

**A FORMAÇÃO DO LETRAMENTO CRÍTICO NO ENSINO FUNDAMENTAL:
DISCUSSÕES SOBRE GÊNERO, RAÇA E CLASSE A PARTIR DO CONTO *OLHOS
D'ÁGUA* DE CONCEIÇÃO EVARISTO E O VÍDEOCLÍPE *BOA ESPERANÇA*, DO
EMICIDA.**

Carlos Adriel Xavier da Silva¹

Juliana Geórgia Gonçalves de Araújo²

RESUMO

O desenvolvimento do Letramento Crítico promove a capacidade do indivíduo social ler, refletir e posicionar-se mediante a contextualização de assuntos que dizem respeito às vivências que representam o gênero, a classe e a raça dos estudantes. Com isso, o presente trabalho tem como objetivo promover a reflexão e a transformação por meio do Letramento Crítico a partir do conto *Olhos d'água* de Conceição Evaristo e o videoclipe *Boa Esperança*, de Emicida, através da proposta de Sequência Didática desenvolvida na turma de 9º ano do Ensino Fundamental. Para a realização desta pesquisa foi utilizado o método pesquisa-ação de caráter qualitativo, em que foram realizadas oficinas de leitura organizadas através de uma sequência didática elaborada a partir do conto *Olhos d'água*, da autora Conceição Evaristo em diálogo com videoclipe *Boa Esperança*, do Emicida. Para análise dos dados coletados, foram selecionados os questionários de 5 (cinco) estudantes, os quais foram identificados na seção de análise e discussão como Aluno A, B, C, D e E. Conforme os resultados obtidos, é perceptível lacunas existentes no cumprimento do ensino da Lei 10.639/03 e na descolonização do currículo escolar que afasta os estudantes dos espaços de fala que lhes são garantidos na escola. O Letramento Crítico na Educação Básica ainda é uma realidade distante e que só será desenvolvida com afinco quando os docentes, em sua maioria, aceitar a ideia de serem educadores antirracistas que promovem as discussões interseccionais a partir de vivências contextualizadas em suas experiências relacionando com a dos estudantes. O estudo possui sua relevância no que concerne a exigência da capacitação dos docentes para exercício de práticas que promovam a contextualização do ensino com as vivências dos estudantes, desconstruindo os métodos coloniais e ressignificando o ensino de leitura, com objetivo de promover a formação do pensamento crítico.

Palavras chave: Ensino. Currículo. Descolonização. Letramento Crítico. Interseccionalidade.

¹ Graduando em Letras Língua Portuguesa, ILL/Unilab. adrielixavier01@gmail.com

² Orientadora. Professora Adjunta do curso de Letras Língua Portuguesa, ILL/Unilab. jgeorgia.araujo@unilab.edu.br

ABSTRACT

The development of Critical Literacy promotes the ability of the social individual to read, reflect and position themselves through the contextualization of issues that relate to experiences that represent the gender, class and race of students. Therefore, the present work aims to promote reflection and transformation through Critical Literacy based on the short story *Olhos d'água* by Conceição Evaristo and the music video *Boa Esperança*, by Emicida, through the proposed Didactic Sequence developed in the class of 9th year of Elementary School. To carry out this research, the qualitative action research method was used. In which reading workshops were held organized through a didactic sequence elaborate from the short story *Olhos d'água*, by Conceição Evaristo in dialogue with the music video *Boa Esperança*, by Emicida. To analyze the collected data, questionnaires from 5 (five) students were selected, who were identified in the analysis and discussion section as Student A, B, C, D and E. According to the results obtained, there are noticeable gaps in the teaching compliance with Law 10,639/03 and in the decolonization of the school curriculum that distances students from the speech spaces that are guaranteed to them at school. Critical Literacy in Basic Education is still a distant reality and will only be developed diligently when the majority of teachers accept the idea of being anti-racist educators who promote intersectional discussions based on experiences contextualized in their experiences relating to those of students. The study has its relevance with regard to the requirement for training teachers to exercise practices that promote the contextualization of teaching with the experiences of students, deconstructing colonial methods and giving new meaning to reading teaching, with the aim of promoting the formation of critical thinking.

key words: Teaching. Curriculum. Decolonization. Critical Literacy. Intersectionality.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho trata de uma pesquisa realizada em sala de aula no Ensino Fundamental - Anos Finais, através das oficinas desenvolvidas com base no planejamento de uma sequência didática que proporcionou aos alunos a oportunidade de expandir suas habilidades na leitura e na oralidade de forma que fosse possível também desenvolver a competência crítica a respeito da interseccionalidade das categorias sociais: gênero, raça e classe a partir do conto *Olhos d'água*, de Conceição Evaristo e o videoclipe *Boa Esperança* do Emicida.

Esta pesquisa resulta da inquietação com o perfil do ensino de leitura nas escolas que, segundo Antunes (2003), as atividades de leitura promovidas em sala de aula não possuem nenhum interesse e nem função de formação do conhecimento ou do posicionamento do aluno sobre temáticas voltadas ao contexto social em que esses alunos estão inseridos, pelo contrário, as aulas de leitura possuem objetivos centrados na resolução de itens sobre o texto que, em muitos dos casos, culminam no preenchimento das conhecidas “fichas de leitura” onde os estudantes são direcionados pelo professor a realizar leituras descontextualizadas e, em seguida, levados a resolução de itens engessados, que não permitem os indivíduos exercerem sua participação crítica e apresente questionamentos e reflexões sobre aquilo que está sendo apresentado no texto.

Com isso, foram desenvolvidas oficinas que buscaram apresentar práticas de leituras que ressignificam o sentido de uma aula de leitura na escola para um público-alvo de adolescentes da Educação Básica, no ensino público e de escola de zona rural em que a importância da leitura para a formação de um indivíduo crítico e participativo na sociedade, frequentemente, é negligenciada.

O trabalho com as oficinas se deu a partir da importante contribuição da escrita de Conceição Evaristo representada no conto *Olhos d'água*. Conceição Evaristo é uma mulher negra que desenvolve a sua escrita poética e romântica com o retrato real da representatividade da mulher negra na sociedade. Foi empregada doméstica, onde enfrentou inúmeras situações de constrangimento e de vivências de silenciamentos e agressões para manter o sustento da família. A autora traz em sua escrita a construção da realidade social por ter vivenciado a fome, por ser uma mulher negra e da periferia. Por esse motivo, é uma das escolhas centrais para a construção das discussões relacionadas às injustiças sociais construídas neste trabalho.

Também, no presente trabalho é abordada as representações do corpo feminino no videoclipe *Boa Esperança* do Emicida, que se trata de um jovem brasileiro, cantor, compositor

e rapper filho de família pobre e que enfrentou também inúmeras situações complexas e agressivas. O rapper brasileiro é um jovem negro, que luta também pela representatividade e valorização do povo negro e da periferia apresentando em suas rimas de “improviso” a realidade de violência e agressão enfrentada por aqueles que vivem em situação de dominância do povo branco. Em seu videoclipe *Boa Esperança*, o rapper constrói uma crítica social relacionada às mulheres negras que exercem papel de empregadas domésticas em casas de pessoas brancas e ricas que as “usam” como objetos para abuso e agressão.

É importante que as discussões relacionadas ao Letramento Crítico, promovido a partir das aulas de leitura, sejam inquietações presentes na atualidade e que tem de ser repercutida pelas demais instâncias de Ensino. A capacitação dos docentes, no que concerne ao ensino do pensamento crítico, é um relevante passo para a desconstrução de aulas de leitura pautadas apenas na interpretação que se limita na busca por elementos explícitos no texto. A leitura deve ser vista em sala de aula como um objeto de construção do posicionamento dos alunos, em que estes terão a oportunidade de opinar e refletir criticamente, buscando valorização de um povo, de uma comunidade, de uma realidade na qual aquele(a) aluno(a) faz parte.

O Letramento Crítico tem por objetivo a formação de cidadãos capacitados para lutar por um mundo mais justo, em que estes possam criticar os atuais problemas políticos e sociais, que surgem mediante a desigualdade social e violência. Baseado nisso, proponho por desenvolver oficinas temáticas a partir da obra de Conceição Evaristo e do videoclipe da música *Boa Esperança*, do Emicida, dialogando com a Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003 que inclui a obrigatoriedade do ensino da História da Cultura Afro-Brasileira, tanto em escolas públicas quanto em escolas privadas, garantindo assim um ensino contextualizado que permite aos estudantes a consciência crítica a respeito das categorias gênero, classe e raça e fortalece a construção de um conhecimento que os prepara para a participação no meio social em que estes estão inseridos. Soares (2009) nos diz que a leitura perpassa para além da simples decodificação de símbolos escritos. A leitura desenvolve a habilidade do indivíduo social de construir significados, refletir e agir fazendo sempre seu posicionamento diante de questões sociais. Assim, pode-se compreender que a leitura crítica é “uma” importante ferramenta de construção da sociedade justa, que através da crítica, luta em busca da representatividade e de valorização de espaços de fala historicamente silenciados e, segundo apresenta Freire (1921), a leitura abre a visão para a criticidade de questões sociais que estão presentes no meio social em que tal indivíduo está inserido.

A comunidade discente, no qual o trabalho foi desenvolvido, se trata de uma turma de estudantes do Ensino Fundamental - Anos Finais, sendo alunos do 9º ano. Estes, por sua vez,

representam um grupo social em que alguns desses estudantes estão imersos em condições de vulnerabilidade social³, sendo residentes em zona rural e que dependem de trabalho pesado⁴ para garantir o sustento familiar juntamente com os pais. Assim, o objetivo de desenvolver o trabalho com esse grupo se dá a partir da observação de falhas do ensino - que se dão a partir das discussões tomadas na graduação, durante o processo de entendimento de um ensino contextualizado em diálogo com a escrita de autores e autoras como: Freire (1987), Soares (2009) e Antunes (2003) - que não inserem os contextos sociais desses alunos (pessoa negras, pobres, vítimas da fome e do preconceito racial) no processo ensino-aprendizagem e que silenciam a realidade social de muitos desses estudantes. A inquietante observação de um ensino falho, que não oportuniza a fala (e seus lugares de fala), que não permite diálogos e discussões contextualizadas, nos desperta o desejo de apresentar uma nova visão de mundo (crítico, plural, libertador) que possa surgir a partir da escola, sendo vista em caminhos trilhados a partir da educação.

Assim, o estudo justifica sua relevância no sentido de que contribuirá para a formação dos estudantes, uma vez que o exercício de ler, buscar representatividade e a construção do olhar crítico acerca de questões sociais a partir do texto com o recorte temático raça, classe e gênero, contribuirá para o melhor atendimento às dificuldades apresentadas em sala de aula, seja ela relacionada à escrita, à leitura ou à oralidade. Diante disso, motivado por buscar a capacitação profissional, considerando a relevância do Letramento Crítico dos alunos do Ensino Fundamental, buscamos, com o presente trabalho, ressignificar o ensino e apresentar possibilidades de construção para uma educação de oportunidades, que permitam a inclusão da classe pobre, que dialogue a contemporaneidade com a cultura Afro-Brasileira e apresente aos estudantes a importância da formação do pensamento crítico em uma sociedade de silenciamentos. Este trabalho possui uma grande relevância também para docentes que buscam construir um ensino decolonial, uma vez que apresentará resultados construídos no chão da sala de aula a partir de metodologias educacionais que incluem e priorizam, principalmente, a interação nas aulas de leitura. O Letramento Crítico não se trata de uma discussão que deverá ser levada somente até os alunos, pelo contrário, ele deve ser uma mudança que deve ser conjunta a iniciar pelo corpo docente, ou até mesmo em toda comunidade escolar que objetiva pela construção de um ensino transformador de mentes. “O pensamento crítico é um processo

³ Diz respeito aos fatores em que o indivíduo enfrenta relacionados às situações socioeconômica e social e o põe imerso em linha de pobreza, afetando o bem-estar social dos que estão em tal situação.

⁴ Trata-se do trabalho que exige extrema dedicação física, comprometendo a saúde do indivíduo e, além disso, possui baixa remuneração ao trabalhador: servente de construções, minifábricas de castanhas.

interativo, que exige participação tanto do professor quanto dos estudantes.” (Hooks, 2020, p.34)

Em suma, o presente trabalho tem como objetivo geral promover a reflexão e a transformação por meio do Letramento Crítico a partir do conto *Olhos d'água* de Conceição Evaristo e o videoclipe *Boa Esperança*, do Emicida, através da proposta de Sequência Didática desenvolvida na turma de 9º ano do Ensino Fundamental. A escolha das duas obras para o desenvolvimento da pesquisa se dá a partir do objetivo de aproximar o recorte temático que discute gênero, raça e classe presente no conto e no vídeo, buscando aproximar a representatividade e valorização da classe pobre, preta e periférica com o contexto em que os estudantes estão inseridos. Também, no que concerne aos objetivos específicos desta pesquisa, busco apresentar uma proposta de sequência didática para o desenvolvimento do Letramento Crítico em que será possível serem desenvolvidas oficinas para a reflexão e transformação dos estudantes do 9º ano a partir do desenvolvimento da leitura, escrita e oralidade. E, por fim, com base em discussões desenvolvidas em sala de aula, foi possível verificarmos impactos das oficinas e as contribuições dos diálogos sobre gênero, raça e classe no processo de desenvolvimento do Letramento Crítico dos alunos do ensino fundamental através de questionários respondidos no início e no final da sequência didática proposta para a turma.

