

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES

DISSERTAÇÃO

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ENSINO DE LÍNGUA
PORTUGUESA: O QUE A PRINCESA NÃO ABOLIU?

SAMANTA SAMIRA NOGUEIRA RODRIGUES

2015



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ENSINO DE LÍNGUA
PORTUGUESA: O QUE A PRINCESA NÃO ABOLIU?

SAMANTA SAMIRA NOGUEIRA RODRIGUES

Sob a orientação da Professora

Sandra Regina Sales

Dissertação submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestre em Educação**, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. Linha de Pesquisa 3: Educação e Diversidades Étnico-Raciais

Nova Iguaçu, RJ

Março de 2015

379.26
R696
T

Rodrigues, Samanta Samira Nogueira, 1984-
Relações étnico-raciais no ensino de língua
portuguesa : o que a Princesa não aboliu? / Samanta
Samira Nogueira Rodrigues. - 2015.
149 f.: il.

Orientador: Sandra Regina Sales.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal
Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação
em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas
Populares.

Bibliografia: f. 77-82.

1. Língua portuguesa - Estudo e ensino - Teses.
2. Relações raciais - Teses. 3. Livros didáticos -
Teses. 4. Discriminação na educação - Teses. I.
Sales, Sandra Regina, 1968-. II. Universidade
Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós-
Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e
Demandas Populares. III. Título.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES

SAMANTA SAMIRA NOGUEIRA RODRIGUES

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, como requisito à obtenção do Título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação e Diversidades Étnico-Raciais

Dissertação aprovada em defesa pública em 30 de março de 2015.

Sandra Regina Sales, Dr.^a em Educação - UFRRJ
(Orientadora)

Fernando César Ferreira Gouvêa, Dr. em Educação - UFRRJ
(Membro titular interno)

Cristina Nacif Alves, Dr.^a em Educação - FGV Direito Rio
(Membro titular externo)

Aos meus alunos.

Agradecimentos

Para que a gente escreve, se não é para juntar nossos pedacinhos? Desde que entramos na escola ou na igreja, a educação nos esquarteja: nos ensina a divorciar a alma do corpo e a razão do coração. Sábios doutores de Ética e Moral serão os pescadores das costas colombianas, que inventaram a palavra sentipensador para definir a linguagem que diz a verdade.

Eduardo Galeano

Aos queridos professores Anderson Figuerêdo Brandão, Luiz Fernandes de Oliveira, Fernando César Ferreira Gouvêa, Bernardo Borges Buarque de Hollanda e em especial à Cristina Nacif Alves (a Cris), por terem acreditado em mim.

À Sandra Sales, minha orientadora, por ter abraçado esta pesquisa e por me acompanhar.

À Ana Cristina Albuquerque, secretária do PPGEDUC, por toda atenção que foi muita.

À SEMED-NI e às professoras que entre provas para correção contribuíram para este trabalho.

Aos meus queridos colegas de trabalho, em especial ao Thiago, por todo apoio.

À Iva Molina, Fabíola Pulvirenti, Juliana França (a Juuuh), Marcelo Adriani, William Alves, Ana Angélica Soares, Veroca, Andrei Battistel, Tathiene Gondim, Doce Dorita e Filo, por fazerem parte de minha vidinha. Em especial à Priscilla Bezerra Barbosa, por ser minha marreca, à Nina Monteiro, pelos sábados na biblioteca do Centro Cultural Banco do Brasil neste Rio de Janeiro de tanto sol e céu azul e à Eliararara Beck pela companhia, sempre, e também pelas empolgações e angústias pelo momento em comum à dissertação. Por me ensinar que Daniela Mercury às 2h da madrugada ajuda a não adormecermos.

À Úrsula, por tantas trocas e risadas, mas principalmente por ter me apresentado a Laura.

À Cláudia, por sermos nós.

Às minhas irmãs e ao meu irmão, pelo amor dedicado.

Aos meus queridos alunos, que me apaixonaram e me moveram para este caminho.

Com carinho,

Samanta.

RESUMO

RODRIGUES, Samanta Samira Nogueira. **Título: Relações étnico-raciais no ensino de língua portuguesa: o que a princesa não aboliu?** 2015. 156p. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares). PPGEduc - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, RJ, 2015.

Nos foi contado que a Princesa Isabel não achou certo os negros serem escravos e resolveu acabar com a escravidão no Brasil. Passados quase cento e vinte e sete anos da abolição do sistema escravocrata, pesquisas apontam o campo educacional como um dos (re)produtores das desigualdades pelo pertencimento étnico-racial que se perpetuam até a atualidade. A existência de pesquisas que denunciam e questionam esse cenário, bem como as mudanças em relação a ele é um espaço que vem, aos poucos, se ampliando no País. Essa demanda por mudanças que combatam o racismo e os silêncios sobre ele, somadas às lutas do Movimento Negro em prol de uma educação pautada nas relações étnico-raciais, desencadeou a obrigatoriedade legal da inserção de conteúdos sobre a “História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional” em todo o currículo escolar. O objetivo de tal medida é resgatar a “contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política”. A fim de contribuir para os debates sobre a referida temática na educação, nosso trabalho tem como objeto o livro da disciplina Língua Portuguesa destinado ao nono ano do Ensino Fundamental intitulado *Singular & Plural: leitura, produção e estudos de linguagem*, por entender que o livro didático é considerado um instrumento de apoio ao trabalho do professor e são largamente adotados nas escolas. Nosso objetivo foi analisar as possíveis contribuições do *Singular e Plural* para a superação do racismo nas escolas, através da inserção da temática étnico-racial. Para tanto buscamos como pontos para diálogo três objetivos específicos que incluem destacar o que é legalmente proclamado sobre a educação para as relações étnico-raciais; relacionar os discursos oficiais com os textos presentes no livro didático selecionado para a pesquisa; e recolher as representações dos professores de língua portuguesa da escola da Rede Municipal de Nova Iguaçu, *locus* da pesquisa. As perspectivas acerca do livro como instrumento para “a divulgação e produção de conhecimentos” referentes à “pluralidade étnico-racial”, objetivo presente no Parecer que regulamentou a obrigatoriedade legal da educação pautada nas relações étnico-raciais revelaram-nos a dissociação entre ensino gramatical e produção de textos, alguma descrença nos alunos por uma extensa sequência de “eles não conseguem, se posicionam, têm um caminho para chegar...” e que o livro enquanto recurso didático possibilita que diálogos sejam feitos e ampliados. Os professores evidenciaram, ainda, que a parte livro que consolida as alterações feitas na LDBEN não é utilizada na escola pesquisada. Parte de uma dentre as tantas realidades escolares no Brasil, as percepções das professoras evidenciaram o que a princesa não aboliu: a associação que animaliza as pessoas negras por “brincadeiras” quando se chamam daquilo que acontece “em estádio de futebol”, bem como sua naturalização. Sem eufemismos? Quando se chamam de macacos. Que no final das contas, como proclama o livro em alguns de seus textos, “somos todos iguais”. Somos? Apesar da disparidade entre proclamado e real, pois o potencial do livro não foi utilizado, há professores contribuindo para que os alunos do Ensino Fundamental reflitam sobre essas interrogações.

Palavras-chave: educação, étnico-racial, livro didático.

ABSTRACT

We were told that Princess Elizabeth didn't think that was right black people being slaves and decided to end slavery in Brazil. After almost one hundred twenty-seven years the abolition of the slave system, studies show the educational field as one of the (re) producing inequality by ethnic and racial origin that are perpetuated until today. The existence of research that denounce and question this scenario, as well as changes in relation to it is a space that has gradually been expanding in the country. This demand for changes to combat racism and silences about it added to the struggles of Black movement towards an education based on ethnic-racial relations triggered the legal obligation of content insertion on the "History of Africa and Africans, the struggle of blacks in Brazil, the Brazilian black culture and the black person in the formation of the national society" throughout the school curriculum. This measure aims to rescue the "contribution of black people in the social, economic and political". In order to contribute to discussions on that topic in education, our work has as object the book of the Portuguese language course for the ninth year of elementary school entitled Singular & Plural: reading, production and language studies, understanding that the book teaching is considered a tool to support the work of the teacher and are widely adopted in schools. Our goal was to analyze the possible contributions of Singular and Plural to overcome racism in schools, through the insertion of ethnic-racial theme. Therefore we seek as points to three specific goals include dialogue that highlight what is legally proclaimed on education for ethnic-racial relations; relate the official speeches with the texts present in the textbook selected for research; and collect the representations from English-speaking teachers of the school of the Municipal Nova Iguaçu, locus of research. The outlook of the book as a tool to "disclosure and production of knowledge" regarding the "ethnic-racial pluralism," this objective in its opinion that regulated the legal obligation of guided education in ethnic-racial relations showed us the decoupling of grammar teaching and production of texts, some disbelief in students by an extensive sequence of "they can not, are positioned, have a way to get ..." and the book as a teaching resource allows dialogues to be made and expanded. Teachers showed also that the book of consolidating the changes made in LDBEN is not used in the research school. Part of a school among the many realities in Brazil, the perceptions of the teachers showed that the princess did not abolish: the association animalizes black people for "play" when they call what happens "in football stadium", as well its naturalization. No euphemisms? When you call the monkeys. That in the end, as proclaims the book in some of his writings, "we are all equal." We are? Despite the disparity between proclaimed and real, because the potential of the book was not used, there is helping teachers to the elementary school students reflect on these questions.

Key words: education , ethnic -racial , textbook

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Tirinha da personagem Mafalda

Figura 2 - Verbetes “Racismo” segundo o dicionário Houaiss

Figura 3 - Proposta de exercício sobre possíveis temas para artigo de opinião

Figura 4 - Ilustração de membro da Ku Klux Klan

Figura 5 - Capa do livro “Estórias Abençoadas”, de Mia Couto

Figura 6 - Esquema do texto sobre religião e identidade cultural

Figura 7 - Destaque de um dos textos presentes no mural da escola

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Livros didáticos adotados pelas escolas municipais de Nova Iguaçu de acordo com a quantidade adquirida

Tabela 2 - Organização do livro didático utilizado na pesquisa

Tabela 3 – Ocorrência de palavras através da busca por substantivos

Tabela 4 - Pessoas de 15 anos ou mais de idade que não sabem ler e escrever, total e respectivas taxas de analfabetismo, por grupos de idade (%)

Tabela 5 - Participação na escolha e utilização do livro didático pelas professoras

Tabela 6 - Eles não... o que as professoras disseram sobre seus alunos

LISTA DE SIGLAS

| | |
|-------------|---|
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| CNLD | Comissão Nacional do Livro Didático |
| ECA | Estatuto da Criança e do Adolescente |
| FGV - CPDOC | Fundação Getúlio Vargas - Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil |
| FNDE | Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| ILPT | Incentivo à Leitura e à Produção Textual |
| INEP | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira |
| IPEA | Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada |
| LDBEN | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| MEC | Ministério da Educação |
| OIT | Organização Internacional do Trabalho |
| PCN | Parâmetros Curriculares Nacionais |
| PNLD | Programa Nacional do Livro Didático |
| PNAD | Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios |
| PUC-RIO | Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro |
| SEMED-NI | Secretaria Municipal de Educação de Nova Iguaçu |
| SIMAD | Sistema de Material Didático |
| UFRRJ | Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura |
| URG | Unidade Regional de Governo |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| PARA INÍCIO DE CONVERSA (introdução) | 1 |
| Trajetória da pesquisa: as salas de aula que nos moveram | 5 |
| CAPÍTULO 1 | 13 |
| PARTIMOS DO PROCLAMADO | 13 |
| 1.1. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional | 14 |
| 1.1.2. O Parecer que regulamentou a obrigatoriedade legal | 18 |
| 1.2. Programa Nacional do Livro Didático | 20 |
| 1.3. A disciplina <i>Incentivo à Leitura e à Produção Textual</i> | 22 |
| CAPÍTULO 2 | 26 |
| DO PROCLAMADO AO REAL: A UTILIZAÇÃO DO LIVRO COMO RECURSO DIDÁTICO | 26 |
| 2.1. Caminhos que conduziram ao <i>Singular e Plural</i> | 29 |
| 2.2. Busca, livro, planilha, textos... .. | 33 |
| 2.3. Livro, métrica, rima, dor (?)... .. | 38 |
| CAPÍTULO 3 | 52 |
| O REAL EM DEBATE: ENTREVISTAS COM AS PROFESSORAS | 52 |
| 3.1. Quando entrou setembro: escola e professoras | 54 |
| 3.2. O que nos disseram sobre a escolha (e o uso) do livro | 55 |
| 3.2.1. Essa parte é da professora de produção textual | 58 |
| 3.2.2. Eles não... .. | 60 |
| 3.2.3. Somos todos iguais (?) | 63 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 74 |
| DA LEITURA É PRECISO TIRAR OUTRA SABEDORIA | 74 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 77 |
| ANEXOS | 83 |
| I. Coleta de dados iniciais no Sistema de Material Didático | 83 |
| II. Troca de e-mails com a editora moderna | 88 |
| APÊNDICES | 89 |
| I. Conteúdos do livro a partir de palavras-chave relacionadas à temática da pesquisa | 89 |
| II. Transcrição das entrevistas | 107 |
| III. Trechos das entrevista divididos por categorias | 133 |

PARA INÍCIO DE CONVERSA (introdução)

Tudo o que faço aqui, nestas poucas linhas para tão vasto tema, propõe a mistura contra o separatismo e não o contrário. Creiam-me, nas escolas, enquanto vos escrevo, o modelo de um só tipo de beleza continua a excluir meninos e meninas negras ou mestiças que, por motivos étnicos, em geral, não são escalados nos papéis de príncipes ou de princesas.

Elisa Lucinda¹

“Foi a primeira branca a achar que essas coisas de os negros serem escravos não estava certo, aí ela estava no topo e resolveu botar essa lei²”. O comentário foi feito por uma aluna do oitavo ano do Ensino Fundamental no ano de 2013. No contexto do assunto, características físicas relacionadas às pessoas negras apareceram como “defeito” e para justificar de onde vem o preconceito por cor, associaram-no com o período da escravidão no Brasil³.

No ano de 1995 o jornal *Folha de S. Paulo* publicou uma pesquisa intitulada “Racismo Cordial – a maior e mais completa pesquisa sobre o preconceito de cor entre os brasileiros”, que quantificou o racismo contra pessoas negras no Brasil. As respostas sobre as imagens a elas associadas apontaram escravidão; relação entre aparência física e marginalidade no sentido criminal; dedicação ao trabalho; honestidade, bondade e humildade; dança; origem africana; esportes; sofrimento; pobreza; trabalho braçal, a lembrança de parentes e a igualdade jurídica⁴ (o discurso do “somos todos iguais⁵”)⁶. (FOLHA DE S. PAULO, 1998, p. 115).

O então professor titular de geografia humana da Universidade de São Paulo (USP) Milton Santos⁷, listou em entrevista concedida à mesma *Folha* algumas deficiências na condução

¹ LUCINDA, Elisa. *Pensamentos de um cabelo bom*. Disponível em: www.escolalucinda.com.br/alira/2010/11/23/pensamentos-de-um-cabelo-bom/ Acessado em 21 de março de 2013.

² Lei Imperial n.º 3.353, de 13 de maio de 1888, conhecida como Lei Áurea. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LIM/LIM3353.htm. Acessado em 01 de fevereiro de 2014.

³ Houve um momento da história da Colonização no Brasil que os índios foram escravizados, entretanto, referimos aqui à escravidão de pessoas trazidas do continente africano. (FAUSTO, 2012, p. 22).

⁴ Artigo 5º da Constituição de 1988: “Todos são iguais perante a lei”.

⁵ Também um dos versos do Hino da Proclamação da República, publicado no Diário Oficial de 21 de janeiro de 1890.

⁶ Pergunta 3 - “Quando você pensa em homens negros, qual é a primeira coisa que lhe vem à cabeça? O que mais a imagem de um homem negro faz você pensar?”.

⁷ Uma das pesquisas lidas durante o processo de escrita do presente trabalho (citada no Capítulo 2) buscou “vozes negras” em livros didáticos de Literatura destinados ao Ensino Médio. Percebendo a importância de mostrar essas vozes, no decorrer deste trabalho estão presentes algumas notas de rodapé sobre os donos das vozes. Nesta primeira, Milton Santos, que à época da entrevista concedida à *Folha* era professor da USP, mas que nos anos de 1960 foi um

dessa pesquisa. Por exemplo, perguntas sobre a concordância ou não com a frase “Negro bom é negro de alma branca⁸”, pois um “sim” ou “não” apenas para quantificar o preconceito não é capaz de resolver problema algum, afinal, “para saber se o brasileiro é racista não precisava fazer essa pesquisa”. (FOLHA DE S. PAULO, 1998, p. 60).

Se não precisamos de pesquisas para saber se há ou não racismo no Brasil, e partindo desta afirmativa, como pensá-lo para além das dicotomias certo x errado, pratica x não pratica, discute x não discute?

Parafrazeando o comentário citado no início desta introdução, também achamos outras coisas não legais, mas estas a princesa não aboliu. Falamos do racismo no Brasil, manifesto ou velado, mas que nas práticas do senso comum se naturaliza (SCHWARCZ, 2011, p. 441) e é reflexo de um conjunto de comportamentos aprendidos desde a infância e valorizados pela educação. (MEMMI, 2007, p. 107).

A pesquisa comentada por Milton Santos data de 1995, quase vinte anos antes do início deste trabalho de Mestrado, e algo nos parece em comum: o imaginário que continua associando pessoas negras ao período escravocrata no Brasil. Qual, então, o papel da educação básica no sentido de desnaturalizar essas imagens?

No ano de 2003 o currículo da educação básica no Brasil⁹ foi alterado ao incluir a obrigatoriedade do ensino da “História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional¹⁰” com o objetivo de,

dos raros intelectuais negros desta mesma Universidade e que teve o cargo de presidência da Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB) negado por ser negro. Segundo Milton Santos, o “não, não pode ser presidente, porque é negro” veio de Caio Prado Júnior, que, cabe ressaltar, é uma das 161 vozes do “Manifesto dos Educadores: Mais uma Vez Convocados”, de 1959, mas essa é outra história... Disponível em: <http://cpdoc.fgv.br/mosaico/?q=artigo/metamorfose-de-militantes-negros-em-negros-intelectuais>. Acessado em 10 de janeiro de 2015.

⁸ Pergunta 5 - “Eu vou dizer algumas coisas que as pessoas costumam falar e gostaria que você me dissesse se concorda ou discorda de cada uma delas. Você concorda ou discorda? Totalmente ou em parte?” As frases são: “Negro bom é negro de alma branca”; “As únicas coisas que os negros sabem fazer bem são música e esportes”; “Se Deus fez raças diferentes é para que elas não se misturem”; “Negro, quando não faz besteira na entrada, faz na saída”.

⁹ Capítulo II da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional.

¹⁰ Art. 26-A. Redação: Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

através da educação, resgatar “a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política” (BRASIL, 2003).

Como é possível que tais ações aconteçam senão pelo conhecimento de histórias e de seus envolvidos? Mas quando um aluno fala sobre o momento histórico do fim da escravidão no Brasil, não está expondo seu conhecimento sobre a história e seus sujeitos? A pergunta pode parecer retórica, mas requer respostas.

É com a finalidade de contribuir para debates sobre as relações étnico-raciais no âmbito escolar, no sentido de desmitificar imaginários, que esta pesquisa se insere. O recorte para nossas discussões é o ensino da disciplina Língua Portuguesa a partir dos textos presentes em um livro didático, que como indica seu adjetivo, é um meio para facilitar a aprendizagem formal, e também por concebermo-lo como instrumento para o ensino (LAJOLO, 1996).

Assim, o presente trabalho teve como objetivo analisar se os textos presentes em um livro de língua portuguesa, a obra *Singular & Plural: leitura, produção e estudos de linguagem* da Editora Moderna, destinado ao 9º ano do Ensino Fundamental, contribuem para as discussões sobre a diversidade étnico-racial.

Falamos de uma proposta curricular instituída por um instrumento legal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)¹¹, mas que sem a prática não dialogará com a pluralidade e com o objetivo de resgatar “a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política” na formação da sociedade nacional. (BRASIL, 2003). Mais que isso, pois a prática pode ser pautada em representações que colocam os negros na condição de exóticos, pelo tradicional olhar que “os reduz a meros produtores rurais de danças, artesanato, comidas e diferentes dialetos”, tornando, tanto negros, quanto indígenas, figuras passíveis diante da figura dos “heróis lusitanos” que encontraram o Brasil. (AMÂNCIO, 2008, p.34).

Para isso, buscamos como pontos para diálogo três objetivos específicos. O primeiro foi destacar o que é proclamado sobre a educação para as relações étnico-raciais. Para isso, tomamos como instrumentos oficiais a LDBEN; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (Parecer

§ 2o Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

¹¹ Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

CNE/CP 003/2004); o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), bem como a disciplina Incentivo à Leitura e à Produção Textual (ILPT), componente curricular obrigatório das séries finais do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino de Nova Iguaçu, *locus* da pesquisa. O segundo objetivo foi relacionar os discursos oficiais com os textos presentes no livro didático selecionado para a pesquisa. O terceiro objetivo, por sua vez, consistiu em recolher as representações dos professores de língua portuguesa da Rede Municipal de Nova Iguaçu, no sentido de verificar perspectivas acerca do livro como instrumento para “a divulgação e produção de conhecimentos” referentes à “pluralidade étnico-racial”, objetivo presente no Parecer que instituiu a educação para as relações étnico-raciais e também das temáticas presentes nos instrumentos oficiais.

O trabalho está organizado em três capítulos, além da introdução e das considerações finais. No primeiro, apresentamos o que é proclamado no Brasil sobre a educação para as relações étnico-raciais. No segundo capítulo, explicamos nossa opção pelo livro didático como objeto de pesquisa e o *locus* da escola cujas professoras foram entrevistadas. No terceiro capítulo apresentamos as percepções dos professores sobre a referida temática em diálogo com ensino da disciplina Língua Portuguesa.

Nenhuma dessas interrogações e reflexões seria possível sem os acontecimentos que despertaram o interesse por esta pesquisa. Antes de seguirmos com nossas discussões, precisamos elucidar de onde partimos...

Trajetória da pesquisa: as salas de aula que nos moveram

Vou ter que contar-me, tratar-me, pois, enquanto personagem dessa estória. E essa então será, comigo a actuar lá dentro e a primeira inscrita nela, a tal estória que tenho para contar-te. E quem narra não há-de ter, ele também, que dar-se a contar? Dito assim, dá para entender onde quero chegar?

Ruy Duarte de Carvalho¹²

Mesmo em dúvidas se a narração que seguirá é excessiva e sendo mera aprendiz destas coisas, nesse primeiro momento, antes de seguir com as discussões, “vou ter que contar-me”, utilizando a primeira pessoa, a fim de contextualizar de onde parti para a escolha do tema de pesquisa e para “onde quero chegar”.

África? Lugar “que tem gente da espécie negra”, “onde moram os negros”, “onde viveram os escravos”. Os brancos que lá estão é “para ajudar os negros”. Essas respostas, dadas por alunos do sexto ano do Ensino Fundamental em uma aula de Produção de Textos, somadas às representações que alunas de outra escola fizeram sobre o padrão de beleza que caracteriza as princesas dos contos de fadas, ambas¹³ detalhadas mais adiante, me impulsionaram a aprofundar meu conhecimento no sentido de contribuir para as discussões sobre as relações étnico-raciais no cotidiano escolar.

Assim, esta pesquisa de mestrado teve seu início a partir de dois lugares por mim vivenciados, as experiências como aluna da disciplina Literaturas Africanas de Língua Portuguesa na graduação e a atuação como professora das turmas de sexto e sétimo ano do Ensino Fundamental em duas escolas da Baixada Fluminense, uma da rede privada e outra da rede pública.

Em uma aula para o sexto ano do Ensino Fundamental, li o conto *As mãos dos pretos*, do escritor moçambicano Luís Bernardo Honwana (2010), com o qual tivera contato na noite anterior através de minha professora durante a aula de Literaturas Africanas. Segue o trecho inicial:

Já não sei a que propósito é que isso vinha, mas o Senhor Professor disse um dia que as palmas das mãos dos pretos são mais claras do que o resto do corpo porque ainda há

¹² CARVALHO, Ruy Duarte de. *Os papéis do inglês*. Lisboa: Cotovia, 2000, p. 38.

¹³ Ano de 2012.

poucos séculos as avós deles andavam com elas apoiadas ao chão, como os bichos do mato, sem as exporem ao sol, que lhes ia escurecendo o resto do corpo. (HONWANA, 2010, p.24)

Foram o som e a entonação da voz dela, bem como o conteúdo da leitura apresentando as palavras do menino personagem do conto, que me despertaram a vontade de apresentar aos meus alunos do sexto ano aquela narrativa. O motivo? O fato é que se disser curiosidade em saber como meus alunos reagiriam àquela história, minimizaria os efeitos que uma obra literária pode nos provocar. Também não posso dizer da necessidade de levar uma discussão racial para a sala, embora fosse, não conseguiria fundamentar, pois eu não havia aprofundado os estudos sobre as relações étnico-raciais.

A reação dos alunos passou por silêncio, incômodo (manifestado por interjeições como “- Ai, professora...”; “- Nossa!” e arrisco aqui uma onomatopeia para ilustrar suas reprovações: “tsc, tsc, tsc...”) e olhares para as suas mãos e para as mãos dos colegas negros, neste momento, notadamente definidos pela cor da pele. O sinal que marca o final dos tempos das aulas souu naquele momento e imediatamente eles dispersaram.

Dias depois, perguntaram se eu tinha outra história “lá da África”. Disse que sim, mas fiz propositalmente uma pergunta: o que é “a África”? As respostas que apareceram evidenciavam conceitos de África como lugar “que tem gente da espécie negra”, “onde moram os negros”, “onde viveram os escravos” e quando faziam referência ao branco, apontavam-no como pessoa que lá havia em decorrência de visitas “para ajudar os negros”.

Em outra aula apresentei a eles o conto: *A professora Genoveva esteve cá*, do escritor angolano Ondjaki. Contudo, não falei da origem do conto e do autor, com a intenção de conhecer possíveis alterações em suas interpretações sobre a África, os negros e a história de suas relações culturais e sociais a partir da nova leitura. Vejamos um trecho da narrativa:

Depois do almoço o pai e a mãe sempre descansavam. O meu pai, logo a seguir à refeição, gostava de comer qualquer coisa doce e depois ia dormir um bocadinho. A minha mãe, que dava aulas à tarde, também tinha esse hábito de adormecer no sofá, nem que fosse só 15 minutos. (ONDJAKI, 2007, p. 41)

A cena familiar, comum aos alunos, foi assim comentada por eles: “- Meu pai também faz isso”, “- Minha mãe também é professora...”. Ao final, mostrei a foto do autor que revelei ser angolano. Eis que um aluno se manifesta: “- Ih, professora, ele é branco!” Imediatamente me veio à mente: o autor foi considerado branco por sua aparência mais clara? Ou por algum indício da

cena retratada? O enunciado “- Ih, professora, ele é branco!” seria consequência de uma comparação entre a pele clara do autor e sua origem angolana, em contradição com as imagens de África como lugar de negros? Passei a me perguntar acerca da gênese de tais concepções e também a aprofundar as análises na tentativa de obtenção de respostas a essas inquietações iniciais.

Entender sob a ótica do colonizador quem era o negro antes da abolição no Brasil é importante para pensarmos na imagem que, passados mais de cento e vinte anos, se perpetuou quase que como única, no imaginário dos alunos citados no início deste trabalho e no imaginário que motivou tantas outras pesquisas¹⁴.

Mais que os aspectos legais, recentes pesquisas (PEIXOTO, 2011; PEREIRA, 2011; SILVA, 2011; SILVA, A, 2011), tratadas também no capítulo sobre a análise do livro didático feita neste trabalho, apontam para a figura do professor como principal elemento na transformação de práticas que abarquem o ensino pautado nas relações étnico-raciais. A conclusão de suas formações em data anterior ao ano de 2003, ano da alteração na LDBEN, aparece nos trabalhos pesquisados como argumento para o não trabalho com a supracitada temática ou o trabalho tão somente em datas comemorativas do calendário escolar, como os dias 13 de maio e 20 de novembro, respectivamente dia da assinatura da lei que pôs fim ao sistema escravocrata no Brasil e Dia Nacional da Consciência Negra¹⁵. Em diálogo com a importância de um ensino sob a ótica das relações étnico-raciais, utilizamos o questionamento feito por Gomes (2007):

Se o Brasil acredita ser uma democracia racial, por que a discussão sobre a questão racial e a diversidade não se constitui e um dos eixos da reflexão educacional e dos currículos escolares brasileiros? Como pode o Brasil ser uma sociedade que lida tão bem com a ancestralidade africana e com a presença negra na sua conformação histórica e cultural se há um desconhecimento quase generalizado sobre a história, a cultura, as relações políticas, as formas de luta e resistência e os problemas que afligem a África, a diáspora africana e a realidade da população negra brasileira? (GOMES, 2007, p. 104)

O “desconhecimento quase generalizado” sobre a presença negra na formação nacional, bem como sobre os desafios que enfrentam os afrodescendentes até hoje, estão presentes na fala

¹⁴ No Banco de teses da Capes filtramos resultados de teses e dissertações que incluíssem as palavras-chave desta dissertação de mestrado: *ensino, racial, livro, didático*, todas inseridas no contexto de nossa pesquisa. Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/?login-url-success=/capesdw/> Acessado em 30/06/2014.

¹⁵ Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’. (Incluído pela Lei nº 10.639, de 9.1.2003)

dos alunos sobre as gentes de espécie negra vindas *da África*, lugar de “onde viveram os escravos” e na perpetuação deste imaginário quase como único.

A educação coloca-se, portanto, como espaço para suscitar reflexões não só sobre o tráfico de pessoas a serem escravizadas, sem demais problematizações, mas todas as relações envolvidas àquela época, como a não passividade e não conformação com a condição escrava, levando à fugas para os quilombos como alternativa à vida podada; a economia movimentada pelos mercadores de escravos, açúcar, e ouro; a condição patriarcal de dependência estabelecida entre poderosos e subalternos; e seus reflexos nos dias de hoje. (BOSI, 1992). O livro didático, objeto de nossa pesquisa, como um dos meios possíveis para desmitificar a ideia de “que tudo aquilo que não é europeu é percebido como passado.” (Quijano, 2005, *apud* GOMES, 2012, p.107, 108).

E como recurso para ilustrarmos quem era o negro antes da abolição no Brasil, mas sem o objetivo de fazer uma análise jurídica ou literária do período escravocrata, seguem trechos de duas obras literárias – uma de Aluísio de Azevedo, publicada em 1890 e uma de Machado de Assis, datada de 1906 – e um caso jurídico de 1823:

Bertoleza, crioula trintona, escrava de um velho cego residente em Juiz de Fora e ‘amigada com um português que tinha uma carroça de mão e fazia fretes na cidade. Bertoleza também trabalhava forte; a sua quitanda era a mais bem afreguesada do bairro. De manhã vendia angu, e à noite peixe frito e iscas de fígado; pagava de jornal a seu dono vinte mil-réis por mês, e, apesar disso, tinha de parte quase que o necessário para a alforria. (AZEVEDO, 1890, p. 01)

Há meio século, os escravos fugiam com freqüência. Eram muitos, e nem todos gostavam da escravidão. Sucedia ocasionalmente apanharem pancada, e nem todos gostavam de apanhar pancada. Grande parte era apenas repreendida; havia alguém de casa que servia de padrinho, e o mesmo dono não era mau; além disso, o sentimento da propriedade moderava a ação, porque dinheiro também dói. (ASSIS, 1906, p. 01).

Joaquim era um desses escravos de Salvador que tinham conseguido a permissão de sua senhora para comprar a própria liberdade. Tudo indicava que sua história terminaria como a de tantos outros escravos contemporâneos seus, e que ele acabaria alforriado. Foi quando um acontecimento surpreendeu seus planos: sua senhora, dona Maria Pereira dos Anjos, faleceu. No inventário de seus bens, Joaquim foi avaliado em 128\$000 réis, e passou para o poder de Peregrino J. Correia, genro da defunta, que ignorou as promessas de liberdade já feitas a esse escravo. Sem outro meio de fazer valer aquilo que considerava seu direito, Joaquim entrou com um processo no tribunal cível de Salvador, pedindo que fosse depositado em local determinado pelo Estado até Alforria, direito e direitos que conseguisse juntar todo o dinheiro; ele alegava que seu novo senhor o ameaçava e recusava-se a permanecer em seu poder. Essa ação foi iniciada em 1823, e depois de três anos, já no tribunal da Relação do Rio de Janeiro, Joaquim conseguiu uma

sentença favorável: estava liberado para pagar seu preço ou ser vendido para alguém que concordasse em fazê-lo. Embora o episódio de Joaquim tenha tido um final feliz, ele só foi possível graças à interferência do poder público. Foi sua decisão de procurar a mediação da justiça que fez com que sua liberdade pudesse ser alcançada da forma como fora acordada com a falecida senhora. (GRINBERG, 2001, p. 64,65).

O caso de Joaquim mostra que sua sentença favorável não foi a liberdade, mas a autorização para continuar trabalhando para conseguir comprar sua própria liberdade. O negro era tratado no âmbito do Direito de Propriedade e na primeira constituição, datada de 1824, foram deixados de fora do artigo que trata da cidadania. Pensemos, pois, em uma sociedade escravocrata em sua “técnica de exploração econômica” e os corpos negros como essas técnicas. (FREYRE, 2001, p.04)¹⁶.

A literatura, aqui concebida como inserida no contexto do período da escravidão dos negros no Brasil, mesmo condicionada à forma de percepção dos autores, ilustra o labor pela compra da alforria e a moderação no maltrato a fim de não lesar um bem, nestes casos, os dois bens, vida e propriedade e a vida concebida como propriedade, acarretaria prejuízo financeiro para ambos os donos dos corpos – proprietário e propriedade. (EAGLETON, 2011).

Além da associação da imagem dos negros ao período da escravidão no Brasil, outro imaginário, acreditamos que influenciados pelos padrões de beleza representados em desenhos e animações das literaturas infanto-juvenis, apareceu em uma terceira experiência como professora, agora em uma turma formada por alunas do sexto, sétimo e oitavo anos do Ensino Fundamental que fazia parte do Programa Mais Educação, vinculado ao Governo Federal¹⁷: ao estudarmos a estrutura de uma narrativa do gênero *Contos de Fadas*, às alunas foi solicitada como tarefa a produção de um conto, mas com algumas alterações, para que pudessem ampliar aquele universo narrativo: as personagens seriam elas próprias, os conflitos e cenário deveriam fazer parte de sua realidade e o desfecho seria o por elas imaginado.

¹⁶ Art. 6º da Constituição Política do Império do Brasil. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm. Acessado em 03 de janeiro de 2015.

¹⁷ Estratégia do Ministério da Educação para o ensino integral em jornada ampliada nas escolas das redes públicas. Além das aulas que fazem parte do componente curricular obrigatório, os alunos participam de outras atividades relacionadas a Letramento, Ciências, história, geografia, línguas estrangeiras, matemática, tecnologias educacionais, educação ambiental e desenvolvimento sustentável, esporte e lazer, educação em direitos humanos, cultura e artes, cultura digital, promoção à saúde, comunicação e uso de mídia e educação econômica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16690&Itemid=1113. Acessado em 13 de março de 2014.

Após a tarefa, uma questão apareceu: as personagens tinham seus nomes, os conflitos envolviam seus sonhos e os finais vislumbravam uma vida feliz das mais variadas formas: não necessariamente com o par princesa e príncipe, pois segundo as alunas poderia ser uma princesa com outra princesa, ou um príncipe com outro príncipe ou, ainda, uma princesa sem príncipe¹⁸. Essa última opção foi justificada pela possibilidade de brigas conjugais, violência doméstica e separação. O *felizes para sempre* foi, em algumas falas, relacionado à independência financeira, pois em caso de separação não ficariam desamparadas. Demonstraram então o desejo de querer trabalhar e cursar o ensino superior nas mais diversas áreas. Ao descreverem a aparência das princesas de seus contos, todas eram como as traduzidas em desenhos e filmes da Disney¹⁹.

É nítido que o padrão de beleza associado pelas alunas à imagem das princesas é bem diferente da beleza encontrada na região em que moram e na escola em que esse debate aconteceu²⁰. Não sei a cor que consta em suas certidões de nascimento e nem pedi naquele momento que declarassem sua cor/raça, mas posso dizer parda e preta²¹. Brinquei com elas e fiz cara de espanto para tentar discutir uma aparência que não é a delas. Ao serem questionadas do porquê de suas princesas não terem suas aparências, consegui no máximo um: “– Ah não, professora...”.

Na busca por ampliar nossas discussões, conhecemos a personagem Bel através do livro *Pretinha, eu?*, de Júlio Emílio Braz (2008). Em um cenário que se divide entre um tradicional colégio e a casa da personagem, encontramos os conflitos surgidos a partir da entrada de Vânia, que “era preta, pretinha, pretinha, pretinha de parecer azul”, na turma de Bel. (BRAZ, 2008, p.07). As personagens desse livro não são as tradicionais princesas, não há na história os elementos fantásticos que caracterizam um conto de fadas, mas foi uma forma encontrada para pensar outras personagens, com outras aparências. As alunas disseram então que as princesas não são somente as explicitadas no primeiro exercício, pois variam em cor de pele e seus cabelos em cores e texturas.

¹⁸ Embora consideremos a importância de discutir gênero, não o faremos aqui, em decorrência do recorte necessário a uma pesquisa de Mestrado.

¹⁹ Uma rápida pesquisa pela palavra princesa no *Google imagens* nos aponta na primeira página as princesas da Disney.

²⁰ De acordo com os dados do Censo Demográfico 2010 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 63,37% da população do município de São João de Meriti, localidade da escola, é da cor preta e parda.

²¹ Embora o Movimento Negro agregue as categorias “preto e pardo” como “conjunto de expressão da população negra” no Brasil” (GOMES, 2007, p.98), utilizamos a tipologia adotada pelo IBGE: amarela, branca, indígena, parda e preta.

Concluíram que podem denunciar quem age com preconceito, mas uma das respostas compensou a falta da beleza física com a beleza interior: “tem pessoas que são assim: bonitas por dentro e feias por fora”.

Para Munanga (2009, p. 19), a alienação do corpo, da cor, da cultura e da história do negro tem como consequência a “inferiorização” e baixa estima, resultado da “falta de conscientização histórica e política” e a sala de aula coloca-se como um espaço para tais debates. Assim, a condição para essa mudança é a busca pela identidade, iniciada com a “aceitação dos atributos físicos de sua negritude (...), sendo o corpo constituinte da sede material de todos os aspectos da identidade.” Não é, porém, a conscientização da pigmentação da pele por si, mas dos fatores históricos e sociais que fazem com que cor da pele e beleza sejam, entre si, incongruentes. (Idem, p. 19, grifos do autor).

Diante das questões narradas até aqui e concebendo o ensino das linguagens como instrumento de interação e, assim, de problematização (BAKHTIN, 2011; GERALDI,1996), como cumprir com os conteúdos da disciplina língua portuguesa dissociados das questões que permeiam a vida, sem tensionar problemas e perspectivas presentes na sociedade? Como conciliar os conteúdos da disciplina – o escrito, e a realidade dos alunos – a vida?

As experiências aqui narradas e, sobretudo, a compreensão de que discutir a questão das relações étnico-raciais independente da cor da pele é tarefa de toda a sociedade, mas especialmente dos professores, contribuíram para o meu desejo de querer continuar aluna. Assim, pensando em ampliar as possibilidades de discussão na e para as salas de aula, ingressei como aluna especial da disciplina eletiva *Colonialidade e racismo epistêmico: relações etnicorraciais na formação docente*²² do Programa de Pós-Graduação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares – PPGEduc na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ. Nas aulas dessa disciplina comecei a relacionar os textos e as discussões com as minhas experiências de sala de aula. Comecei a repensar os objetivos do ensino para as relações étnico-raciais, que estão para além do conhecimento da obrigatoriedade legal²³, pois os significados são construídos quando os temas são postos para debate, nas práticas cotidianas no espaço escolar.

²² Ministrada pelo Professor Doutor Luiz Fernandes de Oliveira.

²³ Lei Federal nº. 10.639/2003, que inclui “no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira’”.

