

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL
UNIDADE UNIVERSIDADE EM PORTO ALEGRE
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS: HABILITAÇÃO EM LÍNGUA
PORTUGUESA E LITERATURAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

GABRIELA BARAIBAR

EM BUSCA DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: APLICAÇÃO DA LEI
10.639/2003 EM PROPOSTAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Trabalho de Conclusão de Curso

PORTO ALEGRE

2023

GABRIELA BARAIBAR

**EM BUSCA DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: APLICAÇÃO DA LEI
10.639/2003 EM PROPOSTAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção do Título de Licenciada em Letras - Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa, na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Prof^a Dr^a Magali de Moraes Menti

PORTO ALEGRE

2023

Catálogo de Publicação na Fonte

B224e Baraibar, Gabriela.
O em busca de uma educação antirracista: aplicação da Lei 10.639/2003 em propostas para o ensino de língua portuguesa / Gabriela Baraibar. – Porto Alegre, 2023.
57 f.

Orientadora: Magali de Moraes Menti.

Monografia (Graduação) – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Curso de Licenciatura em Letras: habilitação em língua portuguesa e literaturas de língua portuguesa, unidade em Porto Alegre, 2023.

1. Lei nº10.639/03. 2. Ensino de língua portuguesa. 3. Base Nacional Comum Curricular. 4. Livros didáticos. 5. Educação antirracista. I. Menti, Magali de Moraes. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada por Laís Nunes da Silva CRB10/2176.

GABRIELA BARAIBAR

**EM BUSCA DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: APLICAÇÃO DA LEI
10.639/2003 EM PROPOSTAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção do Título de Licenciada em Letras - Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa, na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Magali de Moraes Menti

Aprovado em: 05/07/2023

BANCA EXAMINADORA:

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Magali de Moraes Menti

Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS

Prof.^a Dr.^a Ana Maria Bueno Accorsi

Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS

Prof. Me. Gilmar de Azevedo

Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS

AGRADECIMENTOS

À minha família, meus pais, Carmen Baraibar e Claudio Baraibar, minha irmã Débora Baraibar, minhas tias Célia Fernanda Ferreira e Silvana Ferreira, meu namorado João Pedro Blois Aita, por todo amor, apoio, suporte e incentivo ao trilhar o caminho da docência;

Aos meus ancestrais, Orixás e minhas avós Maria Nara Ferreira e Leda Baraibar pela, luta e resistência;

À Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), por garantir o ensino público e de qualidade;

À minha orientadora Professora Doutora Magali de Moraes Menti por me guiar no caminho da pesquisa e a banca, Professora Doutora Ana Maria Bueno Accorsi e professor Mestre Gilmar de Azevedo pela leitura e apreciação do meu trabalho

À todos os professores, do Curso de Letras e das escolas que percorri, que marcaram a minha trajetória acadêmica e profissional;

Às minhas colegas-amigas, Daphné Konrad, Francesca Guarise, Gabriela de Franceschi, Juliana Sanches e Mariane Ferreira, pelo companheirismo, amizade e afetos;

À todos estudantes, das escolas e instituições que me tornaram professora.

Obrigada.

RESUMO

O ensino antirracista pautado na Lei nº10.639/2003 que torna obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira, ainda aparece tímido nas propostas de ensino de Língua Portuguesa. Tencionando contribuir para o debate acerca de uma educação antirracista, esta pesquisa buscou investigar a aplicação da Lei nº10.639/03 em propostas de ensino da língua portuguesa, na busca uma educação antirracista. Trata-se de uma pesquisa documental da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e livros didáticos e pesquisa bibliográfica de artigos, seguidas de análise de conteúdo com base em BARDIN (1977). A coleta de dados ocorreu em documentos em versão digital e plataforma *Google acadêmico*. Encontrou-se apenas um indício desta lei nos quatro livros didáticos de sexto ao nono ano do Ensino Fundamental e é inexistente a presença da mesma nas competências e habilidades de língua portuguesa do Ensino Fundamental da Base Nacional Comum Curricular. Nos artigos analisados, encontrou-se propostas de letramento racial para as aulas de língua portuguesa. A educação antirracista para o ensino de língua portuguesa é um desafio a ser superado para construção de uma sociedade diversa e igualitária. Evidenciou-se o letramento racial como caminho para superação da equidade racial e social.

Palavras-chaves: Lei nº10.639/03. Ensino de língua portuguesa. Base Nacional Comum Curricular. Livros didáticos. Educação antirracista.

ABSTRACT

Anti-racist teaching based on Law 10.639/03, which makes teaching about Afro-Brazilian History and Culture mandatory, still appears shy in Portuguese language teaching proposals. Intending to contribute to the debate about an anti-racist education, this research sought to investigate the application of Law 10.639/03 in Portuguese language teaching proposals, seeking an anti-racist education. It is a documentary research of the National Common Curricular Base and textbooks and bibliographical research of articles, followed by content analysis. Data collection took place in documents in digital version and Google academic platform. Only a hint of the aforementioned law was found in the four textbooks from the sixth to the ninth grade of elementary school, and its presence in the Portuguese language skills and abilities of elementary education in the National Common Curricular Base is non-existent. In the analyzed articles, racial literacy proposals were found for Portuguese language classes. Anti-racist education for Portuguese language teaching is a challenge to be overcome in order to build a diverse and egalitarian society. Racial literacy was evidenced as a way to overcome racial and social equity.

Keywords: Law n°10.639/03. Anti-racist education. Portuguese language teaching. National Common Curriculum Base. Didactic books.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	8
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	11
2.1 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	12
2.2 COLONIZAÇÃO LINGUÍSTICA, RACISMO LINGUÍSTICO E O “PRETOGUÊS”.....	15
2.3 A LEI 10.639/2003.....	19
2.4 EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA.....	20
2.5 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR.....	25
2.6 O LIVRO DIDÁTICO.....	27
3 METODOLOGIA.....	31
3.1 COLETA DE DADOS.....	34
4 ANÁLISE DE DADOS.....	34
4.1 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR.....	34
4.2 LIVROS DIDÁTICOS.....	37
4.3 ARTIGO I.....	40
4.4 ARTIGO II.....	42
4.5 ARTIGO III.....	45
4.6.ARTIGO IV.....	48
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	49
REFERÊNCIAS.....	52

1 INTRODUÇÃO

Nascemos e crescemos em uma sociedade fundada sobre o racismo, Silvio Almeida (2019) reforça que foi e é construída pela exploração sistêmica de pessoas negras, e somos condicionados a reproduzir e manter o racismo como base de sustentação dessa máquina social em que vivemos. Por isso, “não ser racista” não é o suficiente para eliminar a discriminação racial, como ressalta a grande filósofa Ângela Davis em sua obra “Mulheres, raça e classe” (2016) ao pontuar que “numa sociedade racista, não basta não ser racista: é preciso ser antirracista”. Pensando nisso, desafio-me no problema de pesquisa: A Lei 10.639/2003 está presente e é seguida em propostas de ensino da língua portuguesa?

É possível encontrar-se diretamente com aquilo que Nascimento (2019) chama de racismo linguístico, e ao pensar em racismo linguístico logo se questiona: uma língua tem cor? As línguas não existem em si, nem por si mesmas, ao contrário, elas são sócio-historicamente constituídas e estão profundamente atreladas ao mundo humano como um fenômeno sociocultural. E é neste sentido que Nascimento (2019) afirma que:

[...] nenhuma língua tem cor porque nenhuma língua existe em si. Entretanto, ao serem politizadas, as línguas têm cor, gênero, etnia, orientação sexual e classe porque elas funcionam como lugares de desenhar projetos de poder, dentre os quais o próprio colonialismo fundado a partir de 1492 e a colonialidade que ainda continua entre nós como continuidade dele (NASCIMENTO, 2019, p. 21-22)

A educação brasileira, nas últimas décadas, tem sido perpassada por inúmeras propostas que visam à promoção da igualdade étnico-racial, sobretudo no âmbito da Educação Básica, mudanças e atualizações de currículos que visem à superação de práticas pedagógicas excludentes e desmontar preconceitos, como o combate ao racismo e suas diversas exhibições. O ensino antirracista, pautado na Lei 10.639/2003 que torna obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira, é um dos mecanismos importantes para reparar esse cenário, e mudar a forma de educar, é preciso conhecer a história e enxergar a negritude, como ressalta em sua obra “Pequeno Manual antirracista”, Djamilia Ribeiro (2019).

Partindo da premissa que o professor de língua portuguesa deve construir junto com os seus alunos a percepção de língua como fruto e instrumento social que carregue marcas da sua contemporaneidade e de seus falantes, no contexto da língua portuguesa no Brasil, ele como um mediador do conhecimento, deve desnaturalizar esses mecanismos ideológicos do racismo linguístico.

É preciso que este profissional demonstre aos educandos suas motivações históricas, políticas, sociais e econômicas e evidencie que essas características gramaticais são tão marcantes na fala dos sujeitos afrodescendentes. Estas características são nada mais que contributos africanos e indígenas, que pouco tem a ver com um dado nível de escolarização ou mesmo com incapacidade comunicativa. E características gramaticais essas são estigmatizadas.

O letramento racial é um caminho a ser adotado nos currículos escolares, que refletirá nas aulas de língua portuguesa. Tornando-se um mecanismo de reeducação racial que a partir de um conjunto de práticas, opera com o objetivo de desconstruir formas de pensar e agir já naturalizadas e enraizadas em nossa sociedade, relacionadas a pessoas negras e brancas. Sendo assim, os professores atuam para que tenhamos sujeitos críticos e uma sociedade mais justa, com igualdade e com equidade.

No ano de 2003, implementada a Lei nº 10.639 (BRASIL, 2003), que torna obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira em todas escolas, tanto particulares quanto públicas, um importante e significativo avanço na trajetória de uma educação antirracista. A Lei nº 10.639/2003, foi a primeira legislação no âmbito da educação que realmente apresentou forte enfrentamento ao racismo, pois, ao alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) - Lei nº 9.394 de 1996, determinou que a Instituição Escolar introduzisse no currículo de todos os níveis de educação formal, o ensino sobre História e Culturas Afro-brasileiras e Africanas. Essa lei resultou de um longo processo histórico de lutas dos movimentos negros, que se fortaleceram ao longo do tempo.

A pesquisa apresentará um referencial teórico organizado em seis tópicos, são eles: 1) Ensino de língua portuguesa; 2) Colonização linguística, racismo linguístico e

o pretoguês; 3) Lei nº 10.639/2003; 4) Educação antirracista; e 5); Base Nacional Curricular Comum (BNCC 6); Livro didático, de forma a expor os conceitos básicos para o entendimento do cenário histórico-social da educação brasileira na trajetória de uma educação antirracista a partir da existência da Lei 10.639/2003 e sua aplicação na língua portuguesa. Na sequência, há a descrição metodológica da coleta de dados, apresentação e análise dos dados.

Desta maneira, esta pesquisa surge da necessidade da pesquisadora enquanto mulher negra e futura professora de língua materna para discutir e refletir práticas antirracistas na escola, sobretudo nas aulas de língua portuguesa. A escola é uma das instituições que espelha condutas sociais, e é nesse espaço que o racismo também se manifesta. Assim sendo, pensar em práticas antirracistas nesse espaço é reconstruir a história e educar para uma sociedade justa e inclusiva.

Por conseguinte, o objetivo geral deste trabalho é investigar a aplicação da Lei 10.639/2003 em propostas de ensino da língua portuguesa, na busca uma educação antirracista. Tratando-se dos objetivos específicos, são eles: buscar nas habilidades e competências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) se há propostas sobre o ensino-aprendizagem a despeito da história e cultura africana e afro-brasileira em língua portuguesa; analisar livros didáticos utilizados do sexto ao nono do Ensino Fundamental (EF) de Língua Portuguesa (LP) em busca de evidências da contemplação da Lei 10.639/2003 e, por fim, aprofundar a compreensão e aplicação da Lei através da pesquisa bibliográfica de artigos.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste tópico são apresentados conceitos teóricos essenciais para compreensão do cenário histórico-social da educação brasileira, na trajetória de uma educação antirracista a partir da existência da Lei 10.639/2003 e sua aplicação em escolas e salas de aula de língua portuguesa.

Apresenta-se a trajetória do ensino de língua portuguesa em uma perspectiva de resgate histórico, traçando uma linha do tempo do ensino da língua no Brasil. Para isso, foram revisados os estudos de Mariani (2004), Guimarães (2005), Orlandi (2001, 2009, 2013), objetivando compreender como a língua portuguesa se constituiu e se transformou até chegar nas salas de aula de nosso tempo. Em seguida são analisados os conceitos de colonização linguística por Mariani (2004), racismo linguístico de Nascimento (2019) e o “pretoguês”, conceito este elaborado por Gonzalez (1983), a fim de discutir o projeto linguístico que compõem a nação brasileira.