1 O ENSINO DE LEITURA NA FORMAÇÃO DO LETRAMENTO CRÍTICO

O ensino de leitura na escola tornou-se algo cansativo e sem interação. O aluno recebe um texto descontextualizado da sua realidade social, ou um livro qualquer, e o professor o desafia a realizar a leitura deste em voz alta, funcionando, em alguns casos, como forma de punição, sem que seja possível o aluno refletir/compreender criticamente sobre o que está lendo. Diante dessa dificuldade em promover um ensino crítico e reflexivo - apresentado muitas vezes pela obrigatoriedade de seguir currículo padrão dado por instâncias maiores-, surge a proposta de um ensino de leitura prioritário em que tenha como protagonista o aluno. Este, por sua vez, terá a oportunidade de acessar a leitura envolta daquilo que o representa, fugindo da triste realidade de acessar a leitura apenas para resolução de tarefas de compreensão e interpretação escrita, sem que haja a discussão acerca das temáticas apresentadas e sem aproximar os estudantes do contexto em que é apresentado no texto. Assim, compreendemos o Letramento como uma importante ferramenta emancipadora, na perspectiva de construção do pensamento crítico acerca das problemáticas sociais, das lutas de classes e das resistências, daqueles que em algum momento da vida foram vítimas do preconceito e do apagamento de suas culturas e identidades.

Sardinha (2018) nos diz que o principal objetivo do Letramento Crítico é a formação de cidadãos capazes de contribuir por meio da crítica com a construção de um mundo mais justo, em que os problemas políticos e sociais, que estejam relacionados às desigualdades de classes, de gênero e de raça possam ser debatidas e que os estudantes, a partir da formação do pensamento crítico, possam posicionar-se mediante essas problemáticas, expressando assim, opiniões e falas acerca daquilo que tenta silenciá-los culturalmente.

Desse modo, com o Letramento Crítico, o ensino de leitura na escola será repensado e a leitura passará a ser algo significativo para os estudantes, onde estes passarão a ter maior compreensão dos textos lidos não usando apenas o texto, mas sim inserindo este em seu contexto como nos diz Paulo Freire (1921) “A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.” Desse modo, a leitura será compreendida como uma ferramenta de construção e de abertura para que os discentes tenham espaço para realizar seus posicionamentos críticos sobre questões que os representem dentro dos textos e a partir disso, compartilhar no espaço de ensino, os conhecimentos individuais e culturais que cada discente tem, permitindo assim, que a formação do indivíduo seja garantida a partir de um ensino que priorize sua representatividade e que valoriza uma relação dialógica entre os indivíduos.

O ensino de leitura na escola deixa muitas marcas negativas pelo simples fato de muitas vezes silenciar aquilo que é de mais importante para os estudantes, ou seja, sua realidade social. O fato de o professor planejar e realizar a escolha de textos ou leituras que se aproximem da realidade cultural dos discentes é um ponto relevante que contribui para a formação do Letramento Crítico dentro da sala de aula.

Entretanto, o texto escrito não existe isoladamente; ele é parte constitutiva de práticas sociais, nas quais tem funções específicas, funções essas que influenciarão sua forma. As práticas de letramento e demais experiências sociais definem os (e são definidas pelos) padrões locais de significação (Gee, 1990, 2000 apud Terzi; Ponte, 2006.)

A prática do ensino de leitura sem inserir o texto como um objeto de construção das práticas sociais, ou seja, sem aproximar a literatura às realidades das mais diferentes classes, raças e gêneros nas aulas de leitura, irá distanciar os estudantes do objetivo principal da ação de ler, que é a formação de leitores críticos. Desse modo, o ensino de leitura baseado na formação do pensamento crítico precisa ser pensado e planejado a partir das necessidades apresentadas em sala de aula, que possa contribuir para o desenvolvimento da criticidade dos estudantes, capacitando-os para serem indivíduos sociais críticos que fazem lutas por direitos, por respeito e pela valorização das culturas nos mais variados espaços em que estas podem estar inseridas.

Soares (2009) diz que a leitura perpassa para além da simples decodificação de símbolos escritos. A leitura desenvolve a habilidade do indivíduo social de construir significados, refletir e agir fazendo sempre seu posicionamento diante de questões sociais. Assim, pode-se compreender que a leitura é importante ferramenta de construção da sociedade justa que através da crítica, luta em busca da representatividade e de seus espaços de fala, conquistando o que é seu por direito.

Ao falar da importância da leitura na formação do indivíduo crítico, Freire (1921) apresenta que a leitura abre a visão para a criticidade de questões sociais que estão presentes no meio social em que tal indivíduo está inserido. Na escola, as aulas de leitura devem ir além da decodificação pura da palavra, deve, portanto, estar em busca da partilha de saberes, culturas e pensamentos dos estudantes, valorizando assim, a participação deste no processo de formação da “leitura de mundo”, como apresenta Freire (1921) que muito bem pode ser entendido como formação do Letramento Crítico.

Não eram, porém, aqueles momentos puros exercícios de que resultasse um simples dar-nos conta de uma página escrita diante de nós que devesse ser cadenciada, mecânica e enfadonhamente “soletrada” e realmente lida. Não eram aqueles momentos “lições de leitura”, no sentido tradicional desta expressão. (Freire, 1921, “n.p”)

O ensino de leitura que objetiva pela formação e construção do pensamento crítico, deve levar o estudante a ler, compreender e compartilhar de suas vivências a partir da temática proposta no texto. O papel do professor é de mediador, uma que vez que este será o responsável não apenas por seguir a lista de exercícios de compreensão do texto, mas sim por proporcionar a construção do diálogo entre estudantes e que estes sintam-se à vontade para fazer uso da expressividade sobre o texto lido e sobre aquilo que o representa dentro do texto selecionado.

O Letramento Crítico é, portanto, o resultado de um trabalho decolonial. “A decolonialidade não é um conteúdo a ser estudado, mas um projeto de enfrentamento a todas as formas de opressão colonial que nos violentam quotidianamente”. (Landulfo, 2022, p. 101). Ou seja, o ensino pautado na decolonialidade objetiva por desconstruir o enquadramento social feito pelos elitistas, que privam a expressividade do povo. O ensino decolonial “[...] significa dispensar, desver histórias a nós impostas como a única forma de percebermos e sentirmos o mundo.” (2022, p.101). O currículo precisa ser pensado e repensado de uma forma que atenda às necessidades de aprendizagem apresentadas por determinado público de estudantes. O ensino de leitura que objetiva pela formação do Letramento Crítico do estudante, portanto, deve basear-se na ideia de aproximar o estudante de sua realidade e reconhecer os saberes

apresentados por este e, a partir disso, desenvolver as lutas e resistências contra aquilo que é hierárquico da sociedade branca, preconceituosa e elitista.

As aulas de leitura devem, portanto, proporcionar um espaço acolhedor e diverso aos alunos de forma em que estes sintam-se representados e que não seja apenas para a memorização mecânica de questões presentes no texto, mas que os estudantes entendam a função deste no meio social e validem tal leitura como objeto de formação do pensamento crítico, mediante questões presentes em sua realidade.

2 PEDAGOGIA CRÍTICA

A sala de aula como sendo um espaço de formação do saber tem causado inquietações acerca da forma em que o conhecimento é compartilhado e como chega até os estudantes. Os objetivos trabalhados nas discussões em sala de aula ainda seguem um perfil que incomoda profundamente aqueles que tem a intenção de oferecer um ensino que proporcione a contextualização e a representação dos mais diversos espaços, culturas e identidades. Esse método distancia a educação das realidades representadas na escola e culminam na construção segmentada de um ensino tradicional que não permite a formação do saber crítico, em que os estudantes possam, não apenas conhecer normas e regras relacionadas à língua estudada, mas possam, também, formar opiniões críticas acerca daquilo que os incomodam no meio social, construindo assim uma educação que prepara cidadãos para o pleno exercício da luta pelos direitos na sociedade.

A partir disso, das inúmeras contradições ainda encontradas no contexto do ensino, surge a proposta de construção de uma pedagogia crítica que objetiva pela formação de uma educação que aproxime o contexto educacional à realidade das comunidades em que os estudantes estão inseridos, contextualizando então o processo de formação do saber das representatividades encontradas em sala de aula, no que diz respeito à diversidade cultural, racial, linguística e de classe. Rajagopalan (2003) diz que para que haja o desenvolvimento de um perfil de pedagogo crítico este necessita então desenvolver um compromisso com a comunidade na qual a sala de aula é uma amostra daquilo que pode ser encontrado externo à escola.

Ao referir-se à pedagogia crítica como uma nova forma de pensar o ensino baseado na formação do pensamento crítico, entende-se que para que haja a concretização dessa abordagem na escola se faz necessário que o professor esteja inserido diretamente no processo de construção de uma pedagogia crítica, ou seja, esteja ligado com as problemáticas sociais e disposto a enfrentar as lutas que estão presentes no sistema educacional. Em diálogo com Hooks

(2013), pode-se compreender que pensar o ensino como prática libertadora é aproximar os estudantes do ensino e permitir os espaços a estes, relacionando as discussões com as vivências não apenas dos estudantes, mas também como as experiências de vida do professor. “Quando a educação é a prática da liberdade, os alunos não são os únicos a ser chamados a partilhar, a confessar.” (Hooks, 2013, p.35) ou seja, o ensino é construído a partir das trocas que há de conhecimentos existentes entre aluno e professor.

Do ponto de vista da pedagogia crítica, a linha divisória entre o "dentro" e o "fora" neste caso é bastante tênue e precária, pois o que se faz dentro logo repercute fora e vice-versa. O que torna a pedagogia crítica distinta é a vontade do pedagogo de servir de agente catalisador das mudanças sociais. (Rajagopalan, 2003, p.106)

No contexto em que se aborda a elaboração de uma pedagogia crítica na escola, se objetiva por construir o ensino a partir da elaboração de metodologias que trazem as realidades externas ao ambiente educacional para o centro da discussão em sala de aula. O professor que pensa e que se dispõe a tornar a pedagogia crítica diferente e oportuna, estará disposto a lutar pela mudança social a partir da educação, ou seja, o construir saber baseando se na constituição de perfil de cidadão crítico socialmente é resultado da disposição de um professor em servir a sociedade com a sociedade, fazendo lutas pela valorização das diversidades étnicas e culturais.

No entanto, ainda há forte necessidade da desconstrução da identidade estereotipada acerca do educador crítico. Sabe-se que o ensino que objetiva fomentar as discussões das realidades sociais em sala de aula irá resultar na inquietação dos indivíduos da sociedade com problemas que resultam no silenciamento das representatividades garantidas pelo espaço de fala de um povo que constituem uma comunidade. Assim sendo, o principal papel do professor é de estimular e provocar as discussões em sala de aula, permitindo este espaço para que o conhecimento seja adquirido a partir das experiências vivenciadas pelos educandos no seu contexto social. No entanto, esse passo dado pelo docente crítico não se torna algo bem visto por aqueles que estão satisfeitos com as ideologias implementadas a partir de uma perspectiva colonial.

Ao educador crítico cabe a tarefa de estimular a visão crítica dos alunos, de implantar uma postura crítica, de constante questionamento das certezas que, com o passar do tempo, adquirem a aura e a 'intocabilidade' dos dogmas. É por esse motivo que o educador crítico atrai, via de regra, a ira daqueles que estão plenamente satisfeitos com o *status quo* e interpretam qualquer forma de questionamento das regras do jogo estabelecidas como uma grave ameaça a si e a situação confortável e privilegiada. (Rajagopalan, 2003, p.111)

Nesse sentido, a tarefa de ensinar para preparar indivíduos capacitados e dispostos a posicionar-se mediante as inúmeras situações de desprivilegio, garantindo a conformidade somente àqueles que estão exercendo a superioridade sobre as minorias, se trata de uma

atividade difícil, mas não impossível. O fato de que o educador se tornará visto socialmente como um ‘doutrinador’ resulta em uma definição positiva da construção de uma pedagogia crítica. O comodismo precisa ser desconstruído e as realidades das comunidades precisam ser discutidas no chão da sala de aula, colocando em prática o exercício de um ensino crítico e não técnico que se preocupa em apenas reproduzir o que é tido como certo na visão daqueles que impuseram ideologias dominantes na sociedade. O processo é de transformação e precisa que a escola, envolvendo tanto os docentes quanto os estudantes, estejam assumindo uma postura crítica que objetive por desenvolver uma sociedade responsável e resistente, que através do ensino, da formação do saber, saibam se posicionar e lutar pelos direitos que outrora foram tomados. O espaço de fala e a representatividade cultural, de classe e de gênero, precisam ser garantidos, não de forma individual, mas interseccional, para que se construa uma sociedade justa que valorize e respeite a diversidade.

3 EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: UM OLHAR NECESSÁRIO À DOCÊNCIA

Acerca das discussões que são pautadas sobre a construção de um ensino decolonial, que viabilize as minorias e permitam trazer ao centro da sala de aula as representações dessas classes como um ponto de partida para elaboração de um currículo oportuno, é questionado sobre como está o professor para a construção e desenvolvimento desse currículo: O professor exerce realmente seu trabalho pautando sempre a construção de diálogos que respeitem a diversidade étnica e cultura, elaborando discussões centradas em um currículo homogêneo que visa relacionar a educação com os espaços externos à sala de aula? Há espaço para que este adapte o seu trabalho à aplicação de novos métodos do ensino contextualizado? Nesse contexto, pensa-se acerca de uma educação antirracista, sendo a escola um local de maior número da prática do racismo e também a base para o combate a esse preconceito no meio social, por simplesmente ser a instituição que prepara, que acolhe e que insere o indivíduo em um contexto de formação do saber.

No entanto, a educação tem a função ontológica de socializar os conhecimentos sistemáticos produzidos historicamente pelo coletivo com as novas gerações, de modo que não precisamos reinventar a roda a cada novo tempo; nos apropriamos dos saberes já postos e damos continuidade ao mundo, elaborando o novo constantemente, superando e construindo a história por ruptura ou por incorporação. (Pinheiro, 2023, p.23)

Nesse contexto, compreende-se a importância de valorização das vivências históricas que são apresentadas em sala de aula por parte da comunidade discente e a partir disso a construção de um ensino centrado não mais na reinvenção de metodologias, mas na continuidade daquilo que são apresentados em contextualização dos conhecimentos culturais

que representa a comunidade discente que constrói a escola. Assim, passará a se pensar e agir em combate a prática do racismo no ambiente educacional e, conseqüentemente, nas esferas sociais, com a construção de mentes abertas e aptas a dialogarem e a conviverem com a diversidade étnica, linguística, religiosa, cultural, de classe e sexual em qualquer espaço que estejamos inseridos.