Narrados os fatos determinantes para o início desta pesquisa, uma frase dita em uma aula do curso de Mestrado sintetiza a necessidade de mudança na pessoa do discurso desta dissertação: “sem o outro eu não existo, o outro desvia, envia, ensina²⁴”. E a partir das experiências citadas, dos textos lidos no decorrer da graduação, do ingresso como aluna especial e como aluna do curso de Mestrado da UFRRJ e como aluna externa nas disciplinas Sociologia da Cultura e Desafios do Brasil Contemporâneo²⁵, oferecida pela FGV-CPDOC e Política da Educação Brasileira²⁶ pela PUC-RIO, passarei da primeira pessoa do singular para a primeira do plural, por considerar a importância do outro na construção deste trabalho e por perceber-me dentro de uma coletividade, a mim essencial. (BAKHTIN, 2011, p. 140)

Descobria também que não bastava saber ler e assinar o nome. Da leitura era preciso tirar outra sabedoria. Era preciso autorizar o texto da própria vida [...] E perceber que, por debaixo da assinatura do próprio punho, outras letras e marcas havia. A vida era um tempo misturado do antes-agora-depois-e-do-depois-ainda. A vida era a mistura de todos e de tudo.

(EVARISTO, 2003, p. 127)

E por considerarmos essa mistura de todos e de tudo que nos desvia, envia e ensina, partimos de um dos textos lidos durante o curso de Mestrado: *Valores proclamados e valores reais nas instituições escolares brasileiras*²⁷, de Anísio Teixeira, para iniciarmos o primeiro capítulo deste trabalho.

²⁴ Anotações de aula. Disciplina: *Seminário de Pesquisa I*, ministrada pela Professora Doutora Lilian Maria Paes de Carvalho Ramos - UFRRJ-IM. Professor Doutor convidado para a aula: Carlos Roberto de Carvalho - UFRRJ-IM, então professor da disciplina eletiva *Bakhtin e seus outros*, 2013.

²⁵ Ministrada pelo professor Bernardo Buarque de Hollanda.

²⁶ Ministrada pela professora Alicia Maria Catalano de Bonamino.

²⁷ Educação Brasileira na Contemporaneidade, ministrada pelos professores Fernando César Ferreira Gouvêa e Aristóteles de Paula Berino. UFRRJ - Instituto Multidisciplinar, 2013.

CAPÍTULO 1

PARTIMOS DO PROCLAMADO

Em texto publicado na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos no ano de 1962, Anísio Teixeira, então diretor do INEP (atual Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira²⁸) tratou dos *Valores proclamados e valores reais nas instituições escolares brasileiras*²⁹. Inicialmente, a dicotomia proclamado x real aparece com a expansão do cristianismo x “exploração e fortuna” que, segundo o autor, formam a história do período colonial no Brasil. (TEIXEIRA, 1962) De suas discussões, partimos da “distância entre os valores proclamados e os valores reais” na educação, pensando a partir da transplantação da cultura europeia para nosso continente, datada do final do século XV com a descoberta da América.

A realidade, porém, é que nos acostumamos a viver em dois planos, o “real”, com as suas particularidades e originalidades, e o “oficial” com os seus reconhecimentos convencionais de padrões inexistentes. Enquanto fomos colônia, tal duplicidade seria explicável, à luz de proveitos que daí advinham para o prestígio do nativo, perante a sociedade metropolitana e colonizadora. A independência não nos curou, porém, do velho vício. Continuamos a ser, com a autonomia, nações de dupla personalidade, a oficial e a real. (TEIXEIRA, 1962).

É pensando nessa dicotomia entre proclamado e real que delineamos nossas discussões nesta pesquisa de mestrado. Tomamos como proclamado os seguintes instrumentos oficiais: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (Parecer CNE/CP 003/2004), o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), bem como a disciplina Incentivo à Leitura e à Produção Textual (ILPT), componente curricular obrigatório das séries finais do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino de Nova Iguaçu, *lócus* da pesquisa.

²⁸ Criado no ano de 1937, o INEP já foi Instituto Nacional de Pedagogia, um ano depois, de Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Em 1972, transformado em órgão autônomo, passou a denominar-se Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Desde o ano de 2001 o Inep passou a denominar-se Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Lei nº 10.269, de 29 de agosto). Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/institucional-70anos>. Acessado em 20 de dezembro de 2014.

²⁹ Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/valores.html>. Acessado em 05 de janeiro de 2014

Detalhado o cenário legal, acreditamos que todas as ações e sujeitos envolvidos, enquanto no plano do ideal, do proclamado, são hipóteses jurídicas, assim, parte de uma igualdade jurídica forjada, conforme definição de Gruppi (1985), mas também negociada entre diversos grupos e atores sociais.

O livro didático foi pensado em dois planos. Inicialmente como real por, tendo sido aprovado pelo PNL D, em tese atender às exigências legais instituídas pelo Programa, ilustrando assim parte de uma realidade que, ao recorte dado a esta pesquisa de mestrado, abordaria a figura dos negros no Brasil em sua contribuição “nas áreas social, econômica e política”, conforme a atual legislação educacional. Mas, como pensar um texto como real sem a figura do leitor?

Assim, a possibilidade de conteúdos sem propostas que suscitem discussões, de sua não utilização pelo professor ou de sua utilização sem contextualização fez-nos pensar o livro didático também no plano do ideal, proclamado no sentido de anunciado.

Como real, sempre considerado como múltiplo e, portanto, parte de uma dentre as tantas realidades, destacamos as atuais discussões sobre a referida temática étnico-racial e as entrevistas feitas com professores da escola selecionada para nosso trabalho.

1.1. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

*A escravidão permanecerá por muito tempo como a característica nacional do Brasil. Ela espalhou por nossas vastas solidões uma grande suavidade; seu contato foi a primeira forma que recebeu a natureza virgem do país, e foi a que ele guardou; ela povoou-o como se fosse uma religião natural e viva, com os seus mitos, suas lendas, seus encantamentos; insuflou-lhe sua alma infantil, suas tristezas sem pesar, suas lágrimas sem amargor, seu silêncio sem concentração, suas alegrias sem causa, sua felicidade sem dia seguinte...
É ela o suspiro indefinível que exalam ao luar as nossas noites do norte.*

(Caetano Veloso)

Com o final do regime militar de governo no Brasil (1964 – 1985) e após a Assembleia Nacional Constituinte de 1987 – 1988, foi aprovada uma nova Constituição Federal. Batizada como Constituição Cidadã, a referida Lei, representa um importante suporte legal para ações sobre relações étnico-raciais no Brasil, pois em seu Art. 3º, Dos objetivos da República Federativa do Brasil, Inciso IV propõe “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”.

Segundo a análise de Silvério & Trinidad (2012), a Constituição de 1988 revela a transição de um Brasil que passou do discurso da homogeneidade étnico-racial para a heterogeneidade; da harmonia idealizada para uma nação, para a dissonância; e da cordialidade para o conflito. Em suas palavras,

a transição sociopolítica de uma sociedade que se representava como homogênea (do ponto de vista étnico-racial), harmônica (do ponto de vista do ideal de nação) e cordial (do ponto de vista das relações entre os indivíduos e grupos), para uma sociedade que se pensa diversa e profundamente heterogênea (do ponto de vista étnico-racial), dissonante (do ponto de vista do ideal de nação) e conflituosa (do ponto de vista das relações entre os indivíduos e grupos). (SILVÉRIO & TRINIDAD, 2012, p. 894).

Essa representação ainda nos é real. No campo da educação, iniciou-se tanto no âmbito da sociedade, quanto no parlamentar, um intenso processo de discussão para o estabelecimento de uma nova lei para a educação no Brasil. Após inúmeras disputas na sociedade e no Congresso Nacional, o texto da LDBEN foi aprovado em 1996. Na referida lei a educação é dividida em dois níveis de ensino: educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e educação superior, e propõe uma ação conjunta entre o Governo Federal e os governos estaduais e municipais, “em regime de colaboração”, garantindo, em tese, uma padronização na qualidade do ensino em todo o território nacional. Norteando-nos por essa proposta, destacaremos as responsabilidades de cada esfera administrativa presente na LDBEN.

A União é responsável pela elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE); prestação de assistência técnica e financeira aos Estados, Distrito Federal e Municípios como forma de garantir o desenvolvimento da escolaridade obrigatória, o que inclui o estabelecimento das diretrizes curriculares para toda a educação básica, pesquisa, análise e divulgação de resultados sobre a educação; é responsável também pelas avaliações nacionais de rendimento escolar do ensino fundamental ao ensino superior.

Ao Estado cabe, entre outras atribuições, a organização, manutenção e desenvolvimento dos sistemas estaduais de ensino; a colaboração financeira aos municípios; a elaboração de políticas educacionais considerando as diretrizes e planos nacionais de educação.

O ensino fundamental é prioridade dos municípios. Embora sejam responsáveis por supervisionar as escolas e tenham autonomia para baixar normas que correspondam ao sistema

municipal de ensino, não sendo então necessária a vinculação aos sistemas estaduais de ensino, mas em integração com as políticas e planos de educação da União e dos Estados.

A regulamentação do sistema educacional brasileiro na versão original da LDBEN, datada de 1996, não continha nenhuma obrigatoriedade curricular que tratasse da questão étnico-racial. A solução implantada pelo governo foi introduzir a temática com campo da educação através dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), divulgados no ano de 1997, dentro de sua série sobre temas transversais, no caderno *Pluralidade cultural*, mas até aqui tínhamos um parâmetro, não uma obrigatoriedade curricular. (BRASIL, 1988).

Especificamente sobre o preconceito racial por cor, destacamos aqui as principais leis que precederam a atual LDBEN no que tange a esta temática. A primeira, Lei nº. 1.390/51, mais conhecida como Lei Afonso Arinos, foi sancionada durante o governo de Getúlio Vargas. É a primeira lei contra a discriminação por raça no Brasil.

O preconceito por raça ou por cor, tratado legalmente como contravenção penal previa como punição a quem recusasse hospedar, vender, atender, acessar espaços públicos, matricular seus filhos em escolas, candidatar-se a cargos públicos, forças armadas, empregos de modo geral, por preconceito de raça ou de cor, multa ou “prisão simples de três meses a um ano” (BRASIL, 1951). A referida lei parte de uma demanda explicitada por manifesto durante a Convenção Nacional do Negro, ocorrida em São Paulo no ano de 1946, ano também da promulgação da Constituição Nacional.

A Lei Afonso Arinos é, portanto, resultado de lutas pela necessidade de uma lei que criminalizasse manifestações de preconceito por raça ou cor no Brasil, pois não eram todos iguais conforme entoavam os versos do hino da Proclamação da República.

Em 1985, no governo de José Sarney, a Lei nº 7437/85, popularizada como Lei Caó³⁰, alterou a redação da Lei nº. 1.390/51, tipificando como “contravenções penais a prática de atos resultantes de preconceito de raça, de cor, de sexo ou de estado civil”. Três anos depois, na redação da Constituição Federal de 1988, o artigo 5º trata do princípio da isonomia, em que, perante a lei, todos são iguais. Em seu inciso XLII a prática do racismo é constituída então como “crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei”. No ano

³⁰ Em referência ao autor da lei, então Deputado Federal, Carlos Alberto Oliveira dos Santos.

seguinte, a Lei nº. 7.716, regulamentou os crimes que eram atribuídos aos preconceitos de raça e de cor, bem como estabeleceu punições a eles, de acordo com a Constituição.

No ano de 2001 aconteceu na África do Sul a Terceira Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Discriminações Correlata e dentre as discussões levantadas, a educação apareceu como forma crucial de “combate ao racismo, à discriminação racial, à xenofobia e à intolerância correlata”. (UNESCO, 2001). O Brasil, como no ano de 1960 na Convenção da UNESCO sobre o combate ao racismo em todas as formas de ensino, assumiu o compromisso de combatê-lo.

Assim, no ano de 2003, a LDBEN teve sua redação alterada pela Lei Federal nº. 10.639/03, que incluiu os artigos 26-A e 79-B, instituindo a obrigatoriedade do ensino, em todo o currículo escolar, da “História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política” e a inclusão do Dia Nacional da Consciência Negra no calendário escolar, respectivamente, bem como pela Lei Federal nº. 11.645/08, que cinco anos mais tarde modificou o artigo 26-A incluindo à essa obrigatoriedade, o estudo da história indígena e sua importância para a formação nacional. (BRASIL, 2008).

Também no ano de 2003, o Governo Federal criou, com *status* de ministério, a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República (SEPPIR-PR)³¹. Dentre suas políticas de ações afirmativas, a extensão universitária, a produção e distribuição de material de valorização da cultura afro-brasileira, cursos de gênero e diversidade na escola, cursos de gestão de políticas públicas em gênero e raça a fim de reparar, reconhecer e valorizar, através da educação, a história dos negros na formação nacional, as lutas pelo fim da escravidão no Brasil e o continente africano como local de produção de conhecimento, respectivamente. (Parecer CNE 003/2004; SEPPIR).

Pensando a obrigatoriedade legal para além do plano do ideal e, assim, seus antecedentes e as ações subsequentes e, considerando, diferente do cenário descrito por Anísio Teixeira, a sociedade como agente ímpar nesse processo de tornar o oficial, real, encadeamos aqui algumas ações que antecederam a sanção da Lei 10.639, pois, parafraseando a fala da aluna sobre a princesa que resolveu acabar com a escravidão no Brasil, não foi um presidente que achou que

³¹ A educação é uma das áreas de atuação da SEPPIR, outras áreas são trabalho e cooperação internacional.

essas coisas de as escolas não serem obrigadas a ensinar sobre os negros como parte da formação nacional estavam erradas e por estar no topo resolveu botar uma lei.

Nesse ponto, proclamado e real são indissociáveis, pois envolve a obrigatoriedade legal, a formação docente, a participação das escolas e dos professores. E como parte de nosso levantamento sobre o que é proclamado para a educação com recortes a este trabalho, no próximo tópico discorreremos sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais.

1.1.2. O Parecer que regulamentou a obrigatoriedade legal

Um ano após a alteração da LDBEN pela inclusão da obrigatoriedade do ensino pautado nas relações étnico-raciais, o Parecer CNE 003/2004 instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação *das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, regulamentando então a inclusão do artigo 26-A da supracitada lei.

Partimos assim da lei enquanto hipótese para que possamos pensar a realidade educacional brasileira sob a ótica do proclamado sobre as relações étnico-raciais. Um dos objetivos da educação é desenvolver propostas relacionadas ao combate ao racismo, no sentido de forjar práticas escolares capazes de construir “atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial - descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos - para interagirem na construção de uma nação democrática”. (PARECER CNE 003/2004).

Ainda segundo o Parecer, tais ações, em consonância com o objetivo de resgate da contribuição do povo negro na formação da sociedade brasileira implica

buscar, compreender seus valores e lutas, ser sensível ao sofrimento causado por tantas formas de desqualificação: apelidos depreciativos, brincadeiras, piadas de mau gosto sugerindo incapacidade, ridicularizando seus traços físicos, a textura de seus cabelos, fazendo pouco das religiões de raiz africana. Implica criar condições para que os estudantes negros não sejam rejeitados em virtude da cor da sua pele, menosprezados em virtude de seus antepassados terem sido explorados como escravos, não sejam desencorajados de prosseguir estudos, de estudar questões que dizem respeito à comunidade negra. (PARECER CNE 003/2004).

A educação requer mudanças para além do que está proclamado nos discursos legais. Pensando no papel da educação como uma forma de tensionar conteúdos e perspectivas

hegemônicas, apresentando novos olhares sobre aqueles que foram historicamente desqualificados, o que é real então no ensino?

A obrigatoriedade instituída pela inclusão do artigo 26-A na LDBEN permite que diálogos sobre as contribuições dos negros na formação nacional perpassem todo o currículo escolar. De acordo com Gomes (2008), se em algum momento falar de racismo ou preconceito na sala de aula foi uma questão silenciada pelo não domínio dos professores nessas discussões, falta de interesse no assunto ou até mesmo impedimento de falar sobre o assunto, o atual processo de construção para uma educação antirracista coloca-se como uma forma para a alteração dessas concepções. Alterar a forma de conceber o ensino, implica um ensino descolonizado, assim, mudanças conceituais, epistemológicas e políticas. (GOMES, 2008)

Cabe destacar que a questão que envolve o ensino para as relações étnico-raciais requer um esforço de abandonar perspectivas e práticas pautadas no etnocentrismo, definido no livro didático investigado neste trabalho como conceber o mundo de forma que o grupo social em que estamos inseridos “é tomado como centro de tudo”, partindo dele nossos valores, pensamentos e sentimentos (ROCHA, 1984 *apud* BALTHASAR, GOULART E FIGUEIREDO, 2012, p. 84).

Destacamos ainda, que o ensino para as relações étnico-raciais na perspectiva defendida neste trabalho não está pautado na troca de um etnocentrismo pelo outro, ou seja, em abandonar a dominação cultural do colonizador branco europeu em favor de um predomínio cultural dos povos negros escravizados oriundos da África. Trabalhamos com a perspectiva e a possibilidade de desenvolver práticas sociais e, mais especificamente, escolares que permitam ampliar o diálogo na sociedade e na escola, movimento que envolve “conflito, confronto, negociações e produz algo novo” (GOMES, 2008, p. 527). É na busca por tais diálogos que esta pesquisa se insere. Assim, proclamado e real, obrigatoriedade legal e práticas pedagógicas, são elementos ímpares nesse processo.

Embora reconheça a complexidade que envolve a questão do *ser negro* no Brasil, o Parecer delinea as diferenças entre *preto*, apenas uma das cinco categorias que aparecem nas certidões de nascimento e nos dados do IBGE e que alguns pesquisadores agregam pretos e pardos na categoria de negros, que segundo o documento, é mais amplo, pois não deve ser algo limitado aos traços físicos, sendo então negro quem assim se define, é uma escolha política. Partindo desse pressuposto, podemos nos autoafirmar negros pelo reconhecimento de nossas

origens, de nossa identidade afro-brasileira. Para Nogueira (1985), mesmo reconhecendo sua ascendência negra, os traços físicos é o que define alguém como branco ou negro. (Idem, p. 80).

Quando falamos em manifestações de racismo no ambiente escolar, uma pergunta faz-se necessária: elas se dão em decorrência da autoafirmação ou é a cor da pele que conta na hora de, por exemplo, serem atribuídos apelidos a alunos negros? Munanga (2009) defende que é justamente o reconhecimento do pertencimento étnico-racial o instrumento de combate à desumanização e desvalorização em detrimento da “cor da pele escura” e esse reconhecimento está diretamente relacionado às características físicas. (Idem, p. 21).

Acreditamos que o conhecimento sobre a contribuição dos negros na formação nacional não só como “técnica de exploração econômica” (FREYRE, 2001, p.79) pode contribuir para o sentimento de orgulho do pertencimento étnico-racial, um dos objetivos propostos pelo parecer CNE 003/2004.

1.2. Programa Nacional do Livro Didático

A historicização feita por Bomeny; Guimarães & Oliveira (1984) sobre as políticas educacionais do livro didático para o primeiro grau, atual Ensino Fundamental, aponta suas iniciais discussões para o ano de 1934, durante a gestão de Gustavo Capanema (1934-1945). Criada pelo Decreto-lei que regulamentou a produção, importação e utilização de livros didático, a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) era encarregada, dentre outras competências, de examinar os livros didáticos. (BOMENY; GUIMARÃES & OLIVEIRA, 1984, p.22).

Dentre os empecilhos estabelecidos para a autorização das obras, cabe destacar o Art.20 do Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de Dezembro de 1938:

- a) que atente, de qualquer forma, contra a unidade, a independência ou a honra nacional;
- b) que contenha, de modo explícito ou implícito, pregação ideológica ou indicação da violência contra o regime político adotado pela Nação;
- c) que envolva qualquer ofensa ao Chefe da Nação, ou às autoridades constituídas, ao Exército, à Marinha, ou às demais instituições nacionais;
- d) que despreze ou escureça as tradições nacionais, ou tente deslustrar as figuras dos que se bateram ou se sacrificaram pela pátria;
- e) que encerre qualquer afirmação ou sugestão, que induza o pessimismo quanto ao poder e ao destino da raça brasileira;
- f) que inspire o sentimento da superioridade ou inferioridade do homem de uma região do país com relação ao das demais regiões;
- g) que incite ódio contra as raças e as nações estrangeiras;

- h) que desperte ou alimente a oposição e a luta entre as classes sociais;
- i) que procure negar ou destruir o sentimento religioso ou envolva combate a qualquer confissão religiosa;
- j) que atente contra a família, ou pregue ou insinue contra a indissolubilidade dos vínculos conjugais;
- k) que inspire o desamor à virtude, induza o sentimento da inutilidade ou desnecessidade do esforço individual, ou combata as legítimas prerrogativas da personalidade humana.

Destacamos dos referidos pontos passíveis de reprovação das obras pela CNLD, as alíneas *d* e *g*. Se por um lado, obras que contivessem conteúdos que diminuíssem os sujeitos que se sacrificaram pela pátria, entretanto, tais sujeitos não são especificados e o fato de que conteúdos como esses, bem como os que incitassem “ódio contra as raças e as nações estrangeiras” não estivessem presentes nos livros, poderia significar apenas um não debate sobre a formação nacional, com todos os seus sujeitos e sobre os preconceitos por origem étnica. Mais que isso, o documento não trazia nenhuma obrigatoriedade sobre a valorização das figuras “que se sacrificaram pela pátria”.

Hoje é o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) o responsável pelo fornecimento dos livros didáticos destinados à educação básica pública (primeiro e segundo segmento do ensino fundamental e ensino médio, inclusive na modalidade EJA). Vinculado ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), é responsável pela avaliação das obras inscritas pelas editoras, pela elaboração, publicação e distribuição do Guia do Livro Didático contendo as resenhas dos livros aprovados pelo Ministério da Educação (MEC) e, após a escolha dos livros pelas escolas, a sua distribuição.

Ancorada na LDBEN, uma das recomendações presentes na Resolução nº 42 de 28 de agosto de 2002, que dispõe sobre o PNLD para a educação básica, é a presença de conteúdos que considerem “a educação como direito de todos”, sua função de preparar para o exercício da cidadania e “as diversidades sociais e culturais que caracterizam a população e a sociedade brasileira”.

Uma das sugestões é que a escola, no processo de escolha do livro didático, observe a variedade de gêneros discursivos nas obras; o incentivo a professores e alunos a buscar outros textos para dialogar com os presentes no livro trabalhado; a possibilidade de discussões que contribuam para a reconstrução de sentidos ao leitor e assim, sua formação como cidadão, tema esse que perpassa as orientações, que seguem então sugerindo que o professor avalie se a obra

está em consonância com a legislação no que tange a essa questão, observando se seus conteúdos não disseminam preconceitos e estereótipos e quando esses aparecem, se o livro propõe a discussão desses textos; publicidades descontextualizadas, formas de doutrinar politicamente ou religiosamente; percepção das relações que ocorrem entre o conhecimento e sua função social e por último, de diversidade, das mais variadas formas, como cultural, de gênero, étnica, linguística e regional estão postas nos diversos tipos de textos. (MEC, PNLD, 2013)

Um dos parâmetros para a seleção dos livros didáticos a serem adotados pelo PNLD e requisito passível de eliminação caso não atendido é a reprodução adequada da “diversidade étnica da população brasileira, a pluralidade social e cultural do país”. Entretanto, não há a explicação quanto ao sentido de adequada.

Como não temos no Brasil um sistema único de educação, impossibilitando por isso e também pelos mais variados contextos sociais uma análise geral, partimos do livro didático como instrumento para problematizar seus textos, pressupondo consonância com os guias elaborados pelo PNLD e assim, adequação à legislação vigente para a educação nacional, bem como suas alterações, como a Lei nº 10.639/03. (BRASIL, MEC, 2013, p. 09).

E embora seja uma política centralizada, no sentido de ser regulamentada por uma entidade federal de governo, é executada descentralizadamente, pois são especificamente os professores quem os escolhe e utiliza com os alunos nas aulas. De acordo o FNDE, as escolas, através de seus professores e de sua equipe pedagógica, devem considerar no processo de escolha do livro didático, os conteúdos que melhor se aproximem da realidade sociocultural da região a que as escolas pertencem.

A obrigatoriedade legal possibilita que referências culturais de toda a comunidade escolar sejam ampliadas através da “mudança das suas concepções de mundo, transformando os conhecimentos comuns veiculados pelo currículo”, bem como a contribuição na “construção de identidades mais plurais e solidárias”. (PARECER CNE 003/2004).

1.3. A disciplina *Incentivo à Leitura e à Produção Textual*

Quando procuramos pela Secretaria Municipal de Educação de Nova Iguaçu (SEMED-NI) a fim de colher dados iniciais para a pesquisa, como atualizar o número de escolas, até então

colhidos no IBGE Cidades, fomos informados sobre a existência da disciplina Incentivo à Leitura e à Produção Textual (ILPT), componente curricular obrigatório das séries finais da Educação Básica - 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental – e implantada pela Matriz Curricular da Educação Básica da Rede Pública Municipal de Nova Iguaçu³².

Não fizemos aqui uma resenha do Guia da Disciplina ILPT³³, mas uma apresentação da mesma. Utilizamos outros pontos presentes no referido guia para problematizarmos algumas falas colhidas durante as entrevistas. Isto posto, destacamos o objetivo geral da disciplina ILPT, elaborado por professores que a lecionam e pela Equipe da SEMED-NI no II Encontro de Formação, realizado no ano de 2011:

A prática do fazer e o fazer como produção da linguagem, nas dimensões da leitura, escrita, fala e escuta; utilizando-se da vitalidade lúdica, criatividade, liberdade de expressão, atuação, componentes questionadores e críticos e demais abordagens plurais reservadas à linguagem literária. (SEMED-NI, 2011, p. 04).

Acredita-se, portanto, que ao atingir esse objetivo, o trabalho ultrapasse a competência gramatical e linguística, tornando o aluno mais sensível, crítico e criativo. Para que esse objetivo seja atingido, os objetivos a serem desenvolvidos em aula abarcam a utilização, expansão e interação, “com eficácia” de diferentes linguagens e variações linguísticas, bem como “as produções culturais da linguagem oral e escrita”, considerando a função das linguagens de “comunicar ideias, experiências e sentimentos”; Alertamos que, vista restritamente como instrumento de comunicação e não baseada na troca de experiências, não concebida como processo de interação, conforme a perspectiva bakhtiniana (BAKHTIN, 1981), corre o risco de tão somente ser reproduzida.

A leitura deve, segundo o Guia, ser valorizada “como fonte de prazer, informação e via de acesso aos mundos criados pela literatura como possibilidade de fruição estética” e para tal é necessário que o professor promova “atividades práticas de incentivo à Leitura dentro da Unidade Escolar que contemplem temáticas da literatura Infanto-Juvenil”. (SEMED-NI, 2011, p. 04).

Mesmo com ações voltadas para o trabalho com as diferentes linguagens, a disciplina ILPT não se restringe ao uso de livro didático e os livros indicados como recurso são

³² Resolução nº. 001 de 29/01/2007 publicada no Jornal Hora H de 30/01/2007.

³³ O Guia da Disciplina *Incentivo à Leitura e à Produção Textual* nos foi disponibilizado via e-mail por uma funcionária da Secretaria Municipal de Educação de Nova Iguaçu. O mesmo não consta em nenhum *site* da prefeitura. Contato: E-mail: incentivoaleitura.semed@gmail.com; Facebook: Incentivo à Leitura Nova Iguaçu.

paradidáticos e de literatura infanto-juvenil. O conteúdo a ser trabalhado é proposto em encontros de formação continuada oferecidos pela Subsecretaria de Gestão Pedagógica em parceria com a Assessoria de Formação, ambas pertencentes à SEMED-NI. (SEMED-NI, 2011, p. 03, 20).

Nos encontros de formação continuada são propostas aos professores abordagens variadas para o trabalho com gêneros textuais diversos e literaturas brasileira, “indígena e indianista, literatura e africanidades” e outros gêneros literários na disciplina ILPT. Interpretamos aqui, também atendo-nos ao significado, *indígena* como uma literatura produzida por índios; *indianista*, o gênero literário presente no período do Romantismo no Brasil do início do Século XIX. Cabe destacarmos aqui que embora o sujeito seja o mesmo, neste temos uma leitura de sua figura como o “bom selvagem”, delineado para enaltecer a cultura nacional no período literário supracitado. Naquele, uma literatura produzida pelos próprios sujeitos.

Parecida ambiguidade ocorre com a proposta “literatura e africanidades”. Podemos fazer uma leitura intertextual entre literaturas brasileiras e africanas considerando a influência de ambas no processo de criação dos autores; trabalhar literatura afro-brasileira ou as literaturas, contextualizando-as com seus períodos literários e suas vozes. Quando dizemos vozes alertamos para sua não restrição tão somente que determinado autor era negro, o que não deixa de ser importante para ampliar a imagem dos negros no Brasil para além do período escravocrata, para além da marginalidade, mas também perceber de que lugar o autor fala. Um exemplo é o autor moçambicano Mia Couto, que em um dos seus textos de opinião assim se define:

Sou um escritor africano de raça branca. Este seria o primeiro taco de uma apresentação de mim mesmo. Escolho estas condições - a de africano e a de descendente de europeus - para definir logo à partida a condição de potencial conflito de culturas que transporto. (...) Para melhor sublinhar minha condição periférica, eu deveria acrescentar: sou um escritor africano, branco e de língua portuguesa. (Mia Couto, 1997. In: SALGADO e SEPÚLVEDA, 2006)

Entretanto, o guia da disciplina ILPT não sugere bibliografias ou possibilidades de leituras para nortear o trabalho com gêneros textuais e literários. Segundo a funcionária da SEMED-NI que nos apresentou o referido manual, nos encontros, que são temáticos, são feitas as sugestões de obras que servirão como base para a condução das aulas. (SEMED-NI, 2011, p.20)

Além do referencial teórico, a disciplina ILPT toma por base os quatro pilares para a educação presentes no relatório feito pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século

XXI³⁴ para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). (SEMED-NI, 2011, p. 19). Os pilares “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser”, são assim descritos no relatório:

- Aprender a conhecer, combinando uma cultura geral, suficientemente ampla, com a possibilidade de estudar, em profundidade, um número reduzido de assuntos, ou seja: aprender a aprender, para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo da vida.
- Aprender a fazer, a fim de adquirir não só uma qualificação profissional, mas, de uma maneira mais abrangente, a competência que torna a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe. Além disso, aprender a fazer no âmbito das diversas experiências sociais ou de trabalho, oferecidas aos jovens e adolescentes, seja espontaneamente na sequência do contexto local ou nacional, seja formalmente, graças ao desenvolvimento do ensino alternado com o trabalho.
- Aprender a conviver, desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências – realizar projetos comuns e preparar-se para gerenciar conflitos – no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz.
- Aprender a ser, para desenvolver, o melhor possível, a personalidade e estar em condições de agir com uma capacidade cada vez maior de autonomia, discernimento e responsabilidade pessoal. Com essa finalidade, a educação deve levar em consideração todas as potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se. (UNESCO, 1999, p. 31.).

Além da leitura do Guia da Disciplina ILPT, fizemos uma busca³⁵ por uma das palavras-chave desta dissertação de mestrado - racial - a fim de encontrar em que proposta de práticas da disciplina ILPT estaria inserida. Na sequência, por não encontrarmos resultado, *raça* e *racismo*, também sem resultados. Procuramos então pelas palavras *preconceito* e *diversidade*, mesmo entendendo seus significados mais amplos, mas buscando suas possíveis contextualizações com o tema desta dissertação de mestrado. A palavra *diversidade* foi encontrada em dois textos: um sobre as contribuições da disciplina ILPT partindo do pressuposto que dominar a linguagem e a língua levam à interação social e, assim, à oportunidade de formar “leitores e escritores através da interação com a diversidade de gêneros discursivos orais e escritos”; em outro, também vinculado às práticas de ILPT, o papel da escola em “dar conta da formação do cidadão do século XXI” através das diferentes linguagens e formas de expressão, manifestações culturais com todos os seus costumes e valores com o objetivo de suscitar no aluno reconhecimento e respeito do direito do outro à diversidade. (SEMED-NI, 2014, p. 03, 19)

³⁴ O convite para o trabalho partiu da Conferência Geral da Unesco, realizada em 1991. Oficialmente, a Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI foi criada no ano de 1993.

³⁵ No arquivo em formato *PDF* através do recurso *editar - localizar* ou pelo atalho *ctrl + f*.

CAPÍTULO 2

DO PROCLAMADO AO REAL: A UTILIZAÇÃO DO LIVRO COMO RECURSO DIDÁTICO

Estudos sobre a temática étnico-racial tendo como objeto o livro didático³⁶ têm revelado ao mesmo tempo algumas permanências, mas também tendências de mudanças na abordagem sobre os afro-brasileiros. O estudo de Pereira (2011) indica que os livros que partiam da formação seletiva da escola no Brasil, sob o padrão branco, masculino, heterossexual, cristão e católico - e que refletem nos manuais didáticos investigados - ora ressignificam a imagem estereotipada dos negros, até então relacionada apenas à figura de pessoas escravizadas, mostrando a história de forma linear, ora perpetuam essa imagem, de forma a reforçar o Brasil como democraticamente racial, como se brancos e negros convivessem sem tensões raciais. (PEREIRA, 2011)

Peixoto (2011) ao buscar não o que falam sobre os negros, mas as vozes negras presentes nos livros didáticos de literatura mais indicados pelo Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM), não encontrou nenhuma voz além de Cruz e Souza (1861 – 1898), Lima Barreto (1881 – 1922) e Machado de Assis (1839 – 1908). A autora chama essa quase ausência de vozes negras nos livros didáticos de “silenciamento do conflito étnico-racial e do racismo”. (PEIXOTO, 2011, p. 166, 189).

Acreditamos, entretanto, que a representatividade negra cuja ampliação defendemos ser necessária, deva perpassar não só os manuais didáticos, preparados, em tese, em conformidade com a obrigatoriedade legal, mas o próprio discurso dos professores que os trabalharão. Ao contrário disso, nem guias de disciplinas, nem encontros de formação continuada serão eficazes na concretização do discurso na prática.

Dessa forma, explicitar que Cruz e Souza, Lima Barreto e Machado de Assis eram homens negros em um país cujas teorias de determinismo racial imperavam, mas que eram

³⁶ conforme critério explicado em nota de rodapé presente na parte introdutória deste trabalho (filtramos no banco de teses da Capes trabalhos que incluíssem as palavras-chave desta dissertação de mestrado: *ensino, racial, livro, didático*, todas inseridas no contexto de nossa pesquisa. Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/?login-url-success=/capesdw/> Acessado em 30/06/2014.o.

autônomos para tratar ou não de questões que abarcassem suas cores de pele, se inserir ou não como parte de suas narrativas, tratar ou não das violências contra os negros, era opcional a eles, por suas individualidades, formas de escrever e vida. Marins (2004) apresenta Lima Barreto e Machado de Assis para além da imagem de escritores negros brasileiros:

Durante muito tempo, na percepção da crítica de nossas letras, sobreviveu, e ainda hoje sobrevive, a ideia de que Machado de Assis e Lima Barreto seriam antagonônicos. Indo mais além, e considerando o imaginário de nossa intelectualidade de uma maneira bastante ampla, o clichê de que Machado de Assis seria o escritor oficial e Lima Barreto, o maldito, continua sólido e, pode-se dizer, pouco questionado. O antagonismo também se deve ao fato de que as primeiras tentativas de aproximação feitas pela crítica na primeira metade do século XX opuseram os dois escritores em termos de estilo: o primeiro seria o mais correto e o segundo mais “desleixado”. Por outro lado, os defensores do autor de Policarpo Quaresma adotaram como estratégia para sua valorização bater na tecla da suposta ausência de negritude em Machado, proclamando, em contrapartida, o posicionamento explícito de Lima Barreto nessa questão. Argumentavam, por exemplo, que Machado, sendo um mulato, e vivendo em pleno período abolicionista, não engajou sua literatura nessa campanha. (MARINS, 2004, p 14.)

O trabalho com os alunos sobre quem são as vozes presentes ou ausentes nos textos, seus autores e em que contexto suas discussões estão inseridas é parte de um processo de aprendizagem que inclui, dentre os seus objetivos, a não perpetuação de estereótipos.

Consideramos o professor como também locutor – no sentido da enunciação da fala, mas não no sentido do monopólio da mesma, pois é também um interlocutor no processo de aprendizagem. No estudo da língua, e falamos aqui com base no pensamento filosófico linguístico discutido por Bakhtin (1981), mais que o reconhecimento de normas, formas, métricas e rimas, a descodificação (compreensão) dentro de um contexto é essencial. Nas palavras do autor, “trata-se de perceber seu caráter de novidade e não somente sua conformidade à norma” (BAKHTIN, 1981, p. 68).

Nesse sentido, a fim de estabelecer diálogos sobre a utilização do livro didático, ancoramo-nos nas orientações ao professor para a escolha dos livros, presentes no guia preparado pelo PNLD, que incluem observar: a variedade dos gêneros discursivos; o incentivo dado pelo material a professores e alunos para que possam buscar outros textos para dialogar com os presentes no livro trabalhado; a possibilidade de discussões que contribuam para a reconstrução de sentidos ao leitor e assim, sua formação como cidadão, tema esse que perpassa as orientações, que seguem então sugerindo que o professor avalie se a obra está em consonância com a legislação no que tange a essa questão, observando se seus conteúdos não disseminam

preconceitos e estereótipos e quando esses aparecem, se o livro propõe a discussão desses textos; publicidades descontextualizadas, formas de doutrinar politicamente ou religiosamente; percepção das relações que ocorrem entre o conhecimento e sua função social e por último, de diversidade, das mais variadas formas, como cultural, de gênero, étnica, linguística e regional estão postas nos diversos tipos de textos. (MEC, PNLD, 2013)

Compartilhamos das ideias de Bomeny; Guimarães & Oliveira (1984) de que distinguir se um livro segue ou não determinadas teorias é fácil, pois conseguimos chegar a seus objetivos – o que deve ser ensinado e o que esperamos do aluno ao final do trabalho com o conteúdo. Contudo, o que existe de complexo em sua análise é saber o quanto um livro ensina, sua eficiência, pois “alunos diferentes aprendem de maneiras diferentes”. Os autores continuam:

O livro didático também é importante por seu aspecto político e cultural, na medida em que reproduz e representa os valores da sociedade em relação à sua visão da ciência, da história, da interpretação dos fatos e do próprio processo de transmissão do conhecimento. (Idem, p. 11, 12).

O “reproduzir e representar” valores em relação aos fatos históricos é ilustrado pelos autores através de uma reportagem publicada pela *Revista Veja* nos anos de 1980³⁷ acerca da influência dos livros de história alemães e franceses na apresentação de fatos sobre a II Guerra Mundial, o que inclui a formação de preconceitos sobre determinados sujeitos e fatos históricos e que, segundo o historiador francês Marc Ferro³⁸, são visões deformadas, que forjam um passado ideal, enaltecendo alguns personagens e ocultando fatos.

Enaltecendo personagens como a da princesa que resolveu “botar” uma lei por não achar legal existir pessoas escravizadas, conforme a epígrafe que abre este trabalho e ocultando fatos como as lutas de resistência não somente para o fim da escravidão, mas no decorrer da história, pelas conquistas como sujeitos sociais, como no caso do Movimento Negro, mas também em ações individuais.

A atribuição aos livros didáticos de História, Geografia e Estudos Sociais por Bomeny; Guimarães & Oliveira (1984) como “importantes conformadores de preconceitos, ideologias e

³⁷ Acervo Digital da Revista Veja. Edição de 17 de fevereiro de 1982, p. 63 – 65. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/acervodigital/home.aspx>

³⁸ Atualmente Diretor de Estudos em Ciências Sociais na parisiense L'École des Hautes Etudes en Sciences Sociales.

modos de apreensão social” é utilizada no próximo tópico ao tratarmos especificamente do livro escolhido como objeto para esta pesquisa.

2.1. Caminhos que conduziram ao *Singular e Plural*

As entrevistas presentes neste trabalho foram feitas em uma escola³⁹ da rede municipal de ensino de Nova Iguaçu, localizada na Baixada Fluminense. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a cidade é a quarta mais populosa do estado, sendo as outras Rio de Janeiro, São Gonçalo e Duque de Caxias. No *ranking* da quantidade de escolas públicas municipais, Nova Iguaçu aparece em terceiro lugar e sua rede de ensino é formada por 109 escolas, das quais 36 possuem o segundo segmento do Ensino Fundamental. Em sua estrutura, a cidade é dividida em nove Unidades Regionais de Governo (URGs)⁴⁰.

Para chegarmos ao livro escolhido para nossa pesquisa e à escola cujas entrevistas foram feitas, realizamos uma coleta de dados no Sistema de Distribuição de Materiais Didáticos (SIMAD) do *site* do FNDE.

Depois de filtrarmos pelo ano de 2014 o município Nova Iguaçu e os livros de língua portuguesa destinados ao 9º ano do Ensino Fundamental, organizamos os dados – nome das escolas, localização (se urbana ou rural), endereço, telefone, livro didático adotado para o nono ano, a quantidade de livros adquiridos e o total de alunos declarado pela escola – em uma planilha do Microsoft Excel (Anexo I), que nos permitiu então quantificar os livros didáticos adotados pelas escolas.

