



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL – UFMS
FACULDADE DE LETRAS, ARTES E COMUNICAÇÃO – FAALC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE LINGUAGENS - PPGE

LETICIA DA ROCHA DE ARAÚJO

A LITERATURA AFRO-BRASILEIRA E O ENSINO HÍBRIDO

CAMPO GRANDE – MS

2021

LETICIA DA ROCHA DE ARAÚJO

A LITERATURA AFRO-BRASILEIRA E O ENSINO HÍBRIDO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens (Área de concentração: Literatura, Estudos Comparados e Interartes) do Câmpus de Campo Grande da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Estudos de Linguagens.

Orientadora: Profa. Dra. Michele Eduarda Brasil de Sá.

CAMPO GRANDE – MS

2021

LETICIA DA ROCHA DE ARAÚJO

A LITERATURA AFRO-BRASILEIRA E O ENSINO HÍBRIDO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens (Área de concentração: Literatura, Estudos Comparados e Interartes) do Câmpus de Campo Grande da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Estudos de Linguagens.

Campo Grande, 12 de fevereiro de 2021.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof.^a. Dra. Michele Eduarda Brasil de Sá (orientadora)
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS

Prof.^a. Dra. Daniela Sayuri Kawamoto Kanashiro
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS

Prof. Dr. Rony Marcio Cardoso Ferreira
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS

Prof.^a. Dra. Vanessa Ribeiro Teixeira (suplente)
Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ

Prof.^a. Dra. Fabiana Poças Biondo (suplente)
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS

A minha mãe, Waldete Alves da Rocha, mulher guerreira, que me apoiou e me incentivou a seguir, mesmo com tantas condições adversas.

AGRADECIMENTOS

A Deus, Jeová, que sempre foi meu guia para os melhores caminhos, que me fortalece e me dá sabedoria.

A meu marido, Paulo Sérgio dos Santos, por sempre me incentivar a conquistar meus objetivos.

A meu filho querido, Paulo Henrique da Rocha dos Santos, que me motiva a prosseguir nos estudos, servindo como um exemplo para ele.

À minha orientadora e professora, Michele Eduarda Brasil de Sá, pela confiança e credibilidade, por me apoiar nessa trajetória, sempre me atendendo com muita paciência, carinho e educação.

À professora Elaine de Moraes Santos, pelo vínculo que passamos a ter iniciado nas aulas, sempre com valiosos conselhos acadêmicos.

À minha mãe, por me fazer ser a pessoa que sou, pelos ensinamentos de todos os dias, especialmente por ser uma pessoa muito forte e realista.

À minha irmã Patrícia da Rocha de Araújo, por sempre acreditar na minha capacidade; cada olhar de orgulho sobre mim motivava-me a nunca decepcioná-la.

À minha irmã Licia da Rocha de Oliveira, por sempre se alegrar com minhas conquistas e torcer por mim, mesmo passando por situações tão adversas.

Às minhas sobrinhas Vitória Emanuely e Stephany Vitória, por serem minhas alegrias e fonte de ânimo mesmo quando estou cansada.

Aos professores Rony Marcio Cardoso Ferreira, Daniela Sayuri Kawamoto Kanashiro e Vanessa Ribeiro Teixeira pela disposição em participar na minha banca.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagens que contribuíram direta ou indiretamente para minha formação e crescimento acadêmico, em especial Geraldo Vicente Martins, Maria Luceli Faria Batistote e Sueli Maria Ramos da Silva.

A todos os meus amigos e familiares que sempre torceram pela minha vitória, me acompanharam e ajudaram de alguma forma, especialmente Leandro Gonçalves, Antônio Lima, Vanessa e seus filhos, Diogo Cavenaghi, Pâmela e seus filhos.

*A questão do negro não é para o negro
resolver; é para a nação.
Conceição Evaristo*

LISTA DE FIGURAS

Figura 01. As gerações da educação a distância	51
Figura 02. O ensino híbrido	61
Figura 03. Modelo de disrupção na indústria da computação	63
Figura 04. Divisões e subdivisões do ensino híbrido	64
Figura 05. Mural Digital	69
Figura 06. Atividade com mural digital	70
Figura 07. Ferramentas de comunicação e colaboração	71
Figura 08. Metodologia para aplicar sala de aula invertida.	78
Figura 09. Site Literafro	79
Figura 10. Metodologia para aplicar modelo <i>Flex</i>	80
Figura 11. Metodologia para aplicar modelo de rotação por estação	82
Figura 12. Metodologia para aplicar modelo virtual enriquecido	83
Figura 13. Metodologia para aplicar modelo <i>à la carte</i>	85

LISTA DE QUADROS

Quadro 01. Cronologia da educação a distância brasileira.....	52/53
---	-------

LISTA DE ABREVIações E SIGLAS

- AVA** - Ambientes Virtuais de Aprendizagem
- BNCC** - Base Nacional Curricular
- CNE** - Conselho Nacional de Educação
- DCN** - Diretrizes Curriculares Nacionais
- EAD** - Educação a Distância
- EUA** - Estados Unidos da América
- OCEM** - Orientações Curriculares para o Ensino Médio
- ONU** - Organização das Nações Unidas
- LDB** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MOODLE** - *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*¹
- PCN** - Parâmetros Curriculares Nacionais
- PNLD** - Plano Nacional do Livro Didático e Literatura
- RCI** - Redes Sociais na Internet
- SAEB** - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
- SARS-COV-2-COVID** - *Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus 2* ²
- SciELO** - *Scientific Electronic Library Online*
- TDIC** - Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
- TCI** - Tecnologias da Comunicação e Informação

¹ Ambiente Modular de Aprendizagem Dinâmica Orientada a Objetos.

² Síndrome respiratória aguda severa coronavírus 2.

ARAÚJO, Leticia da Rocha de. **O Ensino Híbrido e a Literatura Afro-Brasileira**. Campo Grande, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2020. p. 130 (Dissertação de Mestrado).

RESUMO

Esta pesquisa de mestrado investiga o ensino híbrido como ferramenta para o ensino da literatura afro-brasileira. Nesta abordagem, em que o aluno aprende por meios mais dinâmicos, basicamente o processo ensino e aprendizado ocorre ora presencial, ora a distância. É importante ressaltar que desde a publicação da Lei 10.693/03 percebe-se ainda poucos materiais impressos e métodos que abarquem essa temática nas instituições de ensino públicas e particulares. Por isso, esta pesquisa descreve aspectos e modalidades do ensino híbrido a partir de Souza e Andrade (2013) e Christensen, Horn e Staker (2015). Apresenta também ambientes virtuais e redes sociais com Machado e Tijiboy (2005) e Braga (2013) como meio de embasar o profissional da educação que deseja ampliar as possibilidades de ensinar a cultura e a história do povo negro no Brasil. Para conceituar a literatura, aborda-se Candido (1995), Abreu (2006), Zilberman (2008) e Ramos e Corso (2010). Para a literatura afro-brasileira e suas especificidades, consulta-se Evaristo (2007, 2009 e 2010), Munanga (2005), Duarte (2008, 2010 e 2014) e Lobo (2007). Muitos educadores têm dificuldade para trabalhar com os temas relacionados ao preconceito e à discriminação racial, assim, como auxílio apresenta-se algumas estratégias de ensino, tais como o modelo de rotação, o virtual enriquecido e o rodízio como possibilidades de ferramentas apropriadas. Portanto, a questão que orienta este estudo trata de como o ensino híbrido pode auxiliar no processo de ensino da literatura afro-brasileira para alunos do ensino médio. A discriminação, os conflitos e preconceitos raciais mostram que ainda é preciso um grande investimento na educação, e o ensino híbrido pode colaborar nestes esforços.

Palavras-chave: Literatura Afro-brasileira; Ensino Híbrido; Ensino Médio; Metodologias Ativas.

ABSTRACT

This master's research investigates hybrid education as a tool for teaching Afro-Brazilian literature. In this approach, in which the student learns by more dynamic means, basically the teaching and learning process takes place sometimes on site, sometimes on line. It is important to note that since the publication of the Law 10693/03, there are still few printed materials and methods covering this topic in public and private education institutions. Therefore, this research describes aspects and modalities of hybrid education from Souza and Andrade (2016) and Christensen, Horn and Staker (2015) and also presents virtual environments and social networks with Machado and Tijiboy (2005) and Braga (2013) as a means of supporting education professionals who want to effectively teach the culture and history of black people in Brazil. Referring to Literature, Candido (1995), Abreu (2006), Zilberman (2008) and Ramos and Corso (2010) are mentioned. For Afro-Brazilian literature and its specificities, Evaristo (2007, 2009 and 2010), Munanga (2005), Duarte (2008, 2010 and 2014) and Lobo (2007) are consulted. Many educators have difficulty working with themes related to prejudice and racial discrimination, thus, as an aid, some teaching strategies are presented, such as the rotation model, the virtual enriched and the circuit as teaching possibilities and as appropriate tools. Therefore, the question that guides this study is how hybrid education can help in the process of teaching Afro-Brazilian literature to high school students. Discrimination, racial conflicts and prejudices show that a large investment in education is still needed, and hybrid teaching can collaborate in these efforts.

Keywords: Afro-Brazilian literature; Hybrid Teaching; High school; Active Methodologies.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 OS NEGROS NO BRASIL – EDUCAÇÃO E LITERATURA	13
1.1 Obstáculos à educação dos negros – breve histórico.....	19
1.2 Ensino de literatura.....	22
1.3 Conceituando literatura negra/afro-brasileira.....	26
1.4 Por que ensinar a literatura afro-brasileira nas escolas?.....	33
1.5 Desafios e possibilidades para aplicação da Lei 10.639/03.....	41
2 ENSINO HÍBRIDO	51
2.1 Breve história da educação a distância no Brasil	51
2.2 Ensino híbrido e suas modalidades	58
2.2.1 Modelos de rotação.....	64
2.2.1.1 Rotação por estações.....	65
2.2.1.2 Laboratório rotacional.....	65
2.2.1.3 Sala de aula invertida.....	65
2.2.1.4 Rotação individual	65
2.2.2 Modelo <i>à la carte</i>	66
2.2.3 Modelo <i>flex</i>	66
2.2.4 Modelo virtual enriquecido.....	66
2.3 Tipos de ferramentas utilizadas na EAD	67
2.3.1 Ferramentas de comunicação	67
2.3.2 Ferramentas de colaboração.....	68
2.3.3 Ferramentas de criação.....	69
2.4 Redes sociais como ferramenta no ensino híbrido.....	71
2.5 Ambientes virtuais como recurso no ensino híbrido.....	74
3 LITERATURA AFRO-BRASILEIRA NO ENSINO MÉDIO COM O ENSINO HÍBRIDO.....	77
3.1 Sequência didática com a utilização das estratégias do ensino híbrido.....	77
3.1.1 Atividade com base na literatura afro-brasileira e auxílio da sala de aula invertida.....	78
3.1.2 Atividade com base na literatura afro-brasileira e auxílio do modelo <i>flex</i>	80
3.1.3 Atividade com base na literatura afro-brasileira e auxílio do modelo de rotação por estação.....	81
3.1.4 Atividade com conteúdos da literatura afro-brasileira e auxílio do modelo virtual enriquecido.....	83
3.1.5 Atividade com a temática da literatura afro-brasileira e auxílio do modelo <i>à la carte</i>	85
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	87
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	89
ANEXOS	99

INTRODUÇÃO

Este trabalho surge inicialmente da história de vida da pesquisadora que desde a infância se incomodou³ sobre como as pessoas negras eram maltratadas devido à cor de pele. Minha avó paterna sempre mencionava que “filho de urubu nasce branco, mas depois fica preto”. Eu só fui entender isso depois de muitos anos. Ela dizia isso porque mesmo sendo negra ela não gostava de ter netos negros. Então ela ficava feliz quando os bebês da família nasciam brancos, mas ficava triste ao decorrer dos meses, quando eles ficavam negros ou pardos.

Com o passar dos anos, fui assistindo a filmes e novelas que expressavam como as pessoas negras eram tratadas devido à sua cor de pele. Sempre ficava indignada com a história da escravidão e me colocava no lugar daquelas personagens que sofriam essa injustiça.

Minha tristeza foi maior quando percebi que o racismo que assistia na televisão não era só uma história inventada e ainda se reproduzia na sociedade. Observei que, na escola, os educadores abraçavam e beijavam outros alunos brancos, o que nunca acontecia comigo e com minha irmã. Percebi que o desejo de conviver com crianças brancas não era só um desejo da minha avó, mas também das minhas professoras.

Terminei o ensino médio já trabalhando em serviços informais para ajudar minha mãe nas despesas da casa. Não entendia por que a maioria das pessoas da nossa família e comunidade não concluíam os estudos e tinham trabalhos tão mal remunerados. Isso só fui entender quando ingressei na academia.

Fui bolsista do Prouni em uma universidade particular e, no terceiro semestre, ao apresentar um trabalho sobre “Relações Étnicas Raciais”, uma colega me disse: “Eu não concordo com as cotas raciais, porque os negros e pardos têm a mesma capacidade dos brancos para estudar e conseguir uma bolsa universitária”. Percebi então que devia fazer alguma coisa para contribuir para que as pessoas da nossa sociedade entendessem sobre o racismo estrutural.

Desde meu estágio até hoje, procuro escrever e apresentar trabalhos que ajudem, mesmo que um pouco, as pessoas a terem um conhecimento melhor sobre o que é o racismo sofrido pelas pessoas negras. Minha formação inicial é em Licenciatura em Pedagogia. Logo após, realizei uma especialização em Africanidades e

³ A utilização da primeira pessoa refere-se à narrativa pessoal da pesquisadora dessa dissertação.

Cultura Afro-brasileira. No Mestrado, estou pesquisando a literatura afro-brasileira. Penso que erradicar o racismo é utopia, assim como erradicar a fome no mundo, mas é possível minimizar algumas ações por meio de informações e pesquisas como esta que proponho.

Nesta pesquisa, a investigação trata de entender o que é a metodologia do ensino híbrido e a viabilidade de sua aplicação no ensino da literatura afro-brasileira. Nesse sentido, a estratégia é descobrir como podemos potencializar o processo de ensino e aprendizagem da literatura afro-brasileira nas escolas públicas e particulares. Logo, procura-se explicar como alguns autores conceituam esse método e como as tecnologias podem contribuir para um ensino mais dinâmico e mais próximo à realidade dos educandos.

Neste texto, mencionamos a Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003), que fala sobre a obrigatoriedade do ensino da cultura e história do povo negro. Entende-se que, no ambiente escolar, surgem desafios para aplicar essa Lei. Poucos materiais impressos e a falta de preparo dos professores para trabalhar questões raciais se destacam. Como afirma Derrida (2007):

O direito não é a justiça. O direito é o elemento do cálculo, enquanto a justiça é incalculável, ela exige de nós que se calcule o incalculável: o que seria justo – a decisão justa a partir de uma experiência aporética que é indecidível por princípio -, momento este de extrema angústia pois que a decisão justa nunca será garantida por uma regra, por uma lei. (DERRIDA, 2007, p. 30).

Logo, é possível, por meio dessa afirmação, concluir que existe uma grande distância entre a existência de uma lei e seu cumprimento. Envolve pensar em como então cumprir uma lei. Segundo Derrida (2007), direito e justiça são conceitos distintos. Para que a justiça seja cumprida, é preciso mais que a mera existência da lei. A educação é um ponto de apoio nesta questão.

O ensino e a aprendizagem não precisam ser mecânicos e tradicionais em sala de aula. Ao contrário disso, ele pode ser dinâmico e lúdico, seja na educação presencial ou com auxílio do ensino híbrido, contribuindo com práticas significativas em prol do ensino da literatura afro-brasileira, que é o enfoque desta pesquisa, potencializando o processo de ensino e aprendizagem. Isso pode inclusive suprir a falta de material impresso, que tem um custo e nem sempre está disponível.

À vista disso, a justificativa deste trabalho se refere ao problema de que muitos educadores brasileiros sentem dificuldades ao ensinar a literatura afro-brasileira nas

escolas. Mesmo com a Lei 10.639/03, que traz a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira, muitos ainda resistem em abordar a temática.