Desse modo, o ponto de partida nesse momento para a construção de um ensino que desconstrói preconceitos e prepara mentes abertas às lutas, é a preparação do professor para ser mediador dessas discussões em sala de aula, para isso se faz necessário que o docente apto a construir uma pedagogia crítica, uma educação antirracista, esteja disposto a se reconhecer como parte daquela comunidade em que este irá construir diálogos. Pinheiro (2023) fala em sua obra *Como ser um educador antirracista* que “[...] onde a gente não se vê, a gente não se pensa, não se projeta.” e isso muito diz respeito ao autoconhecimento que deve partir do professor para que seja construído uma educação antirracista e crítica.

O que muito se discute na escola é o dia da Consciência Negra como sendo a data reservada para trabalhar a Lei 10.639/03 que traz a obrigatoriedade do ensino da história da cultura Afro-Brasileira na educação básica. Porém, acabam esquecendo que a prática do preconceito e desvalorização da classe pobre e negra é exercida todos os dias por uma sociedade defensora da branquitude.

O termo branquitude não se refere às pessoas em suas singularidades; trata-se de uma categoria social, que se refere a um lugar de vantagens simbólicas, subjetivas e materiais disponíveis para as pessoas identificadas como brancas em uma sociedade onde o racismo é estrutural. (Pinheiro, 2003, p. 40)

Assim, entende-se que a construção do preconceito se dá porque há categorização que prioriza lugar de prestígio a uma classe que leva vantagens em aspectos econômicos e que ainda exercem o poder, promovendo assim a criação de um racismo estrutural que perpassa as gerações, silenciando culturas e barrando o compartilhamento dos saberes culturais necessários para o planejamento e elaboração de um ensino dialógico e decolonial, que luta pela representação das classes sociais em espaços que não os brancos, mas sim os indivíduos sociais estigmatizam como sendo espaços prioritários dos brancos e ricos que têm lugar de prestígios pela sua cor e status social.

Portanto, segundo Pinheiro (2023) entende-se que a branquitude não se trata apenas da cor da pele, mas sobre os acessos sociais que a cor da pele garante. Assim, precisa-se desconstruir a ideia imposta de que somente os brancos podem e têm privilégios em certos espaços sociais. Na escola, o professor não basta apenas ser um antirracista que se diz não praticar o racismo, ele deve fazer luta contra o racismo em espaços externos à escola, opondo-

se ao que lhe é imposto como produto pronto a ser aplicado no ensino. O chão da sala de aula reflete uma sociedade futura e por esse motivo é urgente a necessidade de preparação de indivíduos capacitados para lutar e reivindicar seus direitos sociais. A escola como um todo precisa repensar ações e construir um currículo inclusivo, que oferta um ensino afrocentrado, que valoriza o conhecimento cultural dos discentes e constrói o ensino a partir disso. O diálogo precisa ser prioridade e a fala que representa as classes sociais precisam estar presentes na escola, no chão da sala de aula.

4 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARTINDO DE UMA PERSPECTIVA DE CURRÍCULO DECOLONIAL

Todo o sistema de ensino deve seguir um planejamento e todo professor deverá basear-se a partir de tal. No entanto, todo planejamento surge a partir de um currículo elaborado com vistas para o aluno. Porém, é perceptível que a situação do ensino atual, principalmente no que diz respeito ao ensino de leitura, deixa a desejar. Segundo Landulfo (2022), as leituras, os livros e as aulas são elaboradas a partir das formações de pessoas capacitadas que apresentam suas convicções e posicionamentos e começam a pensar na construção. A autora define o currículo como um espaço de disputa, como um território e que apresenta identidades. Ou seja, o currículo decolonial se trata de um documento norteador que traz as representações do público sob o qual serão destinadas as metodologias e atividades ali encontradas. O currículo, no planejamento escolar é extremamente importante, uma vez que este servirá como um espelho da sociedade e trará à tona o grito das vozes de mulheres negras e pobres, por exemplo, que serão o foco no processo ensino/aprendizagem e poderão assim compartilhar do seu pensamento crítico que desconstrua a idealização do ensino colonial.

O ensino deve, portanto, priorizar o aluno em todas as ações que forem realizadas pelo docente, o principal responsável pela mediação e pela aproximação do estudante ao poderoso mundo da leitura que liberta. Por esse motivo, a proposta de sequência didática é uma importante ferramenta de planejamento que objetiva por alinhar as ideias e centralizar o que é de mais importante para um determinado grupo de estudantes, levando até eles sempre as leituras que os apresentem as realidades vivenciados por eles e que, a partir destas os estudantes tenham liberdade para pensar, agir e transformar as suas ações mediante as situações problemáticas que envolvam o silenciamento da sua classe, do seu gênero e da sua raça. Paulo Freire nos diz que

O método Paulo Freire não ensina a repetir palavras, não se restringe a desenvolver a capacidade de pensá-las segundo as exigências lógicas do discurso abstrato; simplesmente coloca o alfabetizando em condições de poder re-existenciar

criticamente as palavras de seu mundo, para, na oportunidade devida, saber e poder dizer a sua palavra. (Freire, 1987, “n.p”)

A forma de ensinar influencia muito nos resultados que serão apresentados pelos estudantes. Desse modo, no ensino de leitura, não diferente das outras disciplinas, é imprescindível a etapa do planejamento por parte do professor mediador. Planejamento este que (re)pense em estratégias de incluir e de aproximar aqueles estudantes que se sentem distantes da leitura. É necessário que o professor não só cumpra o currículo engessado que inclui a leitura como um mero exercício de repetição, mas que as aulas de leitura sejam pensadas como um espaço do aluno criticar sabiamente aqueles que tentam colocar atrás das cortinas culturas importantes e saberes valiosos para a formação de um mundo justo. A Lei 10.639/03 oportuniza ao Ensino de conhecer e desenvolver o trabalho com a cultura Afro-Brasileira, relacionando as realidades dos estudantes com o que foi vivenciado no passado e que ainda perdura até os dias atuais. A leitura crítica, portanto, proporcionará o desenvolvimento de habilidades que leem o mundo em que os estudantes estão inseridos e os preparará para o exercício de levar essa leitura aos diversos contextos sociais em que lhes serão apresentados.

“Uma "seqüência didática" é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.” (Dolz, 2004, p. 96) Como visto, a Sequência Didática no processo de Ensino surge com ideia principal de alinhamento de ações a serem desenvolvidas a partir da escolha de um texto. No processo de ensino de leitura com foco na formação do Letramento Crítico a seqüência didática objetivará por apresentar de forma sequenciada um texto específico que visa construir a discussão sobre temáticas escolhidas e permitam que os estudantes tenham, dentro desta, um espaço para dialogarem acerca do texto escolhido, trazendo assim suas contribuições críticas que contribuam para a formação do conhecimento.

O movimento geral da seqüência didática vai, portanto, do complexo para o simples: da produção inicial aos módulos, cada um trabalhando uma ou outra capacidade necessárias ao domínio de um gênero. No fim, o movimento leva novamente ao complexo: a produção final. (Dolz, 2004, p. 103)

Trabalhar com a seqüência didática significa construir o ensino a partir de estratégias. O professor responsável pela formação do conhecimento irá se basear em necessidades apresentadas por seus alunos e a partir disso, trará em suas metas aquilo que considera relevante para o grupo de alunos o qual este irá desenvolver a aula. Segundo Dolz (2004) a seqüência didática sempre prioriza trabalhar do complexo para o mais simples. No processo de formação do Letramento Crítico a partir do ensino de leitura não é diferente, pois nas etapas a serem desenvolvidas em sala de aula, antes de ter contato com a leitura, o aluno terá espaço para

apresentar seus “achismos” sobre determinado título que, porventura, sejam apresentados. É a partir dessa pré-leitura que se dará todo trabalho de leitura e sequencialmente o espaço de troca, em que os estudantes apresentarão suas vivências e defenderão suas realidades fazendo sempre referência à temática tratada no texto que foi selecionado pelo professor mediador.

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor, ou, mais amplamente à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela - saberes socialmente construídos na prática comunitária- mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino de conteúdos. (FREIRE, 1996, “n.p”)

Desse modo, pode-se entender que a sequência didática é uma responsabilidade do professor e que quando construída pensando na necessidade do aluno, esta funcionará como importante ferramenta na formação do conhecimento. Fazendo relação ao Letramento Crítico, a sequência didática deve ser pensada com base naquilo que a turma apresentará como necessidade. O ensino de leitura deverá, portanto, ser pensado como uma ferramenta de abertura para a expressividade, para o diálogo. Sendo construído a partir de uma sequência, a leitura terá sentido para o aluno e permitirá que haja os espaços de fala em que estes poderão trazer seus posicionamentos, suas colocações sobre temáticas escolhidas previamente pelo professor.

Assim, o planejamento escolar para as aulas de leitura não pode ser pensado apenas como uma forma de cumprir horários ou de um mero exercício de repetições ou exercícios apenas de compreensão de texto em busca do explícito. O currículo decolonial deverá nortear o ensino e o professor seguir com o desenvolvimento de uma sequência didática que vise, inicialmente, atender às necessidades de representatividade daqueles que tiveram os seus direitos inviabilizados e que até hoje ainda são silenciados. O ensino de leitura deverá seguir uma sequência em que os alunos tenham a oportunidade de trabalhar e conhecer não apenas os gêneros textuais, mas que possam a partir deles construir seus posicionamentos críticos e fazerem suas participações em discussões que os valorizem e que permitam a formação da criticidade. Não é um processo fácil, mas será um processo prazeroso na etapa de ensino/aprendizagem trazer as realidades culturais dos estudantes, sendo representadas e discutidas dentro de textos selecionados e pensados a partir da etapa de planejamento do professor na construção da sequência didática, que vise não só cumprir o que é dito como obrigatório, mas sim discutir as diferenças e o respeito e valorização a elas.

METODOLOGIA

Área de estudo

O estudo foi desenvolvido em uma escola pública de Ensino Fundamental localizada no distrito de Areré I, município de Barreira- Ce. A comunidade em que a escola se localiza se trata de um distrito na zona rural, com uma distância mínima de 7 km da escola para o centro da cidade. A presente escola possui um total de 350 alunos matriculados desde a Educação Infantil aos Anos Finais do Ensino Fundamental e, na turma de 9º em que foi desenvolvida a pesquisa, havia 42 alunos matriculados.

Coleta de dados

Para a realização desta pesquisa foi utilizado o método pesquisa-ação de caráter qualitativo, em que foram realizadas oficinas de leitura, organizadas através de uma sequência didática elaborada a partir do conto *Olhos d'água*, de Conceição Evaristo em diálogo com videoclipe *Boa Esperança*, de Emicida. O objetivo da sequência didática foi de promover a discussão, a partir do conto e do videoclipe, com foco no recorte temático de gênero, raça e classe. A sequência didática para o desenvolvimento desta pesquisa foi elaborada contendo uma sequência de 5 (cinco) encontros presenciais na escola com duração de 55 minutos cada, em que em algumas das oficinas segue com um tempo de maior duração, desenvolvidas em um período de 5 semanas, tendo início no dia 2 de outubro e término do dia 30 do mesmo mês.

Inicialmente, foi apresentada a proposta de trabalho junto a coordenação da escola já com a sequência didática planejada. Após ser aceito o desenvolvimento da pesquisa na presente escola, iniciou-se a aplicação da sequência didática na turma de 9º ano com a realização do questionário pré-diagnóstico contendo 4 questões iniciais. Nesse primeiro contato com a turma, a oficina para apresentação da situação foi desenvolvida com o objetivo central de avaliar como os conhecimentos prévios da turma a respeito das temáticas apresentadas inicialmente a partir do videoclipe do Emicida: consciência de classe, gênero e raça. Nos encontros 2, 3 e 4 foram realizadas oficinas temáticas com a apresentação da biografia de Conceição Evaristo, da sua obra *Olhos d'água* e da leitura crítica do texto proposto para o recorte temático da sequência didática.

Após a realização das oficinas temáticas, no último encontro, foi realizada a aplicação do questionário pós-diagnóstico. Este, por sua vez, teve como objetivo central, verificar o desempenho da turma no que diz respeito ao desenvolvimento do pensamento crítico após a realização das oficinas. O presente questionário foi aplicado na turma, com um total de 20 alunos presentes, e elaborado com as mesmas questões iniciais acrescidas de outras que

relacionassem o conto de Conceição Evaristo junto da denúncia apresentada no videoclipe do Emicida.

Para análise dos dados coletados, foram selecionados os questionários de 5 (cinco) estudantes, os quais foram identificados na seção de análise e discussão como Aluno A, B, C, D e E e diz respeito à estudantes do sexo masculino e feminino, de cor branca e preta, todos de classe pobre, contudo, autoidentificando-se como pardos (identificação imposta na certidão de nascimento). Essa seleção foi feita mediante as inúmeras dificuldades encontradas no desenvolvimento das oficinas, como exemplo: alunos que faltaram algumas das oficinas, alunos que responderam apenas o questionário de pré-diagnóstico ou apenas o de pós-diagnóstico, impedindo, assim, a análise dos objetivos da pesquisa a partir dos resultados coletados.