Na sequência (Tabela 1), apresentamos em ordem decrescente - primeiro pelo número de escolas que adotaram os livros e depois pela quantidade de distribuições - os livros didáticos de língua portuguesa e suas respectivas editoras.

³⁹ Como partimos da escolha do livro didático (maior número de adesão) para definirmos a escola cujos professores seriam entrevistados, os critérios de escolha da escola estão presentes no capítulo seguinte, sobre o livro didático.

⁴⁰ URG 01: Centro; URG 02: Posse; URG 03: Comendador Soares; URG 04: Cabuçu; URG 05: KM 32; URG 06: Austin; URG 07: Vila de Cava; URG 08: Miguel Couto e URG 09: Tinguá. Disponível em: <http://www.issmaisfacil.novaiguacu.rj.gov.br/pcni/legislacao/complementar3411/AnexoII-Tab01020304.pdf>. Acessado em 08 de janeiro de 2014. Faz parte do Plano Diretor da cidade - Lei Municipal nº 4 092, de 28 de junho de 2011. Não encontramos esta lei no site da Câmara Municipal de Nova Iguaçu (<http://www.cmni.rj.gov.br/legislacao/plano-diretor/>).

Tabela 1 - Livros didáticos adotados pelas escolas municipais de Nova Iguaçu de acordo com a quantidade adquirida

| Livro didático | Editora | Nº de escolas | Total de distribuições |
|---|----------------|----------------------|-------------------------------|
| <i>Singular & plural – leitura, produção e estudos de linguagem</i> | Moderna | 7 | 363 |
| <i>Jornadas.port. - Português – Língua Portuguesa</i> | Saraiva | 7 | 336 |
| <i>Português: linguagens</i> | Saraiva | 7 | 184 |
| <i>Língua portuguesa: tecendo linguagens</i> | IBEP | 6 | 199 |
| <i>Vontade de saber português - 9º ano</i> | FTD | 4 | 238 |
| <i>Para viver juntos português 9</i> | Edições SM | 3 | 314 |
| <i>Projeto Teláris - Português - 9º ano</i> | Ática | 1 | 52 |
| Sem adoção de livro didático para o 9º ano | - | 1 | - |

FONTE: FNDE (<https://www.fnde.gov.br/distribuicaoosimadnet/filtroDistribuicao>. Acesso em 24/04/2014). Dados organizados pela autora desta dissertação.

O livro e a escola onde realizamos as entrevistas foram escolhidos a partir de dois filtros: a) os livros didáticos mais adotados pela rede municipal (Tabela 1); b) a escola com a maior quantidade de alunos matriculados no nono ano do Ensino Fundamental e o livro por ela utilizado⁴¹. Chegamos a uma escola com 161 livros adquiridos para a referida série e o livro *Singular & Plural – leitura, produção e estudos de linguagem*⁴² da Editora Moderna e de autoria de Balthasar, Goulart e Figueiredo (2012), livro este que está entre os três mais adotados em Nova Iguaçu, juntamente com duas obras da Editora Saraiva e que lidera o *ranking* total de distribuições, conforme ilustrado na tabela acima.

Seguindo a ideia da importância da compreensão dos contextos, citada no início desse capítulo, abrimos aqui um parêntese para apresentar, através de dados obtidos na Plataforma Lattes, as autoras⁴³ do livro selecionado como objeto para nossas discussões. O fato de serem

⁴¹ Esta não ilustrada em tabela a fim de não identificarmos para que seus docentes não sejam identificados, conforme termo de compromisso assinado durante as entrevistas.

⁴² A partir daqui chamado de *Singular & Plural*.

⁴³ Laura de Figueiredo: <http://lattes.cnpq.br/4916543201546699>, última atualização em 2009; Marisa Balthasar: <http://lattes.cnpq.br/9499061421448348>, última atualização em 2010; Shirley Goulart: <http://lattes.cnpq.br/4046083897638914>, última atualização em 2013.

graduadas em letras, é comum entre as três autoras, mas cada uma apresenta algumas especificidades em suas atuações docentes.

Laura de Figueiredo cursou mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUC-SP. Segundo apresentação do currículo Lattes, atua na “elaboração de atividades didáticas, formação continuada de professores, gêneros do discurso, parâmetros curriculares nacionais, educação à distância e análise de livro didático de língua portuguesa”. Sua última experiência como professora data dos anos de 1990 em um curso de português para estrangeiros e em uma escola da rede privada de ensino. Após esse período, atuou na supervisão pedagógica e administração de um curso de informática. Até o ano de 2009, data da última atualização de seu currículo, atuava na elaboração de materiais didáticos para a Editora Moderna.

Marisa Balthasar é mestre e doutora em Letras, na área de Teoria Literária e literatura Comparada pela USP. Seu trabalho abarca “formação de professores, em programas e projetos voltados para as práticas de leitura e escrita na escola, com ênfase na formação do leitor literário”. Até o ano de 2010, era professora nos cursos de letras e pedagogia de um Centro Universitário no estado de São Paulo. Na Educação Básica, atuou como professora de língua Portuguesa e Literatura na rede estadual de ensino de São Paulo até o início dos anos 2000.

Dentre suas produções bibliográficas, destacamos, por motivos relevantes, o *Projeto Imagens Negras* no ano de 2003, referenciado em seu currículo, mas na busca virtual encontramos apenas um e-mail informativo no *site Yahoo! Grupos*⁴⁴:

No dia 29 começará o "Imagens Negras". Este módulo propõe de trocas de leituras, experiências e debates entre educadores, pesquisadores, estudantes e demais interessados em trabalhar em projetos que contemplem a História e a Cultura Afro-Brasileira na Educação Básica. (...) Objetivos: Entendendo o trabalho educativo como produção colaborativa a ser facilitada com o uso inteligente das novas mídias, o Imagens Negras propõe um período de trocas de leituras, experiências e debates entre educadores, pesquisadores, estudantes e demais interessados em trabalhar, de maneira articulada e em compromisso de expansão, projetos que contemplem a História e a Cultura Afro-Brasileira na Educação Básica. Tem como objetivo articular projetos educativos comprometidos com a eficácia da Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a temática "História e Cultura Afro-Brasileira".

Também na temática étnico-racial, no ano de 2007 em sua atuação na “Mediação de discussões e práticas de leitura e escrita” na PUC-SP orientou dois trabalhos, na modalidade da

⁴⁴ Disponível em: <https://br.groups.yahoo.com/neo/groups/GestorEduc/conversations/messages/271>. Acessado em 24/02/2015.

Plataforma Lattes “orientações de outra natureza”: O tema da consciência negra nos gêneros jornalísticos; e Aprimoramento das capacidades de leitura: linguagens, negro e história na cultura brasileira.

Shirley Goulart é mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUC-SP. Seu trabalho está voltado para “multiletramentos, ensino da língua, ensino fundamental e médio, avaliação e produção de material didático e formação continuada de professores”. Sua última experiência como professora, segundo dados informados em seu Currículo Lattes foi em 2011, na disciplina Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) do curso de pós-graduação “Alfabetização: relações entre ensino e aprendizagem”, oferecido por um Instituto Superior de Educação da cidade de São Paulo. Na Educação Básica, sua última experiência foi no ano de 1996 na rede privada de ensino e 1992 na rede estadual de São Paulo.

Fechamos aqui o parêntese aberto para apresentar as autoras e passamos para alguns dados sobre a Editora Moderna, responsável pela produção do livro *Singular & Plural*, responsável por 27.129.732 tiragens de livros para a educação básica, o que equivale a 19,68% dos livros adquiridos pelo PNLD 2014⁴⁵. A tiragem destinada ao segundo segmento (6º ao 9º ano), equivale a 22,43% de toda a produção. É a editora com maior número de tiragem total (livros destinados a toda a Educação Básica), seguida, ainda na casa dos vinte milhões de tiragens, das editoras FTD, Ática e Saraiva. No valor total das tiragens, essa ordem se mantém com a Editora Moderna com o maior faturamento: R\$ 211.607.432,76, o que corresponde a 18,77% do investimento do PNLD 2014.

Além de instrumento de ensino, “o mercado criado em torno do livro didático faz dele importante mercadoria econômica” (BOMENY; GUIMARÃES & OLIVEIRA 1984, p.12). Essa questão dialoga com a fala de uma das professoras entrevistadas ao se referir ao processo de escolha do livro didático.

Professora Marlene - Eles têm um *lobby* muito forte com a divulgação, então, por exemplo, na escola pública, eu trabalho em escola particular também, na particular você tem um *lobby* muito forte dos divulgadores. O divulgador vai, ele te conquista, ele arma reuniões, ele te leva em hotel onde ele mostra toda a pedagogia do livro, né... na escola partic... na escola pública a gente já não tem isso, porque, se eu não me engano, me parece que é até proibido esse assédio dos divulgadores com a gente. Até um tempo atrás eu recebia livros na minha casa, as editoras batiam na minha porta, iam lá com um

⁴⁵ De acordo com a tabela de Valores Negociados para Livros Impressos e Conteúdos Multimídia. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos>. Acessado em 26/04/2014.

monte de coleção: “-professora, a escolha é esse ano e a gente tá contando com a senhora”. Hoje em dia não acontece assim. Por um lado eu até acho ruim, porque a gente não tem acesso a tudo o que está disponível, porque a gente escolhe a partir do que o divulgador largou aqui dentro da escola pra gente, né...

Municípios e estados têm, em tese, autonomia em suas gestões educacionais. A escola também tem autonomia, pois ela, sem a necessidade de passar pela Secretaria de Educação, escolhe e solicita os livros didáticos a serem trabalhados em cada disciplina ao MEC através do PNLD. A centralização desse processo pelo Governo Federal garante que “cada aluno de qualquer canto do país tenha esses livros em mãos”. Mesmo com algumas variedades entre as obras selecionadas pelo PNLD, os mesmos livros, em tese atendendo às exigências do Programa, são disponibilizados para o processo de escolha pelas escolas. PNLD. Com recortes à nossa pesquisa e pressupondo conteúdos de acordo com as obrigações normatizadas pelo PNLD, a escolha por um livro destinado ao nono ano do Ensino Fundamental deu-se por pressupor que alunos e professores estariam a mais tempo em contato com as discussões da temática étnico-racial no currículo escolar, em tese, praticado desde o ingresso do aluno na escola, já que a lei foi sancionada em 2003, o parecer estabelecido em 2004 e um aluno no ano de 2014 matriculado no nono ano, teria entrado na escola no ano de 2006.

2.2. Busca, livro, planilha, textos...

Com o nome do livro escolhido para nossas discussões, iniciamos a busca por um exemplar dirigido ao professor. Como este não é comercializado, buscamos novamente o apoio da SEMED-NI, mas esta não tinha em sua reserva técnica⁴⁶ nenhum exemplar destinado ao 9º ano, nem do aluno, nem do professor, do livro *Singular & Plural*.

Entramos em contato com a Editora Moderna através do serviço de contato presente no *site* da Coleção *Singular & Plural*⁴⁷, mas não tivemos retorno. Ao mesmo tempo, fizemos também contato via telefone e inicialmente, mesmo após explicarmos a necessidade de adquirir o exemplar, a impossibilidade de comprá-lo por sua não comercialização e a proposta de nossa pesquisa, nos negou o envio do livro sob o argumento de que este somente poderia ser enviado a

⁴⁶ Percentual de livros que é disponibilizado às Secretarias de Educação a fim de atender a novas turmas e matrículas.

⁴⁷ Disponível em: <http://www.moderna.com.br/singulareplural/contato/>

professores que estivessem vinculados a alguma instituição de ensino da Educação Básica, requisito este que não atendíamos à época. Após insistirmos, nos foi dito que o livro seria enviado no prazo de uma semana, mas não o recebemos e mesmo após inúmeros telefonemas, não conseguimos.

Recorremos então à planilha que fizemos para filtrar os dados iniciais para nossa pesquisa (Anexo I) e telefonamos para as escolas que adotaram o *Singular & Plural*, para explicar nossa necessidade e pedir o exemplar emprestado. E assim conseguimos.

A opção pelo chamado livro do professor deu-se pelo fato que, além dos conteúdos que os alunos terão contato, podemos encontrar as propostas de resolução de exercícios e orientações para a abordagem dos mesmos.

Com o livro em mãos, outra hipótese nos veio à mente ao descobrirmos que ele dedica uma unidade inteira às discussões sobre diversidade cultural: que este fato e suas possibilidades de diálogo também com a temática étnico-racial pudessem ter influenciado na escolha do livro pela escola. Retomaremos essa questão no próximo capítulo.

O livro *Singular & Plural* é organizado em três cadernos: Leitura e produção; Práticas de literatura; e Estudos de língua e linguagem (Tabela 2). Embora assim dividido, as autoras alertam que os conteúdos perpassam todo o livro. (BALTHASAR, GOULART E FIGUEIREDO, 2012).

Tabela 2 - Organização do livro didático utilizado na pesquisa

| | | |
|--|---|--|
| Caderno de leitura e produção | Unidade 1 - Mudança e transformação | Capítulo 1 - Sexualidade e gravidez na adolescência |
| | | Capítulo 2 - Assumindo Responsabilidades: o sonho e a realidade |
| | Unidade 2 - Diversidade cultural | Capítulo 1 - Um mundo de credos, valores e costumes |
| | | Capítulo 2 -... e eu no mundo? |
| Unidade 3 - Não é brincadeira: o problema do trabalho infantil | - | |
| Caderno de práticas de literatura | Unidade - Entre leitores e leituras: práticas de literatura | Capítulo 1: Pode se chocar e emocionar, porque as tragédias foram feitas para provocar isso mesmo! |
| | | Capítulo 2: Ridendo Castigat Mores ou Rind☺, castigam-se os c☺stumes vici☺s☺s |
| Caderno Estudos de língua e linguagem | Unidade 1 - Língua e linguagem | Capítulo 1 - Formação e significação das palavras |
| | | Capítulo 2 - usos expressivos da língua: figuras fônicas |

| | | |
|--|--|---|
| | Unidade 2 - Língua e gramática normativa | Capítulo 1 - período composto por subordinação |
| | | Capítulo 2 - Orações subordinadas substantivas |
| | | Capítulo 3 - Orações subordinadas adjetivas |
| | | Capítulo 4 - Orações subordinadas adverbiais |
| | Unidade 3 - Ortografia e pontuação | Capítulo 1 – Ortografia |
| | | Capítulo 2 - Acentuação das palavras - retomada das regras de acentuação de hiatos e ditongos |
| | | Capítulo 3 - Pontuação - uso de ponto e vírgula e travessão |

Entendemos que qualquer assunto pode ter relação com outro e o que buscamos com este trabalho foi encontrar possíveis diálogos com a temática étnico-racial a partir dos textos presentes no livro *Singular & Plural* e apontar assim possibilidades de leituras. Mas nenhuma leitura será possível se os sujeitos envolvidos – professor e aluno – não perceberem contexto e representações intrínsecas ou expostas pelo texto. Acreditamos, portanto, que é através da percepção do outro em nossa vida e não de nossa vida para nós mesmos, que um texto pode tornar-se significante. (BAKHTIN, 2011)

O exercício para tal percepção compreende a consciência de nossa participação no mundo, sendo este “objeto do meu ato, do ato-pensamento, do ato-sentimento, do ato-ação; seu centro de gravidade situa-se no futuro, no desejo, no dever e não no dado auto-suficiente do objeto”. (BAKHTIN, 2011, p. 111, 112). Compreende, portanto perceber nossa relação com o texto, como sujeitos, como interlocutores, não tomando os fatos como dados, sem problematizá-los.

Assim, na busca pelo diálogo entre os discursos oficiais sobre a educação para as relações étnico-raciais e os textos presentes no livro *Singular & Plural* e após as leituras, ponderamos dois pontos: o primeiro é que de todo texto, verbal e não verbal, podemos ter interpretações várias e o segundo, é que diante dessa afirmativa, optamos pelo recorte de alguns textos cuja temática étnico-racial estava explicitamente colocada.

Embora não concebamos a educação como redentora, (LUCKESI, 1999; FISCHMAN & SALES, 2010), acreditamos na possibilidade de sua contribuição no combate ao racismo, entendendo a obrigatoriedade legal como uma política de ação afirmativa que objetiva reconhecer, reparar e valorizar a história da população negra no Brasil. (PARECER CNE 003/2004). Entretanto, a percepção da dimensão política do ato de ensinar depende do

reconhecimento do professor como participante desse processo, sendo o mundo, também objeto de seus atos. (BAKHTIN, 2011).

Nossa ideia não era quantificar as vezes em que determinadas palavras aparecem no livro, porém, entramos novamente em contato com a Editora Moderna na tentativa de conseguir a versão digital do livro, para que tivéssemos, além da leitura, uma ferramenta virtual de pesquisa que permitisse a busca por palavras, para assim investigarmos em que contextos elas são tratadas e suas possibilidades de leitura. Em telefonemas iniciais, a versão digital nos foi negada, sob o argumento de que os livros digitais são disponibilizados apenas para professores que lecionam em escolas da rede privada de ensino, pois a versão feita “para atender ao MEC”, conforme nos foi informado, incluía apenas o material impresso. Algumas semanas passaram até conseguirmos da responsável pela área de Língua Portuguesa a chave de acesso para a versão digital através de um e-mail (Anexo II).

A versão digital do livro ajudou na busca pelas seguintes palavras-chave: discriminação, etnocentrismo, (des) igualdade, negro, pele, pluralidade, preconceito, preto, racismo, religião e para pesquisá-las buscamos pelo radical das palavras, por ser este o responsável por transmitir “uma base comum de significação”, assim, encontramos as variações nas desinências nominais – gênero e número; e nos afixos – prefixos e sufixos⁴⁸, ampliando dessa forma nossa possibilidade de busca. (CINTRA & CUNHA, 1985).

Organizamos a busca a partir da proposta de Bardin (2011, p. 82) para a análise lexical de um texto. Ativemo-nos em nossa análise às palavras “portadoras de sentido: substantivo, adjetivos, verbos” (Apêndice I), resumidas nos quadros abaixo em ordem decrescente pela quantidade de vezes que aparecem no livro *Singular & Plural*, bem como o contexto em que cada palavra está inserida.

Tabela 3 – Ocorrência de palavras através da busca por substantivos

| Substantivo | Frequência | Contexto |
|--------------------|-------------------|---|
| religião | 17 | Atividade de produção de artigo de opinião. Temas postos para discussão: o ensino de religião nas escolas; publicidade dirigida às crianças; jogos violentos de videogames. |

⁴⁸ Ao contrário das desinências nominais, os sufixos “transformam substancialmente o radical a que se juntam”. (CINTRA & CUNHA, 1985, p.79).

| | | |
|-----------------|---|--|
| | | Texto “Pluralidade cultural”, de Maurício Érnica |
| | | Texto “O que é etnocentrismo?”, de Everardo P. Guimarães Rocha |
| | | Texto “A religião, identidade cultural dos povos”, da Enciclopédia do Estudante |
| | | Frase de Nelson Mandela ⁴⁹ |
| igualdade | 8 | Citação de Boaventura de Souza Santos |
| negro (s) | 7 | Canção <i>Racismo é burrice</i> , de Gabriel, O Pensador |
| | | Quem é Gabriel, O Pensador – “O fato de ser branco, de classe média alta faz com que ele seja discriminado pelos puristas do rap”. |
| | | Texto sobre intolerância retirado da Revista Veja. |
| | | O que é etnocentrismo?, de Everardo P. Guimarães Rocha |
| | | Sobre Nelson Mandela |
| pele | 7 | Texto <i>Pluralidade cultural</i> , de Maurício Érnica |
| | | Frase de Nelson Mandela |
| | | Canção <i>Racismo é burrice</i> , de Gabriel, O Pensador |
| pluralidade | 6 | Canção <i>Inclassificáveis</i> , de Arnaldo Antunes |
| | | Texto <i>Pluralidade cultural</i> , de Maurício Érnica |
| | | Abertura da Unidade 2 do livro (Diversidade cultural) |
| preconceito (s) | 5 | Canção <i>Racismo é burrice</i> , de Gabriel, O Pensador |
| | | Texto <i>Pluralidade cultural</i> , de Maurício Érnica |
| racismo | 2 | Exercício sobre o quadrinho da personagem Mafalda |
| | | Canção <i>Racismo é burrice</i> , de Gabriel, O Pensador |

O verbete mais encontrado, *religião*, aparece como tema em uma das propostas de produção de artigo de opinião; nos textos “Pluralidade cultural”, de Maurício Érnica; “O que é etnocentrismo?”, de Everardo P. Guimarães Rocha; e “A religião, identidade cultural dos povos”, da Enciclopédia do Estudante.

O tema da igualdade relacionada à questão racial está presente nas canções *Racismo é burrice*, de autoria de Gabriel, O Pensador; na canção *Inclassificáveis*, de Arnaldo Antunes; em um artigo sobre intolerância retirado da Revista Veja; no exercício sobre o quadrinho da personagem Mafalda; e na citação de Boaventura de Souza Santos, presente em um exercício que trata da

⁴⁹ “Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se podem aprender a odiar, elas podem ser ensinadas a amar”. (Apud BALTHASAR, GOULART E FIGUEIREDO, 2012, p. 90).

diversidade e que também compõe o mural da escola cujas professoras foram entrevistadas (figura 7):

Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades. (Apud BALTHASAR, GOULART E FIGUEIREDO, 2012, p. 68).

O quadro presente no Apêndice I deste trabalho contém todas as palavras encontradas em nossa busca, entretanto, consideraremos aqui o contexto referente ao recorte desta pesquisa de mestrado: a contribuição do livro *Singular & Plural* no diálogo com as relações étnico-raciais.

Embora esta parte de nosso trabalho seja descritiva, é na perspectiva da compreensão de nossa responsabilidade no exercício de perceber o outro em nossa vida (BAKHTIN, 2011, p. 112), como dissemos anteriormente, não tomando a educação como redentora, mas acreditando que através de nossa consciência e assim nossas práticas, o proclamado sobre a formação de “atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos”, se consolide através dos debates ampliados através dos textos presentes no livro didático como recurso aos professores e alunos. (PARECER CNE 003/2004). Seguem então, mesmo reconhecendo as várias possibilidades de leitura que os textos propiciam, os diálogos que estabelecemos com alguns textos presentes no livro.

2.3. Livro, métrica, rima, dor (?)...

*Encontrar a mais justa adequação
Tudo métrica e rima e nunca dor
Mas a vida é real e é de viés
(Caetano Veloso)*

Com recortes a esta pesquisa, destacamos a temática étnico-racial no livro *Singular & Plural* a partir do poema *Matéria de poesia*, de Manoel de Barros; nas canções *Inclassificáveis*, de Arnaldo Antunes e *Racismo é burrice*, de Gabriel, O Pensador; em um quadrinho da personagem Mafalda⁵⁰ (Figura 1) e no exercício proposto sobre o referido quadro; nos textos *O*

⁵⁰ Personagem criada pelo cartunista argentino Quino.

que é etnocentrismo? de Everardo Pereira Guimarães Rocha⁵¹ e *Pluralidade cultural*, de Maurício Érnica⁵².

Iniciamos então por três estrofes do poema de Manoel de Barros intitulado “Matéria de poesia” (BALTHASAR, GOULART E FIGUEIREDO, 2012, p. 32):

Todas as coisas cujos valores podem ser
disputados no cuspe à distância
servem para a poesia
(...)
Tudo aquilo que nos leva a coisa nenhuma
e que você não pode vender no mercado
como, por exemplo, o coração verde
dos pássaros,
serve para poesia
(...)
As coisas jogadas fora
têm grande importância
- como um homem jogado fora
Aliás, é também objeto de poesia saber
qual o período médio que um homem jogado fora
pode permanecer na Terra
sem nascerem em sua boca
as raízes da escória

A primeira questão sobre o poema de Manoel de Barros, intitulada “Provocações”, atém-se à forma do texto, à sua estrutura, demandando que o aluno identifique versos, estrofes, repetições de palavras e rimas, nunca sentimentos e contextos. Outra questão indaga se o aluno concorda com o que diz o poema, aponta para a possibilidade dos alunos se dividirem nas respostas, podendo a poesia tratar de “coisas simples” a “problemas sociais” como fez o poeta Castro Alves (1847 – 1871) em *Navio Negreiro*. (BALTHASAR, GOULART E FIGUEIREDO, 2012, p. 34).

Castro Alves é reconhecido por manifestar em sua obra o apoio às causas abolicionistas, que lhe rendeu a alcunha de “poeta dos escravos”. O que talvez não seja posto para debate é a figura passiva do eu lírico de personagens escravizados em seus poemas. As vozes não são de revolta, mas de lamento pela condição imposta. (FILHO, 2004, p. 163). E inquirimos: em que momento o poema de Manoel de Barros trata de “coisas simples” se comparado à obra de Castro

⁵¹ Atualmente professor do Departamento de Comunicação Social da PUC-Rio e Coordenador-Adjunto do Programa de Pós-graduação em Comunicação da mesma instituição.

⁵² Atualmente professor o Departamento de Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte da Faculdade de Educação da Unicamp.

Alves? E se o é, quem são os homens jogados fora que não se sabe por quanto tempo ficará na Terra “sem nascerem em sua boca as raízes da escória”?

Analisar a metalinguagem? Problematizar a quem caberia na condição do poema? Ficamos com a segunda e a primeira opção. Acreditamos que o ato de ler implica a “percepção das relações entre o texto e o contexto” e a relação que o leitor tem com o mundo (FREIRE, 2011, p. 27). É por isso que o ato exclusivo de reconhecer unicamente o que já é conhecido, e no caso do exercício sobre o poema de Manoel de Barros, identificar versos e estrofes, impede que o novo seja revelado, impede que relações entre texto e mundo sejam feitas. Quando um texto, de qualquer gênero, objetivo ou subjetivo é tratado apenas em sua forma, tendemos a reproduzir e sermos passíveis no processo da leitura. A possibilidade de não problematizarmos e não enriquecermos é potencializada, como diz Bakhtin:

As modalidades de explicação e de interpretação se reduzem com muita frequência à revelação do reproduzível, ao reconhecimento do já conhecido, ao passo que o novo, se porventura é entrevisto, sempre será apenas de uma forma abstrata e empobrecida que, claro, elimina totalmente a personalidade individual do criador (locutor). (BAKHTIN, 2011, p. 383).

No mesmo sentido, um dos objetivos para o ensino da Língua Portuguesa é que o aluno seja capaz de “conhecer e analisar criticamente os usos da língua como veículo de valores e preconceitos de classe, credo, gênero ou etnia” (BRASIL, 1997, p. 42).

Seguindo nossa análise dos conteúdos, no primeiro exercício da Unidade 2 - *Diversidade cultural* constam as seguintes questões: 1. O que está acontecendo nos três primeiros quadrinhos da tira? 2. O que a Mafalda está fazendo no último quadrinho? 3. Considerando a sequência dos quadrinhos, explique a reação de Mafalda. 4. Você considera hostil a atitude das personagens em relação a Mafalda? Por quê? 5. Em todos os quadrinhos há um animal. Qual a diferença entre eles? 6. Essa diferença foi importante para a construção da intenção de humor da tira. Por quê? (BALTHASAR, GOULART E FIGUEIREDO, 2012, p. 60).

A sétima questão pede que o aluno leia o significado da palavra *racismo*, fornecido pelas autoras através do dicionário Houssais, para que o aluno responda: “considerando os significados do verbete (Figura 2), faz sentido o uso que Mafalda faz da palavra *racistas* no contexto da tira? Explique”. 8. Você já viveu ou conhece alguém que já viveu uma situação de discriminação? Comente com seus colegas. 9. Você já viveu a situação inversa – de estranhar ou achar algo engraçado ou ridículo em relação ao outro? se sim, conte como foi e como você reagiu.

Figura 1 - Tirinha da personagem Mafalda



Quino. *O clube da Mafalda*. São Paulo: Martins Fontes, 1999. p. 12. v. 10.

Figura 2 - Verbetes “Racismo” segundo o dicionário Houaiss

RACISMO
 ■ substantivo masculino

1. conjunto de teorias e crenças que estabelecem uma hierarquia entre as raças, entre as etnias
2. doutrina ou sistema político fundado sobre o direito de uma raça (considerada pura e superior) de dominar outras
3. preconceito extremado contra indivíduos pertencentes a uma raça ou etnia diferente, ger. considerada inferior
4. Derivação: por analogia.
 atitude de hostilidade em relação a determinada categoria de pessoas
 Ex.: *r. xenóforo*

INSTITUTO ANTÔNIO HOUAISS.
 Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

O Manual do Professor sugere como respostas: 1. pessoas passeando com seus cães no parque, rindo; 2. Mafalda passeando com sua tartaruga, enquanto esbraveja; 3. Mafalda está brava porque parecem que as pessoas estão rindo dela por estar passeando com uma tartaruga e não com um cachorro; 4. Resposta pessoal, mas é importante destacar que Mafalda ficou irritada com a atitude das personagens, o que demonstra que ela se sentiu hostilizada; 5. Nos três primeiros quadinhos são cachorros de diferentes raças, no último é uma tartaruga; 6. Sim, porque nessas situações é mais comum que os donos passeiem com seus cachorros, -ou, menos frequentemente, com seus gatos. Mafalda está passeando com uma tartaruga; 7. sim, Porque o fato de terem rido demonstra que eles a hostilizaram, que debocharam dela e de seu animal de estimação, por formarem um par diferente, incomum, de acordo com os hábitos e costumes do grupo; 8.

Resposta pessoal. O objetivo desta questão e da seguinte é possibilitar que os alunos tragam para a discussão situações de estranhamento e discriminação que viveram ou provocaram, de modo a começar a problematizá-las (BALTHASAR, GOULART E FIGUEIREDO, 2012, p. 86).

Da canção *Inclassificáveis* (1996), de Arnaldo Antunes, versos em que o eu lírico indaga sobre a categorização racial para afirmar a miscigenação (BALTHASAR, GOULART E FIGUEIREDO, 2012, p. 61):

que preto, que branco, que índio o quê?
que branco, que índio, que preto o quê?
que índio, que preto, que branco o quê?

(...)

aqui somos mestiços mulatos
cafuzos pardos mamelucos sararás
crilouros guaranisseis e judárabes

orientupis orientupis
ameriquítalos luso nipo caboclos
orientupis orientupis
iberibárbaros indo ciganagôs

somos o que somos
inclassificáveis

não tem um, tem dois,
não tem dois, tem três,
não tem lei, tem leis,
não tem vez, tem vezes,
não tem deus, tem deuses,

não há sol a sós

aqui somos mestiços mulatos
cafuzos pardos tapuias tupinamboclos
americaratafís yorubárbaros.

somos o que somos
inclassificáveis

(...)

não tem um, tem dois,
não tem dois, tem três,
não tem lei, tem leis,
não tem vez, tem vezes,
não tem deus, tem deuses,
não tem cor, tem cores,

A primeira questão propõe que o aluno localize na canção o advérbio que indica o local de onde o eu lírico fala (R: *aqui*); E que responda a que lugar o advérbio (*aqui*) se refere (R: Brasil); A segunda questão, “o que o eu lírico coloca em dúvida nas duas primeiras estrofes” da canção? (R: a classificação que se costuma usar para definir a formação do povo brasileiro); A terceira questão pergunta “o que o eu lírico passa a afirmar a partir da terceira estrofe e segue até o último verso da letra.” (R: que não somos apenas brancos, negros e índios, mas uma mistura mais diversa de etnias); A quarta questão pede para que o aluno identifique os neologismos utilizados ao longo dos versos para tratar dessa mistura mais diversa, bem como discutir com os colegas sobre seus significados, como, por exemplo, *ameriquítalos* = americanos e ítalos, *orientapuias* = orientais e tapuias (povos indígenas do Brasil).

O manual do professor sugere que este peça especial atenção para o verso “ameriquítalos luso nipo caboclos” = americanos, italianos, portugueses, japoneses e índio com branco ou índio com negro, respectivamente. Considerando o uso desses neologismos, a quinta questão pede que o aluno: a) analise o sentido dos seguintes versos: “não tem um, tem dois, / não tem dois, tem três, / não tem lei, tem leis, / não tem vez, tem vezes, / não tem deus, tem deuses, / não tem cor, tem cores”. (R: a ideia de plural, insistindo o eu lírico em uma pluralidade das pessoas e do mundo”); b) Indaga se o verso “não há sol a sós” reforça o sentido dos versos anteriores ou tem outro sentido. (R: reforça o sentido dos versos anteriores pelo fato de o eu lírico expressar que não há sol estando sozinho, reforçando o aspecto positivo da pluralidade). As duas últimas questões sobre a canção de Arnaldo Antunes indagam se o aluno concorda com o verso “somos o que somos / inclassificáveis”; e o que teria o aluno a dizer sobre a cultura desses inclassificáveis. (R: 6. “A resposta é pessoal, **embora se espere** que os alunos considerem a validade de posição assumida pelo eu lírico: somos uma mistura de etnias, impossível de se classificar, uma vez que nossas ascendências são as mais diversas”; 7. “Resposta pessoal. **Espera-se, entretanto**, que os alunos possam concluir que com tal diversidade de origens é impossível pensar em apenas uma cultura, mas em culturas - também no plural).

No texto *Pluralidade cultural*, de Maurício Érnica, *discriminação* aparece associada aos preconceitos, que encobrem o compartilhamento de experiências e as manifestações culturais, ou seja, a *diversidade*, pautada na ideia de que nenhuma cultura humana se desenvolveu sem relações de troca, mas explica que mesmo assim, a história mostra que opiniões preconceituosas

relacionadas a aparência e comportamentos foram criadas e reproduzidas. Mas isso não é um acontecimento natural, simplesmente por ser assim, o autor pondera que a *desigualdade* nos meios para a organização da vida impacta na existência da diversidade cultural, que inclui “modo de pensar, seus sentimentos, desejos, projetos ou valores”. Assim, se os grupos de uma sociedade “se afirmam em detrimento de outras, é sinal de que uma parcela dessa diversidade está sendo reprimida, constrangida e até mesmo eliminada”. (BALTHASAR, GOULART E FIGUEIREDO, 2012, p. 63).

De acordo com o texto, o preconceito é manifestado contra “gênero, cor da pele, origem socioeconômica, orientação sexual, nacionalidade, etnia, língua, modo de falar, deficiências, religião”. (Ibidem).

Não reconhecer o outro como igualmente humano e assim com seu direito de ser diferente da gente é a característica em comum entre o preconceito e a discriminação, limitando a troca de experiências e categorizando povos como se fossem únicos, encolhendo todas as possibilidades de conhecimento em detrimento de estereótipos, como se todos os portugueses fossem burros, todos os japoneses envolvidos com tecnologias e sem gostar de se envolver com pessoas, e como se avareza fosse característica de todos os judeus e o indígena fosse sempre o selvagem. (Idem, p. 65)

E diante desse cenário questiona: “por que nós, humanos, embora sejamos uma única espécie biológica, desenvolvemos modos de vida tão diferentes e conflitantes?”.

As outras questões sobre o texto indagam “o que nos torna humanos” (R: convivência e aprendizado com outras pessoas); e sugere relações entre a riqueza material e simbólica, que podem inferir em diferentes formas de vida, sendo passível de por em risco a experiência da diversidade (R: “possuir mais ou menos bens materiais, ter mais ou menos conhecimento e cultura nos possibilita ter uma vida diferente, acreditar e valorizar coisas diferentes. Por exemplo, se temos acesso a maior variedade de produtos culturais (cinema, música, teatro e artes em geral...) aumenta a possibilidade das escolhas que podemos fazer e contribui para uma formação pessoal que pode nos levar a apreciar estilos que não apreciaríamos em outro contexto. Ou, se temos acesso a conhecimentos científicos ou tecnologia de ponta, podemos organizar nosso cotidiano e ter um estilo de vida diferente do que teríamos sem eles.)

Do texto intitulado *Pluralidade cultural*, do professor Maurício Érnica, o exercício solicita que o aluno identifique: a) diferenças em relação aos aspectos biológicos dos seres

humanos; b) diferenças em relação aos aspectos culturais; c) características do nosso mundo subjetivo. A segunda questão, que os alunos, em dupla, escrevam em seus cadernos, dentre as opções listadas, quais poderiam ser tema de artigos de opinião e que justifiquem suas respostas (figura 3).

Figura 3 - Proposta de exercício sobre possíveis temas para artigo de opinião

2. Em dupla, leiam as questões a seguir e escrevam no caderno quais delas poderiam ser tema de artigos de opinião. Justifiquem a resposta.
 - a. Deve-se proibir ou não o uso de sacolinhas plásticas para carregar compras?
 - b. Todas as crianças devem frequentar a escola?
 - c. O uso de animais para pesquisa em laboratório deve ser proibido?
 - d. A melhor sobremesa: pudim de chocolate ou sorvete?
 - e. Qual festa é melhor: Carnaval ou São João?
 - f. É saudável comer frutas?

A questão (figura 3) deixa os alunos livres para escolher e justificar. Entretanto, o Manual do Professor indica as questões *a* e *c* como as que poderiam ser tema de artigo de opinião (uso de sacolas plásticas; e uso de animais para pesquisas em laboratório), as questões *d* e *e* (melhor sobremesa; melhor festa) como algo que não é de interesse social e as alternativas *b* e *f* (frequência das crianças na escola como dever; e o consumo de frutas para o bem as saúde) são apontadas como fatos incontestes.

Pelo recorte deste trabalho, ativemo-nos à alternativa *b*. Por cinco palavras contidas na afirmativa: todas, crianças, devem, frequentar, escola. De acordo com o Manual do Professor, a questão *b* “todas as crianças devem frequentar a escola” é um fato incontestes, assim, não é relevante para a sugestão de temas para artigo de opinião, conforme é solicitado no exercício, Buscando ampliar suas possibilidades de leituras sobre esse “todas as crianças”, sobre o dever de frequentar a escola e de quem é este dever, recorreremos ao Art. 53 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que, em consonância com a nossa Constituição, estabelece o direito à educação com o objetivo de desenvolver e preparar para o exercício da cidadania e qualificar para o trabalho e, para isso, assegurar igualdade de condições ao acesso e à permanência nas escolas.

Postos estes objetivos pelo ECA, recorremos ao último censo demográfico, realizado no ano de 2010 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), para dialogar com a orientação que a afirmativa “todas as crianças devem frequentar a escola” é indiscutível. O censo indica que entre os anos de 2002 e 2010, “o percentual de jovens que não frequentavam escola na faixa de 7 a 14 anos de idade caiu de 5,5% para 3,1% e que as maiores quedas ocorreram nas Regiões Norte (de 11,2% para 5,6%, que ainda é o maior percentual entre as regiões) e Nordeste (de 7,1% para 3,2%)”.

Esta não é a realidade da maioria das crianças no Brasil, mas ainda temos crianças fora da escola, uma demanda ainda não erradicada, assim, não inconteste. Não erradicada e que repercute nas taxas de analfabetismo em pessoas com quinze anos ou mais (Tabela 4). A fim de ilustrar tal cenário, filtramos do IBGE os seguintes dados:

Tabela 4 - Pessoas de 15 anos ou mais de idade que não sabem ler e escrever, total e respectivas taxas de analfabetismo, por grupos de idade (%)

| | 15 anos ou mais | | 15 a 24 anos | | 25 a 39 anos | | 40 a 59 anos | | 60 anos ou mais | |
|---------------|-------------------|------------|----------------|------------|------------------|------------|------------------|-------------|------------------|-------------|
| | Total | Taxa (%) | Total | Taxa (%) | Total | Taxa (%) | Total | Taxa (%) | Total | Taxa (%) |
| Brasil | 13 933 173 | ,6 | 851 062 | 2,5 | 2 623 813 | 5,6 | 4 997 340 | 11,6 | 5 460 958 | 26,5 |
| Branca | 4 166 552 | ,9 | 222 407 | 1,5 | 657 758 1 | 3,0 | 349 706 | 6,1 | 1 936 681 | 16,8 |
| Preta | 1 702 859 | 4,4 | 90 180 | 3,4 | 307 791 | 7,7 | 639 472 | 17,8 | 665 416 | 41,5 |
| Parda | 7 797 354 | 3,0 | 509 418 | 3,2 | 1 597 957 | 7,9 | 2 920 437 | 17,2 | 2 769 542 | 38,9 |
| Amarela | 144 495 | ,7 | 9 007 | 2,4 | 28 969 | 5,4 | 51 157 | 11,0 | 55 362 | 19,6 |
| Indígena | 121 558 | 3,3 | 19 983 | 12,8 | 31 225 | 18,4 | 36 437 | 27,9 | 33 913 | 51,3 |

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010. Grifos nossos.