Contudo, essa prática é importante e tem como objetivo disseminar a cultura, diminuir o preconceito e a discriminação racial contra o povo negro. Esta pesquisa procura apresentar o ensino híbrido como uma metodologia a favor dessa literatura. Sabe-se que após a Lei 10693/03 houve um grande aumento de obras que procuraram representar os personagens negros. Sabe-se que antes dessa Lei alguns autores já escreviam sobre o povo negro nos *Cadernos Negros* (1978). Além disso, tem ganhado destaque recentemente uma escritora da literatura afro-brasileira, Carolina Maria de Jesus, com a obra *Quarto de despejo*⁴. Diante disso, procura-se com este trabalho fortalecer o trabalho da literatura afro-brasileira por metodologias e meios tecnológicos.

Outra questão relevante diz respeito à efetivação da Lei 10.639/03, que poderá ser auxiliada pelo ensino híbrido. Outros documentos oficiais, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais (BRASIL, 2004), Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) (BRASIL, 2006) e a Base Nacional Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), tratam da importância de trabalhar a literatura afro-brasileira. Esses documentos mencionados acima incentivaram a inclusão da discussão de questões raciais, nos cursos de licenciatura, de modo bem direto, e afirmam a importância de ensinar a cultura afro-brasileira. A luta dos negros para aprovar esses documentos foi grande, e hoje a luta é para que seus direitos conquistados sejam realmente efetivados. Portanto, este estudo propicia a investigação de métodos de ensino híbrido, no qual um deles é a sala de aula invertida, para auxiliar na aplicação da Lei 10.639/03.

Impulsionada por isso, esta pesquisa tem como objetivo geral pesquisar a metodologia do ensino híbrido como possibilidade para ensinar e aprender a literatura afro-brasileira. Já quanto aos objetivos específicos, elencam-se: analisar os obstáculos para se constituir a literatura afro-brasileira; descrever as teorias recentes relacionadas ao ensino híbrido e indicar possibilidades de unir os recursos tecnológicos à

⁴ A publicação de *Quarto de despejo* deu-se em 1960, tendo o livro uma vendagem recorde de trinta mil exemplares, na primeira edição, chegando ao total de cem mil exemplares vendidos, na segunda e terceira edições. Além disso, foi traduzido para treze idiomas e distribuído em mais de quarenta países. A publicação e a tiragem dos exemplares demonstram o interesse do público e da mídia pela narrativa de denúncia, tão em voga nos anos 50 e 60. Disponível em: <<http://letras.ufmg.br/literafro/autoras/58-carolina-maria-de-jesus>>. Acesso em: 17 dez. 2020.

prática do ensino de literatura afro-brasileira.

Optou-se por uma pesquisa de natureza qualitativa que, segundo Creswell (2007),

[...] é um meio para explorar e para entender o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano. O processo de pesquisa envolve as questões e os procedimentos que emergem, os dados tipicamente coletados no ambiente do participante [...] (CRESWELL, 2007, p. 26).

Além disso, esta pesquisa distingue-se pela natureza exploratória, pois, para Gil (2002), seu objetivo é proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses.

A metodologia do trabalho será desenvolvida por meio de pesquisa bibliográfica, abrangendo o estudo e a descrição das metodologias ativas do ensino híbrido, tais como a sala de aula invertida. A pesquisa será descritiva, com o objetivo de revelar como a tecnologia pode auxiliar no ensino da literatura afro-brasileira.

Inicialmente, foi realizado um levantamento bibliográfico, seletivo, de livros e artigos que abordem o ensino híbrido e a literatura afro-brasileira. Logo após essa etapa, foi executada uma busca nos sítios eletrônicos que contenham pesquisas sobre o assunto, como artigos, revistas, aplicativos, entre outros. Diante disso, apresentaremos um prognóstico de como o ensino da literatura afro-brasileira pode se apropriar destes recursos disponíveis para o cumprimento da legislação nas escolas.

Este trabalho está dividido em três capítulos, sendo que, no primeiro capítulo, é exposta, de forma sucinta, parte da história dos obstáculos relacionados à educação dos negros no Brasil. É um tema que possibilita uma ampla discussão, que pode ser realizada durante as aulas do Ensino Médio, visando ensinar a parte histórica do povo negro no Brasil, além de ter a intenção de despertar a motivação entre os jovens estudantes, antes mesmo de adentrar nas leituras da literatura afro-brasileira propriamente dita.

No segundo capítulo, abordam-se aspectos teóricos sobre as metodologias do ensino híbrido e suas características; conceitos que são pré-requisitos fundamentais no estudo das metodologias ativas. Trabalha-se com os conceitos básicos do ensino híbrido que serão abordados, tais como: o modelo de rotação, virtual enriquecido, rodízio, dentre outros.

No terceiro capítulo, apresentamos sugestões de atividades práticas que podem ser trabalhadas com alunos do Ensino Médio com a utilização de diferentes

recursos tecnológicos e estratégias híbridas. Para auxiliar na realização da sequência didática optamos por informar o *link* do conto de cada atividade que está disponível gratuitamente na internet e em anexo nesse trabalho.

Esta pesquisa parte da hipótese segundo a qual o ensino híbrido, utilizado como ferramenta didática inovadora, se apresenta como um otimizador do processo de ensino e aprendizagem das pessoas que cursam o Ensino Médio para acessarem o conteúdo de literatura afro-brasileira. Sendo assim, desejamos que este trabalho contribua para uma sociedade mais consciente sobre as diversidades étnico-raciais e para uma minimização do preconceito, ainda que digam que o ensino híbrido seja uma estratégia didática para países desenvolvidos, que as escolas no Brasil ainda carecem de apoio financeiro e tecnológico para a efetiva implementação desta metodologia ou que isto seja apenas um modismo.

1 OS NEGROS NO BRASIL – EDUCAÇÃO E LITERATURA

1.1 Obstáculos à educação dos negros – breve histórico

A fim de garantir a base de informação que sustentará a discussão proposta neste trabalho, é necessário, em primeiro lugar, descrever a breve história do povo negro e a educação na sociedade brasileira, para entender o porquê de demorar tanto tempo para que eles pudessem escrever sobre suas vivências. Afinal, a literatura sempre desempenhou um papel importante na vida das pessoas ao redor do mundo. Por meio da literatura é possível estimular a imaginação e aprender como as pessoas de outras épocas agiam.

No período pós-independência, no Brasil, só as pessoas com uma boa condição financeira aprendiam a ler e escrever. Nesse sentido, as pessoas negras que foram trazidas e escravizadas não tinham oportunidade de conhecer outras histórias, nem mesmo escrever a sua própria. Por séculos, durante a escravidão e pós-abolição, a história e cultura dos negros aparecia pouco na literatura canônica. Por exemplo, o grande autor Machado de Assis faz uma grande crítica ao fim da escravidão no diário *Memorial de Aires*⁵. Como, por exemplo, no seguinte trecho:

Enfim, lei. Nunca fui, nem o cargo me consentia ser propagandista da abolição, mas confesso que senti grande prazer quando soube da votação final do Senado e da sanção da Regente. Estava na Rua do Ouvidor, onde a agitação era grande e a alegria, geral.

Embora fosse mulato ele não comemorava a abolição porque sabia que a lei não garantia a justiça. Ele sentia prazer de saber que estava se iniciando uma grande mudança, mas reconhecia que era apenas o início de um processo de libertação.

Como diz Freire (2001, p. 266), “[...] nas culturas letradas, sem ler e sem escrever, não se pode estudar, buscar conhecer, apreender a substantividade do objeto, reconhecer criticamente a razão de ser do objeto”.

Segundo Gonçalves e Silva (2000), os indivíduos africanos escravizados estavam impedidos de aprender a ler e escrever, de cursar escolas quando estas existiam.

⁵ ASSIS, Machado de. *Memorial de Aires*. Rio de Janeiro: Editora Nova Aguilar, 1994. Disponível em: <http://machado.mec.gov.br/obra-completa-lista/itemlist/category/23-romance.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2020.

Para alguns foi concedido, a alto preço, o privilégio de aprender a ler, se fossem escravos de padres jesuítas⁶. Mesmo assim, eram impedidos de cursar uma instituição média e superior. Alguns escravos até podiam estudar, mas quando lhes permitiam isto o objetivo era torná-los uma “propriedade” melhor, e nunca os ajudar a ter conhecimento ou emancipação intelectual. Já “[...] os brancos, portugueses, filhos da elite, eram alvo de uma educação formal, longa e diversificada, preparatória para o poder e/ ou para a vida eclesiástica” (CASIMIRO, 2007, p. 87).

A autora afirma ainda que a colônia comportava um número significativo de pessoas que não se enquadravam na categoria acima descrita, ou seja, indivíduos que eram filhos de escravos domésticos, órfãos, crianças abandonadas, filhos ilegítimos (inclusive filhos de padres), mestiços e negros alforriados. Essas pessoas não eram consideradas como cidadãos e por isso não tinham direitos básicos, como a educação.

É importante destacar que os escravos eram desprovidos dos mínimos direitos sociais e políticos, e a Constituição de 1824⁷ não lhes garantia o exercício da cidadania. Logo, eles não eram alfabetizados, e talvez isso ocorresse porque os senhores tinham conhecimento de que saber ler e escrever era uma ferramenta que, nas mãos dos escravos, poderia ser manejada a favor de sua liberdade (DOMINGUES, 2007b).

Ainda conforme Domingues (2007b), fica claro que os negros escravizados na sociedade brasileira foram privados de registrar na literatura sua história, visto que aqueles que detinham o poder como colonizadores impediam que isso acontecesse. Eles tinham medo de perder o domínio sobre os escravizados, que rendiam a eles lucro financeiro e mordomia em quaisquer afazeres do cotidiano. Nesse período, como diz Fagundes (2006, p. 13), “[...] os negros foram submetidos às vontades e aos desejos de outras pessoas, “dos senhores”, que por sua vez tinham como princípio a negação do homem negro”.

Os padres jesuítas acreditavam que sua religião (Cristianismo) era a única correta e pura. Sendo assim, eles impunham aos escravos suas convicções religiosas e

⁶ Os padres jesuítas tinham o apoio da coroa portuguesa e assim, controlavam exclusivamente os direitos educacionais no país nos dois primeiros séculos de colonização. A missão dos padres jesuítas para a divulgação do cristianismo era baseada no ensino da catequese. Eles atuaram em diversas partes do mundo e destacaram-se no Brasil colonial, onde forneciam educação religiosa para alguns negros e índios, desconsiderando suas preferências e convicções religiosas. Além de impor uma religião aos negros esses padres ainda demonizavam a religião africana (CALEGARI, 2014).

⁷ Observe a carta de Lei de 25 de março de 1824. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm>. Acesso em: 17 dez. 2020.

forneciam “educação”. Na verdade, “[...] alguns casos da escolarização de escravos em mãos de jesuítas se devem muito mais à necessidade de submetê-los a um rígido controle de seus senhores missionários do que a um projeto com vistas a mudar o destino dos cativos” (GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 135). Com isso em mente, fica óbvio que os padres queriam mais catequizar os negros do que necessariamente deixá-los aprender a ler e escrever como acontecia com as pessoas submetidas ao ensino tradicional.

Com o passar do tempo e muita luta, as pessoas negras do Brasil conquistaram alguns direitos. Em 28 de setembro de 1871, foi aprovada a Lei do Ventre Livre⁸, estabelecendo que, a partir daquela data, os filhos de escravos que nascessem no Império seriam considerados livres. Porém, mesmo com essa lei os filhos dos escravos ainda não foram escolarizados como poderiam. Na verdade, muitas crianças “libertas” eram entregues a instituições estatais que até tentavam oferecer certa medida de educação, mas sem sucesso.

A criança nascia livre, no entanto, dependia de sua mãe, que continuava escrava. Logo, podia-se concluir que a criança não estava livre daquele sistema opressor. Desde tempos mais antigos, sabe-se que instituições governamentais acabam falhando no quesito educacional: políticas públicas educativas mal elaboradas, somadas ao desvio indevido de verbas, além de não cumprirem seu propósito, desperdiçam muito dinheiro público. Souza (2019, p. 21) diz que, “[...] como o Brasil era um país predominantemente agrário e a industrialização ainda era incipiente, a educação sempre foi um privilégio dos ricos que habitavam nos centros urbanos e dos filhos dos oligarcas produtores rurais que moravam distante das cidades”. No passado não foi diferente, e as leis estabelecidas não eram efetivadas:

A distância entre o dispositivo legal e a prática era um outro problema. Muitos negros “livres” e “libertos” continuaram sendo proscritos da educação pública. Esse quadro só foi alterado com a abolição da escravatura, em 1888, e a implantação da República, em 1889. (DOMINGUES, 2007b, p. 26).

Sem dúvida, com a assinatura da Lei Áurea, em 13 de maio de 1888, algumas situações relacionadas à privação de liberdade dos negros começaram a mudar. Eles também começaram a parar de ser tratados como propriedade privada de grandes

⁸ Para entender como a Lei do Ventre Livre impactou na educação da criança negra, nota-se a seguinte pesquisa: RAMOS, C. M. da R. **A escravidão, a educação da criança negra e a lei do ventre livre (1871)**: a pedagogia da escravidão. Campinas, SP, 2008.

senhores daquela época. Outras Leis também foram criadas para apoiar essa grande mudança na sociedade daquela época como, por exemplo, a Constituição de 1889.

Segundo Domingues (2007a, p. 26), naquela época, várias escolas proibiam matrículas de negros: libertos ou livres. Porém, essa privação de direitos básicos atrasou e muito a escrita de uma literatura que efetivamente representasse o negro.

Mesmo assim, com as políticas públicas afirmativas a favor das pessoas brasileiras negras, a esperança de uma vida melhor aumentava. Muitos movimentos negros passaram a lutar a favor de direitos educacionais. A luta por educação foi característica recorrente das principais entidades dos Movimentos Sociais Negros no início do século XX, como a Frente Negra Brasileira e o Teatro Experimental do Negro, sendo uma luta que continua até hoje (DOMINGUES, 2007b). A educação brasileira passou por várias mudanças durante a história e um avanço importante que ocorreu foi que ela se tornou um direito de todos; até pessoas com poucos recursos financeiros poderiam frequentar escolas e cursos gratuitos. Sem dúvidas, um grande avanço para pessoas livres, libertas e pobres.

Segundo a Constituição Brasileira de 1988 (BRASIL, 1988, p. 121), em seu artigo 205, a educação, “[...] direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Infelizmente isso também não garantiu que as pessoas tivessem acesso e permanência, mas abriu precedentes para que a luta pelos direitos educacionais continuasse avançando.

De acordo com Libâneo (1985, p. 15), aprender “[...] é modificar suas próprias percepções; daí que apenas se aprende o que estiver significativamente relacionado com as percepções”. Nesse sentido, seria difícil que uma pessoa negra, impossibilitada de ir à escola e ter contato com livros e o sistema de escrita, devido às restrições da sociedade racista, aprendesse a ler e escrever.

Logo, a procura das pessoas negras pelo direito à escolarização gratuita durou muito tempo. Segundo Silva, Baruffi e Ferronato (2014), a educação constitui um fenômeno social, histórico e até mesmo cultural. A cultura brasileira, por séculos, era a de que o povo negro não eram pessoas e sim propriedades. Não eram considerados cidadãos, por isso, não deviam ser alfabetizados.

Diante dos fatos apresentados, pode-se entender por que o povo negro demorou tanto tempo para ter uma literatura escrita por si mesmo. Afinal, “[...] quando

aprendemos a ler, o fazemos sobre a escrita de alguém que antes aprendeu a ler e a escrever. Ao aprender a ler, nos preparamos para imediatamente escrever a fala que socialmente construímos” (FREIRE, 2001, p. 266). Pode-se afirmar que as pessoas negras escravizadas, livres e libertas, demoravam muito tempo para serem alfabetizadas.

Infelizmente, perdeu-se muito tempo e conteúdo sobre a verdadeira história do povo negro e seus descendentes, que viveram a escravização no Brasil. Como surgiu, então, a literatura afro-brasileira? Agora que já foram apresentadas as dificuldades que as pessoas negras enfrentaram para ter o direito de serem alfabetizadas, o presente estudo passa da alfabetização ao ensino de literatura e, em seguida, à discussão sobre conceitos de literatura negra/afro-brasileira.

