Contudo, trabalhei com uma pesquisa qualitativa, dialógica, dispensando um tipo de entrevista que se aproxime de "uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação"(GIL, 2008,p.109).

Afasto-me da posição do entrevistador que pergunta, colocando-me como quem tem interesse nas interações, nas representatividades e subjetividades que são postas nas falas. Caminho com Szymanski(2004) no sentido de colocar a entrevista como espaço mútuo, horizontal, uma " arena de conflitos e contradições", na qual, "quem entrevista tem informações e procura outras, assim como aquele que é entrevistado também processa um conjunto de conhecimentos" (IDEM, p.12) .

Trago como referencias para análise desta entrevista as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004). Incluo, também, o escrito no item *Negritamentos*, por meio do qual trago os apontamentos sobre as questões teóricas que permeiam esta pesquisa. Baseiome, ainda, no capítulo em que trato da formação de professores. Pelo fato de estar em Fanon o eixo estruturador de todos os capítulos, encaminho aos entrevistados, um trecho do texto deste autor que apresentarei mais adiante.

Considerando esses os aspectos definidos para a realização da entrevista , opto por desenvolvê-las com os professores que estão diretamente ligados ao Eixo III do Plano Pedagógico e Curricular da Escola de Letras que trata dos Processos Formativos da Atuação dos Docentes em Língua Portuguesa, Linguagens e Literatura. Este eixo capacitará os estudantes de Licenciatura "para uma prática pedagógica mais segura em seus fundamentos teóricometodológicos, além de tornar apto a ampliar os recursos didáticos, sempre em convergência com as demandas da transdisciplinaridade" (PPC, 2016, p.19-20). Aqui estão não só os estágios curriculares supervisionados, mas também reflexões teórico-práticas a respeito da língua, literaturas e novas mídias.

O Eixo III é formado por 15 por disciplinas que estão disponibilizadas a partir do segundo período. As disciplinas são da área de Educação (Didática, Organização Escolar, Psicologia e os Estágios Supervisionados); Produção Audiovisual e Ensino e Estudos da

Oralidade e Ensino; as quatro Abordagens Especiais e Ensino (Língua Portuguesa, Análise do Texto Literário, Produção Textual, Literatura, Língua e Cultura Digital). De acordo com o projeto pedagógico do curso, este grupo de disciplinas busca

> constituir uma sólida bagagem de conteúdos e atividades curriculares, formará, paulatinamente, um acervo de competências para não só praticar a reflexão e a crítica sobre as determinações normativas da legislação sobre o ensino, mas também para sentir-se encorajado a desenvolver processos pedagógicos inovadores e construir materiais didáticos diferenciados adequados às diferentes modalidades de ensino, presencial e a distância.(PPC, 2016, p.22)

Este seria o espaço apropriado para que o plano pedagógico prepare para o trabalho crítico da interculturalidade. Os processos pedagógicos que reconhecem as humanidades em todos os grupos significam contribuir para o reconhecimento de que esses grupos têm conhecimentos e saberes tão válidos quanto os conhecimentos científicos e que devem ser validados para que, por meio dos mesmos, aquelas relações assimétricas existentes na sociedade sejam desconstruídas. Trata-se de um encorajamento político, isto porque ser intercultural é ser político, do mesmo modo que a Lei 10.639/03, ao tratar das culturas afro-brasileiras e africanas, o faz politicamente. Vale sinalizar que, a partir deste lugar, o Plano Pedagógico poderia fazer uma aproximação mais direta das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que, em seu artigo 3º indica que a educação de cidadãos atuantes no seio da sociedade brasileira seja "multicultural e pluriétnica, capazes de, por meio de relações étnico-sociais positivas, construírem uma nação democrática." (BRASIL, 2004, p.20).

Voltando ao eixo III, nele há também as disciplinas Libras, Educação Ambiental e Cidadania e Culturas Afro-Brasileiras em Sala de Aula, todas introduzidas nos currículos dos cursos de Graduação da UNIRIO a partir da Resolução 4.244, assinada por seu reitor em de 17 de outubro de 2013. Atendendo ao que dispõe a Resolução, o curso de Letras oferece esta última em parceria com curso de História[44]. Trata-se, certamente, de uma ação para dar conta da Lei 10.639 e, como está dentro do Eixo de formação, é uma disciplina obrigatória, o que demonstra a preocupação de que o professor tenha este conteúdo em sua bagagem formativa. No entanto, como não ocorre dentro da própria Letras, o professor de Culturas Afro-Brasileiras em Sala de Aula não pertence ao grupo entrevistado nesta pesquisa.

[44] A ementa desta disciplina foi construída na Pedagogia, pela Profa. Dra. Maria Elena Viana Souza. Vale sinalizar que, no curso de Pedagogia ela ainda não é obrigatória.

Os professores escolhidos foram quatro (três professoras e um professor), que atendem as disciplinas de abordagens especiais e Estudos da Oralidade. O curso se organiza de uma forma em que não há um professor que esteja exclusivo para ministrar uma única dessas disciplinas. Há uma troca a cada semestre e, em geral, esses mesmos professores se revesam, permanecendo vinculados a este Eixo. Uma outra razão para eu optar por eles, deveu-se ao fato de que três deles têm formação inicial em Letras e o que não tem esta formação, normalmente, atua com as disciplinas de mídias, mas, neste momento, está assumindo a coordenação da Licenciatura. Outra questão que considerei importante é que duas professoras atuavam no PIBID e um professor está envolvido com os programas de extensão *Teatro na prisão* e *Leitura e Remição* de *pena pela leitura*, além de fazer parte da Comissão de Combate à Discriminação Racial da Universidade.

Embora eles não tenham pedido anonimato, assim mesmo, daqui para frente, vou denominá-los de Maria Firmina (MF), Carolina de Jesus (CJ), Antonieta de Barros (AB) e Solano Trindade (ST). Vale considerar, para efeito de maior localização das respostas dadas, que MF trabalha preferencialmente com as disciplinas dirigidas ao ensino da Língua; CF, em geral está com as disciplinas de ensino da Língua e também as de Oralidade. AB e ST costumam ministrar as disciplinas de Literatura, no entanto ST também trabalha com Oralidade e AB tem prioridade no trabalho com as tecnologias, mas também leciona as Abordagens de Literatura.

As entrevistas foram individuais, presenciais e aconteceram na UNIRIO, durando, cada encontro, cerca de uma hora. O principal tema abordado referiu-se à percepção sobre a responsabilidade do curso de Letras na implementação e consolidação da Lei 10.639/03. De acordo com o que defini como base teórica para as entrevistas, encaminhei-me com a intenção de ouvir respostas, provocar reflexões e também levar um pouco das minhas buscas teóricas, para estimular esses possíveis resultados. Enviei, antecipadamente, as questões para seus emails, no qual foi anexada o texto da Lei 10.639/03. Incluí, ainda, um excerto do livro *Pele Negra, Máscaras Brancas* de Fanon (2008, p. 33), a seguir: ”Falar é estar em condições de empregar uma sintaxe, possuir a morfologia de uma determinada língua, mas sobretudo assumir uma cultura, suportar o peso de uma civilização”.

Escolho este trecho porque, como havia sinalizado anteriormente, é fundamental que o professor compreenda que, ao tratarmos da Lei 10.639/03 no encontro com a Língua Portuguesa, é preciso pensar o negro neste contexto em que há a construção de uma língua colonizada. O Português do Brasil passa, fundamentalmente, por um processo histórico em que ficam marcadas as inúmeras violências. Elas repercutem na forma como o colonizado

vive essa língua que, na verdade, ao fazê-lo civilizado por seu domínio, antes reforça o fato de que ele está em lugar "ilegítimo", pois este léxico, esta sintaxe refletem o peso da escravização e da subalternização. Lembrando, como nos diz Bagno (2003), que a Língua não um fato externo à sociedade.

Mesmo enviando as perguntas antecipadamente, percebo os encontros dentro da dinâmica de entrevista semiestruturada, uma vez que o roteiro não inviabilizou que os entrevistados falassem das suas experiências, flexibilizando as perguntas. Inicio as entrevistas conversando sobre o texto da Lei, tenho interesse em saber se eles já haviam feito a leitura da Lei e se perceberam, ali, a responsabilidade da Letras naquele contexto em que ela é diretamente citada, uma vez que há indicação de que ela deverá ser aplicada por todas as disciplinas, em especial por Artes, Histórias e Literatura. Diante deste ponto que considero a porta de entrada dessa discussão, as entrevistas transcorreram em aprofundamento crítico sobre a Letras da UNIRIO e a educação para as relações étnico-raciais.

ST destacou o fato de que, embora a Lei tenha mais de dez anos, "ela ainda é recente para as nossas mentalidades". Em relação ao compromisso do curso em relação à Lei, o professor, que participou da construção de seu novo currículo, acredita que:

> (...) desde o projeto inicial, a UNIRIO é mais avançada do que outros cursos de Letras do Rio de Janeiro, sendo o que mais responde à proposta da Lei, uma vez que, mesmo antes da mudança, oferecia o estudo das Literaturas Africanas, enquanto outras faculdades chamam de línguas vernáculas . O ano passado foi incorporada a disciplina África na Sala de Aula, atendendo a uma determinação do MEC. O ideal seria que cada departamento desenvolvesse a disciplina , mas dependeria de corpo docente preparado para dar conta da importância da disciplina, é uma relação indireta do curso, mas cabe ao curso se repensar a partir da demanda...(ST)

O professor ainda sinaliza que o curso não tem uma postura "tão direta" em relação à Lei quanto ele gostaria, mas que observava, naquelas ações citadas, " um assumir dessa responsabilidade."

AB, que desenvolve suas atividades mais na área das mídias e das novas tecnologias, já havia lido a Lei, inclusive está orientando um trabalho de conclusão de curso neste tema e isso tem feito com que ela esteja atenta a essas questões. Para AB, este é um "curso de Letras híbrido, que tanto tem as formações clássicas das literaturas brasileiras, portuguesa, da linguística, mas tem essas ramificações que fazem desse curso muito único". Seriam, então, esse hibridismos, essas ramificações que, na visão de AB, tornam o curso mais maleável. Sua fala é bastante imersa nas possibilidades oferecidas pelas ferramentas tecnológicas, incluindo o livro, só mais adiante, no decorrer da entrevista, ela vai adentrar na temática do racismo.

Também para a primeira pergunta, CJ traz uma resposta que, agora, no momento da transcrição, entendo que ela, provavelmente, falava do Parecer ou do Plano de Implementação da Lei 10.639/03. Ela vai ampliando para, neste momento, pensar o ensino da língua como um todo.

> Me parece que , especialmente a parte de Língua Portuguesa, que vem trazendo um outro debruçamento... um pouco diferente em relação aos aspectos que devem ser valorizados no ensino de língua, que na verdade, de alguma maneira dialogam com os aspectos que os Parâmetros Curriculares ensejam e também a própria LDB 9.394/96. Procura-se, de alguma medida, buscar um denominador comum que não afaste o aluno da escola. Acho que quando dizemos uma educação inclusiva, é uma educação que inclui todas as variedades e não engessa o idioma em uma norma una, norma do século XIX.(...) Acho que hoje existe um esforço de um setor da área de linguística que se envolve na tentativa de trazer as discussões que temos na educacão superior, aqui nas disciplinas, para a Educação Básica, mas como fazer isso? Através da legislações, dos atos , das emendas? Talvez seja uma solução, mas fico me perguntando: uma coisa é a lei e outra é aplicar, como vai dar vigor e colocá-la em prática. Práxis! Os PCNs são lindos, mas poucas vezes os professores de produção textual, de língua, de literatura colocam isso em prática e por vários motivos que não valem a pena falar aqui... Eu trabalho na busca de um refinamento que me leva a pensar como enxergo a legislação no ensino de língua...(CJ)

Em meio a um quase desabafo, em que a mim ela demonstra pensar na Lei a partir do compromisso que, antes de tudo, lhe é imposto, CJ olha, então, a responsabilidade do curso da UNIRIO, comparando-o com outros de todas universidades públicas do Rio de Janeiro pelas quais passou " como professora ou como aluna". Como fez ST, ela também reconhece ali "talvez a aproximação maior com práticas inclusivas efetivas". Também fala das modificações curriculares surgidas a partir da Resolução, de 2013, assinada pelo reitor e as adequações para atender às já citadas exigências do INEP. CJ também refere-se ao fato de o curso realizar, "numa graduação, letramentos em outras línguas portuguesas do além mar'. Ressalta, como "extremamente enriquecedor", a existência do curso de extensão em Guarani e em Yorubá que é "uma das línguas bantu. Língua cuja contribuição, os substratos, se mantêm no Português do Brasil."

Neste ponto do curso de extensão, caso o mesmo fosse uma disciplina obrigatória, este seria um aspecto em que o currículo estaria indo ao encontro do artigo 7º das Diretrizes que informam que as instituições "incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos diferentes cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 003/2004."(BRASIL, 2004, p. 20). O que poderia estabelecerse também como marca de decolonialidade, como reconhecimento das línguas

Yoruba e Guarani, como efetivas formadoras do Português do Brasil, dentro de uma reflexão crítica de que a colonialidade nos faz incluir os "substratos" em seu devido lugar da História.

O encontro com MF foi o que mais marcou dentro da minha intenção de provocar reflexões, pois foram provocações mútuas. Trabalhando em diferentes cursos de Letras das universidades públicas do Rio de Janeiro desde que concluiu a graduação na década de 1970, compondo e coordenando equipes de Língua Portuguesa e elaboração de Provas como SAEB e ENEM, MF é convocada por vários estados do Brasil para realizar formação de professores para o ensino da língua, considerando os descritores que hoje direcionam quais as habilidades os alunos devem desenvolver durante a sua vida escolar. De acordo com seu relato, as perguntas da entrevista mexeram muito com suas reflexões e a professora não se poupou, de modo que também não me pouparei de rever sua fala sobre seu contato com a Lei 10.639/03, quase que integralmente.

> Fiquei pensando, pensando o que na minha prática docente tem a ver com a consciência do professor para enfrentar as desigualdades, principalmente a questão racial, e como isso interfere no dia a dia e no racial e no social. Fiquei pensando nisso e acho que conscientizar os professores, os formandos da Letras de que eles têm que ter uma visão de variação linguística, de que é importante, no dia a dia da prática docente, eles respeitarem a diversidade, de eles não quererem impor um padrão de língua. Eu sei que a escola tem que ensinar o padrão escrito para dar acesso às pessoas a outras experiências, mas na parte oral e na convivência do dia a dia, o respeito à diversidade, o respeito ao outro e a consciência de que são falares. Dante Luchesi(...) faz um estudo de grupos afrodescendentes da Bahia que têm o uso do português de variação linguística que é um estudo mais na linha de como deveríamos conduzir o ensino da língua. Sei que é a Literatura... mas no lance da linguagem, temos poucos estudos, exatamente porque a gente não olha, né? A contribuição do negro e do índio entram só como contribuição do vocabulário. Essa coisa de reduzir essa contribuição às palavras que sobraram é uma forma de você tapar o sol com a peneira e não encarar a realidade. Por isso são importantes esses estudos que mostram que no nosso Português do Brasil temos um caminho divergente, não apenas numa influência de vocabulário. E um Português que, na verdade, esse Português que a gente aprende na academia não é um Português real. Esse Português real que está nas bocas das pessoas, esses processos todos de simplificação de concordância, simplificação gramatical, simplificação das pessoas no verbo...(...). Esse Português do Brasil, tão diferenciado do Europeu, tem de ter uma explicação. Não dá para explicar que o povo tem pouca escolaridade... não dá para explicar só por aí. Você tem que explicar vendo outras influências, uma historia diferente que trouxe a gente até aqui. Então eu fiquei muito traumatizada...(MF)

É preciso pensar qual o papel deste professor formador? Em que momento o seu traumatizar-se vai fazer o efetivo deslocamento, realizando a decolonialidade do saber? Trata-se de trazer para a cena outras políticas epistêmicas para a concepção da língua e do próprio ensino da língua. Fanon(1968) e Freire (2013) falam da necessidade da "nova ordem" e que é neste lugar que estará o professor, necessitando, em ação conjunta, que seu formador também

o conduza por um caminho da "nova ordem" que não é mágico e, muito menos passivo, "é muscular", mas que poderá ser reparador das injustiças.