Nos questionários os quais foram utilizados para coleta dos dados analisados na pesquisa utiliza-se a metodologia de organizar a aplicação destes em duas oficinas, sendo que o primeiro foi aplicado antes das oficinas, apenas como a exibição do videoclipe *Boa Esperança* e o segundo após o cumprimento da sequência didática, já relacionando o videoclipe com o conto *Olhos d'água*. Assim, no questionário 1 questiona-se como questões: “Qual cena mais chamou sua atenção no vídeo e por qual motivo?”, “Quem são as pessoas que fazem parte do videoclipe? Você se identifica com essas pessoas? Por quê?”, “Que classe social/raça elas estão representando? Você se vê representado/a por ela?” e “Na sua opinião, o vídeo apresenta alguma crítica social? Qual seria?”. Essas, por sua vez, foram utilizadas inicialmente para avaliar o nível do letramento crítico dos estudantes a partir da análise do videoclipe apresentado. No segundo questionário, as perguntas iniciais são repetidas e são acrescentadas outras que objetivam relacionar o vídeo com o conto.

Apresenta-se as questões do questionário 2: “Qual cena mais chamou sua atenção no vídeo e por qual motivo?”, “Quem são as pessoas que fazem parte do videoclipe? Você se identifica com essas pessoas? Por quê?”, “Que classe social/raça elas estão representando? Você se vê representado/a por ela?” e “Na sua opinião, o vídeo apresenta alguma crítica social? Qual seria?”, “Você lembra da leitura e das discussões que fizemos do conto *Olhos d'água*, de Conceição Evaristo? Podemos observar alguma relação com os temas tratados no videoclipe *Boa Esperança*, ou seja, é possível identificar alguma semelhança entre os dois?”, “O que você recorda sobre as discussões que fizemos sobre gênero, raça e classe no conto *Olhos d'água* e no videoclipe *Boa Esperança*?” e “Antes dessas aulas, você já teve em algum momento, contato com esse tipo de discussão que contemplasse criticamente raça, gênero e classe na sociedade brasileira?”

DESCRIÇÃO DAS OFICINAS

Nesta seção, apresenta-se a descrição das oficinas as quais foram desenvolvidas na escola de ensino fundamental com a turma de 9º ano no município de Barreira. Com os objetivos centrais de promover reflexão baseada no texto de Conceição Evaristo e no videoclipe do Emicida, aproximando a literatura das realidades presentes nos contextos das/dos estudantes e também de verificar a contribuição da literatura negra na formação do Letramento Crítico nos diálogos sobre gênero, raça e classe aproximados do texto proposto e do videoclipe, foram realizadas uma sequência de 5 encontros temáticos para o desenvolvimento da sequência didática construída no início deste trabalho. A sequência didática, por sua vez, foi organizada partindo de uma perspectiva de visão de currículo decolonial.

“Um currículo decolonial muda, portanto, o foco e traz à tona o grito de quem sempre foi silenciado pelo pensamento moderno/europeu colonial que precisa ser confrontado por outras histórias e vivências.” (Landulfo, 2022, p. 101)

Oficina 1 - Apresentação da situação e pré-diagnóstico

A oficina 1 está estruturada sob o objetivo central de promover a apresentação do trabalho e de conhecer a turma em que o trabalho foi desenvolvido. Trata-se, portanto, da apresentação da situação. “A apresentação da situação visa expor aos alunos um projeto de comunicação que será realizado “verdadeiramente” na produção final”. (Dolz, 2004, p.98) Ou seja, neste momento inicial, o objetivo foi apresentar para a turma a proposta das oficinas e sua organização.

Para a primeira oficina, realizamos uma roda de conversa com a turma, em que pude apresentar um pouco do trabalho e conhecer a turma. É de grande relevância ressaltar que, no decorrer dessa primeira ação, em nenhum momento, utilizamos diretamente da expressão “Letramento crítico” e nada relacionado à autora e ao autor que seriam trabalhados no decorrer das oficinas seguintes para não influenciar as respostas dos alunos durante o pré-diagnóstico.

Nesta oficina, realizei ainda uma avaliação pré-diagnóstica da turma a respeito do que já sabem sobre o Letramento Crítico, como se posicionam mediante um determinado texto ou situação que dizem respeito às discussões relacionadas a temáticas do contexto social.

A oficina de pré-diagnóstico foi desenvolvida inicialmente a partir da exibição do vídeo clipe *Boa Esperança*, do Emicida. O vídeo escolhido constrói uma crítica social a partir da representação do corpo feminino ser usado como objeto sexual e ainda ser vítima do preconceito racial. O fato de a mulher ser posta como empregada doméstica no vídeo, constrói um diálogo direto com o que é apresentado na escrita de Conceição Evaristo na obra *Olhos d'água*, que se

trata do enfrentamento às inúmeras situações de agressão, desmoralização e abuso de poder contra o corpo feminino que exerce serviços domésticos e ainda é usado para satisfazer os prazeres sexuais dos patrões (homens brancos e ricos). De tal modo, o objetivo da oficina pré-diagnóstica foi apresentar uma proposta inicial de discussão relacionada às questões de gênero, raça e classe a partir do vídeo sem que fosse apresentado nenhum ponto de vista sobre a temática em recorte. Nessa oficina, a prioridade de fala foi dos estudantes para que fosse possível realizar um levantamento inicial de como a turma reagiria mediante às discussões propostas.

Após ser apresentado o videoclipe para a turma, foi aberto o espaço de fala para aquelas/aqueles que quisessem apresentar seus pontos de vista a partir daquilo que lhes chamou atenção no vídeo apresentado. Seguindo esse momento de diálogo, para realização de uma pré-avaliação da turma, foi realizada a aplicação do questionário pré-diagnóstico, que, nas etapas de realização de uma sequência didática, foi direcionado à produção inicial “No momento da produção inicial, os alunos tentam elaborar um primeiro o texto oral ou escrito e, assim revelam para si mesmo e para os professores as representações desta atividade”. (Dolz, 2004, p.100). No questionário objetivo por coletar as impressões das/dos estudantes baseadas no vídeo do Emicida com relação ao recorte temático sobre gênero, raça e classe de uma forma que a escrita no questionário não exigisse nenhuma identificação do estudante e considerasse todo e qualquer tipo de conhecimento apresentado.

Oficina 2 - Conceição Evaristo: biografia, obras e relevância para o trabalho

Na segunda oficina objetivo por apresentar a autora a ser trabalhada no decorrer do desenvolvimento das demais oficinas - Conceição Evaristo: sua biografia, suas principais obras e sua relevância na elaboração do presente trabalho.

Para este encontro, construí um espaço acolhedor e bastante atrativo aos olhos dos estudantes para que pudéssemos ter um bate-papo interativo nessa ação. O objetivo principal era apresentar a autora. Assim, foi elaborado um mural com diversas imagens de mulheres encontradas na internet. Havia mulheres que exerciam a profissão de jornalista, repórteres, policiais, feirantes, donas de casa, modelos de revista, professoras, catadoras de lixo, artesãs, dançarinas, advogadas, juízas e todas sendo brancas e negras) e, entre elas, a imagem de Conceição Evaristo, uma mulher negra e de grande empoderamento feminino.

Na apresentação do mural de imagens, cada estudante escolheu uma fotografia do mural que julgava achar que poderia ser a autora que seria trabalhada nas oficinas. Após cada estudante escolher sua imagem, foi questionado: Por qual motivo você acha que essa mulher é

Conceição Evaristo? Você a considera com características de uma autora famosa? Por quê? Nesse momento, objetivo por ouvir os achismos das/dos estudantes relacionados às imagens escolhidas, podendo sentir e perceber na fala de muitos a desvalorização de uma mulher negra como sendo autora de uma obra famosa. No momento da escolha das imagens, pôde-se perceber que a escolha foi bem dividida, ou seja, metade da classe selecionou as fotografias das mulheres negras e a outra metade de mulheres brancas. No entanto, no momento em que os estudantes tinham o espaço para apresentar suas justificativas pelo motivo da escolha, mesmo com comentários do tipo “ela é negra e pode mostrar a sua capacidade de ser escritora famosa” ou “eu acho que ela é uma escritora famosa porque a sua história de sofrimento servirá de lição aos demais”, foi possível também identificar o desmerecimento da imagem da mulher negra como sendo a real imagem da autora de uma obra famosa, apresentando, em algumas das vezes, um relato de preconceito racial e de maior prestígio a imagem da mulher branca.

Concluindo as trocas interativas, foi realizada a revelação de quem seria Conceição Evaristo entre as fotos e apresentação da biografia da autora com alguns trechos da autobiografia de Conceição Evaristo, trechos de suas obras que trazem representatividade e que contextualizam sua realidade através da sua escrevivência. O momento de revelação da verdadeira imagem de Conceição Evaristo, mesmo com os relatos negativos apresentados à imagem da mulher negra, foi um momento em que a maioria já imaginava que Conceição Evaristo seria a imagem apresentada por uma aluna, isso pelo fato de que, segundo a turma “Aquela mulher parece um rosto familiar, rosto de uma mulher guerreira que enfrentou desafios e alcançou seus objetivos”. Assim, o momento foi de construir também o encorajamento aos estudantes e trazer, a partir das vivências de Conceição Evaristo, a lição de vida que ensina a não desistir dos objetivos mesmo com todas as dificuldades que surgem no decorrer do processo.

Oficina 3 - Conhecendo a obra *Olhos d'água*, de Conceição Evaristo

Nesta oficina, foi realizada a apresentação e estudo do conto *Olhos d'água*, de Conceição Evaristo. A obra trabalhada justifica sua escolha a partir da sua importância na contextualização da temática representada por Conceição Evaristo – O silenciamento ocasionado pelo racismo e a situação de enfrentamento às condições degradantes de trabalho, sobretudo pelo fato de representar questões relacionadas às mulheres. Uma vez que se torna obrigatório o ensino contextualizado com a Lei 10.639/03, o conto de Conceição Evaristo é de fácil compreensão ao público em que foi desenvolvida a pesquisa e permite aproximar as

vivências que fazem parte da realidade de muitos dos estudantes de escola da zona rural. Assim, a pesquisa se alinha com *Olhos d'água* pelo fato de se tratar de uma obra que possibilita diversos recortes temáticos, inclusive o de combate ao racismo dentro e partir da educação.

A proposta inicial foi de realizar a predição do texto baseando-se no título da obra e em algumas palavras chaves apresentadas. O objetivo com a predição é instigar os educandos a refletirem acerca do assunto do texto e de criar expectativas a partir daquilo que eles imaginam que o texto poderá trazer como mensagem após a leitura.

Em seguida, foi realizada a leitura silenciosa em que a turma teve o tempo para familiarizar-se com o texto, fazendo, sozinhos, uma prévia análise daquilo que pode ser questionado neste. Após ser concluída a leitura individual foi aberto o espaço de fala para a turma apresentar seus posicionamentos a respeito do texto proposto, onde foram apresentadas intervenções apenas com perguntas que impulsionaram as reflexões e que levassem as/os estudantes a buscarem a formação de suas opiniões relacionando o texto lido com as temáticas gêneros, raça e classe que são apresentadas no conto.

Após o diálogo com a turma, foi realizada a análise global do texto, ou seja, neste momento foi aprofundada as discussões já construídas com os posicionamentos da turma analisando, dentro do textos os pontos: O campo discursivo do texto, as temáticas que estão presentes no texto, a função comunicativa do texto, que representações o texto nos traz (classes sociais, gêneros, visões de mundo...), a linguagem do texto e como esses pontos podem servir como uma forma de denúncia às questões sociais que são apresentadas.

Para concluir o momento da oficina de leitura, a turma foi dividida em pequenos grupos para estudo do texto com objetivo de organizar o debate da oficina que fora proposta posteriormente. Cada grupo teve a oportunidade de apresentar questionamentos iniciais entre si e, somente na oficina seguinte, esse trabalho oralizado fora construído e compartilhado no coletivo.

Oficina 4 - Debate “Entre nós e a Conceição- a busca pela representatividade e pelos direitos garantidos à sociedade negra, a partir do conto *Olhos d'água*, de Conceição Evaristo”.

Na quarta oficina, seguindo a proposta de trabalho com a sequência didática planejada, foi realizado o debate “Entre nós e a Conceição - a busca pela representatividade e pelos direitos garantidos à sociedade negra, a partir do conto *Olhos d'água*, de Conceição Evaristo”.

O objetivo nessa ação foi proporcionar à turma um momento de troca e de diálogo centrado na formação discursiva com a presença da criticidade na defesa dos argumentos, bem como pela formação de posicionamentos críticos centrados aos problemas sociais que são

apresentados na obra de Conceição Evaristo e que podem ser encontrados no contexto da realidade social das/dos estudantes da turma.

Após ser realizada a leitura do conto na oficina 3, foi realizada uma sondagem e discussão com pequenos grupos para reflexão acerca dos problemas relacionadas a discriminação racial, social e o de gênero que é encontrado no conto de *Olhos d'água* de Conceição Evaristo. Foi solicitado que cada grupo buscasse apresentar argumentos críticos acerca do que Conceição representa em sua obra e levar isso ao debate aberto com a turma. Realizamos essa roda de conversa centrada na busca pela representatividade. Sendo o professor mediador responsável pela retomada das discussões já realizadas nas oficinas anteriores e em seguida aberto o espaço para que os estudantes apresentassem questionamentos, opiniões críticas relacionadas à escrita de Conceição Evaristo e sua forte representação na literatura.

Com essa ação, teve-se a oportunidade de avaliar o posicionamento das/dos estudantes mediante a questionamentos que podem ser observados na obra de Conceição Evaristo e que podem ser associados ao contexto da realidade social em que estamos inseridos, buscando intervir sempre naquilo que estava sendo discutido, apresentando, assim, possíveis caminhos para a construção e/ou desconstrução dos pontos de vistas que foram falados.

Oficina 5 - Diagnóstico final

Para finalizar a sequência didática, foi aplicada a última avaliação diagnóstica do trabalho que objetivava saber como a turma estava após a realização das oficinas temáticas já desenvolvidas. Avaliar o conhecimento da turma sobre o Letramento Crítico, como sabem se posicionar mediante um determinado texto ou situação que dizem respeito a discussões relacionadas as temáticas do contexto social.