Sucessivamente, é verificada a origem de elaboração da Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003), que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira na educação básica, em todo território nacional, buscando expor, discutir e compreender a promoção de uma educação antirracista, para isso, foram utilizados os estudos de teóricos antirracistas: Djamila Ribeiro (2019), Silvio Almeida (2019) Gabriel Nascimento (2019), Ângela Davis (1981) entre outros.

São apresentados, também, o surgimento da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) como ferramenta de suporte para orientação dos currículos em espaços escolares e, também, a aparição do livro didático na educação brasileira, resgatando a origem do uso e da sua relevância nas aulas de língua portuguesa.

2.1 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

O ensino de língua portuguesa no Brasil tem uma longa trajetória até chegar nas salas de aula. Sendo assim, Guimarães (2005) e Orlandi (2001) dividem a aparição dessa língua no Brasil em períodos: o primeiro período, chamado Brasil

Colônia, predominava o que se chamava de língua geral (um misto de línguas que era utilizado para comunicação). Neste tempo, haviam três línguas: português, língua geral e latim. Os jesuítas dominavam o sistema de ensino: não se ensinava o português, o objetivo era a evangelização pela língua geral, apesar de que o português era a língua oficial, não funcionava no âmbito social.

O português era a língua do Estado, empregado neste momento, apenas em documentos oficiais, a língua portuguesa convivia com as línguas indígenas, a língua geral e o holandês. De acordo com Mariani (2004, p. 75), para o colonizador português: a religião, a realeza e o direito, essas três instituições eram exclusivas do aparelho de controle do Estado. Logo, nessa lógica, simbolizava um estágio avançado de civilização que tem como base uma única língua nacional falada e escrita. É possível constatar que há um imaginário de superioridade de língua no sentido de legitimar a dominação do colonizador sobre a língua do colonizado.

Por volta de 1654, houve a expulsão dos holandeses do território nacional e a chegada de escravizados africanos. O nascimento oficial da língua portuguesa no Brasil, se atribui à Carta Régia, do Marquês de Pombal, de 12 de setembro de 1757, que, conforme Orlandi (2009), obrigava os colonos a ensinarem a língua portuguesa europeia aos povos indígenas e proibia o uso de línguas indígenas na colônia. A Reforma Pombalina, dispõe a ilusão de que no Brasil somente se falava o português, passando o efeito de um país monolíngue.

É fato que houve a imposição do ensino de língua portuguesa na escola e a obrigatoriedade do ensino e do uso do português no Brasil, pois qualquer outra língua era proibida. Considerando o que propõe Orlandi (2009), a imposição do português foi para efetivar a dominação, por considerar que o domínio de uma terra também ocorre a partir da língua, resultado de um período marcado pela censura e pela inibição de usos linguísticos que não fossem portugueses.

A Reforma trazia em seu centro a necessidade política de ensinar e preservar a língua de Portugal nas terras conquistadas e consolidou uma política de expansão linguística, responsável pelo ensino obrigatório da língua portuguesa em Portugal e no Brasil. Guimarães (2005) acentua que com a vinda da Família Real para o Brasil,

ocorre aqui o efeito de unidade do Português, pois a chegada de mais portugueses para a sede da Coroa Portuguesa no Rio de Janeiro alterou a vida cultural brasileira e a relação entre as línguas faladas. A criação da Imprensa no Brasil foi um instrumento direto de circulação do português, bem como a fundação da Biblioteca Nacional, no Rio de Janeiro.

Em 1822, com a Independência do Brasil, o Estado brasileiro se estabeleceu e a questão da língua ganhou mais evidência. Nesse Brasil independente de Portugal há significativo desenvolvimento da instrumentação linguística do português no Brasil: “De um lado, produzem-se dicionários e gramáticas, nós feitos por brasileiros, e, de outro, floresce a literatura brasileira vigorosamente.” (ORLANDI, 2009, p. 97). Com a Independência, a relação com a língua deixa de ser questão da relação com os portugueses para ser de brasileiro para brasileiro e muda a relação do brasileiro com sua língua.

A Proclamação da República, em 15 de novembro de 1889, na prática política, favoreceu o desenvolvimento das instituições. As escolas passaram à elaboração consciente de um saber sobre a língua, sobre as coisas do Brasil, sobre projetos de ensino, dicionários e gramáticas. Destaca Orlandi (2013) que esse foi um momento que marcou a autoria brasileira das gramáticas, e elas tomam outras funções, manter a identidade brasileira e distinguir quem sabia e quem não sabia a língua corretamente. Ainda assim, permanecia o ensino de Língua Portuguesa sob os três pilares: gramática, poética e retórica. Com a emergência do nacionalismo republicano, em 1889, houve a ascensão do português como disciplina escolar no currículo da escola secundária brasileira.

A chegada de Getúlio Vargas ao poder (1930), consolidou os programas oficiais e as disciplinas escolares e nessa trama de lugar de destaque à língua nacional, deparou-se com o cenário do Estado Novo. O regime autoritário de Getúlio Vargas (1937-1945), apresenta movimento sustentado por um nacionalismo exacerbado e a construção da política linguística: língua nacional em contraposição às línguas trazidas pelos imigrantes ao território nacional, em meados do século XX.

Com o objetivo de nacionalização do ensino, no Estado Novo foi criado o conceito jurídico de crime idiomático e, conforme Orlandi (2009, p. 113), baseava-se em um decreto que dispunha sobre que língua se devia falar, quando e onde. Assim, dadas as condições de produção nesse período, que determinavam o que podia e o que devia ser dito, buscou-se silenciar o emprego público das línguas originárias e de imigração e cultivou-se a padronização da pronúncia do país.

O ensino de língua, no período de 1950, foi fortemente marcado pelo modelo de língua culta, uma perspectiva conservadora, pois a concepção de língua que embasava essa política era a de língua sistema, com o ensino de LP que privilegiava a correção formal da linguagem, o uso correto da língua. Há modificação nas condições de ensino-aprendizagem: modificou-se o perfil do aluno, pois a escola passou a ser reivindicação das classes trabalhadoras para seus filhos. Baseado nos estudos de Baldini (2009), no ano 1959, o Estado entrou em cena com a publicação da Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB): política linguística que legislava sobre a língua nacional escrita, em tentativa de homogeneizar a terminologia gramatical.

O ensino de língua portuguesa passou por algumas transformações na vida política e social do país, na década de 1960, houve mais alunos, mais variantes linguísticas, mais heterogeneidade linguística. Ainda na mesma década, o ano de 1964 trouxe o período mais rígido da Ditadura Civil Militar no Brasil, o contexto sócio-histórico de censura e repressão, e as orientações dos documentos oficiais em relação ao ensino de língua, segundo Guimarães (2005), houve reformulação do ensino e a educação foi posta a serviço do desenvolvimento e a língua passou a apenas ser instrumento.

Outro marco a ser apontado aqui foi na década de 1970: a Lei de Diretrizes e Bases, que para Surdi da Luz e Surdi (2011), a LDB n. 5.692/1971 concedia ênfase ao ensino de língua como instrumento de comunicação e expressão da cultura brasileira. Um ensino de língua centrado no utilitarismo, a língua era considerada o meio essencial de emissão de mensagens, expressão do pensamento, pelo falar, escrever, recepção de mensagem, ler e ouvir.

Orlandi (2009) destaca que na década de 1980, no ensino de língua, com as ideias de universidades, livros didáticos e treinamentos para professores, acessaram novos paradigmas das ciências da linguagem e das teorias do conhecimento, com ênfase em Vygotsky e Bakhtin. Espaço para a Sociolinguística, que considera a língua como fato social e abrange as variações linguísticas. Também, com a chegada da Linguística Textual, o ensino de língua passou a exigir visão mais crítica sobre a gramática.

O trabalho em sala de aula começou a voltar-se para práticas do uso efetivo da língua no dizer, ouvir, ler e escrever. Em 1988, momento histórico pós-Ditadura, foi promulgada a Constituição Federal do Brasil, ainda em vigor, e o art. 13 da Constituição determina que “[...] a língua portuguesa é o idioma oficial da República Federativa do Brasil”, portanto, até 1988, o Brasil não possuía nenhum “idioma oficial” estabelecido em lei. Na década de 1990, Orlandi (2009) salienta que houve continuidade no ensino de língua sob o viés teórico da Linguística Textual, que centra o ensino na formação de leitores/produtores competentes que discutem as relações entre língua, história e sociedade, sendo a língua expressa em textos.

Nessa década, se criou a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996, que norteia os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) como orientador da prática das disciplinas curriculares. Essas propostas curriculares oficiais traduzem em propostas de renovação do ensino de língua portuguesa. Os documentos oficiais trouxeram as teorias da Linguística da Enunciação e a Análise de Discurso, sendo assim, a língua passou a ser vista como dispositivo de inserção social, conforme proposto por Orlandi (2009). Neste breve resgate acerca da historicidade do sistema do ensino de língua portuguesa, compreende-se que ela vai se reconfigurando através do fio condutor das políticas públicas, em um processo contínuo de reconstrução dos objetos de ensino, em um movimento complexo que cria rupturas e tensões sobre o ensino de língua.

2. 2 COLONIZAÇÃO LINGUÍSTICA, RACISMO LINGUÍSTICO E O “PRETOGUÊS”

O ensino-aprendizagem de língua portuguesa no Brasil está diretamente condicionado a uma política de colonização linguística e, desse modo, existe um processo de racialização. Mariani (2004) define colonização linguística como um sistema de controle e opressão, o qual se daria pelo:

[...] estabelecimento de políticas linguísticas explícitas como caminho para manter e impor a comunicação com base na língua de colonização. Delimitando os espaços e as funções de cada língua, a política linguística dá visibilidade à já pressuposta hierarquização linguística e, como decorrência dessa organização hierárquica entre as línguas e os sujeitos que as empregam, seleciona quem tem direito à voz e quem deve ser silenciado. A formulação e execução de uma dada política linguística, no entanto, não impede totalmente a circulação e o amalgamento das línguas e dos sentidos. (MARIANI, 2004, p. 31).

Os principais agenciadores desse processo de colonização linguística foram, durante os primeiros séculos de ocupação, os padres jesuítas. O ensino de língua portuguesa e sua conseqüente institucionalização, esteve atrelado a um projeto pedagógico linguístico de catequização de indígenas e negros, no qual as práticas pedagógicas desenvolvidas objetivavam a expansão do catolicismo. Esse processo de institucionalização da língua portuguesa no Brasil, através do ensino jesuítico teve, segundo Mariani (2004), teve como principais instrumentos a gramática normativa e os dicionários monolíngues e bilíngues.

Conforme a autora, Mariani (2004), o uso de gramáticas e dicionários no ensino regular de língua portuguesa permitiu ao colonizador cristalizar, no imaginário colonial, a ficção de uma homogeneidade linguística, que visava, sobretudo, a assegurar a superioridade cultural da metrópole portuguesa diante dos sujeitos colonizados, ao impor a língua portuguesa como única língua possível. Apesar da constante permanência dessas práticas “linguicidas” por parte do colonizador, as línguas indígenas e africanas resistem, e ao lado da língua portuguesa são concorrentes à produção de sentidos e às práticas sociocomunicativas, cada qual reportando a uma cosmovisão particular. Apesar da tentativa de sufocamento desses falares, eles continuaram existindo ao lado da língua portuguesa durante séculos.

Para Nascimento (2019), as línguas não apenas possuem uma cor quando politizadas nos mais diversos sistemas de poder, mas também é por meio dela que se nomeia, racializar, silencia e se nega aos sujeitos, reduzindo-os a uma outridade; e, conseqüentemente, é por meio dela que os sujeitos igualmente resistem ao racismo, à negação e coisificação. A apropriação da língua enquanto agência a desumanização e discriminação pode ser percebida através daquilo que Lélia Gonzalez (1988) denomina de “pretoguês” que nada mais é do que a marca da africana no português brasileiro.

Para compreendermos o pretoguês e seu lugar no ensino escolar é preciso saber, antes de tudo, que é resultante de um longo percurso marcado pela violência, pela objetificação, pelo trauma, pela cisão, pelo “linguicídio” e “epistemicídio”, pela disputa de sentidos e de lugares de enunciação, bem como também pela resistência através da apropriação e ressignificação da língua do colonizador. Ao pensar desse modo é possível evidenciar sua historicidade, sociabilidade e os conflitos de poder que o permeiam em seus paradoxos. Nesse mesmo caminho de pensamento, Lucchesi (2011) afirma a existência de uma:

[...] continuidade do colonialismo linguístico, pois, se a independência política do Brasil se encaminha para os seus 200 anos, a submissão linguística continua, e os gramáticos brasileiros ainda têm Portugal como uma verdadeira metrópole colonial. [...] Essa atitude de vassalagem linguística a Portugal não apenas revela um projeto nacional elitista e excludente, mas suas motivações racistas (LUCCHESI, 2011, p. 99)

Neste sentido, o ensino escolar brasileiro que, ainda calcado unicamente numa perspectiva normativista (aos moldes da antiga política de colonização linguística) não produzirá nenhum avanço significativo para a superação do racismo linguístico, e nem será capaz de questionar as violências que sustentam a hegemonia da variação padrão. E que, para além disso, o pretoguês, enquanto vernáculo afrobrasileiro é, por outro lado, o próprio português brasileiro, permeando até mesmo a fala da branquitude elitista que tanto a despreza, como muito bem observa Gonzalez (1983) no excerto a seguir:

É engraçado como eles gozam a gente quando a gente diz que é Framengo. Chamam a gente de ignorante dizendo que a gente fala errado. [...] Ao mesmo tempo, acham o barato a fala dita brasileira, que corta o erres dos infinitivos verbais, que condensa você em cê, o

está em tá e por aí a fora. Não sacam que tão falando pretuguês (GONZALEZ, 1983, p. 238).