MF continua a entrevista afastando-se das perguntas. Passamos a conversar sobre a história da formação da Português do Brasil. Nessa viagem no tempo, a professora demonstra querer rever as brechas para as mudanças e conclui:

> Acho que a Lei, ao falar da Literatura, passa ao largo da questão da língua, porque a Literatura é cultura... A Língua da Literatura fica como uma reflexo de uma produção cultural, criada, não real. A Lei precisava resgatar a língua real... Qual a repercussão real em termos de política do idioma que teria essa Lei? De que maneira essa Lei protege o cidadão brasileiro negro de não ser excluído dos espaços oficiais do idioma? (...)Volta a necessidade de, reconhecendo a importância da literatura africana, ver como fazer a ponte para discutir os problemas daqui. Por vezes, as mudanças linguísticas do continente africano não são iguais as daqui ; é só para o professor e o aluno terem consciência de que essa coisa portentosa que é a gramática do português não é bem assim... (...) Estamos formando professores com muito desconhecimento da realidade linguística . A universidade não tem uma quantidade de horas de aula, de discussão e de reflexão e de estagio suficiente para preparar esse professor de Línguas (...)Temos que enfrentar isso concretamente. A Lei não está sendo aplicada na escola de Letras, a Escola de Letras não está encarando essa exigência, essa responsabilidade. A Lei está sendo implantada nas escolas?(MF)

Atuar na formação de professores para trabalharem com relações étnico-raciais é imergir nessa realidade que é carregada de conflitos e contradições. O curso de Letras, direi, principalmente o curso de Letras também deverá realizar este percurso que tem início na percepção da realidade desigual, inclusive no que se refere ao currículo implementado na formação de seus profissionais, isto porque levar a Lei para a sala de aula não é conteúdo, mas uma nova prática educativa que é política, epistemológica, curricular .

Ao tratar das questões mais específicas da Literatura Negra, SL, talvez pelo fato de, como ele mesmo ressaltou, ter lecionado em cursos de Letras em Realengo, bairro da Zona

Oeste do Rio de Janeiro e que, por isso, buscou a "proximidade da realidade do que a Literatura podia dar visibilidade àquela realidade, pensando na responsabilidade da Literatura ter que dar visibilidade para uma forma artística, próxima daquele que está lendo e consumindo Literatura". Com este pensamento, ele avança demonstrando ser um leitor da Literatura Negro-Brasileira. E, como um leitor, ele se coloca:

> Carolina Maria de Jesus tem, além da questão estética que nada tem a ver com a expressão correta da língua, é uma crítica da cultura brasileira. No *Diário de Bitita* é impressionante como ela lê a cultura brasileira. Fico surpreso com Nei Lopes e me impressiono como Joel Rufino pensa a Literatura, Leio muito Cuti, Adão Ventura e fico incomodado como não se lê o Adão Ventura e porque ele não está no lugar de topo da literatura contemporânea. (ST)

A Literatura Negra apresenta -se como o lugar de fala em que o negro, lançando mão de sua subjetividade adentra à produção literária, trazendo à tona as suas vivencias e aspectos relacionados as suas experiências diaspóricas, em que contam, de um lado, o afloramento das culturas, das aspirações, das percepções do mundo e, por outro lado, uma denúncia mais ou menos explícita do racismo e seus impactos. Quando ST se mostra um leitor de Literatura Negra, sinaliza que incorpora a mesma em seu cotidiano, levando para a sala de aula um conhecimento que descentraliza o eurocentrismo em que se apoiam a maioria dos estudos de Literatura.

Incorporei, ao bloco de perguntas sobre Literatura Negra, um ponto conceitual que é a ideia de escrevivência. Penso que este conceito, inicialmente trazido por Conceição Evaristo, aponta este lugar de fala/escrita que ela constrói a partir de suas vivências, e que hoje muitos escritores negros, principalmente as mulheres, têm incorporado, ao seu modo de fazer literatura, a síntese do que entendemos como Literatura Negra e que tem a ver com o ponto de vista do escritor negro . O professor SL, que desenvolve pesquisa com correspondências, vê, nesse aspecto da escrevivência, algo que faz a Literatura Negra fundamental ao curso de Letras.

Voltando à Carolina Maria de Jesus, ele reflete que é dar para a Literatura o nosso ponto de vista de modo que "trabalhar o reconhecimento a esta literatura, você reconhece o lugar de fala e dá visibilidade a uma realidade que não está figurada na obra canônica (salvo algumas exceções), mas presente na relação vida e obra bastante intensa."

A ideia de escrevivência também atrai CJ e, ao pensar na Literatura Negra. ela afirma:

> Eu fiquei pasma quando soube deste conceito e fui buscar, fiquei apaixonada porque quando trabalho a *escrita de si* já fazia isso. Não na vertente negra... Mas esse é um neologismo bem-vindo. Ele singulariza um campo epistemológico, acho que isso se cria, principalmente quando se fala de mulheres negras, isso tem um peso cultural maravilhoso para a nossa cultura que inaugura um gênero novo em relação à Literatura Negra. Fica aquela coisa híbrida entre ficção e realidade(...)Fiquei fascinada com Conceição Evaristo, impressionada, fui atrás de palestras no Youtube. Fiquei maravilhada! (CJ)

MF, ao pensar na Literatura Negra, retorna às suas reflexões sobre o ensino da língua e reconhece que "a discussão da Literatura... dá consciência às pessoas sobre as questões das raízes ... mas eu acho que a questão da língua é onde temos que mexer para dar realmente cidadania ." A professora amplia seu pensamento, trazendo o fato de que escritores como Mia

Couto e Pepetela[45] têm formação clássica, " sotaque é o do português de Portugal, com formação linguística padrão". Ela lembra que tem um casal de amigos que convivia com Pepetela e que estes relatavam a preocupação do escritor em relação ao ensino da língua em Angola após as mudanças políticas. MF faz referência ao bilinguismo que já vigora nas escolas de Moçambique e que Angola também pensa em acatá-lo por meio do ensino das línguas regionais, em concomitância com o ensino do Português.

O próximo ponto da entrevista vai bem direto ao formato do curso da UNIRIO e quer saber se as mídias e tecnologias, em uso pela Letras, podem contribuir com a construção antirracista. Todos os professores são unânimes em reconhecer esse espaço como um lugar privilegiado, que garante que um grupo maior fale de si, de seu mundo, se expresse, publique, mas, desvinculados de exigências mercadológicas, faz com que um número maior de sujeitos, principalmente os que estão subalternizados, realizem um movimento insurgente.

A fala de AB traz o aspecto decolonial do uso dessa ferramenta, abordando o uso de rádios comunitárias e *fanzines*[46]. Sua argumentação é a seguinte:

> Chimamanda [47]tem uma narrativa sobre o perigo da história única, lá ela deixa muito claro uma resposta que para mim é uma resposta interessante que posso te dar agora: Ela diz que sofreu bastante e foi aprisionada em diversos momentos da vida dela nessa ideia de historia única, de única realidade, única verdade dos fatos . Primeiro ela como leitora, lendo livros que não contemplavam a realidade dela, porque tinham sido escritos na Inglaterra, falavam de um inverno que ela só conhecia dos livros, de frutas que ela não conhecia o sabor.(...) A gente agora não precisa ficar esperando que as grandes emissoras , com seus interesses que nós sabemos quais, queiram dar uma *palinha* [48] sobre o que está acontecendo aqui na Baixada Fluminense, enfim, nós podemos criar nossas rádios comunitárias, podemos criar nossos jornais digitais e não precisamos mais ficar restritos. Há um público para o qual podemos entregar nosso *fanzines*, ter um alcance mundial , em tempo real , então podemos nos tornar autores de conteúdos, criar colaborativamente uma grande força da rede, criar em conjunto, criar coletivos comuns, com interesses em comum e que, para mim, isso é uma potência tremenda e podemos compartilhar, dar a conhecer a nossa visão de mundo.(AB).

A professora também faz referência às oficinas que ela tem realizado e que funcionam como "jogos mundo aberto": os alunos constroem narrativas multiformes, cujas linearidades são rompidas. Ao jogar em "mundo aberto", acabam-se as etapas sequenciais para a solução

[45] Pepetela nasceu em Angola, no ano de 1941, participou do Movimento Popular para a Libertação de Angola (MPLA), sua literatura está intimamente ligada ao processo de independência daquele país.

[46] *Fanzine* (aglutinação de fã e magazine ou zine) é uma publicação realizada de maneira não profissional e não oficial, produzido por pessoas ligadas em uma dada cultura particular, dirigida ao público que compartilha do mesmo interesse.

[47] Chimamanda Ngozi Adichie é uma autora nigeriana, reconhecida pelos seus livros que tratam do feminismo e da questão de gênero.

[48] Dar uma palinha, isto é, dar uma amostra Fonte: https://www.dicionarioinformal.com.br/palinha/

do jogo e cada jogador procura seu percurso, sua estratégia, seu final. Não há a jogada mais correta para atingir o melhor resultado, um já preestabelecido. Assinalando o fato de que " o jogo apresenta a possibilidade de diferentes realidades coexistirem e serem valorizadas" , AB acrescenta que se o aluno pode "ver, em sala de aula, um exercício que mostra que podemos resolver um jogo de diversas maneiras, se várias verdades estão sendo contempladas, porque eu preciso ser magro? Branco?"

O artigo 1º das Diretrizes, em seu 1º parágrafo, ressalta que

> As Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações ÉtnicoRaciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004. (BRASIL, 2004, p.31)

O Parecer deixa explícito a necessidade de haver "formação para lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações, sensíveis e capazes de conduzir a reeducação das relações entre diferentes grupos étnico-raciais" (BRASIL, 2004,p.10-11). Diante disso, encaminho aos entrevistados o seguinte ponto de reflexão: As aulas de Língua Portuguesa e Literatura são lugares propícios para discussões sobre racismo, sobre discriminação racial e preconceitos?

Para essas questões, todos os professores se colocam como impossível trabalhar a Língua e a Literatura, sem trazer à tona os diferentes conflitos sociais e raciais. CJ lança mão de conteúdos específicos do ensino da língua para aproximar também das questões de preconceito linguístico. Fazendo referencia a Bagno e aos PCNs, a professora conclui:

> Eu não vejo como não trabalhar na realidade em vários aspectos, porque você pode compor o planejamento e ai você pode trabalhar com dialetais regionais ou sociais, todas indicam, separação, segregação. Tudo que segrega, separa, aparta, diferencia. E ainda no campo semântico da palavra preconceito , quando a gente fala de diferenciação, quando separa o joio do trigo , arroz de feijão. Você não vai só separar. Vai separar e julgar .(CJ)

ST conduz uma reflexão política para este papel da Literatura e da Língua que o aproxima daqueles aspectos abordados pelo Parecer e pelas Diretrizes. A importância de adentrar as "tensas relações", mas que seja também um enfrentamento com rigor (FREIRE, 2013), isto é, com conhecimento também teórico, aliado à disposição para a desconstrução de valores que superem o etnocentrismo europeu, assim como as mentalidades secularmente racistas e discriminatórias:

> Gosto de Roland Barthes que parece um crítico distante das questões de representatividade ...ele diz: esse saber da literatura que sabe sobre tudo só que sabe tudo sem os mesmos saberes do ponto de vista tradicional que este tudo[49] . A literatura é de fato, como profissão de fé , lugar fundamental de discutir as grandes questões. Não podemos deixar que a ideia de ficção, de fruição estética elas sejam preponderantes a uma questão social e política, sobretudo em um país como o nosso, em que o acesso a políticas sociais são cheios de obstáculos. A literatura e a língua são espaços, mesmo porque as construção das identidades, também a construção das ideologias dominantes, se fazem pelos discursos literários e pela função que a língua assume na sociedade e , por este lugar, é que deve começar também a desconstrução predominante e obviamente errônea sobre as identidades. Se estamos assistindo hoje, nesse tempo a demanda de uma literatura de representatividade é porque esse mesmo veículo serviu de entrave ideológico para essa visibilidade. Então acho que a literatura e as aulas de línguas são lugares privilegiados de discutirem, não de uma maneira óbvia, para não cair em um lugar ideológico muito perigoso. Lembro de estar assistindo isso que é um fortalecimento das identidades e das representatividades esquecidas ou oprimidas no sistema, mas há, por outro lado, o lado perverso que é o de captura dessa intensidade para um lugar muito perigoso de opressão também, digo que não dirigir essas discussões é para criar mais discriminação, mais preconceito. Este é o momento intenso que a Literatura, em sua ponderação, sua maneira indireta de dizer as coisas, pode ajudar bastante. Como se nos dissesse: vamos ver o problema por diferentes ângulos para entender a complexidade. É ingênuo que achar que a discriminação e todo o processo de invisibilidade das vozes não foi complexo. Acho que a Literatura mostra essa complexidade como um caminho fundamental em esse papel de seu um caminho. (ST)

A fala trazida por ST aproxima-se do Parecer no que se refere a necessidade de "desalienar os processos pedagógicos" e que isto "não pode ficar reduzido a palavras e a raciocínios desvinculados da experiência de ser inferiorizados vivida pelos negros". Esta complexidade que o professor identifica e reconhece que não pode ser desprezada é , antes de tudo, uma postura baseada na escuta ativa das reivindicações que os negros encaminham no processo de construção da Lei 10.639/03. Escutar, dialogar é abrir para as possibilidades de atravessamentos da escola com todos os momentos e segmentos da sociedade, gerando a interdisciplinaridade aula/vida, que é o que sinaliza o texto *Lição de Aula*, de Roland Barthes a que o professor se referiu.

O último ponto desta entrevista é o que tem interesse em provocar uma reflexão político-teórica sobre o ensino da língua para o negro colonizado. Tomando por base o texto

[49] A literatura assume muitos saberes. Num romance como Robinson Crusoé, há um saber histórico, geográfico, social (colonial), técnico, botânico, antropológico (Robinson passa da natureza à cultura). Se, por não sei que excesso de socialismo ou de barbárie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto uma, é a disciplina literária que deveria ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário (...) A literatura faz girar os saberes, não fixa, não fetichiza nenhum deles; ela lhes dá um lugar indireto, e esse indireto é precioso. Por um lado, ele permite designar saberes possíveis – insuspeitos, irrealizados: a literatura trabalha nos interstícios da ciência: está sempre atrasada ou adiantada com relação a esta (...). A ciência é grosseira, a vida é sutil, e é para corrigir essa distância que a literatura nos importa. Por outro lado, o saber que ela mobiliza nunca é inteiro nem derradeiro; a literatura não diz que sabe alguma coisa, mas que sabe de alguma coisa; ou melhor: que ela sabe algo das coisas (BARTHES,1979, p. 18-19).

de Fanon, encaminhado na entrevista, é, neste momento, que o indicativo de colonização do negro e seus impactos são trazidos para a frente da discussão. Ao tratar de linguagem, Frantz Fanon dá a profundidade e intensidade do incômodo e da dor que o racismo e o colonialismo impõem ao sujeito negro de modo que nem este lugar de sua identidade é preservado das violações.

AB relembra uma atividade pedagógica que ela realizou com os alunos e entende que, por este caminho, reconstrói significados, aliviando "os pesos civilizatórios". A professora, durante as aulas de Literatura Digital, realiza o dicionário das palavras livres no qual escolhe algumas palavras do dicionário permitindo que os alunos apliquem outros sentidos, "que mostram uma consciência política" Ela traz, como exemplo, a expressão cabelo cacheado que, no dicionário significa o seguinte : "eufemismo criado pela sociedade racista para definir cabelos crespos. São exercícios como esses que trazem as questões presentes na lei, por meio

A professora CJ traz uma reflexão que, para ela , resume o "peso " a que se refere Fanon: "Europa nos fundou, penso isso em gramática histórica, que, na verdade, ela nos afundou, querendo transformar índio e negro em uma civilização primitiva , dizendo que viriam limpar o a sociedade do primitivismo." Para MF, "há um longo caminho e não estamos nos preparando para essa discussão na Escola de Letras e na reforma curricular...". ST, por sua vez, leitor de Fanon, faz a reflexão que reproduzirei a seguir:

> Frantz Fanon é impressionante! Com esta aculturação, vem a ideia de como é que uma cultura, primeiramente oral, diante de uma questão da hegemonia da escrita sobre a oralidade, isto está pairando ali, além disso, essa cultura, tendo que se exprimir por uma língua, outra língua que se diz língua de cultura... este é um problema capital para os países que foram colonizados, inclusive o Brasil. Acho que aqui tem uma especificidade que é de uma colonização que historicamente é muito cruzada, etnias cruzadas e é uma grande questão para gente. Agora, a valorização que esta lei traz ao curso de Letras é repensar que não se pode voltar no tempo. O que tem que fazer é repensar a própria língua, repensar o que é a língua portuguesa diante desse processo que é o processo de, até então, apagamento das marcas expressivas e agora ele deve incorporar.(ST)

Fanon(1968) alerta para o fato de que, ao ser colonizado, um processo maior, que "aniquila também as mentes" se impõe, retirando os sentidos das palavras, os valores expressivos de suas línguas e culturas e, finalmente, apagando a língua do colonizado que é o mesmo que apagar sua visão de mundo. A Lei 10.639/03 indica o compromisso de "reacender" e validar esta visão de mundo dos negros em sua historicidade, encaminhando para uma ação efetivamente decolonial, em que saem da subalternização e tornam-se sujeitos de fala. Com este foco o professor observa

> (...)que há uma subversão inteligentíssima da língua a partir do funk, do rap e é nesse fenômeno que temos que prestar atenção e, aí, eu volto a que é, para mim, a grande intelectual brasileira que é a Carolina Maria de Jesus. Como é que ela usa uma concepção de Literatura que é totalmente expressa numa língua portuguesa? Como ela usa uma língua a serviço dessa espécie de corrosão que a literatura dela apresenta? Poderia dizer que isso é porque ela tem um acesso difícil ao processo de alfabetização,(...) mas eu não acredito que o analfabetismo seja uma forma de pensamento, acho que ele é um lugar também de fala (...) temos que começar a repensar que a língua também é usável nesse sentido, a língua usada pela Carolina Maria de Jesus é uma língua literária, portanto é uma língua que se torna uma espécie de instrumento que se possa criar seu discurso inteligentíssimo. Isto que estou dizendo é para a gente não ter essa visão estigmatizada sobre os usos da língua, considerando a corrupção da língua, falta de preparo na formação(...) Vou por outro caminho, porque se pensar que esses lugares de fala também demandam uma linguagem específica, aí é pensar em nosso preconceitos linguísticos(...) Mas, de novo acho que a literatura nos faz pensar nisso que você propõe aqui, principalmente porque ela é lida com a coletividade(...) A Negro-Literatura, Literatura Negro Brasileira é uma certa subjetividade construída e é uma voz coletiva .(ST)

O Parecer e também as Diretrizes sinalizam que a Lei 10639/03 traz consigo algumas demandas políticas que são: "de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade." (BRASIL, 2004, 10). Como ela se dá no âmbito da escola, ela também é política curricular, isto é , exige que professores e instituições responsáveis por formá-los conduzam-se por meio de ações "fundadas em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira", que dão origem ao racismo e discriminação que retiram da população negra a possibilidade de que "tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada",(IDEM) de modo a reconhecerem-se na cultura nacional como parte historicamente ativa, ou seja, com "lugar de fala", com voz coletiva.