Nessa última etapa foi reapresentado o videoclipe *Boa Esperança*, do Emicida, que foi apresentado no início das oficinas e após a exibição do videoclipe, proponho novamente o espaço de fala para que as/os discentes possam apresentar suas percepções sobre o vídeo, enfatizando sempre a temática - Gênero, raça e classe.

Concluindo o espaço de discussão das/dos estudantes, foi reaplicado o questionário que fora aplicado na oficina pré-diagnóstico onde a turma responde de forma escrita que as mesmas perguntas com o acréscimo de algumas questões, que são elas: “Você lembra da leitura e das discussões que fizemos do conto *Olhos d'água*, de Conceição Evaristo? Podemos observar alguma relação com os temas tratados no videoclipe *Boa Esperança*, ou seja, é possível identificar alguma semelhança entre os dois?”, “O que você recorda sobre as

discussões que fizemos sobre gênero, raça e classe no conto *Olhos d'água* e no videoclipe *Boa Esperança?*” e “Antes dessas aulas, você já teve em algum momento, contato com esse tipo de discussão que contemplasse criticamente raça, gênero e classe na sociedade brasileira?”. O objetivo de acrescentar essas questões no questionário pós-diagnóstico é de avaliar a comparação dos estudantes com a temática retratada no videoclipe com a temática do conto, ou seja, de analisar como os estudantes se posicionaram nas discussões iniciais sem o embasamento nas discussões tomadas com a temática e como se posicionam após as oficinas realizadas. Nessa etapa do trabalho o objetivo principal foi avaliar, a partir da escrita, como os estudantes contemplaram a formação do Letramento Crítico a partir da sequência de ações que foram propostas pela Sequência Didática partindo do conto *Olhos d'água*, de Conceição Evaristo em diálogo com o videoclipe *Boa esperança*, do Emicida.

Para encerrar o desenvolvimento da sequência didática, foi dada a fala para que os estudantes apresentassem suas avaliações sobre as oficinas realizadas e a relevância das oficinas e do trabalho com a obra de Conceição Evaristo no Ensino, principalmente em aulas de leitura.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

Nesta seção, será realizada a análise dos dados coletados no desenvolvimento da Sequência Didática que foi realizada com a sequência de 5 oficinas temáticas em que, duas destas, foram de pré e pós-diagnóstico, nos quais tem-se como objetivo central por avaliar a situação inicial da turma mediante ao Letramento Crítico; como se posicionavam diante do recorte temático de gênero, raça e classe, buscando avaliar a relevância da interseccionalidade na escrita de Conceição Evaristo em diálogo com o videoclipe do Emicida. Assim como, após o cumprimento das oficinas, avalia-se a turma com a aplicação de um novo questionário com o objetivo de verificar os impactos das oficinas e as contribuições dos diálogos sobre gênero, raça e classe no processo de desenvolvimento do Letramento Crítico dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental.

Resultados do pré-diagnóstico

Na oficina de apresentação da situação e pré-diagnóstico, o questionário aplicado teve como objetivo sondar a compreensão inicial da turma acerca das discussões sobre a interseccionalidade que seriam discutidas nas oficinas posteriores e como o pensamento crítico poderia ser construído a partir de determinada temática. A partir da exibição do videoclipe *Boa*

Esperança, do Emicida, foi apresentado, como pergunta inicial do questionário, uma indagação sobre “Qual cena mais chamou sua atenção no vídeo e por qual motivo?”. Com essa questão inicial, tenho como objetivo aguçar o olhar crítico dos estudantes para as cenas de violências de pessoas brancas contra pessoas negras apresentadas no vídeo e já de início avaliar o posicionamento dos alunos mediante isso. Assim, apresenta-se as respostas coletadas:

Na que o vigia apenas fica vendo as empregadas se vingando e fecha seus olhos para o que elas fizeram, motivo porquê ele deve achar que estavam merecendo essa vingança. (Aluno A)

A cena que a patroa retira a maquiagem de sua empregada com o guardanapo só porque ela é negra porque ela viu seu marido dando em cima dela e não gostou de ver ela com maquiagem porque ela é negra e estava chamando atenção do marido. (Aluno B)

Na parte em que a funcionária negra teve que voltar a cozinha para colocar sua toca na cabeça para cumprir ordens da patroa. Isso me chama atenção porque a empregada volta a seu lugar sendo mandada pela patroa que é uma mulher branca. (Aluno C)

Quando a patroa distrau a funcionária, pelo simples fato do patrão ter dado um beijo nela. Limpou o rosto da empregada com guardanapo e a humilhou. Essa parte me chamou atenção porque a empregada não teve culpa do patrão ter beijado ela, mas mesmo assim a patroa humilhou. E isso é revoltante. (Aluno D)

A cena em que o homem casado sussurra no ouvido da empregada negra (provavelmente ele estava ofendendo ou assediando ela) e isso me chamou atenção porque logo após esses acontecimentos a esposa do homem casado vai atrás da empregada tirar satisfação como se a culpa fosse da empregada negra e não do marido dela. (Aluno E)

Na resposta do primeiro estudante analisado, é possível perceber que há um olhar atento às injustiças sociais e às cenas de violências contra as empregadas domésticas e mais ainda um olhar atento à forma em que as mulheres negras que exerciam o papel de empregada reagem a essa violência, levando o estudante a construir uma inferência de que o vigia estava entendendo que a maneira como elas reagem no vídeo é uma forma de se vingar dos maus tratos dos patrões.

De acordo com o aluno B, a cena que mais o chama sua atenção no vídeo é a que a mulher branca (patroa) retira a maquiagem da mulher negra (empregada) com guardanapo pelo fato de que a segunda estava usando maquiagem e estava atraindo o olhar do patrão. Nessa resposta o presente aluno apresenta um olhar atento especificamente para as personagens femininas e constrói uma comparação entre a agressão que há entre as duas pelo fato de uma ser branca e a outra ser negra, ambas ocupando posições socioeconômicas totalmente distintas. O presente fato se desencadeia pela reprodução que há do racismo estrutural no país,

O racismo é revelado em um nível estrutural, pois pessoas *negras* e *People of Color* estão excluídas da maioria das estruturas sociais e políticas. Estruturas oficiais operam de uma maneira que privilegia manifestamente seus *sujeitos brancos*, colocando membros de outros grupos racializados em uma desvantagem visível, fora das

estruturas dominantes. Isso é chamado de *racismo estrutural*. (Kilombola, 2019, “n.p”)

onde a construção de relações destoantes entre indivíduos brancos e negros, resultam na visibilidade das mulheres negras ainda como um objeto sexual que não possui direito nenhum sob seus corpos.

Na perspectiva apresentada pelo aluno C em sua resposta, o que lhe chama atenção é o fato de ambas as personagens do vídeo terem uma relação de “patrão e empregado” mesmo sendo duas mulheres. É importante analisar que a prática do crime racial acontece de diferentes formas, podendo ser de homem contra mulher ou de mulher para mulher, o que consiste em um preconceito advindo de classe e raça.

Na descrição do aluno D é perceptível um olhar atento à violência exercida contra a empregada doméstica negra, que, além de ser vítima de abuso por parte de um homem branco, também é agredida pela mulher branca que se sente superior a esta pelo status que lhe é concedido pela sua cor branca, o que concerne na reprodução direta do racismo estrutural presente no Brasil. A análise do vídeo feita pelo presente aluno nos leva a reflexão de uma realidade que pode ser encontrada tanto no vídeo quanto no conto *Olhos d’água*, pois a mulher negra na sociedade, frequentemente, luta e reluta para manter o sustento da família com o seu trabalho, mas além de todo esforço físico para realização de atividades exigidas, ainda é submetida às violências de gênero e raça, fruto da colonialidade presente no Brasil.

Na resposta do aluno E, é dada sequência na observação feita pelo aluno anterior e mais uma vez relata a agressão física e o abuso que a mulher negra sofre, a mulher negra é retratada em sua “servidão”, aquela que serve ao seu senhor, e que não tem direito ao seu próprio corpo, sendo um corpo que serve a uma elite colonial branca. A pergunta inicial do questionário permite perceber que os estudantes já apresentam um conhecimento prévio acerca da violência, racismo e abuso contra mulheres negras na sociedade. Além disso, nos faz compreender que há um olhar voltado para a comparação entre as profissões exercidas pelas mulheres a partir da cor da pele e a sua classe social.

A segunda pergunta do questionário objetiva por analisar quem eram as pessoas representadas no vídeo e como os estudantes se identificam em comparação com essas personagens. A indagação para essa segunda questão foi “Quem são as pessoas que fazem parte do vídeo? Você se identifica com essas pessoas? Porquê?” O objetivo com esse questionamento foi de levar aos estudantes a uma autoanálise e autoconhecimento da sua representatividade, buscando observar como estes iriam se posicionar: seriam os agressores brancos ou os agredidos negros? E as respostas obtidas foram:

Pessoas ricas e pobres. Sim, me vejo representada pois já cheguei a trabalhar em casa de pessoas que me maltrataram mal. (Aluno A)

As empregadas que são negras e seus patrões. Sim, porque todos temos a mesma raça. (Aluno B)

Os funcionários e os patrões. Me identifico pois os julgamentos por sua cor não ser branca ainda existem na sociedade. (Aluno C)

São os patrões pessoas ricas, brancas e muito racistas. Também temos os empregados que são pessoas negras, pobres que são humilhadas pelos seus patrões diariamente. Não me identifico porque nunca passei por nada parecido e nunca humilhei ninguém. (Aluno D)

Pessoas negras, pobres e que eram violentadas e exploradas todos os dias que trabalhavam e pessoas brancas e ricas que exploravam as empregadas negras como se fossem meros objetos. Eu me identifico com as pessoas negras porque elas cansaram de ser humilhadas e então tomaram a iniciativa de se vingarem de tudo pelo que elas haviam sofrido. (Aluno E)

Na resposta do item 2 do aluno A é possível perceber um relato de racismo vivenciado pela aluna que, através do seu relato, passa a refletir criticamente e a identificar cenas de violência como racismo. Isso possui grande relevância para a pesquisa, pois com os relatos de vivências apresentados pelos estudantes é possível a construção e a promoção de espaço de fala que contribua para a formação do pensamento crítico que leve o presente aluno a não mais aceitar tal situação como sendo obrigado, pode ser identificado o que Kilombola (2019) define como Racismo cotidiano.

O racismo cotidiano refere-se a todo vocabulário, discursos, imagens, gestos, ações e olhares que colocam o *sujeito negro* e as Pessoas de Cor não só como “Outra/o” - a diferença contra a qual o *sujeito branco* é medido - mas também como Outridade, isto é, como a personificação dos aspectos reprimidos na sociedade *branca*. (Kilombola, 2019, “n.p”)

Na resposta do aluno B, é possível sentir que o maior enfoque que foi dado por ele, diz respeito às pessoas que fazem parte do vídeo serem empregadas domésticas e pessoas negras. O que há de interessante no olhar do aluno é que ele cita que se identifica com essas pessoas por ter a mesma raça, ou seja, se reconhece como pessoa negra. No entanto, fica subentendido nas respostas que na visão do aluno as pessoas que fazem papel de empregadas só exercem esse papel por serem negras.

Na resposta acima, percebe-se que o aluno C apresenta as pessoas que participam do vídeo apenas como funcionários e patrões, sem identificar a cor destas pessoas. Já no que diz respeito a autoidentificação, ele relata que se identifica com o preconceito que as pessoas negras enfrentam na sociedade por não serem brancas, ou seja, o aluno traz em sua resposta uma crítica de que somente as pessoas brancas são respeitadas pela sociedade, enquanto os negros são silenciados, violentados.

Para o aluno D, a resposta construída apresenta muitas características sobre raça e classe: os padrões são pessoas brancas que ocupam papel de ricos e reproduzem a estrutura racista do país. Já os empregados são aqueles que são humilhados todos os dias pelo simples fato de serem pessoas negras e pobres.

Para encerrar a descrição das respostas, o aluno E traz uma das respostas mais críticas que foi coletada nesse questionário. O aluno muito bem identifica o preconceito racial que as pessoas negras sofrem, enquanto as brancas são tidas como superiores às negras, as tendo como “mero objetos”. Além disso, é de grande relevância ver que este aluno se identifica com essas personagens (negros) simplesmente pela coragem que eles têm de fazer luta contra aqueles que os maltratam todos os dias (brancos). Isso mostra que há a visão de que a classe pobre, desprezadas pelos elitistas pode e deve se reerguer e reivindicar seus direitos de forma que aquelas pessoas, que se tem como superiores, sintam o peso de um povo que reconhece as marcas de violência, silenciamento e buscam agora ocupar seu lugar, erguer sua voz, não como vingança, mas como ressignificação dos contextos, mostrando o poder da classe trabalhadora.

A terceira pergunta do questionário apresenta como objetivo sondar se a turma reconhece as classes sociais e raciais apresentadas no videoclipe, bem como se os estudantes se identificam com essas pessoas. Assim, a indagação feita foi “Que classe social/raça elas estão representando? Você se vê representado/a por elas?”. E as respostas coletadas foram:

Classe social alta e classe social baixa. Raça negros e brancos. Sim, me vejo representada. (Aluno A)

Pessoas negras e pobres, e pessoas brancas e ricas. Sim porque todos temos a mesma comparação. (Aluno B)

As pessoas ricas são os brancos e as pessoas negras pobres são os negros. Não, pois ninguém merece passar por isso. (Aluno C)

Ricos e pobres, brancos e negros. Não me identifico. (Aluno D)

As empregadas representavam a classe social da pobreza e a raça negra e os grandes empresários representavam os burgueses e os brancos. (Aluno E).