1.2 Ensino de literatura

A literatura é um dos principais meios de comunicação entre gerações; um dos objetivos dela é representar pensamentos, contar histórias. Embora nem toda literatura seja escrita (vide a importância ainda hoje da literatura oral na transmissão da cultura), quando se trata de ensino de literatura na escola não se pode prescindir de materiais suficientes e adequados para o trabalho. Ela é uma linguagem muito importante para a sociedade, fonte de informação e conhecimento; neste sentido, Duarte (2010) destaca que:

A literatura costuma ser definida, antes de tudo, como linguagem, construção discursiva marcada pela finalidade estética. Tal posição ancora-se no formalismo inerente ao preceito kantiano da “finalidade sem fim” da obra de arte. Todavia, outras finalidades para além da fruição estética, são também reconhecidas e expressam valores éticos, culturais, políticos e ideológicos. A linguagem é, sem dúvida, um dos fatores instituintes da diferença cultural no texto literário. (DUARTE, 2010, p. 130-131).

Para além dos fins estéticos, destaca a importância da literatura, que está relacionada com o valor incorporado na obra e na linguagem utilizada. Também é muito importante que o professor analise as obras que vai utilizar, principalmente pela linguagem, se ela pode ser entendida e compreendida pelos leitores-alvo. Isto considerando que para compreender um texto é preciso ir além da língua e outras linguagens, considerando também o conhecimento de mundo.

Conceituando a literatura, Barthes diz: “Entendo por literatura não um corpo ou

uma sequência de obras, nem mesmo um setor de comércio ou de ensino, mas o grafo complexo das pegadas de uma prática: a prática de escrever” (BARTHES, 2004, p. 16). Como aponta o autor, a escrita deixa “pegadas” e elas podem ajudar a entender como as pessoas agiam em épocas passadas. A prática de escrever se torna uma forma de registro a ser estudado pelas gerações futuras. Antonio Candido, em sua obra “Direito a literatura,” escreve sobre a importância da literatura:

Vista deste modo a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contacto com alguma espécie de fabulação (CANDIDO, 1995, p. 174).

Diante disso, como afirma Candido é possível viajar por diversas épocas do tempo até mesmo ao passado à medida que entramos em contato com a literatura. Não é possível viver sem ela, como aponta o autor. Ele também define brevemente o que é Literatura em seu no trecho a seguir:

Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade em todos os tipos de uma cultura, desde o chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações (CANDIDO, 1995, p. 174).

Nessa citação ele nos explica diversas manifestações da literatura por meio de seus gêneros. Aborda também que a literatura percorre todos os níveis e cultura de uma sociedade. Isso ocorre porque o autor muitas vezes aponta em sua obra o que observa ao seu redor. Com isso, no processo criativo do autor surgem diversos personagens que são criados independentemente de cultura ou classe social.

O processo criativo não surge de modo automático. O gosto pela literatura, bem como o aprendizado da leitura, também não. Como descreve Zilberman (2008, p.21), “[...]um ensino da literatura que se fundamente na leitura e resulte em uma prática dialógica talvez seja tão utópico ou romântico quanto qualquer projeto que, hoje, se refira à educação no Brasil”. É preciso considerar os aspectos de ensino e, sendo assim, no ambiente escolar a literatura por vezes é estimulada por educadores como meio de motivar o gosto dos alunos pela leitura. Em geral, a leitura é dita literária quando a ação do leitor é predominantemente uma prática cultural, estabelecendo uma interação agradável com o texto lido. Sobre a leitura e a literatura, Zilberman argumenta:

A experiência da leitura decorre das propriedades da literatura enquanto forma de expressão, que, utilizando-se da linguagem verbal, incorpora a particularidade dessa de construir um mundo coerente e compreensível, logo, racional. Esse universo, da sua parte, alimenta-se da fantasia do autor, que elabora suas imagens interiores para se comunicar com o leitor. Assim, o texto concilia a racionalidade da linguagem, de que é testemunha sua estrutura gramatical, com a invenção nascida na intimidade de um indivíduo; e pode lidar com a ficção mais exacerbada, sem perder o contato com a realidade, pois precisa condicionar a imaginação à ordem sintática da língua. Por isso, a literatura não deixa de ser realista, documentando seu tempo de modo lúcido e crítico; mas revela-se sempre original, não esgotando as possibilidades de criar, pois o imaginário empurra o artista à geração de formas e expressões inusitadas (ZILBERMAN, 2008, p. 17).

Portanto, de acordo com os argumentos enfatizados por Zilberman (2008), a significância da literatura está em seu aspecto formador de sujeitos capazes de interpretar não apenas o que eles leem tão bem quanto a própria vida, formando seres capazes de se comunicar e discutir ativamente.

No entanto, ensinar literatura atualmente não é fácil e exige que o professor seja dinâmico e ativo: “na sociedade dominada pela tecnologia e pela economia de mercado, a disciplina literária fica em segundo plano (PERRONE-MOISÉS, 2016, p. 70). Isso ocorre devido às políticas públicas que cada vez mais visem a formação do indivíduo para o trabalho e não para ser um cidadão crítico e pensante.

Outro fator relevante é descrito por Perrone-Moisés (2000) ao dizer que a literatura questiona os fundamentos da ordem burguesa por trazer à tona: denuncia exploração de trabalhadores, preconceitos e restrições dos pobres e por isso a literatura, ou certo tipo de literatura, acaba se tornando alvo de preconceito por parte das classes dominantes.

Complementando as discussões acima, apresenta-se esta sugestão de reflexão sobre a formação de leitores do ensino médio. Aqui convida-se Ramos (2002, p. 27) para explicar sobre o trabalho da literatura contemporânea em sala de aula:

O espaço da Literatura contemporânea é aquele onde o professor mais do que nunca tem que se comportar como leitor. Ele não tem como se valer (ou se repetir) de uma fortuna crítica canônica e canonizadora. Mas ele tem como tentar exercer a sua força interpretadora e o seu potencial criativo no salutar exercício da leitura inaugural. O professor diante de um texto contemporâneo tem, ele mesmo, que responder à esfinge: decifra-me ou te devoro (RAMOS, 2002, p. 27)

A relação entre literatura e ensino muitas vezes é estabelecida na escola no processo ensino e aprendizagem. Essa relação é pautada pela visão do professor

sobre a literatura em sala de aula. Para ensinar literatura com sucesso, os educadores devem ouvir também as preferências dos alunos. “[...] É imprescindível que o professor não pense que sua função seja apenas a de ensinar: ele deve compreender a importância de também aprender com os alunos em sala de aula.” (RAMOS; CORSO, 2010, p. 31).

Conforme Abreu (2006) explanou sobre a leitura dos textos literários, ela afirma que é preciso abrir as possibilidades de leitura, trazendo para as aulas não só textos canônicos literários, mas também textos que abarcam a diversidade cultural.

[...] pode ter muito interesse ler e estudar literatura, pois ela pode favorecer o encontro com a Alteridade (alteridade de temas, alteridade de modos de se expressar, alteridade de critérios de avaliação). Não se encontrou, até hoje, nenhum povo que não contasse histórias ou que não cantasse, mas cada povo, ou cada grupo, tem um jeito próprio de fazer isso (ABREU, 2006, p. 111).

Com isso é preciso pensar em aulas de literatura dinâmicas que promovam discussões e debates. Não basta pedir que os alunos leiam o texto e os interpretem. A literatura fornece muitas possibilidades, como explica Jordão (2011, p. 292):

A sala de aula de literaturas teria que ser assumida como uma arena de conflitos (BAKHTIN, 1988), entre leituras legitimadas e marginalizadas, na qual se poderiam criar procedimentos de produção e construção de sentidos e atribuir a eles capital cultural. (JORDÃO, 2011, p. 292).

É preciso avançar no ensino de literatura. Devemos passar da "educação pela literatura" (em que o texto é apenas um pretexto) para a "educação para a literatura", em que a história escolar da literatura é secundária atitude em relação ao texto literário e sua multiplicidade nas esferas culturais, histórica, ideológica, política, simbólica e social (LAJOLO, 2001).

Com isso, é preciso pensar no letramento literário que se propõe na escola. De maneira geral, o letramento literário pode ser definido como uma série de práticas e eventos sociais que envolvem a interação entre leitores e escritores, por meio da leitura de textos literários, exercícios socializados nas escolas. Portanto, o objetivo principal é construir e reconstruir o sentido dos textos literários lidos em sala de aula ou fora dela.

[...] devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como bem nos alerta Magda

Soares, mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização. (COSSON, 2009, p. 23).

As autoras Ramos e Corso (2010) abordam ainda sobre a literatura no ensino médio e para o vestibular; elas levantam a discussão de que o aconselhável para que as obras literárias não sejam vistas como leituras obrigatórias e um peso para os alunos seria:

[...] que pudesse contemplar diferentes gêneros literários, incluir textos e autores representativos da diversidade de gênero, raça, etnia e regiões da cultura da língua portuguesa e atender dentro do possível ao horizonte de expectativas dos vestibulandos (RAMOS; CORSO, 2010, p. 79).

Por fim, elas afirmam que os professores de literatura notem as várias possibilidades para levar o ensino da literatura para os alunos, não apenas como fragmentos de textos e questionários. É muito relevante estimular o aluno a analisar, pensar, para que possa gostar de ler além das salas de aulas.

1.3 Conceituando literatura negra/afro-brasileira

Para iniciar a discussão comenta-se sobre a percepção de Eduardo de Assis Duarte sobre a cultura letrada: ele afirma que várias barreiras se colocam frente a tarefa de tornar mais visível o corpus literário afro-brasileiro. Os obstáculos vão desde o preconceito dos elementos oriundos da memória cultural africana e o apagamento deliberado da história dos escravizados e seus descendentes até o modo explicitamente construído com que se apresentam as identidades culturais (Duarte, 2005).

David Brookshaw pesquisou e realizou diversos estudos na área da literatura brasileira e dos estudos pós-coloniais lusófonos. Esse estudioso do Reino Unido concluiu em suas pesquisas o retrato do negro e do afrodescendente, na literatura, que não se harmoniza com o grande mito do nacionalismo brasileiro, ou seja, não existindo união entre brancos e negros no país. Em suas análises ele percebeu os personagens afrodescendentes sendo retratados de forma estereotipada, mesmo por escritores ditos “liberais”, e autores negros sendo ignorados ou esquecidos.

Um estereótipo pode ser inicialmente definido como sendo tanto a causa quanto o efeito de um pré-julgamento de um indivíduo em relação a outro

devido à categoria a que ele ou ela pertence. Geralmente esta categoria é étnica. Na verdade, poder-se-ia ir mais longe e dizer-se que todos os grupos étnicos são estereotipados para a conveniência dos outros (BROOKSHAW, 1983, p. 9).

Dito isto, é preciso perguntar: quais aspectos alguns pesquisadores destacam a fim de suscitar as especificidades da criação literária afro-brasileira? Para começar a responder as questões consulta-se Duarte novamente:

Enquanto muitos na academia ainda indagam se a literatura afro-brasileira realmente existe – e assinalemos aqui até mesmo a perversidade de uma pergunta que às vezes não deseja ouvir resposta –, a cada dia a pesquisa nos aponta para o vigor dessa escrita: ela tanto é contemporânea, quanto se estende a Domingos Caldas Barbosa, em pleno século XVIII; tanto é realizada nos grandes centros, com dezenas de poetas e ficcionistas, quanto se espalha pelas literaturas regionais, a nos revelar, por exemplo, uma Maria Firmina dos Reis escrevendo, em São Luiz do Maranhão, o primeiro romance afro-descendente da língua portuguesa – *Úrsula* – no mesmo ano de 1859 em que Luiz Gama publica suas *Trovas burlescas*... Enfim, essa literatura não só existe como se faz presente nos tempos e espaços históricos de nossa constituição enquanto povo; não só existe como é múltipla e diversa. (DUARTE, 2008, p. 11).

Discute-se aqui uma obra em crescimento, a literatura afro-brasileira ou negra, as quais se distinguem para alguns autores. Essa diferença pode estar relacionada às divergências de experiência que os negros tiveram, da experiência que viveram. Portanto, neste estudo consideram-se os dois termos como tendo o mesmo significado.

Denominá-la como literatura negra/literatura afro-brasileira compreende a quebra de uma teoria literária tradicional postulada como universal, o que nos faz imergir em engendramentos conceituais e discursivos, que, para além de pressupostos estéticos, abarcam questões ideológicas, culturais e de poder. (SOUZA, 2016, p. 134).

Essa literatura tem se destacado cada vez mais no campo literário devido ao seu objetivo compensatório para com a população negra. Pode-se dizer que obras que falam de modo positivo sobre o povo negro são muito importantes para todos na sociedade. “A literatura negra é um imaginário que se forma, articula e transforma no curso do tempo. Não surge de um momento para outro, nem é autônoma desde o primeiro instante” (IANNI, 2011, p. 91).

É possível pensar que, mesmo que não houvesse uma materialização, ou seja, obras escritas dessa literatura, ela já existia na mente do povo negro. Além disso, podem-se destacar autores renomados como Machado de Assis, Cruz e Souza e Lima Barreto, que contribuíram com a criação da literatura negra.

Para Ianni (2011), “[...]o negro é o tema principal da literatura negra. Sob muitos enfoques, ele é o universo humano, social, cultural e artístico de que se nutre essa literatura (IANNI, 2011, p. 184)”. Isso fica claro quando se analisam suas origens, obras e o que abordam nelas de modo implícito ou explícito, apontando situações relacionadas ao tratamento direcionado à pessoa de pele cor negra. Como informa o autor, essas obras estavam como que, implicitamente, na literatura existente. “Aos poucos, por dentro e por fora da literatura brasileira, surge a literatura negra, como um todo com perfil próprio, um sistema significativo” (IANNI, 2011, p. 91).

O que seria então a literatura negra ou afro-brasileira? Em uma entrevista, o escritor Ironides Rodrigues aponta que “[...] a literatura negra é aquela desenvolvida por autor negro ou mulato que escreva sobre sua raça⁹ dentro do significado do que é ser negro, da cor negra, de forma assumida, discutindo os problemas que a concernem: religião, sociedade, racismo” (LOBO, 2007, p. 266).

Já Duarte (2014, p. 27) descreve mais a fundo as características que ajudam a conceituar a literatura em questão, referindo-se a “[...] uma voz autoral afrodescendente, explícita ou não no discurso; temas afro-brasileiros; construções linguísticas marcadas por uma afro-brasilidade de tom, ritmo, sintaxe ou sentido”. Como explica o autor, essa literatura, para ser reconhecida como tal, deve ter um conteúdo próprio – não necessariamente um autor negro.

Em harmonia com Duarte para definir a literatura negra, Damasceno (1988) vai além de aspectos físicos ao analisar a poesia negra, concluindo que o autor da literatura negra afirma a identidade negra, utiliza temas da vida e da população negra resultante de vivências próprias ou de estudos e observações.

Como afirma Zilá Bernd (1987), após análise dos discursos poéticos afro-latino-americanos e caribenhos, por movimentos sociais de legitimação de ser negro, o que define a poesia negra não é o fato de o (a) autor(a) ser negro, mas o fato de se “assumir” como negro para que a poesia possa expressar uma intenção negra. Césaire

⁹ Cabe esclarecer que o termo raça é utilizado com frequência nas relações sociais brasileiras, para informar como determinadas características físicas, como cor de pele, tipo de cabelo, entre outras, influenciam, interferem e até mesmo determinam o destino e o lugar social dos sujeitos no interior da sociedade brasileira. Contudo, o termo foi ressignificado pelo Movimento Negro que, em várias situações, o utiliza com um sentido político e de valorização do legado deixado pelos africanos. É importante, também, explicar que o emprego do termo étnico, na expressão étnico-racial, serve para marcar que essas relações tensas devidas a diferenças na cor da pele e traços fisionômicos são também devido à raiz cultural plantada na ancestralidade africana, que difere em visão de mundo, valores e princípios das de origem indígena, europeia e asiática (BRASIL, 2004).

concorda com a autora ao descrever o termo negritude:

De fato, a Negritude não é essencialmente de natureza biológica. Evidentemente para além do biológico imediato, ela faz referência a qualquer coisa de mais profundo, mais exatamente há uma soma de experiências vividas que terminaram por definir e caracterizar uma das formas de humanismo criado pela história; é uma das formas históricas de condição humana (CÉSAIRE, 2010, p. 108).