As entrevistas realizadas com esses quatro professores me permitiram observar que o projeto pedagógico proposto pela Escola de Letras da UNIRIO tem uma certa flexibilização e também uma disposição para ser mais crítico e inclusivo, dando espaço para que os discentes, em seu processo de formação, experimentem aulas mais reflexivas, inclusive sobre o tema das relações étnico-raciais e que, de uma certa forma, esses futuros professores aproveitam-se dessa possibilidade para avançarem em seus trabalhos.

ST tem domínio do tema, conhece autores de Literatura Negra. MF e CJ desenvolveram algumas preocupações, indagações e reflexões. Ao reler suas respostas, penso que a entrevista colheu, mas também plantou, em ambas, o desejo de aprofundarem seus estudos pessoais neste campo e daí expandirem para os alunos. AB que, neste momento, está concluindo uma orientação que levou-a ao estudo da Lei 10.639/03, percebe a importância das mídias e novas tecnologias para romper com a narrativa única.

Ao final desses encontros, o que fica evidente é que os atuantes de Literatura (ST e AB), mais do que os de Língua (MF e CJ), identificam o campo mais aberto para tratarem da questão racial enquanto elemento necessário para a formação de professores, embora esses últimos percebam que é fundamental mudar a concepção do ensino da Língua, também a partir do que propõe a Lei 10.639/03. Outro ponto a ser ressaltado é que eles reconhecem a responsabilidade do curso de Letras na consolidação de uma política antirracista e, de mesmo modo, entendem que o ensino da Língua e da Literatura são espaços privilegiados para a condução das questões étnico-raciais.

Também ficou presente nas entrevistas, que nenhum deles retira de si, neste lugar de formadores que ocupam, o papel de incluírem os aspectos trazidos pela 10.639/03 para a formação dos professores. Quando me pergunto, no entanto, sobre o impacto da mesma neste curso, tendo por referência a prática relatada por esse grupo de professores, a resposta que me ocorre é a de pouca nitidez. A dinâmica curricular oferecida pelo curso permite falar de diversidades, de desigualdades, fazendo com que as especificidades étnico-raciais se percam no dia-a-dia, acabando por restringirem-se a ações estanques e individuais.

Formar-se professor, formar professores exige convicção, preparo e coragem para caminhar em uma nova trilha. Quando se trata de ação educativa de combate ao racismo, envolve remexer as estruturas de um ensino da Língua e da Literatura bastante formatado pelo eurocentrismo[50], cuja gramaticalização distancia o ensino da língua de seus falantes, assim como o uso quase que exclusivo de uma Literatura canônica, estabelece a existência de um outro permanentemente silenciado.

É preciso ver o aluno negro. Vê-lo com consciência de que há racismo e, principalmente, com disposição para combater sempre que este se manifestar, mesmo que seja durante as aulas de Gramática Histórica. Para isso é preciso rigor que, neste caso, inclui estudar o Parecer CNE/CP 003/004, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações ÉtnicoRaciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, de mesmo ano e o Plano Nacional para Implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2009). Exige, como se coloca Paulo Freire (2013), romper com "a malvadez liberal" e a insurgência do aluno negro.

[50] O eurocentrismo não é exclusivamente , portanto a perspectiva cognitiva dos europeus(...), mas também o conjunto dos educados sob sua hegemonia (...)Trata-se da perspectiva cognitiva (...)que naturaliza a experiência dos indivíduos nesse padrão de poder. Ou seja, fá-las entender como naturais, consequentemente dadas, não suscetíveis de serem questionadas.(QUIJANO, 2010, p. 86).

Cavalleiro (2000) trata de um universo semântico racista que emerge no cotidiano escolar. Ela vai falar sobre nomes, apelidos, expressões que consolidam o Esmeralda Ribeiro (2011) representa, em sua poesia, como lugar do negro: invisibilizado, desimportante, aquele esvaziado "fantasma que não assusta ninguém". Em nosso contexto, é possível incluir a História da formação da língua, as atividades didáticas, os livros lidos, como igualmente invisibilizadores do sujeito negro . Ao preparar um aluno para o ensino da língua, o professor deverá atentar para este universo que é também a materialização daquele "peso civilizatório" ao qual refere-se o trecho de Frantz Fanon (2008) que foi apresentado nas entrevistas. Levar para o cotidiano escolar "o reconhecimento positivo das diferenças raciais" é repartir com o aluno negro este peso, é torná-lo presente, visível, apto para "brincar" .

Os que por lá passaram: Entrevista com ex-alunos

> A relação entre escola e sociedade, a comprovação desde a escola nova da importância da seleção de conteúdos privilegiar os interesses e as necessidades dos educandos, precedida das ideias de Comenius no século XII, o qual rompe com a suposta neutralidade da escola tradicional, passa-se a uma pedagogia progressista que privilegia a questão de classe social e atualmente esta pedagogia propõe para a escola, o desafio de uma educação para a diversidade e neste caso particular, a questão que se coloca é a educação para a diversidade racial brasileira (Iolanda de Oliveira, 2011) esse texto deve ser aberto sobre a mesa para que reflita toda a sua luz depois que seja oferecido como o melhor tecido da última estação (Cristiane Sobral, 2012)

Realizei a entrevista quatro com ex-alunos de dois grupos diferente: os que foram atingidos pela reforma curricular do curso de Letras e os que formaram-se anteriormente a esta mudança. Participaram deste momento da pesquisa, exclusivamente alunos que estão atuando como professores das áreas de Letras, isto é, Produção Textual, Gramática ou Literatura. Coincidentemente, apenas mulheres, três brancas e uma negra, apresentaram o perfil acima. Como ocorreu no encontro com professores, também busquei que esses momentos se dessem a partir de uma relação de horizontalidade, considerando, inclusive o fato de que essas, ainda que recém formadas, ocupam o mesmo papel social: são professoras.

Com proposição temática direta, busquei, no entanto, que aquele grupo realmente refletisse sobre a realidade de sua formação na Licenciatura da Letras UNIRIO, mas também suas práticas em sala de aula. Tinha interesse de que as professoras realizassem levantamento sobre como se prepararam para atuarem no campo das relações étnico-raciais, considerando o fato de que as discussões sobre a prática didática já, tangenciam, ainda que

superficialmente, as questões sociais implícitas nas interações multiculturais presentes no chão da escola.

O dia-a-dia escolar, inclusive os das escolas mais tradicionais, é invadido, bombardeado pelos movimentos sociais que, em disputa, se impõem, detonando questões de diferença, de identidades, da suposta inclusão. Sei que, em muitos casos, esses conflitos são abafados, mas não apagados dos contexto escolar, surgindo, mesmo que espaçadamente, a necessidade de ser abordado, ainda que de maneira pouco politizada. Diria que, de certa maneira, essencializada, principalmente quando o tema é racismo. Diante dessa demanda já socialmente posta, acredito que esses novos professores até compreendam que seja preciso incluir, em sua prática didática, abordagens mais transformadora, no entanto o conservadorismo de sua formação ou do seu fazer escolar que, muitas vezes, não é autônomo, principalmente na escola privada, desvia-os, da possibilidade de realizar mudanças.

José Carlos Libâneo (2015), fala sobre a existência de "consideráveis deficiências do professor em relação ao aprender a pensar"(p.86), na minha avaliação, esta colocação é muito severa. Concordo com o professor , no entanto que se há o desejo de

> que o professor trabalhe numa abordagem (...) que planeje e promova na sala de aula situações em que o aluno estruture suas ideias, analise seus próprios processos de pensamento(acertos e erros), resolva problemas, numa palavra, *faça pensar*,[51] é necessário que seu processo de formação tenha essas características. (IDEM, 86-87)

De mesmo modo se passa sobre o tema das relações étnico-raciais em sala de aula: se há o interesse de que o trabalho do professor conduza seu fazer pedagógico tendo como finalidade a construção antirracista, é necessário que ele seja preparado para tal, e isto vale para a formação continuada que deve ser vivenciada já no exercício profissional, mas , de maneira bem objetiva, delineada e firme, durante sua formação inicial. Vale ter em mente que

> A formação dos professores está sendo chamada a uma reorganização em termos de conhecimento, bem como em termos pedagógicos. Relevante ainda é o fato de que a reeducação para as relações étnico-raciais, ao transformar uma demanda formativa em direito, faz surgir a necessidade e a possibilidade de rever um passado pedagógico marcado pela voz uníssona do eurocentrismo na formação das novas gerações. A exigência que se anuncia é a tomada de posição política, epistemológica e identitária, na perspectiva de abertura de um novo diálogo entre diferentes conhecimentos, culturas e sujeitos históricos. (OLIVEIRA; SALES; GOUVEIA, 2014, p.21-22).

[51] Grifo do autor

Esta reorganização tem a ver com o "ponto de vista" de que falou Paulo Freire (2013), alinhando-se a Frantz Fanon (1979), isto é, com uma postura crítica e também teórica que corresponde ao saber-se como realizaddor de uma intervenção antirracista. A partir do que foi dito até aqui, balisando-me no capítulo em que trato da formação de professores, passo a analisar o encontro com as ex-alunas da Licenciatura em Letras da UNIRIO, realizando também um exercício de aproximação crítica entre as declarações dessas quatro novas professoras, recém chegadas ao magistério como profissionais da área de Letras e o que trouxeram seus professores/formadores.

Prefiro definir o primeiro momento, que foi o de encontro com o grupo que formou-se antes da reforma curricular realizar as mudanças no programa, como uma conversa. Reconheço que esta seria uma metodologia mais adequada para as pesquisas com cotidiano, no entanto, vou assumir uma "licença metodológica" e considerar como cotidiano, o fato de que essas professoras partilharam aulas, provas, trabalhos, mas também experiências próprias de suas formações, assim como sonhos para essa formação, de modo que passo a ver que a rotina escolar vivida por elas há um tempo atrás, como molduras, cenários do que elas vivem hoje profissionalmente. Penso, então , que ao valorizar aquelas experiências vividas por esse coletivo, reestabeleço o contexto no qual todas estavam inseridas, "dando valor `a reconstrução do significado precisamente a partir do próprio processo da pesquisa."(MARCONDES, 2010, p.29).

Este é um grupo se encontra regularmente para almoços e lanchinhos no fim de tarde. Outros ex-alunos fazem parte dele, mas não participaram da pesquisa por não estarem em sala de aula profissionalmente. O grupo também se " reúne " no *whatsApp*[52]. Por este meio marcam seus encontros, parabenizam-se pelos aniversários e vitórias, além de tirarem dúvidas de Gramática, inclusive as da esposa de um de seus participantes que é professora de Língua Portuguesa, mas não foi estudante da UNIRIO. As ex-alunas que contribuíram para essa pesquisa, assim como os professores, não pediram para que não fossem identificadas, mas de mesma forma, terão suas identidades preservadas.

Escolhi para elas nomes de personagens de escritoras da Literatura Negro-Brasileira: Domingas Soares (DS), Flor de Liz (FL), Ritinha (R). DS, chegou `a Universidade aos 17

50 WhatsApp Messenger é um aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas e chamadas de voz para smartphones. Além de mensagens de texto, os usuários podem enviar imagens, vídeos e documentos em PDF, além de fazer ligações grátis por meio de uma conexão com a internet.
Fonte: Wikipédia, enciclopédia livre.
https://www.google.com.br/search?ei=Tx3ZWvSDAYmswgTHzpzwBQ&q=whatsapp&oq=whatsapp&gs_l=psy-ab.3...7228.13250.0.14358.0.0.0.0.0.0.0..0.0....0...1c.1.64.psy-ab..0.0.0....0.21uNKumlMrM.

anos, desde o terceiro período passou a fazer parte de grupos de pesquisa e projetos de Iniciação Científica. Seu trabalho de conclusão de curso foi sobre o poeta Paulo Leminski. Concluiu Mestrado em Literatura Portuguesa alguns dias após o nosso encontro e, neste momento, trabalha em escolas privadas e em cursos de ensino de Português. FL chegou à UNIRIO já casada, sua pesquisa de conclusão de curso foi na área da Linguísticas, mais especificamente no tema da polidez em sala de aula, atualmente leciona Redação e Gramática em escola privada de Jacarepaguá. R tem sua família morando fora da cidade do Rio de Janeiro e, desde a Graduação, trabalha para pagar aluguel dando aulas particulares. Foi aluna de PIBID, sua pesquisa de conclusão de curso foi sobre do escrita alunos no final do ensino fundamental.

Nosso encontro foi marcado para um desses dias de lanchinhos na casa de R que agora tinha uma mocinha recém chegada de outra cidade para dividir o aluguel. Fui a última a chegar (fui na saída do trabalho), a mesa da sala já tinha pãozinho, queijo, sucos e eu também levei minha contribuição. Todas sabiam o tema da conversa, mas, como toda boa conversa, ela vai passeando, se esgueirando pelos becos e vielas da memória até chegar no ponto. Mesmo eu estando impaciente para começar, sei que meu papel de pesquisadora que envolve pessoas é também de esperar o tempo de maturação do parceiro que te traz a informação, sei que preciso do momento certo de dar início `a conversa, sem que eu haja como se fosse a mestre que vai realizar a sabatina, ao contrário, é um momento em que adentramos " juntos um espaço de confiança num mundo de tantas desconfianças. Abrem juntas espaço de diálogo num mundo em que ouvir de verdade virou raridade. Só quando este espaços é aberto a experiência (…) acontece." (CAPUTO, 2006, p. 65). R lembrou que daria aula `a noite e esta foi a oportunidade para começarmos.

A primeira coisa que quis saber foi qual autor negro elas liam, se conheciam a expressão Literatura Negra ou Literatura Negro –Brasileira ou Literatura Afro –Brasileira, quais autores conheciam e, neste campo, e quais levavam para a sala de aula. Todas foram unânimes em citar Lima Barreto, Cruz e Souza, Machado de Assis. A DS trouxe a seguinte informação:

> Uso em sala de aula os textos de Machado de Assis, Lima Barreto e Cruz e Souza são os que conheci mais afundo na graduação, não só os textos mas também os textos críticos acerca deles, das obras, o que me ajudou muito e também se tornou um leitura pessoal. Recentemente eu li o livro do Lazaro Ramos, cujo título é *Na minha pele*, texto que me chegou muito, me fez pensar sobre o negro no Brasil, sobre o racismo velado ... é um livro que eu quero levar para a sala, quero discutir com os alunos. É uma leitura pessoal que eu quero incorporar na sala de aula.(DS).

As outras comentaram terem visto o livro do Lázaro, mas que não puderam comprar. Uma situação apresenta-se aqui: o fato de que todas elas não ultrapassam ao prescrito, ao preestabelecido no campo do negro e da Literatura. Machado de Assis, Lima Barreto e Cruz e Souza, escritores efetivamente potentes, inclusive no tocante à questão racial, mas se esses nomes não estivessem elencados entre os canônicos da Literatura brasileira, talvez não se encontrassem presentes em suas sala de aula. Irrefletidamente ratificam que há um lugar **do** negro na escola, no conteúdo de Literatura. DS acena para a possibilidade de levar o Lázaro para as aulas, isso é bom, mas o que gostaria de chamar a atenção é que elas encontram-se no meio de dois processos: o de recente formação para o magistério e ainda início de suas inserções no mercado de trabalho (escola) e, em nenhuma das pontas houve a preocupação com a desconstrução do que muitos pensam em relação à Literatura e aos escritores negros.