Mais que a indicação das taxas de analfabetismo, os dados mostram a(s) cor(es) e idades do analfabetismo no Brasil. Quanto à cor, se considerarmos negras as pessoas pretas e pardas, como contabiliza o Movimento Negro, temos 68% de jovens negros analfabetos em relação ao total no Brasil e se considerarmos as pessoas categorizadas como pretas, 12% do total, o que transforma a questão *b* não só em um tema para artigo de opinião, como em mais uma possibilidade para muitas outras discussões sobre cor, acesso, preconceito e racismo no espaço escolar.

Outro caso não posto pelo livro para problematizações é uma das atividades na sequência do texto *Pluralidade Cultural*. Através do resumo de um artigo que versa sobre os casos de guerras motivados pela intolerância racial, social, religiosa, política, sexual, xenofóbica e tantas outras, uma ilustração de um membro da Ku Klux Klan⁵³ (Figura 4) aparece, embora saibamos que relacionada à discussão, descontextualizada da mesma, das atividades sobre o texto e das orientações ao professor sobre essa questão. (BALTHASAR, GOULART E FIGUEIREDO, 2012, p. 71).

Figura 4 - Ilustração de membro da Ku Klux Klan



Da canção *Racismo é burrice* (2003), de Gabriel, O Pensador, destacamos os seguintes versos (BALTHASAR, GOULART E FIGUEIREDO, 2012, p. 78):

O Brasil colonial não era igual a Portugal
A raiz do meu país era multirracial
Tinha índio, branco, amarelo, preto
Nascemos da mistura, então por que o preconceito?
(...)
Negro e nordestino constroem seu chão
(...)
Nasceram os brasileiros, cada um com a sua cor
Uns com a pele clara, outros mais escura
Mas todos viemos da mesma mistura.

O verso final da estrofe supracitada contém um discurso que ecoou nas entrevistas feitas com as professoras da escola escolhida para nosso trabalho: “todos viemos da mesma mistura”. Entre o Brasil colonial e a afirmação da miscigenação comum a todos em uma canção do século XXI, há as histórias de indígenas, brancos, amarelos, pretos, pardos e todas as nuances de cores

⁵³ Grupo atualmente existente e que em sua origem, nos Estados Unidos de meados do século XIX, perseguia negros e quem os defendia, como os professores que lecionavam em escolas para negros.

que o IBGE categoriza como cinco⁵⁴. Quando dizemos histórias a serem consideradas, tentamos fugir do silenciamento aos homens que foram jogados fora, também matéria de poesia, como no poema de Manoel de Barros, tentamos, ao ressaltarmos a importância da não reprodução de qualquer discurso, seja sobre racismo, sobre céu azul, cor dos temporais ou sobre as flores de abril⁵⁵, sem que haja problematizações, sem que haja vozes. Dos autores, alunos e professores.

Merece destaque o fato de o livro aprofundar a palavra raça. Ao procurar pela palavra raça, encontramos a seguinte frase de Mário de Andrade: “Tenho uma desconfiança vaga de que refinei a raça”. A frase está descontextualizada e não propõe nenhuma discussão. Buscamos-la então, a fim de conhecer seu contexto:

O estalo veio num desastre da Central durante um piquenique de subúrbio. Me deu de repente vontade de fazer um poema herói-cômico sobre o sucedido, e fiz. Gostei, gostaram. Então continuei. Mas isso foi o estalo apenas. Apenas já fizera algumas estrofes soltas, assim de dois em três anos; e aos dez, mais ou menos, uma poesia cantada, de espírito digamos super realista, que desgostou muito minha mãe. ‘— Que bobagem é essa, meu filho?’ — ela vinha. Mas eu não conseguia me conter. Cantava muito aquilo. Até hoje sei essa poesia de cor, e a música também. Mas na verdade ninguém se faz escritor. Tenho a certeza de que fui escritor desde que concebido. Ou antes... Meu avô materno foi escritor de ficção. Meu pai também. Tenho uma desconfiança vaga de que refinei a raça⁵⁶.

Em sua *Moderna Gramática Portuguesa*, ao tratar das alterações semânticas no léxico, ou seja, da significação das palavras, o professor Evanildo Bechara cita a seguinte frase do linguista italiano Antonino Pagliaro: “as palavras são uma espécie de conchas, às quais temos de encostar o ouvido com humilde atenção, se quisermos apreender a voz que dentro delas ressoa”. (BECHARA, 2009, p. 484). As palavras estão carregadas de significados, pelas relações estabelecidas, por ideias e sentimentos. Descontextualizada, por si, como no exercício sobre orações subordinadas, não faz mais que ser estrutural. A frase solta em questão faz parte de um depoimento do escritor Mário de Andrade sobre o processo inicial de sua escrita. Raça, dentre outras interpretações possíveis, pode significar na fala do autor a característica em comum entre

⁵⁴ A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), feita pelo IBGE no ano de 1976 revelou 135 cores autodeclaradas por brasileiros. Reportagem disponível em: <http://almanaque.folha.uol.com.br/racismo05.pdf>.

⁵⁵ Paráfrase à canção *Quem sabe isso quer dizer amor*, de Milton Nascimento.

⁵⁶ Mário de Andrade (1893 - 1945) em depoimento para o livro **República das Letras**. Ed. Civilização Brasileira. Referência indicada pelas autoras. Disponível em: http://www.releituras.com/marioandrade_bio.asp. Acessado em 20 de novembro de 2014.

Mário, seu pai e seu avô, por serem os três escritores, mas o filho ter conduzido sua obra para o gênero literário Romance.

No texto *O que é etnocentrismo*, de Everardo P. Guimarães Rocha a questão da igualdade não sobre a lógica do “somos todos iguais”, mas dos grupos iguais, que se vestem de forma igual, comem as mesmas coisas, têm problemas do mesmo tipo, acreditam nos mesmos deuses, moram com casas no mesmo estilo, com organização familiar da mesma forma e com a forma parecida de significar a vida, o que o autor chama de “o grupo do eu”. E quando esse grupo se depara com outro, o grupo “do diferente”, os conflitos acontecem por se pressupor superioridade de um grupo sobre o outro. Reconhecer o outro como diferente, não significa, portanto, respeito à essa diferença. (BALTHASAR, GOULART E FIGUEIREDO, 2012, p. 84).

Essas “formulações ideológicas” recaem sobre a figura do louco, marcada no texto de Érnica pelos verbos *denegrir* e *exaltar*, de acordo com as intenções que tratam dessa figura. Outros estereótipos pertencentes a essas formulações são “mulheres, negros, empregados paraibanos ‘de obra’, surfistas, dondocas velhos e gays”. O índio, no momento da História da Colonização no Brasil, no papel de “criança, para fazer com que precisassem da proteção da religião que lhes queria impingir”. (Idem, p. 85).

No mesmo Caderno de leitura e produção, mas na Unidade 3 “Não é brincadeira: o problema do trabalho infantil” há uma reportagem sobre o trabalho infantil no mundo, com dados divulgados pela Organização Internacional do Trabalho (OIT). (BALTHASAR, GOULART E FIGUEIREDO, 2012, p. 108). O texto não aborda a questão racial, mas acreditamos ser uma oportunidade para outras leituras, por exemplo, nos resultados divulgados pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) sobre o trabalho infantil no Brasil, que apontam para um declínio na quantidade de crianças nesta condição. O retrato das crianças trabalhando é composto pela área rural da região Nordeste e “em famílias pobres e na população negra”. (BARROS & MENDONÇA, 2010, p. 14). Trabalho infantil no Brasil tem cor e endereço. Essa é apenas uma possibilidade de leitura, mas que justamente através da leitura confronta com o discurso que somos todos iguais.

Essa é apenas uma possibilidade de leitura, mas que pode ajudar no entendimento de que enquanto hipóteses jurídicas somos todos iguais, mas que estruturalmente, e aqui referimo-nos à formação da sociedade brasileira e a todos os casos de exclusão noticiados pela mídia, nos faz diferentes. Representações estereotipadas, necessidade de políticas reparadoras de ações

afirmativas como a de cotas raciais para acesso a universidades e concursos públicos que faz com que o discurso da inconstitucionalidade vigore quando ecoam as vozes sobre o princípio da isonomia.

Outra possibilidade de leitura, mas que a primeira vista atém-se à forma do texto, aos elementos estilísticos, está na abertura da *Unidade 1: Língua e linguagem*, do *Caderno de Estudos de Língua e Linguagem*. O aluno é convocado a observar a capa de um livro (Figura 5) para assim resolver a questão do tópico intitulado “Discuta com a turma”. A questão, marcada pelo verbo “focalizar” no modo imperativo, pede que a atenção do aluno seja voltada para o título da obra. (BALTHASAR, GOULART E FIGUEIREDO, 2012, p. 182).

“Do que parece tratar o livro?”; observe a palavra “abençoadas”, formada por duas palavras, consegue identificá-las?; e “o que teria levado o escritor a criar essa palavra em vez de optar por um título usando duas palavras que a compõem?” são três questões focadas no neologismo, por processo de composição por aglutinação, criado pelo “escritor” do livro. (Idem, p. 183,119).

Nas orientações ao professor sobre a abertura desta unidade, diz-se que o objetivo é que o aluno comece “a observar a palavra como uma unidade de sentido formada por ‘partes’ significativas (os elementos mórficos), que se tornam importantes mecanismos produtivos e criativos da língua.” Finalmente as autoras sugerem falar um pouco sobre o autor do livro⁵⁷ cuja capa é objeto de estudo, o moçambicano Mia Couto. (p. 119).

Figura 5 - Capa do livro “Estórias Abençoadas”, de Mia Couto⁵⁸



⁵⁷ *Estórias abençoadas* é um livro escrito em prosa, com tradições orais africanas de uma Moçambique recém-saída de trinta anos de Guerra Civil. A obra de Mia Couto é também conhecida por dialogar, dentre outros autores, com o autor brasileiro Guimarães Rosa.

⁵⁸ COUTO, Mia. *Estórias abençoadas*. Lisboa: Caminho, 1987.

Geraldi (2006) alerta para o ensino da língua portuguesa baseado na gramática e na mecanização de suas normas e cita como exemplo clássico exercício de, após decorar a regra, distinguir o sujeito de uma oração: “essas crianças passarão alguns anos na escola sem saber se poderão acertar o sujeito de uma oração, mas nunca serão o sujeito de suas próprias histórias”. (Idem, p. 16) Tal afirmação pode parecer supervalorizar os riscos de tal ensino, mas se pensarmos a escola como um espaço de interação e que essa interação se dá pelo diálogo e que o diálogo se dá através da possibilidade de discussão, atentaremos para o tempo não aproveitado ao pedirmos que um aluno apenas distinga o sujeito de uma oração.

CAPÍTULO 3

O REAL EM DEBATE: ENTREVISTAS COM AS PROFESSORAS

- Sai da frente pra tia passar, ô, sua macaca.
- Ai... isso é racismo.
(no banheiro da escola)

Quando você for encher (a garrafinha com água), enche na sala dos professores, porque ali (no pátio) não tem filtro não.
(funcionária da escola para a pesquisadora, sobre o bebedouro).

Na escola onde as entrevistas foram feitas havia quatro turmas de nono ano, duas no horário da manhã e duas no horário da tarde. Respectivamente turmas 901, com trinta e cinco alunos; 902 com trinta e quatro; 903 também com trinta e quatro alunos; e 904 com trinta e três.

Para a análise das entrevistas ancoramo-nos na metodologia desenvolvida por Bardin (2011), através da sua concepção da linguagem como objeto de análise de conteúdo, observando o que está “por trás das palavras” com a finalidade de encontrar “outras realidades por meio das mensagens”. (BARDIN, 2011, p. 49, 50, grifo da autora)

Partindo do pressuposto que as entrevistas nos permitem tratar de determinada realidade, o que envolve a representação de um grupo, como preservar a particularidade de cada sujeito entrevistado, mantendo o objetivo de ter os dados em sua totalidade? Mais que isso, como “utilizar a singularidade individual para alcançar o social⁵⁹”? (MICHELAT, 1975, *apud* BARDIN, 2011, p. 94). Para a autora esse é o desafio na análise de conteúdos.

Da mesma forma e mesmo com os recortes às relações étnico-raciais na educação, tomamos as respostas dos professores às questões abordadas nas entrevistas feitas para essa dissertação de mestrado não a representação de todo o corpo docente da rede municipal de ensino, mas como parte de uma, dentre as tantas realidades da educação no Brasil. Para a análise das entrevistas, partimos do método de “decifração estrutural” proposto por Bardin (2011):

⁵⁹ MICHELAT, G. Sur “L'utilisation de l'entretien non directif en sociologie”. Revue française de Sociologie, XVI, 1975. In: BARDIN, Laurence. Análise de Conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011.

cada entrevista se constrói segundo uma lógica específica. Apoiando os temas, conservando-os (manifestando-os ou escondendo-os), há uma organização subjacente, uma espécie de calculismo, afetivo e cognitivo, muitas vezes inconsciente na medida em que a entrevista é mais um discurso espontâneo do que um discurso preparado. (BARDIN, 2011, p. 96).

No decorrer deste capítulo algumas tabelas nos ajudarão apenas como recurso para ilustrar algumas problemáticas, mas elas por si limitariam as significações produzidas no processo da entrevista, fazendo o que Bardin (2011) chama de “colocar todos os elementos significativos numa espécie de ‘saco de temas’, destruindo definitivamente a arquitetura cognitiva e afetiva das pessoas singulares”. (Idem, 2011, p. 95).

Como partimos do pressuposto que tendo o livro uma unidade com seus textos voltados para a questão da diversidade influenciaria em sua escolha, acreditamos ser trabalhado pelas professoras de Língua Portuguesa. Quando as professoras desta disciplina nos revelaram que a unidade 2 do Caderno de leitura e produção era trabalhada pela professora de produção textual seguimos com as mesmas perguntas direcionadas para as duas disciplinas. Como foi o processo de escolha do livro? O livro é utilizado? Como percebe determinado texto (apontado na hora da entrevista)? Já trabalhou a unidade 2 do livro? Tem alguma parte que despertou mais interesse? Rendeu alguma discussão com a turma? Em caso negativo, por que não trabalhou? Como trabalha questões relacionadas ao preconceito por cor em sala de aula?

Embora fossem essas algumas perguntas norteadoras para as entrevistas, não esperamos que nos falassem especificamente sobre um capítulo do livro, mas de situações cotidianas cujo livro, como recurso didático pudesse ter contribuído, ou que debates teriam sido provocados através dos textos nele presentes.

A análise dos conteúdos presentes nas entrevistas feitas com as professoras⁶⁰ da escola escolhida para a presente pesquisa tem como base duas divisões propostas por Bardin (2011), a saber: a) *Análise temática*, dividindo a entrevista em temas principais (Apêndice III); e b) *Características associadas ao tema central*, no caso desta pesquisa, relacionadas à questão étnico-racial.

Entrecruzando esses dois pontos, estruturamos no decorrer deste capítulo 3, os discursos das professoras sobre a formação de seus alunos; sobre o ensino da disciplina Língua Portuguesa;

⁶⁰ Sem relação com características físicas e psicológicas, os nomes fictícios são em lembrança às tias Jane e Marlene, como assim as chamava, e às professoras Graça e Alice, todas parte especial de minha formação na Educação Básica.

sobre a escolha e o uso do livro didático *Singular & Plural*; sobre preconceitos, relacionados pelas professoras não só à questão étnico-racial, mas também à religião; e a sustentação do discurso “somos todos iguais” ao falar de preconceitos.

3.1. Quando entrou setembro: escola e professoras

No mês de setembro de 2014 foram entrevistadas quatro professoras das turmas de nono ano da escola *locus* da pesquisa. Duas professoras que lecionam Língua Portuguesa e duas que lecionam Incentivo à Leitura e à Produção Textual - ILPT, nomeadas aqui como professora Jane, professora Marlene, professora Graça e professora Alice, ordem esta de acordo com a sequência em que as entrevistas foram realizadas.

Optamos por narrar neste ponto do trabalho as entrevistas a fim de contextualizar os conteúdos do livro *Singular & Plural*, a representação dos professores sobre este livro como instrumento para “a divulgação e produção de conhecimentos” referentes à “pluralidade étnico-racial”, objetivo presente no Parecer que instituiu a educação para as relações étnico-raciais e os demais discursos oficiais sobre a temática. E com esse recorte narraremos as entrevistas, que, na íntegra, com relatos como preconceitos de gênero, gravidez na adolescência e violência doméstica, estão transcritas no Apêndice II deste trabalho.

As entrevistas foram feitas durante a semana de provas e os objetivos da pesquisa foram apresentados aos professores entrevistados. No início das entrevistas com todas as professoras do nono ano, uma questão apareceu: o livro é trabalhado apenas pelas professoras de Língua Portuguesa e seu uso não é integral, sendo utilizado apenas o *Caderno Estudos de língua e linguagem*.

Outro ponto é o fato de as professoras de Língua Portuguesa e ILPT das turmas de nono ano nunca se encontrarem, pois lecionam em dias e horários diferentes. A *professora Jane* disse que talvez a orientadora educacional soubesse algumas questões acerca dos conteúdos, mas a secretaria informou que a atual gestão da escola era recente e que eles não tiveram acesso a atas de reuniões ou documentos com esse tipo de informação, não sabendo, portanto, informar se existiam.

À época da realização das entrevistas a escola não estava com sua biblioteca funcionando há um tempo. Inicialmente porque estava em obras, depois porque houve um incêndio. Os livros que restaram estavam guardados, mas os alunos não tinham uma biblioteca. Cabe ressaltar que a biblioteca no espaço escolar está inserida no contexto de um dos objetivos ao professor de ILPT, estabelecido pelo Guia desta disciplina:

Promover atividades práticas de incentivo à Leitura dentro da Unidade Escolar que contemplem temáticas da literatura Infanto-Juvenil, estabelecendo caminhos que garantam o contato dos alunos com os livros, bem como o incentivo aos empréstimos e acesso aos mais variados suportes de leitura (histórias em quadrinhos, jornais, poesias, músicas, narrativas de tradição oral e outros) junto ao Incentivador da Leitura. (SEMED-NI, 2011, p. 04)

3.2. O que nos disseram sobre a escolha (e o uso) do livro

- *vou ser sincera com você, não fui atrás de texto.*
(professora entrevistada)

Depois do processo de escolha do livro para esta pesquisa e de descobrirmos que ele dedica uma unidade inteira à diversidade cultural, elaboramos a entrevista, focada no livro como instrumento de divulgação e produção de conhecimentos relacionados à pluralidade étnico-racial, tendo como hipótese a influência desse na escolha do livro.

Nossa hipótese levantada nos critérios de escolha da escola ao considerar que a maior adesão de livros didáticos atingiria maior número de alunos, bem como a hipótese, após conhecermos o livro *Singular & Plural*, que uma unidade inteira tratando da diversidade, o que inclui a temática étnico-racial, influenciou em sua escolha, não foi confirmada.

Primeiramente porque as professoras não trabalham os textos do livro e o conteúdo ficou marcadamente dividido em Língua Portuguesa – aspectos gramaticais, presente no *Caderno Estudos de língua e linguagem* e ILPT com o *Caderno de leitura e produção*, embora o não trabalho com o livro didático possa ser justificado em parte pelo dito no Guia da disciplina ILPT, que delinea que o trabalho com esta disciplina não deve ser restrito ao uso do livro didático (SEMED-NI, 2014, p.03)

A não confirmação da hipótese da influência dos textos presentes na *Unidade 2 – Diversidade cultural* nos apareceu dentro de um contexto de algumas divergências nas respostas às perguntas sobre os critérios de escolha do livro, que aparece como consensual a todos os

professores nas falas das duas professoras que lecionam nos horários da tarde, Professoras Marlene e Alice, diferente do que nos narrou as professoras Jane e Graça. Apenas para ilustrar, segue o quadro sobre a escolha do livro didático a partir das respostas das professoras no que se refere à sua adoção.

Tabela 5 - Participação na escolha e utilização do livro didático pelas professoras

| Professora | Disciplina | Turmas | Presença na escolha do livro | Utilização | Observações |
|------------|-------------------|-----------|------------------------------|------------|--|
| Jane | Língua Portuguesa | 901 e 902 | não | sim | apenas o Caderno Estudos de língua e linguagem |
| Marlene | Língua Portuguesa | 903 e 904 | sim | sim | apenas o Caderno Estudos de língua e linguagem |
| Graça | ILPT | 903 e 904 | não | não | informada que não há livro para ILPT |
| Alice | ILPT | 903 e 904 | sim | não | Informada que o livro é para Língua portuguesa |

A professora Jane não estava presente no dia da escolha, mas disse que as professoras de ILPT mostraram interesse porque “são poucos livros que contemplam a produção textual e esse veio bem dividido, a produção de textos e a parte gramatical”, então são essas professoras que trabalham o *Caderno de leitura e produção* do livro. A parte gramatical, segundo a *professora Jane*, “não deixava a desejar”, ficando então combinado que os professores de Língua Portuguesa buscariam textos fora do livro.

Mais a frente ela revelou que foi contra a adoção do livro “porque (...) na parte de gramática são pouquíssimos textos, aí a preocupação dele (do livro) não é interpretar (...) nem analisar o texto, é tirar as questões gramaticais que estavam inseridas no texto”.

Diferente da professora Jane, a professora Marlene disse que a adoção do livro *Singular & Plural* foi um consensual e reconheceu ser difícil, pela diferença de dias e horários, reunir todos os professores no processo de escolha do livro.

A escolha do livro, segundo a professora Marlene, foi pelo “mais fácil possível”, que a Editora Moderna tem livros didáticos “muito mais difíceis”, mas o livro *Singular & Plural*, foi o “mais fácil possível (...) porque o que acontece é que a nossa clientela é muito fraca”. Disse a professora:

(...) então a gente escolhe o livro, hoje a gente está escolhendo assim (pegando o livro para mostrar): a gente pega o livro, a gente começa a folhear, a gente não quer saber nem que texto tá, mas a gente vai direto pras perguntas. Será que eles conseguem saber o que que o livro tá pedindo? Entendeu? Por que um texto a gente trabalha, a gente consegue fazer ler em sala de aula, puxar por eles, né... aquela coisa né, a luta, né? A gente vai puxando, puxando, puxando até que a gente consegue que eles tenham entendido. Porém, o que que acontece na maioria das vezes? Você ignora as questões do livro didático, você vai para o quadro com as suas questões porque eles não conseguem traduzir, e eu acho que é a palavra certa, as questões do livro. Então a nossa escolha é nessa base, hoje em dia. Eles não conseguem, tá?

Sobre o livro anterior em comparação com o atual, a professora Marlene afirmou:

cara, ele é muito difícil, não adianta, **eles não sabiam nem do que se tratava os textos, eles não sabiam o que que era uma crônica** e você não conseguia porque quando você abria o livro eles começavam com as perguntas e eles já fechavam “- ah, professora, eu não entendo nada disso”.

Então esse aqui (mexendo no livro), ele é um livro muito mais simples, ele tem pouco conteúdo, mas por incrível que pareça, ele nos dá chance de primeiro: levar responsabilidade do livro, que eles não tem, tá? O Governo federal, ele distribuiu o livro, só que o aluno pega aquele livro, enfia dentro de casa numa estante e ele nunca mais traz pra escola. Então, por exemplo, com esse livro a gente passa a usar mais e isso tá fazendo com que eles... já tá dentro da mochila, já tá vindo, então quando eu falo: “- livro”, eu tenho quatro, cinco, seis livros. Nossa, isso é uma vitória. Em trinta e sete? Isso é uma vitória porque **eles não traziam o livro**. (grifos nossos).

Segundo a professora Marlene, a adoção de um livro com conteúdos fáceis faz também com que, ao trabalhá-lo cotidianamente o professor exija que o aluno leve o livro para as aulas. E considerou “uma vitória” que em uma turma com trinta e sete alunos haja “quatro, cinco, seis livros” quando ela cobra.

A professora Graça, de ILPT disse não ter participado da escolha do livro e que no ano anterior, quando ingressou na escola, foi informada que a disciplina ILPT não tem livro didático, tendo a professora que levar “o próprio material”.

Por volta de três meses do início das aulas A professora Graça foi informada pelos alunos que a professora de Língua Portuguesa disse que a professora de ILPT trabalharia a parte do livro correspondente à leitura e produção. “E a turma queria fazer essa segunda parte do livro pra não ficar em branco, enfim, também, eles não são tão interessados assim não, mas digamos que eles chegaram a falar sobre isso”. A professora de ILPT então procurou a direção para pedir o exemplar do livro, mas sem êxito.

A professora Alice, de ILPT disse ter participado da escolha do livro e assim como os outros professores, que teve tempo para analisar as coleções, que a escolha foi “bem consensual” e que não lembra se o fato de o livro ter uma unidade inteira tratando da diversidade cultural

influenciou na escolha pelos professores. Disse não ter o livro, que a prioridade do exemplar é das professoras de Língua Portuguesa, mas disse conseguir com facilidade fora da escola.

Tais relatos apontam duas questões que se entrecruzam: as professoras divergem em suas narrativas sobre a opção pelo *Singular & Plural* e separam o ensino de Língua Portuguesa em gramática e produção textual. O que nos revela a falta de trabalho coletivo entre as professoras e entre as professoras e a escola, pois foram os alunos, desacreditados em alguns relatos, que alertaram para o uso do livro.

3.2.1. Essa parte é da professora de produção textual

As entrevistas nos revelaram que as professoras de Língua Portuguesa utilizaram apenas uma parte do livro, o *Caderno de Estudos de Linguagens*, com seus conteúdos voltados para a questão gramatical e que, segundo as professoras de Língua Portuguesa, os conteúdos referentes ao *Caderno de leitura e produção*, seriam trabalhados pelas professoras de ILPT, algo não confirmado pelas mesmas.

A professora Jane disse que o livro atende nos aspectos gramaticais, mas não em textos, e por isso leva “coisas de fora” e alegou não saber quais são os textos contidos no livro. Sobre a disciplina ILPT, disse que no início “existia um trabalho diferenciado, eles faziam reuniões, tinha um projeto, na verdade, de produção textual (...) mas eu não sei como eles trabalham agora, porque eu não tenho contato, porque elas não trabalham nos mesmos dias que eu, então eu não tenho contato com ela pra ver como. Eu sei que ela traz muita coisa fora, mas eu não sei se é da Secretaria ou se é por ela mesmo, que ela faz isso”.

Assim como a professora Jane, a professora Marlene disse que a parte de interpretação de textos é trabalhada pela professora de ILPT, atendo-se então a disciplina Língua Portuguesa ao trabalho direcionado “para a gramática”. Ela destaca que

No nono ano eu tenho um problema sério: você, no nono ano você tem que dar o diacho das orações subordinadas. Eu vou ignorar as (orações) coordenadas, tá? Vou apenas para as subordinadas. Gente, não adianta, eles carregam as deficiências das funções sintáticas desde o sétimo ano, entendeu? Então quando eles chegam nas orações é caos total, mas esse livro eu trabalhei todas as questões, eu já dei pra eles as substantivas, já dei as adjetivas. Deixei para o quarto bimestre as nove advérbias, mas eu trabalhei com todas as questões do livro, entendeu? E eles conseguem e eles fizeram, eles compreenderam, porque as questões dele (Singular & Plural) são de construção de conhecimento, então, por exemplo, é... oração adjetiva. Antes de explicar o que é adjetiva, o livro já começa com um quadrinho, as perguntas sobre ele, tal substantivo tá sendo caracterizado por

onde? Então você constrói conhecimento da adjetiva. Aí eu vou lá e aí eu vou e dou meu recado, entendeu? E eles tão trabalhando direto com ele.

A professora Marlene falou da importância de o livro e o ensino abordarem as realidades, o que faz parte da vida dos alunos. O livro porque é um meio para tais discussões, mas essa questão deve “estar em mente do professor na hora da escolha ter isso tudo lá dentro”. Disse trabalhar autores como Içami Tiba⁶¹, da Rosely Sayão⁶², mas que os alunos não têm conhecimento para essas discussões. “- tem que ser mais leve, entendeu? Na escola pública. É que eu acho que a gente não pode ter um outro livro pra escola pública. Se não a gente vai tá fazendo a diferença também”.

A professora Graça, de ILPT disse que não segue o currículo da Secretaria de Educação de Nova Iguaçu, mas o do Estado do Rio, com a diferença que o Estado não separa Língua Portuguesa de produção textual e que não há a disciplina ILPT. Mas considera este “um currículo mais amplo, porque (...) supostamente serve para todos os municípios” e como ela é professora do Estado é esse o currículo que usa.

A professora considera a divisão entre Língua Portuguesa e ILPT substancial e justifica isso pelo “tipo de público que tem uma dificuldade muito grande de compreensão mesmo das coisas, assim, interpretação, compreensão” porque “a leitura de decodificação para eles é difícil”.

O “tipo de público” citado pela professora são os alunos de escolas públicas na Baixada Fluminense. Pressupondo que alunos da Zona Norte e Oeste tenham mais acesso à urbanização.

A professora Alice disse que o trabalho com sua disciplina, ILPT, depende da equipe, então ela trabalhou “a linguagem em si, independente de ser um texto do livro” ou outro material. Disse que as vezes pede que os alunos levem o livro, para trabalharem um texto, mas que no ano da realização da entrevista não havia trabalhado o livro. Suas aulas são baseadas em questões de “concurso de um modo geral” e a gramática e semântica são trabalhadas dentro do texto.

Quando inquirida sobre o interesse dos alunos em procurar esses concursos “de um modo geral” a professora Alice disse que vê interesse na minoria. Disse ter trabalhado textos com a questão ambiental, opção feita para dialogar com os conteúdos de Ciências e que trabalhou “diversos gêneros textuais, diversos temas, não só a questão de redação, de produção”. Sobre as estratégias de ampliação de seu trabalho, a professora relata:

⁶¹ Psiquiatra e educador

⁶² Psicóloga

dentro de ILPT eu trabalho muito mais assim, aquelas questões dos descritores e habilidades dentro da área da linguagem, da língua portuguesa mesmo, então, os textos que eu trago, que eu falei pra você assim, que são algumas questões claro que adaptadas, né, de concurso, adaptadas pra faixa etária, pra série e o ano que eles estão, até porque eu já conheço os alunos, foram meus ano passado, então assim, eu vou trabalhando dentro dessas questões dos textos, as habilidades e os descritores, por exemplo, dedução, comparação, análise, inferência, então por isso que eu trabalho textos variados, do quadrinho até poesia, letra de música, em fim, textos variadíssimos, com temas variadíssimos e, mais sempre com foco, que é a questão das habilidades e competências que eles tem que ter mesmo, que é a dedução, a inferência, a comparação. Tem que saber comparar, tem que saber procurar o valor semântico, a referência dentro do texto. Então trabalho em cima disso a gramática também, paralela.

Em resposta à pergunta sobre a disciplina ILPT, disse que nunca participou de nenhum encontro de formação continuada por incompatibilidade com seus horários. Que no ano anterior recebia mais convites, mas que só soube de dois encontros.

3.2.2. Eles não...

Pode ser depois? É que tenho vergonha, porque eles são muito barulhentos.
(Professora de ILPT)

A fim de conhecermos as representações dos professores de língua portuguesa acerca do livro como instrumento para “a divulgação e produção de conhecimentos” referentes à “pluralidade étnico-racial”, objetivo presente no Parecer que instituiu a educação para as relações étnico-raciais, além das perguntas sobre a escolha e utilização do livro, perguntamos como as professoras viam os alunos e se estes se posicionavam diante de situações de conflito.

Em suas opiniões sobre os alunos um início de uma frase, por se repetir em outros inícios de frases, nos ressoou ao ouvirmos e nos saltou aos olhos ao transcrevermos as entrevistas: “eles não”. Relacionada aos alunos, essa frase aparece dezoito vezes no decorrer dos discursos das professoras Marlene, Graça e Alice. Eles não conseguem traduzir; eles não têm capacidade de interpretação; eles não sabiam nem do que se tratava o texto; eles não sabiam o que era uma crônica; eles não traziam o livro; eles não têm posição; eles não conhecem os direitos deles; eles não se colocam; eles não precisam nem se irritar; eles não têm um caminho pra chegar; eles não têm esse conhecimento; eles não são tão interessados assim não; eles não vão além disso; (não é

porque eles não) têm vontade de responder; eles não conseguem mesmo; eles não são fazendo isso; eles não dão muita atenção não... No quadro abaixo, o contexto desses “eles não...”.

Tabela 6 - Eles não... o que as professoras disseram sobre seus alunos

| Eles não... | Contexto | Professora |
|--|--|-------------------|
| conseguem traduzir | as questões do livro | Marlene |
| têm capacidade de interpretação | a defasagem na formação no primeiro segmento | Marlene |
| sabiam nem do que se tratava o texto | as questões do livro trabalhado no ano anterior ⁶³ | Marlene |
| sabiam o que era uma crônica | as questões do livro trabalhado no ano anterior | Marlene |
| tem | a responsabilidade de levar o livro para a escola | Marlene |
| traziam o livro | a “vitória” de, em uma turma de trinta e sete alunos, “quatro, cinco, seis” alunos levarem o livro para as aulas | Marlene |
| têm posição | se chamarem de macaco “o tempo todo” | Marlene |
| conhecem os direitos deles | se chamarem de macaco “o tempo todo” | Marlene |
| se colocam | se chamarem de macaco “o tempo todo” | Marlene |
| precisam nem se irritar | se xingarem todos os dias, “porque não dá em nada” | Marlene |
| têm um caminho pra chegar | se xingarem todos os dias, “porque não dá em nada” | Marlene |
| tem esse conhecimento | os textos trabalhados, “tem que ser mais leve (...) na escola pública | Marlene |
| são tão interessados assim não | os alunos quererem estudar o <i>Caderno de práticas de literatura</i> | Graça |
| vão além disso | a dificuldade na interpretação de textos | Graça |
| (não é porque eles não) têm vontade de responder | a dificuldade na interpretação de textos | Graça |
| conseguem mesmo | a dificuldade na interpretação de textos | Graça |
| não são fazendo isso | compreender e fazer ligações de sentido em um texto | Graça |
| dão muita atenção não | aos conteúdos | Alice |

Nossa pergunta inicial visava compreender o processo de escolha do livro pelas professoras, revelado por uma das professoras ter sido pelo livro cujos conteúdos eram “mais fáceis”, tendo em vista a “clientela (...) muito fraca”. Essa fragilidade para entender algum livro mais complexo, ou um livro não escolhido por ser mais fácil foi justificada pela defasagem ocorrida desde o primeiro segmento do Ensino Fundamental, ocasionando, conforme relato de uma das professoras, em uma turma de quase quarenta alunos, talvez cinco serem analfabetos.

⁶³ CEREJA, William Roberto & MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: linguagens.**

As dificuldades na aprendizagem de Língua Portuguesa por “esse tipo de público”, conforme se referiu uma das professoras ao falar dos seus alunos, estão centradas na decodificação das palavras dissociada do entendimento, da interpretação das mesmas.

Pesquisadora.: Quando a senhora fala “-esse tipo de público”...

Prof.^a Graça: É, mais pra cá assim, que é escola pública, mais Baixada (...). Encontrei muito isso, mas eu dei aula na Baixada, entendeu? Eu não sei como é, assim, dizem, dizem que é um pouco melhor, eu não sei. Eu acho que eles têm mais acesso, o pessoal assim da Zona Norte, Zona Oeste, dizem, eu não tenho certeza, tem mais acesso à urbanização...

E para trabalhar com tais dificuldades, uma das professoras recorreu ao currículo do Estado do Rio de Janeiro e explicou “a diferença básica (...) dessa disciplina (ILPT) pra de língua portuguesa: fazer com que eles leiam e entendam”, trabalhando a linguagem, mas nem sempre se atendo ao livro. Podemos entender essa “diferença básica” como a dissociação entre o ensino de Língua Portuguesa e a produção e interpretação de textos, como se aquele se ativesse aos aspectos normativos da língua, sem nenhum compromisso com a prática de tal ensino. Uma parte para cada professora.

Na busca pelas representações das professoras sobre as contribuições do livro para o diálogo com a temática desta pesquisa a Professora Jane disse não perceber nenhum posicionamento contrário à discussão étnico-racial, e atribuiu isso à miscigenação das turmas e se há, “é uma coisa mais velada, mas com relação a preconceito eu não percebi não”.

Nas entrevistas com a professora Jane e com a professora Graça, preconceito foi associado também à religião, como sendo “maior mesmo com relação à diferença religiosa” e que “a grande questão (...) tem a ver com a religião”. Problematizamos essa questão mais à frente, mas nos é importante perceber a significação que a palavra preconceito teve no decorrer da entrevista, sendo negado e afirmado, sendo velado em forma de brincadeiras e apaziguado pelo discurso de que “somos todos iguais”.

De acordo com a Professora Marlene, o fato de a escolha do livro ter sido baseada nos conteúdos mais fáceis se dá pela incapacidade que os alunos têm na hora de interpretar os textos, defasagem associada à formação no primeiro segmento do Ensino Fundamental. Sua afirmação decorre de sua experiência também com alunos do sexto ano da mesma escola. Sobre eles, disse talvez haver cinco alunos analfabetos, aquele “que só escreve o nome dele, ele junta as letras, ele sabe o nome das letras, mas ele não sabe o que ele leu”. Sobre esses “problemas do dia a dia que

a gente enfrenta”, explicou que a escola faz um trabalho separado com esses alunos, “pra que eles consigam caminhar”.

A professora Graça, de ILPT falou da dificuldade de compreensão dos alunos na leitura e atribuiu isso ao acesso à urbanização, diferente do que pressupõe acontecer nas Zonas Norte e Oeste, dificuldade esta relacionada ao “desconhecimento de mundo”. Os alunos conseguem decodificar palavras, mas

eles não vão além disso. É ler, assim, ler três, quatro vezes o mesmo texto, o mesmo fragmento de textos e não é por falta de vontade de responder (...) é porque eles não conseguem mesmo. Então aí é que eu acho que reside a diferença básica, básica dessa disciplina pra de língua portuguesa: fazer com que eles leiam e entendam (...) numa turma inteira uns dois alcançam de primeira o que que aconteceu no texto. Quando acontece isso, entendeu?

Somada à essa descrença, o trabalho com a temática étnico-racial através das contribuições do ensino de sua disciplina na condução de diálogos que abarquem uma educação pautada nas relações étnico-raciais, a professora Alice disse que essa é uma pergunta “muito difícil”. A pergunta subsequente pressupunha um sim ou não, que foi sobre a possibilidade de contribuição de sua disciplina da referida temática. A resposta da professora foi afirmativa, mas sobre os meios que ela utilizaria para tal ela respondeu novamente que era uma pergunta realmente muito difícil. Disse nunca ter trabalhado nenhum autor afro-brasileiro ou africano, e que só teve contato quando era aluna, só se lembrando do Mia Couto. E resumiu que “a linguagem em si já mostra o caminho, já abre o horizonte do aluno. Acho que já torna o aluno assim, muito mais articulado e abre mesmo o horizonte cultural dele. A linguagem em si já faz essa articulação, entendeu? Acho que contribui dessa forma. Não sei se eu respondi (risos)”.

3.2.3. Somos todos iguais (?)

Mudanças no cenário das representações dos negros nos livros didáticos de língua portuguesa, que nos anos de 1980 eram caracterizados em situações de pobreza ou como vilões das histórias, mas sempre em posição inferior se comparados aos personagens brancos, apareceram na pesquisa de Silva (2011), que quantificou personagens negros nos livros de acordo com a classe econômica; a atribuição de nomes próprios; inserção em contexto familiar; papéis e funções diversificadas na sociedade; adjetivação positiva nos textos; personagens em contexto escolar e práticas de atividades de lazer, mesmo com frequência numericamente baixa em relação

aos personagens brancos. (SILVA, A, 2001, p. 13, 78, 137) Segundo a pesquisadora, tais representações impactam na formação da criança, pois

Ver-se representado de forma positiva e aproximada do real desenvolve na criança um sentido de existência, de positividade, de pertença às categorias de humano e cidadão, porque ela passa a ver-se como existente nessa representação, que para ela corresponde ao real. Ao reconhecer-se e ser visibilizada, a criança desenvolve o amor ao seu semelhante étnico. Também as crianças de outras raças/etnias, começam a ver a criança negra sem os estigmas inferiorizantes, passando a reconhecer suas diferenças sem hierarquias, respeitando-a e interagindo com ela no convívio escolar e fora dele. (SILVA, A, 2011, p. 138).

Ao tratar do discurso de que somos “um só povo” a autora alerta que a homogeneização advinda dessa fala pode levar o aluno a conceber a cultura como única e pensar que realmente somos todos iguais, inclusive nas oportunidades. (SILVA A, 2011, p. 139, 140).