Segundo Lobo, pode-se definir literatura afro-brasileira como a produção literária de afrodescendentes que se assumem ideologicamente como tais, utilizando um sujeito de enunciação próprio. “Portanto, ela se distinguiria de imediato da produção literária de autores brancos a respeito do negro, seja enquanto objeto, seja enquanto tema ou personagem estereotipado” (LOBO, 2007, p. 315).

Proença Filho (1988) descreve sobre esta literatura que ela será negra num primeiro momento, uma literatura feita por negros ou descendentes assumidos como negros e, como tal, revelando visões de mundo, ideologias e formas de realização que, devido às condições social e histórica, é caracterizada por uma certa especificidade, ligada a uma intenção clara de singularização cultural. Num segundo, vai ser negra a arte literária feita por qualquer pessoa, desde que revele dimensões particulares para negros ou descendentes de negros.

Concordamos com a posição adotada pelos autores Zilá Bernd (1987,1988), Duarte (2010), Damasceno (1988) e Filho (1988), que em suas pesquisas concluíram que não é a cor de pele do autor o que realmente torna uma literatura negra ou afro-brasileira: é necessário discutir a legalidade da literatura negra frente ao posicionamento do escritor, explícita ou não a cor do povo negro. O conceito de literatura negra não se concretiza com a cor da pele ou com o tema do autor, mas a partir de evidências textuais, e sua consistência se deve a partir de um “eu” enunciador, ou seja, da capacidade de se assumir como negro na sua enunciação.

Em síntese: a presença de uma articulação entre textos, determinada por um certo modo negro de ver e de sentir o mundo, e a utilização de uma linguagem marcada, tanto no nível do vocabulário quanto no dos símbolos, pelo empenho de resgatar uma memória negra esquecida legitimam uma escritura negra vocacionada a proceder a desconstrução do mundo nomeado pelo branco e a erigir sua própria cosmogonia. Logo, uma literatura cujos valores fundadores repousam sobre a ruptura com contratos de fala e da escritura ditados pelo mundo branco e sobre a busca de novas formas de expressão dentro do contexto literário brasileiro. (BERND, 1988, p. 22).

Num primeiro momento, o termo “literatura negra” parece se referir a um conceito com foco na etnia. No entanto, Zilá Bernd (1988) afirma que a obra literária negra não apenas tematiza o negro como também se difere por apresentar um “eu” enunciativo, aquele capaz de “ver” e “sentir” a condição do povo negro, independente de cor de pele. Segundo Césaire, é possível sentir a negritude, sendo ela definida em seu estágio inicial “primeiramente como tomada de consciência da diferença como memória como fidelidade e como solidariedade” (CÉSAIRE, 2010, p. 109).

Conceição Evaristo (2010), escritora negra, traz um conceito mais amplo, ao dizer que o que caracteriza uma literatura negra não são somente a cor da pele ou as origens étnicas do escritor, mas a maneira como ele vai viver em si a condição e a aventura de ser um negro escritor. A autora ainda escreve o seguinte:

Mas digo sempre: creio que a gênese de minha escrita está no acúmulo de tudo que ouvi desde a infância. O acúmulo das palavras, das histórias que habitavam em nossa casa e adjacências. Dos fatos contados a meia-voz, dos relatos da noite, segredos, histórias que as crianças não podiam ouvir. Eu fechava os olhos fingindo dormir e acordava todos os meus sentidos. O meu corpo por inteiro recebia palavras, sons, murmúrios, vozes entrecortadas de gozo ou dor dependendo do enredo das histórias. De olhos cerrados eu construía as faces de minhas personagens reais e falantes. Era um jogo de escrever no escuro. No corpo da noite (EVARISTO, 2007, p. 2).

Essa sensibilidade poética utilizada “era um jogo de escrever no escuro” aponta como o autor pode se posicionar na escrita afro-brasileira utilizando as palavras metaforicamente. Evaristo (2010) ainda afirma que não podemos deixar de considerar que a experiência negra numa sociedade definida, arrumada e orientada por valores brancos é pessoal e intransferível. A autora explica que “[...]os textos afro-brasileiros surgem pautados pela vivência de sujeitos negros/as na sociedade brasileira e trazendo experiências diversificadas, desde o conteúdo até os modos de utilização da língua” (EVARISTO, 2009, p. 27).

O escritor Oswaldo de Camargo explica que a voz do povo negro não pode se calar, em seu livro “O negro escrito”, com o seguinte enunciado:

Conheço o Ocidente e tudo o que, criado por ele,
me força a sentir-me deslumbrado.
Sou um negro.
O que tenho feito - cada vez mais negro - é não
Ficar mudo diante desse deslumbramento.
(CAMARGO, 1987, p. 7)

Em poucas palavras o escritor afro-brasileiro expressa angústia em seus sentimentos, por sentir-se deslumbrado por viver/sobreviver no contexto social, escravista e colonial. Mesmo vivendo em uma época em que as pessoas negras são tratadas com inferioridade e por vezes silenciadas, o autor afirma que não pode se calar.

De fato, “[...] a origem étnica e o conteúdo não são suficientes para estabelecer a especificidade da Literatura Afrobrasileira (sic)” (PEREIRA, 1995, p. 6). A discussão da literatura afro-brasileira implica, portanto, em uma luta que perpassa a escrita propriamente dita, englobando a formação inicial da sociedade.

Alguns autores simplificam a literatura afro-brasileira e a reduzem a uma simples reelaboração, acreditando que ela sempre existiu na literatura canônica quando se referia a pessoas negras sofrendo algum tipo de violência. Com isso, os autores afirmam que ela sempre existiu como se sofresse apenas uma atualização e que é possível apenas contextualizar o que acontecia naquela época e o que acontece hoje.

Duarte ressalta que diante de tantos obstáculos que a sociedade impôs para ensinar a literatura afro-brasileira é preciso pensar em duas situações básicas:

Num contexto tão adverso, duas tarefas se impõem: primeiro a de levar ao público a literatura afro-brasileira, fazendo com que o leitor tome contato não apenas com a diversidade dessa produção, mas também com novos modelos identitários; e, segundo, o desafio de dialogar com o horizonte de expectativas do leitor, combatendo o preconceito e inibindo a discriminação sem cair no simplismo muitas vezes maniqueísta do panfleto. (DUARTE, 2010, p.134)

Diante dos argumentos apresentados, pode-se concluir que os negros que foram trazidos para o Brasil e escravizados, bem como seus descendentes, passaram a ter uma obra singular: não é uma literatura africana nem brasileira, e sim afro-brasileira. Um dos autores que se destacam é o fundador da Academia Brasileira de Letras Machado de Assis, de cuja negritude nem todos se apercebem quando ele é estudado na escola. No entanto, em análise cuidadosa de sua obra, nota-se aspectos bem característicos de uma luta mesmo que silenciosa contra a ordem imposta em sua época.

Machado é precursor da literatura afro-brasileira por diversas razões. Resalte-se apenas duas, a segunda decorrente da primeira: o ponto de vista afro-identificado, não branco e não racista, apesar de toda a discricção e postura do “caramujo”; e o fato de matar o senhor de escravos em seus romances, criando um universo ficcional que é alegoria do fim da escravidão e da decadência da classe que dela se beneficiou, ao longo de mais de 300 anos de nossa história (DUARTE, 2013, p. 149).

Mesmo vivendo em uma época em que a violência contra pessoas negras é vista como uma atitude normal, Machado descreve em sua obra a brutalidade com o que aquelas pessoas agiam, o que demonstra grande coragem. Em seu texto percebemos “[...] a crítica ao mundo dos brancos, marcada pela ironia e por um conjunto de procedimentos dissimuladores” (DUARTE, 2013, p. 149).

Pereira (1995, p. 2-6), em seu texto “Panorama da literatura afro-brasileira”, menciona os seguintes autores como percussores dessa literatura:

- Domingos Caldas Barbosa (1738-1800).
- Manuel Inácio da Silva Alvarenga (1749-1814).
- Antônio Gonçalves Dias (1823-1864),
- Laurindo José da Silva Rabelo (1826-1864),
- Luiz Gonzaga Pinto da Gama (1830-1882),
- Joaquim Maria Machado de Assis (1839-1908),
- Tobias Barreto de Menezes (1839-1889)
- Antônio Gonçalves Crespo (1846-1883),
- José do Patrocínio (1853-1905)
- João da Cruz e Sousa (1861-1898),
- Afonso Henriques de Lima Barreto (1891-1922),
- Lino Guedes (1906-1951),
- Solano Trindade (1908-1974),
- Maria Firmina dos Reis, (1822-1917)
- Auta de Souza (1876-1901)
- Carolina Maria de Jesus (1914-1977)

Logo, é possível concluir que essa literatura teve vários representantes, mas que não podiam se “autodeclarar” devido ao contexto social em que viviam e aos desafios que lhes eram impostos na época. Mas qual a importância de se ensinar essa literatura nas escolas? Agora que já foi descrito o conceito de literatura negra/afro-brasileira, bem como suas implicações teóricas, o presente estudo passa à discussão sobre a importância de ensinar a literatura afro-brasileira nas escolas brasileiras.

1.4 Por que ensinar a literatura afro-brasileira nas escolas?

O Brasil é um país com diversas manifestações de africanidades. Isso se torna bem evidente na sociedade e em escolas públicas espalhadas por todo país. Ainda assim, muitos desconhecem as raízes da formação dessa sociedade. Acabam por erroneamente considerar que suas características físicas são superiores à de outras pessoas. Diante disso, explica-se aqui um conceito importante para as considerações a seguir:

Ao dizer africanidades brasileiras estamos nos referindo às raízes da cultura brasileira que têm origem africana. Dizendo de outra forma, estamos, de um lado, nos referindo aos modos de ser, de viver, de organizar suas lutas, próprios dos negros brasileiros, e de outro lado, às marcas da cultura africana que, independentemente da origem étnica de cada brasileiro, fazem parte do seu dia-a-dia. (GONÇALVES; SILVA, 2005, p. 155).

Inicia-se a discussão com a fala das questões referentes a literatura afro-brasileira, com destaque à autora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Ela estuda sobre como a cultura afro-brasileira se formou e sobre a importância da união cultural entre África e Brasil. Pode-se dizer que essa nova cultura mudou as pessoas que estavam no Brasil e as que vieram da África, formando novas concepções e modo de vida.

Infelizmente ainda não se estuda como a sociedade realmente foi formada e isso atrapalha as pessoas a ter uma visão significativa da importância do povo negro na cultura existente no país. Nas escolas, alguns livros didáticos¹⁰ focam em ensinar apenas sobre a escravização e o sofrimento do povo negro e não em valorizar esse povo. Pode-se afirmar que talvez o Plano Nacional do Livro Didático e Literatura (PNLD) possa contribuir para preencher essa lacuna. Sendo assim, gestores de educação podem solicitar livros que atendam às necessidades da escola.

Enquanto principal recurso didático-pedagógico, fazem-se presentes desde os momentos iniciais de escolarização das crianças, que aprendem a percebê-los como legitimadores de “verdades”, frequentemente concebidas a partir de visões distorcidas acerca dos seres humanos e das relações que estabelecem entre si e entre os grupos. (COSTA, 2004, p. 1).

¹⁰ Para mais informações sobre como as pessoas negras acabam sendo representadas nos materiais didáticos, ver: PINTO, Regina Pahim. A representação do negro em livros didáticos de leitura. **Cadernos de Pesquisa**, n. 63, p. 88-92, 2013.

Não se fala muito sobre a contribuição cultural dos africanos na nossa sociedade. No entanto, herdamos no Brasil diversas manifestações culturais desse povo a partir dos momentos que são trazidos para o país. O povo africano trouxe para a sociedade brasileira muitos aspectos de sua cultura.

Em muitas escolas, ainda não se trabalha a cultura afro-brasileira. Isso acontece em parte porque o Brasil passou por um momento degradante após sua colonização, período em que alguns cidadãos brancos começaram a acreditar que eram superiores aos outros, em especial aos negros. Esse pensamento de superioridade racial levou à exploração (física, sexual, entre outras) de muitas pessoas que tinham a pele de cor negra. Como diz Albuquerque (2011, p. 12), “[...] com base em teorias deterministas, que davam suporte ao mito de uma superioridade racial branca, a raça e a sexualidade foram o foco da discussão em torno da população”. A escravidão foi um erro histórico e se reflete até hoje na vida de muitos indivíduos em forma de preconceito e discriminação.

A escravidão se estendeu por mais de três séculos, até a promulgação da Lei Áurea, em 13 de maio de 1888. Esse erro social não ficou no passado, afeta a vida de todas as pessoas negras do nosso país. Diante deste fato, educadores, filósofos, autoridades e pessoas das classes minoritárias lutam para desenvolverem políticas públicas mais justas e minimizar os efeitos que a escravidão deixou na sociedade. Durante muito tempo, os negros têm lutado para que sejam criadas políticas públicas compensatórias pós-escravidão.

Contudo, para que a cultura afro-brasileira fosse reconhecida e respeitada, as autoridades sancionaram a Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003). Um dos objetivos desta lei é fortalecer nas escolas o conhecimento da história afro-brasileira e conscientizar os cidadãos sobre a importância deste povo negro na formação da história cultural e social. De acordo com a Lei 10. 639/03, artigo 1º:

O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinente à História do Brasil. (BRASIL, 2003, p. 1).

Esse artigo explica que assuntos mais relevantes sobre a cultura africana devem ser estudados nas instituições de ensino, bem como deve haver o resgate da contribuição do povo negro em diversas áreas do conhecimento. Para mais, a

aprovação dessa Lei não surge do acaso. Na década de 90, vários sindicatos de educadores no país organizaram coletivos, grupos de reflexão, debate sobre a temática educação e relações raciais (ROCHA, 2006, p. 77). Sendo assim, essa legislação é reflexo de uma luta que se estende por anos a fio.

Sem dúvidas, a luta dos negros para conquistar seus direitos serve de exemplo para todos na sociedade que desejam um Brasil mais justo e com menor desigualdade social. Eles tiveram uma grande vitória na legislação brasileira, mas isso foi só o início de um longo processo, porque agora precisam se esforçar para que suas conquistas não fiquem apenas escritas no papel.

A conquista da Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003) foi um marco histórico para os negros e seus descendentes, que agora têm sua história, cultura, crenças e costumes como conteúdo obrigatório nos currículos escolares. Isso alterou um importante documento que rege a educação, a Lei nº 9.394 que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (1996). Foram acrescentados os seguintes artigos:

Art. 26 - A - Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre história e Cultura Afro-brasileira;

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

Com isso, percebe-se que essas leis criadas no Brasil têm por objetivo garantir alguns direitos fundamentais, para melhorar a convivência na sociedade e exigir o devido respeito. Ainda assim, mesmo com essa lei em vigor, esse assunto ainda está sendo pouco abordado nas escolas. Segundo Rocha (2006, p. 103), o relatório da Organização das Nações Unidas (ONU) afirma categoricamente que as políticas afirmativas ou focalizadas por si sós não resolvem o quadro de desigualdades raciais.

Isso acontece em parte porque quando uma lei é aprovada levanta-se uma grande discussão sobre como aplicá-la. No caso em questão, é preciso identificar quais as dificuldades, por exemplo, de alguns educadores em trabalhar este assunto no âmbito escolar. De um lado, alguns educadores acreditam que o currículo escolar deva ser reformulado, para que as histórias da África e dos africanos recebam a valorização cultural que merecem. Por outro lado, conservadores e críticos questionam esse assunto e afirmam que essas políticas públicas, como de cotas raciais, podem aumentar a discriminação étnico-racial.

Muitos pesquisadores falam sobre respeito à diversidade étnico-racial. No

entanto, o discurso e a prática estão bem distantes nesse assunto. Por isso, deve-se compreender que, segundo dizem Barbosa *et al.* (2014, p. 4):

A diversidade no contexto cultural significa uma grande quantidade de coisas, ações, pensamentos, ideias e pessoas que se diferenciam entre si dentro do grupo social ou dentro de uma mesma sociedade, sendo passíveis de discussão, apelos, protestos, discórdia que geralmente levam a conflitos chegando até as desigualdades sociais.