Quando a formação profissional não foca nas mudanças que propõem a Lei 10.639/03 e, por outro lado, os currículos desenvolvidos pela escola não ficam atentos `as demandas que a Lei encaminha para as salas e acabam por produzir professores cujas práticas em muito se aproximam do que Freire (2013) condena na ação do professor: agir a partir da ideia de uma realidade que não pode ser mudada.

Informei a elas, e principalmente a DS que mora próximo ao Clube Renascença, na Tijuca, que todo ano ocorre, neste clube, a feira negro-literária FlipSamba, que nesta data muitos escritores da Literatura Negra estão presentes e que, no ano passado, o Lázaro Ramos lançou seu livro lá, mas também estavam presentes Conceição Evaristo, Ele Semog, Ana Cruz, Lia Vieira. Comprometi-me a repassar o convite, quando acontecesse novamente, para que todas comparecessem. Houve risos e acordo.

Em relação `a Lei, elas também dizem não terem tido informação. DS diz o seguinte:

> (...)não lembro-me de discutir nada que inclui a historia afro-brasileira (...) nem nas disciplinas de licenciatura, se a gente discutiu, foi algo muito raso, assim apenas mencionada essa Lei , não lembro de agente ir a fundo, conversar profundamente sobre isso (DS).

R complementa:

> Eu não conhecia a Lei, tive que procurar no *Google* pra saber sobre a obrigatoriedade do ensino de literatura afro-brasileira e africana, porém eu não vejo isso forte nas escolas em que eu trabalho. Eu trabalho interpretação de texto até da apostila porque a escola pede que nos usemos a apostila da escola e a gramática eles têm um livro a parte sobre a gramática . Então eu não pego nenhum texto fora disso, eu até tento as vezes, trago poemas, mas não pego intuitamente, com o propósito de ser afro-brasileiro para trabalhar nas escolas...(R)

Parece-me que entre as três há acordo no tocante à inexistência de cobrança do ensino da Lei em seus espaços de trabalho e que o desconhecimento pleno da Lei da mesma só foi quebrado porque esta pesquisa despertou pela curiosidade em saber do que se tratava. Mais uma vez vemos que as duas pontas deste processo na consolidação de uma política antirracista no país estão ruídas. Um currículo que conduza à formação ou a escola que convoque para a "nova ordem" inexistem. O professor ST, ao ser entrevistado, fala de mentalidades, "que as mentalidades não estão preparadas" para viverem uma prática de combate ao racismo. A Educação, ao aceitar o modelo social brasileiro, com suas assimétricas, principalmente as existentes no campo racial, sem fazer qualquer movimentação interna para que as mudanças ocorram, está se colocando como quem traz as suas mentalidades mergulhadas na colonialidade.

Quando a Educação naturaliza os abismos raciais, principalmente quando seu currículo é fundamentado no eurocentrismo e nas concepções universalistas que reafirmam a existência de uma narrativa única, posiciona-se em um lugar de mantenedora da colonialidade que se encontra instaurada na sociedade como uma todo. A Lei 10.639/03 acena para a "descolonização epistêmica" (GOMES, 2008), que tem a ver com inserir novos atores que, para o ensino da Língua, seria, minimamente apresentar outros escritores negros, além de propor uma experiência de observar esta Língua em meio a dinamismos outros, aportados em uma Gramática para além dos livros em que a fala, a discursividade de uma população, que é majoritariamente negra, seja observada no processo enunciativo, conduzindo a uma "gramática contextualizada"[53]. Embora não justifique o fato de R e as outras não terem sabido da Lei enquanto estudavam e também não serem cobradas em seu trabalhos, tendo a retomar o que fala CJ, em lugar como formadora, ao referir-se ao papel de Lei 10.639 para repensar o ensino da Língua:

> Procura-se, de alguma medida, buscar um denominador comum que não afaste o aluno da escola. Acho que quando dizemos uma educação inclusiva, é uma educação que inclui todas as variedades e não engessa o idioma em uma norma una, norma do século XIX... Acho que hoje existe um esforço de um setor da área de linguística que se envolve na tentativa de trazer as discussões que temos na educacão superior, aqui nas disciplinas, para a Educação Básica, mas como fazer isso? Através da legislações, dos atos , das emendas? Talvez seja uma solução, mas fico me perguntando: uma coisa é a lei e outra é aplicar (CJ)

[53] De acordo com Irandé Antunes(2014), gramática contextualizada é a gramática a serviço do sentido, isto porque a autora entende gramática vinculada a linguagem, sendo esta um ato coletivo e complexo que as pessoas dispõem para atingir o propósito comunicativo em uma dada situação social.

Tanto no que diz CJ, quanto nas experiências das novas professoras, vale pensar qual o percurso será preciso fazer para que a Lei ganhe substância no processo de formação e nas práticas em sala de aula, entendendo que não me refiro, aqui, aos eventos em que, em pequenos lapsos da organização escolar, momentos de festividades e culminâncias a cultura negra aparece. Refiro-me a um lugar de realinhamento do currículo , em que haja efetiva preocupação com as relações étnico-raciais. A professora Maria Elena Viana Souza (2012) também encaminha essa reflexão a dificuldade de fazer com que as escolas, os professores trabalhem a Lei 10.639. Ela faz os seguintes questionamentos:

> (...) como provocar no professor a vontade, a curiosidade por novos saberes? Quando o professor entenderia que qualquer mudança no sistema educacional teria nele um dos principais agentes? E, finalmente, quando o professor perceberia a necessidade de discutir com seus alunos o racismo na sociedade brasileira? Esses questionamentos me acompanham e, ao pesquisar sobre o assunto, percebo o quão pouco avançamos em relação à formação de professores para o trabalho com as questões raciais. (SOUZA, 2012, p. 290).

Durante a conversa com as professoras, elas relatam que o que tiveram de mais próximo da Lei 10.639 foram as aulas de Literatura Africana. A professora não está mais na UNIRIO. Seu trabalho envolvia leitura de consagrados da Literatura Africana: Mia Couto, Pepetela e Craveirinha e realizava debates e seminários com esses textos. FL tem algumas lembranças:

> Ela colocava músicas daquela cantora de Cabo Verde, Cesaria Evora[54] (canta um pedaço de Sodade). Houve um dia em que ela falou da língua crioula[55], e do tempo em que viveu em Moçambique e como a língua também sofria um certo processo de crioulização inclusive com ela, na casa dela...Gente, estou me lembrando que ela nos pediu para ver documentário sobre a libertação de Angola...(FL).

R complementa : "Noêmia de Souza e um tal de um passe..." Neste momento ela vai ao *Google* e rapidamente inicia a leitura :

Passe[56]

[54] Conhecida como a "Musa dos pés descalços", foi a cantora de maior reconhecimento internacional de toda a história da música popular de Cabo Verde. No site: http://www.alem-mar.org/cgibin/quickregister/scripts/redirect.cgi?redirect=EFkVVEZkZVHISjLrfH . Acesso em 10/02/2018.

[55] O crioulo cabo-verdiano ou língua cabo-verdiana é uma língua originária do Arquipélago de Cabo Verde. É uma língua crioula, de base lexical portuguesa. É a língua materna de quase todos os cabo-verdianos, e é ainda usada como segunda língua por descendentes de cabo-verdianos em outras partes do mundo. https://pt.wikipedia.org/wiki/Crioulo_cabo-verdiano. Acesso em 12/02/2018.

[56] Passe é o nome de um poema escrito, em 1950, por de Noemia de Souza, escritora Moçambicana, integrante do Movimento da Negritude que buscava a valorização da cultura negra em países africanos ou com populações afrodescendentes expressivas que foram vítimas da opressão colonialista. Este movimento teve como lideranças Aimé Césaire, Léopold Sédar Senghor Léon Damas .No sitehttp://companheirolusofono.blogspot.com/2013/12/ao-companheiro-mandela-o-poema-passe-de.html . Acesso10/02/2018.

> A ti, que nos exiges um passe para podermos passear pelos caminhos hostis da nossa terra, diremos quem somos, diremos quem somos: Eternos esquecidos na hora do banquete...
>
> Ela falou do passe dos negros, que tinham essa caderneta para andarem em Moçambique...Tinha também um tal de movimento da negritude...sei lá... (R)

Pergunto se isso que elas me relataram não seria História da África. Elas riem e passamos ao último ponto de nossa conversa. R tem que ir trabalhar e estamos em sua casa, mas R continua:

> UNIRIO foi bastante larga nesse quesito de Literatura Africana e Portuguesa eu tive professores que são especialistas na área, que puderam abrir o leque de leitura para mim, entendeu? E ai, é claro, eles dão uma palhinha e a gente faz o fogo inteiro, no caso. Mais como meu caso é mais Língua Portuguesa e não Literatura...enfim... (R)

Mesmo que restritamente, o que elas me trazem da aula, demonstra que cumpriu a função de, como R percebeu, estimular o conhecimento da Literatura Africana, inserindo-a em um contexto histórico, apontando inclusive a consequência dessa História na vida cultural, mas também política das pessoas que vivenciaram o curso. Qual o campo de interesse esteve aberto, ou melhor, quais os campos de interesse de cada uma delas durante a formação e atual que não lhes permitiram vislumbrar naquela aula uma aproximação incipiente, mas, de qualquer forma, uma aproximação com a Lei 10.639/03? Esse talvez tenha sido um dos principais pontos de reflexão dessa conversa para mim e, acredito, que também para ela.

Retorno a Souza (2012) para pensar qual a razão da não percepção do conteúdo aprendido e que o mesmo poderia ir para além dos seminários.

> Trata-se, portanto, de perceber os desafios que precisam ser enfrentados para que se vislumbrem algumas possibilidades de ação para minimizar conflitos que surgem nas escolas, decorrentes da falta de atenção de professores sobre as relações raciais estabelecidas no ambiente escolar.(...) Existem várias situações no cotidiano escolar que expressam o preconceito e a discriminação. Para o professor identificá-las, é preciso estar muito atento e essa atenção advém, principalmente, do conhecimento sobre a situação racial(...)(p.291-292)

Vale relembrar, como foi abordado quando tratei da formação de professores, que esta tem o papel de desenvolver competências que habilitam a professor desenvolver seu saber técnico, construindo uma rede de conhecimentos que coloquem em "nova ordem" suas concepções e práticas cotidianas e que isto deve ocorrer também quando a questão são as relações étnico-raciais. Aquelas aulas de Literatura Africana trouxeram o saber técnico,

contudo não habilitaram essas professoras para identificá-la como um conhecimento da situação racial africana.

Semelhante à pergunta encaminhada para os professores formadores, desejo saber se é possível, por meio das aulas de Língua e Literatura, discutir racismo e relações racias. Neste ponto as respostas das ex-alunas se alinham às trazidas pelos professores. DS traz a seguinte resposta:

> O nosso curso de Literatura e de Língua Portuguesa são espaços de debate e, sempre voltado para literatura, para a arte... A Literatura nos faz pensar, ela nunca fecha, nunca nos dá uma resposta ... Nos faz pensar e instiga ao debate dos textos dos escritores africanos e brasileiros, canônicos ou não. A presença dos textos devem se fazer na sala de aula, para que os alunos conheçam essas obras. Muitos nem sabem que há uma literatura africana, muitos nem leram, como eu não lembro, na época da escola, de ter lido, mas isso tem que ser modificado, precisa ser valorizado para que tenhamos não só a Literatura Portuguesa e os cânones. Precisamos mostrar a escrita africana e a escrita de negros, não canônicos. Isso precisa ser trazido as aulas de Literatura (DS)

FL complementa:

> Com certeza. Considero que esse espaço para reflexão seja essencial. Muito tempo de aula é ocupado com autores estrangeiros e discussões, de certa forma, distantes da nossa realidade, que obviamente são relevantes. Porém, certamente esse tempo poderia ser mais bem dividido, considerando também o trabalho com autores brasileiros e discussões étnico-raciais.(FL)

As duas respostas têm proximidade com a ideia que os professores têm daquele curso. No entanto este encontro não produziu aquele saber técnico necessário a implementação da Lei 10.639/03, inclusive em espaços em que a prática de ensino acredita mais nas apostilas do que nos diálogos. É preciso pensar na interculturalidade como algo incontestável na experiência escolar de um pais como o Brasil, cujas desigualdades estão racialmente estruturadas, sendo " o diálogo intercultural um eixo fundamental para reinventar a escola a construir permanentemente saberes, valores e práticas compartilhadas pelos diferentes grupos socioculturais presentes numa sociedade determinada." (CANDAU, 2009, p.60).

O segundo momento da pesquisa, o que me levou ao encontro com ex-alunas formadas após as mudanças no currículo da Escola de Letras da UNIRIO, também foi uma conversa, só que com uma única participante. A outra não pode comparecer por conta problemas pessoais. A conversa foi na UNIRIO, na escola de Letras. Foi uma conversa rápida, mas que me trouxe uma outra perspectiva para que eu pudesse pensar a formação de professores e o curso da UNIRIO enquanto campo de pesquisa. Dou-lhe o nome de Maria Déia (MD), que também é uma personagem da Literatura Negro-Brasileira.

Inicio nossa conversa, como a do grupo anterior, perguntando sobre o que sua formação lhe ofereceu em termos de contato com escritores negros, quais fazem parte da sua leitura cotidiana e MD me responde:

> Durante a formação, no ambiente acadêmico, pude conhecer apenas Machado de Assis e Carolina de Jesus. Entretanto, ainda durante a formação, mas fora da universidade, alguns novos interesses independentes surgiram e conheci outros escritores negros, principalmente do gênero feminino. Pude conhecer Conceição Evaristo, Elaine Marcelina, Cuti e me aprofundar em Carolina de Jesus. Aliás, meu projeto de conclusão de curso foi sobre Carolina de Jesus e Conceição Evaristo, abordando a importância da autoapresentação da negra mulher na Literatura, visto que, até o fenômeno Carolina de Jesus, na literatura brasileira, tínhamos apenas homens brancos representando mulheres negras. (MD)

Sua resposta leva-nos para um meio do caminho, embora não seja possível desconsiderar que parte de seu conhecimento se constitui fora do ambiente acadêmico, mas o fato de ser possível encontrar um professor que quisesse fazer a orientação demonstra uma abertura. Há uma brecha de receptividade das questões da Literatura Negra que podem transformar-se em formação, entendendo que não se trata de elencar informações, isso não faz de ninguém um bom professor, trata-se da investir na construção de uma ação pedagógica a partir da escuta, principalmente quando essa é, por si só, um desafio.

Diferente das outras ex-alunas, MD ouviu sobre a Lei 10.639/03, mas este aprendizado não foi na linearidade da sala de aula, existiram processos pedagógicos outros que levaram-na ao conhecimento da Lei.

> Pude conhecer a lei 10.639/03 através do Projeto de Remição pela Leitura em uma conversa informal com um professor que, inclusive, participou da minha banca examinadora. Diante dessa conversa, com o auxílio deste professor e um outro, que foi temporário e tinha mestrado em relações étnico-raciais, me aprofundei no debate sobre a Lei que obriga que conhecimentos sobre a história e cultura africanas e afro-brasileiras, assim como as indígenas, estejam presentes no currículo escolar. Em um dos períodos da UNIRIO, cursei Literatura Africana e, apesar de não gostar/concordar com a abordagem feita sobre a literatura em questão, o professor que ministrou as aulas me forneceu auxílio para as minhas primeiras andanças pelas questões do povo negro. Daí, conheci o movimento negro Denegrir, onde pude debater questões negras com pessoas negras e foi incrível perceber o quanto a academia ofusca a potência da escrita negra, pois, além do silenciamento da Literatura Negra, pode-se perceber que críticos negros também são invisibilizados. Em todos os meus trabalhos acadêmicos, antes da vivência do Denegrir, não fiz referência a nenhum autor/autora negro(a) porque não imaginava que eles existiam às margens do ensino superior… Triste, né? (MD)

A construção não foi passiva, na verdade ela consegue ver a pulsão do Movimento Negro que, em conjunto com o que lhe trazem os dois professores, permitem que ela faça a crítica, que se aproxime do abismo que separa aquele curso de Letras da Lei 10.639/03. Como

ação de descolonização do curso, de levantamento de conflitos e tensões que são próprios da experiência política do professor, MD dá a sua formação de professora a oportunidade de aprender sobre racismo e também de constatar a colonialidade do saber em um processo em que, em paralelo `a sua formação profissional, há uma formação de mulher negra.