Com a resolução dessa questão, pude sentir e perceber que havia bastante lacuna para a autodeclaração dos estudantes com a raça/classe que se apresentavam no vídeo. O fato de deixar a resposta com informações rasas, mostram o quanto se faz necessário levar o Letramento Crítico para o contexto sala de aula e encorajar os estudantes a se posicionarem criticamente em relação às suas opiniões tornando o diálogo mais seguro e concretizado.

Na resposta do aluno B, podemos encontrar uma comparação colonial, que muito pode ser inferida pela análise do vídeo, assim como pode simplesmente está resultando da reprodução

do pensamento colonizado que ainda há na mente de muitas pessoas: o de que as pessoas negras são pobres e as brancas são ricas.

Assim como na análise da resposta anterior, o aluno C relata que há pessoas ricas e pobres, sendo a primeira as brancas e a última as negras. Mais uma vez o objetivo de analisar como está o posicionamento crítico confirma a obrigatoriedade da descolonização do pensamento implantado na mente daqueles que são dominados pelo pensamento imposto pela colonização e que temem em ir contra esse pensamento enraizado.

O aluno D, não diferente dos demais, apresenta uma resposta vaga, sem defesa de argumentos, sem demonstrar posicionamento crítico relacionado à pergunta. Essa ação, que diz respeito à falta de preparação dos estudantes, deixa de ser promovida em sala de aula pelo fato de que professores e professoras na Educação Básica não encorajam os estudantes a se posicionarem de forma crítica mediante situações sociais que lhe enquadram naquele contexto. E, com isso, a formação dos estudantes torna-se algo sem significado para si mesmo.

Para concluir as respostas do item 3, o aluno E nos traz em suas respostas mais uma vez a confirmação de que ao olhar para o retrato dos personagens do videoclipe *Boa Esperança*, de Emicida, há o resgate de uma imagem construída por parte dos colonizadores, que diz respeito à classe pobre ser identificada por pessoas negras e a classe rica ser identificada por pessoas brancas. Esse fato corriqueiro nos desperta a introduzir discussões como essas em sala de aula e levar os estudantes a refletirem sobre o real significado da situação, buscando desconstruir as ideias engessadas e reconstruir as diferentes visões dos estudantes acerca da representação das classes sociais.

A quarta e última pergunta do pré-diagnóstico objetiva avaliar se os estudantes compreendem a prática do racismo como sendo uma violência e, a partir do vídeo, se há a construção de uma crítica social voltada a esse preconceito. Assim, foi indagado aos estudantes: “Na sua opinião, o vídeo apresenta alguma crítica social? Qual seria?”.

Sim, o que pessoas da classe baixa tem que passar todos os dias. O preconceito contra a cor. (Aluno A)

Sim, pessoas sendo criticadas por causa da cor, por brancos ricos. (Aluno B)

Sim, pois se trata de uma realidade que enfrentamos ainda hoje. (Aluno C)

Sim. A questão dos negros serem oprimidos simplesmente por sua cor ou condições financeiras. O racismo está sempre presente no nosso dia a dia. (Aluno D)

Sim. A crítica social do racismo e como as pessoas negras e pobres são tratadas com desigualdade pelos brancos. (Aluno E).

Ao analisar a primeira resposta coletada da quarta questão, pode-se identificar que o aluno apresenta dificuldade para construir seu argumento conforme ao que estava sendo solicitado na questão. Ou seja, a relevância das oficinas para a promoção do Letramento Crítico em alunos desse porte é de extrema importância para formação de indivíduos que sabem e que querem se expressar diante de problemas que exigem a voz do povo na luta.

O aluno B apresenta uma resposta objetiva que traz a prática do preconceito racial como uma forma de crítica, no entanto, com essa resposta é possível perceber que há lacunas no que diz respeito à forma que o aluno se expressa em relação ao que foi indagado. O que deveria ser posto como respostas era justamente que havia pessoas brancas discriminando pessoas negras, ou seja, a crítica que é feita no vídeo é ao racismo.

Na resposta do aluno C, há a expressividade daquilo que é enfrentado pelo público o qual foi desenvolvida esta pesquisa. No entanto, muitos dos estudantes que vivenciam hoje essa situação de vulnerabilidade social e o preconceito racial, por falta de um letramento crítico que o capacite a identificar ações das quais estes são vítimas, acabam “aceitando” *isso como sendo uma realidade aceitável, ou seja, eles se incomodam com tais ações, mas não conseguem identificar essas ações como violência e crime (caso do racismo)*.

O aluno D, com muita objetividade apresenta uma resposta coerente ao que foi solicitado e dado como objetivo no pré-diagnóstico da pesquisa. O fato de o aluno conseguir descrever como sendo uma crítica a questão de os negros serem violentados pela cor e pelas condições socioeconômicas, confirma a hipótese de que o Letramento Crítico é uma necessidade nas salas de aula para libertar as mentes pensantes e capacitadas para questionar aquilo que fere os direitos sociais de um povo e construir luta a partir de determinada situação.

Para finalizar, o aluno E apresenta também uma resposta objetiva que atende ao questionamento apresentado. Este, por sua vez, nos traz com clareza a informação de que o vídeo *Boa esperança*, do Emicida apresenta uma crítica social ao racismo, e que é vivenciado por pessoas negras. Ainda, é acrescentado pelo estudante que tal situação diz respeito a desigualdade que é causada principalmente pelos elitistas, que são os ricos e brancos.

Como resultado do pré-diagnóstico, é possível afirmar que o Ensino de leitura na Educação Básica ainda persiste em ser aquele que leva os estudantes a realizarem uma leitura apenas para resolução da lista de exercícios. Um ensino centrado na formação do pensamento crítico do estudante passa longe da realidade destes que neste trabalho foram avaliados. Com a oficina de pré-diagnóstico, foi possível identificar lacunas que dificultam um aluno a se expor oralmente e emitir um posicionamento com argumentos críticos e próprios sobre temáticas e questões que fazem parte do contexto daquele estudante, seja oralmente ou escrito, os

estudantes apresentam “paralisação” na produção de argumentos que vão contra ou a favor daquilo que lhe é apresentado.

Assim, se faz necessário intervenções que promovam o desenvolvimento dessa competência e habilidade dentro das escolas, a começar pela formação dos docentes, que ainda barram as discussões que podem ser tomadas em sala de aula com base em textos diversos sobre diferentes assuntos. Para Sardinha (2018) “Por meio do LC, o indivíduo pode perceber, durante a leitura dos mais variados textos a que se está exposto, os diferentes pontos de vista e questioná-los, contribuindo assim para a não reprodução de discursos atrelados a injustiças sociais.” Ou seja, o Ensino de leitura, no chão da sala de aula, não deve ser apenas voltado para a simples decodificação daquilo que está explícito, ele deve, na verdade, proporcionar ao público de estudantes, um espaço de interação onde as trocas de vivências ali apresentadas possam ir contra ou a favor dos discursos que já foram construídos. A aula de leitura que objetiva promover o Letramento Crítico leva a partir de um texto o indivíduo a refletir e posicionar-se oralmente ou através de texto escrito com seu argumento crítico sobre o que está sendo apresentado.

Resultados do pós-diagnóstico

Após realizar as oficinas temáticas propostas na sequência didática do trabalho, foi proposto, no último módulo da sequência didática, um segundo questionário que objetivava por avaliar se houve ou não o desenvolvimento do Letramento Crítico após ser trabalhado as discussões pautadas no recorte temático Gênero, raça e classe presente no conto *Olhos d'água*, de Conceição Evaristo e o videoclipe *Boa Esperança*, do Emicida. O questionário que foi aplicado repete as mesmas questões apresentadas no módulo pré-diagnóstico e acrescenta outras que objetivam relacionar o que Conceição Evaristo representa sobre a temática em seu texto e o que Emicida apresenta em sua produção em vídeo. Assim, como pergunta inicial deste questionário apresento a pergunta: “Que cena mais chamou sua atenção no vídeo?” As respostas apresentadas foram:

A cena que mais chamou atenção foi a dos empregados que se rebelaram contra os seus patrões depois de tantos maus tratos. (Aluno A)

Quando a patroa tira o batom da empregada porque ela ficou com ciúmes da empregada porque ela estava com batom e na visão dela empregada não pode se exibir arrumada a ponto de chamar atenção do patrão. (Aluno B)

A cena que os empregados se revoltam, porque os empregados fizeram eles se sentirem da mesma forma que se sentem: aprisionados e desesperados. (Aluno C)

Na parte em que a mulher branca pegou um papel e tirou a maquiagem da empregada por ela estar arrumada demais chamando atenção do marido. (Aluno D)

O homem branco e idoso assediando a empregada e logo após isso as cenas de rebelião que as empregadas fizeram acontecer pelo acontecido do homem com a empregada.
(Aluno E)

A resposta do aluno A identifica que há agressões e ele reforça que “empregados” se rebelaram contra “patrões”, depois de acontecer esses “maus tratos”. Na presente resposta, poderia ser acrescentado mais informações que pudessem detalhar o que é definido como maus tratos pelo estudante. Isso mostra que ainda perdura a dificuldade em argumentar em situações que exigem o posicionamento crítico do estudante.

Com muita objetividade podemos identificar na presente resposta que o aluno B encontra uma cena que revela o preconceito racial e de classe. O fato de uma mulher branca agredir uma mulher negra que exerce um papel de empregada no videoclipe, reforça a discriminação racial e a construção da identidade da mulher negra como sendo um objeto que promove o desejo sexual ao homem, ou seja, um estereótipo que há presente no meio social imposto pelo exercício do racismo estrutural.

No entanto, Alicia não se refere apenas a esse medo de “mãe negra”, mas ao medo da mulher branca da “mulher negra sexualizada” e ao desejo masculino branco. E se as mulheres brancas parecem temer que Alicia roube seus homens, homens brancos, por sua vez, a veem como um corpo sexualizado desejável. Essas imagens da mulheridade negra são “um reservatório” para os medos da cultura ocidental, onde “a mãe negra” e a “prostituta negra sexualmente abusiva” vêm representar essas funções femininas que uma “sociedade puritana” não pode enfrentar: o corpo, a fertilidade e a sexualidade. O racismo, portanto, constrói a mulheridade negra como um duplo - a “doméstica assexual obediente” e a “prostituta primitiva sexualizada” (Hall, 1992). É um processo de duplicação, pelo qual o medo e o desejo pela/o “Outra/o” são representações um do outro. (Kilombola, 2019, “n.p”)

O ciúme identificado pelo estudante é a marca daquilo que identificamos como racismo presente no meio da sociedade. Na verdade, com a presente observação é possível identificar a objetificação do corpo da mulher negra, como sendo um objeto de utilidade do homem branco para procriação, um objeto sexual. Além de ser o corpo responsável por servir em atividades domésticas, a mulher negra também serve aos prazeres sexuais do homem. Essa imagem, representada pelo estudante B como uma cena de “ciúmes” traz aos dias atuais a relação da escravização, em que o corpo negro não tinha autonomia sobre isso, sendo sempre dominada pelo homem branco.

Kilombola (2019), nos apresenta em sua obra essa discussão, acerca de como a mulher negra é usada pelo homem branco, e nos leva a refletir que ainda atualmente a mulher negra é sexualizada, sendo um objeto desejados por seus patrões como se não houvesse direito nenhum da mulher com seu próprio corpo. Além disso, a mulher como um ser visto como objeto sexual pelo homem, é vítima de agressões verbal, moral, racial e física pelas mulheres de patrões que

se incomodam com o corpo da mulher negra sendo objetificado pelo homem. Assim, é perceptível que na presente resposta do estudante, por falta do letramento racial, este não identifica que a cena de violência relatada como “ciúmes da empregada” se trata de uma prática de racismo contra o corpo da mulher negra que está sendo visto como objeto sexual para o homem por falta do Letramento racial.

A cena retratada pelo estudante C nos traz uma reflexão acerca do período da escravização, em que os negros, em sua maioria, eram pessoas colocadas ao trabalho escravo, tornando-se reféns dos seus patrões de classe alta e brancos. Hoje esse caos ainda persiste no meio social, contudo, os indivíduos que são vítimas de tal acontecimento não sabem reconhecer isso e não se posicionam contra esse problema.

O aluno D constrói uma resposta objetiva, mas que dá destaque às personagens como sendo duas mulheres de raças e classes diferentes. O olhar do estudante para o que dá origem a cena que lhe chama atenção - patroa retirando forçadamente a maquiagem da empregada - constrói uma crítica voltada para a violência contra mulher e ainda o preconceito racial.

Por fim, para finalizar o bloco de análise da primeira questão, a resposta do aluno E apresenta uma importante característica de uma realidade enfrentada por empregadas domésticas: o abuso sexual. Muitas mulheres que assumem o trabalho doméstico são vítimas de um trabalho escravo e da prática do preconceito racial, que lhes coloca para uma situação de dependência daquele serviço.

Assim, o Letramento Crítico (LC) entra na sala de aula para formar indivíduos (adolescentes e jovens) capacitados para adentrar com argumentos que irão contra esse problema enfrentado pela classe pobre. “O LC visa, então, às compreensões das diferentes perspectivas com a finalidade de colaborar para uma sociedade mais justa e igualitária, que respeita e celebra a diversidade humana (aspectos físicos, sociais, históricos e culturais dos indivíduos).” (Sardinha, 2018, “n.p.”) Compreende-se que com a formação do pensamento crítico, será construída uma sociedade que respeita a diversidade e que os indivíduos são igualitários em todos os aspectos, sejam eles socioeconômicos ou raciais.

A segunda indagação que foi apresentada no questionário objetiva por levar os estudantes a construírem uma reflexão acerca da identidade dos personagens presentes no videoclipe *Boa Esperança*, de Emicida e levar o público a uma possível identificação com esses personagens. Assim, apresento como questão: “Quem são as pessoas que fazem parte do vídeo? Você se identifica com essas pessoas? Porquê?”