Esse assunto é amplo e envolve muitos aspectos da vida do ser humano. Cada grupo social se expressa através de costumes, crenças, entre outros fatores. Todavia, essa diversidade pode se refletir em conflitos sociais. Na escola, pode-se notar a diversidade étnico-racial, porque neste ambiente reúnem-se pessoas de vários municípios, estados e até países diferentes.

Conforme Barbosa *et al.* (2014, p. 3), a miscigenação entre brancos, índios e negros foi marcada por conceitos contraditórios, e o resultado disso foram sérias consequências a uma imensa população de oprimidos negros, índios, pobres e portadores de algum tipo de deficiência. Nota-se então que a diversidade e a desigualdade social estão relacionadas, ou seja, quanto maior a diversidade, maior a desigualdade.

A desigualdade significa não só a diferença existente entre pessoas ou coisas que compõem o universo, mas também a diferença no tratamento e no respeito para com o outro; nesse caso, estamos nos referindo à desigualdade humana, que na maioria das vezes está caracterizada pelo preconceito, pelos diversos tipos de violência e pelas suas relações conflitantes dentro do contexto social. (BARBOSA *et al.*, 2014, p. 43).

Falando em desigualdade, podemos mencionar a falta de oportunidade que pessoas negras têm em comparação a pessoas brancas. Muitos empregadores ainda hesitam em contratar uma pessoa negra, levados pelo preconceito étnico-racial e pela herança escravocrata que aprenderam na escola por meio de reproduções que apresentavam o sofrimento e a humilhação do povo negro. De fato, em algumas escolas muitos aprenderam a menosprezar os negros por causa do relato da escravidão.

Embora todos tenham direito à educação, algumas atitudes nas instituições de ensino podem excluir algumas pessoas e privá-las desse direito básico. No entanto, uma das alternativas para valorizar a diversidade étnico-racial e minimizar a grande desigualdade social é justamente a educação. De acordo com Barbosa *et al.* (2014, p. 31), “[...] reverter o que historicamente foi construído é difícil, implica construir alternativas que possibilitem a emancipação social dos diferentes sujeitos”.

Os profissionais da educação podem desenvolver aulas e projetos onde se discutam as questões mais polêmicas, de acordo com a faixa etária dos alunos. Dentre vários aspectos para compartilhar com os alunos destacam-se o conhecimento da África e dos africanos. O Conselho Nacional de Educação (CNE), explica que é importante “[...] demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras” (BRASIL, 2005, p. 20).

Sendo assim, é fundamental reconhecer que a sociedade brasileira é formada por pessoas de diferentes tipos de cultura, religião, etnias, entre outros aspectos.

O reconhecimento da pluralidade, o respeito das identidades e das diferenças não se fará romanticamente. Se fará através do jogo político, pois a existência da identidade do afro-brasileiro supõe a existência das identidades dos outros. No jogo político de negociação das identidades nascerá uma verdadeira construção da cidadania, sem a qual não existe democracia. (MUNANGA, 1996, p. 23).

Com isso, os profissionais da educação poderão promover a socialização dessas pessoas sempre visando o respeito aos direitos humanos. Ao pesquisar sobre documentos que reforçam o ensino da diversidade, podemos mencionar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1997), que contemplam em seus artigos aspectos importantes para a discussão da pluralidade étnico-racial e que são objetivos educacionais:

- posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;
- conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao País;
- conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais. (BRASIL, 1997, p. 69).

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio também abordam aspectos importantes que corroboram os artigos da Lei 10.639/03:

Daí a importância dos estudos dos grupos e culturas que compõem a História

do Brasil, no âmbito das relações interétnicas. O estudo da África e das culturas afro-brasileiras, assim como o olhar atento às culturas indígenas, darão consistência à compreensão da diversidade e da unidade que fazem da História do Brasil o complexo cultural que lhe dá vida e sentido. (BRASIL, 2006, p. 77-78).

O documento explica sobre a necessidade de se ensinar sobre a diversidade que existe no país. Por isso, há importância de incluir pesquisas que contestem essas memórias que fazem parte da formação da sociedade brasileira.

A BNCC (BRASIL, 2018) aborda assuntos relacionados a “igualdade, diversidade e equidade”, explicando que no Ensino Médio devem ser introduzidos o ensino da literatura africana, afro-brasileira, indígena, da literatura contemporânea, entre outras, de um modo mais sistematizado, em que sejam aprofundadas as relações com os períodos históricos, artísticos e culturais. Incluir essa temática no currículo escolar envolve esforços para que se possa ensinar a importante contribuição dessas populações na história do país, como lemos no documento a seguir:

A inclusão dos temas obrigatórios definidos pela legislação vigente, tais como a história da África e das culturas afro-brasileira e indígena, deve ultrapassar a dimensão puramente retórica e permitir que se defenda o estudo dessas populações como artífices da própria história do Brasil. A relevância da história desses grupos humanos reside na possibilidade de os estudantes compreenderem o papel das alteridades presentes na sociedade brasileira, comprometerem-se com elas e, ainda, perceberem que existem outros referenciais de produção, circulação e transmissão de conhecimentos, que podem se entrecruzar com aqueles considerados consagrados nos espaços formais de produção de saber. (BRASIL, 2018, p. 401).

Com a Lei 10.639, o Artigo 26-A da LDB (1996) foi modificado, visto que não especificava com propriedade o ensino sobre os afro-brasileiros e africanos. O Parecer CNE 03/2004 (BRASIL, 2004) aborda bem explicitamente quais assuntos devem ser abordados e, além disso, afirma que além de novos conteúdos sobre os afro-brasileiros e africanos, os educadores devem estar qualificados para ensinarem os assuntos étnico-raciais na sala de aula:

Inclusão de discussão da questão racial como parte integrante da matriz curricular, tanto dos cursos de licenciatura para Educação Infantil, os anos iniciais e finais da Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, como de processos de formação continuada de professores, inclusive de docentes no Ensino Superior. (BRASIL, 2004).

A sociedade brasileira tem uma formação cultural plural, o que faz necessário ensinar aos educandos a importância dos diferentes povos e culturas. Nos artigos

observa-se a preocupação com a importância do ensino e diálogo ao lidar com conflitos sociais, bem como do processo de conhecimento histórico do país e da valorização da pluralidade cultural. Reforça-se, assim, a intenção de minimizar as discriminações e preconceitos herdados devido à herança escravocrata do Brasil.

Portanto, diante dos documentos apresentados acima notou-se que após a Lei 10.639/03 houve avanços quanto à normatização do ensino da literatura afro-brasileira. As redações nos documentos oficiais como BNCC e OCEM passaram a explicitar aspectos mais específicos sobre as relações étnico-raciais.

Nos Estados Unidos (EUA), em 25 de maio de 2020, George Perry Floyd Jr. afro-americano, foi assassinado em Minneapolis, estrangulado por um policial branco, que ajoelhou em seu pescoço durante uma abordagem. Esse acontecimento reativou um movimento com repercussão mundial chamado “Black Lives Matter¹¹”, que luta contra o racismo e envolve muitas pessoas em diversas partes do mundo, principalmente quando acontecem casos que levam pessoas negras a óbito. Desde que George Floyd foi morto por asfixia nesta operação policial nos Estados Unidos, a *hashtag* “Black Lives Matter” viralizou nas redes sociais. O nascimento do movimento foi atribuído à resposta de ativistas americanas a outro incidente de violência contra um jovem negro.

Diante do exposto, percebe-se que a violência e racismo contra os negros é uma realidade constantemente presente no Brasil, sendo perpetuada através da desvalorização da vida das pessoas negras, refletida nos altos índices de homicídios sofridos por esse povo. Desta forma, percebe-se que, atualmente, os negros são as vítimas do regime escravista que perpetuou no território brasileiro durante mais de 280 anos e considerava-os seres inferiores, imagem que ainda não foi completamente extirpada no imaginário popular. Contudo, observa-se que é inaceitável que a vida de um negro não seja de igual valor ao de um não negro e que haja um genocídio da população negra na sociedade brasileira. É preciso reconhecer a importância dos negros na sociedade contemporânea e as consequências do racismo e da violência, provando a inveracidade do Mito da Democracia Racial, de forma a conscientizar a população e reduzir ações preconceituosas que só trazem prejuízos à sociedade (SILVA, SILVA, SOUZA, 2019, p.9).

A luta da população excluída como os negros pelo reconhecimento dos seus direitos tem acontecido no mundo de forma global. Países desenvolvidos como os

¹¹ O Movimento #BlackLivesMatter pode ser traduzido para “Vidas Negras Importam”. Iniciou em 2013 após a absolvição de George Zimmerman, que assassinou a tiros o jovem negro Trayvon Martin. O movimento organiza protestos públicos e nas redes sociais contra o genocídio do povo negro nos Estados Unidos e no mundo e se mobiliza em torno de assassinatos polêmicos de pessoas negras pela força policial. Disponível em < <https://blacklivesmatter.com/about/> > Acesso em 18 dez 2020.

Estados Unidos da América, que dizem ter abandonado o racismo, são questionados e pressionados pelo movimento “Black Lives Matter”, que motiva a defesa dos direitos do povo negro e o respeito à não-discriminação racial.

No contexto brasileiro lamenta-se que a atuação da Fundação Palmares no último ano esteja trabalhando na contramão do que se esperava em avanços para a minimização do racismo contra os negros, em especial pelas declarações fornecidas pelo atual presidente Sérgio Nascimento de Camargo, que já disse nas redes sociais que a escravidão foi “terrível”, mas “benéfica para os descendentes” dos escravos porque, na opinião dele, “negros do Brasil vivem melhor que os negros da África” (MAZUI, 2019). Em outra declaração ele afirma que:

Claro que tem que acabar o Dia da Consciência Negra, que é uma data da qual a esquerda se apropriou para propagar vitimismo e ressentimento racial. Isso não é uma data do negro brasileiro. Isso é uma data de minorias empoderadas pela esquerda, que propagam o ódio, ressentimento e a divisão racial (MAZUI, 2019).

Em um de seus comentários em dezembro de 2020, na rede social Instagram, Camargo expressou sua opinião sobre o cabelo de um cantor negro. Isso gerou uma onda de ataques a cabelos afro nas redes sociais. Embora as pessoas negras sofram muitas vezes com ataques racistas relacionados ao cabelo, o então presidente Camargo se atreveu a postar uma infeliz frase que se tornou matéria de jornal.

“O presidente da Fundação Cultural Palmares, Sérgio Camargo, usou uma reportagem de Tilt para liderar nesta sexta-feira (18) uma onda de ataques a cabelos afro nas redes sociais. Após compartilhar o texto ‘O que fones de ouvido brigando com o cabelo afro dizem sobre diversidade’, que tratava dos desafios enfrentados por pessoas com penteado afro na hora de usar fones, Camargo, que é careca, recomendou que negros abrissem mão dos fios. “Corta o cabelo, pô”, escreveu....” (UOL 2020).

Com tudo isso, fica claro que essas declarações acabam sendo discrepantes em relação àquilo pelo que o povo negro tem lutado há décadas para que aconteça. O Dia da Consciência Negra faz parte da Lei 10.639/03 e visa combater o racismo, bem como dar reconhecimento às nações que contribuíram grandemente com a formação da sociedade brasileira. No entanto, no próximo tópico abordar-se-á quais desafios e possibilidades existem para a aplicação da Lei mencionada anteriormente.

1.5 Desafios e possibilidades para aplicação da Lei 10.639/03

Conforme descrito anteriormente, a Lei 10.639/03 fala sobre “[...] história da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade” (BRASIL, 2003).

Com isso em mente, os professores devem priorizar uma educação emancipadora. De acordo com Costa *et al.* (2014, p. 33), essa prioridade permite despertar a atenção dos professores para planejar atividades que digam respeito à diversidade cultural, ao direito “às diferenças e à participação coletiva”. Isso implica refletir sobre quais abordagens precisam ser reorganizadas na escola para os objetivos emancipatórios serem alcançados.

O aprendizado do ensinante ao ensinar se verifica à medida que o ensinante, humilde, aberto, se ache permanentemente disponível a repensar o pensado, rever-se em suas posições; em que procura envolver-se com a curiosidade dos alunos e dos diferentes caminhos e veredas, que ela os faz percorrer. Alguns desses caminhos e algumas dessas veredas, que a curiosidade às vezes quase virgem dos alunos percorre, estão grávidas de sugestões, de perguntas que não foram percebidas antes pelo ensinante. (FREIRE, 2001, p. 259).

Como aponta Freire (2001), ao dizer que aquele que ensina muitas vezes é desafiado com a curiosidade do seu aluno, e com isso, ao buscar respostas, ela pode ser diferente do que ele aprendeu anteriormente. Voltando para a questão do negro, acredita-se que muitos aprenderam sobre essa temática de modo errado ou preconceituoso.

Com isso, surge a necessidade de ser humilde e rever os conhecimentos a fim de não transmitir inverdades para os alunos, principalmente na questão étnico-racial. Percebe-se que ensinar sobre a história da África e dos africanos não se resume a contar histórias e em como eles eram punidos e obrigados a trabalhar para seus senhores sem nenhuma remuneração.

O fato, porém, de que ensinar alguém um certo conteúdo não deve significar, de modo algum, que a pessoa que ensina deva se aventurar ao ensinar sem competência para fazê-lo. Não o autoriza a ensinar o que não sabe (FREIRE, 2001 p. 259). Pelo contrário, a história desse povo é cheia de significado e contribuição social.

[...] marcar o afastamento entre, de um lado, a inversão que coloca na posição inferior aquilo que estava na posição superior, que desconstrói a genealogia sublimante e idealizante da oposição em questão e, de outro, a emergência

repentina de um novo 'conceito', um conceito que não se deixa mais – que nunca se deixou – compreender no regime anterior (DERRIDA, 2001, pp.48-49).

Essa noção de afastamento pode-se compreender a partir do que menciona Derrida ao apontar que uma situação pode ser vista de maneiras diferentes dependendo do ângulo que se observa. Hoje, nas escolas brasileiras, se fala muito em inclusão educacional, no entanto o preconceito étnico-racial tem levado muitos a desistirem de estudar. Falar desse assunto envolve mais do que o discurso de tratar todos como se fossem iguais: envolve intervenções sérias para minimizar o preconceito que causa muitas vezes a evasão escolar. Barbosa *et al.* (2014, p. 44):

Explica que falar sobre inclusão escolar e/ou social é falar sobre conscientização humana na democratização das relações entre povos e os demais indivíduos que fazem parte do contexto social como um todo, independente de credo, raça, poder aquisitivo ou posição social, visto que fazemos parte da mesma sociedade e as diferenças é parte integrante do equilíbrio social e da própria espécie humana.

Como explicam os autores, não se pode permitir a exclusão na escola, independentemente das características raciais ou culturais de qualquer pessoa. Para que isso ocorra não se pode contribuir e nem consentir tratamentos de indiferença ou injustiças. O pedagogo e todos os profissionais da educação devem refletir em estratégias de intervenção, para poder reduzir a exclusão que muitos alunos ainda têm sofrido por preconceito étnico-racial. Logo, é necessário trabalhar as diferenças das pessoas nas instituições de ensino, visto que a escola é um dos espaços mais importantes para se transmitir valores, conhecimentos e estimular o respeito.

Segundo Vagula e Vedoado (2014, p. 4), “[...] a perspectiva inclusiva abrange novas atitudes, materiais, recursos físicos, um currículo multicultural aberto à diversidade”. Ao tratar esse tema, o objetivo deve ser minimizar a discriminação étnico-racial. Quanto antes os profissionais da educação começarem a ensinar assuntos sobre diversidade étnico-racial, melhor a compreensão da criança sobre a temática. Entretanto, cada criança é única elaborando o seu modo de agir, nas mais diversas situações. E, para isso, a comunidade escolar deve estar atenta a qualquer manifestação de conflitos raciais no ambiente educacional para intervir, visando um local pacífico e harmonioso para todos.