Quis saber, então, de que modo ela construiu seu trabalho de conclusão de curso, já que tratava de um tema não trabalhado com regularidade naquele curso. MD me traz a seguinte informação:

> Propor um tema como "Autoapresentação e reconhecimento do povo negro: Bordando as Literaturas de Conceição Evaristo e Carolina de Jesus a fim de enraizar a Lei 10.639/03 no currículo escolar", fez com que muitos estudos fossem realizados de maneira independente. No início, foi difícil, mas conheci pessoas que me ajudaram muito, principalmente as negras. Descobri que somos, de fato, um povo enredado, em constante conexão, e que, por isso, é importante que cada um de nós, que já possui um contato com suas raízes, encoraje e possibilite o mesmo alcance para outro irmão. Também tive uma orientadora incrível que abraçou a ideia do trabalho, se colocando na posição de aprendiz, junto comigo, em muitos encontros. Entretanto, a verdade é que sinto ter tido esse encontro com a literatura negra por possuir interesse de criar conhecimentos que fossem autoconhecimentos. Não sei se para os outros formandos/formados, o conhecimento sobre foi acessível ou, até mesmo, possível. Sempre acredito que não temos muito espaço na academia porque possuem medo das nossas referências. Elas são extremamente potentes porque se aliam às nossas experiências. É como nos afeta Conceição Evaristo com seu conceito de escrevivência, em que entende-se a impossibilidade de criar uma narrativa, ainda que fictícia, sobre uma realidade que não experimentamos, que não fazemos parte. É muito potente fazer o texto se relacionar com as pessoas e, posteriormente, criar laços. É impactante. É perigoso para a academia que ainda é muito embranquecida. (MD)

Esta resposta salienta três pontos: a existência de um professor freireanamente[57] consciente de seu papel de aprendiz, e, de outro lado, o eurocentrismo em que está situada a vida acadêmica e ainda o encaminhar de um "outro ponto de vista" que vem a partir do seu contato com Movimento Negro, confirmando o lugar dos movimentos sociais em seu papel de "disputa de currículo" (ARROYO, 2013) e ratificando também que o Movimento Negro, no seu "movimento" político de preparação da Lei 10.639, também construiu processo educativos próprios.

Ressalta-se, neste ponto que, embora a Lei tenha retirado do Movimento Negro a exclusividade na formação dos professores , o Parecer sugere que o seguinte:

[57] Em a carta de Paulo Freire aos professores, 2001, ele diz: O aprendizado do ensinante ao ensinar não se dá necessariamente através da retificação que o aprendiz lhe faça de erros cometidos. O aprendizado do ensinante ao ensinar se verifica à medida em que o ensinante, humilde, aberto, se ache permanentemente disponível a repensar o pensado, rever-se em suas posições; em que procura envolver-se com a curiosidade dos alunos e dos diferentes caminhos e veredas, que ela os faz percorrer.

> A autonomia dos estabelecimentos de ensino para compor os projetos pedagógicos, no cumprimento do exigido pelo Art. 26A da Lei 9394/1996, permite que se valham da colaboração das comunidades a que a escola serve, do apoio direto ou indireto de estudiosos e do Movimento Negro, com os quais estabelecerão canais de comunicação, encontrarão formas próprias de incluir nas vivências promovidas pela escola, inclusive em conteúdos de disciplinas, as temáticas em questão. (BRASIL, 2004,p.3).

Ainda que de maneira indireta, o Movimento Negro contribuiu com MD para a realização de seu trabalho de conclusão de curso. Esta é uma ação intercultural que rompe com a neutralidade e normalidades de um ensino em ambiente monocultural, eurocentricamente assentado. As trocas existentes entre MD, o Movimento Negro, sua orientadora e os outro professores podem configurar a gestação de um ensino da Letras socialmente contextualizado comprometido com a Lei 10.639/03.

Também com MD quero saber se as aulas de Português e Literatura também permitem o abordar os temas do racismo. Como todos, professores e ex-alunas, ela concorda, mas sua resposta tem um tom mais "muscular" que aproxima-a da fala do professor SL:

> Com toda certeza! Agora que estou em sala de aula, principalmente como professora de literatura e redação, sempre proponho temas e apresento referências que possibilitem esse espaço de conversa. Semana passada, com a morte de Marielle, foi impossível não tocar na vulnerabilidade do negro nos dias atuais, principalmente diante de uma possível intervenção militar. As escolas estão mais "abertas" a receber conhecimentos como este, que são essenciais para a criação de uma cidadania e, também, para fornecer aos nossos estudantes a mínima noção do que eles representam em sociedade, principalmente se os mesmos estiverem ligados às minorias sociais. Além da literatura, entre cânones e contemporâneo, acho importante apresentá-los ao RAP sempre que possível. O Rap é a poesia oral, ritmada, que denuncia os acontecimentos nos guetos cariocas e que são, constantemente, silenciados pelas grandes mídias. Os estudantes adoram. Eu adoro. Fugimos da norma da mesma forma que ela foge de nós e, assim, nos aliamos. Construímos laços. Pensamos. Nos reconhecemos potentes enquanto pessoas que, pela nossa ancestralidade, já possui um conhecimento legítimo, que não precisa obedecer à norma eurocêntrica que a educação brasileira cisma em fazer parte.(MD)

Ela apresenta uma nova concepção do ensino e da Redação e da Literatura, ela traz para o campo da escola lógicas outras , perpassadas pelos valores afro-civilizatórios. Ela reconhece o papel da ancestralidade, da musicalidade e da oralidade na construção da valorização do povo negro, mas também de suas identidades. Preocupação com o diálogo, com a enunciação, com narrativas plurais que são possíveis de fazer com que a aula de Redação e da Literatura redesenhem-se, produzindo a reorganização curricular que propõem a Lei.

Além da mudança curricular que, por meio da comparação das respostas recebidas pelos dois grupos de ex-alunos, não pareceu alterar muito o curso no que se refere a formação

de seus licenciados para trabalharem com a Lei 10.639. Há uma ação pontual da aluna MD, há dois professores que chegam ao curso mais tarde e que provocam, ainda que na informalidade, que os objetivos da Lei sejam conhecidos por MD e, provavelmente pelos outros que fizeram parte do projeto de "Remição", e o de Literatura Africana (professor substituto, mas com formação nas relações étnico-raciais). Houve também a orientadora com disposição para aprender, houve, principalmente, a disposição transformadora dos envolvidos.

Um ponto fica patente ao final da análise das entrevistas: O "texto da Lei deve ser aberto" para que a formação tradicional de professores, assim como a escola tradicional e sua neutralidade e sejam rompidas. Trabalhar a diversidade racial brasileira é um desafio, mas somente aberto sobre a mesa é possível "refletir toda a sua luz". A Lei está aqui, propondo uma educacão que privilegie os professores, os educando, o próprio povo, para que a escola seja, finalmente, " o melhor tecido da última estação".

CONCLUSÃO

FIM DA CAMINHADA: HORA DE REVER O PERCURSO E DE PROJETAR OUTROS RUMOS

> Quem ocupa esses espaços também tem que estar muito consciente para não fazer disso somente uma história de êxito pessoal. A nossa história não pode representar somente o êxito pessoal, ela tem que reverberar na coletividade. (Conceição Evaristo, 2017)

> Meu corpo não cede e, vivo, arde no ligeiro das rendas Maresias que lambem o ar.
> Meu corpo não cede
>
> E o vestido que me desveste É todo bordado na minha pele:
> Por dentro
> (Lívia Natália, 2017)

Apaixonada pela Literatura Negra, talvez afetada pelo fato de eu mesma não possuir talentos para uma produção Literária, decido pensar em um projeto de pesquisa para o mestrado em que ela, A Literatura Negro-Brasileira, fosse a referência para avaliar o impacto da Lei 10.639/03 no curso de Letras. Mas se falo da Letras, por que a pesquisa acontece na Educação, irão me perguntar. Porque a Educação oferece um arcabouço teórico mais amplo, um maior aprofundamento nas questões de currículo, de formação de professores que são temas que circundam a Lei.

A Educacão, e principalmente a UNIRIO, tem sua linha de pesquisa debruçada sobre o tema da Decolonialidade, sendo esta que dá a referência política na qual Lei está, a nosso ver, inserida e que nos faz entender para o rompimento com os padrões da colonização é preciso decolonizar, isto é, valorizar e repor saberes apagados; reconhecer e validar a existência de conhecimentos dos africanos e afro-brasileiros, percebendo seu lugar nas ciências, filosofias etc.; alinhar culturas fora de valores hierarquizantes; reconhecer os processos históricos dos vividos pelos negros antes, durante e depois do Atlântico, o que significa entender que a História do negro na diáspora não tem início na escravização, no entanto, não é possível descartar este momento e as consequências advindas também nos dias de hoje.

Tenho para mim que, somente na Educação, me seria permitido adquirir conhecimentos e manusear procedimentos outros que me ajudassem a pensar as questões decolonialidade, interculturalidade, pedagogia decolonial, aliadas a pontos de pós-

colonialidade e enunciação que são também do universo de estudos da Letras. Estas são algumas das razões que me levaram a escolher realizar esta fase da minha formação na Educação e não na Letras.

Por outro lado, dei preferência a formar minha banca avaliadora, principalmente no momento da qualificação, com professores cuja formação inicial fosse na Letras, isto porque acredito que, por meio deles, de suas avaliações e orientações, eu poderia alinhar meu estudo ao campo, de modo que o mesmo pudesse levar alguma contribuição a este. Na verdade, penso que me embrenhei pelos dois mundos, pensando justamente no fato de que a Lei 10.639/03 também faz uma chamada à interdisciplinaridade[58], à transdisciplinaridade[59].

Inicio a pesquisa com uma pretensão de observar o referido impacto nos cursos de Letras das universidades públicas da cidade do Rio de Janeiro – UERJ, UFRJ e UNIRIO. Durante a qualificação, no entanto, consigo aproximar-me da minha própria realidade de trabalhadora em horário integral e compreendo que este é um fator relevante para quem pesquisa e que traria impedimento imediato para que eu desse conta do meu objetivo. Isto porque pesquisar exige um namoro com o campo, ou seja, muitos abraços e algumas brigas, de modo que se faz necessário um contato mais regular. Deste modo, optamos pela UNIRIO que, além de tudo, tinha como potencializador o fato de ser um curso novo, criado após a Lei. Não abandonei, contudo, os dados coletados em análise do programa que os três cursos disponibilizam nos sites próprios. Não havia nada sobre Literatura Negro-Brasileira, nada sinalizando como um estudo da escrita negra do Continente Africano ou da Diáspora. Havia sobre Literatura Africana, mas na UERJ, mesmo sendo a primeira universidade pública a oferecer cotas para negros, no ano de 2001, não tinha esta política, dando o tom no currículo daquele curso de Letras, pelo menos. Entendo isso como uma grande incoerência, um engessamento das instâncias de modo que não se permitem realizar a interação entre política e ação pedagógica propriamente dita, inclusive não percebendo que se tratam de partes de um todo que é a luta antirracista.

---

[57] Interdisciplinaridade =>Intercâmbio mútuo e interação de diversos conhecimentos de forma recíproca e coordenada; perspectiva metodológica comum a todos; integrar os resultados; permanecem os interesses próprios de cada disciplina, porém, buscam soluções dos seus próprios problemas através da articulação com as outras disciplinas Disponível em: <https://osmurosdaescola.wordpress.com/2011/07/06/multi-pluri-transinter-mas-o-que-e-tudo-isso//> . Acesso em:10/03/18_

[58] [59] Transdisciplinaridade => Etapa superior a interdisciplinaridade; não atinge apenas as interações ou reciprocidades, mas situa essas relações no interior de um sistema total; interação global das várias ciências; inovador; não é possível separar as matérias. Disponível em: <https://osmurosdaescola.wordpress.com/2011/07/06/multi-pluri-trans-inter-mas-o-que-e-tudo-isso/> . Acesso em: 11/03/2018.

Tanto políticas de cotas, quanto a Lei 10.639 são resultados da luta antirracista implementada pelo Movimento Negro e que tem seu início quando negras e negros chegam ao Brasil para serem escravizados. Desde este momento, o negro percebeu a Educação como uma ferramenta para sua inserção digna neste novo modelo civilizatório que lhe foi imposto e, batalhou, primeiramente para que tivesse acesso à escola e depois para que esta se abrisse para seu valores, culturas e Histórias. De certa forma, é uma luta que não acabou uma vez que tanto o acesso, quanto o valorização cultural pela escola ainda encontram-se limitados. E, principalmente no que tange à valorização cultural, como aponta a Lei, o que há é uma despreocupação quase que total com este quesito, mesmo com a alteração do artigo 26 da LDBEN, Lei 9.394/96, completando, neste ano de 2018, 15 anos.

Afinal, mesmo diante deste tempo, a Lei 10639/03 impactou o curso de Letras da UNIRIO, sendo capaz de decolonizá-lo /descolonizá-lo. Usei como filtro para olhar o campo duas hipóteses: A Lei 10.639/03, ao desenvolver-se a partir de um novo currículo decolonial e intercultural, impõe, aos cursos de licenciatura, também um novo currículo; a Lei 10.639/03, ao apontar o trabalho com a Literatura , sugere, em paralelo, que este trabalho se desenvolva tanto a partir das críticas pós-coloniais como também deve ser indicativo de uma concepção decolonial na formação da Língua Portuguesa e nova prática para seu ensino.

Diante das metodologias utilizadas para verificar essas afirmativas, o trabalho documental feito com a análise da ementa do já referido curso mostrou-me que há uma imposição governamental e também da própria instituição para que o mesmo se adeque à Lei. No entanto, o que é feito vai de encontro ao Parecer que regula a sua implementação, uma vez que o que foi visto foi a inserção de uma disciplina obrigatória, no lugar da reorganização o currículo. Isto é inquietante, pois não é possível não considerar que este curso foi criado quase uma década depois da promulgação da Lei e das Diretrizes e que realizou sua reformulação pedagógica e curricular depois do Plano Nacional de Implementação da Lei, que aconteceu, em 2009.

Maior inquietação está em perceber que o currículo oferecido é potencialmente capaz de realizar a transformação desejada, seus componentes são bastante inovadores se comparado com o que é oferecido na maioria dos cursos, pois apresenta propostas teóricas e práticas que são críticas, reflexivas, mas a concepção de mundo que conduz ainda é eurocêntrica. Mesmo afirmando o reconhecimento da pluralidade cultural brasileira, o curso ainda fica na generalização.

A interculturalidade existente ali não avança para a interculturalidade crítica. Saber das diferenças, reconhecer suas existências não é o mesmo que trazê-las para um espaço de interação não hierárquico, sendo assim não há também a decolonialidade. E, me vem a seguinte pergunta: como compreender que um curso novo não esteja efetivamente adequado para a Lei? Meu primeiro impulso é considerar que seus organizadores não se debruçaram sobre documentos que auxiliam na implementação da Lei. Mas há uma complexidade, ou seja, significa também refletir que sendo uma lei, por sua natureza, algo impositivo, há uma lacuna na ação de próprio Estado brasileiro, uma vez que ele se omite ao permitir que cursos de Licenciatura não façam a efetiva adequação curricular propostas pela Lei 10639/03 e seu Parecer, configurando que o racismo no Brasil é estrutural e, como trouxe um dos professores entrevistados, "as mentalidades" conservadoras não têm interesse real em romper essa estrutura. A falta desta ação é vista quando alguns professores formadores identificam que nunca leram a Lei, muito menos, consideram-na como elemento referenciador de suas práticas. Mais crítico é confirmar que as escolas, principalmente as privadas, local em que está a maioria das entrevistadas, não conduzem nenhuma cobrança para que sejam realizadas atividades, mínimas, que sejam, com a questão étnico-racial. A única professora recém-formada que relata fazer isso é a que já tem para si mesma as demandas raciais que colocam-na como protagonista nesta luta para a igualdade racial.

Para a segunda hipótese, há um entendimento geral dos entrevistados, inclusive por conta do modelo do curso, que a Literatura é um espaço privilegiado para o estudo das questões sociais como um todo. Em visita à sala de aula de ST (professor do curso), vi que este trabalha com vários pós-coloniais, principalmente Stuart Hall, incluindo neste grupo também Ney Lopes, mas as ementas não tratam de nenhum desses autores, realizando a cisão entre o currículo realizado e o praticado. No campo mais restrito, só o professor formador ST e a ex-aluna MD conhecem o universo da Literatura Negro-Brasileira. A formadora AB teve contato com o tema a partir da orientação e a formadora CJ, ao entrar em contato com o termo escrevivência, ficou admirada com a potência que este transfere à escrita negra, identificando ser mais dirigido às mulheres negras.

Todos os entrevistados também reconhecem que, por este caminho, é possível repensar a história da língua portuguesa do Brasil e o papel do negro, sendo contudo insuficiente para dar conta da profundidade que este tema traz e que tem sido silenciado. Há acordo no que é preciso modificar, mas em todo tempo, o que se percebe é a dificuldade institucional de adentrar as barreiras que impedem que a formação para a igualdade racial ganhe tudo que é necessário para a formação do professor, ou seja, domínio teórico,

consciência crítica, compromisso com a transformação, enfim, baseado em outo "ponto de vista", aquele que Paulo Freire (2013) construiu a partir de Fanon (1979). Falo dessa dificuldade no sentido amplo.