O posicionamento do professor diante dos conteúdos pode contribuir não só para a desconstrução de estereótipos, mas também para o não enaltecimento da ideia de que somos todos iguais, afirmativa legalmente válida, mas que nas situações cotidianas podem ser inoperantes, considerando não somente a cor da pele como marcador social de diferença, mas o acesso à educação, saúde e bens culturais, por exemplo, o que torna, dependendo do contexto financeiro, todos diferentes.

A professora *Jane* apresentou um discurso híbrido muito comum na sociedade brasileira. Por um lado, afirma que a mistura racial tem o poder de diluir as cores e as raças e amenizar o racismo e conseqüentemente o preconceito racial. Ela afirma:

no nosso país não existe isso de pele, cores distintas, raças distintas, nós temos uma mistura muito grande de raças”, por isso o sempre trabalhar com a temática étnico-racial. Numa escola pública de ensino fundamental (...) tenho certeza que de ensino médio também, os bullyings, os preconceitos são com relação a tudo. Com relação ao estilo de cabelo, com relação à (...) estilo de unha que ele usa, então com relação a uma série de coisas e essa questão racial sempre aparece e a gente sempre trabalha isso, tanto eles, nas conversas deles entre si, como nós como professores também, com textos que trabalham esse assunto, quando surge um assunto desse, na mídia, como surgiu a semana passada com relação ao jogador de futebol⁶⁴, tudo isso a gente traz pra vivência deles em sala de aula”.

64 Sobre a torcedora que durante uma partida de futebol, chamou o goleiro Aranha de macaco. Disponível em: <http://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2014/08/torcedora-e-afastada-do-trabalho-no-rs-apos-ofensas-racistas-jogador.html>. Acessado em 08 de novembro de 2014. Caso semelhante aconteceu na Espanha com o jogador de futebol Daniel Alves no mês de abril de 2014. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/esporte/folhanacopa/2014/05/1449124-daniel-alves-diz-nao-gostar-da-campanha-somostodosmacacos.shtml>. Acessado em 08 de novembro de 2014.

Por outro lado, entretanto, mesmo tendo dito achar o preconceito religioso “mais forte que o racial” e não haver “hoje em dia” muito preconceito em relação à etnia, a professora confessou gostar “de trabalhar a questão racial, até porque meu pai é negro, eu sou negra, acho que nós todos somos, temos um pé na senzala, como eu brinco às vezes, todos nós temos e sofremos com isso até hoje. A diferença racial tá com a gente até hoje”.

Talvez por ter conhecimento que tratar da temática étnico-racial faz parte do currículo oficial. A professora disse acreditar que “algumas barreiras” sobre o ensino e os preconceitos “[...] a longo prazo [...] muito a longo prazo” têm sido e serão rompidas, mas que há carência de textos que trabalhem a “questão racial”.

Inquirida sobre os tipos de textos que levou para as discussões, a professora citou um livro de Pedro Bandeira, disponível na biblioteca da escola, em que um dos personagens, um menino negro, foi escalado para fazer o papel de Jesus Cristo e sofreu preconceito até da professora⁶⁵, “porque na verdade ele queria fazer o papel, ele queria ser Jesus Cristo e aí a professora achou que não seria bom por causa do preconceito que ia ter”. A professora Jane disse que do debate a partir do livro apareceram boas produções.

Nossa, tiveram muitas produções boas, é, baseadas nesse texto. Eu gosto de trabalhar a questão racial, até porque meu pai é negro, eu sou negra, acho que nós todos somos, temos um pé na senzala, como eu brinco às vezes, todos nós temos e sofremos com isso até hoje. A diferença racial tá com a gente até hoje.

Disse gostar de trabalhar com letras de músicas e poema, relacionando isso à sua pós-graduação em Literatura Brasileira. Além disso, assuntos que saem na mídia. Outros autores trabalhados pela professora Jane foram o escritor Moacir Scliar (1937-2011), o poeta Solano Trindade (1908 - 1974) e Rubem Alves (1933 - 2014), todos brasileiros.

Eles recebem bem, a recepção é boa, eles recebem bem. Só que é aquilo, trabalhar com textos em turma é assim: a gente faz uma leitura com a turma toda e começa a analisar alguns aspectos do texto... é, peço, faço produção textual. Que mesmo eu sendo, não sendo a professora de produção textual, eu gosto que eles produzam textos nas minhas aulas e eles recebem bem. Eles têm uma boa receptividade sim.

⁶⁵ Como a professora não lembrou o nome do livro, fizemos algumas buscas na internet fim de referenciar a obra, mas não a encontramos.

A Professora Marlene admitiu não dar “a mínima importância” às discussões sobre a temática étnico-racial, não sabendo então se o livro possibilita ou não alguma discussão. Ela ressalta:

A gente até fala, porque aqui tem umas músicas do Gabriel o Pensador, que é, que fala sobre o preconceito, foi quando eu consegui lidar com eles sobre preconceito (...) Eu levei o preconceito pra tudo quanto é lado, porque a música dele leva pra tudo quanto é lado, deu pra discutir, mas eu ainda acho que, que é pouco, eu acho. Vou te confessar que eu não, sei lá, eu não me preocupo muito com essas coisas não.

Além disso, a parte do livro que discute a diversidade, segundo a professora Marlene, “fica pra ILPT”. Quando trabalhou a música *Racismo é burrice*, de Gabriel, O Pensador, mesmo dizendo tratar do preconceito em geral, especificamente sobre racismo relatou que os alunos

se chamam de macaco, e isso é todo dia, então, por exemplo, essa preocupação assim, a gente tem todo dia, a gente tem que discutir isso todo o santo dia, a gente mostra os exemplos da televisão, a gente explica que isso já não pode mais acontecer, que somos todos iguais e as vezes eles falam... eu falo que só eu sou branca, não sei por que que eles brigam tanto, né, que eu sou a mais clara de todos e que isso não faz a mínima diferença pra ninguém, mas isso é, isso aí é todo dia.

Não se dizendo parte dessa diferença, mas com o discurso do “somos todos iguais”, a professora Marlene, disse que os alunos aceitam esse discurso de todos serem iguais, que isso de “se chamar de macaco é tudo brincadeira, eles se aceitam, se aceitam, se aceitam bem”.

Ao mesmo tempo em que afirma essa igualdade entre todos, relaciona “outras diferenças” que existem na sala de aula, como a homossexualidade, que “ninguém aponta, ninguém xinga, ninguém maltrata. Pode ter a piada sem vergonha, mas..”.

Se uma das formas utilizadas pelo sistema escravocrata era a desqualificação de um povo, e especificamente no caso da África negra, “considerada um deserto cultural, e seus habitantes como um elo entre o Homem e o macaco” (MUNANGA, 2009, p. 20), as imagens criadas acerca das pessoas trazidas do continente africano para aqui serem escravizadas não deixaram de existir nem com a lei que tornou oficialmente extinta a escravidão no Brasil, nem com as leis que previam punição a atos preconceituosos.

A professora Marlene Disse que os alunos não se posicionam e que não reconhecem seus direitos e se aceitam, o que não tem relação com “conhecimento de causa”, mas por falta de posição crítica. “Ah, todo dia é assim, todo dia eles escutam, todo dia eles se xingam, fica por isso mesmo, ninguém toma atitude, ninguém toma... e eles não precisam nem se irritar com isso porque não dá em nada, entendeu? Eles não tem um caminho pra chegar”.

A professora Graça, de ILPT, de turma diferente da professora Marlene e da mesma turma da professora Jane, não dissociou o preconceito religioso do pertencimento étnico-racial e mesmo achando que essa é a grande questão, admitiu também acontecer o preconceito por cor e assim como a professora Marlene relatou ter escutado agressão “dessas que acontecem em estádio de futebol”, mas não todos os dias, talvez três vezes em dois anos.

A professora Alice disse que não trabalhou nada relacionado à temática étnico-racial, que embora não desmereça, ache válido e “muito grandioso”, havia trabalhado com sua turma a questão ambiental e que essa escolha surgiu de uma conversa com a professora de Ciências, pelo assunto que ela trabalhava na época. Ao ser inquirida sobre a ocorrência de alguma questão que envolvesse preconceito por cor em sala de aula a professora disse que não havia presenciado. Quando a pergunta foi especificamente pelo preconceito manifestado “em forma de brincadeiras” ela disse que nada a partir dos textos trabalhados, mas que “o conflito que surgiu foi entre eles (...) um xingando o outro de macaco e por aí vai”.

“E por aí vai” e por aí foi que em 2014, cento e vinte e seis anos depois que a princesa achou que não era legal haver pessoas escravizadas esse “por aí vai” fez-nos pensar na dicotomia nacionalismo x racismo, tratada por Anderson (2008) em *Comunidades imaginadas*:

O fato é que o nacionalismo pensa em termos de destinos históricos, ao passo que o racismo sonha com contaminações eternas, transmitidas desde as origens dos tempos por uma sequência interminável de cópulas abomináveis: fora da história. Os negros, devido à nódoa invisível do sangue, serão sempre negros; os judeus, devido ao sêmen de Abraão, serão sempre judeus, não importam os passaportes que usem ou as línguas que falem e leiam. (Assim, para o nazista, o alemão judeu era sempre um impositor.) (ANDERSON, 2008, P. 210, 211).

Quando não confessado sobre a cor da pele, o preconceito aparece, nas entrevistas com as professoras Jane e Graça, associado à religião. Mais que cor da pele, “a grande questão” é “com relação à diferença religiosa”:

Professora Jane - uma coisa que eu tô percebendo agora com (...) os adolescentes, é que eu acho que até a questão da religião, o preconceito religioso tá até mais forte que o racial agora. É... eu tenho observado isso e isso tá me assustando muito.
(...) Por exemplo, esse fato que eu vou citar nem aconteceu aqui, aconteceu em outra escola: De eu ouvir alguém discutindo com relação à religião de uma aluna, aí eu ouvi aquilo por alto e falei “-ué, mas o que que tá acontecendo aí?” e a menina me explicou “-não, professora, é por causa do Diabo, por causa de não sei o quê...”. Eu falei: “-não, mas peraí, você já participou do culto da religião dela, foi um dia lá? Como você sabe isso?” “-Não, mas a gente sabe”. Aí você ouve uns dois ou três que são evangélicos

também tendo o mesmo, a mesma opinião, que é uma opinião já pré-moldada, né? Uma opinião já pré-concebida, então eu percebo isso.

Aqui tem alguns alunos, mas aqui é até menos, tem alguns alunos que a gente percebe que se vier um é, vamos supor, com uma pulseira diferente ele vai ser olhado de uma maneira diferente por causa daquela pulseira, vão ligar aquela pulseira à religião.

Em referência ao caso do aluno que semanas antes da entrevista havia sido impedido de entrar em uma escola da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro por estar usando guias de Candomblé por baixo de seu uniforme⁶⁶, a professora dissociou etnia, dizendo não haver muito “hoje em dia”, de religiosidade.

Assim como a professora Jane, a professora Graça, de ILPT na mesma turma, atribui os preconceitos à religião, mas sem dissociá-la da questão étnico-racial. Disse ter trabalhado “alguns textos, mas através da história do samba” não abordando diretamente as contribuições dos negros na formação nacional, mesmo sempre tendo considerado importante esse trabalho, inclusive os aspectos religiosos ou de ritos culturais.

A professora Graça confessou ser uma discussão difícil, não só pelos alunos, mas pelo professores que insinuam “coisas de outros professores também”, que levou à perseguição e agressão verbal de um professor daquela escola por alunos.

Professora Graça - Por aluno abordando esses aspectos de... o cabelo que é assim, assim, assado, a pessoa que tem cara de... da Umbanda, macumbeiro... e aí essa pessoa é agredida na rua assim aos berros pelos alunos aí depois os alunos vão e brincam com isso com o professor e o professor em vez de dar um chega pra lá entra na piada.

Pesquisadora: - Esse mesmo professor que sofreu isso?

Professora Graça - Não os outros. O aluno vai falar sobre isso, passar adiante o que ele tá fazendo, aí o professor que tem a obrigação de frear isso, não, ele continua alimentando a brincadeira, entendeu? Mas tudo por conta de religião. Que eu não vou citar aqui quais são as religiões, né, que talvez estejam instigando isso, mas é isso

Em conversa com a turma, disse ter comparado, mesmo sem levar textos,

Professora Graça - religiões, os prós e os contras, pra chegar num resultado meio que nulo entre todas elas e aí ficaria a critério de cada um escolher, só que mais uma vez também o meu trabalho foi desconstruído porque no tempo seguinte ao meu, a pessoa que entrou não sustentou a ideia, entendeu? E desconstruiu tudo o que eu tinha feito.

Professora Graça - eu acho que essa questão étnico-racial, ela, assim, como a cultura que envolve ela está diretamente ligada à religiosidade, então a grande questão, pra mim, eu acho que tem a ver com a religião. A parte racial mesmo, assim né, assim, a pele (passando a mão no braço), racial, né, sem ser a parte cultural e tal, ela, ela acontece,

⁶⁶ Disponível em: <http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2014/09/aluno-e-barrado-em-escola-municipal-do-rio-por-usar-guias-do-candomble.html>

assim a discriminação racial acontece, mas eu acho que os valores são muito mais solidificados nesse embasamento religioso que eles tem, entendeu?

Segundo a professora Graça, falar em espírito mesmo como forma de expressão como “- ah, você tinha um espírito mais intelectualizado antes”, usar cordões grandes, feitos de sementes é sinônimo para “macumbeiro”.

Na unidade do *Singular & Plural* que trata da diversidade cultural encontramos o seguinte esquema (BALTHASAR, GOULART E FIGUEIREDO, 2012, p. 95):

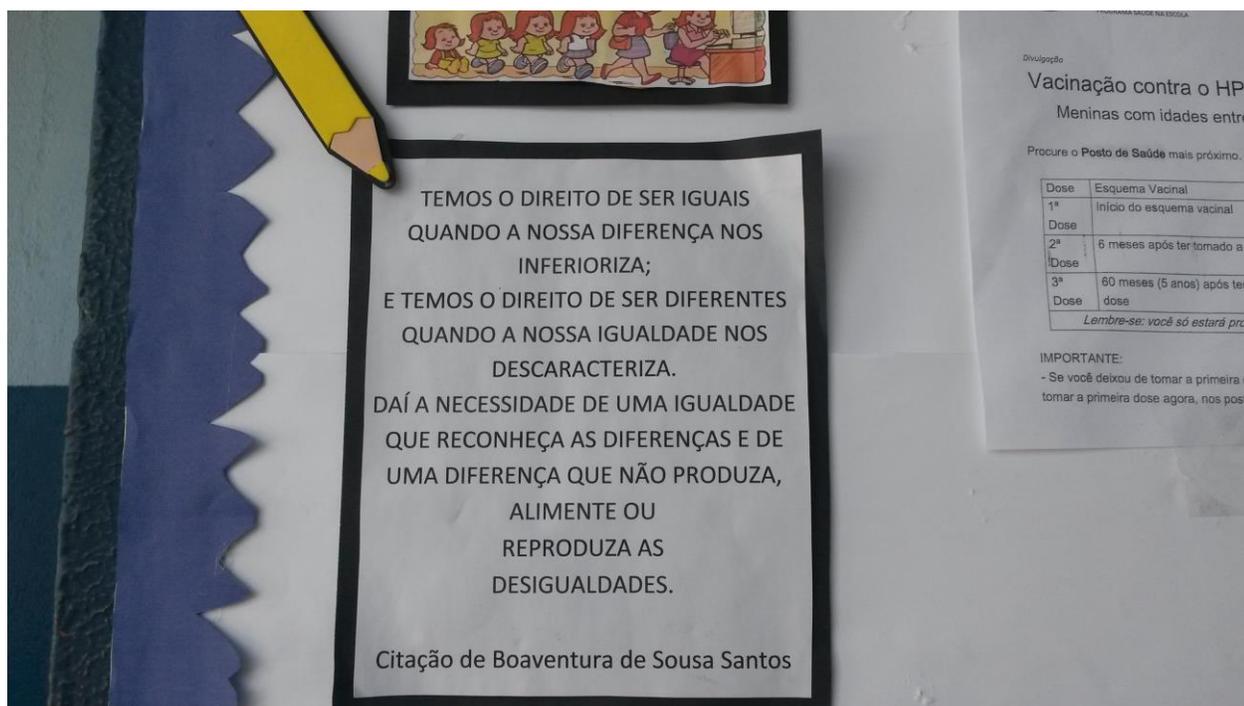
Figura 6 - Esquema do texto sobre religião e identidade cultural



O esquema faz parte de uma atividade sobre o texto “A religião, identidade cultural dos povos” e dele, como recurso, o professor poderia partir para problematizar algumas das afirmações ali inseridas, como “a religião [...] serve para diferenciar dos demais” enquanto identidade cultural; mas que se esta “se impões como excludente [...] poderá se transformar em fonte de conflitos” podendo justificar violências ao “amplificar diferenças entre grupos” (BALTHASAR, GOULART E FIGUEIREDO, 2012, p. 72).

E sobre diferenças, um trecho de Boaventura de Souza Santos ancora nossas discussões, está presente no *Singular & Plural* no exercício que acerca do texto *Pluralidade Cultural*, de Maurício Érnica (BALTHASAR, GOULART E FIGUEIREDO, 2012, p. 68) e no mural da escola (Figura 8):

Figura 7 - Destaque de um dos textos presentes no mural da escola



Temos, na legislação vigente sobre a educação, nos textos presentes no livro e no mural da escola discursos sobre diversidade, mas que na prática são amenizados como brincadeiras “entre eles” e diluídos sob o argumento das diferenças religiosas. Falar de relações étnico-raciais nas aulas de língua portuguesa, como pretendeu esta pesquisa, nos levou, dentre outras falas, a respostas como:

Professora Graça: a grande questão, pra mim, eu acho que tem a ver com a religião. A parte racial mesmo, assim né, assim, a pele (passando a mão no braço), racial, né, (...) a discriminação racial acontece, mas eu acho que os valores tão muito mais solidificados nesse embasamento religioso que eles tem, entendeu? É só desconfiança né...eu não sou pesquisadora. É, assim, acontece, mas não é, pelo menos eu não vejo, eu não sei se eles fazes na minha frente, mas já aconteceu, por exemplo, em dois anos, de eu escutar três vezes uma **agressão do tipo, é, dessas que acontecem em estádio de futebol**, três vezes. (grifo nosso).

Ao ser inquirida sobre o posicionamento dos alunos após dizer na entrevista que eles “ficam se chamando de macaco o tempo todo”, a professora Marlene afirmou:

Professora Marlene: Não, não, não, **eles não têm posição**, não, **eles não conhecem os direitos deles**, portanto **eles não se colocam**, eles aceitam, mas não. Eu acho que a aceitação deles não tem a ver com conhecimento de causa, de jeito nenhum. Estranho né?

(...) Ah, todo dia é assim, todo dia eles escutam, todo dia eles se xingam, fica por isso mesmo, ninguém toma atitude, ninguém toma... e **eles não precisam nem se irritar com isso porque não dá em nada, entendeu? Eles não tem um caminho pra chegar.** (grifo nosso).

Entendemos os silêncios, os “xingamentos desses que acontecem em estádios de futebol”, para não dizer que falamos macacos, como um recurso estilístico chamado eufemismo.

Eufemismo, segundo o Dicionário Houaiss, é “expressão que atenua uma ideia desagradável, grosseira ou indecente”. O Dicionário Aurélio define como “ato de suavizar a expressão duma ideia substituindo a palavra apropriada por outra mais cortês”. A gramática amplia a explicação dessa: “o eufemismo consiste em atenuar o sentido desagradável, grosseiro ou indecoroso de uma palavra ou expressão, substituindo-a por outra, capaz de suavizar seu significado”. A suavização de uma ideia por expressões eufemísticas vem, em parte, de um “tabu linguístico”. (BECHARA, 2009, p. 399). Atenuar, abrandar, amenizar, diminuir, moderar, suavizar. (Por que) Isso é feito com assuntos que deveriam ser falados abertamente?

Eufemização é o nome dado por Bourdieu (2003) ao processo que leva à censura. Sua “*fórmula geradora*” é a soma de “um *interesse expressivo* e uma *censura* constituída pela estrutura do campo no qual se oferece essa expressão” e o produto disso é “qualquer coisa que é uma formação de compromisso, uma combinação do que havia a dizer, do que se pretendia ser dito, e do que podia ser dito dada a estrutura constitutiva de um certo campo”. Esse resultado pode ser chamado também de “posição em forma: falar é por formas” e nesse “por formas”, o discurso sob censura, vestido de eufemismo, tem o silêncio como seu limite. (BOURDIEU, 2003, p. 145. grifos do autor).

Se uma das formas utilizadas pelo sistema escravocrata era a desqualificação de um povo, e especificamente no caso da África negra, “considerada um deserto cultural, e seus habitantes como um elo entre o Homem e o macaco” (MUNANGA, 2009, p. 20), as imagens criadas acerca das pessoas trazidas do continente africano para aqui serem escravizadas não deixaram de existir nem com a lei que tornou oficialmente extinta a escravidão no Brasil, nem com as leis que previam punição a atos preconceituosos.

Na década de 1950⁶⁷, ao sistematizar as formas de preconceito racial no Brasil e nos Estados Unidos, o sociólogo Oracy Nogueira⁶⁸ atribuiu ao racismo no Brasil o conceito de *preconceito racial de marca*⁶⁹, segundo o autor apenas uma reformulação da expressão *preconceito de cor*. Em seu texto, trata das dicotomias do racismo presente no Brasil, muitas vezes de forma velada, em relação ao que acontece nos Estados Unidos, pois se compararmos o que acontece entre esses dois países, de modo geral não temos um cenário de segregação legal, o que não leva o Brasil ao *status* de um país harmônico nas relações entre brancos e não brancos.

Na perspectiva de Oracy Nogueira sobre o que acontece em território brasileiro, tomemos a seguinte afirmação: “Quando o preconceito de raça se exerce em relação à aparência, isto é, quando toma por pretexto para as suas manifestações os traços físicos do indivíduo, a fisionomia, os gestos, o sotaque, diz-se que é de marca” (NOGUEIRA, 1985, p. 79). É a cor o elemento que rotula e que sim, segrega, não de forma anunciada por megafones, mas de forma velada, através de manifestações cotidianas. A construção dos imaginários que atribuem significados negativos à cor da pele, perversidades manifestadas de forma sutil, em forma de brincadeiras, desde a infância é elemento desse processo.

Desde cedo se incute, no espírito da criança branca, a noção de que os característicos negróides enfeiam e tornam o seu portador indesejável para o casamento. Assim, é comum pessoas adultas brincarem com um menino branco, dizendo-lhe que, quando crescer, ele irá casar com uma mulher preta. (NOGUEIRA, 1985, P. 82)

Os estudos de Schwarcz (2011; 2012) nos ajudam a pensar as manifestações de um racismo que diz ser velado no Brasil. Para a autora, é no cotidiano e nas práticas de senso comum que o processo de exclusão é manifestado e naturalizado (Idem, 2011, p. 441) e não nos é difícil enumerar casos cotidianos em que a cor da pele negra aparece como um marcador de diferença.

⁶⁷ Em apresentação no XXXI Congresso Internacional dos Americanistas, realizado em São Paulo no ano de 1954. Dentre os assuntos discutidos estão a etnologia e arqueologia sul americanas, priorizando a brasileira, a linguística sul americana, especialmente Tupi-Guarani, a história das descobertas e da colonização das Américas e problemas de mudança cultural nas Américas, especialmente no Brasil, estudo da personalidade entre índios, especialmente em tribos brasileiras. Disponível em: www.revistas.usp.br/revhistoria/article/download/68467/71007. Acessado em 01 de fevereiro de 2014

⁶⁸ Oracy Nogueira foi também um dos signatários do *Manifesto dos educadores "Mais uma vez convocados"*, de 1959, redigido por Fernando de Azevedo e que reafirmava o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, de 1932.

⁶⁹ A outra definição é o preconceito racial de origem, caracterizado pela segregação sofrida pelos negros americanos: “Onde o preconceito é de marca, a ideologia é, ao mesmo tempo, assimilacionista e miscigenacionista; onde é de origem, ela é segregacionista e racista”. (NOGUEIRA, 1985, P. 78)

As leis e ações de combate ao racismo partem de uma demanda, demanda esta que é evidenciada em falas cotidianas que envolvem a cor da pele negra e os valores a ela atribuídos.

Se a cor da pele, se o corpo negro é um marcador de diferença, como pensar esse processo como algo velado? Racismo velado no Brasil? Se o é, para quem é velado? Para quem diz não haver racismo no Brasil? Para as pessoas que discursam que é melhor não tocar no assunto? O que seriam então as manifestações que estão ligadas diretamente à cor da pele negra?

Preconceito significa ter uma ideia sobre algo, alguém, grupos, ideias, sem reflexões. É um prejulgamento⁷⁰. A questão é o que está contido nessa ideia que permite pré conceituar o outro. O preconceito racial de marca, ocorrido no Brasil, está diretamente ligado às características físicas. As raízes de ascendência negra, aparentes ou não em nossas características físicas, principalmente, e ousar utilizar o advérbio estritamente, em nossa cor de pele, é a diferença que pode ou não nos isentar de visões que causam o sofrimento pelo preconceito.

Para sistematizar alguns conceitos, pego emprestada as definições de preconceito, discriminação e racismo, presentes no *Relatório anual das desigualdades raciais no Brasil*⁷¹, que tem por objetivo “analisar a evolução das assimetrias de cor ou raça e grupos de sexo no Brasil, mormente através dos indicadores sociais presentes nas bases de dados que contenham informações estatísticas sobre a população residente no país”. Preconceito é o que o encontro com o que não é igual economicamente, fenotipicamente e/ou culturalmente denota, mas não necessariamente é explicitado ao outro, mas em algum momento se revela através de posicionamentos e situações de contatos ou ao evitar o mesmo; A discriminação recai sobre o outro de forma a preterir o acesso à determinada situação, mesmo que aparentemente de direitos iguais, como, por exemplo, participação de processos seletivos, atendimento em unidades de saúde e proteção policial que garanta a integridade física e o racismo está relacionado às práticas que desqualificam o outro em relação a suas características físicas e étnicas. Se há a desqualificação do outro, pressupõe que o agente desse processo é superior, assim, o processo de desqualificação abarca não só as características fenotípicas, mas a religião e cultura. (LAESER/IE-UFRJ, 2010).

⁷⁰ Dicionário Caldas Aulete. Disponível em: <http://aulete.uol.com.br/preconceito>

⁷¹ Documento elaborado pelo Laboratório de Análises Econômicas, Históricas, Sociais e Estatísticas das Relações Raciais (LAESER), vinculado ao Instituto de Economia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (IE-UFRJ)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

DA LEITURA É PRECISO TIRAR OUTRA SABEDORIA...

Todo cuidado [...] nesse imaginário ato de fazer. E quando quase interrompia o manuseio da arte, era como se perseguisse o manuseio da vida [...]. Andava como se quisesse emendar um tempo ao outro, seguia agarrando tudo, o passado-presente-e-o-que-há-de vir.

(Conceição Evaristo)

Os textos presentes no livro de língua portuguesa *Singular & Plural: leitura, produção e estudos de linguagem* da Editora Moderna foram aqui problematizados considerando o livro como um instrumento didático (LAJOLO, 1996, p. 04) sob a ótica da educação para as relações étnico-raciais, instituída pela atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, objetivando, de acordo com o parecer que regulamentou tal obrigatoriedade curricular, “a divulgação e produção de conhecimentos” referentes à “pluralidade étnico-racial”. (PARECER CNE 003/2004).

O proclamado pela LDBEN, normatizado pelo referido parecer e pré-condicionado pelo PNLD, sobre as relações étnico-raciais, embora resultado de lutas para a sua aprovação e posterior implementação que são significativamente importantes como política educacional no combate ao racismo, não terão efeito sem o trabalho do professor, pois cabe a este ouvir as leituras que os alunos têm, bem como conduzir debates e criar possibilidades que permitam ampliar tais leituras numa perspectiva crítica.

Se os textos presentes no livro *Singular & Plural* destinado ao 9º ano do Ensino Fundamental contribuem efetivamente nas discussões sobre a diversidade étnico-racial?

Partimos da hipótese que os professores da Educação Básica têm a prática de utilizar livros didáticos para responder a esta questão e também que a maior quantidade de exemplares enviados pelo PNLD para uma determinada escola alcançaria maior número de alunos, o que justificou a escolha da escola investigada. Mais ainda, que se o livro dedica uma unidade à exposição de diversos gêneros textuais que tratam da diversidade cultural e também da questão das relações étnico-raciais, temáticas centrais de nossa pesquisa, a discussão, mediada pelo professor, estaria presente na sala de aula. Por isso, como partíamos do uso do livro pelos

professores, a nossa pesquisa, além de analisar o livro em questão, se deteve em conhecer as perspectivas dos professores, os desafios por eles enfrentados e como conduziram as possíveis tensões presentes em sala de aula, entre outras.

O livro, conforme apresentamos, seja com textos que tratam das especificidades sobre a pluralidade cultural e etnocentrismo, seja com textos que enaltecem a ideia de que “somos todos iguais”, é um importante instrumento para a prática docente, mas nada significa se o professor não tensionar seus conteúdos de maneira respeitosa, mas, contudo, sem fugir dos conflitos que, certamente, permeiam as relações étnico-raciais. Na pesquisa, encontramos a evidência de que é a perspectiva e o posicionamento dos professores em relação ao racismo, manifesto ou “velado” que poderá conduzir a alguma (ou nenhuma) contribuição para uma educação antirracista quando Jane, a primeira professora entrevistada (Apêndice II), que utiliza o livro apenas na unidade que trata dos aspectos gramaticais, mas que diante de situações de conflito vivenciadas no cotidiano de sua sala de aula, não se abstém de questionar seus alunos, de interrogá-los e de provocar um olhar mais reflexivo sobre situações de preconceito racial vivenciado pelos alunos em tom de brincadeira em um primeiro momento.

A postura da professora Jane, somada a seu discurso de que todos somos iguais porque afinal todos “temos o pé na senzala”, se contrapõe ao posicionamento da professora Marlene, que afirmou ser a única branca e dessa forma, que todos aqueles alunos são iguais e por isso as “(mil aspas) brincadeiras” que acontecem “entre eles” e justamente o discurso de que somos iguais embasou seu posicionamento questionador diante de atitudes preconceituosas em situações cotidianas na escola.

Em meio a discursos legais e textos presentes no livro didático para cumprir às exigências do currículo obrigatório, o que a princesa não aboliu? A associação que animaliza as pessoas negras por “brincadeiras” quando se chamam, com eufemismos das professoras, daquilo que acontece “em estádio de futebol”, bem como sua naturalização. Sem eufemismos? Quando se chamam de macacos. Que no final das contas, como proclama o livro em alguns de seus textos, “somos todos iguais”. Somos? Apesar da disparidade entre proclamado e real, pois o potencial do livro não foi utilizado, há professores contribuindo para que os alunos do Ensino Fundamental reflitam sobre essas interrogações. Além disso, encontramos uma extensa sequência de “eles não conseguem, se posicionam, têm um caminho para chegar...” que se contrasta com o “afinal, somos todos iguais”, presentes em alguns textos do livro e na fala de algumas professoras.

Nosso trabalho, mesmo com todo o cuidado no nosso “imaginário ato de fazer”, emendando “um tempo a outro”, como fizemos em nosso recorte temporal sobre a LDBEN, buscou respeitar a arte, a composição de cada autor e entendido por nós como não concluído, propôs possibilidades de leituras que permitam discussões futuras, para que ousemos “ensinar e aprender no diálogo com nossos alunos, junto com os quais nos debruçamos sobre o que nos oferece cada autor em cada texto – apesar de todos os reveses” (GERALDI, 1996, p.88).

O desviar, enviar e ensinar fez-se presente na condução desta escrita, desde a ideia para o projeto, marcada pelas experiências como professora e aluna, até o presente momento, e “passado-presente-e-o-que-há-de vir”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMÂNCIO, Íris; GOMES, Nilma Lino, JORGE, Miriam Lucia dos Santos. Literaturas africanas e afro-brasileira na prática pedagógica. Belo Horizonte: Autentica, 2008.

ANDERSON, Benedict R. **Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo**. Trad. Denise Bottman. São Paulo: Companhia da Letras, 2008.

ASSIS, Machado de. **Pai contra mãe**. 1906. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000245.pdf>. Acessado em 16 de dezembro de 2014.

AZEVEDO, Aluisio. **O Cortiço**. 1890. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bn000003.pdf>. Acessado em 16 de dezembro de 2014.

BAKHTIN Mikhail Mikhailovitch. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Editora Hucitec, 1981.

_____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BALTHASAR, Marisa; GOULART, Shirley & FIGUEIREDO, Laura de. **Singular & Plural: leitura, produção e estudos de linguagem**. 1.ed. São Paulo: Moderna, 2012.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011

BARROS, Ricardo Paes de. & MENDONÇA, Rosane. **Trabalho infantil no Brasil: rumo à erradicação**. IPEA, 2010. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=9824.

BECHARA, Evanildo. **Moderna Gramática Portuguesa**. 37. Ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BOMENY, Helena Maria Bousquet; GUIMARÃES, Sonia Dantas Pinto & OLIVEIRA, João Batista Araujo e. **A política do livro didático**. São Paulo: Summus Editorial, 1984.

BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de Sociologia**. Lisboa: Fim de Século Edições, 2003.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

_____. Presidência da República. **Lei nº. 1.390**, de 3 de julho de 1951. Inclui entre as contravenções penais a prática de atos resultantes de preconceitos de raça ou de cor. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L1390.htm. Acessado em 27 de novembro de 2013.

_____. Presidência da República. **Lei nº 7437** de 20 de dezembro de 1985. Inclui entre as contravenções penais a prática de atos resultantes de preconceito de raça, de cor, de sexo ou de estado civil. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7437.htm. Acessado em 27 de novembro de 2013.

_____. Presidência da República. **Lei nº. 7.716** de 06 de janeiro de 1989. Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l74716.htm. Acessado em 27 de novembro de 2013.

_____. Presidência da República. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 2003. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm#art26a. Acessado em 13 de outubro de 2012.

_____. Presidência da República. **Lei nº 11.645**, de 10 de março de 2008. 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 Indígena”. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htmL10.639.htm#art79a. Acessado em 13 de outubro de 2012.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. PARECER N.ºCNE/CP 003/2004 de 10 de março de 2004.

_____. **Guia de livros didáticos : PNLD 2014 : apresentação : ensino fundamental : anos finais**. Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2013. Disponível em: <http://www.fnede.gov.br/programas/livro-didatico/guias-de-livro-didatico/guia-pnld-2014>. Acessado em 02/02/2014.

_____. **Guia de livros didáticos : PNLD 2014 : língua portuguesa : ensino fundamental : anos finais**. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2013.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. PARECER N.ºCNE/CP 003/2004 de 10 de março de 2004.

_____. Ministério da Educação. **Programa Mais Educação**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16689&Itemid=1115

_____. Ministério da Educação. **PNLD- Programa Nacional do Livro Didático**. Disponível em: <http://www.fnede.gov.br/programas/livro-didatico/guia-do-livro/item/3773-guia-pnld-2013-%E2%80%93-ensino-fundamental>. Acessado em 02 de fevereiro de 2014

BRAZ, Júlio Emílio. **Pretinha, eu?** São Paulo: Scipione, 2008.

COUTO, Mia. In: SALGADO, Maria Teresa & SEPÚLVEDA, Maria do Carmo (org.) **África e Brasil: letras em laços**. São Caetano do Sul: Yendis Editora, 2006.

CINTRA, Luís F Lindley & CUNHA, Celso. **Nova gramática do português contemporâneo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

CUNHA, Celso. **Gramática do Português Contemporâneo**. Rio de Janeiro: Lexicon; Porto Alegre: L&PM, 2013.

EAGLETON, Terry. **Marxismo e crítica literária**. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

EVARISTO, Conceição. **Ponciá Vivêncio**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2003.

FAUSTO, Boris. **História Concisa do Brasil**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio: o minidicionário da língua portuguesa**. Curitiba: Positivo, 2008.

FILHO, Domício Proença. **A trajetória do negro na literatura brasileira**. Estudos Avançados. vol.18 no.50 São Paulo Jan./Apr. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142004000100017.

FISCHMAN, Gustavo E.; SALES, Sandra R. Formação de professores e pedagogias críticas. É possível ir além das narrativas redentoras? Revista Brasileira de Educação v. 15 n. 43 jan./abr. 2010.

FOLHA DE SÃO PAULO. **Racismo cordial: a mais completa análise sobre preconceito de cor no Brasil**. São Paulo: Ática, 1998.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREYRE, Gilberto. **Casa-Grande & Senzala**. Rio de Janeiro: Record, 2001, p. 78-125.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. 2 ed. Porto Alegre: L&PM Pocket, 2013.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

_____. et al. (orgs.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2006.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei 10.639/03**. Brasília. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. MEC, 2005, p. 39-62

_____. Diversidade étnico-racial e educação no contexto brasileiro: algumas reflexões. In: Gomes, N. L. (Org.). **Um olhar para além das fronteiras: educação e relações raciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 97-109.

_____. **Descolonizar os currículos: um desafio para as pesquisas que articulem a diversidade étnico-racial e a formação docente**. In: Anais do XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Porto Alegre: PUCRS, 2008, p. 516-527.

_____. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos**. Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf>. Acessado em 28 de setembro de 2013.

GRINBERG, Keila. **Alforria, direito e direitos no Brasil e nos Estados Unidos**. Revista Estudos Históricos, Rio de Janeiro: CPDOC n. 27, 2001, p. 63-83. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/issue/view/293>. Acessado em 15 de dezembro de 2014.

GRIN, Mônica & MAIO, Marcos Chor. **O antirracismo da ordem no pensamento de Afonso Arinos de Melo Franco**. Disponível em: http://www.revistatopoi.org/numeros_antteriores/topoi26/TOPOI26_2013_TOPOI_26_A03.pdf. Acessado em 07 de fevereiro de 2014.

GRUPPI, Luciano. **Tudo começou com Maquiavel: as concepções de Estado em Marx, Engels, Lênin e Gramsci**. Porto Alegre: L&PM, 1985.

HONWANA, Luís Bernardo. **As mãos dos pretos**. In: Contos Africanos dos países de língua portuguesa. São Paulo: Editora Ática, 2010.

IBGE. **IBGE Cidades**. Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=330350&idtema=117&search=rio-de-janeiro|nova-iguacu|ensino-matriculas-docentes-e-rede-escolar-2012>. Acessado em 20 de dezembro de 2013.

INSTITUTO ANTÔNIO HOUAISS. **Dicionário Houaiss Conciso**. São Paulo: Moderna, 2011.

LAESER/IE-UFRJ. **Relatório anual das desigualdades raciais no Brasil**. Disponível em: http://www.laeser.ie.ufrj.br/PT/relatorios%20pdf/Relat%C3%B3rio_2009-2010.pdf. Acessado em 02 de fevereiro de 2014.

LAJOLO, Marisa. **Livro Didático: um (quase) manual de usuário**. Em Aberto. Brasília: INEP, 1996. Disponível em: <http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1033/935>

LUCINDA, Elisa. **Pensamentos de um cabelo bom**. Disponível em: <http://www.escolalucinda.com.br/alira/2010/11/23/pensamentos-de-um-cabelo-bom/> Acessado em 21 de março de 2013.

LUCKESI, Cipriano. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

MARINS, Álvaro. **Machado de Assis e Lima Barreto: da Ironia à Sátira**. Rio de Janeiro: Utópos, 2004.

MEMMI, Albert. **Retrato do colonizado precedido de Retrato de colonizador**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

NOGUEIRA, Oracy. **Tanto preto quanto branco: estudos de relações raciais**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1985.

ONDJAKI. **Os da minha rua**. Rio de Janeiro: Língua Geral, 2007.

PAGLIARO, Antonino. A vida do Sinal, trad. Aníbal Pinto de Castro. Lisboa: Fundação Calouste Gulbekian, 1965. In: BECHARA, Evanildo. **Moderna Gramática Portuguesa**. 37. Ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

PEIXOTO, Fabiana de Lima. **Afrobetizar: análise das relações étnico-raciais em cinco livros didáticos de literatura para o Ensino Médio**. 2011. 216 f. Tese (Doutorado em Estudos Étnicos Africanos) Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

PEREIRA, Paula de Abreu. **Educação das relações étnico-raciais: a experiência de uma escola pública estadual de Santa Catarina**. 2011. 318 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

SALGADO, Maria Teresa & SEPÚLVEDA, Maria do Carmo (org.) **África e Brasil: letras em laços**. São Caetano do Sul: Yendis Editora, 2006.

SCHWARCZ, Lília Moritz. Racismo no Brasil: quando inclusão combina com exclusão. In: **Agenda brasileira - temas de uma sociedade em mudança**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

_____. **Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na sociabilidade brasileira**. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

SILVA, Ana Célia da. **A representação social do negro no livro didático: o que mudou? Por que mudou?** Salvador: EDUFBA, 2011.