Reconhecemos que os educadores do Ensino Médio muitas vezes se sentem sobrecarregados com o conteúdo que têm que transmitir para os alunos e acabam

deixando de lado assuntos raciais, mesmo que o contexto escolar possua essa variedade. No entanto, trabalhar essas temáticas contribui para uma comunidade escolar mais justa. Vale lembrar que é necessário que os educadores recebam capacitação apropriada e embasamento teórico para transmitir conhecimento contextualizado sobre o tema. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana reforçam o assunto:

Art. 1º A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a serem observadas pelas Instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da Educação Brasileira e, em especial, por Instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores;

§ 1º As Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes. (BRASIL, 2004, p. 1).

Para ajudar o educador no seu planejamento pode-se relacionar algumas disciplinas em que ele, de modo interdisciplinar, poderá abordar vários assuntos. Por exemplo, ele poderá trabalhar com o tema “raça humana”. É importante também frisar que nas graduações, principalmente de licenciaturas, seria pertinente que nos currículos os futuros educadores recebessem uma forte base teórica sobre temas como história cultural da África e dos africanos trazidos ao Brasil, e sobre a importância deles na formação da sociedade. Sabe-se que muitos cursos de graduação já implementaram em seus currículos esses estudos. Com isso, os educadores estarão em melhores condições para ensinar seus alunos. Efetivamente, se os educadores não estiverem bem familiarizados com o ensino e a cultura de seu próprio país será impossível ajudar seus alunos a se apropriarem desses assuntos de modo claro e científico.

Não podemos deixar de mencionar o currículo escolar, que “[...] não é um conceito, mas uma construção cultural” (SACRISTAN, 2000, p. 14). Pensando no assunto, pode-se reforçar que o estudo da África e dos africanos faz parte do currículo escolar como componente obrigatório. Como mencionado anteriormente, diversas leis e diretrizes incentivam o ensino dessa temática. Contudo, esse conteúdo não deve ser ministrado sem compromisso ou como uma mera obrigação. Sem a ordenação e a articulação do currículo com a cultura dos alunos, os conteúdos apareceriam

desordenados, levando conseqüentemente a aprendizagens fragmentadas ou errôneas, ou pior, poderiam incutir, de modo implícito, estereótipos e preconceitos contra pessoas negras.

Com tudo isso, o currículo não deve ser encarado como uma “camisa de força” para acabar padronizando a forma de ensino dos educadores. Isso aumenta a dificuldade de trabalhar assuntos novos, como no caso da cultura afro-brasileira. Ensinar sobre esses assuntos é respeitar a luta do povo negro, que conseguiu que sua história se tornasse parte obrigatória do currículo escolar. Entende-se que muitos instrutores acham um desafio trabalhar com a história da África e dos africanos, porque muitas vezes lhes falta conhecimento adequado sobre o assunto. Outras vezes, falta o material pedagógico adequado para abordar o tema.

Barbosa *et al.* (2014, p. 57) levantam uma questão muito importante:

Mas como educar contemplando a diversidade, se os professores muitas vezes são fruto de uma educação tradicional, e até mesmo não se sentem aptos para refletir sobre essa temática? Além disso, vivem em uma sociedade taxada por relações de dominação racial e que também se constituiu pela afirmação do poder masculino, branco racial.

De fato, como ressaltam os autores, na escolarização muitos educadores aprenderam o assunto sobre o povo negro de maneira fragmentada, e explicam aos alunos o conhecimento de modo limitado, contribuindo sem intenção com o racismo contra pessoas negras e seus descendentes.

O racismo imprime marcas negativas em todas as pessoas, de qualquer pertencimento étnico-racial, e é muito mais duro com aqueles que são suas vítimas diretas. Abala os processos identitários. Por isso a reação antirracista precisa ser incisiva. Para se contrapor ao racismo faz-se necessária a construção de estratégias, práticas, movimentos e políticas antirracistas concretas. É importante, também, uma releitura histórica, sociológica, antropológica e pedagógica que compreenda, valorize e reconheça a humanidade, o potencial emancipatório e contestador do povo negro no Brasil e a nossa ascendência africana. (GOMES, 2005, p. 2).

Isso acontece porque não receberam preparo para lecionar de modo mais completo certos conteúdos sobre relações étnico-raciais. Uma forma para explicar o conteúdo de modo mais amplo é buscar o apoio de teóricos, materiais didáticos confiáveis e de outros professores para trabalhar de modo interdisciplinar. Os professores desempenham um papel muito importante no desenvolvimento dos cidadãos e com isso podem ajudar a minimizar o preconceito étnico-racial existente ainda hoje. Como

ressaltam Prado e Fátima (2016, p. 129):

Neste sentido, a escola exerce um papel fundamental na transmissão de conhecimento, que deve ser conduzido com o devido cuidado para não difundir algumas “verdades” prontas aos alunos, principalmente quando se trata de contar a história de uma determinada etnia.

Antes de revelar um assunto aos educandos, o professor deve analisar com antecedência que impacto o tema poderá gerar nos alunos. Francamente, a maneira como o professor aborda o assunto pode influenciá-los de maneira profunda e pode ainda gerar um efeito multiplicador, a ponto de atingir as pessoas da convivência dos estudantes para além da escola. No caso da história da escravidão, dependendo de como ela for transmitida, ela pode gerar discriminação. Ainda conforme Prado e Fátima (2016, p. 130), “a discriminação é ensinada de forma inconsciente”, de tal forma que se naturalizou “a subordinação do negro ao branco, o relacionamento senhor e escravo, a supremacia do branco como padrão de referência social e o negro como incivilizado”.

Com isso, observa-se que os erros que causaram discriminação não ficaram no passado e acontecem ainda hoje de modo inconsciente. O ensino pode influenciar as pessoas a acreditar e a aceitar uma parte da história como sendo única. O inverso, porém, é algo que pode e deve funcionar. Nas palavras de Adichie (2019, p. 32-33), “histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar, [...] podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada”.

No entanto, é preciso refletir em como as histórias podem ser manobradas a fim de servir o propósito do seu narrador. Com isso, a prática pedagógica pode ajudar a desconstruir ideias ou construir a respeito desta temática. Todavia, é preciso entender que a desconstrução, como diz Derrida, é uma tentativa de reorganizar, de alguma forma, os pensamentos e ideologias que se deparam com várias contradições ilógicas de discurso e várias desigualdades.

Como exemplo, podemos citar as histórias que se ergueram sobre os negros pós-abolição. Esses pensamentos foram constituídos, no entanto, cheios de “rachaduras”, mesmo sendo desenvolvidos por argumentos filosóficos e históricos. A desconstrução segundo o autor não é uma teoria, uma filosofia ou um método. Segundo Derrida (2001, p. 48-49), esta é apenas uma “estratégia” de decomposição: a desconstrução é revelar as “contradições” constituintes construindo uma ideia final, ou

seja, uma outra versão da história.

Outro fator relevante a considerar é o fato de a sociedade se dividir em grupos, nos quais as regras de convivência e os costumes são parecidos. Esse processo parece simples, se não fosse o fato de que alguns grupos passam a se considerar superiores aos outros.

Nas escolas, de modo natural, as crianças podem começar a pensar que suas crenças, saberes e cultura são as únicas certas. Esse pensamento pode levá-las a discriminar qualquer um que seja diferente. Em curto prazo, esse modo de agir pode causar sofrimento aos alunos que sofrerem preconceito e discriminação. Em longo prazo, a criança que cultiva pensamentos de superioridade pode, quando adulta, cometer crimes de ódio. Sem dúvida, estudar a formação de nossas crianças para realizar intervenções apropriadas é fundamental para que elas possam crescer respeitando a diversidade existente na sociedade.

Com esses acontecimentos, percebemos que, embora exista a Constituição Federal, O Código Penal Brasileiro e alguns outros dispositivos legais que visem proteger os direitos humanos, muito ainda precisa ser feito e a educação sobre as diferenças raciais é uma boa defesa para a sociedade. Nesse sentido, a LDB (BRASIL, 1996) prevê que os professores receberão formação adequada:

Art. 62-A. A formação dos profissionais a que se refere o inciso III do art. 61 far-se-á por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas;
Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação.

Nesse Artigo, vemos a garantia que a Lei traz sobre a formação continuada que os educadores devem receber. Sem dúvidas, o ambiente escolar está em constante transformação e por isso é necessário a formação continuada para que o professor consiga acompanhar as necessidades educacionais. O papel do educador é contribuir com formação plena do indivíduo e, com isso, temas importantes não podem deixar de ser debatidos.

Mesmo estando amparados pelas Leis e documentos pedagógicos, muitos profissionais da educação têm medo, receio e despreparo pedagógico para falar sobre assuntos pertinentes à Lei 10.639/03. Dessa forma, o tema é urgente e precisa ser discutido.

Será que é impossível desconstruir pensamentos de preconceito étnico-racial? Segundo Barroco (2007, p. 17), a faculdade criativa é própria do homem e pode ser constantemente elaborada e reelaborada; por isso, trabalhar com esses temas implica desconstruir mitos de democracia social. Mesmo que muitos professores ainda estejam ligados à formação tradicional, é possível reelaborar a metodologia para tornar a educação mais prazerosa e crítica.

O ensino transforma-se em elementos desinteressantes, perante a construção do saber, quando se omite o mais importante: o ensino diversificado, seguido de metodologia que empolga que motiva o aluno a se apropriar da cultura, do conhecimento, favorece a aprendizagem significativa. (COSTA et al., 2014, p. 41).

Ensinar envolve também desfazer pensamentos racistas e estereótipos inadequados aos negros. Todavia, os instrutores precisam receber um suporte teórico-metodológico para desenvolver ações antirracistas e práticas que promovam a igualdade. A Lei 10.639/03 completa seus 17 anos e ainda se nota que ela não tem se efetivado, confirmando o que Derrida (2007) explica sobre justiça e lei. A luta dos negros não acabou com a sanção da Lei, na verdade persiste, mas com outra perspectiva: a aplicação da Lei e políticas públicas que supram as deficiências de materiais pedagógicos sobre o assunto.

Algumas escolas carecem também de profissionais comprometidos em efetivar a Lei. Porém, esses fatos não podem se tornar um obstáculo constante. A democratização étnico-racial precisa sair do discurso para a prática. Aos docentes recai a responsabilidade de refletir em métodos pedagógicos para efetivar o cumprimento da Lei 10.639/03, e também em estratégias de intervenção contra qualquer forma de discriminação. Por fim, por meio da educação podemos formar pessoas capazes de refletir em suas ações, e assim, formar uma sociedade mais justa.

Conforme Dantas (1992, p. 7), comentando sobre o pensamento de Vygotsky, “[...] os conceitos são construções culturais, internalizados pelos indivíduos ao longo de seu processo de desenvolvimento”. Portanto, é no grupo cultural que as pessoas desenvolvem seus conceitos e significados a respeito dos diversos assuntos. No que diz respeito ao povo negro, a cultura que se propagou por muitos anos, até mesmo como efeito de verdade, foi sobre a inferioridade do negro em relação ao povo branco. Como diz Foucault (1996, p.20), a vontade de verdade propagada em uma sociedade tem um grande poder e atravessa a verdade (ou o discurso verdadeiro), deixando

grandes marcas por onde é divulgada. Isso aconteceu com os africanos que foram trazidos para o Brasil, com discurso de que eram pessoas ignorantes, de baixa intelectualidade e nascidos para serem escravos.

É fundamental reconhecer que a sociedade brasileira é formada por pessoas de diferentes tipos de cultura, religião, etnias, entre outros. O profissional da educação poderá promover a socialização dessas pessoas sempre visando ao respeito aos direitos humanos. Demonstrar consciência da diversidade envolve um conhecimento amplo sobre a contribuição da cultura negra no Brasil, não só valorizar aspectos negativos como a violência e desumanidade que eles sofreram no país.

Para isso convidamos Orlandi (1988), organizadora do livro *A Leitura e os Leitores*, que se propôs estudar o perfil do leitor brasileiro no contexto escolar, além de realizar várias pesquisas, nas quais analisou alguns aspectos responsáveis pela formação do leitor brasileiro. Ao explicar a questão da interpretação, a autora percebeu que o estudante geralmente adota a leitura do educador e deixa silenciar a sua própria, até por uma questão de sobrevivência, já que ele depende da aprovação do seu mestre (ORLANDI, 1998).

Os preconceitos do mestre são transmitidos para os educandos sem nenhuma intenção, de modo implícito. Logo, pensando na leitura que os educadores fazem sobre o povo negro e sua cultura, entende-se que o trabalho do educador precisa começar com ele mesmo, no sentido de desmistificar conceitos negativos e estereotipados sobre os afro-brasileiros.

Em outro artigo, Orlandi (2010, p. 9) exorta sobre algo ainda mais entrenchado na sociedade: a memória institucional. Destaca-se aqui o racismo institucional, que ocorre sem falta como manifestação dos valores da sociedade:

Por outro lado, a memória institucional ou a que chamo a memória de arquivo ou simplesmente o arquivo, é aquela que não esquece, ou seja, a que as Instituições (Escola, museu, políticas públicas, rituais, eventos, etc.) praticam, alimentam, normatizando o processo de significação, sustentando-o em uma textualidade documental, contribuindo na individualização dos sujeitos pelo Estado, através dos discursos disponíveis, à mão, e que mantêm os sujeitos em certa circularidade. (ORLANDI, 2010, p. 9).

Outra questão que agrava o preconceito contra o povo negro se relaciona historicamente com a memória das instituições brasileiras, como explica a autora, ao afirmar que é uma “memória” que não esquece, ou seja, que tem bem arraigados estereótipos contra o povo negro. Por exemplo, por muitos anos as instituições

educacionais, por meio de seus educadores, tratavam os negros como limitados intelectualmente. Logo, sua formação era fornecida de modo precário e limitada, diminuindo suas oportunidades de desenvolvimento.

Atualmente, fala-se muito em inclusão educacional; no entanto, qualquer indivíduo que manifeste diferença em relação aos demais pode ser excluído. Isso contribui para a evasão escolar. Sobre esse assunto, consultamos o livro *Superando o Racismo na Escola* (MUNANGA, 2005):

Não precisamos ser profetas para compreender que o preconceito incutido na cabeça do professor e sua incapacidade em lidar profissionalmente com a diversidade, somando-se ao conteúdo preconceituoso dos livros e materiais didáticos e às relações preconceituosas entre alunos de diferentes ascendências étnico-raciais, sociais e outras, desestimulam o aluno negro e prejudicam seu aprendizado. O que explica o coeficiente de repetência e evasão escolar altamente elevado do alunado negro, comparativamente ao do alunado branco. (MUNANGA, 2005, p. 16).

Sem dúvidas, o número de alunos negros que evadem o ambiente escolar é bem maior que a quantidade de alunos não negros. Note o que a pesquisadora concluiu ao comparar dados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB, 2001/2011), com diferença de uma década:

Assim como em 2001, em 2011 os estudantes pretos seguem mais propensos a repetir e abandonar a escola do que seus colegas pardos e brancos, controlando para as diferenças⁴ entre as regiões do país e para a educação dos pais. Ser negro no Brasil aumenta a probabilidade de fracasso escolar entre 7 e 19 pontos percentuais. Isso porque a diferença na probabilidade de fracassar na escola para brancos e pretos vai de 7 pontos percentuais (p.p.) na região Norte a 19 p.p. na região Sul em 2011. Por outro lado, em 2001 essa diferença variava entre 5 p.p. no Norte a 23 p.p. no Sul. (LOUZANO, 2013, p. 120).

Quem gostaria de estar em um ambiente educacional onde seus educadores questionam sua capacidade intelectual baseado na história de crueldade com pessoas com mesma cor de pele que a sua? A resposta é óbvia: ninguém. Em outra pesquisa, também se observa a disparidade entre brancos e negros na situação educacional. “Assim como foi observado para o ensino fundamental, brancos tinham mais chances de possuir o ensino médio: 1,3 vezes a mais que os negros” (SANTOS, 2018, p. 168).

Mostrando grande preocupação com o assunto, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) destacam que:

A inclusão não é uma modalidade, mas um princípio do trabalho educativo.

Inclusão e atenção às necessidades educacionais especiais são exigências constitutivas da educação escolar, como um todo. Por conseguinte, os professores deverão sentir-se sempre desafiados a trabalhar com postura ética e profissional, acolhendo os alunos que demonstrem qualquer tipo de limitação ou deficiência. (BRASIL, 2005, p. 13).