2.3 A LEI 10.639/2003

A educação para a população negra no Brasil tem uma enorme relação com o regime escravocrata, mesmo com a abolição da escravatura, 1888, os estereótipos e inferências para uma população que foi escravizada por mais de três séculos, não foram desintegrados. Outro fator, foi a ausência de apoio do governo após a libertação das pessoas negras, sem indenização ou auxílio para conseguir se reerguer, o povo negro foi marginalizado e empurrado para as periferias das cidades e da sociedade. Assim, a integração do negro foi tardia pela exclusão do indivíduo em todos os outros setores da sociedade e, conseqüentemente, na educação também. (FILHO, 2011).

Antes da existência da Lei, um longo período de resistência foi marcado por movimentos negros, como: Teatro Experimental Negro (criado pelo dramaturgo Abdias do Nascimento), Movimento Negro Unificado, entre outros movimentos. Forçaram o reconhecimento do negro pela sociedade e, conseqüentemente, sua inclusão social, de forma mais justa e igualitária (PEREIRA, 2010).

No ano de 2003, foi implementada a Lei 10.639 que torna obrigatório o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira em todas escolas, tanto particulares quanto públicas, um importante e significativo avanço na trajetória de uma educação antirracista.

2.4 EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

O racismo está profundamente enraizado em nossa cultura: nas escolas, na justiça, nas universidades, no governo e nas ruas. É tão difundido que, muitas vezes, não percebemos como as políticas e instituições favorecem desproporcionalmente alguns em prejuízo de outros. A educação brasileira, nas últimas décadas tem sido perpassada por inúmeras propostas que visam à promoção da igualdade étnico-racial, sobretudo no âmbito da Educação Básica, mudanças e atualizações de currículos que visem a superação de práticas pedagógicas excludentes e desmontar preconceitos, como o combate ao racismo e suas diversas exposições.

Diante deste contexto, é através das práticas pedagógicas dos docentes da Educação Básica, que a escola pode tornar-se um espaço que legitime e valorize a diversidade e mais do que isso, mediante a Educação, munir os educandos de um arsenal antirracista, afinal a luta antirracista é de todos (RIBEIRO, 2019). No entanto, após vinte anos do sancionamento da Lei 10.639/2003 ainda há uma carência no ensino, que caminhe para o enfrentamento do racismo no espaço escolar, especialmente nas aulas de língua portuguesa, como língua materna, que permanece reforçando abordagens de uma língua homogênea herdada pelo colonizador, resultando em uma padronização linguística e a repulsa às outras potencialidades da língua.

Para efeito deste debate, entende-se prática antirracista como toda prática pedagógica que tenha em sua essência articular de forma crítica, proporcionando aos sujeitos reflexões, as diversas formas de resistência á ideologias e práticas discriminatórias pautas nas múltiplas diferenças e na racialização. Entende-se também mecanismos raciolinguísticos de exclusão como todo aparato ideológico-político pelo qual a diferença racial atua no plano da língua/linguagem, silenciando os sujeitos racializados à medida que estigmatiza e tolhe sua variação linguística (NASCIMENTO, 2019).

Portanto, o manejo dessas práticas pedagógicas por parte dos professores de língua portuguesa, enquanto resposta antirracista ao ensino escolar, conforme Nascimento (2019) destaca que se estabelece ao centro mecanismos raciolinguísticos de exclusão, traz a possibilidade de uma ação pedagógica que oportunize aos educandos um processo de ensino-aprendizagem inclusivo e cidadão.

Ainda assim, a existência de uma lei não garante a sua aplicação, por isso, construindo estratégias para cumprir o que regulamenta a Lei 10.639/2003 e as suas diretrizes, juntamente com o MEC (Ministério da Educação e Cultura) e outros Ministérios e Secretarias, exemplo disso é a Secretaria de Políticas de Promoção para a Igualdade Racial (SEPPIR) que em 2009 cria o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e Ensino da Cultura e História Afro-Brasileira e Africana, com o objetivo de:

Colaborar para que todo o sistema de ensino e as instituições educacionais cumpram as determinações legais, visando enfrentar todas as formas de preconceito, racismo e discriminação, para garantir o direito de aprender e a equidade educacional, a fim de promover uma sociedade mais justa e inclusiva. (BRASIL, 2009)

Assim chamam-se os governos municipais, estaduais e o federal a se envolverem com a luta por uma educação antirracista no Brasil.

O Plano recomenda que a temática étnico-racial seja incluída no Projeto Político Pedagógico das escolas, em curso de formação de professores/as, que sejam desenvolvidas pesquisas e materiais didáticos que contemplem a diversidade racial, que haja mudanças no currículo para incluir o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira, entre outras proposições (BRASIL, 2009).

No entanto, é importante registrar que, nessa discussão do enfrentamento desta problemática das relações étnico-raciais pelo currículo, as Diretrizes e o Plano Nacional de implementação das diretrizes não propõem a substituição do currículo existente, com um viés branco-europeu por um currículo exclusivamente afro-brasileiro e africano. Isto seria negar a contribuição europeia, e também a indígena e a asiática para a construção da história e cultura do país, já que, para Bakhtin (1997), um texto está sempre em relação dialógica com outros textos.

Assim, como a cultura, o currículo, é produzido no contexto das relações sociais e um currículo construído para atender as demandas que emergem com a Lei 10.639/2003 deve ser pensado em contraponto com o currículo tradicional e basear-se na investigação histórica dos conhecimentos, preocupando-se com questões de saber, poder e identidade.

Sendo um artefato sócio-educacional e cultural, o currículo regula os conhecimentos que devem ser compartilhados (currículo explícito), sendo que essas escolhas, perpassam por conexões de saber, poder e identidade, extrapolam os limites dos conteúdos e atividades curriculares e interferem na configuração das sociedades. Portanto, algo que tem reflexos para além dos limites do espaço físico escolar.

Não havendo, portanto, a neutralidade na escolha de qualquer conteúdo curricular, pois “no acontecimento singular e único da existência, é impossível ser neutro” (BAKHTIN, 1997, p. 143). Logo, privilegiar conhecimentos em detrimento de

outros, é escolher o que deve e o que não deve ser discutido, o que é e o que não é importante na história e na cultura, é uma atitude que engloba relação de poder, é uma demonstração clara de controle e poder.

Em se tratando de currículo, não é difícil perceber que a dominação ideológica eurocêntrica ainda é presente no currículo das instituições de ensino brasileiras, currículo que durante longos anos manteve o comportamento e não problematizar as questões raciais, entendendo-as como identidades exóticas e folclóricas.

Como indica Gomes (2009) a obrigatoriedade do estudo da cultura e história negra direciona o currículo a ser pensando na perspectiva crítica de empoderamento, exigindo que as formas de viver e “representar” dos grupos étnico-raciais excluídos venham à tona para subverter os discursos e práticas racistas que querem silenciar negros e negras. Incluir as questões étnico-raciais no Currículo é mais que reconhecer e celebrar as diferenças, é adotar um currículo que faz das demandas que emergem com a Lei 10.639/2003 ferramentas para o enfrentamento das relações étnico-raciais.

Portanto, a Lei 10.639/2003 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana podem ser um caminho institucionalizado para a reparação, pela educação escolar, de anos de apagamento da história e cultura afro-brasileira e africana em nossos currículos (explícitos, implícitos, ocultos), promovendo a conscientização da diversidade como riqueza e contribuindo para que o aluno discriminado tenha orgulho de sua diferença (MUNANGA, 2008).

Dessa maneira, o letramento racial é um caminho a ser adotado nos currículos, sendo um processo de reeducação racial que a partir de um conjunto de práticas opera com o objetivo desconstruir formas de pensar e agir, já naturalizadas e enraizadas em nossa sociedade, em relação às pessoas negras e pessoas brancas. No que se refere às pessoas negras a desconstrução do imaginário racista, e no que diz respeito às pessoas brancas desconstruir o imaginário de superioridade. Desse modo é de extrema relevância a definição da professora Aparecida Ferreira:

Letramento racial crítico é refletir sobre raça e racismo, e nos possibilita ver o nosso próprio entendimento de como raça e racismo são tratados no nosso dia a dia, e o quanto raça e racismo têm impacto em nossas identidades sociais e em nossas vidas, seja no trabalho, no ambiente escolar, universitário, em nossas famílias, nas nossas relações sociais. [...]. Como formadora de

professoras/es que sou, entender a importância de utilizar o letramento racial crítico na minha prática pedagógica é de extrema relevância para que assim possa também colaborar para que tenhamos uma sociedade mais justa, com igualdade e com equidade. (FERREIRA, 2015, p. 138)

Lógico que as instituições de políticas públicas não irão acabar com a problemática das relações raciais no Brasil, contudo, é importante registrar que elas representam um avanço para que, daqui para frente, possamos inscrever uma história da população negra diferente da que conhecemos, que “com avanços e limites a Lei 10.639/2003 e suas diretrizes curriculares possibilitaram uma inflexão na educação brasileira. [...] São políticas de ação afirmativa voltadas para a valorização da identidade, da memória e da cultura negra”. (GOMES, 2009, p. 40). A possibilidade de reescrever a história que temos evidenciando as lutas e conquistas da população negra, com o objetivo de construir novos discursos para desestabilizar discursos hegemônicos que querem dominar e silenciar a história e cultura dos grupos étnico-raciais minoritários.

2.5 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

No final dos anos 1990, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), formaliza-se essa visão inovadora da área de língua portuguesa influenciada pelas ciências linguísticas. Propostas menos abrangentes contribuíram para a construção de um ensino de língua portuguesa voltado para o desenvolvimento da leitura, da escrita, da oralidade e da análise linguística e semiótica. Sendo assim, Young (2014), considera que a questão do conhecimento é fundamental ao se tratar dos documentos curriculares.

Foi no dia 6 de abril de 2017, que a proposta da BNCC, Base Nacional Comum Curricular, foi entregue pelo Ministério da Educação ao Conselho Nacional de Educação (CNE). De acordo com a Lei 9131/1995 coube ao CNE, como órgão normativo do sistema nacional de educação. A publicação, em 2018, da Base Nacional Comum Curricular, documento federal orientador dos currículos estaduais e dos currículos municipais de todo o país, consolidou-se o ensino de língua portuguesa com base nos gêneros discursivos, resultado da influência do fortalecimento da área dos estudos do discurso no ensino-aprendizagem da língua materna. (BRASIL, 2017).

Em linhas gerais, a BNCC tem como objetivo promover a equidade do ensino no país, assegurando que conhecimentos e habilidades são essenciais para estar presentes nos currículos da educação básica (BRASIL, 2017). Ela está prevista na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). Importante destacar que a BNCC não é um currículo, ela preconiza o discurso de que é mais específica do que os documentos de referência como por exemplo as Diretrizes Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 1998) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) sobre o que os alunos devem aprender, e coloca os objetivos de aprendizagem ano a ano:

A forma de apresentação adotada na BNCC tem por objetivo assegurar a clareza, a precisão e a explicitação do que se espera que todos os alunos aprendam na Educação Básica, fornecendo orientações para a elaboração de currículos em todo o País, adequados aos diferentes contextos. (BRASIL, 2017, p.31)

Nesse sentido, a BNCC está pautada pelo paradigma das competências que se desdobram em habilidades. No que se refere às competências a Base apresenta dez competências gerais que devem ser desenvolvidas com os estudantes da Educação Básica, são elas: (1) Conhecimento, (2) Pensamento científico, crítico e criativo, (3) Repertório cultural, (4) Comunicação, (5) Cultura Digital, (6) Trabalho e projeto de vida, (7) Argumentação, (8) Autoconhecimento e autocuidado, (9) Empatia e cooperação e (10) Responsabilidade e cidadania.

Assim, as competências gerais são apresentadas como alicerce que estrutura a Educação Básica (desde a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio), e que, por meio delas, devem ser asseguradas uma formação comum a todos os estudantes. As dez competências gerais sustentam as etapas da educação básica, que por sua vez, são orientadas de forma específica às características de cada etapa. Ou seja, cada etapa da Educação Básica apresenta uma BNCC específica, embora tenham como embasamento as mesmas dez competências gerais (BRASIL, 2017).