Pessoas negras e brancas. Não, eu não me identifico com as pessoas com essas pessoas, pois elas são super racistas. Os pretos são trabalhadores e os brancos patrões.
(Aluno A)

Apenas empregados e patrões. Pessoas brancas e negras pelas quais eu não consigo me identificar com elas. (Aluno B)

Mulheres e homens. Não, porque estou no meio termo, assim como não pratiquei racismo também nunca sofri. (Aluno C)

Pessoas brancas e os empregados pretos. (Aluno D)

Mulheres e homens negros, com poucas condições de vida. Homens e mulheres brancas com boas condições de vida, ricos. (Aluno E)

Com as respostas apresentadas podemos identificar a grande necessidade de ser promovido um Ensino centrado na formação do Letramento Crítico. A dificuldade de construir um posicionamento crítico e propício ao que está sendo questionado é nitidamente expressa pelos estudantes, sendo que percebemos respostas “rasas” sem defesa de argumentos próprios do aluno e sem espaço para construção de diálogo a partir do que é apresentado por este. É identificado um “medo” de expressar aquilo que pode ser dito e discutido.

As respostas “rasas⁵” que são apresentadas pelos estudantes é algo que pode ser esperado na construção da pesquisa. Atualmente o Ensino ainda repercute com a perspectiva tradicional, em que o estudante é ouvinte e o professor o detentor do conhecimento. Não generalizando a situação, é identificável na turma em que o trabalho foi desenvolvido, que o ensino de leitura voltado para a formação do Letramento Crítico do indivíduo ainda é algo realizado por uma pequena minoria de professores que se atentam a essa necessidade.

Segundo Hooks (2020),

[...] o pensamento crítico não faz exigências apenas aos estudantes, mas também pede que professores demonstrem por meio de exemplos que aprendizado ativo significa que não é possível todos nós estarmos certos em todos os momentos e que a forma do conhecimento está em constante mudança. (Hooks, 2020, p. 36)

Com isso pode-se entender que para se transformar a realidade do ensino que objetiva promover a construção de mentes pensantes e críticas, é necessário que o primeiro passo da mudança seja dado por parte dos professores que estão na linha de frente na formação do conhecimento. “O pensamento crítico é um processo interativo, que exige participação tanto do professor quanto dos estudantes”. (Hooks, p. 34) Ou seja, as lacunas observadas nos posicionamentos dos estudantes participantes da pesquisa, confirmam a hipótese de que se faz necessário que professores tenham oportunidade, na formação inicial ou continuada, de espaços que discutam as questões relacionadas a como desenvolver a prática docente na perspectiva da formação do Letramento Crítico. A vaga discussão apresentada pelos estudantes apenas

⁵ Respostas apresentadas sem a defesa de argumentos, sem a expressividade crítica contra ou a favor daquilo que está sendo apresentado.

demonstram que estes não possuem a bagagem necessária para o posicionamento crítico mediante determinadas situações, isso pelo fato de que a escola ainda não apresenta as discussões relacionadas a gênero, raça e classe pela falta de formação de professores que não possuem capacitação para promover um espaço para construção dessas discussões entre alunos e professores.

Em sequência, a pergunta 3 objetiva por questionar aos estudantes a identificação das classes sociais que estão sendo apresentadas no videoclipe. As oficinas as quais foram desenvolvidas com a turma muito bem apresentaram a diferença entre as classes sociais e raciais, que possibilitou aos estudantes uma boa argumentação nessa indagação: “Que classe social/raça elas estão representando? Você se vê representado/a por elas?”

Negras, não me sinto representada por eles. (Aluno A)

Algumas são de classe baixa e outras de classe alta. Sim, porque temos a mesma raça. (Aluno B)

Negras, brancas, pobres e ricos. Não muito, mas estou no meio termo. (Aluno C)

Os brancos são os ricos e os empregados pretos são os pobres. (Aluno D)

Pobre/negra. Por certa parte não, pois sou pobre ao ponto de ter que me humilhar para ganhar dinheiro como é possível ver no vídeo. (Aluno E)

Com as respostas coletadas, pode-se perceber que os estudantes em sua maioria não conseguem apresentar uma construção de argumentação adequada ao que foi solicitado. Na verdade, não há argumentação. O que foi questionado na indagação objetiva por levar o aluno a apresentar sua opinião crítica aos personagens que estão sendo retratados no videoclipe e que poderia estar em diálogo direto com o conto de Conceição Evaristo que em ricos detalhes nos confirma a sua situação de vulnerabilidade social. “Eu sabia, desde aquela época, que a mãe inventava esse e outros jogos para distrair a nossa fome. E a nossa fome se distraia.” (Evaristo, 2023, p.17) Trechos como esse permitem que ao realizar a leitura do texto, o estudante possa encontrar traços característicos de uma pessoa que pertence a classe social pobre e partindo disso, construa uma boa crítica a respeito da situação apresentada no texto.

No entanto, é observável que a dificuldade dos estudantes repercute em todos os momentos, seja ele que exige expressividade oralizada ou escrita. A lacuna do Letramento Crítico é uma preocupação que necessita urgentemente de intervenções nas escolas, tanto diretamente nas salas de aula, assim como na formação libertadora dos professores. Freire (1987) nos diz que “A libertação, por isto, é um parto. E um parto doloroso. O homem que nasce deste parto é um homem novo que só é viável na e pela superação da contradição opressores-oprimidos, que é a libertação de todos.” Ou seja, para que haja a transformação do ensino que proporcione aos estudantes a capacidade de opinar contra ou a favor, de construir

um posicionamento crítico que defende e que apoia, professores, em sua maioria, precisam “nascer novamente⁶” e adotar práticas pedagógicas que permitam ao estudante o espaço de fala, preparando-os para o exercício da cidadania nos espaços sociais.

A mudança se faz urgente. O encorajamento aos estudantes que dizem “Por certa parte não, pois sou pobre ao ponto de ter que me humilhar para ganhar dinheiro[...]” ou “Negras, não me sinto representada por eles.” precisa ser trabalhado e o pensamento colonial que há na mente desses indivíduos precisa ser desconstruídos. É perceptível que, mesmo com a realização de oficinas temáticas, que tratam por vezes de assuntos pertinentes a desconstrução desses ideais implantados na mente da massa, a reprodução da fala apresenta traços de preconceito racial e de classe contra aqueles que estão à margem da sociedade, enfrentando desrespeito, violência e acima de tudo o silenciamento de vozes que precisam ocupar seu lugar e lutar pelos seus direitos que são dominados em todos os momentos por governantes elitizados que não voltam seus olhares à essa população.

Assim como no conto *Olhos d’água* e no videoclipe *Boa Esperança*, é possível ser construído um diálogo necessário a respeito de uma temática que é apenas abordada nas escolas no dia 20 de novembro - Lei 14.759/23 que declara feriado nacional o Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra. Com isso, a quarta pergunta a qual fora apresentada no questionário de pós-diagnóstico traz um espaço para que os estudantes trouxessem a crítica social que estava sendo retratada no videoclipe apresentado. Assim questiona-se: “Na sua opinião, o vídeo apresenta alguma crítica social? Qual seria?”

Sim, muito racismo dos patrões com as pessoas que estão trabalhando para eles. (Aluno A)

Sim, Bullying e racismo por causa da cor dos empregados. (Aluno B)

Sim, a desigualdade social e o racismo. (Aluno C)

Sim, que as pessoas pretas são as que mais sofrem preconceito por serem pobres e muitas pessoas não reconhecem o valor de cada um. (Aluno D)

Sim. A discriminação e a exclusão das classes negras e pobres. (Aluno E)

É plausível que mesmo com a objetividade em que os estudantes representaram suas falas, o objetivo nessa questão foi alcançado. O fato de os alunos apresentarem o racismo como sendo o alvo da crítica que é feita transmite uma certeza de que ainda é possível mudar a realidade do preconceito racial presente no meio da sociedade.

⁶ É entendido como um processo de mudança em que o docente adotará novas metodologias de ensino e contextualizará o ensino com a realidade social dos discentes.

Assim, como mencionado, a Lei 14.759/23 é a lei que instaura como sendo feriado nacional da Consciência Negra. A escola como sendo a base para a formação do conhecimento, é a responsável por fomentar o trabalho com a conscientização negra nas mentes pensantes não apenas no dia 20 de novembro, mas no decorrer de todos os dias, trazendo como aliada a Lei 10.639/03 e fortalecer as discussões críticas acerca do combate ao preconceito racial e de classe. Assim, será construída uma educação antirracista, que prepara o indivíduo para o convívio social e constrói uma sociedade justa e que sabe conviver com a diferença do outro.

Seguindo a proposta de avaliação, busco a partir da 5ª questão relacionar as discussões tomadas a partir do videoclipe *Boa Esperança* com a leitura do conto *Olhos d'água*. O objetivo central é de levar os estudantes a discorrerem pontos importantes que foram encontrados em ambas as produções citadas e construir, a partir disso, discussões embasadas nas temáticas - Gênero, raça e classe- que foram pautadas como sendo a temática central desta pesquisa. Assim, apresento como questão: “Você lembra da leitura e das discussões que fizemos do conto *Olhos d'água* de Conceição Evaristo? Podemos observar alguma relação com os temas tratados no videoclipe *Boa Esperança*, ou seja, é possível identificar alguma semelhança entre os dois?”

Sim, o sofrimento, o racismo, a falta de respeito por que eles são negros e eles não ver pessoas negras como normais, gostam de julgar pela cor da pele. (Aluno A)

Sobre a classe baixa e representa as mulheres que tem que trabalhar para trazer alimento para casa. Mulheres negras batalhadoras tentando uma vida melhor. (Aluno B)

Sim, sim. As duas coisas falam sobre mulheres negras e pobres. (Aluno C)

Sim, tratam do mesmo assunto, pessoas negras pobres que enfrentam o racismo. (Aluno D)

As personagens eram mulheres negras e pobres desvalorizadas pela sociedade. (Aluno E)

O olhar atento às cenas de violência e prática do preconceito racial contra as empregadas domésticas presentes no videoclipe do Emicida muito dialoga com a escrevivência de Conceição Evaristo retratada no conto *Olhos d'água*. O fato de, em ambas as obras, mulheres não apenas negras, exercerem o papel de empregadas e serem vítimas da agressão de pessoas ricas e brancas, aguçam o olhar dos estudantes e os levam a reflexão de que aquilo que está sendo apresentado a eles, os aproximam da realidade social que muitos vivenciam diariamente.

Assim, o Letramento Crítico acontece a partir da discussão que se ergue com os posicionamentos que serão levantados como respostas ao que se questiona. No entanto, pode-se identificar que dentre os estudantes analisados, a respostas que atinge o objetivo diz “[...] o sofrimento, o racismo, a falta de respeito porque eles são negros e eles não ver pessoas negras

como normais, gostam de julgar pela cor da pele.” (Aluno A) reforça que ambas as obras apresentadas trazem o reflexo real da sociedade discriminatória que desvaloriza e desrespeita a classe pobre e negra.

Na escrita poética de Conceição Evaristo, a mulher é apresentada como guerreira e resistente, mesmo com toda situação de pobreza, as mulheres negras de Conceição Evaristo demonstram ser mulheres fortes e persistentes “Decifrava o seu silêncio nas horas de dificuldades, como também sabia reconhecer, em seus gestos, prenúncios de possíveis alegrias.” (Evaristo, 2023, p. 16). Já as mulheres do videoclipe do Emicida encontram-se em primeiro momento uma “dependência” por existir a relação patrão e empregados. Mas, no decorrer das cenas elas demonstram a capacidade que tem de reverter as situações impostas pela colonização - a submissão dos negros aos brancos- e se rebelam contra os padrões como uma forma de reivindicar todas as situações de violência, abuso, exploração e agressões as quais lhes são cometidas.

Em sequência a construção da relação entre o texto de Conceição Evaristo e o videoclipe do Emicida, no questionamento 6 os estudantes são levados a refletir sobre as oficinas que foram desenvolvidas no cumprimento da Sequência Didática que dialoga com as duas importantes obras e permitem como recorte temático para discussão “Gênero, raça e classe” objetivando trazer à memória aquilo que foi construído em rodas de conversa e debates durante o desenvolvimento das oficinas. Assim, é apresentado como indagação: “O que você recorda sobre as discussões que fizemos sobre gênero, raça e classe no conto *Olhos d’água* e no clipe *Boa Esperança?*”

Sobre a cor, o respeito com os povos negros, sobre as personalidades, pois elas eram uma coisa que não parecia ser e a menina que sofreu para manter o sustento de casa, das irmãs e que agora não sabia a cor dos olhos da mãe. (Aluno A)

Sobre uma mulher negra da favela que sofreu muito para manter o sustento de casa e no vídeo fala sobre as pessoas negras trabalhando num ambiente de gente branca, rica e preconceituosa. (Aluno B)

As mulheres negras sempre precisam deixar suas origens e ir atrás de emprego, esquecendo suas origens e na maioria das vezes sofrendo racismo de pessoas ricas que vivem em melhores condições de vida. (Aluno C)

Trata de pessoas pobres que são oprimidas diariamente por pessoas preconceituosas. (Aluno D)

No conto eu lembro que o eu-lírico na sua infância vivia em uma pobreza extrema e no vídeo as mulheres eram vítimas de preconceito e de agressões por ser pobres e negras. (Aluno E)

O posicionamento apresentado pelos alunos traz objetivamente a construção de uma fala com traços resumidos daquilo que foi apresentado nas oficinas temáticas. O fato de o aluno

identificar e lembrar que as discussões foram pautadas no respeito à diversidade de gênero, raça e classe, assim como o lugar e a necessidade de uma mulher “deixar suas origens” para ir em busca de trabalho para manter o sustento da família, demonstram objetivos alcançados e nos confirma a contextualização de obras trabalhadas que se aproximam das realidades encontradas na sala de aula.