Analisando-se essa normativa, pode-se levantar a questão: que tipo de limitação o aluno negro enfrenta todos os dias na escola? É necessário trabalhar a diversidade étnico-racial nas instituições de ensino, visto que a escola é um dos espaços mais importantes para se transmitir valores e conhecimentos. Daí a importância de se ensinar a literatura afro-brasileira nas escolas, bem como suas implicações com as LDB (1996) e a sua relação com o papel da educação como meio para minimizar o racismo contra o povo negro.

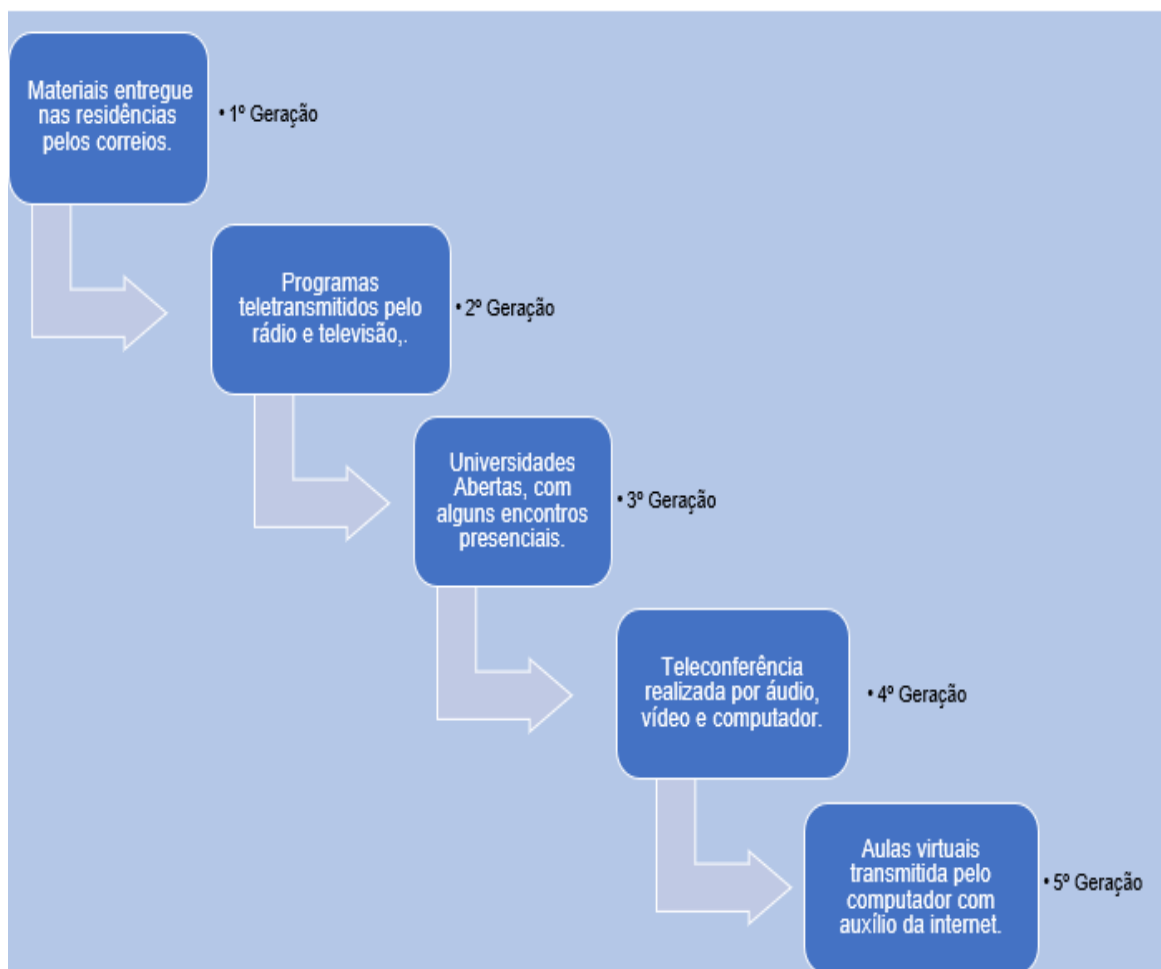
2 ENSINO HÍBRIDO

2.1 Breve história da educação a distância no Brasil

As mudanças ocorridas no mundo contemporâneo, com a popularização de aparelhos como *smartphones* e o aumento do uso da internet, têm exigido práticas educativas mais dinâmicas e que incluam esses recursos. Tanto na modalidade presencial quanto na modalidade a distância ou semipresencial, é possível utilizar a internet e aparelhos eletrônicos (*smartphone*, *data show*, *notebook*, entre outros).

Segundo Gomes (2011), no segundo terço do século XX, as instituições passaram a utilizar as tecnologias como os recursos do rádio e da televisão para a difusão de programas educacionais, contando como suporte e apoio de materiais impressos encaminhados via Correios.

Figura 01 - As gerações da educação a distância



Fonte: Elaborada pela autora baseado em Moore e Kearsley (2007, p. 26).

Vale mencionar que o rádio por muito tempo se destacou como tecnologia de ponta em redes nacionais e internacionais, como por exemplo na América Latina, nos programas de educação a distância do Brasil, Colômbia, México, Venezuela, entre outros. A Figura 01 descreve brevemente como a Educação a Distância (EAD) tem-se manifestado nas diferentes gerações, mudando principalmente os métodos. O Quadro 1 lista a cronologia da educação a distância brasileira.

Quadro 01 – Cronologia da educação a distância brasileira

Ano	Eventos significativos para a história da EAD
1904	Início da oferta dos cursos por correspondência.
1923	Rádio Sociedade Educativa do Rio de Janeiro, por Edgard Roquete-Pinto.
1939	Instituto Monitor. Cursos livres de iniciação profissional.
1941	Instituto Universal Brasileiro. Cursos livres de iniciação profissional.
1942	Reforma Capanema. Primeira legislação (Artigo 91) que reconhece a validade dos estudos feitos a distância.
1965	Início das TVs Educativas, que viriam a gerar os telecursos, preparatórios para exames supletivos.
1979	UnB lança cursos livres, em parceria com a The Open University.
1989	UFLA. Primeira universidade a oferecer cursos de pós-graduação a distância.
1990	Transmissão de TV via satélite. Educação continuada para professores, com o programa Salto Para o Futuro.
1994	Primeiro vestibular para uma licenciatura a distância, pela UFMT. Início do curso em 1995, inaugurando o ensino de graduação a distância no país.
1995	Disseminação da internet para além do ambiente acadêmico e corporativo.
1995	Criação do LED-UFSC, laboratório que criou a metodologia e os sistemas para os primeiros cursos de especialização e de mestrado com uso de internet e videoconferência, deflagrando a universidade virtual no país.

1996	LDB. Reconhecimento da validade da EAD para todos os níveis de ensino, no Artigo 80 da Lei 9.394/96. Contribuição do educador Darcy Ribeiro.
1999	O MEC inicia o processo de Credenciamento de IES para EAD.
2000	AIEC lança a primeira graduação online do país, em Administração.
2001	Início do ciclo privado de tele-educação, com EAD via satélite, pela Unitins e pela Universidade Norte do Paraná (UNOPAR).
2003	LFG – Início da rede Luís Flávio Gomes, para educação continuada e preparatórios de concursos e ensino jurídico por EAD via satélite.
2006	O Governo Federal institui o Programa Universidade Aberta – UAB.
2008	Primeiro curso de Direito por EAD, criado pela Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL Virtual).

Fonte: Santos (2011).

Também os desafios, em razão da pandemia mundial de 2020, demandaram transformações tecnológicas urgentes, representando um verdadeiro desafio para a educação como um todo. Professores e alunos, devido ao isolamento social, passaram a utilizar a internet como meio principal de comunicação. Mas vale lembrar que poucas etapas da educação preveem, em suas portarias, parte da carga horária oferecida a distância.

Na educação superior (graduação, mestrado e doutorado) oferecer parte do conteúdo online é mais recomendável devido à maturidade dos alunos. Mesmo os cursos presenciais de nível superior do Brasil, podem ofertar disciplinas na modalidade semipresencial, observando o limite de até 20% (vinte por cento) da carga horária total e mantendo as avaliações presenciais, conforme dispõe a Portaria MEC nº 4.059/2004:

Art. 1º. As instituições de ensino superior poderão introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos, a oferta de disciplinas integrantes do currículo que utilizem modalidade semi-presencial, com base no art. 81 da Lei n. 9.394, de 1.996, e no disposto nesta Portaria.

§ 1º. Para fins desta Portaria, caracteriza-se a modalidade semi-presencial como quaisquer atividades didáticas, módulos ou unidades de ensino-aprendizagem centrados na auto-aprendizagem e com a mediação de recursos didáticos organizados em diferentes suportes de informação que utilizem tecnologias de comunicação remota;

§ 2º. Poderão ser ofertadas as disciplinas referidas no caput, integral ou parcialmente, desde que esta oferta não ultrapasse 20 % (vinte por cento) da carga horária total do curso;

§ 3º. As avaliações das disciplinas ofertadas na modalidade referida no caput serão presenciais. (BRASIL, 2004).

No entanto, excepcionalmente em 2020, por questões sanitárias todas as etapas da educação passaram a desenvolver atividades online, contando com a orientação dos professores e os recursos metodológicos disponíveis na internet. As mais diversas plataformas gratuitas e pagas começaram a ser utilizadas como opção no processo ensino e aprendizagem. Nesse período, até as avaliações foram realizadas online.

No entanto, não podemos confundir o ensino remoto com a educação a distância. Para efetivação do ensino remoto, verifica-se uma série de variáveis, desde questões estruturais e de recursos tecnológicos (o que exclui muitos estudantes), atualização de professores, referente ao uso de estratégias diversificadas, entre outras (BEZERRA, 2020, p. 12). Os autores Moore e Kearsley (2007, p.1) trazem um conceito básico para a educação a distância:

A ideia básica de educação a distância é muito simples: alunos e professores estão em locais diferentes durante todo ou grande parte do tempo em que aprendem e ensinam. Estando em lugares distintos, eles dependem de algum tipo de tecnologia para transmitir informações e lhes proporcionar um meio para interagir. (MOORE E KEARSLEY, 2007, p. 1)

Ensinar remotamente não é sinônimo de ensinar a distância, embora esteja relacionado ao uso de tecnologia, nesse caso, digital. O ensino remoto permite o uso de plataformas já disponíveis e abertas para outros fins, que não sejam rigorosamente os educacionais, assim como a inserção de ferramentas auxiliares e a introdução de práticas inovadoras.

A variação dos recursos e das estratégias, bem como das práticas, é definida a partir da familiaridade e da habilidade do professor em adotar tais recursos. Ensinar remotamente permite o compartilhamento de conteúdo educativo em aulas organizadas por meio de perfis criados em plataformas de ensino, como, por exemplo, SIGAA e MOODLE e aplicativos como Hangouts, Meet, Zoom ou redes sociais (GARCIA et al., 2020). Define-se também educação a distância não apenas como o aprendizado que ocorre em um lugar diferente do habitual, mas como o aprendizado que, para acontecer em outro lugar, exige “técnicas especiais de criação do curso e de instrução, comunicação por meio de várias tecnologias e disposições organizacionais e administrativas especiais” (MOORE, 2007, p. 2).

A educação a distância engloba a atuação de vários profissionais, tais como: tutores, professores, coordenadores, gestores, editores de materiais digitais, entre outros. Além disso, é comum que instituições que ofereçam cursos na modalidade a distância tenham espaços específicos, por exemplo: estúdios, salas de tecnologia, laboratórios, entre outros – o que fornece condições de acesso para os mais diversos tipos de alunos.

Diante disso, para contribuir com o significado de educação a distância, apresenta-se também o Decreto nº 5.622/2005, da Presidência da República, que regula o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as DCN:

Art. 1º Para os fins deste Decreto, caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. (BRASIL, 2005).

Pode-se concluir que essa modalidade abre oportunidades para que as pessoas possam estudar, mesmo que o tempo e o espaço entre professor e aluno não coincidam. Embora tradicionalmente o ensino seja focado no face-a-face, o ensino inovador abre oportunidades para outras modalidades. Como lembra Peters (2009, p.70), na educação a distância “falar e ouvir são substituídos por escrever e ler, outro padrão cultural que, no entanto, é relativamente novo, e certamente, comparativamente difícil”.

Pode-se mencionar que na atualidade as aulas a distância também contam com recursos como videoaulas, podcast etc. A EAD é uma das modalidades de educação mais inclusiva, desde que essa sociedade que aplique esse ensino forneça aos alunos condições para que eles possam acessá-la. Essa modalidade abarca bem as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), vencendo barreiras em busca de conhecimento, além de ampliar sua colaboração na democratização do ensino e na aquisição dos mais variados conhecimentos, por se constituir em um instrumento capaz de atender um grande número de pessoas simultaneamente, isto é, chegar a indivíduos que estão distantes dos locais, até mesmo em áreas isoladas ou de difícil acesso (ALVES, 2011, p. 90).

Os processos de ensino e aprendizagem tradicionais não respondem mais às demandas do mundo contemporâneo, muito menos ao perfil do aluno do século XXI. Neste contexto, surge o ensino híbrido, ou também chamado de

Blended Learning, em que *blend*, na língua inglesa, significa combinar, misturar, que pode ser entendido como um modelo de ensino e aprendizagem que combina ensino presencial (tradicional) e ensino online (*e-learning*). O termo *blended learning*, ou *b-learning*, está relacionado a um ensino semipresencial ou ensino híbrido. (SOUZA; ANDRADE, 2016, p. 4).

Neste trabalho, aponta-se o ensino híbrido e o *blended learning* como a mesma metodologia, nomeados de formas diferentes devido ao idioma; um termo em português e outro em inglês. No entanto, existem também as expressões *hybrid teaching* e *hybrid learning*.

Por isso, muitos pesquisadores da área educacional investigam como melhorar o processo de ensino e aprendizagem no Brasil. Um questionamento relevante é aprender como despertar o interesse do aluno em obter conhecimento. Sabe-se que os meios tecnológicos tais como *smartphones*, *tablet* e outros podem prender atenção dos alunos desde os mais jovens até os adultos. No entanto, só o meio não é suficiente para reter a atenção ou motivar o aluno. Por isso, os educadores precisam pensar em como incorporar recursos e metodologia para ensinar.

Nesse sentido, surgem vários desafios: falta de recursos tecnológicos, falta de capacitação para os educadores e dificuldades dos alunos. As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) são ferramentas importantes no processo educacional, mas sozinhas não poderão melhorar o processo de ensino e aprendizado. Por exemplo: o professor pode projetar a atividade por meio de *datashow* e pedir para que os alunos copiem.

A presença das TDIC na educação não promoveu mudanças substanciais na sala de aula, porém elas provocaram profundas transformações na Educação a Distância (EAD). Até o final dos anos 80 (século passado), a EAD estava fundamentalmente baseada no material impresso, que era devidamente preparado, enviado ao aprendiz e utilizado de acordo com a sua disponibilidade de tempo e local de estudo. Estas condições caracterizavam o ensino feito a distância, demarcando claramente uma separação espacial e temporal entre o professor e os aprendizes. (MELO, 2018, p. 82-83).

Nesse sentido, é possível pensar em como aquele que ensina precisa entrar no contexto daquele que é ensinado para poder entender como mediar o processo de ensino e aprendizagem. Como explica Freire (1970, p. 33):

Falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem-comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos vem sendo, realmente, a suprema inquietação desta educação.

A realidade está em constante mudança, ou seja, o que era uma dificuldade ontem pode ser a única alternativa hoje. Por exemplo, em 2020, o mundo inteiro sofreu com a pandemia do coronavírus. Todas as atividades educativas foram transferidas excepcionalmente do presencial para o online. Desde a educação infantil até a educação superior passou-se a estudar remotamente. Alunos e professores tiveram que passar por essa mudança e se adaptar da melhor maneira possível para que o ano letivo tivesse continuidade. Ainda que de maneira forçada, porque era a única possível, as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação facilitaram a comunicação no contexto escolar e contribuíram, embora não sem dificuldades e falhas, para minimizar os efeitos negativos da pandemia na educação (SANTOS; ALVES; MAGALHÃES, p. 59).