A disciplina língua portuguesa se pauta em dez competências específicas (BRASIL, 2017). Ela está estruturada em cinco campos de atuação: Campo da vida cotidiana, Campo artístico-literário, Campo das práticas de estudo e pesquisa, Campo da vida pública e Campo jornalístico-midiático que se desdobram em eixos como:

oralidade; análise linguística/semiótica, leitura/escuta, escrita e produção de textos. Diferentemente das demais disciplinas, esta apresenta o termo práticas de linguagem em detrimento do termo unidades temáticas.

São essas decisões que vão adequar as proposições da BNCC à realidade local, Young (2014) defende que o currículo deve ter como foco o conhecimento, considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos. Essas decisões, que resultam de um processo de envolvimento e participação das famílias e da comunidade.

Por fim, cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar os currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora.

2.6 O LIVRO DIDÁTICO

Os livros didáticos no Brasil, segundo Silva (2012) só puderam ser feitos a partir de 1808, quando a Família Real portuguesa chegou em território nacional e trouxe uma máquina impressora, porém a produção própria do livro didático só veio a partir de 1822, com a Independência do Brasil e o decreto das primeiras leis educacionais. Foi então a partir do período imperial que o livro didático passou a ser utilizado de maneira mais sistêmica no Brasil, principalmente, quando foram instaladas as primeiras escolas públicas no país. A educação neste período privilegiava a elite, sendo a Europa a referência de cultura.

Diversos autores contribuíram para a produção de livros didáticos e livros de leitura para o Ensino, destaca Silva (2012), que produziram obras voltadas para a construção da identidade nacional, movidos por interesses do Estado. Desta maneira, assim como outros elementos presentes na cultura escolar, os livros didáticos neste período também reforçaram e contribuíram para a formação do sentimento de

nacionalidade, desde o momento inicial carregado de visões patrióticas na produção da história do Brasil.

A formação da educação escolar foi planejada e acompanhada pelo poder governamental, responsável por criar mecanismos efetivos de controle em relação ao que deveria ser ensinado. E neste contexto, os livros didáticos configuraram-se como um desses mecanismos, servindo como instrumento privilegiado de controle do Estado.

Durante esse período, os professores, para ministrar aulas, deveriam utilizar livros de autores ditos consagrados, principalmente obras religiosas, e as finalidades com que serviam à educação consistiam principalmente em ditar trechos, solicitar aos alunos cópias ou simplesmente ouvir as discussões relacionadas aos conteúdos, segundo Bittencourt (1993, p. 21), “permaneceu a crença na força do livro didático escolar como peça importante na viabilização dos projetos educacionais”.

As obras didáticas, inicialmente, tinham a finalidade de atender ao professor, com o intuito de “suprir as necessidades de professores mal formados”. (BITTENCOURT, 1993, p. 22) tentando sanar as defasagens em relação à sua formação. No decorrer do século XIX é que a ideia de estender as obras didáticas aos alunos foi expandida, cabendo aos responsáveis pelos projetos educacionais a preocupação de como esses livros didáticos deveriam ser elaborados, assim como quem escreveria os textos destinados aos alunos.

A partir de 1870, as discussões sobre os métodos de alfabetização se ampliaram, devido ao aumento do número de alunos interessados em escolarização. Neste período, houve a adoção de um método denominado analítico, caracterizado principalmente pela utilização de cartilhas, cujos defensores foram os intelectuais positivistas e grupos anticlericais, atuando em defesa da nacionalização dos materiais e métodos de ensino no Brasil.

Essas cartilhas, segundo Mortatti (2006, p. 5) “baseavam-se nos métodos de marcha sintética (de soletração, fônico e de silabação) e circularam em várias províncias/estados do país por muitas décadas”. As primeiras cartilhas brasileiras foram elaboradas por professores paulistas e fluminenses no final do século XIX.

No início do século XX, as cartilhas fizeram parte do segundo momento da história da alfabetização no Brasil, que se estendeu até meados da década de 1920, caracterizando-se pela adoção do método de marcha analítica (processos de palavra

e sentença). (MORTATTI, 2006, p. 7). Apesar da existência das cartilhas, o Livro de Leitura passou a ser o material didático fundamental, capaz de formar o espírito dos alunos. Portanto, estes materiais deveriam ser elaborados com a finalidade de fornecer conhecimentos variados e despertar nos alunos o gosto pela leitura, além de seus conteúdos possibilitarem o desenvolvimento moral. Neste período os livros didáticos utilizados no Ensino Secundário deveriam ser escolhidos criteriosamente pelo professor e a vigilância do Estado para a adoção das obras.

No início da era Vargas, houve um grande incentivo à produção de livros nacionais, “preocupou-se em fortalecer a ideia de nação forte e unida” (SILVA, 2012, p. 808), devido à crise de 1929 que causou grande elevação no preço das importações de livros, forçando a produção de obras didáticas nacionais.

A preocupação com a produção, distribuição e conteúdo do livro didático aparece no decorrer da história do Brasil desde os tempos imperiais, mas durante este período o Estado criou uma legislação específica para o livro didático, por meio da criação de um órgão público capacitado para legislar sobre tais assuntos: o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais e municipais.

De acordo com Silva (2012), nos anos de 1960, o Brasil passava por uma ampliação da rede escolar, proporcionada pela implantação parcial da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN – de 1961. Isto provocou um aumento de crianças que não tinham como pagar pelos altos preços dos livros didáticos e neste contexto, se produziam materiais didáticos e se distribuía a todo o país a preço baixo.

É possível perceber que o livro didático era utilizado como um agente em sintonia com interesses econômicos e políticos, isto não significa que seja uma exclusividade de períodos ditatoriais buscar o controle ideológico sobre os escritos utilizados culturalmente, todavia pode-se constatar a desenvoltura política e econômica direcionada à produção do livro e à indústria editorial.

Nos anos 1980, novos ares de democracia começaram a soprar em terras brasileiras e, nesse momento, as mudanças também adentraram o campo escolar, Miranda e Luca (2004, p. 126) afirmam que “a partir desse momento,

progressivamente foram sendo incluídas no programa as distintas disciplinas componentes do currículo escolar e o programa foi se delineando no sentido de incorporar os professores no processo de escolha dos livros didáticos”.

Para Fernandes (2011, p. 2) “O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é um programa de referência para a compreensão do processo de redemocratização brasileira, no campo da política educacional, posto que vem atravessando todos os governos nos últimos 25 anos da história da educação brasileira. ”

Surge nos anos 2000 a distribuição de dicionários de língua portuguesa. Porém, o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) contemplava apenas as disciplinas de Português e Matemática, e proporcionando a distribuição completa desses livros para todas as regiões do país somente em 2005. As demais disciplinas foram incorporadas de forma progressiva, esses livros são entregues trienalmente e de forma reutilizável. Atualmente, os livros didáticos também podem ser encontrados de forma digitalizada, o que vai de encontro com o que propõe a Base Nacional Comum Curricular.

Sendo assim, o livro didático, como ferramenta pedagógica e de poder ideológico, aliado a construção do saber exerce um papel fundamental na educação em todo território nacional, atuando como facilitador no processo de ampliação de conhecimento. Deste modo, se faz necessário pensar e repensar o contexto de produção e de uso possibilitando entender a própria realidade.

3 METODOLOGIA

Com propósito de responder o problema de pesquisa: Há aplicação da Lei 10.639/2003 em livros didáticos usados para o ensino de língua portuguesa na rede pública de Porto Alegre e contemplar os objetivos geral: Investigar a aplicação da Lei 10.639/2003 em propostas de ensino da Língua Portuguesa, na busca uma educação antirracista; e específicos: a) Buscar nas habilidades e competências da Base Nacional Comum Curricular se há alguma proposta sobre o trabalho com história e cultura africana e afro-brasileira em Língua Portuguesa; b) Analisar quatro livros didáticos utilizados do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental de língua portuguesa em busca de evidências da contemplação da Lei 10.639/03; c) Aprofundar a compreensão e aplicação da Lei 10.639/2003 através da pesquisa bibliografia de corpus sobre a aplicação da mesma.

Este estudo segue a pesquisa de abordagem qualitativa que definida por Minayo (2002) como:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 2002, p. 22).

Este estudo também seguiu a pesquisa quantitativa que será responsável por uma fonte informativa de coleta de dados. Para Minayo (2002, p.22): o conjunto de dados qualitativos e quantitativos, não se opõem. Ao contrário, se complementam, pois, a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia.

A pesquisa está dividida em três fases, sendo elas: 1) pesquisa documental da BNCC; 2) pesquisa documental de livros didáticos e 3) pesquisa bibliográfica, seguidas de análise de conteúdo.

De acordo com Gil (1996, p. 51) a pesquisa documental apresenta finalidade semelhante ao da pesquisa bibliográfica, de trazer dados relevantes para embasar a argumentação, gerar embate de ideias e ajudar no aprofundamento do tema.

Contudo, a fonte de dados se diferencia, utilizando documentos para informar, podendo ser de origem primária ou secundária.

A primeira fase da pesquisa, baseia-se em buscar nas habilidades e competências da Base Nacional Comum Curricular, propostas para o ensino-aprendizagem sobre história, cultura africana e afro-brasileira da língua portuguesa, no Ensino Fundamental Anos Finais.

No documento Base Nacional Comum Curricular (BNCC) utilizou-se a ferramenta “localizar”, aplicando as seguintes palavras-chave: *cultura afro-brasileira*, *cultura africana*, *negro*, *racismo*, *antirracismo*. Esta busca gerou um dado quantitativo referente ao número de vezes que essas palavras-chave foram utilizadas nas competências e habilidades da BNCC língua portuguesa no Ensino Fundamental - Anos Finais. Sucedeu-se a leitura detalhada de cada palavra-chave encontrada, gerando dados qualitativos pertinentes à descrição das propostas nas habilidades e competências.

A segunda fase da pesquisa baseia-se em analisar livros didáticos utilizados do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental para o ensino de língua portuguesa da rede pública de Porto Alegre, sendo um livro para cada ano, totalizando quatro livros didáticos. Com intuito de encontrar propostas de atividades de Língua Portuguesa que contemplem a Lei 10.639/03.

Os livros disponibilizados na rede pública estadual do Rio Grande do Sul, foram cedidos por um colégio estadual localizado no município de Porto Alegre. Os quatro livros encontrados para análise (do sexto ao nono ano), compõem o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), coleção “*Geração Alpha*”, uso recomendado para os anos de 2020, 2021, 2022 e 2023. Produzidos por Cibele Lopresti Costa Doutora em Literatura Portuguesa pela Universidade de São Paulo e professora de Língua Portuguesa e Literatura na rede particular; Everaldo Nogueira Mestre e Doutor em Língua Portuguesa pela PUC-SP e professor e coordenador de Língua Portuguesa na rede particular; Greta Marchetti Doutora em Linguística Aplicada pela PUC-SP e professora e coordenadora de Língua Portuguesa na rede particular; Mirela L. Cleto

Bacharela Licenciada em Letras pela USP e professora de Língua Portuguesa na rede particular.

Os livros são disponibilizados nas versões física e digital, optou-se pela versão digital. Nos livros digitais utilizou-se a ferramenta “localizar”, aplicando as seguintes palavras-chave: *cultura afro-brasileira, cultura africana, negro, racismo, antirracismo*. Esta busca gerou um dado quantitativo referente ao número de vezes que essas palavras-chave foram encontradas. Sucedeu-se a leitura detalhada de cada palavra-chave encontrada, gerando dados qualitativos pertinentes à descrição das propostas de atividades.

A terceira fase da pesquisa baseia-se na pesquisa bibliográfica contemplada com a coleta exclusiva de artigos acadêmicos. Para Gil (2008, p. 50) a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de materiais já construídos, livros e artigos científicos, o que compõem uma vasta fonte a se consultar e analisar.

Utilizou-se a plataforma *Google acadêmico*, filtrando as seguintes palavras-chaves: *Lei 10.639/2003; escolas; ensino de língua portuguesa; educação; educação antirracista*; aceitando apenas publicações em língua portuguesa e no período dos anos entre 2019 a 2023, no intuito de aprofundar a compreensão e aplicação da Lei 10.639/2003.

Foram encontrados mais de dois mil artigos, seguindo critérios de seleção tais como: reconhecimento do título e leitura dinâmica dos resumos esse levantamento de dados resultando na seleção de quatro artigos. Estes artigos procuraram responder o terceiro objetivo específico: aprofundar a compreensão e aplicação da Lei 10.639/2003 em aulas de língua portuguesa.

Após as três fases da coleta de dados, uma análise de conteúdo foi efetivada em cada uma das fases. Para Bardin (1977 p. 31) a análise de conteúdo é “ um conjunto de técnicas de análises das comunicações”, ou seja, se constitui em várias técnicas onde se busca descrever o conteúdo emitido no processo de comunicação, seja ele por meio de falas ou de textos.