A violência de gênero, a prática do racismo e o sofrimento de mulheres negras enfrentadas nas duas obras, foram pontos relevantes para a construção de argumentos oralizados na oficina de discussão e avaliação do pós-diagnóstico. No entanto, os estudantes avaliados apresentam dificuldades em expor essa vivência oralizada através da escrita, resumindo assim suas palavras. Assim, o ensino de leitura, que objetiva promover o Letramento Crítico, permite que os indivíduos desenvolvam suas habilidades de construir expressividade oral e escrita, fazendo daquele espaço seu lugar de fala que para Ribeiro (2017) “O falar não se restringe ao ato de emitir palavras, mas de poder existir.” Ou seja, não é a simples capacidade de falar uma resposta concreta e objetiva, mas sim poder falar e fazer parte do que está sendo dito, construindo fala a partir das vivências das quais o indivíduo faz parte e aproximar essa realidade das discussões apresentadas em sala de aula.

Para conclusão do questionário de avaliação pós-diagnóstica, apresenta-se uma questão que objetiva avaliar o currículo educacional a partir do posicionamento dos estudantes. Ou seja, na questão 7 objetiva-se indagar aos estudantes sobre a frequência com que estes participam de aulas, de rodas de leitura ou de qualquer outra programação que seja voltada ao cumprimento da Lei 10.639/03 na sala de aula. Assim, questiona-se: “Antes dessas aulas, você já teve em algum momento, contato com esse tipo de discussão que contemplasse criticamente raça, gênero e classe na sociedade brasileira?” As respostas que foram coletadas foi:

Sim, pois conversamos muito sobre esse assunto. (Aluno A)

Não. (Aluno B)

Sim, em alguns outros momentos. (Alunos C)

Não, esse assunto é mais comentado dentro de sala. (Aluno D)

Sim, foi uma aula muito boa pois teve opiniões semelhantes de pessoas muito diferentes. (Aluno E)

Diante do observável nas respostas apresentadas no item 7, confirma-se que raro é o trabalho desenvolvido em sala de aula para a formação do Letramento Crítico e, principalmente, ao cumprimento da Lei 10.639/03. A lacuna do Ensino de leitura resulta na formação de indivíduos “marionetes” que aceitam todas as situações que lhes são impostas, seja ela de violência, de agressão, de silenciamento e de preconceito racial por não possuírem desenvolvidas a habilidade de posicionar-se criticamente contra as situações que lhes são

impostas. Portanto, se faz necessário que a Educação antirracista se torne parte do currículo e venha desconstruir a ideia de que “[...] as estudantes e os estudantes devem se enquadrar em padrões estabelecidos por um determinado grupo para atuarem na sociedade.” (Landulfo, 2022, p. 96) estabelecendo, assim, a construção de uma proposta de currículo decolonial.

O professor como sendo mediador das discussões em sala de aula necessita de ter consigo uma bagagem de conhecimento voltada para as temáticas que sejam contextualizadas com a realidade dos seus estudantes. O ensino de leitura deve encorajar a construção de posicionamentos críticos de estudantes que lutam pelo espaço de fala e pela representatividade da sua classe e raça, não aceitando a dominação dos brancos elitizados. A educação será transformada quando houver a mudança coletiva. Professores, gestores, comunidade discente “E com muito estudo, formação continuada, letramento racial, elaboração de projetos coletivos e trabalhos conjuntos. Teoria e prática articuladas na construção de um projeto emancipatório de educação.” (Pinheiro, 2023, p. 13)

Como resultado das oficinas apresentadas é possível concluir que a proposta de sequência didática apresenta contribuições relevantes para a formação do Letramento Crítico dos estudantes, podendo ser analisadas em suas respostas registradas nos questionários aplicados e também no posicionamento oral tomados no decorrer das oficinas.

O aluno A no questionário pré-diagnóstico apresenta resposta vaga, sem o acionamento de criticidade ao que está sendo apresentado como resposta ao que é indagado no questionário. No entanto, no pós-diagnóstico o presente aluno identifica as cenas de violência como sendo a prática do racismo por pessoas brancas “[...] os brancos ficou com racismo com as empregadas” (Aluno A) e ressalta essa prática como sendo vítimas as empregadas, mulheres negras. Além disso, o presente aluno apresenta uma mudança de posicionamento no que concerne à autoidentificação, uma vez que este no início diz se identificar com os personagens do vídeo e depois que não se identifica, justificando que não se identifica porque os personagens são muito racistas, ou seja, mesmo não caracterizando isso, é possível perceber que o aluno objetiva por apresentar que não se identifica com as pessoas brancas que são responsáveis pelo desencadeamento do racismo.

O aluno B em sua resposta inicial apresenta a cena “[...] patroa tira o batom da empregada” (Aluno B), como sendo a cena que mais lhe chama atenção. Contudo, o que é interessante discutir é o fato de o aluno inicialmente identificar isso como sendo “ciúmes” da mulher que comprova que a falta do Letramento Crítico não permite que o aluno saiba identificar uma cena de abuso, exploração, violência e saiba se posicionar criticamente mediante isso. No pós-diagnóstico, o aluno apresenta a mesma cena, porém dá destaque às

personagens que estão presentes nessa cena reforçando que se trata de uma mulher branca e uma mulher negra. É possível identificar que o aluno em questão apresenta um avanço positivo no que diz respeito à valorização do papel da mulher negra na sociedade, apresentando que trabalham para manter o sustento do lar e que buscam viver uma vida melhor, desligando-se da ideia de que a mulher possui dependência do trabalho do homem para sustentar-se e construir sua vida de forma que possa realizar tudo que objetiva para si.

O aluno C identifica inicialmente a cena da funcionária negra retornando à cozinha e associa isso como “cumprir ordens da patroa” (Aluno C). Já no pós-diagnóstico o estudante traz em sua resposta a cena em que os empregados tomam posicionamento de ir contra os patrões e reivindicar tudo o que eles sofreram nas mãos dos brancos, sendo apresentado pelo estudante como seres “aprisionados e desesperados” (Aluno C). Isso remete à discussão do status de poder exercido pelos senhores de fazendas no período da escravização, permitindo identificar um conhecimento de mundo do estudante sendo apresentado de forma implícita, com a dificuldade de expressão ainda pela falta da formação do pensamento crítico.

Nos relatos apresentados pelo aluno D, é relatado como uma das cenas mais fortes a que a patroa retira a maquiagem da empregada pelo fato de estar incomodada com a beleza apresentada pela empregada (mulher negra). Nesse contexto, identifica-se que o estudante inicialmente apresenta uma importante observação, contudo, com a ausência de posicionamento crítico. Após as oficinas, o estudante apresenta avanço significativo no que concerne a identificação de crítica social nas obras e, mesmo que de forma ligeira, apresenta argumentos condizentes ao objetivo com as oficinas. “Pessoas pobres são oprimidas diariamente por pessoas preconceituosas”. (Aluno D).

Por fim, o aluno E, diferente dos demais selecionados, já apresenta em sua particularidade uma bagagem necessária para o desenvolvimento do pensamento crítico, indagando sempre em situações que se faz necessário o diálogo e apresentando seu posicionamento contra ou a favor sobre aquilo que está sendo apresentado. Portanto, com o desenvolvimento das oficinas, pode-se observar a grande contribuição que as discussões tomadas em sala de aula proporcionam ao estudante, permitindo-lhe a formação de argumentos críticos como em “A crítica social do racismo e como as pessoas negras e pobres são tratadas com desigualdade pelos brancos.” (Aluno E)

O Letramento Crítico é uma necessidade presente na educação e, com a pesquisa, pode-se comprovar que o trabalho com a leitura com foco na formação de indivíduos críticos se faz necessária para a ressignificação da leitura. A proposta de sequência didática para o desenvolvimento das oficinas temáticas apresenta importantes contribuições na formação dos

estudantes os quais fizeram parte da pesquisa. A mudança de posicionamentos mediante situações específicas discutidas e apresentadas, é vista como resultado deste trabalho. Portanto, conclui-se que apesar da mudança perceptível, ainda perdura uma grande dificuldade no desenvolvimento do pensamento crítico, concluindo que o processo de desenvolvimento do Letramento Crítico se trata de um processo lento que exige dedicação e formação do professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho teve-se como objetivo promover a reflexão e a transformação por meio do Letramento Crítico a partir do conto Olhos d'água de Conceição Evaristo e o videoclipe *Boa Esperança*, de Emícida, através da proposta de Sequência Didática desenvolvida na turma de 9º ano do Ensino Fundamental., avaliando como o currículo na Educação Básica abrange a construção do pensamento crítico a partir do ensino de leitura, promovendo o espaço de fala aos estudantes e construindo diálogos com recortes temáticos que aproximem o texto das realidades em que os estudantes estão inseridos. Diante dessa realidade, com olhar atento a formação do Letramento Crítico relacionando-se com o letramento racial, pode-se identificar uma urgência na reconstrução de um currículo que abranja a interseccionalidade e pautas as discussões em sala de aula voltadas para a desconstrução do preconceito racial e de classe, que é resultado da colonização. O ensino de leitura, ainda em tempos atuais, segue um modelo tradicional, em que a leitura do texto é um exercício com objetivo único de resolução de itens, sem o propósito de promover discussões que permitam o posicionamento crítico dos estudantes conforme o que o texto lhe apresenta.

O ensino de leitura que objetiva pela formação de leitores críticos, apresenta o texto como sendo o objeto central para desenvolver as possíveis discussões em sala de aula e a partir disso o estudante terá a oportunidade de “[...] interpretá-lo, criticá-lo e estabelecer novas percepções, novos significados, novos posicionamentos enquanto indivíduos.” (Sardinha, 2018, n.p) Com isso, o ensino estará proporcionando a ressignificação da leitura, aproximando o indivíduo do texto e permitindo a formação do Letramento Crítico a partir dessa perspectiva. Nesse sentido, considera-se que se faz imediata a desconstrução de um currículo “engessado”⁷ que segue um modelo padrão de ensino e afasta o estudante do contexto social em que está inserido, partindo então para a construção de um currículo que viabilize a interseccionalidade, a diversidade étnica e cultural, as condições socioeconômicas e desmitifique a dominância que

⁷ Proposta de currículo que segue os padrões impostos pela colonialidade, sem flexibilização e sem priorizar o desenvolvimento mútuo do estudante preparando-o para o exercício pleno da cidadania e busca pelos direitos sociais.

a branquitude tem sobre a classe negra, que dê voz aos povos silenciados e que lhes conceda o acesso aos direitos sociais que lhes são tomados pela cor da pele.

Como resultado das discussões tomadas em sala de aula no cumprimento da proposta de Sequência Didática, foi possível identificar a lacuna existente no ensino de leitura incapacitando os estudantes de adquirirem a formação do Letramento Crítico que os permite espaço de fala para expressar seu entendimento, opinião contra ou a favor e ainda os prepara para exercício da luta por direitos silenciados pela classe dominante, elitizada. Com a observação do mediador das oficinas desenvolvidas embasados nas discussões teóricas deste trabalho, afirma-se que o Letramento Crítico na Educação Básica ainda é uma realidade distante e que só será desenvolvida com afinco quando os docentes, em sua maioria, aceitarem a ideia de serem educadores antirracistas que promovem as discussões interseccionais a partir de vivências contextualizadas em suas experiências relacionando com a dos estudantes.

Por fim, pode-se concluir afirmando que com esta pesquisa, o ensino de leitura poderá ser ressignificado e o currículo colonial poderá ser desconstruído permitindo a construção de um currículo decolonial que trará para o chão da sala de aula as vivências dos estudantes e promoverá o conhecimento a partir da interculturalidade, interseccionalidade e a representativa daqueles que são silenciados em espaços que são dominados pela classe elitizada. A relevância deste trabalho vem à tona quando permite que os educadores tenham acesso às discussões necessárias e importantes para a transformação dos métodos de ensino que afastam o contexto do educando da realidade do ensino, restabelecendo a ressignificação da importância da leitura para a formação do Letramento Crítico a partir de metodologias que aproximem a leitura dos contextos sociais e transformem a realidade do currículo escolar, ressignificando o ensino de leitura e transformando as metodologias de ensino adotadas pelos professores, permitindo o espaço da sala de aula para que haja a construção coletiva com a participação direta dos estudantes, com o compartilhamento de conhecimentos de mundo, vivências e experiências pessoais que os represente e que tenha importância para sua formação social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. 1ª ed. São Paulo: parábola, 2003.

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. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: http://https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm.htm. Acesso em: 10 jun. 2024

BRASIL. **Lei nº 14.759, de 21 de janeiro de 2023.** Declara feriado nacional o Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/114759.htm. Acesso em: 07 de jul. 2024

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

EVARISTO, C. *Olhos d'água*. 1ª ed. 18ª reimpressão. Rio de Janeiro: Pallas, 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 23ª ed. São Paulo: Cortez, 1921.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

Hooks, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade; tradução de Marcelo Brandão Cipolla. - São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013

Hooks, bell. **Ensinando pensamento crítico**: sabedoria prática; tradução Bhuvi Libanio. São Paulo: Elefante, 2020.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação**. Episódios de Racismo Cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LANDULFO, Cristiane. Currículo e Decolonialidade. In: LANDULFO, Cristiane (org.). **Suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias outras**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022. p. 95-102.

PINHEIRO, B. C. S. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta Brasil, 2023.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. 2003. **Por uma lingüística crítica**: linguagem, identidade e questão ética. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RIBEIRO, Djamila. Mulher negra: o outro do outro. In: **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Editora Letramento; 2017. p. 31-45.

SARDINHA, P. M. M. Letramento Crítico: uma abordagem crítico-social dos textos. **Linguagens & Cidadania**, [S. l.], v. 20, 2018. DOI: 10.5902/1516849232421. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/32421> Acesso em: 19 fev. 2024.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3ª ed. Belo Horizonte: autêntica, 2009.

TERZI, S. B.; PONTE, G. L. **A identificação do cidadão no processo de Letramento Crítico**. Perspectiva, v. 24, n. 02, p. 665-686, jul./dez. 2006