Refiro-me à colonialidade do saber, ao eurocentrismo, ao racismo institucional que faz com o Estado, que sanciona a Lei, não fiscalize a implementação da mesma. Aponto uma ação direta, objetiva, simples, antes, inclusive, de se fazer uso dos procedimentos jurídicos indicados pelo Conselho Nacional do Ministério Público que, em 2015, lançou cartilha que instrui a sociedade civil na realização de monitoramento das organização que não se adequam à Lei 10.639/03 .

Voltando a olhar para a Letras da UNIRIO, embora não apareçam expressos os termos como decolonialidade em seu currículo, há o indicativo de uma nova prática para o ensino da língua, baseado em uma nova concepção de seu uso, que não chega até o campo por mim desejado que é a questão negra. Preciso ressaltar, no entanto, que os professores, mesmo os que não estão diretamente envolvidos com a pesquisa, incluindo o diretor do curso, mostraram-se receptivos ao tema. Durante o período da pesquisa, realizei, em conjunto com os professores entrevistados, duas atividades que tratavam da Literatura Negra, do seu ensino e também da Língua Portuguesa e fui convidada a participar de um encontro dirigido aos alunos de PIBID, para falar dos meus trabalhos.

Essas atividades não compunham nenhuma das fases metodologicamente situadas na construção desse estudo, assim como não constavam os acompanhamentos de aulas de alguns professores, mas foram termômetros para entender o quanto é possível modificar a prática, para depois mexer na teoria. Um sinal disso foi o fato de que três dos professores entrevistados - MF, ST e CJ - decidiram criar, junto com outra professora, um núcleo de leituras afro-brasileiras, em que serão trabalhadas mediações e produções de texto, visando a formação de professores, a partir da construção e reconstrução das identidades. O núcleo já foi aprovado pelo colegiado e convidou o grupo de pesquisa ao qual estou vinculada, o GEPEER, para compor este núcleo. Com isso, mais do que comprovar hipóteses, identifico que a pesquisa sensibilizou e mobilizou pessoas.

Durante a construção do projeto, sinalizei três campos que motivaram essa pesquisa e passo, agora, a analisar se foi possível devolver esta motivação em forma de algum tipo de contribuição. Os campos por mim apontados foram: os pessoal, político, e a educação/letras. No primeiro, destaquei as mulheres negras em seus lugares de fomentadoras políticas e teóricas da Lei 10.639/03; em segundo lugar, apontei o Movimento Negro e seu papel de

construir no Brasil a sua História da Educação e, finalmente, aponto o espaço/campo específico dessa pesquisa que é a Educação/Letras.

Essas motivações não estão hierarquizadas. Nenhuma delas tem maior grau de importância para mim ou para o conjunto da pesquisa, mas entendo que realizei um exercício que me faz, neste momento, ampliar o quadro de mulheres negras acadêmicas. Estudos da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN), divulgados durante o Fórum Social Mundial, de 2018, realizado em Salvador, informam que apenas 1% das pesquisadoras negras possuem pós-graduação. Além disso, dados publicados pela Fundação Carlos Chagas (2010), informam que, ao contabilizar o número de estudantes na pós-graduação, o número de mulheres brancas perfazem 45% desse total , enquanto que mulheres negras ocupam 13%. Junto a esses pontos, acrescento a notícia publicada no Jornal O Estadão, em janeiro de 2018: jovens negras estão em maioR número como inscritas no ENEM mas são as que apresentam o mais baixo desempenho, isso sinaliza que a situação da pós-graduação ainda levará um tempo para reverter.

Tenho certeza de que eu contribuí com mais este grão de areia para que seja erigida a igualdade para as mulheres negras. Este foi um esforço monstruoso, mas não foi solitário, primeiramente porque uma quantidade expressiva (para a realidade) de mulheres negras circulou nos grupos de pesquisa da Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIRIO nos últimos três anos, principalmente os coordenados pelas professoras Maria Elena Viana Souza e Cláudia Miranda, criou um cinturão de solidariedade. No mais, para as mulheres negras vale o lema: “uma sobe , puxa a outra” e, assim, me senti durante este processo: levada, carregada, acarinhada, orientada, puxada para cima deste muro altíssimo que é a pós-graduação.

Ao observar o campo de meu exercício profissional, no qual estão localizadas a Educação e a Letras, entendo que esta pesquisa contribuiu para que, inicialmente, houvesse uma aproximação dos dois cursos da UNIRIO. Com isso, me ajudou a pensar a Letras, o ensino da Língua a partir de pressupostos teóricos da decolonialidade e pedagogia decolonial para, por este caminho, entender currículo e a formação de professores. Esta é uma pesquisa sobre currículo e sobre formação de professores na Letras, mas que, em alguns momentos, poderá atingir outras licenciaturas. Contudo, ela certamente é um estudo sobre a Letras e sobre como as questões raciais estão fortemente imbricadas com o ensino da língua por meio da invisibilização do negro, de sua Literatura, de seus teóricos. Ressalto o lugar definidor de Frantz Fanon nesta pesquisa, pois certamente ele me auxiliou a olhar para os dois lados

(Educação e Letras) sem me dividir, ao contrário, delineando o lugar muscular dos intelectuais escritores da Literatura Negra e dos professores.

A pesquisa contribuiu para pensar a Literatura Negro-Brasileira como condutor de uma discursividade, portanto, competentíssima para ir à sala de aula para além do estudo literário propriamente dito, circulando na fruição, mas também na ideia da estilística e sintaxe, de lugar civilizatório, portanto, de História do Negro, de Culturas Negras e das línguas africanas na formação do Português do Brasil, dando conta dos objetivos apontados pela Lei 10.639/03. Minha contribuição para o Movimento Negro foi, desde o início, conduzir esta pesquisa com o pé dentro das ações do Movimento Negro, ressaltando que, em seu pensar sobre a Educação, houve também a construção de processos pedagógicos outros, insurgentes e também exigentes de que o professor se prepare para além da boa vontade para lidar com eles. A contribuição para o Movimento também passou por identificar o papel irredutivelmente racista do Estado brasileiro. A pesquisa também serviu para evidenciar que é Movimento Negro, seja por meio de seus intelectuais ou de seus ativistas, que tem dado conta da Lei e sensibilizado os não negros para adesão a ele, como foi o caso da ex-aluna MD.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) se constituiu sob parâmetros conservadores que desconsideraram as identidades, as diversidades e as orientações sexuais. No entanto, é preciso colocar que embora pesem muitas críticas sobre a mesma porque não ouviu as comunidades de base na sua elaboração, criou uma matriz curricular centralizada que não considera o currículo crítico e, por conseguinte, a avaliação se dá a partir de esquemas fechados, ela não retira de seu texto a Lei 10.639/03. No rodapé da página 367 há a explicação do objetivo da Lei e, na mesma página, ao tratar de procedimentos de ensino, informa o que citarei a seguir:

> implica o uso de uma forma de representação, a cronológica, constituída por meio de uma seleção de eventos históricos consolidados na cultura historiográfica. A sistematização dos eventos é consoante com as noções de tempo (medida e datação) e de espaço (concebido como lugar produzido pelo ser humano em sua relação com a natureza). Os eventos selecionados permitem a constituição de uma visão global da história, palco das relações entre o Brasil, a Europa, o restante da América, a África e a Ásia ao longo dos séculos. A valorização da história da África e das culturas afro-brasileira e indígena (Lei nº 10.639/200344 e Lei nº 11.645/200845) ganha realce não apenas em razão do tema da escravidão, mas, especialmente, por se levar em conta a história e os saberes produzidos por essas populações ao longo de sua duração.(BRASIL, 2017, 367).

De mesmo modo, a BNCC não retira do Ensino Médio a obrigatoriedade de trabalhar a Lei 10.639/03. Ela esvazia os conteúdos de História, Geografia, Filosofia e Sociologia, dedicando mais peso às disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa, o que na perspectiva

desta pesquisa, dará mais responsabilidade ao Professor de Língua Portuguesa no tocante à aplicação das relações étnico-raciais. São os contos e poemas da Literatura Negra que darão regularidade a um currículo antirracista. Com ela dá pra falar de Solano Trindade, de como foi influenciado pelo movimento da negritude e como isso se desdobrou no Brasil. São nas aulas de Literatura que contaremos as Histórias Africanas, como aquela descrita no poema Passe, de Noemia de Souza que, um certo dia, uma professora contou em sala de aula...

Enfim, estamos em momentos em que a Escola Sem Partido tem sido aprovada em dezenas de municípios pelo país, cerceando as discussões profundas que têm a ver com a sociedade brasileira que queremos, mesmo estando ligada às denúncias que não podem deixar de ser feitas. Não dá para falar negro, de escravidão , sem falar de modernidade, capitalismo e racialização, por exemplo. Não dá para se calar diante das centenas de corpos negros mortos desde o ventre... tempos duros. Não é possível calar professores comprometidos com as transformações, não é possível calar negras e negros e, muito menos amordaçar suas poesias.

O momento de concluir é também quando mais dá vontade de falar, mas aqui não é lugar de falar de si, é o espaço de, conscientemente, reverberar a coletividade. No entanto, em meio a este coletivo, estou eu. E me atrevo a imitar a poeta e dizer que as palavras aqui escritas estão também bordadas em mim, pelo lado de dentro.

REFERÊNCIAS:

ALMEIDA, Sandra Regina Goulart(Prefácio).IN SPIVAK, C. Gayatri. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Ed UFMG, 2014.

ALMEIDA, Lilian Pestre. **O teatro de Aimé Césaire**. Niteroi: UFF,1978.

ALMEIDA, Júlia; MIGLIECH-RIBEIRO, Adelia; GOMES, Heloisa Toller (orgs). **Crítica póscolonial: panorama de leituras contemporâneas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2013.

AlVES, Miriam. **Cadernos Negros (número 1): estado de alerta no fogo cruzado**. In: FIGUEIREDO, Maria do Carmo Lanna; FONSECA, Maria Nazareth Soares (org). **Poéticas afro-brasileiras**. Belo Horizonte: Mazza PUC Minas, 2002.

_____. **Falo.** IN**:** IN: GUELLWAAR, Adún; MEL, Adún; RATTS, Alex.(Orgs). **Ogun`s Toques negros: Coletânea Poética**. Salvador: Editora Ogun`s Toques Negros, 2014.
ANTUNES, Irandé. **Gramática contextualizada: limpando "o pó das ideias simples"**. São Paulo. Editora Parábola, 2014.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. Trad.: Carlos Eduardo Ferreira de Carvalho. São Paulo: Brasiliense, 1982.

ARROYO, Miguel**. Currículo, território em disputas**. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BAGNO, Marcos. **Norma oculta. Língua e poder na sociedade brasileira**. São Paulo, Editora Parábola, 2012.

_____. P**reconceito linguistico. O que é . Como se faz.** São Paulo: Edições Loyola, 2005.

BHABHA,Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____ **. Os gêneros do discurso**. São Paulo. Editora 34, 2016.

BARBOSA, Carmem Bassi; MELLO, André Muller. **Formação de professores e práticas educacionais para a diversidade: o PIBID nas experiências de implementação da Lei 10.639/03**.São Paulo: Centro Paula Souza, 2011.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSFOGUEL, Ramón. **Decolonialidade e a perspectiva negra** . Brasília: Revista Sociedade e Estado – Universidade de Brasília, 2016

BERND, Zilá (org.). **Antologia de poesia afro-brasileira: 150 anos de consciência negra**. Belo Horizonte: Mazza, 2011.

BICUDO, Virgínia Leone. **Atitudes raciais de pretos e mulatos em São Paulo. São Paulo, Editora sociologia e política.**São Paulo: 2010.

BOTELHO, Denise. **Educar para igualdade racial nas escolas**. Pernambuco: RENAFORM- UFRPE, 2016.

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**. Dia rio Oficial [da] Repú blica Federativa do Brasil. Brasí lia, DF, 9 jan. 2003. Disponív el em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.html>. Acessado em 15 de setembro de 2016.

_____.**Diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasí lia: DF, 2004.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei 9.394/96**. Disponível em <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em 16/07/2016.

_____**Plano Nacional para Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para as Relações Étnico- raciais e para o eEnsino da História e Culturas Africanas e Afrobrasileiras**. Brasília: DF.2009. Disponível em http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/diretrizes_curric_educ_etnicoraciais.pdf. Acesso em 16/02/2017.

_____.**Constituição Federal de 1988**. Disponível em <www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm> . Acesso em 15/07/2016.

BRITO, Daniele Silva ; DIEBE, Edsel Pamplona**. A Lei 10.639/03 ensino e cultura afro – brasileira no ensino fundamental e suas implicações**. Londrina: Anais do 2º Encontro de Pedagogia Científica da UNINORTE, 2012.

CANDAU, Vera Maria. **A diferença na universidade ainda é um esbarrão do que um encontro**. In GARCIA, Regina Leite, ZACCUR, Edwiges(orgs.). Cotidiano e diferentes saberes. Rio de Janeiro: DP&A, p.41-58, 2006.

_____. **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas.** Rio de Janeiro: 7 letras, 2009.

_____ **Multiculturalismo e Direitos Humanos.** DHnet. 2006. (no site http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/veracandau/multicutaralismo.html.) Consultado em 15/01/2017.

_____ **Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas**. Rio de Janeiro. Currículo sem fronteiras, v11,n.2,pp.240 -255, 2011.

_____ . **Educação escolar e cultura(s***)*.Rio de Janeiro, PUC/RJ, 2003.

CANDIDO, Antonio. **Formação da Literatura Brasileira: Momentos decisivos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2013

CARREIRA, Shirley de Souza Gomes. **A Literatura Comparada como instrumental para o cumprimento das Leis 10.639 E 11.645.** : Revista Australírica, v.1,N1,2015.

CASTRO. Augusto César. **Navegar é preciso – A escola de Aprendizes de Marinheiros no Maranhão Império.** No site http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe5/pdf/652.pdf. Consultado em 01/03/2017.

CASTRO-GOMEZ, Santiago.La hibris del punto cero: ciencia, reza, illustracion em la Nueva Granada(1750-1816). Colômbia: Revista Estudios Sociales, 2005.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. (Org.). **Racismo e antirracismo na educação**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre a negritude.** Rio de Janeiro: Editora Nandyala, 2010.

_____. **Diário de um retorno ao país natal**. Rio de Janeiro: Editora Nandyala, 2012.

_____ **Discurso sobre o colonialismo**. Lisboa: 1978 . _____ **Une Tempête**. Editora Points, 1997.

COELHO, Wilma de Nazaré . A cor ausente: um estudo da presença do negro na formação de professores – Pará, 1970-1989. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009.

COLACO, Thaís; DAMAZIO, Eloise da Silveira Petter. **Um diálogo entre o pensamento descolonial e a antropologia jurídica: elementos para o resgate**. Florianópolis: Universidade de Santa Catarina. Sequência Estudos Jurídicos, 2010.

COSTA, Hérica Clemente. **A Lei 10.639/03 e o livro didático de língua portuguesa**. Guarabira: Universidade Estadual da Paraíba- Departamento de Educação, 2011.

COSTA, Sérgio. **Desprovincializando a sociologia. A contribuição pós-colonial**. Revista Brasileira de Ciências Sociais. Vol21.n°60, 2006. No site http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v21n60/29764.pdf. Acessado em 17/01/2017.

_____(**Re) Encontrando-se nas redes? As ciências humanas e a nova geopolítica do conhecimento**. In : ALMEIDA, Júlia; MIGLIEVICH-RIBEIRO, Adélia; GOMES, Heloísa Toller. **Crítica pós-colonial: panorama de leituras contemporâneas**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2013.

CRUZ, Cristiane Amaral; TINTIN, Ricelle Fernandes Queiroz. **Liteáfrica: inserção cultural através da literatura**. Potiguar: Universidade Potiguar, 2013.

CRUZ, Marileia dos Santos. **Uma abordagem sobra a história da educação dos negro**s IN: ROMÃO, Jeruse (Org.) **História da Educação do Negro e outras histórias**. Brasília: Ministério de Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Dirvecidade, 2005.

CUTI, Luiz Silva. **Literatura negro-brasileira**. São Paulo: Selo Negro, 2010 .

DOMINGUES, Petrônio. **Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos**. 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/tem/v12n23/v12n23a07>. Acesso em 07/03/2017.

DUBOIS, W.E.B. **As almas do povo negro**. Porto Alegre: 1998.

DUARTE, Eduardo de Assis (Org.). **Literatura e Afrodescendência no Brasil: antologia crítica. Vol. 1 – Precursores**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2011. Reimpressão, 2014
_____. **Literatura e Afrodescendência no Brasil: antologia crítica. Vol. 2 – Consolidação.** Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2011.

_____.**Literatura e Afrodescendência no Brasil: antologia crítica. Vol. 3 – Contemporaneidade.** Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2011.

DUARTE, Eduardo de Assis; FONSECA, Maria Nazareth Soares (Org.). **Literatura e Afrodescendência no Brasil: antologia crítica. Vol. 4 – Teoria, História, Polêmica**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2011.