3.1 COLETA DE DADOS

Neste subtópico é apresentada a coleta de dados, que foi organizada em três fases, gerando dados qualitativos e quantitativos que serão analisados no próximo tópico.

Referente à primeira fase da pesquisa, em que buscou-se nas habilidades e competências da Base Nacional Comum Curricular, propostas para o ensino-aprendizagem sobre história, cultura africana e afro-brasileira da Língua Portuguesa, no Ensino Fundamental Anos Finais, obteve-se os seguintes dados:

Quadro 1- Coleta de aparição das palavras-chave nas competências e habilidades da BNCC em Língua Portuguesa EF anos finais.

Palavras-chave	Ocorrência de aparição
Antirracismo	0
Racismo	0
Cultura africana	0
Cultura afro-brasileira	0
Negro	0

Fonte: Baraibar (2023)

Pertinente a segunda fase da pesquisa, em que analisou-se livros didáticos utilizados do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental para o ensino de Língua Portuguesa da rede pública de Porto Alegre, sendo um livro para cada ano, totalizando quatro livros didáticos, adquiriu-se os dados abaixo:

Quadro 2- Coleta de aparição das palavras-chave em Livros didáticos "Geração Alpha"

Livro	Antirracismo	Racismo	Cultura africana	Cultura afro-brasileira	Negro
6° ano	0	0	0	0	1
7° ano	0	0	0	0	0
8° ano	0	0	0	0	0

9º ano	0	0	0	0	0
--------	---	---	---	---	---

Fonte: Baraibar (2023)

Em relação a terceira fase da pesquisa, que consistiu em uma pesquisa bibliográfica contemplada com a coleta exclusiva de artigos acadêmicos, obteve-se os seguintes resultados:

Quadro 3 - Artigos selecionados

Título	Revista/Edição	Ano de publicação
Descolonizando o currículo: a lei 10.639/03 no contexto das aulas de literatura	Conedu – VI Congresso Nacional de Educação	2019
Quadrinhos e a lei 10.639/2003: uma proposta didática	Revista Intersaberes	2020
Literatura africana nas aulas de língua portuguesa: educando para as relações étnico-raciais	8º EpePE - GT 01 - educação e diversidade étnico-racial e cultural	2021
Literaturas africanas de língua portuguesa na sala de aula por uma educação pós-colonial	Vértices (Campos dos Goitacazes), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense, Brasil	2022

Fonte: Baraibar (2023)

4 ANÁLISE DE DADOS

Neste capítulo é exposta a análise dos dados coletados, sendo essenciais para compreensão da pesquisa. Inicialmente são apresentados os dados o Quadro 1 referente a Base Nacional Comum Curricular, seguido do Quadro 2 que compõem dados dos Livros didáticos, ambos seguem uma análise descritiva sobre o contexto de aparição das palavras-chave. Logo após, é exibida a análise de 4 artigos que aprofundaram a compreensão e aplicação da Lei 10.639/2003 em aulas de língua portuguesa.

4.1 BNCC

Durante a investigação por evidências de aparição das palavras-chave: *antirracismo*, *racismo*, *cultura africana*, *cultura afro-brasileira*, *negro*, nas competências e habilidades de língua portuguesa, não foram encontradas nenhuma aparição dos mesmos, como apresentado no Quadro 1. Estas palavras-chave aparecem apenas inseridas em alguns contextos que serão mostrados a seguir. Foi necessário expandir a procura pelas palavras-chave em todo o documento, e não somente observar nas habilidades e competências de língua portuguesa, visto que de maneira espantosa não há aparições.

O Quadro de número 1 expressa a não aparição de nenhuma das palavras-chave selecionadas nas competências e habilidades da BNCC Língua Portuguesa Ensino Fundamental-Anos Finais. Desse modo, foi necessário ampliar o horizonte de pesquisa, percorrendo todo o documento em busca de evidências destas palavras-chave.

Ao procurar ocorrências destas palavras-chave na Base na sua totalidade, a palavra *racismo* teve um total de 4 aparições, sendo a primeira encontrada na parte de Objeto de conhecimento da disciplina de história do 8º ano "*Pensamento e cultura no século XIX: darwinismo e racismo*"; A segunda aparição foi na habilidade da disciplina de História do 9º ano: *(EF09HI23) Identificar direitos civis, políticos e sociais expressos na Constituição de 1988 e relacioná-los à noção de cidadania e ao pacto*

da sociedade brasileira de combate a diversas formas de preconceito, como o racismo;

A terceira aparição foi na competência específica 3 de Ciências da natureza e suas tecnologias no ensino médio “... *darwinismo social, eugenia e racismo; mecânica newtoniana; equipamentos de segurança etc.*”; e a quarta e última aparição desta palavras-chave na Base foi na habilidade de ciências humanas e sociais aplicadas no ensino médio: (EM13CHS102) *Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais de matrizes conceituais (etnocentrismo, racismo, evolução, modernidade, cooperativismo/desenvolvimento etc.), avaliando criticamente seu significado histórico e comparando-as a narrativas que contemplem outros agentes e discursos.*

Na pesquisa por palavras-chave *Cultura afro-brasileira* foi possível obter 9 ocorrências desta palavras-chave pelo documento, os seguintes resultados foram: primeira aparição da palavras-chave, seguida de outras seis, se dá em notas de rodapé do capítulo “*Os marcos legais que embasam a BNCC*”; a oitava aparição acontece na parte Objeto de conhecimento da disciplina de história do 9ºano “*Os movimentos sociais e a imprensa negra; a cultura afro-brasileira como elemento de resistência e superação das discriminações*” e a nona aparição acontece no capítulo “*Currículos: BNCC e itinerários*” do Ensino médio.

A palavras-chave *negro* quando pesquisado com a ferramenta localizar, tem ocorrência de aparição 6 vezes, sendo a primeira encontrada na parte de Objeto de conhecimento da disciplina de história do 8ºano “*A tutela da população indígena, a escravidão dos negros e a tutela dos egressos da escravidão*”; A segunda aparição na habilidade da disciplina de História do 8º ano: (EF08HI14) *Discutir a noção da tutela dos grupos indígenas e a participação dos negros na sociedade brasileira do final do período colonial, identificando permanências na forma de preconceitos, estereótipos e violências sobre as populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas.*

A terceira e quarta aparição da palavras-chave *negro* foi na parte Objeto de conhecimento da disciplina de história do 9ºano “*A questão da inserção dos negros no período republicano do pós-abolição*” e “*A Constituição de 1988 e a emancipação das cidadanias (analfabetos, indígenas, negros, jovens etc.)*”; a quinta aparição foi encontrada

na habilidade da disciplina de História do 9º ano: *(EF09HI03) Identificar os mecanismos de inserção dos negros na sociedade brasileira pós-abolição e avaliar os seus resultados.* A sexta e última aparição da palavras-chave foi em outra habilidade da mesma disciplina, História do 9º ano: *(EF09HI26) Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas.*

É possível perceber que as aparições das palavras-chave pesquisadas surgem exclusivamente ligados à disciplina de História, e/ou nas referências da parte teórica da Base. Este acontecimento se deve ao fato de que o documento que norteia a educação escolar tem como base o ensino dos saberes imprescindíveis para o indivíduo viver em sociedade (MARSIGLIA et al., 2017).

Esses saberes são historicamente produzidos e estão entrelaçados com o próprio desenvolvimento da sociedade. Nesse sentido, se nota que a seleção de conteúdos e de diretrizes que vão guiar a estruturação escolar estão intimamente relacionadas com as demandas dessa mesma sociedade. Logo, em uma sociedade que produz racismo a todo momento, terá uma escola que reflete isso.

Na Base é possível encontrar dez competências que podem orientar a produção de currículo, na competência geral de número 9, destaca a necessidade do respeito às diferenças por meio da empatia, diálogo e respeito. O documento sugere o enfrentamento de problemas sociais a nível individual, uma proposta individualista perfil de um país que vive o mito da democracia racial, com dinâmicas sociais que se beneficiam deste mito. Cabe lembrar, como alerta (ALMEIDA,2019) que “o uso da palavra ‘preconceito’ no lugar de racismo serve para reforçar a visão psicologizante e individualista do fenômeno” (2019).

A temática das relações étnico-raciais quase não aparece no texto da BNCC e, quando aparece, a temática racial é restrita em habilidades específicas da disciplina de História como já exposto. Essas evidências coletadas a partir das palavras-chave selecionadas e suas aparições demonstra que a Base como documento norteador não orienta a expansão do trabalho de cultura africana e afro-brasileira, principalmente na disciplina de Língua Portuguesa não há nenhum fragmento sobre esse tipo de tema.

4.2 LIVROS DIDÁTICOS

Como exposto anteriormente a investigação procurou também por evidências de aparição das mesmas palavras-chaves: *antirracismo*, *racismo*, *cultura africana*, *cultura afro-brasileira*, *negro*, nas unidades didáticas dos livros didáticos, do 6º ao 9º ano e houve apenas uma manifestação de um dos vocábulos, conforme o Quadro de número 2.

Nos livros analisados, há uma forte influência de gêneros textuais abarcando uma vasta diversidade; há presença de estudos gramaticais em cada capítulo, juntamente com uma proposta de produção textual. Cada unidade didática se organiza da seguinte forma: coleta de informações, texto, questões de interpretação sobre o texto, estudos da língua, questões sobre estudo da língua e proposta de produção.

No livro do 6º ano a presença dos seguintes gêneros textuais: narrativa de aventura, conto popular, história em quadrinhos, notícia, relato de viagem e de experiência vivida, poema, biografia e anúncio de propaganda e entrevista. Seguem também estudos da língua: letra, fonema, variação linguística, variedades regionais, sociais e situacionais, encontro consonantal e dígrafo, substantivos e suas flexões, separação de sílaba, de adjetivo, sílaba tônica, acentuação das oxítonas e das proparoxítonas, com artigo, numeral, interjeição, acentuação das paroxítonas, pronomes, acentuação de hiatos e ditongos, verbos, orações, sintagma e período, a língua verbos: modos indicativo, subjuntivo e imperativo, período composto por coordenação.

Apenas na última unidade do livro a palavras-chave *negro* aparece, possui um texto do gênero entrevista, com título "Sinto falta de autores negros no Brasil, diz Ondjaki" Ondjaki é um escritor angolano. Nas questões interpretativas não há discussão sobre a temática e sim questões restritas ao gênero.

No livro do 7º ano os gêneros textuais presentes são: conto, texto dramático, mito e lenda, crônica, reportagem, texto expositivo e infográfico, poema narrativo e cordel, carta do leitor e carta de reclamação e artigo de opinião. Os estudos da língua seguem: palavras substantivadas, preposição, emprego de x e ch, os pronomes e coesão, presente do indicativo, advérbio, emprego s,z e x, verbos irregulares, sujeito

e predicado, sujeito indeterminado e oração sem sujeito, transitividade, objeto direto e indireto, verbo de ligação e predicativo do sujeito.

No livro do 8º ano é possível encontrar os gêneros textuais: conto de enigma e conto de terror, novela e romance de ficção científica, verbete de enciclopédia e dissertação acadêmica, texto dramático, poema e poema visual, artigo de opinião e editorial e carta do leitor e debate regrado. Já nos estudos da língua são marcados por: revisão tipos de sujeito, transitividade verbal, vírgula e os termos da oração, adjuntos adverbiais, adjuntos adnominais, homônimos, predicativo do objeto, predicado nominal, predicado verbal e predicado verbo-nominal, parônimos, complemento nominal, objeto direto e objeto indireto, vozes verbais, agente da passiva, aposto, vocativo, conjunção, período simples e composto, uso dos porquês e orações coordenadas assindéticas e sindéticas.

No livro do 9º ano os gêneros textuais que compõem o material didático são: conto psicológico e conto social, crônica e vlog de opinião, reportagem de divulgação científica e infográfico, roteiro de TV e roteiro de cinema, artigo de opinião e lei, resenha crítica e anúncio publicitário e anúncio de propaganda. Nos estudos sobre a língua é possível encontrar: revisão período composto por coordenação, período composto por subordinação, ortoépia e prosódia, orações subordinadas substantivas subjetivas, objetivas diretas e indiretas, completivas nominais, predicativas e apositivas, pronomes relativos, orações subordinadas adjetivas, orações subordinadas adverbiais temporais, condicionais, causais e consecutivas, concessivas finais, conformativas, proporcionais e comparativas, concordância verbal e nominal, regência verbal e nominal, colocação pronominal, radical e afixos, desinência, vogal temática, consoante e vogal de ligação, derivação e composição, onomatopeia, abreviação e sigla.

Ao adentrar nos livros didáticos utilizados nas aulas de língua portuguesa do Ensino Fundamental Anos Finais da rede pública da cidade de Porto Alegre em busca de alguma evidência da Lei 10.639/2003, os resultados demonstram que não houve quase nenhum resquício de existência dessa lei no material didático. Isso mostra que esse mesmo material didático desde sua produção até chegar nas mãos de professores e estudantes na escola não oferece qualquer compromisso com o letramento racial dos sujeitos, assim como na Base Nacional Comum Curricular também deixa a desejar na área de língua portuguesa.