SILVA, Giselda Costa da. **O estudo de história e cultura afro-brasileira no ensino fundamental: currículos, formação e prática docente**. 2011. 212 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Uberlândia, 2011.

SILVÉRIO, Valter Roberto & TRINIDAD, Cristina Teodoro. **Há algo novo a se dizer sobre as relações raciais no Brasil contemporâneo?** Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 120, p. 891-914, jul.-set. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v33n120/13.pdf>. Acessado em 10 de janeiro de 2015.

TEIXEIRA, Anísio. **Valores proclamados e valores reais nas instituições escolares brasileiras**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v.37, n.86, abr./jun. 1962. p.59-79.

UNESCO – MEC. **Um tesouro a descobrir**. Editora Cortez: São Paulo, 1999. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>

ANEXOS

I. Coleta de dados iniciais no Sistema de Material Didático

Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/distribuicaosimadnet/filtroDistribuicao>. Acessado em 24/04/2014

| Cód. Escola | Nome da Entidade | Localização | Endereço | Bairro | Tel | URG | Nº URG | LD 9º ano | Código | Encomenda | Distribuição (Quantidade de objeto adquirido) | Alunado Censo | Unidade Projeto |
|-------------|--|-------------|------------------------------|----------------|----------|--------|--------|--|-------------|-----------|---|---------------|-----------------|
| 33058423 | CIEP BRIZOLAO 071 MAXIMIANO RIBEIRO DA SILVA | URBANA | RUA ITARARE | JARDIM IGUAÇU | 77005051 | CENTRO | I | PORTUGUÊS: LINGUAGENS | 27451C0127L | 10 | 10 | 10 | 0 |
| 33058385 | CIEP BRIZOLAO 099 DR BOLIVARD GOMES DE ASSUMPCAO | URBANA | RUA SIMON BOLIVAR | CARMARI | 30277555 | POSSE | II | PORTUGUÊS: LINGUAGENS | 27451C0127L | 12 | 43 | 44 | 3 |
| 33058431 | CIEP BRIZOLAO 325 AUSTREGESIL O DE ATHAYDE | URBANA | RUA MENDEL CARDOSO DE MATOS | PARAÍSO | 88942234 | KM 32 | V | VONTADE DE SABER PORTUGUÊS - 9º ANO | 27494C0127L | 22 | 22 | 23 | 2 |
| 33058369 | CIEP BRIZOLAO 373 BRIGADEIRO TEIXEIRA | URBANA | ANTIGA ESTRADA RIO SAO PAULO | JARDIM PARAISO | | KM 32 | V | SINGULAR & PLURAL - LEITURA, PRODUÇÃO E ESTUDOS DE LINGUAGEM | 27478C0127L | 13 | 13 | 13 | 3 |
| 33052522 | E E DE JACERUBA | RURAL | ESTRADA DE JAPERI | JACERUBA | 28868032 | TINGUÁ | IX | PORTUGUÊS: LINGUAGENS | 27451C0127L | 14 | 14 | 14 | 4 |
| 33059543 | E M ALTHAIR PIMENTA DE MORAES | URBANA | RUA CARMEM GOMES | AUSTIN | | AUSTIN | VI | LÍNGUA PORTUGUESA | 27403C0127L | 31 | 31 | 32 | 1 |
| 33060916 | E M BARAO DE TINGUA | RURAL | PCA BARAO | TINGUA | | TINGUÁ | IX | LÍNGUA PORTUGUESA | 27403C0127L | 43 | 43 | 44 | 4 |

| | | | | | | | | | | | | | |
|----------|---|--------|---|-----------------------|----------------------|--------------------------|------|---|-------------|-----|-----|-----|----|
| | | | DE TINGUA | | | | | | | | | | |
| 33059594 | E M DARCILIO AYRES RAUNHEITTI | URBANA | AV ABILIO AUGUSTO TAVORA | JD LARANJEIR AS | 26947692 | CABUÇU | IV | LÍNGUA PORTUGUESA | 27403C0127L | 28 | 28 | 29 | 8 |
| 33059950 | E M DOUGLAS BRASIL | URBANA | R MENDES | CERÂMICA | | POSSE | II | VONTADE DE SABER PORTUGUÊS - 9º ANO | 27494C0127L | 112 | 112 | 115 | 12 |
| 33059624 | E M DR ORLANDO MELLO | URBANA | RUA F | POSSE | 31020926 | POSSE | II | SINGULAR & PLURAL - LEITURA, PRODUÇÃO E ESTUDOS DE LINGUAGEM | 27478C0127L | 35 | 35 | 36 | 5 |
| 33059640 | E M DR RUY BERCOT DE MATTOS | URBANA | RUA OKIR | JD ALVORAD A | 37647800 | COMEN DADOR SOARES | III | PARA VIVER JUNTOS PORTUGUÊS 9 | 27442C0127L | 20 | 20 | 21 | 0 |
| 33059683 | E M ESTANISLAU RIBEIRO DO AMARAL | URBANA | RUA ARISTOTE LINA MARIANO DE SOUZA | CERÂMICA | | POSSE | II | JORNADAS. PORT - LÍNGUA PORTUGUESA | 27399C0127L | 39 | 39 | 40 | 9 |
| 33059748 | E M HERBERT MOSES | URBANA | R DA LIBERDA DE | COBREX | 26572036 | POSSE | II | PORTUGUÊS: LINGUAGENS | 27451C0127L | 22 | 22 | 23 | 2 |
| 33059772 | E M JANIR CLEMENTINO PEREIRA | URBANA | RUA PROF ERLYEL HUAICK DAPIEVE | MIGUEL COUTO | 28861451 28862260 | MIGUEL COUTO | VIII | SINGULAR & PLURAL - LEITURA, PRODUÇÃO E ESTUDOS DE LINGUAGEM | 27478C0127L | 161 | 161 | 166 | 61 |
| 33062030 | E M JOSE REIS | URBANA | RUA DAS MARGARI DAS | PRADOS VERDES | 37938885 | KM 32 | V | PORTUGUÊS: LINGUAGENS | 27451C0127L | 25 | 25 | 26 | 5 |

| | | | | | | | | | | | | | |
|----------|-------------------------------|--------|-------------------------------|-------------------|----------------------|-------------------|-----|--|-------------|----|----|----|---|
| 33059837 | E M JULIO RABELLO GUIMARAES | URBANA | RUA DOM HENRIQUE | DOM RODRIGO | 26697933 37647352 | CENTRO | I | LÍNGUA PORTUGUESA | 27403C0127L | 36 | 36 | 37 | 6 |
| 33058849 | E M KERMA MOREIRA FRANCO | URBANA | ESTR JOSE LUIZ DA SILVA | AUSTIN | 37594458 | AUSTIN | VI | SINGULAR & PLURAL - LEITURA, PRODUÇÃO E ESTUDOS DE LINGUAGEM | 27478C0127L | 85 | 85 | 87 | 5 |
| 33059853 | E M LUIZ DE LEMOS | URBANA | RUA LOURIVAL TAVARES DE PAULA | CARMARI | | POSSE | II | LÍNGUA PORTUGUESA | 27403C0127L | 47 | 47 | 48 | 7 |
| 33060967 | E M MARCILIO DIAS | URBANA | RUA PINTASSILGO | SANTARITA | | VILA DE CAVA | VII | SINGULAR & PLURAL - LEITURA, PRODUÇÃO E ESTUDOS DE LINGUAGEM | 27478C0127L | 9 | 9 | 9 | |
| 33059896 | E M MENINOS DE DEUS | URBANA | RUA CARLOS RIBEIRO COSTA | PRATA | 26600850 | CENTRO | I | JORNADAS. PORT - LÍNGUA PORTUGUESA | 27399C0127L | 37 | 37 | 38 | 7 |
| 33059934 | E M NICANOR GONCALVES PEREIRA | URBANA | TRAVESSA LUIZ SOARES | COMENDADOR SOARES | | COMENDADOR SOARES | III | JORNADAS. PORT - LÍNGUA PORTUGUESA | 27399C0127L | 16 | 16 | 16 | 6 |
| 33060045 | E M PADRE AGOSTINHO PRETTO | URBANA | RUA JOAO BATISTA RODRIGUES | CALIFÓRNIA | 26603666 | CENTRO | I | SINGULAR & PLURAL - LEITURA, PRODUÇÃO E ESTUDOS DE LINGUAGEM | 27478C0127L | 26 | 26 | 27 | 6 |

| | | | | | | | | | | | | | |
|----------|---|--------|----------------------------|-----------------|----------|--------------------|-----|--|-------------|----|----|----|---|
| 33062080 | E M PERA FLOR | URBANA | RUA IRENE | PRADOS VERDES | | KM 32 | V | SINGULAR & PLURAL - LEITURA, PRODUÇÃO E ESTUDOS DE LINGUAGEM | 27478C0127L | 34 | 34 | 35 | 4 |
| 33059969 | E M PROFº AMAZOR VIEIRA BORGES | URBANA | RUA DOUTOR LASSANC E CUNHA | JARDIM TROPICAL | | CENTRO | I | PROJETO TELÁRIS - PORTUGUÊS - 9º ANO | 27469C0127L | 52 | 52 | 53 | 2 |
| 33132399 | E M Prof.ª ENILZA BARROS DOS SANTOS CHICONELLI | URBANA | RUA MARATI | AUSTIN | 27630916 | AUSTIN | VI | PARA VIVER JUNTOS PORTUGUÊS 9 | 27442C0127L | 81 | 81 | 83 | 1 |
| 33059942 | E M Prof.ª IRAMAR DA COSTA LIMA MIGUEL | URBANA | RUA ANA IZABEL | JARDIM AIMORE | 37664508 | COMEN DADOR SOARES | III | JORNADAS. PORT - LÍNGUA PORTUGUESA | 27399C0127L | 21 | 21 | 22 | 1 |
| 33059985 | E M Prof. LEONARDO CARIÉLO DE ALMEIDA | URBANA | RUA STA. LUCRECI A | JD EUROPA | | CABUÇU | IV | PORTUGUÊS: LINGUAGENS | 27451C0127L | 14 | 14 | 14 | 4 |
| 33132631 | E M Prof.ª LEOPOLDINA MACHADO BARBOSA DE BARROS | URBANA | RUA NILTON TINOCO | JARDIM NOVA ERA | 31030747 | COMEN DADOR SOARES | III | JORNADAS. PORT - LÍNGUA PORTUGUESA | 27399C0127L | 36 | 36 | 37 | 6 |
| 33060959 | E M PROFª LUCIA VIANA CAPELLI | RURAL | ESTRADA BARAO DE TINGUA | IGUACU VELHO | | VILA DE CAVA | VII | VONTADE DE SABER PORTUGUÊS - 9º ANO | 27494C0127L | 28 | 28 | 29 | 8 |
| 33060002 | E M Prof. MARCIO CAULINO SOARES | URBANA | RUA BELA VISTA | AUSTIN | | AUSTIN | VI | PORTUGUÊS: LINGUAGENS | 27451C0127L | 87 | 87 | 90 | 7 |

| | | | | | | | | | | | | | |
|----------|---------------------------------------|--------|-------------------|--------------------|----------|--------|----|-------------------------------------|-------------|-----|-----|-----|----|
| 33132607 | E M Prof. OSIRES NEVES | URBANA | ESTRADA DE IGUACU | VILA NELLY | | CENTRO | I | JORNADAS. PORT - LÍNGUA PORTUGUESA | 27399C0127L | 49 | 49 | 50 | 9 |
| 33115257 | E M VALE DO TINGUA | RURAL | RUA PARANA | TINGUA | 37674920 | TINGUÁ | IX | LÍNGUA PORTUGUESA | 27403C0127L | 14 | 14 | 14 | 4 |
| 33058970 | E M VEREADOR HELCIO CHAMBARELL I | URBANA | RUA DA SAUDADE | NOVA AMÉRICA | | POSSE | II | SEM LD DE LP | | - | - | - | |
| 33060142 | E M WALFREDO DA SILVA LESSA | URBANA | RUA JAGUARE | AUSTIN VILA JUREMA | 27637155 | AUSTIN | VI | VONTADE DE SABER PORTUGUÊS - 9º ANO | 27494C0127L | 76 | 76 | 78 | 6 |
| 33531269 | EM GOVERNADOR LEONEL DE MOURA BRIZOLA | URBANA | RUA 14 DE JULHO | AUSTIN | 94163836 | AUSTIN | VI | JORNADAS. PORT - LÍNGUA PORTUGUESA | 27399C0127L | 138 | 138 | 0 | 38 |
| 33059900 | ESCOLA MUNICIPAL MONTEIRO LOBATO | URBANA | RUA LUIZ LIMA | CENTRO | 26673680 | CENTRO | I | PARA VIVER JUNTOS PORTUGUÊS 9 | 27442C0127L | 213 | 213 | 219 | 13 |

II. Troca de e-mails com a editora moderna

De: <samanta>

Enviada em: sexta-feira, 12 de setembro de 2014 11:30

Para: apoioportugues@moderna.com.br

Assunto: A/C xxx - Singular & Plural

Bom dia, xxx

Conforme falamos por telefone, sou aluna da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e escrevo para perguntar sobre a possibilidade de enviarem para mim a versão digital do livro de língua portuguesa, destinado ao 9º ano do Ensino Fundamental, *Singular & Plural*.

Segue uma carta assinada por minha orientadora, apenas para fins comprobatórios.

Muito obrigada por sua atenção.

Samanta.

Em Terça-feira, 16 de Setembro de 2014 9:52,
<apoioportugues@moderna.com.br> escreveu:

Bom dia, Samantha!

Conseguimos a liberação de uma chave de acesso para a coleção Singular e Plural.

Para instalar o livro digital em seu computador é preciso realizar um breve cadastro em nosso site e registrar a chave de acesso no cadastro já finalizado.

Siga os tutoriais do anexo e conclua o procedimento.

Lembre-se que é preciso escolher o perfil de professor ao cadastrar-se no site.

[Codigo xyz]

Estamos à disposição.

Atenciosamente,

Funcionária

Cargo

Serviços Educacionais - Matriz SP

0800 13 0033 / 0800 17 2002

Ramal: 2065

apoioportugues@moderna.com.br

www.moderna.com.br

Em Quarta-feira, 17 de Setembro de 2014 22:20, "e-mail" <samanta > escreveu:

Muito obrigada, xxx

Pela ajuda, pela grande atenção e empenho.

Abraços!

Samanta Samira.

APÊNDICES

I. Conteúdos do livro a partir de palavras-chave relacionadas à temática da pesquisa

| Radical | Ocorrência | Substantivo relacionado | Adjetivo relacionado | Verbo relacionado (na forma infinitivo) | Texto | Contexto | Pág. |
|---------|------------|-------------------------|----------------------|---|---|---|------|
| relig | 38 | crenças | religiosas | diferir | Pluralidade cultural, de Maurício Érnica | “...diferimos também em nossas crenças religiosas, nossos valores, nossos modos de estabelecer os laços familiares”. | 3 |
| relig | 38 | recinto | religioso | ser | O que é acrópole | Capítulo sobre a tradição da comédia. “A acrópole era um recinto religioso muito importante. Lá dentro ficavam vários santuários e a ‘calcoteca’, um prédio onde se guardavam as armas e os esporões do navio”. | 54 |
| relig | 38 | teatro | religioso | manifestar | Quem é Gil Vicente | Considerado o pai do teatro português, pois à época havia poucas manifestações de teatro religioso. | 58 |
| relig | 38 | | religioso | agir | O teatro de Gil Vicente: um marco no teatro português - Em destaque a eça que ousou mandar alguns tipos para o inferno! | o falso religioso é um dos tipos da peça, pregando algo diferente de suas ações. | 58 |
| relig | 38 | religião | - | dar | Exemplo de questões para um artigo de opinião. | Resposta: A escola deve dar aulas de religião? | 3 |
| relig | 38 | religião | - | dar | Qual é a questão polêmica que está por trás do texto lido? | Resposta: A escola deve dar aulas de religião? | 3 |

| | | | | | | | |
|-------|----|----------|---|------------|--|--|---|
| relig | 38 | religião | - | ensinar | Exemplo de questões para um artigo de opinião. | Resposta: O autor é contra o ensino religioso nas escolas, pois afirma que “a escola não é o melhor lugar para ensinar religião”. | 3 |
| relig | 38 | religião | - | ensinar | Qual parece ser a opinião do autor? Justifique. | Resposta: O autor é contra o ensino religioso nas escolas, pois afirma que “a escola não é o melhor lugar para ensinar religião”. | 3 |
| relig | 38 | religião | | impingir | O que é etnocentrismo?, de Everardo P. Guimarães Rocha | No episódio da Colonização no Brasil o papel do índio na catequese é o de criança, para fazer com que precisassem da proteção da religião que lhes queria impingir. | 7 |
| relig | 38 | religião | - | manifestar | Pluralidade cultural, de Maurício Érnica | “São comuns as manifestações preconceituosas sobre gênero, cor da pele, origem socioeconômica, orientação sexual, etnia, língua, modo de falar, deficiências, religião”. | 5 |
| relig | 38 | religião | - | nascer | Exercício com frase de Nelson Mandela: “Ninguém nasce odiando outra pessoa | | 0 |
| relig | 38 | religião | - | odiar | pela cor de sua pele, por sua origem ou, ainda, por sua religião. | | 0 |
| relig | 38 | religião | - | | Para odiar, as pessoas precisam aprender e, se podem aprender a odiar, | | 0 |
| relig | 38 | religião | - | | podem ser ensinadas a amar”. | | 0 |
| relig | 38 | religião | - | observar | quadro-resumo | Figura 6 | 4 |

| | | | | | | | |
|-------|----|-----------|------------|----------|---|--|----|
| relig | 38 | religião | - | observar | quadro-resumo | Figura 6 | 4 |
| relig | 38 | religião | | salvar | Exercício sobre o Auto da Barca do Inferno | Diálogo entre o Fidalgo e o Diabo | 65 |
| relig | 38 | religião | importante | ser | Produção: artigo de opinião | Atividade de produção de artigo de opinião. Na sequência, os seguintes temas são postos para discussão: o ensino de religião nas escolas; publicidade dirigida às crianças; jogos violentos de videogames. | 3 |
| relig | 38 | religião | importante | ser | Vozes em conflito e vozes que concordam | Atividade de produção de artigo de opinião. Na sequência, os seguintes temas são postos para discussão: o ensino de religião nas escolas; publicidade dirigida às crianças; jogos violentos de videogames. | 3 |
| relig | 38 | religião | - | - | A religião, identidade cultural dos povos. | Religião como elemento-chave na educação por ser mais uma das formas de explicar o mundo às crianças | 2 |
| relig | 38 | religião | - | - | Religiões e culturas - crenças e mitologias de todas as civilizações. In: Enciclopédia do Estudante, n. 18. São Paulo: Moderna, 2008, p. 302. | Religião como elemento-chave na educação por ser mais uma das formas de explicar o mundo às crianças | 2 |
| relig | 38 | religiões | - | cumprir | Religiões e culturas - crenças e mitologias de todas as civilizações. In: Enciclopédia do Estudante, n. 18. São Paulo: Moderna, 2008, p. 308. | Quando a religião é utilizada com fins políticos. Na antiguidade para justificar a posição de reis e imperadores | 3 |

| | | | | | | | |
|-------|----|-----------|---|--|---|--|---|
| relig | 38 | religiões | - | servir | Religiões e culturas - crenças e mitologias de todas as civilizações. In: Enciclopédia do Estudante, n. 18. São Paulo: Moderna, 2008, p. 308. | Quando a religião é utilizada com fins políticos. Na antiguidade para justificar a posição de reis e imperadores | 3 |
| relig | 38 | religiões | - | exercer | Religiões e culturas - crenças e mitologias de todas as civilizações. In: Enciclopédia do Estudante, n. 18. São Paulo: Moderna, 2008, p. 308. | Quando a religião é utilizada com fins políticos. Na antiguidade para justificar a posição de reis e imperadores | 3 |
| relig | 38 | religiões | - | usar | Religiões e culturas - crenças e mitologias de todas as civilizações. In: Enciclopédia do Estudante, n. 18. São Paulo: Moderna, 2008, p. 308. | Quando a religião é utilizada com fins políticos. Na antiguidade para justificar a posição de reis e imperadores | 3 |
| relig | 38 | religiões | - | justificar | Religiões e culturas - crenças e mitologias de todas as civilizações. In: Enciclopédia do Estudante, n. 18. São Paulo: Moderna, 2008, p. 308. | Quando a religião é utilizada com fins políticos. Na antiguidade para justificar a posição de reis e imperadores | 3 |
| relig | 38 | religiões | - | A religião, instrumento de governantes | Religiões e culturas - crenças e mitologias de todas as civilizações. In: Enciclopédia do Estudante, n. 18. São Paulo: Moderna, 2008, p. 308. | Quando a religião é utilizada com fins políticos. Na antiguidade para justificar a posição de reis e imperadores | 3 |

| | | | | | | | |
|-------|----|---------------|------------|-------------|---|---|---|
| relig | 38 | diversidade | | encontrar | Sugestão de fonte de pesquisa | Site da Secretaria dos Direitos Humanos - Cartilha Diversidade Religiosa e Direitos Humanos” | 6 |
| relig | 38 | educação | religiosa | ir | A religião, identidade cultural dos povos. | As vezes não há formação adequada para ensinar a educação religiosa, o que pode desencadear conflitos pelo não entendimento da diferença para a nossa forma de ver o mundo. | 2 |
| relig | 38 | educação | religiosa | ir | Religiões e culturas - crenças e mitologias de todas as civilizações. In: Enciclopédia do Estudante, n. 18. São Paulo: Moderna, 2008, p. 302. | As vezes não há formação adequada para ensinar a educação religiosa, o que pode desencadear conflitos pelo não entendimento da diferença para a nossa forma de ver o mundo. | 2 |
| relig | 38 | crenças | religiosas | diferir | Pluralidade cultural, de Maurício Érnica | “... diferimos também em nossas crenças religiosas, nossos valores, nossos modos de estabelecer os laços familiares”. | 3 |
| relig | 38 | manifestações | religiosas | desenvolver | Pluralidade cultural, de Maurício Érnica | “todos os povos desenvolveram linguagens, manifestações artísticas e religiosas” | 4 |
| relig | 38 | manifestações | religiosas | - | A música, expressão de variedade dentro de uma mesma cultura. | sobre os tipos de música | 4 |
| relig | 38 | manifestações | religiosas | - | Música - compositores, gêneros e instrumentos, do erudito ao popular. In: Enciclopédia do Estudante. n. 13. São Paulo: Moderna, 2008. P. 58-59. | sobre os tipos de música | 4 |

| | | | | | | | |
|--------|----|-------------|------------|------------|---|---|----|
| relig | 38 | conflito | religioso | pesquisar | proposta de pesquisa | Pesquisar conflitos culturais no Brasil ou no mundo, que resultaram em violência e intolerância. Destacar conflito religioso, político, econômico ou de origem étnica | 5 |
| relig | 38 | ensino | religioso | ser | Exemplo de questões para um artigo de opinião. | Resposta: Aqueles que são a favor e os que são contra o ensino religioso na escola. | 3 |
| relig | 38 | ensino | religioso | ser | Identifique as vozes que compõem o texto. | Resposta: Aqueles que são a favor e os que são contra o ensino religioso na escola. | 3 |
| relig | 38 | poemas | religiosos | abranger | Quem é John Donne | Poeta inglês cuja obra abrange sonetos, poesia amorosa, poemas religiosos traduções, sátiras e sermões. | 6 |
| divers | 26 | diversidade | cultural | apresentar | Produzindo o texto: a apresentação oral | Exercício que propõe apresentação oral de pesquisa sobre as diferentes culturas e conflitos gerados pela intolerância. | 01 |
| divers | 26 | diversidade | cultural | defender | UNESCO. Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural. Artigo 4º, 2001. | “A defesa da diversidade cultural é um imperativo ético, inseparável do respeito à dignidade humana. Ela implica o compromisso de respeitar os direitos humanos e as liberdades fundamentais, em particular os direitos das pessoas que pertencem a minorias e os dos povos autóctones [nativos]. Ninguém pode invocar a diversidade cultural para violar os direitos humanos garantidos pelo direito internacional, nem para limitar seu alcance”. | 8 |

| | | | | | | | |
|--------|----|----------------|-----------|------------|--|---|----|
| divers | 26 | diversidade | cultural | ler | O que vamos fazer neste capítulo (Capítulo 1 da Unidade 2 - Um mundo de credos, valores e costumes...) | Introdução ao capítulo que trata da diversidade cultural | 0 |
| divers | 26 | diversidade | cultural | manifestar | Pluralidade cultural, de Maurício Érnica | “A importância de imperativos éticos válidos mundialmente e que assegurem o direito à manifestação da diversidade cultural fica ainda mais clara se levarmos em conta que nenhuma cultura humana se desenvolveu sem estabelecer relações de troca”. | 5 |
| divers | 26 | diversidade | cultural | - | Unidade 2 | Duas mulheres muçulmanas olham para uma mulher de vestido curto | 8 |
| divers | 26 | diversidade | - | falar | Converse com a turma | Introdução para o texto apresentado: Inclassificáveis, de Arnaldo Antunes | 1 |
| divers | 26 | diversidade | reprimida | estar | Pluralidade cultural, de Maurício Érnica | “A rigor, a desigualdade no acesso aos meios para organizar a própria vida compromete a plena existência da pluralidade cultural. (...) se alguns grupos em uma sociedade (...) se afirmam em detrimento de outras, é sinal de que uma parcela dessa diversidade está sendo reprimida, constringida e até mesmo eliminada”. | 4 |
| divers | 26 | circunstâncias | diversas | expressar | Sobre orações subordinadas adverbiais | introduzida conjunções de expressam diversas circunstâncias | 37 |
| divers | 26 | culturas | diversas | marcar | Roda de leitura | “Na Grécia Antiga, civilização que marcou diversas culturas, criaram-se belíssimas histórias de deuses, homens, amores, desafios e tragédias” | 24 |

| | | | | | | | |
|--------|----|-------------|----------|------------|---|--|----|
| divers | 26 | culturas | diversas | marcar | Mitos: a beleza e a força de narrativas através dos tempos | “Na Grécia Antiga, civilização que marcou diversas culturas, criaram-se belíssimas histórias de deuses, homens, amores, desafios e tragédias” | 24 |
| divers | 26 | escolhas | diversas | fazer | Nenhum texto é neutro | “Todo texto (...) é a visão de mundo de seu autor, portanto, por mais que o autor tente ser imparcial, o texto expressa opiniões, a ideologia de quem o escreveu”. | 4 |
| divers | 26 | informações | diversas | situar | Por que enjoamos no mar? | | 76 |
| divers | 26 | línguas | diversas | traduzir | Quem é Ariano Suassuna | Sua obra, Auto da Compadecida, foi traduzida em diversas línguas. | 67 |
| divers | 26 | opiniões | diversas | criar | Pluralidade cultural, de Maurício Érnica | “Ao longo da história, diversas opiniões preconceituosas sobre traços físicos ou de comportamento foram criadas e reproduzidas”. | 5 |
| divers | 26 | opiniões | diversas | reproduzir | Pluralidade cultural, de Maurício Érnica | “Ao longo da história, diversas opiniões preconceituosas sobre traços físicos ou de comportamento foram criadas e reproduzidas”. | 5 |
| divers | 26 | palavras | diversas | usar | A redução pode ser feita de três modos | 1. pela criação de siglas | 97 |
| divers | 26 | regiões | diversas | conquistar | O conjunto de palavras da língua portuguesa: o nosso léxico | A origem latina da língua portuguesa. O latim era falado pelos romanos, povo que conquistou diversas regiões, incluindo o que hoje é conhecido como Portugal. | 84 |
| divers | 26 | vezes | diversas | repetir | A representação imitativa de qualquer repetição | Explicação sobre onomatopeia | 95 |

| | | | | | | | |
|--------|----|-----------|----------|-------------|--|--|------|
| divers | 26 | vezes | diversas | revisar | Produzindo artigo de opinião | Para escrever um bom texto é necessário revisar e reescrever diversas vezes antes de toma-lo como pronto. | 4 |
| divers | 26 | vezes | diversas | reescrever | Condições de produção | Para escrever um bom texto é necessário revisar e reescrever diversas vezes antes de toma-lo como pronto. | 4 |
| divers | 26 | vozes | diversas | falar | Produção: artigo de opinião | Atividade de produção de artigo de opinião. Na sequência, os seguintes temas são postos para discussão: o ensino de religião nas escolas; publicidade dirigida às crianças; jogos violentos de videogames. | 3-45 |
| divers | 26 | vozes | diversas | falar | Vozes em conflito e vozes que concordam | Atividade de produção de artigo de opinião. Na sequência, os seguintes temas são postos para discussão: o ensino de religião nas escolas; publicidade dirigida às crianças; jogos violentos de videogames. | 3-46 |
| divers | 26 | lugares | diversos | interpretar | Romeu e Julieta | Resenha de Romeu e Julieta, de William Shakespeare | 8 |
| divers | 26 | povos | diversos | atuar | Pluralidade cultural, de Maurício Érnica | Formação do povo brasileiro por povos muito diversos | 6 |
| divers | 26 | temas | diversos | criar | Sobre Nelson Rodrigues | “Ele criou frases impactantes sobre diversos temas | 00 |
| divers | 26 | diversão | - | prometer | Resenha do filme Kung Fu Panda 2 | | 65 |
| igual | 21 | igualdade | racial | participar | OIT alerta sobre o risco do trabalho infantil perigoso não erradicado no mundo | participação dos ministros do Trabalho e da Igualdade Racial na divulgação do relatório da Organização Internacional do Trabalho (OIT) | 08 |

| | | | | | | | |
|-------|----|----------|-------------|------------|---|---|----------------------------|
| igual | 21 | espírito | igualitário | incluir | Quem é Eurípedes | Sobre o poeta grego e sua opção por retratar em suas obras “as paixões humanas. Imbuído de um espírito igualitário e democrático, incluiu em suas peças gente simples do povo e defendeu com ardor as mulheres, os estrangeiros e os escravos, criaturas que os atenienses livres viam como inferiores[1]”. | 36 |
| igual | 21 | espírito | igualitário | defender | (480 a.C.- | Sobre o poeta grego e sua opção por retratar em suas obras “as paixões humanas. Imbuído de um espírito igualitário e democrático, incluiu em suas peças gente simples do povo e defendeu com ardor as mulheres, os estrangeiros e os escravos, criaturas que os atenienses livres viam como inferiores[1]”. | 36 |
| igual | 21 | espírito | igualitário | defender | 406 a.C.) | Sobre o poeta grego e sua opção por retratar em suas obras “as paixões humanas. Imbuído de um espírito igualitário e democrático, incluiu em suas peças gente simples do povo e defendeu com ardor as mulheres, os estrangeiros e os escravos, criaturas que os atenienses livres viam como inferiores[1]”. | 36 |
| igual | 21 | grafia | igual | permanecer | Família de palavras | Explicação sobre radical | 83 |
| igual | 21 | valor | igual | aumentar | Orações subordinadas adverbiais proporcionais | Explicação sobre orações subordinadas | 40 |
| igual | 21 | valor | igual | diminuir | Orações subordinadas adverbiais proporcionais | | 40 |
| igual | 21 | palavras | iguais | apresentar | homônimas | palavras iguais no aspecto sonoro e/ou grafia | 54, 256, 259, 260 |
| igual | 21 | grupo | igual | comer | O que é etnocentrismo?, de Everardo P. Guimarães Rocha. Pensando em partir e O passaporte. O que é etnocentrismo?_São Paulo: Ática, 1988. P. 5- | “o grupo do ‘eu’, o ‘nosso grupo’, que come igual, veste igual, gosta de coisas parecidas, conhece problemas do mesmo tipo, acredita nos mesmos deuses, casa igual, mora no mesmo estilo, distribui o poder da mesma forma, empresta à vida significados em comum e procede, por muitas maneiras, semelhantemente. Aí, então, de repente, nos deparamos com um ‘outro’, o | 3 |

| | | | | | | | |
|-------|----|------------|------------|--------------|--|---|---|
| igual | 21 | grupo | igual | vestir | 8 e 22. | grupo do 'diferente' que, às vezes, nem sequer faz coisas como as nossas ou quando as faz é de forma tal que não reconhecemos como possíveis". | 3 |
| igual | 21 | grupo | igual | casar | | | 3 |
| igual | 21 | Tia Talita | igual | ser | VIEIRA, Isabel. E agora, filha? São Paulo: Moderna, . P. 13-17. (Fragmento). | Texto sobre gravidez não planejada | 8 |
| igual | 21 | outro | diferente | reconhecer | Pluralidade Cultural, de Maurício Érnica | a característica em comum entre preconceito e discriminação é o "não reconhecimento do outro como igualmente humano e com o direito de ser diferente". | 5 |
| igual | 21 | igualdade | diferentes | ser | Citação de Boaventura de Souza Santos | "temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades. SANTOS, Boaventura de. Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p. 56 (fragmento). | 8 |
| igual | 21 | igualdade | diferentes | inferiorizar | | | 8 |
| igual | 21 | igualdade | diferentes | reconhecer | | | 8 |
| igual | 21 | igualdade | diferentes | inferiorizar | | | |

| | | | | | | | |
|-------|----|-----------|-------------|------------------------|--|---|----|
| | | | | | | | 8 |
| igual | 21 | igualdade | diferentes | reconhecer | | | 8 |
| igual | 21 | igualdade | diferentes | reproduzir | | | 8 |
| igual | 21 | Brasil | colonial | ser (igual a Portugal) | <i>Racismo é burrice</i> , de Gabriel, O Pensador | “O Brasil colonial não era igual a Portugal / A raiz do meu país era multirracial / Tinha índio, branco, amarelo, preto / Nascermos da mistura, então por que o preconceito?” | 8 |
| igual | 21 | sociedade | igualitária | ser | Programa de índio, de Antonio Prata. Adulterado: crônicas. São Paulo: Moderna, 2000. P. 123-4. | “Se pensarmos que ‘evolução’ é chegar o mais perto possível de uma sociedade igualitária, então nós somos um fiasco, com milhões de pessoas vivendo na miséria. Os Yanomami, o auge da evolução”. | 2 |
| negr | 15 | figura | denegrída | denegrir | O que é etnocentrismo?, de Everardo P. Guimarães Rocha | Figura do louco - denegrída ou exaltada,, de acordo com as intenções. | 6 |
| negr | 15 | gibão | negro | trajar | Trecho de Hamlet, peça de William Shakespeare | O casaco que o personagem trajava, para simbolizar a morte | 49 |
| negr | 15 | Jesus | negro | julgar | Resumo do filme <i>Auto da Compadecida</i> , adaptado da obra de Ariano Suassuna. | Cena do Juízo Final. O personagem Jesus é interpretado por Maurício Gonçalves. | 74 |
| negr | 15 | negro | - | lavar | - | no Brasil, o mesmo negro que constrói o chão e lava o chão de uma delegacia, é “revistado e humilhado por um guarda nojento” | 8 |
| negr | 15 | negro | - | revistar | - | | 8 |
| negr | 15 | negro | - | humilhar | - | | 8 |

| | | | | | | | |
|--------|----|-------------|----------|---|--|--|---|
| negr | 15 | negro | - | (não) ser | Quem é Gabriel, O Pensador | O fato de ser branco, de classe média alta faz com que ele seja discriminado pelos puristas do rap. | 0 |
| negr | 15 | negros | - | agredir | Texto sobre intolerância retirado da Revista Veja. | “intolerância contra pessoas de raças, classes sociais e opções - religiosas e políticas - diferentes”. | 0 |
| negr | 15 | negros | - | construir | <i>Racismo é burrice</i> , de Gabriel, O Pensador | “negros e nordestinos constroem seu chão” | 8 |
| negr | 15 | negros | - | formar | O que é etnocentrismo?, de Everardo P. Guimarães Rocha | como um dos povos formadores do Brasil | 6 |
| negr | 15 | negros | - | rotular | O que é etnocentrismo?, de Everardo P. Guimarães Rocha | ideias sobre mulheres, negros, empregados, paraibanos ‘de obra’, surfistas, dondocas, velhos e gays a partir de “formulações ideológicas”. | 6 |
| negr | 15 | negros | - | ter (ideias) | | | 6 |
| negr | 15 | negros | - | roubar | Exercício falando sobre Nelson Mandela | “Muitos negros roubam e são roubados / E cuidado com esse branco aí parado do seu lado” | 9 |
| negr | 15 | negros | - | separar | Exercício falando sobre Nelson Mandela | apartheid | |
| negr | 15 | escravos | negros | ser (brabo, traíçoeiro, manso, bondoso) | Exercício falando sobre Nelson Mandela | referindo-se ao olhar etnocentrado, quem está de fora pode assim ser visto. | 6 |
| plural | 10 | pluralidade | cultural | saber | O que vamos fazer nesta unidade (Unidade 2 - Diversidade cultural) | os objetivos da Unidade 2 do livro | 9 |
| plural | 10 | pluralidade | cultural | refletir | O que vamos fazer nesta unidade (Unidade 2 - Diversidade cultural) | os objetivos da Unidade 2 do livro | 9 |

| | | | | | | | |
|---------|----|-------------|----------|------------|--|---|--------|
| plural | 10 | pluralidade | cultural | ler | <i>Inclassificáveis</i> , de Arnaldo Antunes | Leitura que aborda a noção de pluralidade cultural | 1 |
| plural | 10 | pluralidade | cultural | discutir | Pluralidade cultural, de Maurício Érnica | “Questão para início de conversa (...): por que nós, humanos, embora sejamos uma única espécie biológica, desenvolvemos modos de vida tão diferentes e conflitantes?” | 3 |
| plural | 10 | pluralidade | cultural | definir | Exercício sobre o texto Pluralidade cultural, de Maurício Érnica | Como o aluno definiria pluralidade cultural | 9 |
| plural | 10 | pluralidade | cultural | conviver | | “O que significa conviver com a pluralidade cultural?” | 9 |
| plural | 10 | cultura | plural | considerar | Exercício com frase de Nelson Mandela: “Ninguém nasce odiando outra pessoa | com base na afirmação de que a cultura é construída socialmente e sua característica é plural | 0 |
| plural | 10 | cultura | plural | considerar | pela cor de sua pele, por sua origem ou, ainda, por sua religião. | com base na afirmação de que a cultura é construída socialmente e sua característica é plural | 0 |
| plural | 10 | cultura | plural | considerar | Para odiar, as pessoas precisam aprender e, se podem aprender a odiar, | com base na afirmação de que a cultura é construída socialmente e sua característica é plural | 0 |
| plural | 10 | cultura | plural | considerar | podem ser ensinadas a amar”. | com base na afirmação de que a cultura é construída socialmente e sua característica é plural | 0 |
| preconc | 10 | preconceito | - | enfrentar | <i>Meninas mães</i> , retirado da Revista Capricho, São Paulo, n. 1097, maio 2010. p. 84-88. | Gravidez na adolescência | 1 e 22 |
| preconc | 10 | preconceito | - | manifestar | Pluralidade cultural, de Maurício Érnica | direito à manifestação da diversidade cultural | 3 |

| | | | | | | | |
|---------|----|---------------|-----------------|--------------|---|--|-------|
| preconc | 10 | preconceito | - | sofrer | Pluralidade cultural, de Maurício Érnica | manifestação cultural (que inclui “modo de pensar, seus sentimentos, desejos, projetos ou valores”) restrita pelo preconceito | 5 |
| preconc | 10 | preconceito | - | ser | Música <i>Racismo é burrice</i> , de Gabriel O Pensador | “que justificativa você me dá para um povo que precisa de união / Mas demonstra claramente / infelizmente / preconceitos mil” | 7 |
| preconc | 10 | preconceitos | - | reduzir | Pluralidade cultural, de Maurício Érnica | a possibilidade de compartilhar experiências, as manifestações culturais, podem ser encobertas pelos preconceitos | 7 |
| preconc | 10 | opiniões | preconceituosas | criar | Pluralidade cultural, de Maurício Érnica | as manifestações de preconceito por “gênero, cor da pele, origem socioeconômica, orientação sexual, nacionalidade, etnia, língua, modo de falar, deficiências, religião | 5 |
| preconc | 10 | opiniões | preconceituosas | reproduzir | Pluralidade cultural, de Maurício Érnica | as manifestações de preconceito por “gênero, cor da pele, origem socioeconômica, orientação sexual, nacionalidade, etnia, língua, modo de falar, deficiências, religião | 5 |
| preconc | 10 | comentários | preconceituosos | ouvir | Pluralidade cultural, de Maurício Érnica | sobre comentários que generalizam, do tipo: “os portugueses são burros”, “os japoneses são talentosos para as ciências exatas e não gostam de se misturar”, os judeus são avarentos”, os indígenas são selvagens”. | 5 |
| preconc | 10 | manifestações | preconceituosas | manifestar | Texto sobre intolerância retirado da Revista Veja. | “intolerância contra pessoas de raças, classes sociais e opções - religiosas e políticas - diferentes” | 0, 71 |
| preconc | 10 | estilo | musical | ser (contra) | A entrada do <i>rap</i> no Brasil | década de 1980, preconceito contra esse estilo musical, que “só circulava nas periferias”. | 0 |
| pele | 8 | humanos | diferentes | ser | Pluralidade cultural, de Maurício Érnica | as diferenças físicas entre os seres humanos | 3 |

| | | | | | | | |
|------|---|-----------|--------------|--------------------------|--|--|----|
| pele | 8 | pele | - | manifestar (preconceito) | Pluralidade cultural, de Maurício Érnica | as manifestações de preconceito por “gênero, cor da pele, origem socioeconômica, orientação sexual, nacionalidade, etnia, língua, modo de falar, deficiências, religião” | 3 |
| pele | 8 | pele | clara | nascer | <i>Racismo é burrice</i> , de Gabriel, O Pensador | “Nasceram os brasileiros, cada um com a sua cor (...) / Mas todos viemos da mesma mistura” | 8 |
| pele | 8 | pele | escura | nascer | <i>Racismo é burrice</i> , de Gabriel, O Pensador | “Nasceram os brasileiros, cada um com a sua cor (...) / Mas todos viemos da mesma mistura” | 8 |
| pele | 8 | pele | - | odiar | Exercício com frase de Nelson Mandela | “Ninguém nasce odiando outra pessoa | 0 |
| pele | 8 | pele | - | odiar | Exercício com frase de Nelson Mandela | pela cor de sua pele, por sua origem ou, ainda, por sua religião. | 0 |
| pele | 8 | pele | - | odiar | Exercício com frase de Nelson Mandela | Para odiar, as pessoas precisam aprender e, se podem aprender a odiar, | 0 |
| pele | 8 | pele | - | odiar | Exercício com frase de Nelson Mandela | podem ser ensinadas a amar”. | 0 |
| rac | 8 | igualdade | racial | participar | OIT alerta sobre o risco do trabalho infantil perigoso não erradicado no mundo | participação dos ministros do Trabalho e da Igualdade Racial na divulgação do relatório da Organização Internacional do Trabalho (OIT) | 08 |
| rac | 8 | união | racial | morrer | Música <i>Racismo é burrice</i> , de Gabriel O Pensador | “Então que morra o preconceito e viva a união racial” | 9 |
| rac | 8 | país | multirracial | ser | Música <i>Racismo é burrice</i> , de Gabriel O Pensador | “Nascemos da mistura, então por que o preconceito?” | 8 |

| | | | | | | | |
|-----|---|----------------------|------------|-----------------------------|--|--|-----------|
| rac | 8 | raça desconfiança | vaga | refinar | “Tenho uma desconfiança vaga de que refinei a raça”. Frase de Mário de Andrade | Classificar as orações subordinadas substantivas presentes no exercício. | 30 |
| rac | 8 | - | racistas | - | Quadrinho da Mafalda | Pessoas passeando com cachorros e Mafalda passeando com uma tartaruga | 0 |
| rac | 8 | racismo | - | ser | Música <i>Racismo é burrice</i> , de Gabriel O Pensador | - | 7 |
| rac | 8 | racismo | - | ver | Exercício sobre o quadrinho de Mafalda | significados de racismo; o sentido atribuído por Mafalda | 0 |
| rac | 8 | burrice | racista | ser | Música <i>Racismo é burrice</i> , de Gabriel O Pensador | mais burro que o racista é o que pensa que o racismo não existe | 9 |
| etn | 6 | conflito | étnico | pesquisar | Tema para pesquisa | Proposta para pesquisar os “conflitos culturais no Brasil que resultaram em violência e intolerância, destacando” os conflitos religiosos, políticos, econômicos ou de origem étnica. | 5 |
| etn | 6 | crianças | diferentes | abraçar | Pluralidade cultural, de Maurício Érnica | Fotografia que mostra uma criança branca abraçando uma criança negra | 3 |
| etn | 6 | etnia | - | manifestar (preconceito) | Pluralidade cultural, de Maurício Érnica | as manifestações de preconceito por “gênero, cor da pele, origem socioeconômica, orientação sexual, nacionalidade, etnia, língua, modo de falar, deficiências, religião” | 5 |
| etn | 6 | etnocentrism o | - | ser | O que é etnocentrismo?, de Everardo P. Guimarães Rocha | Everardo P. Guimarães Rocha | 3 – 88 |

| | | | | | | | |
|---------|---|---------------|--------|------------|---|---|---|
| etn | 6 | etnocentrismo | - | relacionar | Exercício | relacionar as ideias dos textos sobre pluralidade cultural e sobre etnocentrismo | 0 |
| etn | 6 | etnologia | - | estudar | O patrimônio musical e a intercomunicação | O estudo do patrimônio musical dos povos. | 4 |
| Discrim | 1 | discriminação | - | encobrir | Pluralidade cultural, de Maurício Érnica | A possibilidade de compartilhar experiências, as manifestações culturais, podem ser encobertas pelos preconceitos | 7 |
| pret | 1 | preto | ladrão | ser | Música <i>Racismo é burrice</i> , de Gabriel O Pensador | “Você aprendeu que preto é ladrão” | 9 |

II. Transcrição das entrevistas

Transcrição das entrevistas realizadas com professores de Língua Portuguesa e Incentivo à Leitura e Produção Textual no mês de setembro de 2014 em uma escola da rede municipal de ensino de Nova Iguaçu.