DUARTE, Eduardo de Assis (Org.). **Literatura afro-brasileira: 100 autores do século XVIII ao XXI.** Rio de Janeiro: Pallas, 2014.

_____.**Literatura Afro-Brasileira: um conceito em construção.** Brasília: Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea, n. 31 2008, p.11-23.

DURBAN**. Declaração e Programa de Ação adotados na III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata.** Durban, 2001. Disponível no site https://www.oas.org/dil/port/2001%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20e%20Programa%20de%20A%C3%A7%C3%A3o%20adotado%20pela%20Terceira%20Confer%C3%AAncia%20Mundial%20contra%20o%20Racismo,%20Discrimina%C3%A7%C3%A3o%20Racial,%20Xenofo bia%20e%20Formas%20Conexas%20de%20Intoler%C3%A2ncia.pdf. Acesso em 20/03/2017.

ESCOLA de Letras. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras**. Rio de Janeiro: UNIRIO, Centro de Letras e Artes, 2016. No site http://www.unirio.br/prograd/ppc-dos-cursosde-graduacao/PROJETOPOLITICOPEDAGOGIACOLICENCIATURATEATROmod.pdf Acessado em 03/03/2017.

EVARISTO, Conceição. **Questão de Pele**.IN. RUFFATO (org), Luiz. **Questão de pele**. Rio de Janeiro: Língua Geral, 2009.

_____In: DAMASCENO, Victória. Conceição Evaristo: a invisibilização paira sobre o sujeito negro. No site: https://www.cartacapital.com.br/diversidade/conceicaoevaristo-a-invisibilizacao-paira-sobre-o-sujeito-negro. Acessado em 15/04/ 2018.

_____. **Recordar é preciso.** IN: Cadernos Negros. São Paulo: Quilomboje, 1992,

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008
_____.**Os condenados da terra**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

_____.**Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2016.

FERREIRA, Verônica Moraes. **Formação de Professores (as) e a implementação da Lei nº 10.639/2003 Estado atual dos trabalhos sobre formação inicial docente para a Educação das Relações Étnico-Raciais** . *São Luís:* IV Encontro Nacional do CONNEABS - II Jornada Internacional de Ciências Sociais: Diálogos Diaspóricos: Diversidade e Identidade, 2015.

FELISBERTO, Fernanda. **Selfie: eu mulher negra escritora**. IN:LISBOA, Ana Paula et al. **Olhos de azeviche: dez escritoras negras que estão renovando a literatura brasileira**. Rio de Janeiro: Malê, 2017.

FIGUEIREDO, Lenita Miranda. **Os horríveis brancos da Rua do Ouvidor.** São Paulo: Folha de São Paulo, 1971. No site http://almanaque.folha.uol.com.br/lenita8.htm, acessado em 15/01/2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 37 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

_____.**Pedagogia da Autonomia. Saberes e práticas necessários**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2013.

GHIRALDELLI JR, Paulo. **História da Educação**. São Paulo: Editora Cortez,1991.

GOMES, Heloísa Toller. **A problemática inter-racial na literatura brasileira: novas possibilidades interpretativas à luz da crítica pós-colonial.** In: ALMEIDA, Júlia; MIGLIEVICH-RIBEIRO, Adélia; GOMES, Heloísa Toller. **Crítica pós-colonial: panorama de leituras contemporâneas**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2013.

GOMES, Janaína Damaceno. **Os segredos de Virgínia: Estudos das relações raciais em São Paulo (1945-1955)**.São Paulo: Universidade de São Paulo, 2013.

GOMES, Nilma Lino. **Diversidade étnico-racial: Um projeto educativo emancipatório. Brasília:** Revistas Retratos da Escola, 2008.

GOMESb, Nilma Lino. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo. Brasília: Ministério de Educação – Secretaria de Educacão Básica**, 2008.

_____.**Intelectuais negros e produção do conhecimento: algumas reflexões sobre a realidade brasileira .**IN: SANTOS, Boaventúra de Soúsa; MENESES, Maria Paúla. (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. ***Relações étnico-raciais,educação e descolonização dos currículos.*** Minas Gerais: Circulo sem fronteiras, v.12,PP 98-109,2012.

_____**. Alguns Termos E Conceitos Presentes No Debate Sobre Relações Raciais No Brasil: uma breve discussão**. Disponível em:

http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/Alguns-termos-econceitospresentes-no-debate-sobre-Rela%C3%A7%C3%B5es-Raciais-no-Brasil-umabrevediscuss%C3%A3o.pdf , 2005. Acesso em: 25/08/2016

_____.**O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Editora Vozes, 2017.

GORDON, Lewis . **Prefácio**. In: FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008

GRUPO de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra. Brasília: 1998.No site http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes/fernando-henriquecardoso/publicacoes/construindo-a-democracia-racial, acessado em 20/03/2017.

GONÇALVES, Luis Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Movimento negro e educação**. Revista Brasileira de Educação, 2000. Acessado em 11 de fevereiro de 2016.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira , SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos.** 2ª Edição Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

GROSFOGUEL, Ramón. **Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global.** In: SANTOS, Boaventúra de Soúsa; MENESES, Maria Paúla. (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

_____**. Representantion: cultural representations and signifying pratices.** The Open University, 1997.

_____. Cultura e Representação. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: APICURI, 2016

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo**. A recepção de Fanon no Brasil e a identidade negra**. IN: ALMEIDA, Júlia; MIGLIEVICH-RIBEIRO, Adélia; GOMES, Heloísa Toller. **Crítica póscolonial: panorama de leituras contemporâneas**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2013.

_____ **Racismo e antirracismo no Brasil**. São Paulo: Editora 34, 2005.

GUIMARÃES, Geni. **Bicho da seda**. No site.http://latitudeslatinas.com/geni-guimarae/Acesso em 20/02/2018.

JACCOUD, Luciana; BEGHIN, Nathalie. **Desigualdades raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental**. Brasília: IPEA, 2002.

JARDIM, S. Gabriel. **A fonte que nunca seca: uma análise sobre o trabalho cotidiano de mulheres em contato com a água.** Rio de Janeiro. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2014.

JESUS, Maria Carolina de. **O diário de Bitita.** São Paulo: Sesi- SP, Editora, 2014

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus, professor, adeus professora.** São Paulo: Cortez, 2011.

LIMA, Ivan Costa. **Mulheres negras e Educação: o protagonismo feminino em pedagogias antirracistas**. SILVA, Joselina da; PEREIRA, Amauri Mendes. IN: **O Movimento de Mulheres Negras: os escritos sobre os sentidos de democracia e justiça social no Brasil**. Belo Horizonte: Nandyala, 2014.

LOPES, Nei. **Bantôs, malês e identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

MACHADO, Ba rbara Araú jo. **Escre(vivência): a trajetória de Conceição Evaristo**. Revista Historia Oral, 2014. No site http://revista.historiaoral.org.br/index.php?joúrnal=rho&page=article&op=view&path%5B%5D=343. Acesso em 15/01/2017.

MANIFESTO dos Pioneiros da Educação Nova (1932). Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. especial, p.188– 204, ago. 2006.

MALDONADO-TORRES, Nelson. **Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto.** In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFOGUEL, R. (Orgs.) **El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-167.

MANOEL, Cláudio; LANGER, Micael; LERAL, Calvito. **Simonal - Ninguém sabe o duro que dei**. São Paulo: Globo Filmes, 2009.

MARTINS, Leda. **Oralitura da memória**.IN: Fonseca, Maria Nazareth Soares(Org.) **Brasil Afro-brasileiro** .2ed Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

MATA, Inocência. **Estudos pós-coloniais: Desconstruindo genealogias eurocêntricas**. Porto Alegre: Civitas, 2014, v14, n1, p.27-42.

MEMMI, Albert. **Retrato do colonizado precedido do colonizador**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

MIRANDA, Cláudia. **Frantz Fanon na formação de professores: teorias e outras práticas para os currículos a partir da Lei n. 10639/2003**. IN: SOUZA, Maria Elena Viana (org.). **Relações raciais no cotidiano escolar. Diálogos com a Lei n. 10.639/2003**. Rio de Janeiro: Rovelle, 2009.

MOREIRA, Maria Aparecida Rita. **A literatura no contexto da sala de aula: trabalhando com contos brasileiros e angolanos**. Ondina: XI Congresso Luso Afro-brasileiro de Ciências Sociais, 2011.

MOORE, Carlos**. Negro sou, negro ficarei.** IN: CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre a negritude.** Rio de Janeiro: Editora Nandyala, 2010.

MOVIMENTO Negro Unificado. **Programa de ação do MNU**. São Paulo: IX Congresso Nacional, 1990.

MÜLLER, Tânia Mara Pedroso; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. ***A Lei n o . 10.639/03*** **e a formação de professores : trajetória e perspectiva**. Revista da ABPN, v.5, n.11,pp 29-54, 2013.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra .** 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

_____ (Org.). **Superando o racismo na escola.** Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

NASCIMENTO,Abdias (Org.). **O Negro Revoltado**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.
_____. Povo Negro. A sucessão e a Nova República. Rio de Janeiro: IPEAFRO, 1985.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na primeira República**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1976.

NATÁLIA, Lívia. **Negridiano**. IN:IN: GUELLWAAR, Adún; MEL, Adún; RATTS, Alex.(Orgs). Ogun`s Toques negros: Coletânea Poética. Salvador: Editora Ogun`s Toques Negros, 2014.

_____. **O caso do vestido**. Disponível em: < . http://revistamododeusar.blogspot.com/2016/02/livia-natalia.html?view=magazine>. Acessado em 16/03/2018.

NOGUEIRA, Oracy. **Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem. Sugestão de um quadro de referência para a interpretação**. Tempo Social, revista de sociologia da USP, v. 19, n. 1, 2006, p. 287-308.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. **Alternativas emancipatórias em currículo**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

OLIVEIRA, Iolanda. **O lugar do negro e de "outro" "outros" em espaços acadêmicos**. IN: SOUZA, Maria Elena Viana. **Relações raciais no cotidiano escolar: diálogos com a Lei 10.639/03**. Rio de Janeiro: Editora Rovelle, 2013.

_____. Relações raciais e educação: a formação continuada de docentes da educação básica: evidenciando alguns fatores relacionados às políticas estabelecidas. Campo Grande,: Série Estudos- Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB 2011.

OLIVEIRA, Luiz Fernando; GOUVEIA, Fernando César Ferreira; SALES, Sandra Regina. **Educação e relações Étnico-Raciais: Entre diálogos contemporâneos e políticas públicas**. Petrópolis: De Petrus Alii; Brasília, DF: CAPES, 2014.

PAIXÃO, Marcelo; CARVANO, Luiz Marcelo.(Orgs**.). Relatório Anual da Desigualdades no Brasil 2007-2008**.Rio de Janeiro: Instituto de Economia da UFRJ, 2008.

PEREIRA, Célia Aparecida (Celinha) . **Resistência**. IN: ALVES, Míriam. **BrasilAfro Autorrevelado: Literatura brasileira contemporânea**. Belo Horizonte: Nandyala, 2010.

POLLI, Ivan da Silva. **A importância do estudo das mitologias e gêneros literários da oralidade africana e afro-brasileira no contexto educacional brasileiro: a relevância da Lei 10.639/03**. São Paulo: USP, 2014.

PINTO, Marcia Cristina Costa, FERREIRA, Ricardo Franklin. **Relações sociais no Brasil e a construção da identidade da pessoa negra**. São João Del Rei: Pesquisa e Práticas Psicossociais- PPP, 2014.

PROENÇA FILHO, Domício. (**Prefácio** de 1992) BERND, Zilá (org.). **Antologia de poesia afro-brasileira: 150 anos de consciência negra**. Belo Horizonte: Mazza, 2011.

PROSPERE, Renel; NOGARO, Arnaldo**. Educação e transformação muscular no Haiti à luz da pedagogia braçal de Fanon)**. Campinas: Mercado de Letras, 2017.

QUIJANO, Anibal. **Colonialidade do poder e classificação socia**l. IN: Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

QUIJANO, Anibal. **A colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina**. Buenos Aires. Clacso, 2005.

_____.**Dom Quixote e os moinhos de vento da América Latina**. São Paulo. Revista Estudos Avançados, 2005 b.

_____ . Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS,
REIS, Iramayre Cássia Ribeiro; CRUZ, Maria de Fátima Berenice**. LEI 10.639/2003: pela descolonização da prática pedagógica docente.** Itabaiana*:* Revista Fórum Identidades, ano 07, volume 14, 2013.

RIBEIRO, Esmeralda. **Ensinamentos**. IN: BERND, Zilá (ORG.). **Antologia de poesia Afrobrasileira: 150 anos de consciência negra no Brasil.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

RIBEIRO, Milton. **A importância de Steve Biko e o movimento da consciência negra na África do Sul**. Improvisações sobre música, cinema ou qualquer coisa, principalmente, 2014. No site http://miltonribeiro.sul21.com.br/tag/black-is-beautiful/, acessado em 20/02/2017.

ROMÃO, Jeruse (Org.) **História da Educação do Negro e outras histórias**. Brasília: Ministério de Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Dirversidade, 2005.

SANT'ANA, Antônio Olímpio. **História e Conceitos Básicos sobre Racismo e seus Derivados**. IN: MUNANGA, Kabengele. (Org.). **Superando o racismo na escola.** Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Fundamental, 2001.
SANTOS, Boaventura de Souza. **Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes**. IN : SANTOS, Boaventúra de Soúsa; MENESES, Maria Paúla. (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Jorge Luis Rodrigues; SOUZA, Maria Elena Viana. **De A(bdias) à Z(umbi): lembrando que nossa luta não começou agora, e nem termina aqui...**IN: GOUVEA, Fernando Cesar Ferreira; OLIVEIRA, Luiz Fernandes; SALES, Sandra Regina .**Educação das relações raciais: entre diálogos contemporâneos e políticas públicas** (Orgs.). Petrópolis: Petrus et Alii. Brasília: Capes, 2014.

SANTOS, Neusa Santos**. Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social.** Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SILVA, Joselina da; PEREIRA, Amauri Mendes**. O Movimento de Mulheres Negras: os escritos sobre os sentidos de democracia e justiça social no Brasil**. Belo Horizonte: Nandyala, 2014.

_____. **Olhares sobre a III Conferência Mundial contra o Racismo. A Discriminação, a Xenofobia e Intolerâncias Correlatas.** Brasília: Fundação Cultural Palmares- Minc; Belo Horizonte: Nandyalla, 2013

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução `as teorias do currículo. Belo Horizonte**: Editora Autêntica, 2001.

_____. **O currículo como fetiche**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2010.

SIMOES, Alex. **Fábula armada**. IN: GUELLWAAR, Adún; MEL, Adún; RATTS, Alex.(Orgs). Ogun`s Toques negros: Coletânea Poética. Salvador: Editora Ogun`s Toques Negros, 2014.

SOBRAL, Cristiane. **Das águas**. IN:LISBOA, Ana Paula et al. **Olhos de azeviche: dez escritoras negras que estão renovando a literatura brasileira**. Rio de Janeiro: Malê, 2017.

_____. **Com o verbo na carne**. No site. https://cristianesobral.blogspot.com/2012_01_15_archive.html?view=classic. Acessado em 16/03/2018.

SODRÉ,Patrícia; SOUZA, Ângela. **Literatura Infanto-Juvenil e Relações Étnico-Raciais no Ensino Fundamental**. Rio de Janeiro: PUC-RIO, 2011.

SOUZA, Ana Maria . **A Lei 10.639 e a literatura luso-africana e afro-brasileira na escola**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul- Instituto de Letras, 2013.

SOUZA, Lynn Mário T. Menezes. **Hibridismo e tradução cultural em Bhabha**. Campinas: Trabalhos em Linguística Aplicada, vol. 46,n. 1, 2007.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Letramentos de reexistência: poesia, grafite, música, dança: hiphop.** São Paulo: Editora Parábola, 2011.

SOUZA, Maria Elena Viana. **Considerações sobre a (não) implementação da Lei 10.639/03 em escolas públicas do município do Rio de Janeiro**. Natal: ANPED, 2011

_____. **Uma educação étnico-racial no programa institucional de bolsas de iniciação à docência**. Florianópolis: ANPED, 2015.

_____. **Relações raciais e educação: desafios e possibilidades para a formação continuada do professor**. Cuiabá: R. Educ. Públ. Cuiabá. V. 46, p.289-301, 2012.

_____.**Relações Raciais no ensino superior: experiências de ensino, aprendizagem e pesquisa**. IN: : SOUZA, Maria Elena Viana (org.). **Relações raciais no cotidiano escolar. Diálogos com a Lei n. 10.639/2003**. Rio de Janeiro: Rovelle, 2009.

SOUZA, Noêmia. **Se quiseres me conhecer**. Disponível em https://palavrastodaspalavras.wordpress.com/2009/05/19/se-me-quiseres-conhecer-poema-denoemia-de-souza-mocambique/. Acessado em 05/03/2016.

SPIVAK, C. Gayatri. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Ed UFMG, 2014.