Todavia, a falta de cursos de formação para professores e a ausência de materiais didáticos sobre a temática geram uma cumplicidade entre a educação escolar e o processo de silenciamento também do pretoguês, deixando que os avanços curriculares obtidos nas últimas décadas, embora significativos, não se mostram suficientes face ao racismo linguístico. Se os professores de língua portuguesa não desenvolverem uma prática reflexiva em torno do problema da racialização, enquanto eles não desenvolverem uma prática pedagógica antirracista e, portanto, inclusiva e questionadora, as inovações curriculares tendem a ficar restritas apenas a discussão, afastando-se da ação.

Por conta de poucas aparições, foi necessário expandir a investigação, sendo necessário investigar em publicações acadêmicas, a fim de aprofundar a compreensão e aplicação da Lei 10.639/2003 através da pesquisa bibliográfica de quatro artigos sobre a aplicação da mesma. Como exposto na relação dos artigos selecionados no Quadro 3.

4.3 ARTIGO I

O primeiro artigo analisado para esta pesquisa foi “Descolonizando o currículo: a Lei 10.639/2003 no contexto das aulas de literatura” de autoria da Adeilma Machado dos Santos, Professora de Língua Portuguesa do Governo do Estado da Paraíba. O referido trabalho foi publicado no Conedu – VI Congresso Nacional de Educação e tem por objetivo analisar o lugar ocupado pela educação étnico-racial no contexto das aulas de Literatura.

O artigo trata do recorte de uma pesquisa mais aprofundada, sendo assim a metodologia utilizada foi de caráter exploratório e partiu de um questionário, contendo questões objetivas e subjetivas, aplicado com os alunos da terceira série do Ensino Médio de uma escola da rede pública. Como alicerces teóricos foram apresentados os autores: Carneiro (2011), Cosson (2006), Gil (2002), Candido (2011), De Almeida (2018), Dos Santos (2017) e Silva (2010), além de decretos e dados constitucionais comprovando a institucionalidade a garantia à diversidade.

O artigo propõe uma reflexão acerca da abordagem da literatura brasileira no Ensino Médio, à luz da Lei 10.639/2003 e para isso, foi salientado que a escola

sustenta uma sociedade racista quando privilegia, através de um currículo excludente, autores e histórias de autores brancos em detrimento de autores e histórias negras.

Após aplicação da metodologia que buscou analisar o livro didático de língua portuguesa do Ensino Médio, a autora pode perceber que os conteúdos recorrentes no Ensino Médio seguem a mesma linha do tempo cronológica da Literatura, a qual se inicia no Trovadorismo e segue até as manifestações contemporâneas da literatura, entre elas, a literatura africana de língua portuguesa. Contudo, o livro didático ainda recorre aos mesmos recortes e autores já conhecidos, esse apagamento reforça na população negra os estereótipos de incapacidade intelectual e de incapacidade de liderança, pobreza, impossibilidade de expectativa de vida melhor, subsidiando o racismo.

A autora menciona Munanga, o racismo é, sobretudo, ideologia e, sendo isso, as leis enquanto mecanismos de coerção apenas promovem a sua inibição e não o seu combate. Segundo o antropólogo, leis combatem atos e não ideologias, portanto, o racismo brasileiro apenas poderá ser combatido com a Educação, na sala de aula, lugar de desconstrução de mitos e reconfiguração de histórias, oferecendo ao negro um novo lugar social e político.

Ao final da reflexão, foi evidenciado que escola perpetua o comportamento racista quando não proporciona a representatividade dos alunos negros de forma positiva, salientando a história dos negros, desde a África até o Brasil, mostrando, não apenas o negro submisso e escravizado, mas as contribuições da população negra para a formação da identidade nacional, as quais vão muito além de elementos culturais, visto que os negros se destacaram na Política, na Ciência, na Tecnologia. Isso porque evidenciar o negro apenas sob o caráter cultural é reforçar, muitas vezes, o estereótipo do negro exótico.

Desta maneira, compreendendo o texto literário como aquele que reúne espaços sociais e sujeitos discursivos distintos, refletindo relações de poder (sociais e raciais), é de extrema importância a inserção de textos literários de autores negro-brasileiros, a fim de proporcionar uma desestabilização dos discursos hegemônicos, uma vez que têm forte comprometimento com a luta antirracista. Nesse sentido, a literatura contemporânea escrita por autores negros brasileiros atua como a promotora de um espaço da intelectualidade negra e representação de potencialidades, visto que, devido ao seu discurso literário-político, visa rasurar o

panorama racista brasileiro, inserindo na trama da narrativa o sujeito étnico do discurso.

4.4 ARTIGO II

O segundo analisado foi " Quadrinhos e a Lei 10.639/2003: uma proposta didática" escrito por Nobuyoshi Chinen, que é Doutor em Ciências da Comunicação e professor substituto da Escola de Comunicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Este artigo foi publicado na revista Intersaberes no ano de 2020. Com objetivo de propor um plano de ação voltado à utilização de histórias em quadrinhos como ferramenta didática na aplicação da Lei 10.639/2003. A pesquisa é baseada em estudos referentes à função educativa dos quadrinhos.

O plano teve como propósito viabilizar o uso de quadrinhos sobre a cultura afro-brasileira, recomenda-se, soluções para um dos pontos considerados críticos no seu efetivo cumprimento: a falta de familiaridade dos professores com o tema e o seu despreparo para abordá-lo em sala de aula.

Na introdução é apresentado um resgate histórico do embate quadrinhos x educação, mostra que eram raros os textos publicados no Brasil que abordavam as histórias em quadrinhos e, em sua absoluta maioria, tinham um teor negativo. Os quadrinhos sofreram ataques intensos, acusados, entre outras coisas, de levar os jovens leitores à delinquência, um movimento que teve seu ápice na tentativa de se censurar e até banir esse tipo de publicação, em meados dos anos 1950. Dessa maneira, aponta o texto de Abrahão (1972) como um dos pioneiros a tratar de forma positiva os quadrinhos no aspecto educativo.

Com o tempo, houve um abrandamento nas campanhas contra os quadrinhos, ainda que persistisse um preconceito que continuava relegando os quadrinhos a um subgênero da literatura; porém, diferentemente de anos anteriores quando os escassos textos publicados sobre os gibis tinham o propósito de combatê-los por sua nocividade, diversos estudos que tratavam as histórias em quadrinhos como uma linguagem séria começaram a surgir na década de 1970, com destaque para os trabalhos de Cirne (1973; 1974; 1975) e Cagnin (1975).

De maneira geral, os quadrinhos passaram a ser socialmente mais bem aceitos, e nesse ínterim, diversos livros sobre quadrinhos foram lançados com algum

conteúdo relativo à sua função didática, nenhum deles, porém, exclusivamente dedicado ao tema. Somente em 2004 foi lançado o primeiro livro inteiramente voltado ao assunto. Como usar os quadrinhos na sala de aula (RAMA; VERGUEIRO, 2004) trouxe uma importante contribuição ao afirmar de forma incisiva e irrefutável, o valor das histórias em quadrinhos para o processo de aprendizagem. Composto por seis capítulos de diferentes autores, o livro traz conceitos e fundamentações para o uso dos quadrinhos na escola, além de exemplos e sugestões de como os gibis podem ser úteis no ensino de disciplinas como Língua Portuguesa, História, Geografia e Artes.

Para a consolidação dos quadrinhos como ferramenta de ensino, a pesquisa reforça que só faltava o endosso oficial das autoridades educativas do país e isso se tornou realidade quando órgãos governamentais em diversas instâncias passaram a incluir publicações em quadrinhos em suas compras para abastecer as bibliotecas de escolas ou programas de incentivo à leitura. Uma análise desse fenômeno pode ser encontrada em *Quadrinhos na Educação* (VERGUEIRO; RAMOS, 2016), obra que atualiza as considerações do livro de *Como usar os quadrinhos na sala de aula* e faz uma profunda reflexão, à luz dos PCNs – Programas Nacionais Curriculares, do período sobre os programas oficiais do Governos, com especial atenção ao Programa Nacional da Biblioteca da Escola (PNBE), detendo-se na análise dos títulos selecionados entre 2006 e 2009.

De todo modo, com a inclusão dos gibis nos sucessivos programas de aquisição de livros, finalmente os quadrinhos passaram a ser aceitos e admitidos em sala de aula, em um irônico contraste do que ocorria em épocas passadas em que os professores chegavam a confiscar os exemplares.

A metodologia da pesquisa tem caráter exploratório, retoma a tese de doutorado do autor, possibilitou a este autor conhecer muitas histórias em quadrinhos com protagonismo negro e/ou abordagem de temáticas referentes aos afrodescendentes, inclusive, alguns títulos concebidos e produzidos com o objetivo declarado de atender especificamente às demandas da Lei 10.639/03. A atualização da citada pesquisa, permitiu conhecer outros trabalhos, publicados posteriormente à defesa da tese e que também têm como foco a referida Lei.

Os álbuns de Mauricio Pestana produzidos entre 2006 e 2010 para a Escola Olodum, são o primeiro exemplo. No texto *Revolta dos Búzios* (PESTANA, 2006),

Revolta dos Malês, outros dois trabalhos de Pestana seguiram o mesmo formato e temática ao explorar episódios históricos que contaram com a atuação de personagens negros: Revolução Constitucionalista de 1932 (PESTANA, 2009), e Dois de Julho (PESTANA, 2013).

Os outros títulos que explicitam a intenção de servir como material de apoio na aplicação da Lei 10.639, são AfroHQ: história e cultura afro-brasileira e africana em quadrinhos (BRAGA; JAIMES; CIRNE, 2010), e Negro: uma outra história, aplicando a Lei 10.639/03 (PESTANA, 2014). Outro trabalho que pode se encaixar nesse perfil de material dedicado à cultura afro-brasileira é Herança africana no Brasil (ESTEVES; SOUZA; SOUZA, 2015), escrito por Daniel Esteves e ilustrado por Wanderson de Souza e Wagner de Souza.

Também há Carolina (BARBOSA; PINHEIRO, 2016), com roteiro de Sirlene Barbosa e arte de João Pinheiro, a biografia da autora do livro Quarto de despejo narra a história de Carolina de Jesus, Jeremias Pele (CALÇA; COSTA, 2018), roteirizada por Rafael Calça com desenhos de Jefferson Costa, que traz um dos mais antigos personagens do quadrinista Mauricio de Sousa, numa história em que o racismo e o preconceito são tratados de forma direta e sensível. Angola Janga (D'SALETE, 2017), do artista, professor e estudioso Marcelo D'Salete, é uma interpretação livre do relato histórico sobre o Quilombo de Palmares e os principais envolvidos nesse episódio de resistência à escravidão.

E a partir da constatação da existência de revistas e livros em quadrinhos que pudessem ser adotados como ferramentas para ensino da cultura afro-brasileira e baseado na literatura que defendia a preparação dos docentes para essa utilização prática, o autor deste artigo elaborou, em 2014, um curso com duração de 12 horas, divididas em quatro aulas e voltado a professores do Ensino Básico. O conteúdo foi concebido tendo em vista duas necessidades: familiarizar os professores treinando com a linguagem dos quadrinhos e suas especificidades e contextualizar a realidade da população negra dentro da sociedade brasileira e como esse quadro foi construído no decorrer dos séculos.

Para verificar se o treinamento proposto era exequível e testar se o conteúdo estava apropriado e suficiente para capacitar os professores e contribuir para que a Lei 10.639/03 fosse efetivamente cumprida, foi ministrado um curso-piloto de forma

voluntária, a convite da Diretoria Regional de Ensino (DRE) da Penha, na Zona Leste da cidade de São Paulo.

Nas considerações finais, o autor retoma a ideia inicial do trabalho afirmando que o artigo aborda cada uma das “pontas” responsáveis pela implementação da Lei, desde seu aspecto oficial, a produção e aquisição de publicações de cunho didático concernentes à Lei, o correto monitoramento desse material dentro da instituição de ensino, ou seja, nas bibliotecas escolares e, por fim, do que fazer com esses gibis na sala de aula, prevendo treinamento adequado para familiarizar os docentes e capacitá-los a tirar o melhor proveito dos quadrinhos. Portanto, existem argumentos e exemplos de práticas docentes que podem e devem ser utilizados e que são acessíveis para todos os que tenham interesse em fazer dos quadrinhos um aliado na efetiva aplicação da Lei 10.639/2003.

4.5 ARTIGO III

O terceiro artigo analisado foi “Literatura africana nas aulas de língua portuguesa: educando para as relações étnico-raciais” foi publicado em 2021 no Encontro de pesquisa Educacional em Pernambuco e redigido por Bruna Agliardi Verastegui Professora de Língua Portuguesa na Prefeitura de Capão da Canoa/RS. Sendo um relato de experiência de um projeto de leitura aplicado em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental – anos finais, nas aulas de Língua Portuguesa.