Professora de língua portuguesa das turmas 901 e 902 (Jane)

Cenário: Era dia de aplicação de provas e a professora não dispunha de tempo, pois havia marcado compromisso e só aguardava uma aluna terminar a prova. Expliquei a ela que não conseguiria retornar nas próximas semanas e ela concedeu cinco minutos, que foi estendido até os quinze minutos, pela atenção dada à entrevista.

PESQ. Apresentação.

Prof.^a Jane (00:00:03): Você está falando dos textos... peraí, só pra...(pausa para pegar o livro), você está falando dessa parte aqui do livro (Unidade 2), é isso?

PESQU. (00:00:17): Eu estou fazendo a análise dele todo...//

Prof.^a Jane (00:00:18): Sim, mas de uma maneira geral, são as interpretações de texto, não é isso?

PESQU. (00:00:23): Sim.

Prof.^a Jane (00:00:24): Pois é, quem trabalha com essa parte é a professora de produção textual.

PESQU. (00:00:28): Ah, entendi, o conteúdo foi dividido assim...//

Prof.^a Jane (00:00:30): É, porque, é... inclusive, no dia da escolha, é... elas(as professoras de ILPT) que se manifestaram mais, porque assim, são poucos livros que contemplam a produção textual, então esse livro, veio bem dividido a produção de textos e a parte gramatical, então quem ficou, quem ficou com o livro com a parte de textos, foi a professora de produção textual.

PESQU. (00:00:50): E esse foi o critério que pesou na ***escolha do livro?

Prof.^a Jane (00:00:53): ...na escolha do livro####não só um critério que pesou na escolha do livro, mas a conversa delas (Isso não aparece na fala das professoras de ILPT do 9º ano. Elas não utilizam o livro.) no dia dessa escolha, que como eu já te falei eu não estava presente, foi

isso, que o livro tinha uma parte bem rica com relação à produção textual e que não deixava a desejar na parte de gramática e que nós, professores de língua portuguesa, o que nós precisássemos de texto nós buscaríamos fora.

PESQU. (00:01:18): Entendi.

Prof.^a Jane (00:01:19): Então elas que ficaram que... por exemplo, eu comecei a trabalhar o livro aqui*** atrás (indicando o Caderno de Estudos de Linguagens).

PESQU. (00:01:23): Nos aspectos gramaticais...

Prof.^a Jane (00:01:25): gramaticais...

PESQU. (00:01:28): E nesses pontos que a senhora trabalha...é {}//

Prof.^a Jane (00:01:31): Daqui em diante (indicando o Caderno de Estudos de Linguagens), que até tem alguns textos, mas poucos só voltados pra questão gramatical nesses textos.

PESQU. (00:01:41): E nas suas, assim... na sala de aula, no cotidiano, aparece essa questão, os alunos colocam essa questão pra debate...

Prof.^a Jane (00:01:49): Sempre, sempre. Até porque agora faz parte também do currículo... essa questão racial. E nós temos... pela, é {}, eu acho que até pela carência deles pelo lugar que nós vivemos... nosso país mesmo, nosso país não existe isso de pele, cores distintas, raças distintas... nós temos uma mistura muito grande de raças, então é, sempre a gente trabalha... porque na verdade a... é, numa escola pública de ensino fundamental, acho que ensino méd., acho não, tenho certeza que de ensino médio também, os *bullyings*, os preconceitos são com relação a tudo. Com relação ao estilo de cabelo, com relação ao, à unha, que*** o estilo de unha que ele usa, então com relação a uma série de coisas e essa questão racial sempre aparece e a gente sempre trabalha isso, tanto eles####, nas conversas deles entre si, como nós como professores também, com textos que trabalham esse assunto, quando surge um assunto desse é, na mídia, como surgiu a semana passada com relação ao jogador de futebol⁷², tudo isso é... a gente traz pra*** vivência deles em sala de aula.

PESQU. (00:02:55): E eles se mostram críticos com essa questão, eles se //

⁷² Sobre a torcedora que, durante uma partida de futebol, chamou o goleiro Aranha de macaco. Disponível em: <http://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2014/08/torcedora-e-afastada-do-trabalho-no-rs-apos-ofensas-racistas-jogador.html>. Acessado em 08 de novembro de 2014.

Caso semelhante aconteceu na Espanha com o jogador de futebol Daniel Alves no mês de abril de 2014. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/esporte/folhanacopa/2014/05/1449124-daniel-alves-diz-nao-gostar-da-campanha-somostodosmacacos.shtml>. Acessado em 08 de novembro de 2014.

Prof.^a. Jane (00:01:59): Ah, o nono ano sim. Porque eu trabalho com o nono ano, mas eu não sei qual é a vivência do sexto, sétimo ano, eles são muito jovens, muito pequenos, ainda, mas o nono ano se mostra sim. Alguns ainda têm um pensamento distorcido, mas é engraçado, eu acho que pra***ne...uma coisa que eu tô percebendo agora com o esnin / com os adolescentes, é que eu acho que até a questão da religião, o preconceito religioso tá até mais forte que o racial agora. É... eu tenho observado isso e isso tá me assustando muito. Aí ontem... não foi ontem, foi na quinta-feira passada, que saiu uma discussão sobre isso⁷³ no RJ TV74, eu levei pra sala de aula essa discussão, que existe muito essa coisa do preconceito com relação às religiões afrodescendentes e não é ligado à questão étnica, é ligado à questão da religiosidade mesmo, mas com relação à { } etnia, num, eu acho que hoje em dia não tem muito mais isso não. Tá bem... a gente tá conseguindo é*** quebrar algumas barreiras aí, mas é a longo prazo, é muito, muito a longo prazo, porque é o que você falou, textos, você não vê muitos textos que trabalham a questão racial, você consegue encontrar alguns autores que já trabalham esse assunto, alguns autores negros que trabalham, eu acho interessante isso, mas ainda estamos...//

PESQU. (00:04:24): A senhora trabalha com algum específico, já trouxe algum?

Prof.^a. Jane (00:04:27): Já, já trouxe, tem um, aliás, tem um livrinho aqui na biblioteca, é... que fala sobre a Páscoa, com relação ao preconceito racial, eu não lembro o título, é do Pedro Bandeira (Não encontrei nada de Pedro Bandeira com essa questão.), se eu não me engano, que escolheram pra fazer o Jesus Cristo um menino negro, pro papel de Jesus Cristo, um menino negro, então o####a história do livro é o preconceito racial que ele sofreu até pelo professor da sala, porque na verdade ele queria fazer o papel, ele queria ser Jesus Cristo e aí a professora achou que não seria bom por causa do preconceito que ia ter e a turma inteira teve uma discussão num livro e depois eu levei o tema pra turma, pra debate em turma.

Nossa, tiveram muitas produções boas, é, baseadas nesse texto. Eu gosto de trabalhar a questão racial, até porque meu pai é negro, eu sou negra, acho que nós todos somos, temos um pé na senzala, como eu brinco às vezes, todos nós temos e sofremos com isso até hoje. A diferença racial tá com a gente até hoje.

⁷³ Disponível em: <http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2014/09/aluno-e-barrado-em-escola-municipal-do-rio-por-usar-guias-do-candomble.html>

⁷⁴ Telejornal do estado do Rio de Janeiro, exibido pela TV Globo.

PESQU. (00:05:31): E assim, é... especificamente o livro, essa parte que a senhora, é, falou que trata (com uma página aberta), a senhora encontra essa questão ali, a senhora já //

Prof.^a. Jane (00:05:40): porque o livro, na... exatamente porque... (não sei descrever boca torcida, rs...)//

PESQU. (00:05:31): a senhora acha que está dissociado, que está separado o conteúdo ou a questão está permeada no livro? (passando as páginas do livro)

Prof.^a. Jane: (00:05:52): Como eu não trabalho textos nos livros, eu não sei...

PESQU. (00:05:55): Nos aspectos gramaticais não?

Prof.^a. Jane: (00:05:57): Não, nos aspectos gramaticais não porque nos aspectos gramaticais são pouquíssimos textos (pegando o livro), não tem muito texto... Inclusive eu fui contra o livro exatamente por isso, porque não tinha muitos textos com relação à... (mexendo no livro), cadê?...Oh, na parte de gramática são pouquíssimos textos, aí a preocupação dele não é interpretar o texto nem analisar o texto, é tirar as questões gramaticais que estavam inseridas no texto, só isso, então ele não trabalha a questão... O do ano passado trabalhava muito, mas esse aqui... agora não sei na parte de produção textual, pode ser que na parte de produção textual trabalhe.

PESQU. (00:06:44): Ah, eu pensei que elas (as professoras de ILPT) trabalhassem com material de ILPT da Secretaria de Educação, mas na Secretaria eu acho que são só os seminários, né?

Prof.^a. Jane: (00:06:50): Não, no início trabalhava sim, existia um***era um trabalho diferenciado, eles*** faziam reuniões, tinha, era um projeto, na verdade, de produção textual. Agora eu percebo que não, mas eu não sei como eles trabalham agora, porque eu não tenho contato, porque elas não trabalham nos mesmos dias que eu, então eu não tenho contato com ela pra ver como***... eu sei que ela traz muita coisa fora, mas eu não sei se é da Secretaria ou se é por ela mesmo, que ela faz isso.

PESQU. (00:07:17): E os alunos fazem essa associação do conteúdo dos textos tratados pela professora de ILPT e mais os aspectos gramaticais, eles já trouxeram essa, essas discussões, eles fazem alguma associação assim, ah, professora, esse texto aqui//

Prof.^a. Jane: (00:07:32): A professora tal trabalhou tal texto? Não, porque eu não sei se ela trabalha esse livro, porque logo no início eu falei com eles: olha, gente, essa parte aqui é produção textual, essa parte aqui é língua portuguesa, é gramática, então eu vou trabalhar a

parte de gramática e a professora de produção textual provavelmente trabalhará a parte de interpretação de textos. Agora, eu não sei se ela trabalha, aí é com ela. Talvez a orientadora saiba.

PESQU. (00:07:57): Esse livro atende à senhora, pras suas discussões//

Prof.^a. Jane: (00:08:00): Pra gramática, agora o que eu preciso de textos, que eu gosto de trabalhar textos, eu trago coisas de fora, eu não uso esse livro, não uso. Tanto que, por exemplo//

PESQU. (00:08:08): Esse do Pedro bandeira a senhora trouxe?

Prof.^a. Jane: (00:08:10): Não, tá na biblioteca, era da biblioteca, só que agora não existe mais biblioteca na escola. Primeiro porque a sala da biblioteca estava em obra, depois pegou fogo, aí eles separaram e guardaram os livros e os livros estão guardados numa sala, mas os alunos estão sem biblioteca, então eu gostava muito de usar a biblioteca. Tem muitos livros bons lá. Esse era um exemplo de um livro bom, mas hoje não tem biblioteca mais funcionando. O que eu quero trazer de livros, ou livros ou textos, eu trago de outras escolas.

PESQU. (00:08:42): E que tipos de textos a senhora traz?

Prof.^a. Jane: (00:08:45): Letras de música, eu gosto de trabalhar letras de música, amo letras de música, é... poema... eu trago tudo, poema... porque eu fiz pós-graduação em literatura brasileira, então eu gosto muito de literatura, então eu trago sempre alguma coisa, to sempre trazendo alguma coisa / ou algum assunto que***sai na mídia, que eu vejo que é interessante, eu pego a###ou###o jornal, né, o####a reportagem jornalística e trago. To sempre trazendo alguma coisa e, por exemplo, no caso de escritores, eu trabalho muitos escritores, porque eu, eu trago Moacyr⁷⁵, eu trago é... esse texto por exemplo, de Pedro Bandeira, eu trago... Trindade⁷⁶ eu já trouxe, já trabalhei com ele.

PESQU. (00:09:34): Solano Trindade?

Prof.^a. Jane: (00:09:35): Solando Trindade, gosto muito dos textos dele... eu acho ele um bom, um excelente poeta pra trabalhar com os adolescentes.

PESQU. (00:09:44): Como os alunos reagiram ao Solano?//

⁷⁵ Moacyr Scliar (1937-2011), escritor brasileiro.

⁷⁶ Solano Trindade (1908 - 1974), poeta brasileiro.

Prof.^a. Jane: (00:09:46): Rubem Alves⁷⁷ eu trago... Rubem Alves, como esse ano foi é***como ele foi um dos que faleceram esse ano, eu trouxe textos dele. Eu trago muito texto de fora, agora, desse livro, eu nem sei quais são os textos que têm aí, porque é o primeiro ano do livro e como é o primeiro ano do livro e eu trabalho e eu fiquei com a parte gramatical, eu nem pesquisei a parte de interpretação de textos que tem nele não.

PESQU. (00:10:10): E quando a senhora traz uma literatura como a de Solano Trindade...é//

Prof.^a. Jane: (00:10:15):Eles recebem bem, a recepção é boa, eles recebem bem. Só que é aquilo, trabalhar com textos em turma é assim: a gente faz uma leitura com a turma toda e começa a analisar alguns aspectos do texto... é, peço, faço produção textual. Que mesmo eu sendo, não sendo a professora de produção textual, eu gosto que eles produzam textos nas minhas aulas e eles recebem bem. Eles têm uma boa receptividade sim.

PESQU. (00:10:44): A senhora dá aulas pras duas turmas de nono ano da manhã?

Prof.^a. Jane: (00:10:47): É, duas de nono ano e uma de oitavo.

PESQU. (00:10:49): Como senhora classifica essas duas turmas quanto à questão da discussão?

Prof.^a. Jane: (00:10:59): Tem sempre, a### a 902 é***bem mais participativa que a 901. A 901 tem um grupo de alunos pequeno... vamos supor: a 901 tem 35 alunos, tem uns quinze nessa turma, não, quinze não, menos, uns dez alunos nessa turma que sempre se destacam, sempre tem uma fala interessante, sempre tem um posicionamento interessante. Tem uns que você precisa espremer pra sair alguma coisa, mas isso toda turma.

PESQU. (00:11:30): E posicionamento contrário à alguma questão , especificamente étnico-racial, a senhora já se deparou com isso na sala?

Prof.^a. Jane: (00:11:59): Não, não vejo muito, não percebo muito não, até porque a, as turmas são muito é, miscigenadas... eu não percebo muito. Se tem é uma coisa mais velada, mas com relação a preconceito eu não percebi não, não, não vejo que tenha grandes preconceitos. Eu acho que o preconceito maior mesmo é com relação à diferença religiosa. Hoje eu vejo isso.

PESQU. (00:12:05): A senhora vê isso bem manifestado...

Prof.^a. Jane: (00:12:08): Ah vejo...//

PESQU. (00:12:09): Tipo...

⁷⁷ 1933 - 2014. Escritor brasileiro.

Prof.^a. Jane: (00:12:11): Por exemplo, esse fato que eu vou citar nem aconteceu aqui, aconteceu em outra escola: De...eu ouvi alguém discutindo com relação à***religião de uma aluna, aí eu ouvi aquilo por alto e falei “-ué, mas o que que tá acontecendo aí?” e a menina me explicou “-não, professora, é por causa do Diabo, por causa de não sei o quê...”. Eu falei: “- não, mas peraí, você já participou do culto da***religião dela, foi um dia lá? Como você sabe isso?” “-Não, mas a gente sabe”. Aí você ouve uns dois ou três que são evangélicos também tendo o mesmo, a mesma opinião, que é uma opinião já pré-moldada, né? Uma opinião já pré-concebida, então eu percebo isso.

Aqui tem alguns alunos, mas aqui é até menos, tem alguns alunos que a gente percebe que se vier um é, vamos supor, com uma pulseira diferente ele vai ser olhado de uma maneira diferente por causa daquela pulseira, vão ligar aquela pulseira à religião, mas basicamente é isso, mas com relação a étnico eu não percebo muito não eu acho que eles estão mais.../talvez você na escola particular, isso seja mais gritante que na escola pública, porque na escola particular deve ter menos negros, na escola pública, aqui a grande maioria são***é, os que não se dizem negros, não são brancos, são pardos... então... mas é, aí talvez, por isso não tenha tanto (preconceito)... De resto, não vejo muito...

PESQU. (00:13:59): Agradecimentos.

Professora de língua portuguesa das turmas 903 e 904 (Marlene)

Cenário: A professora se mostrou muito solícita e preferiu conversar ao final da aplicação da prova, pois teria mais tempo. Sentamos no pátio da escola.

PESQ. Apresentação.

Prof.^a. Marlene. (00:01:08): (sobre ser uma das editoras mais adotadas) Eles têm um *lobby* muito forte com a divulgação, então, por exemplo, na escola pública, eu trabalho em escola particular também, na particular você tem um lobby muito forte dos divulgadores. O divulgador vai, ele te conquista, ele arma reuniões, ele te leva em hotel onde ele mostra toda a pedagogia do livro, né... na escola partic... na escola pública a gente já não tem isso, porque, se eu não me engano, me parece que é até proibido esse assédio dos divulgadores com a gente. Até um tempo atrás eu recebia livros na minha casa, as editoras batiam na minha porta, iam lá com um monte de coleção: “-professora, a escolha é esse ano e a gente tá contando

com a senhora”. Hoje em dia não acontece assim. Por um lado eu até acho ruim, porque a gente não tem acesso a tudo o que está disponível, porque a gente escolhe a partir do que o divulgador largou aqui dentro da escola pra gente, né...//

PESQ. (00:02:12): Vocês não têm esse contato com eles quando eles vêm aqui...//

Profª. Marlene. (00:02:14): Olha, é muito difícil, é muito difícil porque um professor trabalha tais dias, o outro outros dias, então é muito difícil até a gente poder se reunir pra poder conseguir uma escolha que seja de comum acordo com todos, entendeu? Muito difícil isso.

Esse aqui (mexendo no livro adotado para o nono ano) eu conheci.../ A editora moderna, ela tem coleções muito mais... difíceis. E eu vou dizer para você que essa escolha foi... a gente tava procurando o mais fácil possível pra gente trabalhar em sala de aula, porque o que acontece é que a nossa clientela é muito fraca. Então eles começam, eles esbarram num*** primeiro momento que é um enunciado das questões do livro, então a gente escolhe o livro, hoje a gente está escolhendo assim (pegando o livro para mostrar): a gente pega o livro, a gente começa a folhear, a gente não quer saber nem que texto tá, mas a gente vai direto pras perguntas. Será que eles conseguem saber o que que o livro tá pedindo? Entendeu? Por que um texto a gente trabalha, a gente consegue fazer ler em sala de aula, puxar por eles, né... aquela coisa né, a luta, né? A gente vai puxando, puxando, puxando até que a gente consegue que eles tenham entendido. Porém, o que que acontece na maioria das vezes? Você ignora as questões do livro didático, você vai para o quadro com as suas questões porque eles não conseguem traduzir, e eu acho que é a palavra certa, as questões do livro. Então a nossa escolha é nessa base, hoje em dia. Eles não conseguem, tá?

PESQ. (00:03:59): A senhora atribui esse...//

Profª. Marlene. (00:04:00): Ai, me chama de você, por favor (risos).

PESQ. (00:04:00): ...atribui essa questão do fácil/difícil deles à interpretação...//

Profª. Marlene. (00:04:09): Eles não têm***capacidade de interpretação, né... eles já trazem uma defasagem lá do primário pra nós. Eu, por exemplo, eu não sou professora primária, né, eu não sei alfabetizar, então às vezes.../ eu dou aula pro sexto ano daqui, então o que acontece, quando eu os recebo no sexto ano, nossa, mas é um choque total, porque de uma turma, posso até te dizer, da minha turma aqui, eles são acho que trinta e sete, eu tenho ali acho que cinco analfabetos, entendeu? É aquele analfabeto funcional, que só escreve o nome dele, ele junta as letras, ele sabe o nome das letras, mas ele não sabe o que ele leu, entendeu? Então, quer dizer,

eu começo o ano já mostrando a direção... Essa escola aqui até que trabalha legalzinho, a gente tem aqui um pessoal que...//

PESQ. (00:04:59): Tem um apoio..//

Profª. Marlene. (00:05:00): É, a gente direciona eles, eles fazem um trabalho separado com eles, de alfabetização pra que eles consigam caminhar, porque eles chegam pra mim e eu não sei alfabetizar, então eu chego aqui “-meu Deus, o que que eu faço?”. Eu tenho aluno que põe a mão em cima de letra e não escreve nada, entendeu? Então ele não sabe o que eu perguntei, ele não sabe o que respondeu e todo o dia ele tá ali e ele te olha e você pergunta: “-entendeu?” e ele faz assim (fazendo que não com a cabeça). Então esses são os problemas do dia a dia que a gente enfrenta.

PESQ. (00:05:28): Essa decisão da escolha, a senhora falou de outros livros da Editora Moderna, mas Singular & Plural foi um consenso entre os professores?

Profª. Marlene. (00:05:35): Foi porque era o mais fácil. Ele tá separado, esse especificamente está separado em três áreas, né? E como a gente tem português e ILPT isso poderia nos facilitar o trabalho, porque daí o professor de ILPT pode pegar só a área de interpretação pra ele e eu que dou a parte de português eu posso direcionar mais pra gramática. Eu acho que facilitou o trabalho, apesar de ser um livro muito, ele é muito sucinto, entendeu? Muito, muito mesmo, ele dá o básico do básico, então, por exemplo, sobrou tempo, a turma caminhou, sorte nossa. A gente vai pro quadro, a gente mostra... o algo mais sai da gente, entendeu? Mas é uma possibilidade. Porque o que acontece é que, antes desse a gente trabalhava com o Cereja⁷⁸, tá?

PESQ. (00:06:24): Português: linguagens?//

Profª. Marlene. (00:06:25): cara, ele é muito difícil, não adianta, eles não sabiam nem do que se tratava os textos, eles não sabiam o que que era uma crônica e você não conseguia porque quando você abria o livro eles começavam com as perguntas e eles já fechavam “- ah, professora, eu não entendo nada disso”.

Então esse aqui (mexendo no livro), ele é um livro muito mais simples, ele tem pouco conteúdo, mas por incrível que pareça, ele nos dá chance de primeiro: levar responsabilidade

⁷⁸ William Roberto Cereja, professor e escritor. Autor de livros didáticos de língua portuguesa. Para o ano de 2014, o livro didático de língua portuguesa de autoria do referido autor, adotado por algumas escolas da rede municipal de Nova Iguaçu foi o *Português: linguagens*. CEREJA, William Roberto & MAGALHÃES, Thereza Cochar.

do livro, que eles não tem, tá? O Governo federal, ele distribuiu o livro, só que o aluno pega aquele livro, enfia dentro de casa numa estante e ele nunca mais traz pra escola. Então, por exemplo, com esse livro a gente passa a usar mais e isso tá fazendo com que eles... já tá dentro da mochila, já tá vindo, então quando eu falo: “-livro”, eu tenho quatro, cinco, seis livros. Nossa, isso é uma vitória. Em trinta e sete? Isso é uma vitória porque eles não traziam o livro.

O professor, ele diante da dificuldade ele vai largando, então você para de usar, você tem que ir pro quadro, você tem que colocar o conteúdo no quadro, você manda ele ler um texto do livro, mas as perguntas você tem que elaborar e você joga no quadro, então olha só, o livro fica sem função. Então esse livro (Singular & Plural), ele é... né, não vou chamar de fraquinho, mas eu acho que ele é sucinto, ele tem um conteúdo pequenininho, mas ele dá essa possibilidade pra gente, de levar ao conhecimento deles que o livro tem que vir todo dia, a gente consegue trabalhar ele todo dia, que a gente consegue resolver os exercícios da, do, dele aqui.

Esse aqui, por exemplo (mexendo no livro), nono ano. Nono ano eu tenho um problema sério: você, no nono ano você tem que dar o diacho das orações subordinadas. Eu vou ignorar as (orações) coordenadas, tá? Vou apenas para as subordinadas. Gente, não adianta, eles carregam as deficiências das funções sintáticas desde o sétimo ano, entendeu? Então quando eles chegam nas orações é caos total, mas esse livro eu trabalhei todas as questões, eu já dei pra eles as substantivas, já dei as adjetivas. Deixei para o quarto bimestre as no###ve { } adverbiais, mas eu trabalhei com todas as questões do livro, entendeu? E eles conseguem e eles fizeram, eles compreenderam, porque as questões dele (Singular & Plural) são de construção de conhecimento, então, por exemplo, é... oração adjetiva. Antes de explicar o que é adjetiva, o livro já começa com um quadrinho, as perguntas sobre ele, tal substantivo tá sendo caracterizado por onde? Então você constrói conhecimento da adjetiva. Aí eu vou lá e aí eu vou e dou meu recado, entendeu? E eles tão trabalhando direto com ele.

Tô gostando. Tô gostando mesmo. Tenho a consciência de que é um livro que não tem tudo, mas eu acho que me dá possibilidade de trabalhar. Na { }, eu sou professora da escola do Estado também, lá eu tô com uma, oh, só para você ter uma ideia, eu não uso, então tá difícil

até de eu dizer pra você qual é, mas é o *Viver Juntos*⁷⁹. Sabe qual é? O da capa vermelha? Não é da FTD. FTD tá um caos né? Até coisas erradas ela traz, eu não peço nada da FTD, até Vinícius de Moraes, né, nascendo num ano, Monteiro Lobato em outro... FTD eu acho que os divulgadores chegaram bem, porque muita gente escolheu ele, mas ele eu não consigo nem usar porque não bate com o conteúdo do Estado.

PESQ. (00:10:12): Não bate com o currículo...//

Profª. Marlene. (00:10:15): É. Você tá fazendo com o Estado? Porque o Estado tem um currículo mínimo, né? E esse currículo mínimo que o Estado, é, pré-determinou, ele não está de acordo com os nossos livros didáticos, então, o que que acontece? Você, pra você, ou você dá o currículo mínimo ou você dá o livro, então o livro no primeiro dia de aula eu já mandei ficar em casa. Não carrega, que eu vou pro quadro. Não tem jeito, eu tenho, eu preciso dar o currículo mínimo, essa é a ordem, então fica em casa. Eu falo pra eles: “- vocês vão devolver em dezembro”. Mas aqui graças a Deus eu tô gostando dele.

PESQ. (00:11:00): E assim, especificamente sobre a questão étnico-racial e a função do texto nisso tudo. É, quando a legislação fala no ensino para a pluralidade étnico-racial, fala em correção e reparação de algumas imagens sobre os negros que foi difundida durante a história, inclusive na escola. Fala sobre a nossa função como professores nesse processo de reparação e de valorização da identidade dos afrodescendentes. E a questão é, como o livro didático trata essa questão, se ele possibilita diálogos, se os diálogos são feitos, se essa questão permeia o livro todo...//

Profª. Marlene. (00:11:41): Olha, eu vou ser tão horrível com você, sabe por quê? Porque eu não dou a mínima importância a isso então eu digo pra você que eu não sei. Não existe assim, não tem essa discussão direta não. Tá muito mais ligado à... a gente até fala, porque aqui tem umas músicas do Gabriel o Pensador, que é, que fala sobre o preconceito, foi quando eu consegui lidar com eles sobre preconceito, falar um pouquinho dessa { }...né? Eu levei o preconceito pra tudo quanto é lado, porque a música dele leva pra tudo quanto é lado, deu pra discutir, mas eu ainda acho que, que é pouco, eu acho. Vou te confessar que eu não, sei lá, eu não me preocupo muito com essas coisas não.

⁷⁹ *Para Viver Juntos*. Editora SM - Didáticos

PESQ. (00:12:53): O livro tem uma unidade inteira tratando de Pluralidade, né? Que é a parte de produção de textos...//

Prof^a. Marlene. (00:13:02): Que eu tratei disso daqui (unidade sobre gravidez) logo de cara, com eles, a gente discutiu, só que eu tive um pequeno problema, né? Eu tenho uma menina que apareceu grávida no primeiro bimestre e aí a, quando eu comecei com as perguntas e tal, e ela... eu acho que ela se sentiu, não sei, eu acho que ela não se sentiu tão a vontade, ela sumiu. Ela já teve neném. // É, mas ela sumiu, ela não voltou mais pra escola e eu fiquei meio cismada com isso, porque eu tava tão preocupada em “-aí gente, vamos cuidar do nosso corpinho” essas coisas assim...//

PESQ. (00:13:29): E a senhora sabia que ela estava grávida?

Prof^a. Marlene. (00:13:30): Eu não sabia, eu soube na hora da aula, né... mas eu tava fazendo o meu papel, ué, ela é que não tomou conta dela mesmo antes (risos).

PESQ. (00:13:38): Mas o livro fala inclusive disso, né? Das adolescentes que param de estudar por conta disso//

Prof^a. Marlene. (00:13:40): Exatamente, e ela parou. Foi logo no início (do livro), tá vendo? Ih, falamos sobre essas coisas todas... mas olha só, do étnico, eu não sei se, será que eu não dei nada? (mexendo no livro)

PESQ. (00:14:01): Ele começa aqui, na unidade 2, diversidade cultural//

Prof^a. Marlene. (00:14:06): Ah é, eu acho que não, não fiz nenhum trabalho com eles por aqui não. (Passando as páginas do livro) Valores e costumes... não, tô sendo sincera com você.

PESQ. (00:14:17): Mas isso em decorrência do filtro que é feito pra produção de textos e gramática...//

Prof^a. Marlene. (00:14:25): É que isso aqui é produção de textos e aí fica pra ILPT, né... entendeu? A minha parte é a outra, é que eu gosto de de vez em quando cair aqui (na unidade de textos) pelo menos pra, sem interferir no trabalho da outra professora, mas não, eu vou te ser sincera que não.

PESQ. (00:14:42): A turma, quando a senhora falou que tratou de racismo, de preconceito de forma ampla, como a//

Prof^a. Marlene. (00:14:47): ah... olha só, de imediato, eles se chamam de macaco, e isso é todo dia, então, por exemplo, essa preocupação assim, a gente tem todo dia, a gente tem que discutir isso todo o santo dia, a gente mostra os exemplos da televisão, a gente explica que

isso já não pode mais acontecer, que somos todos iguais e as vezes eles falam... eu falo que só eu sou branca, não sei por que que eles brigam tanto, né, que eu sou a mais clara de todos e que isso não faz a mínima diferença pra ninguém, mas isso é, isso aí é todo dia.

PESQ. (00:15:23): E eles topam esse discurso de “somos todos iguais”?//

Prof^a. Marlene. (00:15:24): Nossa, topam, lógico! Porque o se chamar de macaco é tudo brincadeira, eles se aceitam, se aceitam, se aceitam bem, aliás, eu acho, até porque a gente tem né, outras diferenças em sala de aula e...

PESQ. (00:15:42): Como?

Prof^a. Marlene. (00:15:44): Ah, o homossexualismo e ninguém aponta, ninguém xinga, ninguém maltrata. Pode ter a piada sem vergonha, mas...//

PESQ. (00:15:51): Que tem?

Prof^a. Marlene. (00:15:52): É, tem, mas eu não sei como eles ficam se chamando de macaco o tempo todo, é, mas, não, eles se aceitam bem, eu acho, mais do que na escola particular. Nossa, completamente diferente.

PESQ. (00:16:09): E eles se colocam críticos com essas questões, eles se posicionam?//

Prof^a. Marlene. (00:16:14): Não, não, não, eles não têm posição, não, eles não conhecem os direitos deles, portanto eles não se colocam, eles aceitam, mas não. Eu acho que a aceitação deles não tem a ver com conhecimento de causa, de jeito nenhum. Estranho né?

PESQ. (00:16:36): A senhora acha que tá ligado a//

Prof^a. Marlene. (00:16:39): Ah, todo dia é assim, todo dia eles escutam, todo dia eles se xingam, fica por isso mesmo, ninguém toma atitude, ninguém toma... e eles não precisam nem se irritar com isso porque não dá em nada, entendeu? Eles não tem um caminho pra chegar.

PESQ. (00:16:51): E como que a senhora pensa assim, o ensino da língua , esses textos presentes aqui (livro), essa função//

Prof^a. Marlene. (00:17:01): Eu acho que tem que ter, tem que ter, tudo o que acontece, sabe por quê? Porque isso tudo faz parte da vida deles, entendeu? Aos pouquinhos você percebe que tem uma porção de gente que é abusada sexualmente no âmbito da sua casa, que tá ali conversando com você, tá ali todo dia conversando com as colegas. Você tem aquele aluno retraído que você começa perceber que vem um pouco machucado e ele diz pra você que ele caiu, que ele se machucou... Não, tem que ter. É o único meio que a gente pode discutir alguma coisa. Eu acho que auxilia, eu acho que pelo menos tem que estar em mente do

professor na hora da escolha ter isso tudo lá dentro, entendeu? Tem que ter alguma coisa que participe da realidade deles, não adianta a gente colocar é.../

Eu sei que tem muito.../ Eu trabalho com alguns livros que trazem muito os textos daquele Içami Tiba⁸⁰, da Rosely Sayão⁸¹, mas olha só, eles não tem esse conhecimento, tem que ser mais leve, entendeu? Na escola pública. É que eu acho que a gente não pode ter um outro livro pra escola pública. Se não a gente vai tá fazendo a diferença também.

PESQ. (00:18:11): E tem, né? Eu descobri isso essa semana. Eu liguei pra Editora Moderna pra tentar conseguir o PDF do livro, aí ela falou “-olha, talvez a gente conseguiria o PDF pra vocêdo que foi fornecido pra escola particular, não pra escola pública”. Eu falei “-não, mas é o Singular & Plural, do nono ano”//

Prof^a. Marlene. (00:18:29): Eu não sabia que tinha essa diferença, não.

PESQ. (00:18:31): Aí ela falou pra mim que o da escola pública atende as exigências do MEC//

Prof^a. Marlene. (00:18:39): As competências e habilidades...//

PESQ. (00:18:41): Da escola particular é menos denso.

Prof^a. Marlene. (00:18:44): É? Porque eu já trabalhei, por exemplo, olha, eu já trabalhei, alguns livros que eu já trabalhei aqui eu trabalhei na escola particular. A diferença fica pelo papel, pela capa, entendeu? mas o conteúdo não, nunca notei nenhuma diferença.

PESQ. (00:19:01): Na hora da escolha, esses assuntos, pluralidade étnico-racial, trabalho infantil, gravidez, pesaram na escolha ou foi mais a//

Prof^a. Marlene. (00:19:11): Olha, eu fiquei atrás da gramática, do meu problema em sala de aula com gramática, vou ser sincera com você, não fui atrás de texto, fui atrás das perguntas, entendeu?

PESQ. (00:19:29): E literatura, como fica? Fica com as professoras de ILPT? Porque ele é dividido em três cadernos, né?

Prof^a. Marlene. (00:19:35): Eu tô puxando a parte de literatura porque eu gosto de dar literatura, eu vou puxando, tem a parte de teatro, o tipo de texto, eu puxo isso, entendeu? Mas eu vou te confessar que eu não sei se a outra professora também puxa.

⁸⁰ Psiquiatra e educador

⁸¹ Psicóloga

PESQ. (00:19:51): E a senhora encontrou algum autor de literaturas africanas, algum autor afrobrasileiro...//

Profª. Marlene. (00:19:58): Olha só, a grande maioria deles traz Mia Couto, mas eu nem sei se esse aqui tem, eu acho que não.

PESQ. (00:20:05): Agradecimentos.