TANUS, Gustavo.Confluência de águas:correntezas e outros espaços marinhos de Lívia Natália. Liteafro, 2015. No site www.letras.ufmg.br/liteafro, acessado em 19/01/2017.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino da gramática*, São Paulo, Editora Cortez, 2009.

TRINDADE, Azoilda Loretto. **Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros na Educação Infantil.** In: Revista Valores Afro-brasileiros na Educação**. 2005.** Disponível em <http://gruel.com.br/wpcontent/uploads/2011/10/Valores_a...pdf>. Acesso em13/09/2016.

_____.**Olhando com o coração e sentindo com o corpo inteiro no cotidiano escolar.** IN: TRINDADE, Azoilda Loretto; SANTOS, Rafael (Org.).
Multiculturalismo: mil e uma faces da escola. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2012.
TRINDADE, Solano. **Canto dos Palmares**. Disponível emhttps://lendopoesia.wordpress.com/tag/solano-trindade/. Acessado em 05/0403/2016.

VIEIRA, Lia. **Os limites do moinho**. IN: VIEIRA, Lia. **Só as mulheres sangram**. Belo Horizonte: Nandyala, 2011

WALSH, Catherine (Ed**.). Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir.** Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

_____. **Interculturalidade crítica e educação intercultural**. Couco: Conselho Regional Indígena de Couco, 2007.

ANEXO I

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UNIRIO

RESOLUÇÃO Nº 4.244, DE 17 DE OUTUBRO DE 2013

Dispõe sobre a inclusão das disciplinas Língua Brasileira de Sinais, Culturas Afro-Brasileiras em Sala de Aula e Educação Ambiental e Cidadania ou conhecimentos relativos nos Cursos de Graduação da UNIRIO.

O Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, em sessão ordinária realizada no dia 17 de outubro de 2013, de acordo com o teor do Processo nº 23102.004254/2013-87, aprovou e eu promulgo a seguinte Resolução:

Art. 1º – Fica aprovada a inclusão das disciplinas abaixo discriminadas nos Cursos de Graduação oferecidos pela UNIRIO, os quais até a presente data não as inseriram em suas matrizes curriculares, conforme especificado a seguir:

I – LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS – HDI0142, com carga horária de 60 horas/4 créditos teóricos, com o caráter de obrigatória nos Cursos de Licenciatura e de optativa nos Cursos de Bacharelado;

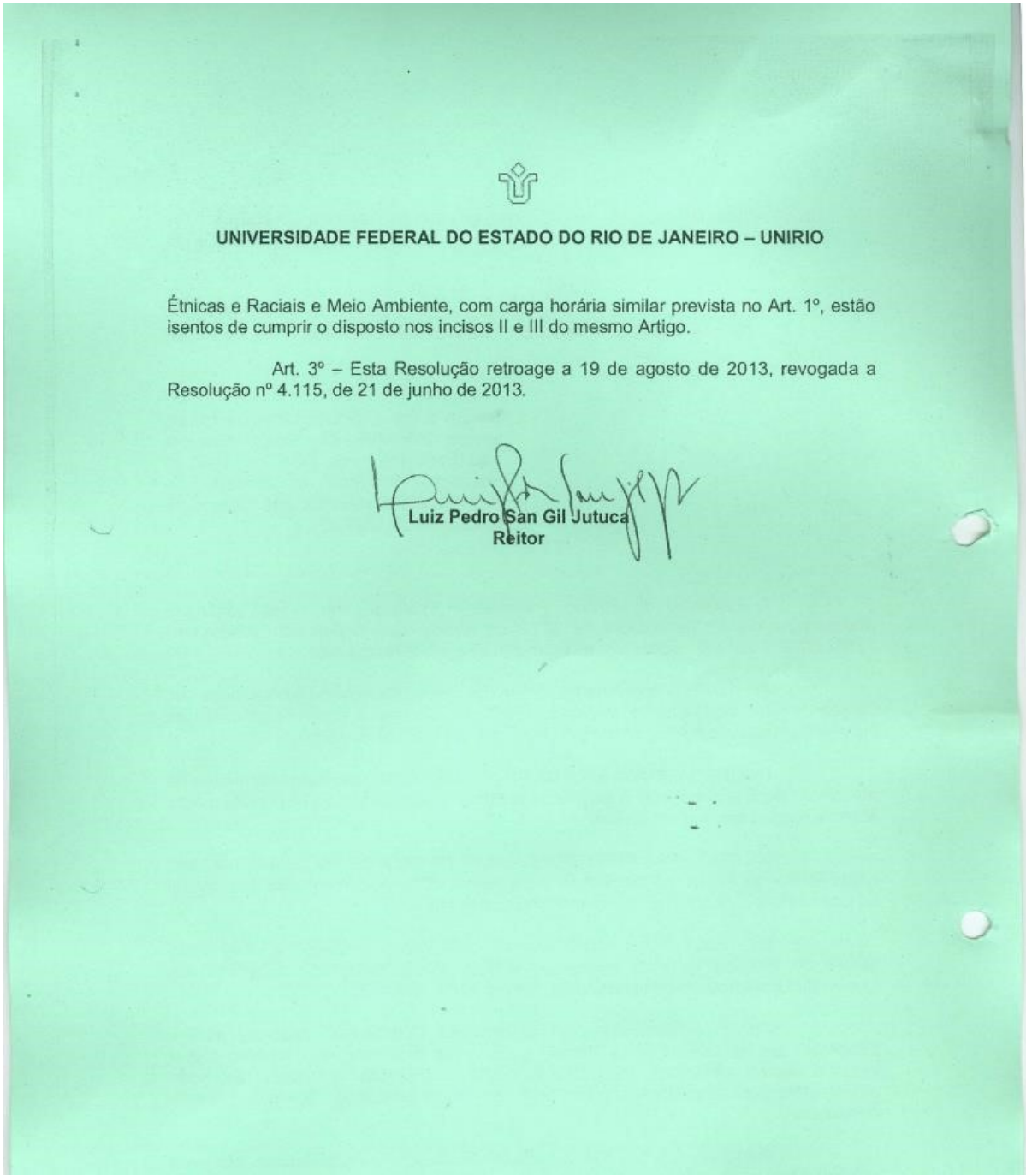
II – CULTURAS AFRO-BRASILEIRAS EM SALA DE AULA – HDI164, com carga horária de 30 horas/2 créditos teóricos, com o caráter de obrigatória nos Cursos de Licenciatura e de optativa nos Cursos de Bacharelado;

III – EDUCAÇÃO AMBIENTAL E CIDADANIA – SER0012, com carga horária de 45 horas/1 crédito teórico e 1 prático, com o caráter de obrigatória nos Cursos de Licenciatura e de optativa nos Cursos de Bacharelado.

Art. 2º – De acordo com as diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicos Raciais e Educação Ambiental está previsto que a inclusão desses conteúdos, na matriz curricular dos Cursos de Graduação, pode ocorrer pela transversalidade e combinação de temas articulados aos componentes curriculares.

Parágrafo Único – Os Cursos de Graduação que possuirem em seus componentes curriculares conteúdos que contemplem tópicos relativos às Relações

Anexo I



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UNIRIO

Étnicas e Raciais e Meio Ambiente, com carga horária similar prevista no Art. 1º, estão isentos de cumprir o disposto nos incisos II e III do mesmo Artigo.

Art. 3º – Esta Resolução retroage a 19 de agosto de 2013, revogada a Resolução nº 4.115, de 21 de junho de 2013.

Luiz Pedro San Gil Jutuca
Reitor

ANEXO II

O objetivo desta entrevista é identificar qual o impacto que a Lei 10.639/03 traz a este curso de Letras pensando, mais especificamente, no estudante de licenciatura e como o mesmo vai desempenhar seu papel na implementação de práticas antirracistas, a partir do currículo e da formação docente aqui recebidas.

Para iniciarmos este diálogo apresento, a seguir o texto da lei

LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003.

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro 1996, que estabelece as diretrizes e bases da edu nacional, para incluir no currículo oficial da Re

Ensino a obrigatoriedade da temática "Histó 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

1- A partir da leitura da Lei, você identificou nela uma aproximação direta com o curso de Letras ? Por favor, fale sobre isso.
2- Como você percebe o currículo desenvolvido nessa Escola de Letras para atender ao que prevê a Lei?
3- E a sua aula, que práticas e que formações teóricas você considera que têm sido desenvolvidas no sentido de dar conta do que propõe a Lei 10.639/03?
4- Tomo como referência para identificar o impacto da Lei sobre o curso de Letras, o trabalho com a Literatura Negra, entendendo que, por meio de seu estudo são mobilizados conceitos de autoria, identidade, linguagem, discursividade, pertença social e histórica e que estão diretamente ligados `as concepções de ensino da língua. Quais autores negros você trabalha regularmente?
5- A escrevivência é a base da escrita negro–literária. Ela carrega suas vivências sociais e coletivas e que deixam marcas em seu texto, quer oral ou escrito. Como você trabalha com o conceito de escrevivência?
6- Você considera que o professor da Língua Portuguesa/ Literatura deve tratar de temas como racismo, preconceito racial, discriminação racial ? Fale sobre isso.
7- Esta pesquisa traz como um de seus referenciais teóricos as reflexões que Frantz Fanon faz sobre o negro e a linguagem. O psiquiatra martinicano diz o seguinte:

> "ao pensar que um estudo da linguagem dos antilhanos poderia nos revelar alguns traços do mundo. Dissemos no início, há uma relação de sustentação entre língua e coletividade. Falar uma língua é assumir um mundo, uma cultura. Antilhano que quer ser branco o será mais na medida em que tiver assumido o instrumento cultural que é a linguagem" (FANON, Frantz.
> *Pele negra, máscaras brancas*, EDUFBA. Salvador,2008, p. 49-50).

8- É possível fazer uma aproximação sobre o que diz Fanon e o ensino da Língua Portuguesa na perspectiva da Lei 10.639/03?

9- Este curso tem o currículo voltado para o uso das novas tecnologias em confluência com a literatura. Como o uso das mídias e das novas tecnologias poderão, ao seu ver, contribuir para uma cultura de combate de combate ao racismo e valorização do negro ?

10- Este curso tem o currículo voltado para o uso das novas tecnologias em confluência com a literatura. Como o uso das mídias e das novas tecnologias poderão, ao seu ver, contribuir para uma cultura de combate de combate ao racismo e valorização do negro ?

11- É possível fazer uma aproximação sobre o que diz Fanon e o ensino da Língua Portuguesa na perspectiva da Lei 10.639/03?

Anexo III

Ementas das disciplinas do Eixo III, cujos professores foram entrevistados e, ao final, as ementas

dos cursos Estudos de Literatura Africana e Cultura Afro-Brasileira em sala de aula.

EIXO III– PROCESSOS FORMATIVOS DA ATUAÇÃO DOCENTE EM LÍNGUA PORTUGUESA, LINGUAGENS E LITERATURA

Cód SIE	Disciplina currículo pleno	Período recomend.	Carga horária/ créditos	Pré-req (código)	Tipo
ALT...	Estudos da Oralidade e Ensino	2º.	60/4	-	1
HFE0045	Dinâmica e Organização Escolar	3º	60/3	-	1
ALT0024	Abordagens Especiais em Língua Portuguesa e Ensino	3º	60/2		1
SER0012	Educação Ambiental e Cidadania	4º	45/2	-	1
ALT0028	Abordagens Especiais em Análise do Texto Literário e Ensino	4º	60/2	-	1
HDI0065	Didática	6º	60/4	-	1
ALT0033	Abordagens Especiais em Produção Textual e Ensino	6º	60/2		1
ALT0030	Estágio curricular supervisionado III: plano de aula e de atividades docentes de ensino fundamental	6º	120/4	-	1
HFE0051	Psicologia e Educação	7º	60/4	-	1
ALT0035	Estágio curricular supervisionado IV: plano de aula e de atividades docentes de ensino médio	7º	120/4	-	1
HD,I0164	Culturas afro-brasileiras em sala de aula	7º.	30/2	-	1
ALT...	Diálogos interartísticos e Ensino	7º.	60/4	-	1
ALT...	Produção Audiovisual e Ensino	8º	60/4	-	1
HDI0142	Libras	8º	60/4	-	1
ALT0038	Abordagens Especiais em Língua, Literatura, Cultura Digital e Ensino	8º	60/2	-	1

Código	Disciplina	Carga horária	Nº créditos (teóricos e/ou práticos)
ALT0024	**Abordagens especiais em Língua Portuguesa e ensino**	**60h**	**2P**

EMENTA: Língua. Variação linguística. Norma "culta" e variedades não-padrão. Relações entre ensino, ideologias linguísticas e preconceito linguístico. Gramática do texto oral e do texto escrito. Análise, reflexão e produção linguísticas. Papel do conhecimento de análises e teorias linguísticas para o ensino de língua e da leitura. Visões e práticas do ensino produtivo da Língua. Letramentos multissemióticos, críticos, múltiplos e de resistência/ruptura no ensino de língua portuguesa. Pedagogias e teorias (pós)críticas do currículo.

Código	Disciplina	Carga horária	Nº créditos (teóricos e/ou práticos)
ALT0028	**Abordagens especiais em análise do texto literário e ensino**	**60h**	**2P**

EMENTA: Estudo da poesia. Compreensão do que singulariza, em contextos e tradições literárias diversas, a poesia e seus componentes estruturais - a sonoridade, as imagens, a composição, o ritmo, a dicção. Questões crítico-teóricas que envolvem a análise do poema. A noção de ficção. A lógica da criação ficcional. Teoria e análise da narrativa. Conto, novela, romance. Os gêneros vistos em perspectiva histórica. Elementos essenciais à análise da narrativa: tema, enredo, personagem, narrador, foco narrativo, tempo, espaço. Seleção de textos; abordagem da análise de narrativasem ambientes escolares. Atividades voltadas à prática do ensino.

Código	Disciplina	Carga horária	Nº créditos (teóricos e/ou práticos)
ALT0038	**Abordagens especiais em língua, literatura, cultura digital e ensino**	**60h**	**2P**

EMENTA: A cultura digital, a integração de mídias e a produção literária. Os meios de comunicação em sua relação com as formas de escrita, distribuição e análise de textos A reconfiguração técnica e as novas formas de escrita e comunicação. As tecnologias digitais, a comunicação virtual, a rede. A informatização e as possibilidades de modos diversos de articulação de sons, palavras, imagens, fios narrativos. O hipertexto e suas implicações para o exercício da leitura e da crítica. Letramento digital. Recursos educacionais abertos. Análise de plataformas online de ensino. Criação de material didático digital. Análise prática do trabalho do professor de literatura no contexto digital.

Código	Disciplina	Carga horária	Nº créditos (teóricos e/ou práticos)
	Estudos da Oralidade e Ensino	**60h**	**4T**

EMENTA: Introdução teórica e prática à Análise da Conversa Etnometodológica, Análise das Narrativas e Análise Crítica do Discurso. Transcrição da fala. Os usos da voz nas esferas pública e privada, em contextos de oralidade primária, mediatizada e em interação com as modalidades letradas. A abordagem etnográfica das trocas linguísticas, da estratificação social da língua, das políticas e identidades vocais. Exame dos sistemas de classificação das modalidades verbo-vocais, entre grupos e segmentos particulares da sociedade brasileira. Preconceito linguístico/social. Análise crítica da interação verbal professor-aluno em sala de aula e sua relação com metodologias de ensino.

Código	Disciplina	Carga horária	Nº créditos (teóricos e/ou práticos)
HDI0164	**Culturas Afro-Brasileiras em Sala de Aula**	**30h**	**2T**

EMENTA: Conceitos de cultura, raça e etnia. Diversidade étnico-racial na escola de Ensino Fundamental. Diáspora negra. Civilizações africanas. Africanos no Brasil: origem e contribuições. Movimento negro. Quilombos: história, organização e cultura. Lei 10693/2003: texto e contexto. Africanidade e Religiosidade. Culturas Afro-brasileiras contemporâneas. Dimensões do Ensino da Cultura Afro-Brasileira.

Código	Disciplina	Carga horária	Nº créditos (teóricos e/ou práticos)
ALT0027	**Estudos de Literatura Africana**	**60h**	**4T**

EMENTA: As culturas literárias africanas de expressão portuguesa: caboverdiana, angolana, moçambicana, de São Tomé e Príncipe, da Guiné-Bissau. Contextualização e singularização do processo de emergência dessas literaturas. Periodização, linhas mestras, autores. Estudo de temas e formas em perspectiva histórico-crítica. Diálogos entre culturas africanas, portuguesa e brasileira. A experiência colonial. Os conflitos étnico-sociais. Colonialismo e Pós-colonialismo, Literatura e política. Diáspora e identidade. Oralidade e escrita. Assimilação e resistência. Apropriação e diferença. A África nos mundos atlânticos e índico. O impacto do tráfico atlântico de escravos nas sociedades africanas e os sistemas de colonização. A partilha da África, as resistências africanas e os sistemas de colonização.