A ideia para realizar o projeto de leitura envolvendo a literatura africana surgiu ao perceber que os alunos tinham uma ideia rasa e bastante distorcida não só da África, mas também dos sujeitos que lá viviam. O projeto teve duração de dois meses, totalizando treze aulas de duas horas de duração cada, em uma escola pública municipal na cidade de Capão da Canoa, no estado do Rio Grande do Sul. Por conta da falta de livros físicos para todos os alunos da turma, além da dificuldade destes em lerem nas suas casas, optou-se por fazer as leituras no espaço da sala de aula.

Para o projeto de leitura, escolheu-se trabalhar com o livro de contos intitulado *No Seu Pescoço*, da autora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie. A referida obra traz doze contos que retratam as histórias e narrativas de pessoas negras vivendo tanto na África, quanto nos Estados Unidos, refletindo sobre suas origens, culturas, estereótipos e preconceitos. Essa escolha deve-se ao fato de desenvolver nos alunos

o senso crítico, bem como a compreensão da existência de diferentes valores e formações culturais, sociais e humanas.

Outros motivos para esta escolha são: por se tratar de contos, isto é, textos não tão curtos, mas também não muito extensos, ideias para serem lidos em um pouco menos de uma hora; por trazer narrativas e vivências de personagens negros; por trazer uma linguagem clara, objetiva, mas ao mesmo tempo envolvente; e por tratar de temáticas bastante atuais.

Em termos metodológicos, optou-se por dividir a turma em duplas e em cada aula uma delas era a responsável pela leitura em voz alta do conto. Após a leitura, a professora de Língua Portuguesa mediava o debate, levantando questões pertinentes e comparando as situações narradas na África e nos Estados Unidos com a própria realidade brasileira. Durante e após o fim das leituras e dos debates, percebeu-se que os alunos se envolveram com as narrativas lidas, melhorando não só aspectos da oralidade, mas também aprimorando suas inferências culturais e sociais.

De início, os alunos estranharam o fato de dedicar tanto tempo a um mesmo livro, e questionaram sobre os conteúdos “de verdade” que perderíamos nos dedicando às leituras. Notou-se que quando se referem a conteúdos “de verdade” estavam fazendo associação com as regras gramaticais próprias da Língua Portuguesa. A professora, então, tentou explicar e elucidar que os conteúdos do referido componente curricular iam muito além de um conjunto de regras de gramática, pois a leitura, a interpretação textual, a compreensão cultural e social, bem como a construção de vocabulário e de senso crítico eram tão importantes.

Em cada aula, os alunos faziam um círculo de cadeiras, onde sentavam-se junto da professora, a fim de escutar e acompanhar a leitura do conto feita pela dupla, após a leitura, a professora iniciava a discussão, propondo um debate, levantando questões pertinentes. Sempre após a leitura do texto, a professora buscava trazer, retomar ou relatar notícias sobre fatos que ocorreram no estado ou no país e que, de certa forma, conversavam ou tinham relação com as histórias trazidas nos contos: uma notícia sobre preconceito racial, sobre xenofobia, sobre imigração, etc.

Essa aproximação dos textos literários com notícias jornalísticas fez com que os alunos conseguissem construir com maior facilidade relações e questões para o debate, alimentando e aprimorando o senso crítico. Ao longo das leituras, os alunos foram percebendo que, apesar das diferentes formações sociais e culturais, muitas

das violências sofridas pelos negros migrantes nos Estados Unidos, também eram sofridas pela população negra no Brasil.

Após doze contos lidos, realizaram uma aula para discussão final do livro como um todo, analisando seus pontos positivos, seus pontos negativos, sua relevância, entre outros aspectos. Notou-se que muitos alunos da turma desenvolveram um certo interesse pela literatura africana e também pela autora, solicitando outras indicações de leitura similares. Por fim, os alunos avaliaram o projeto de forma positiva, referindo que aprenderam bastante, não só com a leitura em si, mas também com os demais aspectos culturais narrados na obra.

É importante ressaltar que apenas a leitura de um livro de contos da literatura africana, obviamente, não cessou o estigma que os alunos tinham sobre o continente africano e os sujeitos da África, mas forneceu uma base, um ponto de partida para que os alunos consigam buscar mais informações e, assim, construam os seus próprios conhecimentos.

Dessa maneira, nas considerações finais a autora retoma a ideia central de que os alunos compreenderam a complexidade das relações étnico-raciais e aperfeiçoaram seus sentidos de criticidade sobre discursos preconceituosos e desigualdades raciais. Este relato de pesquisa se mostra relevante uma vez que a prática pedagógica narrada coloca em evidência a Lei 10.639/2003.

Como professores, é necessário promover a descolonização dos currículos, a fim de que a sociedade se transforme em um lugar mais democrático e igualitário. Por fim, analisa-se que a discussão sobre as diferentes culturas e pessoas, sobre os preconceitos, sobre as desigualdades raciais, sociais e de gênero, contribui para a formação cidadã dos alunos, uma vez que, para exercer a cidadania e fortalecer a sociedade democrática.

4.6.ARTIGO IV

O quarto e último artigo analisado foi “ Literaturas africanas de língua portuguesa na sala de aula por uma educação pós-colonial” sendo de autoria de Adriano Carlos Moura - Doutor em Estudos Literários (UFJF). Professor de Língua Portuguesa e Literatura no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense. Com objetivo de contribuir para uma reflexão acerca do papel da leitura

de obras das literaturas africanas de língua portuguesa como caminho possibilitador de conhecimento da cultura e história dos países africanos ex-colônia de Portugal, utilizando textos em prosa, especialmente romances, como *corpus* para a proposta.

Há uma delimitação devido à diversidade de produção literária dos cinco países Africanos que têm Língua Oficial Portuguesa, ou seja, Angola, Guiné-Bissau, Cabo Verde, Moçambique, São Tomé e Príncipe, o corpus do artigo convocará à argumentação somente obras angolanas e moçambicanas.

Para iniciar as reflexões o texto revela o conceito de pós-colonial e sua utilização para o ensino das literaturas africanas, o ensino de literatura no Brasil é bastante eurocêntrico, ou seja, segue o modelo ocidental configurando-se de Barroco até o Modernismo. Quando se trata das literaturas africanas de língua portuguesa, essa metodologia resulta num procedimento didático ainda mais ineficaz, uma vez que essas literaturas têm sua fase escrita mais para segunda metade do século XIX. O ensino das literaturas africanas, não têm os estilos de época para se ancorar em sala de aula, não houve uma uniformidade estilística, tampouco temática da parte dos autores.

As obras literárias indicadas como leitura obrigatória são majoritariamente as mesmas que compõem os cânones nacional e internacional. Leituras de autores africanos ocupam ainda um lugar subalterno, segregadas a eventos temáticos em datas como 13 de maio e 20 de novembro, Abolição da Escravatura e Dia da Consciência Negra, respectivamente.

A pesquisadora moçambicana Ana Mafalda Leite (2013) escreve que a crítica pós-colonial se propõe a combater as visões de mundo das terras imperiais. Essa função é assumida pelos autores africanos que, mesmo antes da independência das colônias, já produziam uma literatura de contornos pós-coloniais, demonstrando o quanto tal perspectiva não se limita a um marco cronológico designando a literatura dos países independentes.

O texto ressalta sobre o fato de que, embora a Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003) obrigue o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira, a iniciativa ainda é bastante tímida em termos de acesso a conteúdo e publicações somada à formação ainda deficiente de docentes nessa área, visto que o aprofundamento nas questões relativas às literaturas africanas é mais ofertado nas pós-graduações, sem falar no número grande de professores formados antes da promulgação da Lei e que não

tiveram Literaturas Africanas de língua portuguesa no currículo de sua formação na graduação.

É vasta a produção romanesca publicada depois da independência que relê o passado colonial africano e se atenta aos problemas contemporâneos de um continente frequentemente homogeneizado ou imagetivamente projetado como exótico, além de ser retratado amiúde, pelos meios de comunicação, como local de guerras, doenças e conflitos étnicos apenas.

Desse modo, é importante pensar a crítica pós-colonial não somente como um caminho teórico para a leitura das obras, mas também como uma atitude política na sala de aula, que começa desde a escolha dos títulos a serem lidos e se estende às abordagens dos conteúdos dos textos nos planos estéticos, éticos, ideológicos, linguísticos. A respeito deste último é importante ressaltar o papel da língua como instrumento de dominação e como os usuários não portugueses do idioma aprenderam a utilizá-la cotidiana e literariamente subvertendo códigos sintáticos, semânticos, gramaticais, por meio de hibridismos, apropriações que lhe conferem um caráter múltiplo, de acordo com cada nação que dela se utiliza e que compõe o chamado “Espaço Lusófono”.

O subcapítulo Literatura angolana e moçambicana, não lusófona se discute o conceito de lusofonia, é uma criação do período pós-independência e expressa uma imagem mítica, pois não bastaria falar o português ou ser oriundo de uma ex-colônia portuguesa para acessar livremente e sem discriminação a pátria de Camões. Para o autor, a violência linguística sempre fez parte do projeto colonial com termos e expressões em português que inferiorizam os sujeitos e a cultura dos africanos.

As literaturas produzidas nos países ex-colônias são angolana, moçambicana, cabo verdiana, etc., pois cada uma faz um uso bastante peculiar da língua portuguesa, o que torna a expressão “literatura lusófona” ideologicamente colonizadora, porque transcende as fronteiras linguísticas e comporta sentidos que remetem à cultura portuguesa de um modo geral.

Em Angola, algumas das línguas nativas são ensinadas nas escolas, segundo o Observatório da Língua Portuguesa. Entretanto, há o problema da falta de professores e o crescente desinteresse de angolanos que preferem que seus filhos aprendam apenas o português. Isso se deve à opressão colonial que promoveu a

desvalorização das culturas locais como a língua, mas também a própria dinâmica da vida contemporânea.

Sendo assim, é de grande importância que, ao se ensinar literaturas africanas de língua portuguesa, o professor chame atenção para o fato de que o uso da língua portuguesa pelos africanos não representa uma manutenção da dominação colonial; e que considerar essa literatura como lusófona, representaria manter a imagem de Portugal como tutelada da cultura e da literatura africana, o que seria um grande erro. A ideia de uma literatura lusófona não deixa de estar presa ao modelo literário ocidental e suas categorias de universalidade e canonicidade. Fala-se dos países do Ocidente europeu como se suas realidades linguísticas e culturais fossem homogêneas.

O Ocidente, assim como espaço lusófono, não é um conceito meramente geográfico e se impôs aos demais povos do planeta como único, não como unificação ou união. Equívoco semelhante se dá quando o adjetivo “africano” designa de forma homogênea o vasto continente composto por cinquenta e quatro países com línguas, religiões, economias, políticas e culturas completamente distintas, mesmos os colonizados por uma mesma nação europeia. Advém daí a necessidade de disciplinas como “literaturas africanas” e designações como “literatura lusófona” passarem a especificar a qual país de África ex-colônia de Portugal se referem, para que não se crie a ilusão de que, por exemplo, a literatura que se pratica em Angola é a mesma que se faz em Moçambique, São Tomé e Príncipe, Guiné-Bissau ou Cabo Verde.

Em trabalho realizado com alunos do sétimo período do Instituto Federal Fluminense, momento em que eles têm contato pela primeira vez com as literaturas africanas no curso da graduação em Letras, notou-se uma concepção bastante estereotipada acerca de África, conforme afirmado anteriormente, com total desconhecimento de sua história, comumente vinculada à relação com o Brasil como “fornecedora” de mão de obra escravizada.

Assim como se deu com a literatura romântica brasileira que, mesmo idealizando a nação, contribuiu para construção de uma autoimagem, a literatura angolana e moçambicana escrita depois da independência representa as nações que surgem repensando o passado colonial, projetando o futuro ou interpelando o presente. O moçambicano Mia Couto, por meio de obras como *As areias do*

imperador. *mulheres de cinzas* (2015) e *Terra sonâmbula* (2007) expõe ao leitor os conflitos étnicos e políticos de Moçambique no final do século XIX.

Mayombe (2013), de *Pepetela* (2013), é um exemplo angolano de romance escrito concomitantemente à luta que conduziu Angola à independência e retrata o conflito entre um grupo de guerrilheiros que combateram os portugueses na floresta que dá título ao livro. São livros que contribuem para desfazer a ideia de que a dominação portuguesa não teve resistência. A África não pode continuar sendo lembrada apenas quando se trata da escravidão dos africanos traficados do continente e seus descendentes.

É preciso conhecer as realidades não apenas do período colonial, mas também as dos que o sucederam, evitando assim uma interpretação anacrônica dessas realidades. Nesse sentido, este estudo pretendeu apontar a prosa, em especial o romance, como corpus capaz de contribuir para uma educação mais diversificada sobre os países africanos de língua portuguesa devido à abrangência de temas e perspectivas que a ficção permite abordar sem, contudo, prescindir dos estudos dos textos históricos enquanto área de conhecimento.