Professora de ILPT das turmas 901 e 902 (Graça)

Cenário: Era dia de aplicação de provas e a professora concedeu a entrevista ao final da aplicação da primeira prova

PESQ. Apresentação.

PESQ. (00:00:21): A senhora participou da escolha do livro?

Profª. Graça (00:00:22): Não, não participei da escolha do livro e aí depois de uns três meses, assim, mais ou menos de aula, é, os alunos começaram a dizer que a professora de português tinha dito que a segunda parte do livro parece que é de incentivo, de produção textual, à leitura... eu nem, nem consegui ver o texto, aí eu conversei com os diretores aqui e pedi que eles me dessem um exemplar do livro, só que eles não me deram. Então eu não tenho o livro. E a turma queria fazer essa segunda parte do livro pra não ficar em branco, enfim, também, eles não são tão interessados assim não, mas digamos que eles chegaram a falar sobre isso, aí eu pedi umas duas vezes, mas não recebi o exemplar, entendeu?

Depois eu pensei: “-Ah, não vou ser chata de ficar insistindo”, então eu continuo dando aula com os meus materiais mesmo, os livros que eu tenho, coisas que eu gosto, que eu trago muito também, assim, meu né, pessoal.

PESQ. (00:01:36): Outro livro de outras escolas, não?

Profª. Graça (00:00:39): Não, são livros didáticos que eu fui adquirindo em outras matrículas e aqui mesmo.

PESQ. (00:01:49): E essa disciplina de ILPT tem um programa, né? Pela Secretaria de Educação de Nova Iguaçu. Tem um encontro de formação continuada...//

Profª. Graça (00:02:00): Pois é, então, o currículo que eu sigo é o do Estado do Rio mesmo, de produção textual, assim, então ele tem separado, já no estado do rio ele tem separado língua portuguesa e, só que não tem esse nome ILPT, né, mas é, é um currículo mais amplo,

porque pega, supostamente serve para todos os municípios, aí eu sou professora do Estado também, então eu uso o mesmo....//

PESQ. (00:02:32): Quando fala assim, que aqui divide ILPTe língua portuguesa, seria... no conteúdo a divisão seria o texto e gramática?

Profª. Graça (00:02:43): É, eu considero substancial, assim, a divisão. Porque, assim, ainda mais com esse tipo de público que tem uma dificuldade muito grande de compreensão mesmo das coisas, assim, interpretação, compreensão. A leitura de decodificação para eles é difícil, assim, eles fazem até, mas a partir daí para tudo, até no nono ano.

PESQ. (00:03:16): Quando a senhora fala “-esse tipo de público” é...

Profª. Graça (00:03:19): É, mais pra cá assim, que é escola pública, mais Baixada...

PESQ. (00:03:24): No estado a senhora encontra essa///

Profª. Graça (00:03:27): Encontrei muito isso, mas eu dei aula na Baixada, entendeu? Eu não sei como é, assim, dizem, dizem que é um pouco melhor, eu não sei. Eu acho que eles têm mais acesso, o pessoal assim da Zona Norte, Zona Oeste, dizem, eu não tenho certeza, tem mais acesso à urbanização...//

PESQ. (00:03:49): E a dificuldade que a senhora vê na turma é em relação a...//

Profª. Graça (00:03:54): De conhecimento de mundo, de, assim, é como eu tô te falando, a decodificação das palavras eles chegam até fazer, mas eles não vão além disso. É ler, assim, ler três, quatro vezes o mesmo texto, o mesmo fragmento de textos e não é por falta de vontade de responder, porque eu tenho um entrosamento com eles muito grande, assim, até de falar gíria, contar segredos e tal... não é porque eles não têm vontade de responder, é porque eles não conseguem mesmo. Então aí é que eu acho que reside a diferença básica, básica dessa disciplina pra de língua portuguesa: fazer com que eles leiam e entendam.

PESQ. (00:04:41): E quando a senhora passa as atividades eles fazem as leituras, eles dialogam com os textos?

Profª. Graça (00:04:50): Fazem, tentam, se posicionam em algumas coisas. Alcançam, pouquíssimos alcançam, assim, numa turma inteira uns dois alcançam de primeira o que que aconteceu no texto. Quando acontece isso, entendeu? Eu tenho sempre que explicar, que ficar é, destacando alguma coisa, algumas palavras, pra ver se a partir dessas palavras eles conseguem é, inferindo né, outros, outros significados ou outros aspectos do texto,

compreendendo, enfim, fazendo as ligações todas, de sentido, mas é sempre, assim, não tem como você dar um texto e achar que eles vão... porque eles não vão, não vão fazendo isso.

PESQ. (00:05:47): Aqui nessa escola a senhora dá aula só para o nono ano?

Profª. Graça (00:05:53): Esse ano eu tô dando pro nono e oitavo.

PESQ. (00:06:10): Existe uma legislação que fala sobre a obrigatoriedade dos conteúdos sobre as relações étnico-raciais na escola. Como a gente trabalha outras histórias em relação aos afrodescendentes e como isso ajuda a combater o racismo e a escola se coloca como uma forma para isso. Quando a senhora traz os seus textos, ou quando acontecem as discussões na aula, como a turma se posiciona?

Profª. Graça (00:06:58): É, então, assim, eu já dei alguns textos, mas através da história do samba, não foi exatamente, eu não caí, assim, diretamente nesse assunto, entende? Assim, de uma maneira tão direta, mas é, eu sempre considerei super importante, inclusive até abordando aspectos mesmo religiosos ou de ritos culturais, enfim, mas é muito difícil esse tipo de discussão aqui. Porque o problema não vem só dos alunos, vem também dos professores.

Ah, assim, é, ah, piadas, coisas do tipo, entendeu?

PESQ. (00:08:00): Dos professores com os alunos?

Profª. Graça (00:08:03): Dos professores insinuando coisas de outros professores também, entendeu? E aí eu sei de caso de professor que foi agredido verbalmente na rua, perseguido semanas...//

PESQ. (00:08:23): Por aluno?

Profª. Graça (00:08:24): Por aluno abordando esses aspectos de... o cabelo que é assim, assim, assado, a pessoa que tem cara de... da Umbanda, macumbeiro... e aí essa pessoa é agredida na rua assim aos berros pelos alunos aí depois os alunos vão e brincam com isso com o professor e o professor em vez de dar um chega pra lá entra na piada...//

PESQ. (00:08:59): Esse mesmo professor que sofreu isso?

Profª. Graça (00:09:01): Não os outros. O aluno vai falar sobre isso, passar adiante o que ele tá fazendo, aí o professor que tem a obrigação de frear isso, não, ele continua alimentando a brincadeira, entendeu? Mas tudo por conta de religião. Que eu não vou citar aqui quais são as religiões, né, que talvez estejam instigando isso, mas é isso.

PESQ. (00:09:28): Mais do que a cor da pele...//

Prof^ª. Graça (00:09:33): Não, aí é como eu tô te falando, essa pessoa, ela sofre tanto pelo cabelo, quanto por, sei lá, de repente falou alguma coisa e aí virou o motivo, entendeu?

PESQ. (00:09:48): E na sala de aula, esses debates acontecem?//

Prof^ª. Graça (00:09:53): Então, aí o que acontece? Eu falei com a direção aqui desse colégio que eu ia ter uma séria conversa. Porque essa pessoa (o professor que foi insultado), ela nem dá aula nos meus horários, mas eu fiquei sabendo porque ela me ligou chateada e tal, então eu falei, avisei à direção que eu ia ter uma séria conversa, e eu tive uma séria conversa. Comparei religiões, os prós e os contras, pra chegar num resultado meio que nulo entre todas elas e aí ficaria a critério de cada um escolher, só que mais uma vez também o meu trabalho foi desconstruído porque no tempo seguinte ao meu, a pessoa que entrou não sustentou a ideia, entendeu? E desconstruiu tudo o que eu tinha feito. Porque os alunos são assim: //

PESQ. (00:10:52): Quando a senhora trouxe essa discussão, a senhora trouxe algum texto?//

Prof^ª. Graça (00:10:55): O que você discute com eles num momento, eles no momento seguinte passam adiante pros outros professores. Ah, porque fulano... o professor tal discutiu isso e isso... eles, entendeu? Assim, conversam, a gente sempre sabe o que que um tá conversando com outro. Não, nesse dia dessa discussão eu não trouxe texto nenhum.

PESQ. (00:11:23): E os alunos nessa discussão toda...

Prof^ª. Graça (00:11:25): Tinham recebido no começo com dificuldade e depois no final tava tudo ótimo, só que aí eu fiquei sabendo disso, que eles foram contar pro professor seguinte a discussão e aí o professor seguinte desconstruiu tudo, entendeu? Muito difícil, muito difícil...

PESQ. (00:11:42): Quando a senhora fala que eles receberam com dificuldade, eles se posicionaram contra, não aceitavam...?

Prof^ª. Graça (00:11:51): É o que eu tô te falando, eu acho que essa questão étnico-racial, ela, assim, como a cultura que envolve ela está diretamente ligada à religiosidade, então a grande questão, pra mim, eu acho que tem a ver com a religião. A parte racial mesmo, assim né, assim, a pele (passando a mão no braço), racial, né, sem ser a parte cultural e tal, ela, ela acontece, assim a discriminação racial acontece, mas eu acho que os valores tão muito mais solidificados nesse embasamento religioso que eles tem, entendeu? É só desconfiança né...eu não sou pesquisadora. É, assim, acontece, mas não é, pelo menos eu não vejo, eu não sei se eles fazem na minha frente, mas já aconteceu, por exemplo, em dois anos, de eu escutar três vezes uma agressão do tipo, é, dessas que acontecem em estádio de futebol, três vezes.

Agora, em compensação, a parte de macumba, de fazer isso e fazer aquilo, é o tempo inteiro. De orixá, coisas do tipo, alguns termos assim: “- ah, você tinha um espírito mais intelectualizado antes.” e “-pelo amor de Deus, professora, não fala em espírito, você vai trazer seta pra cá” e não sei o quê, entende?

Então a história dos orixás, esse negóc... toda essa parte, enfim, de uma cultura afro e tal, é/. O meu cordão, eu uso muito cordãozão, então eu tenho cordão de coco preto, tenho cordão de semente de urucum... Todas as vezes que eu venho pra cá é um tal de aí pega, aí ri com medo, corre, não sei o quê e diz que é cordão de macumbeiro, entendeu?

PESQ. (00:14:26): Quando eles falam assim.../ A senhora foi apresentada ao livro pela turma né? Eles já encontraram essa questão no livro? Por que que eu tô fazendo essa pergunta? E por que eu perguntei se a senhora participou do processo de seleção do livro? Porque ele tem uma unidade inteira só falando sobre diversidade cultural.//

Profª. Graça(00:14:51): Eu não consegui nem ver o livro.

PESQ. (00:14:53): Quando eu conversei com as professoras de língua portuguesa elas falaram sobre essa divisão de texto e gramática. Os alunos já apontaram isso?

Profª. Graça (00:15:25): O que, a parte cultural? Não, eles não falaram nada sobre isso. O que que acontece, no dia da escolha eu não, eu acho que eu não tava aqui. Só que, no ano passado quando eu entrei me disseram claramente que ILPT não tinha livro didático e que aí eu ia ter que trazer o meu próprio material, então eu passei um ano trazendo o meu próprio material, aí depois eu não lembro mais quando foi exatamente que eu fui numa sala que tinha vários livros e me disseram “- olha só, a escolha do livro de português foi essa. Tudo bem pra você?”. Eu falei tudo bom, mas eles já tinham escolhido. Isso foi no ano passado. Esse ano especificamente os alunos me pediram então eu pedi à direção, eu quero o livro... não veio, mas pra essa direção nova (há dois meses na escola) eu ainda não pedi, deixei passar.

PESQ.(00:16:51): Agradecimentos.

Professora de ILPT das turmas 903 e 904 (Alice)

Cenário: A professora optou por conversar antes da prova, mesmo sabendo que tínhamos pouco tempo, mas preferiu iniciar e falar até quando possível. Com quatro minutos de

entrevista os alunos entraram na sala e a nossa entrevista foi retomada após o término da prova.

PESQ. Apresentação

Prof^a. Alice (00:00:20): Na época (da escolha do livro) o diretor apresentou as coleções e ele foi montando assim, grupos por dia de professores e nós fomos assim, olhando mesmo, ele deu tempo disponível pra gente analisar, comparar, entendeu? Até mesmo comentar sobre o material, sobre a estrutura do livro, os exercícios e tudo. Então, assim, foi bem, a semana foi extensa justamente, foi dedicada mesmo pra escolha do livro e enfim, eu participei e foi uma escolha assim, bem consensual.

PESQ. (00:01:01): Como vocês pensaram a disciplina de ILPT aqui na escola? Seria pra trabalhar o livro ou o livro ficaria só para os professores de língua portuguesa?

Prof^a. Alice (00:01:13): Não, não, não tem isso não, a gente, assim, depende da equipe, na verdade, né? Então, assim, é, ILPT eu penso trabalhar a linguagem em si, independente de ser um texto do livro ou um material que eu possa trazer. Geralmente como eu trabalho assim textos variados, de gêneros variados, eu procuro trazer o material. Paralelamente, também assim, até pra né, é, trabalhar a questão do livro em parceria mesmo com o professor de língua portuguesa eu, as vezes eu peço pra eles trazerem o livro, trabalho um texto dentro do livro.

PESQ. (00:01:51): Os alunos costumam trazer o livro?

Prof^a. Alice (00:01:53): Não, esse ano em particular, né, eu não tenho adotado muito no nono ano não, o livro didático. Mas nos anos anteriores eu sempre trabalhei muito com o livro didático. Esse ano eu to trazendo um material mais assim, diferenciado mesmo. É que esses alunos foram meus no anos passado, então ano passado nós trabalhamos o livro e esse ano, né, como são os mesmos alunos e elessão nono ano, eu tô procurando assim, trabalhar mais focada em outras questões de concurso mesmo, eu já conheço os alunos.

PESQ. (00:02:30): Voltadas pra que tipo de concurso?

Prof^a. Alice (00:02:33): Olha, concurso de um modo geral. Na verdade eu trabalho a linguagem, então assim, eu vejo muitas questões de concurso e eu trabalho a gramática dentro do texto, então eu procuro muito focar nessa questão. Não esquecendo o conteúdo gramatical, mas principalmente a questão semântica dentro do texto. Trabalhar o vocabulário, enfim, trabalho essa parte mesmo.

PESQ. (00:02:55): E eles se interessam por fazer concurso?

Prof^a. Alice (00:02:59): Olha, é um ou outro na verdade que eu vejo que tem interesse, não são todos não, é a minoria que eu vejo interesse.

PESQ. (00:03:08): E especificamente sobre a questão racial, como se dá isso no cotidiano, na sala de aula, os textos abordam isso, ou algum texto já provocou essa questão, a senhora lembra de alguma discussão?

Prof^a. Alice (00:03:24): Olha, esse ano, em especial, geralmente, assim, eu vou montando por tema, esse ano em especial eu trabalhei muito a questão do meio ambiente, né. Inclusive no primeiro semestre eles apresentaram inclusive seminários voltados assim, pra questão ambiental. Eu não trabalhei nada da questão racial ainda não, nenhum texto ainda especificamente, nenhum projeto que eu tenha pensado focado na questão racial.

PESQ. (00:03:54): E a sua opção pela questão ambiental...

Prof^a. Alice (00:03:56): Não, na verdade, assim, foi, surgiu de uma conversa com a professora de ciências. Surgiu o interesse, foi logo no primeiro mês, sobre o assunto que ela estava trabalhando. E eu falei “-Ah, bacana, de repente eu posso fazer um paralelo com ILPT”. Porque na verdade, em ILPT eu faço assim, eu trabalho diversos gêneros textuais, diversos temas, não só a questão de redação, de produção//

A entrevista foi interrompida pela chegada dos alunos na sala.

Parte II

O cronômetro foi iniciado novamente.

Prof^a. Alice (00:00:01): O planejamento na verdade, assim, que eu desenvolvi, que eu venho desenvolvendo, logo no início do ano, então essa ideia que eu te falei, né, que eu tinha te falado do projeto, trabalhar meio ambiente, foi a partir de uma fala no momento do planejamento, logo no início do ano, então esse semestre eu vou trabalhar pesquisa, a questão do seminário, da oralidade e foquei, assim, principalmente nesse primeiro semestre nessa questão assim, ambiental mesmo, né? Aproveitei a deixa que a professora de ciências deu e trabalhei. Então assim, dentro de ILPT eu trabalho muito mais assim, aquelas questões dos descritores e habilidades dentro da área da linguagem, da língua portuguesa mesmo, então, os textos que eu trago, que eu falei pra você assim, que são algumas questões claro que adaptadas, né, de concurso, adaptadas pra faixa etária, pra série e o ano que eles estão, até porque eu já conheço os alunos, foram meus ano passado, então assim, eu vou trabalhando dentro dessas questões dos textos, as habilidades e os descritores, por exemplo, dedução,

comparação, análise, inferência, então por isso que eu trabalho textos variados, do quadrinho até poesia, letra de música, em fim, textos variadíssimos, com temas variadíssimos e, mais sempre com foco, que é a questão das habilidades e competências que eles tem que ter mesmo, que é a dedução, a inferência, a comparação. Tem que saber comparar, tem que saber procurar o valor semântico, a referência dentro do texto. Então trabalho em cima disso a gramática também, paralela.

PESQ. (00:01:53): Como esses alunos receberam esse assunto do meio ambiente?

Prof^a. Alice (00:01:55): Eles amaram porque assim, eu trabalhei principalmente a questão da extinção animal, né, então dentro da questão ambiental tem vários subtemas aí, então eu trabalhei a questão da extinção animal até porque eu já tinha trazido um texto, né, que falava sobre a questão da extinção animal, procurei outros textos, eu trouxe, aí eu fui fazendo nas aulas seguintes assim, divisões de grupo e sorteio, ne, ai eu pedi assim, trouxe assim, no dia do sorteio vários animais que estavam em risco de extinção e outros até que já tinham, que já estavam extintos e fiz assim, eles sortearam os temas, né, os animais, no caso, fizeram a pesquisa e montaram assim, cada trabalho maravilhoso mesmo, que até eu fiquei surpresa, porque curiosidades até que nem eu imaginava. Foi muito rico e eles amaram, porque eles gostam dessa questão de tudo que é diferente né, daquele copia... enfim, foi aquele momento um pouco mais lúdico, eles interagiram em sala, montaram cartaz em sala, enfim, né, alguns já tinham trazido material, mas assim, foi super...//

PESQ. (00:03:06): É uma turma que normalmente se posiciona?

Prof^a. Alice (00:03:09): Olha, tenho duas turmas. A 904, ela é um pouco mais crítica, ela é um pouco mais assim, vamos dizer, mais atenta mesmo, né. É uma turma que se você puxar sai, sai até assim, grandes questões ali. Mas a 903 é um aluno ou outro, é uma turma mais apática, mais desinteressada, até por conta mesmo acho que da idade. Eles são um pouco mais velhos e já têm outros interesses. Mesmo que você puxe, que você faça, tente né, tente fazer diferente, eles não dão muita atenção não. Mas a 904 o perfil é um pouco diferente, eles são mais focadinhos ali. Inclusive, né, tem criança que pensa em fazer prova na 904, tem algumas crianças ali que já pensam em fazer concurso, que já pergunta até sobre a questão da redação, como é que é, como é que não é, fica preocupado, então assim, é um perfil um pouquinho diferente, uma turma da outra.

PESQ. (00:04:17): E assim, na escolha do livro, quando vocês fizeram a análise, vocês consideraram, em algum momento, foi cogitada essa unidade aqui do livro (apontando para a unidade que trata da diversidade cultural)? Porque é um livro dividido em três cadernos, né? Produção de textos, literatura e estudo das linguagens. Essa questão apareceu na, nas discussões...//

Prof^a. Alice (00:04:42): O tema em si? Que eu me lembre não. Que eu me lembre, assim, no dia que eu estive presente, que eu me lembre, não.

PESQ. (00:04:47): A senhora tem o livro?

Prof^a. Alice (00:04:49): Não. Mas eu consigo com facilidade, é, assim, esse não é o problema não, eu consigo com facilidade. Não tenho aqui pela escola, mas eu tenho acesso tranquilamente.

PESQ. (00:05:00): E assim, em algum momento das suas aulas, nas duas turmas, apareceu a questão racial, a questão étnico-racial, a questão das diferenças?

Prof^a. Alice (00:05:17): Não, até agora não, não.

PESQ. (00:05:20): Em forma de brincadeiras, de algum posicionamento?

Prof^a. Alice (00:05:25): Não, assim, dentro da aula, por conta assim, baseado em algum texto que a gente tenha trabalhado e surgiu a partir do texto...não, não. Mas assim, o conflito que surgiu foi entre eles, não tem nada a ver assim, com o texto ou alguma expressão, ou alguma situação relacionada assim, diretamente à aula.

PESQ. (00:05:46): E esse conflito entre eles foi na sua aula?

Prof^a. Alice (00:05:48): É, mas é aquele xingamento assim, entre eles, mas nada assim, relacionado a texto ou alguma coisa que tenha surgido baseada em alguma atividade.

PESQ. (00:05:57): Mas xingamentos relacionados à cor da//

Prof^a. Alice (00:06:01): É, à cor da pele, é. Exatamente. Um xingando o outro de macaco e por aí vai.

PESQ. (00:06:07): E outra questão é, como que a senhora pensa o ensino de língua portuguesa e o livro didático? Se realmente é um recurso. A senhora optou por não utilizar o livro, mas quando a senhora viu a parte de produção textual, qual foi o motivo de a senhora não utilizar?

Prof^a. Alice (00:06:29): Não, assim, na verdade é, não é uma questão de que eu optei por não utilizar, né, é porque eu não tenho o exemplar, então fica um pouco mais complicado até por conta da professora...//

PESQ. (00:06:43): Porque a escola não tem...

Profª. Alice (00:06:45): Aí, o que acontece, eu até tenho acesso né, ao livro, mas o problema todo é que eu teria que fazer um planejamento mais fechado com a professora de língua portuguesa, que trabalha a questão da linguagem, né, então assim, como eu trabalho paralelamente a língua portuguesa, então eu preferi nesse momento, de repente trazer um material extra né, paralelo ao livro, que é um outro recurso que também né, acabo utilizando, a produção do meu material mesmo e assim, acabo abordando até questões que as vezes batem né, assim, são as mesmas dos textos, outras vezes não, as vezes foge completamente, assim a questão temática mesmo, dos textos. É mais um recurso, é paralelo, então eu assim, quando eu trabalhava, quando eu tinha contato mais direto com a professora, então dava pra gente, olha, eu vou trabalhar esse capítulo até tal, mas agora assim, por conta mesmo da, da, do planejamento em si mesmo, assim, a prática mesmo, do dia a dia, a gente nunca se encontra em nenhum momento, aí fica um pouco mais complicado, só por conta disso mesmo. Mas eu não desmereço não, muito pelo contrário, eu acho válido, entendeu e muito grandioso.

PESQ. (00:08:01): E a turma cobra?

P.D. (00:08:03): Não, na minha aula não, na minha aula não. Até porque foi o que eu falei, eu trago assim outro material. Inclusive quando eu trabalho algumas questões né, em ILPT, né, algumas questões até mesmo gramaticais ou faço referência a alguma questão, eles mesmos falam né: “-ah, a professora de português já falou sobre isso”. Então, pra reforçar e tudo, pra vocês verem que a produção de texto, né, a ILPT trabalha junto da língua portuguesa, que não tem como desvincular. Então é mais assim, é um outro recurso também que eu utilizo, uma outra forma de trabalhar. Mas eu acho muito válido, então quando eu tinha esse momento assim de maior planejamento com a professora de língua portuguesa, né, nos anos anteriores, ficava mais fácil de dividir, trabalhar e a gente conciliar o uso do livro. Eu até pedi emprestado na época, porque a prioridade é para língua portuguesa, o exemplar.

PESQ. (00:09:02): Pensei que todas vocês recebessem. Em Nova Iguaçu, na Secretaria de Educação a disciplina de ILPT tem um programa, né? Vocês têm um curso de formação continuada...//

P.D. (00:09:14): É, só que assim, eu nunca participei de nenhum (risos).

PESQ. (00:09:02): É uma vez no mês, né...

P.D. (00:09:19): Não, eu acho que não, nem sei. Ano passado, assim, eu recebia mais convites. No ano passado ou retrasado eu fiquei sabendo de uns dois que aconteceram realmente, só que realmente, assim, no dia, eu acho que não deu pra comparecer, mas sempre me interessou muito. O problema era o horário, o dia da semana que nunca era compatível, entendeu?

Mas esse ano, pelo menos até agora, não fiquei sabendo de nenhum curso, porque eu me interesse bastante, mas.../. Tenho uma colega que já fez alguns, já fez vários. Só que ela é do sétimo ano.

PESQ. (00:10:00): Uma última pergunta, então. A gente tem uma legislação que alterou a LDB, que foi a Lei nº 10.639, que instituiu a obrigatoriedade de um ensino voltado também para as relações étnico-raciais. Da inclusão de conteúdos que valorizem a história do negro no Brasil, que valorizem a figura e também como uma política reparadora, né, porque a gente vê a questão dos estereótipos né, não só no livro, mas no cotidiano escolar. Essa associação que a senhora falou sobre o macaco, né//

P.D. (00:10:35): Isso...//

PESQ. (00:10:36): e fazer essa ligação com a cor da pele... Então pensando nisso tudo, a minha pergunta é: como a senhora pensa o ensino de língua portuguesa, a contribuição do ensino de língua portuguesa, pra essa questão?

P.D. (00:10:51): Essa pergunta é muito difícil (risos).

PESQ. (00:10:58): A senhora pensa como uma forma de mediação de conflitos... é que eu não quero por palavras, né... mas como a senhora pensa a contribuição do ensino para essa discussão.

P.D. (00:11:09): Claro que pode.

PESQ. (00:11:15): Que meios a senhora utilizaria pra isso?

P.D. (00:11:18): É, realmente a pergunta está muito difícil (risos).

PESQ. (00:11:25): A senhora já trabalhou algum autor afro-brasileiro, africano?

P.D. (00:11:28): Em sala de aula não, mas quando eu era estudante, mas assim, dentro da sala de aula, assim, eu to te falando desse ano pelo menos, eu não me lembro de ter trabalhado nenhum texto voltado pra essa questão racial, mas.../ Até porque os temas assim, a cada semana eu trabalho textos variados, eu não foco um tema, eu foco as habilidades e as competências. Exatamente, habilidades de leitura e escrita, então eu foco isso, eu sigo essa

linha e dentro dessa linha de habilidades e competências, né, da, dentro da linguagem, eu trago os textos e vou trabalhando essas questões, mas assim, já li assim, alguns autores, Mia Couto, né? Enfim, só me lembro dele (risos).

PESQ. (00:12:23): Tem uma capa de livro do Mia Couto aqui (no livro), mas ela... é uma capa solta//

P.D. (00:12:27): Ah, eu adorei, assim, achei interessante. Mas eu acho assim, é.../ me perdi na pergunta.

PESQ. (00:12:33): Sobre a contribuição do ensino...//

P.D. (00:12:38): Eu acho que é válido, porque assim, traz à tona essas questões mesmo. Acho que a linguagem em si já mostra o caminho, já abre o horizonte do aluno. Acho que já torna o aluno assim, muito mais articulado e abre mesmo o horizonte dele cultural. A linguagem em si já faz essa articulação, entendeu? Acho que contribui dessa forma. Não sei se eu respondi (risos).

PESQ. (00:13:01): Agradecimentos.

III. Trechos das entrevista divididos por categorias

Categorias: sobre alunos, ensino de língua portuguesa, livro (escolha e uso), preconceitos, religião e a visão de sermos “todos iguais”.

| Categoria | Ideia | Professor | Fragmento |
|------------------|-----------------|------------------|---|
| Alunos | Formação | Jane | “a nossa clientela é muito fraca”. |
| | | | “Você ignora as questões do livro didático, você vai para o quadro com as suas questões porque eles não conseguem traduzir (...) as questões do livro. (...) Eles não conseguem”. |
| | | | “Eles não têm capacidade de interpretação (...) trazem uma defasagem lá do primário pra nós. (...) eles são acho que trinta e sete, eu tenho ali acho que cinco analfabetos, (...) não adianta, eles carregam as deficiências das funções sintáticas desde o sétimo ano, entendeu?” |
| | | | Eles não têm um caminho pra chegar. |
| | | | “Não, não, não, eles não têm posição, não, eles não conhecem os direitos deles, portanto eles não se colocam, eles aceitam”. |
| | | Graça | “a decodificação das palavras eles chegam até fazer, mas eles não vão além disso. É ler (...) três, quatro vezes o mesmo texto (...) e não é por falta de vontade de responder”. |
| | | | “ainda mais com esse tipo de público que tem uma dificuldade muito grande de compreensão mesmo das coisas, assim, interpretação, compreensão” |
| | | | PESQ. “Quando a senhora fala ‘-esse tipo de público’ é...” PROF. “ É, mais pra cá assim, que é escola pública, mais Baixada...” |
| | | | “dizem que é um pouco melhor, eu não sei. Eu acho que eles têm mais acesso, o pessoal assim da Zona Norte, Zona Oeste, dizem, eu não tenho certeza, tem mais acesso à urbanização...” |
| | | | “é porque eles não conseguem mesmo. pouquíssimos alcançam, assim, numa turma inteira uns dois alcançam de primeira o que que aconteceu no texto.” |
| | | Alice | “ não pode também (...) se aprofundar porque eles têm que ter um pouco de conhecimento do que ele tá querendo dizer ali. Os textos do Gilberto Gil são um pouco, pra idade deles, não tão amadurecidos ainda pra, pra entender, né?” |

| | | | |
|--|-------------------------|---------|---|
| Ensino de língua portuguesa | Currículo | Graça | “o currículo que eu sigo é o do Estado do Rio mesmo”. |
| | | | “a diferença básica (...) dessa disciplina (ILPT) pra de língua portuguesa: fazer com que eles leiam e entendam”. |
| | Conteúdo | Graça | “eu já dei alguns textos, mas através da história do samba, não foi exatamente, eu não caí, assim, diretamente nesse assunto, entende?” |
| | | | “ILPT eu penso trabalhar a linguagem em si, independente de ser um texto do livro ou um material que eu possa trazer” |
| | | Alice | “ trabalho a gramática dentro do texto (...) Não esquecendo o conteúdo gramatical, mas principalmente a questão semântica dentro do texto” |
| | | | “trabalhar pesquisa, a questão do seminário, da oralidade e foquei, assim, principalmente nesse primeiro semestre nessa questão assim, ambiental mesmo, né?” |
| | | | “vou trabalhando (...) dedução, comparação, análise, inferência, então por isso que eu trabalho textos variados, do quadrinho até poesia, letra de música, enfim, textos variadíssimos (...) sempre com foco, que é a questão das habilidades e competências que eles tem que ter mesmo”. |
| | | | “Eu não trabalhei nada da questão racial ainda não, nenhum texto ainda especificamente, nenhum projeto que eu tenha pensado focado na questão racial”. |
| | | | “ eu não me lembro de ter trabalhado nenhum texto voltado pra essa questão racial”. |
| | | | “já li assim, alguns autores, Mia Couto, né? Enfim, só me lembro dele (risos)”. |
| Eu acho que só na aula de português, é impossível você dar aula de gramática e aula de texto ao mesmo tempo, | | | |
| Livro | Escolha do livro | Jane | “no dia dessa escolha (...) eu não estava presente”. |
| | | | “a conversa delas (das professoras de ILPT) no dia dessa escolha (...) foi isso, que o livro tinha uma parte bem rica com relação à produção textual. |
| | | | “eu fui contra o livro (...) porque não tinha muitos textos (...) na parte de gramática são pouquíssimos textos, aí a preocupação dele não é interpretar o texto nem analisar o texto, é tirar as questões gramaticais que estavam inseridas no texto, só isso”. |
| | | Marlene | “na particular você tem um lobby muito forte dos divulgadores” PESQ. “foi um consenso entre os professores?” Prof. “Foi porque era o mais fácil” |

| | | |
|--|---------|--|
| | | <p>“não vou chamar de fraquinho, mas eu acho que ele é sucinto”.</p> <p>“a gente tava procurando o mais fácil possível pra gente trabalhar em sala de aula”.</p> <p>“a gente pega o livro, a gente começa a folhear, a gente não quer saber nem que texto tá, mas a gente vai direto pras perguntas . Será que eles conseguem saber o que que o livro tá pedindo?”.</p> |
| | Graça | “Não, não participei da escolha do livro “ |
| | Alice | <p>“o diretor apresentou as coleções e ele foi montando (...) grupos por dia de professores (...) ele deu tempo disponível pra gente analisar, comparar (...). Até mesmo comentar sobre o material (...)a semana foi (...) dedicada mesmo pra escolha do livro e enfim, eu participei e foi uma escolha assim, bem consensual”.</p> <p>PESQ. “ na escolha do livro, quando vocês fizeram a análise, vocês consideraram, em algum momento, foi cogitada essa unidade aqui do livro (apontando para a unidade que trata da diversidade cultural)?” Prof. “O tema em si? Que eu me lembre não”.</p> |
| Separação de conteúdos pelos professores de língua portuguesa e ILPT. Entre texto e gramática | Jane | “então eu vou trabalhar a parte de gramática e a professora de produção textual provavelmente trabalhará a parte de interpretação de textos” |
| | Marlene | <p>“porque daí o professor de ILPT pode pegar só a área de interpretação pra ele e eu que dou a parte de português eu posso direcionar mais pra gramática”.</p> <p>“Olha, eu fiquei atrás da gramática, do meu problema em sala de aula com gramática, vou ser sincera com você, não fui atrás de texto.”</p> |
| Utilização pelos alunos | Marlene | “quando eu falo: ‘-livro’, eu tenho quatro, cinco, seis livros. Nossa, isso é uma vitória. Em trinta e sete? Isso é uma vitória porque eles não traziam o livro”. |
| | Graça | “a turma queria fazer essa segunda parte do livro pra não ficar em branco (...)enfim, também, eles não são tão interessados assim não, mas digamos que eles chegaram a falar sobre isso”. |
| Utilização pelos professores | Graça | “eu conversei com os diretores aqui e pedi que eles me dessem um exemplar do livro, só que eles não me deram (...)então eu continuo dando aula com os meus materiais mesmo, os livros que eu tenho, coisas que eu gosto”. |
| | | “quando eu entrei me disseram claramente que ILPT não tinha livro didático e que aí eu ia ter que trazer o meu próprio material”. |

| | | | |
|---|-------------------------------|---|--|
| | | | <p>“eu não tenho o exemplar, então fica um pouco mais complicado até por conta da professora”</p> |
| | | Alice | <p>“eu até tenho acesso né, ao livro, mas o problema todo é que eu teria que fazer um planejamento mais fechado com a professora de língua portuguesa, que trabalha a questão da linguagem (...) então eu preferi nesse momento, de repente trazer um material extra”.</p> |
| Preconceitos | Geral | Jane | <p>“com relação a tudo (...)ao estilo de cabelo, com relação ao, à unha (...)com relação a uma série de coisas e essa questão racial sempre aparece”</p> |
| | | Marlene | <p>“Eu levei o preconceito pra tudo quanto é lado, porque a música dele leva pra tudo quanto é lado”.</p> |
| | | Graça | <p>“o cabelo que é assim, assim, assado, essa pessoa, ela sofre tanto pelo cabelo, quanto por, sei lá, de repente falou alguma coisa e aí virou o motivo”.</p> |
| | Apelidos - cor da pele | Marlene | <p>“eles se chamam de macaco, e isso é todo dia (...) a gente tem todo dia, a gente tem que discutir isso todo o santo dia, a gente mostra os exemplos da televisão”.</p> |
| | | | <p>“Porque o se chamar de macaco é tudo brincadeira, eles se aceitam, se aceitam, se aceitam bem, aliás, eu acho”</p> |
| | | | <p>“eles ficam se chamando de macaco o tempo todo, é, mas, não, eles se aceitam bem, eu acho, mais do que na escola particular”.</p> |
| | | <p>“todo dia é assim, todo dia eles escutam, todo dia eles se xingam, fica por isso mesmo”.</p> | |
| | Graça | <p>“já aconteceu, por exemplo, em dois anos, de eu escutar três vezes uma agressão do tipo, é, dessas que acontecem em estádio de futebol, três vezes”.</p> | |
| | Alice | <p>“é aquele xingamento assim, entre eles, mas nada assim, relacionado a texto ou alguma coisa que tenha surgido baseada em alguma atividade”.</p> <p>“Um xingando o outro de macaco e por aí vai.”</p> | |
| | Não percebimento | Jane | <p>“as turmas são muito é, miscigenadas... eu não percebo muito. Se tem é uma coisa mais velada, mas com relação a preconceito eu não percebi não, não, não vejo que tenha grandes preconceitos”.</p> |
| <p>"com relação a étnico eu não percebo muito não (...) talvez você na escola particular, isso seja mais gritante que na escola pública, porque na escola particular deve ter menos negros, na escola pública, aqui a grande maioria são, os que não se dizem negros, não são brancos, são pardos... então... mas é, aí talvez, por isso não tenha tanto (preconceito). ”</p> | | | |

| | | | |
|---|--|---|--|
| | | Marlene | <p>“Olha, eu vou ser tão horrível com você, sabe por quê? Porque eu não dou a mínima importância a isso então eu digo pra você que eu não sei”.</p> <p>“Vou te confessar que eu não, sei lá, eu não me preocupo muito com essas coisas não.”</p> |
| | Conflitos | Alice | o conflito que surgiu foi entre eles, não tem nada a ver assim, com o texto ou alguma expressão, ou alguma situação relacionada assim, diretamente à aula. |
| Religião | Preconceito religioso mais que o racial | Jane | <p>“tá até mais forte que o racial agora (...) existe muito essa coisa do preconceito com relação às religiões afrodescendentes e não é ligado à questão étnica, é ligado à questão da religiosidade mesmo (...)”</p> <p>“Eu acho que o preconceito maior mesmo é com relação à diferença religiosa”.</p> |
| | | Graça | <p>“eu não sei se eles fazem na minha frente, mas já aconteceu, por exemplo, em dois anos, de eu escutar três vezes uma agressão do tipo, é, dessas que acontecem em estádio de futebol, três vezes.</p> <p>Agora, em compensação, a parte de macumba, de fazer isso e fazer aquilo, é o tempo inteiro.”</p> |
| | | | <p>“eu acho que essa questão étnico-racial (...) como a cultura que envolve ela está diretamente ligada à religiosidade, então a grande questão, pra mim, eu acho que tem a ver com a religião. A parte racial mesmo, assim né, assim, a pele (passando a mão no braço) (...)sem ser a parte cultural e tal, (...) a discriminação racial acontece, mas eu acho que os valores tão muito mais solidificados nesse embasamento religioso que eles tem, entendeu?”</p> |
| | | Não há muito preconceito com relação à etnia | Jane |
| | Alunos com opiniões pré-concebidas sobre religião | Jane | “ Aí você ouviu uns dois ou três que são evangélicos também tendo (...) a mesma opinião, que é uma opinião já pré-moldada, né? (...)tem alguns alunos que a gente percebe que se vier um (...) com uma pulseira diferente ele vai ser olhado de uma maneira diferente por causa daquela pulseira, vão ligar aquela pulseira à religião”. |
| | | Graça | “o problema não vem só dos alunos, vem também dos professores”. |
| <p>“a pessoa que tem cara de... da Umbanda, macumbeiro... e aí essa pessoa é agredida na rua assim aos berros pelos alunos aí depois (...) e o professor em vez de dar um chega pra lá entra na piada”.</p> | | | |

| | | | |
|----------------------------|-------------------------|---------|--|
| | Preconceito | Graça | “o professor que tem a obrigação de frear isso, não, ele continua alimentando a brincadeira, entendeu? Mas tudo por conta de religião. Que eu não vou citar aqui quais são as religiões, né, que talvez estejam instigando isso, mas é isso”. |
| Somos todos iguais? | Mistura de raças | Jane | “não existe isso de pele, cores distintas, raças distintas... nós temos uma mistura muito grande de raças” |
| | Somos iguais | Jane | “Eu gosto de trabalhar a questão racial, até porque meu pai é negro, eu sou negra, acho que nós todos somos, temos um pé na senzala, como eu brinco às vezes”; |
| | | Marlene | “a gente explica que isso (preconceito) já não pode mais acontecer, que somos todos iguais (...)eu falo que só eu sou branca, não sei por que que eles brigam tanto, né, que eu sou a mais clara de todos e que isso não faz a mínima diferença pra ninguém, mas isso é, isso aí é todo dia. |
| | | | PESQ. “E eles topam esse discurso de ‘somos todos iguais’?” PROF. “Nossa, topam, lógico!” |