Acessar a história e a cultura de países africanos através de suas literaturas e estabelecer contato com as verdades que a ficção é capaz de contar, por meio de seus autores e dos personagens que poderiam ter de fato existido, pode permitir ao aluno construir uma imagem menos colonizada sobre África e sua história, o que se pode verificar com os alunos do Instituto Federal Fluminense no final dos períodos em que tiveram contatos com romances de Literaturas Africanas de Língua Portuguesa e textos da crítica pós-colonial. Por fim, abaixo o segundo Quadro que representa de forma explícita o modo que cada artigo versa na aplicabilidade da Lei 10.639/2003.

Quadro 4 - Artigos e a aplicabilidade da Lei 10.639/2003 no ensino de língua portuguesa

Artigo	Aplicabilidade da Lei 10.639/03 no ensino de Língua Portuguesa
Descolonizando o currículo: a lei 10.639/2003 no contexto das aulas de literatura	Trabalho com textos literários de autores negro-brasileiros, de escrita contemporânea

	fim de proporcionar uma desestabilização dos discursos hegemônicos.
Quadrinhos e a lei 10.639/2003: uma proposta didática	Constatação da existência de revistas e livros em quadrinhos, com protagonismo negro e/ou abordagem de temáticas referentes aos afrodescendentes, que pudessem ser adotados como ferramenta para ensino da cultura afro-brasileira e baseado na literatura que defende a preparação dos docentes para essa utilização prática.
Literatura africana nas aulas de língua portuguesa: educando para as relações étnico-raciais	Incentivo à prática de leitura de autores negros contemporâneos, a fim de desconstruir estereótipos e compreender da existência de diferentes valores e formações culturais, sociais e humanas
Literaturas africanas de língua portuguesa na sala de aula por uma educação pós-colonial	Defende o trabalho com literaturas africanas, diferenciando-as de literaturas lusófonas, a fim de conhecer as realidades africanas não apenas do período colonial, mas também as dos que o sucederam, evitando assim uma interpretação anacrônica dessas realidades.

Fonte: Baraibar (2023)

Ao analisar o Quadro 4, é notável que esses estudos apresentam aplicação da Lei, de forma que todos dispõem do letramento racial como caminho a reeducação e também a luz de uma educação antirracista. Portanto, pode-se inferir que é possível e necessário promover a descolonização dos currículos, a fim de que a sociedade se transforme em um lugar mais democrático e igualitário.

Portanto, a Lei nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003), possui evidente dialogismo com todas essas vozes que reivindicavam, há muito tempo, a valorização da população negra e da cultura e memória ancestral, contribuindo para uma educação antirracista, uma vez que procura democratizar o processo de ensino por meio da

incorporação e valorização de aspectos dos vários grupos socioculturais presentes no mundo escolar, assim como enfrentar ações e ideias racistas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não se pode pensar em ensino de língua materna, sobretudo, o ensino de língua portuguesa, sem pensar no respeito à diversidade. Durante esta investigação foi possível perceber que enquanto se ignora a história e cultura dos povos Africanos e Afro-brasileiros, que tanto contribuíram para construção da nação brasileira, a educação não será libertadora, diversa e igualitária.

Esta pesquisa buscou investigar a aplicação da Lei 10.639/2003 em propostas de ensino de língua portuguesa, e responder o problema de pesquisa: A Lei 10.639/2003 está presente e é seguida em propostas de ensino da língua portuguesa? Nesse sentido foi possível perceber que os livros didáticos seguem a Base Nacional Comum Curricular, documento norteador que apesar de citar a Lei, não apresenta nenhuma proposição nas competências e habilidades em língua portuguesa – Ensino Fundamental Anos Finais.

Essa não aparição revela que não existe um compromisso e diálogo acerca da diversidade étnico-racial, sendo essencial para que possamos compreender nossas identidades e a construção do povo brasileiro tida como multiétnico, pluricultural e formado a partir da diversidade cultural. É necessário ressaltar, que as disciplinas voltadas para o ensino de história da Cultura Africana e Afro-brasileira devem ser estudadas em todo o currículo escolar, não se restringindo apenas às áreas de conhecimento mencionadas na Lei. Essa temática deve ser trabalhada com a mesma seriedade dos outros conteúdos, sugerindo assim, uma mudança estrutural da escola.

Da mesma forma, os livros didáticos analisados não apresentam aparições que revelem compromisso com o letramento racial, pois apesar de haver uma vasta variedade de gêneros textuais nas unidades didáticas há ausência de temáticas que tratem de textos e atividades voltadas para a valorização do povo negro e/ou o combate ao racismo. Esse apagamento revela um ensino pautado no viés branco-europeu, e privilegia conhecimentos em detrimento de outros, escolhendo o que deve e o que não deve ser discutido, o que é e o que não é importante na história e cultura, é uma atitude que engloba relação de poder, sendo uma demonstração clara de controle e poder.

No entanto, a preocupação com a valorização do negro e também do indígena, o que se vê no dia a dia de escolas brasileiras são, em sua maioria, atividades realizadas como ações isoladas. É possível perceber que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) oferece alguns mecanismos para a promoção da equidade racial e social, todavia há, no momento presente, uma grande lacuna entre as determinações curriculares, os livros didáticos e a ação docente. Ainda nesse sentido, Dias (2005) ressalta que é preciso evidenciar, para reflexão que, o livro didático para o ensino de língua materna, geralmente, usado nas escolas, recorre à gramática tradicional como fonte de concepções e teorias sobre a língua.

A existência de uma lei não garante a sua aplicação, e mesmo a Lei 10.639/03 completando vinte anos de sua promulgação, no presente ano, ainda há grandes lacunas entre as determinações curriculares, o caso da Base Nacional Comum Curricular e os livros didáticos, refletindo um ensino de língua portuguesa, como língua materna, que permanece reforçando abordagens de uma língua homogênea herdada pelo colonizador, resultando em uma padronização linguística e a repulsa às outras variedades e manifestações da língua.

Esta reflexão versou em compreender a Lei 10.639/2003 e sua aplicação em propostas de ensino de língua portuguesa. Ainda é preciso caminhar em direção a descolonização dos currículos, como proposto nos artigos analisados. Letramento racial é um possível caminho, sugerindo o trabalho com a literatura contemporânea escrita por autores negros brasileiros como a promotora de um espaço da intelectualidade negra e representação de potencialidades. Também destaca-se a mediação de discussões sobre as diferentes culturas e pessoas, sobre os preconceitos, sobre as desigualdades raciais, sociais e de gênero que contribui para a formação cidadã dos sujeitos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Sívio Luiz de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Polén, 2019.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70 Ltda, 1977.

BALDINI, L. J. S. **Nomenclatura gramatical brasileira**: análise discursiva do controle da língua. Campinas: RG, 2009.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. In: BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. 277-326.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro didático e conhecimento histórico**: uma história do saber escolar. Tese de doutorado. São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 1993.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Ministério da Educação, Brasília, DF, 2004. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-diversas/temas-interdisciplinares/diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-das-relacoes-etnico-raciais-e-para-o-ensino-de-historia-e-cultura-afro-brasileira-e-africana> Acesso em 13 fev. 2023.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm Acesso em: 12 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>> Acesso em: 20 mar. 2023.

BRASIL. **Plano Nacional de Implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade racial. Subsecretaria de Políticas de Ações Afirmativas. Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional do livro didático e do material didático**. Brasília, 2017. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/318-programas-e-acoes-1921564125/pnld-439702797/12391-pnld#:~:text=O%20Programa%20Nacional%20do%20Livro,redes%20federal%2C%20estaduais%2C%20municipais%20e>> Acesso em: 20 mar. 2023.

BUNZEN, C. **A fabricação da disciplina escolar Português**. Revista Diálogo Educ., Curitiba, v. 11, n. 34, p. 885-911, 2011.

CARVALHO, I. B. ; CASTRO A. C. **Currículo, Racismo e O Ensino De Língua Portuguesa: As Relações Étnico-Raciais Na Educação E Na Sociedade**. Educ. Soc., Campinas, v. 38, nº. 138, p.133-151, jan.-mar., 2017

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**, trad. Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016.

DIAS, M. N.; SANTOS, R. **Ruptura com os racismos linguístico e epistêmico na escola**. Língu@ Nostr@, Vitória da Conquista, v. 8, n. 1, p. 59 - 90, jan/jul. 2021.

DIAS, Lucimar Rosa. **Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais – da LDB de 1961 à lei 10.639/03 de 2003**. In: SECRETARIA DA EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE. Educação do negro e outras histórias. Brasília, SECAD/ UNESCO, 2005, p. 49- 62.

FERNANDES, Magda Carvalho. **Vinte e cinco anos do PNLD: uma trajetória de negociações entre política educacional e econômica**. Anais do VI Congresso Brasileiro de História da Educação. Vitória: SBHE/UFES, 2011, p. 1-14.

FERREIRA, A. de J. **Letramento Racial Crítico Através de Narrativas Autobiográficas: Com atividades reflexivas**. Ponta Grossa, Pr: Editora Estúdio Texto, 2015.

FILHO, Guimes Rodrigues; PERÓN, Cristina Mary Ribeiro (orgs.). **Racismo e Educação: contribuições para a implementação da lei 10639/03**. Uberlândia, EDUFU, 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar Projetos de Pesquisa**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1996.

GONZALEZ, L. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: SILVA, L. A. et al. **Movimentos sociais urbanos, minorias e outros estudos**. Brasília: ANPOCS, 1983, p. 223-244. GONZALEZ, L. A categoria político-cultural da amefricanidade. In: Tempo Brasileiro. Rio de Janeiro, n. 92/93, p. 69-82, jan./jun., 1988.

GOMES, Nilma Lino. **Limites e possibilidades da implementação da Lei 10.639/03 no contexto das Políticas Públicas em educação**. In: PAULA, Marilene de; HERINGER, Rosana (Orgs.). Caminhos convergentes: Estado e Sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll, ActionAid, 2009.

GUIMARÃES, E. **Multilinguismo: divisões da língua e ensino no Brasil**. Campinas: CEFIEL/IEL, 2005.

LORENSET, R. B. C. **A historicidade do ensino de língua portuguesa no Brasil: trilhando (entre) caminhos.** Unoesc & Ciência – ACHS, Joaçaba, v. 5, n. 2, p. 155-162, jun./dez. 2014.

LUCCHESI, D. A fala de comunidades remanescentes de antigos quilombos e os efeitos do contato entre línguas do português popular do Brasil. In: LIMA, M. A. F.; ALVES FILHO, F.; COSTA, C. de S. S. M. de. **Colóquios linguísticos: enfoques epistemológicos, metodológicos e descritivos.** Teresina: EDUFPI, 2011, p. 93-124.

MARIANI, B. **Colonização linguística.** Campinas: Pontes, 2004.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão, et al; A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 9, n. 1, p. 107–121, 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade.** 21 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MIRANDA, Sonia Regina; LUCA, Tania Regina de. **O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD.** Revista Brasileira de História, v. 24, n. 48, dez. de 2004, p. 123- 144.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **História dos métodos de alfabetização no Brasil.** Anais do Seminário Alfabetização e Letramento em Debate, v. 1, 2006, p. 1-16.

MUNANGA, K. (Org) **Superando o racismo na escola.** Brasília: MEC/Secad, 2008.
NASCIMENTO, G. **Racismo linguístico: os subterrâneos da linguagem e do racismo.** Belo Horizonte: Letramento, 2019.

ORLANDI, E. P. (Org.). **História das ideias linguísticas no Brasil: construção do saber metalinguístico e constituição da língua nacional.** Campinas: Pontes, 2001.

ORLANDI, E. P. **Língua brasileira e outras histórias: discurso sobre a língua e ensino no Brasil.** Campinas: RG, 2009.

ORLANDI, E. P. **Língua e conhecimento linguístico: para uma história das ideias no Brasil.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

PEREIRA, Luena Nascimento Nunes. **“O ensino e a pesquisa sobre África no Brasil e a lei 10639”.** Revista África e Africanidades, São Paulo, ano 3, n. 11: 1- 17, Nov. 2010. (http://www.africaeaficanidades.com/documentos/01112010_16.pdf)

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual Antirracista.** 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SILVA, Marco Antônio. **A fetichização do livro didático.** Educação e Realidade, v. 37, n. 3, set./dez. de 2012, p. 803-821.

SURDI DA LUZ, M. N.; SURDI, M. I. **Sobre as mudanças no trabalho escolar com a língua portuguesa: uma viagem pela história.** In: VIEIRA, M. (Org.). Educação e o mundo do trabalho. Chapecó: Sinproeste, 2011.

YOUNG, M. A. **Teoria do currículo: o que é e porque é importante.** Cadernos de Pesquisa. v. 44, nº. 51, p. 190-202, jan./mar. 2014.