Diante disso, a educação online se apresenta como aliada no processo educativo e não se resume a apenas transmitir conteúdo. Algumas pessoas podem pensar que essa metodologia será mais fácil devido à falta de supervisão presencial de um professor como ocorre em sala de aula, no entanto, essa modalidade está longe de ser mais fácil; pelo contrário, para conquistar o objetivo, o aluno terá que ser mais autônomo do que no modo presencial. E o educador terá que ser ainda mais “presente” para que o aluno não se sinta desmotivado e se evada do curso ou disciplina.

A educação a distância só se realiza quando um processo de utilização garante uma verdadeira comunicação bilateral nitidamente educativa. Uma proposta de ensino/educação a distância necessariamente ultrapassa o simples colocar materiais instrucionais à disposição do aluno distante. Exige atendimento pedagógico, superador da distância e que promova a essencial relação professor-aluno, por meios e estratégias institucionalmente garantidos. (SARAIVA, 2008, p. 17).

Com isso em mente, é possível concluir que com a EAD é preciso seguir alguns passos básicos para se alcançar o êxito. Nesse sentido, o aluno que opta por essa metodologia entende que a disciplina e a ética serão fundamentais para seu próprio desenvolvimento acadêmico. Logo, o educador que trabalha com essa metodologia precisa utilizar várias ferramentas tecnológicas. Para mais, com tudo isso exposto, agora apresentam-se conceitos do ensino híbrido que utiliza às vezes a educação a distância já discutida e suas modalidades.

2.2 Ensino híbrido e suas modalidades

No ensino híbrido ou na EAD, existe o imaginário do nativo digital. O termo “nativo digital” foi criado em 2001 pelo professor Marc Prensky (2001). Basicamente os nativos digitais são pessoas nascidas a partir de 1980 e que “automaticamente” têm contato com aparelhos eletrônicos tais como computadores, smartphones, tablets, entre outros. Como nos informa Ribeiro (2019, p.16):

Seria ingênuo não admitir que a exposição precoce a tecnologias, artefatos, ferramentas torne as pessoas familiarizadas com elas, capazes de compreender seus usos e suas utilidades, daí em diante incorporando-as em seus repertórios de soluções e de possibilidades. No entanto, talvez seja excessivo considerar que todas as pessoas jovens têm acesso às tecnologias igualmente e que todas as pessoas não jovens sejam incapazes de alcançar uma performance boa e de aprender com novas tecnologias, por exemplo (RIBEIRO, 2019, p. 16).

Com isso, no contexto sócio-histórico-cultural da América Latina, não se pode deixar de considerar as pessoas em situações de vulnerabilidade social, que, mesmo nascendo em uma época com muitos avanços tecnológicos, não têm acesso a eles. Por exemplo, não é porque as pessoas nasceram em uma época em que existe carro, que elas terão um carro ou saberão dirigir. Algumas pessoas por diversos motivos nunca aprenderam a dirigir. Assim ocorre também com aparelhos tecnológicos. Além disso, usar o smartphone para acessar as redes sociais não indica que a pessoa saiba usar outros recursos.

A pandemia do coronavírus revelou várias dificuldades em acesso à internet e dispositivos que fornecem acesso à rede. Professores e alunos tiveram que aderir ao ensino remoto emergencial. Em geral, a sociedade brasileira está sempre conectada na internet. Mas, nem todos têm acesso aos equipamentos necessários para estudar e acompanhar as atividades educativas.

O espanto causado pela pandemia veio junto com a perplexidade, a intolerância de alguns, a dificuldade de diálogo e negociação, uma percepção mais clara das desigualdades mais próximas, a má vontade de aprender sobre a integração de TDIC à educação e à escola, etc. Não se trata de aderir cegamente ou de nos entregarmos ao que de pior há no capitalismo, mas de pensar juntos e encontrar soluções, amplas e equânimes, antes que seja realmente necessário e já não dê mais tempo) (RIBEIRO, 2020, p.17).

Vale ressaltar que “os alunos de hoje não são mais as pessoas que nosso sistema educacional foi projetado para ensinar¹²” (tradução minha), (PRENSKY, 2001, p.1). Pode-se dizer que, com tantas tecnologias que cercam a maioria dos estudantes, as aulas poderão ser potencializadas com essas ferramentas. As aulas com inclusão das Tecnologias da Comunicação e Informação (TCI) são muito estimuladas até mesmo pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) visando o desenvolvimento de habilidades que se articulem com a vivência do educando;

O estímulo ao pensamento criativo, lógico e crítico, por meio da construção e do fortalecimento da capacidade de fazer perguntas e de avaliar respostas, de argumentar, de interagir com diversas produções culturais, de fazer uso de tecnologias de informação e comunicação, possibilita aos alunos ampliar sua compreensão de si mesmos, do mundo natural e social, das relações dos seres humanos entre si e com a natureza (BRASIL, 2018, p. 58).

Nesse sentido é preciso falar do letramento digital, que envolve leitura e produção de textos em ambientes digitais, o que vai além de o aluno nascer numa época cheia de recursos tecnológicos e de gostar das redes sociais. Como diz Rojo (2006), possibilitar que os alunos participem de práticas letradas digitalmente engloba:

[...] promoção de condições para que o aluno possa participar do mundo digital. Na perspectiva do ideal de uma sociedade mais justa e igualitária, o letramento digital deve ser uma meta a ser perseguida e a escola deve ter um papel essencial nesse processo. A importação do conceito de letramento dos estudos sobre escrita não poderia ser mais feliz e adequada a esse contexto, pois a questão não é apenas ensinar os alunos a utilizarem ferramentas e ou programas no sentido de seu domínio técnico de funcionamento, isto equivaleria a uma certa aprendizagem do código, à alfabetização no sentido mais restrito do termo (ROJO, 2006, p. 176).

Diante disso, falar em ensino híbrido e ensino remoto ou EAD como práticas bem sucedidas envolve políticas públicas que sejam capazes de fornecer condições tecnológicas (aparelhos e acesso à internet) para que os educandos aprendam num primeiro momento a lidar com o mundo digital depois aprendam outros conteúdos que se deseje propor. Ribeiro (2020, p. 16) impulsiona a discussão ao perguntar: “— Precisaremos de alguma pandemia que nos mova?” Realmente com a pandemia do coronavírus a falta do letramento digital na educação foi sentida rapidamente com o ensino remoto.

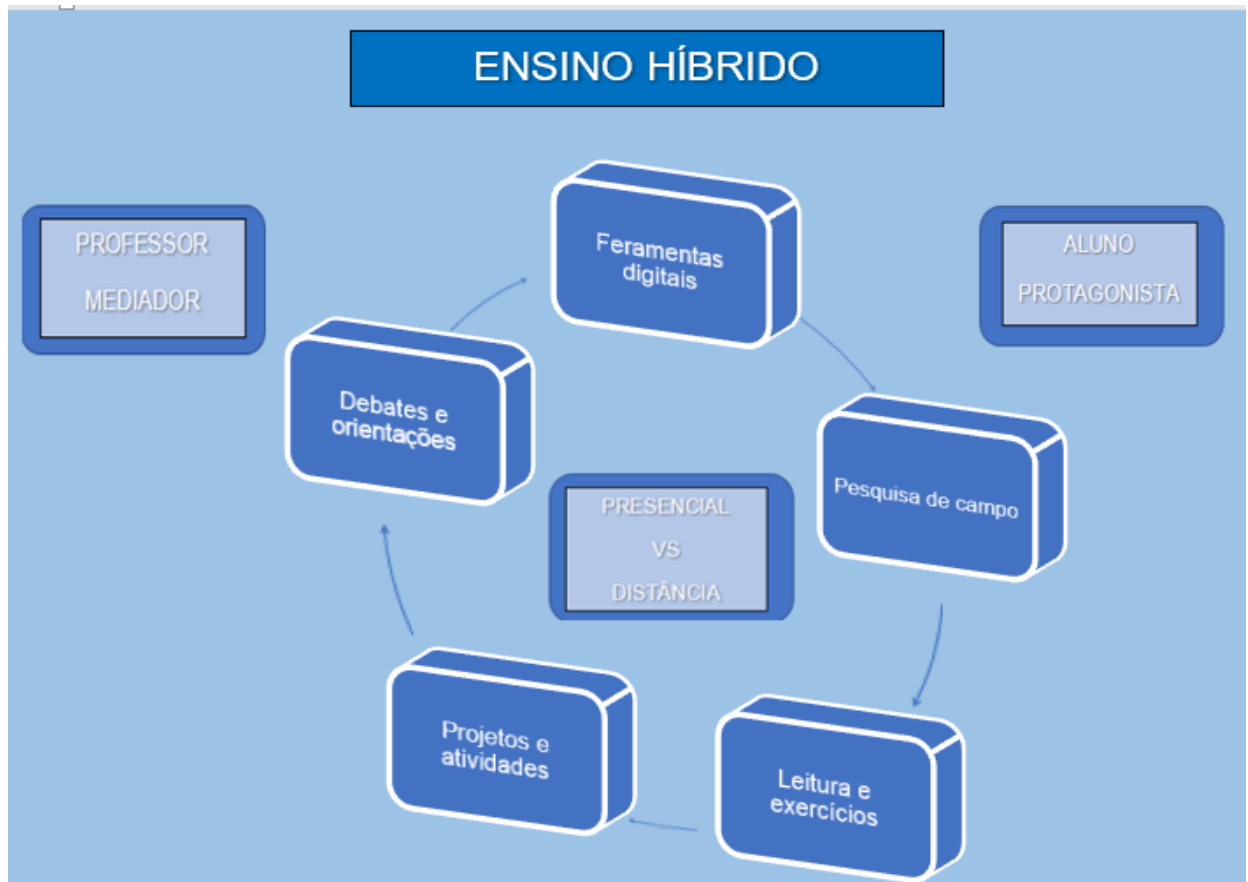
¹² No original: “Our students have changed radically. Today’s students are no longer the people our educational system was designed to teach”.

A autora descreve: “do fim do século XX, já seria possível que tecnologias digitais integrassem a educação, sem dispensar aulas presenciais ou substituir professores, mas agregando possibilidades ao que já se fazia de bom” (RIBEIRO, 2020, p. 17). Sem dúvidas, há tempos a sociedade brasileira já poderia ter realizado esforços significativos para familiarizar a todos com a inclusão das tecnologias digitais. No entanto, essa missão ganhou força com a vinda da pandemia e poderá ser fortalecida no pós-pandemia. Como diz Rojo (2006, p.176), “essas práticas de linguagem próprias do mundo digital precisam de alguma forma estar previstas no projeto político pedagógico da escola e nos planos de ensino das várias disciplinas”. Não basta ter acesso à tecnologia (o que, por si só, já é uma demanda a ser solucionada); é preciso saber utilizá-la, e isto não se consegue sem letramento digital.

Vê-se que, de fato, é preciso pensar em como aplicar uma “pedagogia de multiletramentos” (e não apenas letramento) no ambiente escolar, ou seja, considerar que os textos impressos, digitais e em mídias audiovisuais que circulam na sociedade são passíveis de mudanças. Segundo Ribeiro (2020, p. 17), a sociedade educacional está em déficit por não estar já utilizando em suas práticas o ensino híbrido como ferramenta.

Pensando em como o ensino remoto emergencial pegou os educadores e alunos de surpresa em 2020, é inevitável imaginar se o estresse, os obstáculos e os problemas havidos na sua implementação poderiam ter sido amenizados com adoções progressivas de estudos direcionados com práticas do ensino híbrido. Agora faz-se necessário pensar em práticas educativas que incluam esse ensino inovador para potencializar o ensino de um modo que professores e alunos se familiarizem cada vez mais com novas formas de ensinar e apreender.

Por que será que o ensino híbrido é de difícil ou demorada implementação – e até que ponto se pode afirmar isto, já que não há estudos que possam comprová-lo ou refutá-lo para a realidade brasileira, que é múltipla? O que se afirma, a partir de experiências anteriores em outros contextos, é que esse processo exige muito comprometimento por parte do aluno e bom planejamento e acompanhamento do professor, além da equipe de apoio. Como exemplificado na Figura 02, seguem alguns conceitos importantes para o termo.

Figura 02 - O ensino híbrido

Fonte: Elaborado pela autora.

Para Christensen, Horn e Staker (2015, p. 34), “[...] ensino híbrido é qualquer programa educacional formal no qual um estudante aprende, pelo menos em parte, por meio do ensino online, com algum elemento de controle dos estudantes sobre o tempo, o lugar, o caminho e/ou ritmo”. Ainda conforme Moran (2015b, p. 26), a educação “sempre foi misturada, híbrida, sempre combinou vários espaços, tempos, atividades, metodologias, públicos”.

Parece simples, mas o ensino híbrido vai além do que parece:

São muitas as questões que impactam o ensino híbrido, o qual não se reduz a metodologias ativas, o mix de presencial e online, de sala de aula e outros espaços, mas que mostra que, por um lado, ensinar e aprender nunca foi tão fascinante, pelas inúmeras oportunidades oferecidas, e, por outro, tão frustrante, pelas inúmeras dificuldades em conseguir que todos desenvolvam seu potencial e se mobilizem de verdade para evoluir sempre mais. (BACHIC, TANZI NETO; TREVISANI, 2015, p. 29).

Todavia, com o ensino híbrido existem duas subcategorias: os modelos sustentados e os modelos disruptivos. Os modelos sustentados, em geral, reproduzem

aspectos do ensino tradicional, sendo assim, é mais próximo de ser aplicado à realidade. No entanto, o modelo disruptivo ultrapassa o modelo educacional tradicional, por isso não é tão aplicado nas escolas brasileiras. Isso porque demandaria um grande investimento principalmente nos recursos tecnológicos para educadores e educandos.

Nos modelos apresentados, além de não criarem grandes rupturas no ensino tradicional, buscam combinar a motivação para aprendizagem nas dimensões: extrínseca (nota, recompensa) e intrínseca (não depende de nota). A importância da dimensão extrínseca está relacionada à criação de rotinas, hábitos e procedimentos, principalmente em iniciantes. Já a dimensão intrínseca é trabalhada para que o estudante perceba que conhecimento é mais importante que atribuição de nota. (SCHIEHL; GASPARINI, 2016).

Já como modelos disruptivos, pode-se mencionar *flex*, *à la carte* e *virtual enriquecido*. Nesses modelos predomina a autonomia do aluno e muitas vezes a maior parte do conteúdo é oferecido sem a presença de um professor ou mediador. Sendo assim, dispor de recursos tecnológicos tais como internet e computador é um requisito básico tanto para o professor quanto para o aluno. Sabe-se que desde o início da história da invenção dos computadores muitas pessoas carentes têm dificuldades em adquirir esses recursos.

Como exemplificado na Figura 03, antes dos computadores, para realizar cálculos matemáticos, as pessoas tinham que utilizar apenas uma régua, como se pode ver no círculo mais externo da figura mencionada. Equipamento bem simples, barato e funcionava para muitas pessoas. Veio, então, a invenção do computador *mainframe*, mostrado no centro da Figura. Mas as inovações iniciais do começo da maior parte dos setores se estabelecem no círculo mais interno porque são tão caras, complicadas e centralizadas que somente os clientes com mais dinheiro e habilidade são capazes de usá-las (CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2013).

Dos anos 1950 aos 1970, os computadores eram tão caros que os clientes pagavam milhões de dólares por eles. Segundo os autores, os fabricantes de *mainframes* focavam suas pesquisas e desenvolvimento na estratégia sustentada de fazer máquinas maiores e melhores. Com isso, consistente com este padrão, os computadores *mainframe* eram acessíveis somente a corporações, universidades e outras entidades que podiam comprá-los (CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2013). O *laptop* e *smartphones* demonstrados na Figura 3 também demoraram muito tempo para ter um preço mais acessível e chegar às mãos de pessoas assalariadas.

Figura 03 - Modelo de disrupção na indústria da computação



Fonte: Christensen, Horn e Staker (2013, p.11).

É importante destacar que a tecnologia está nos mais diversos avanços da sociedade ao longo dos séculos e à medida que o aluno se apropria dessa linguagem tecnológica é como se ele ganhasse o mundo.

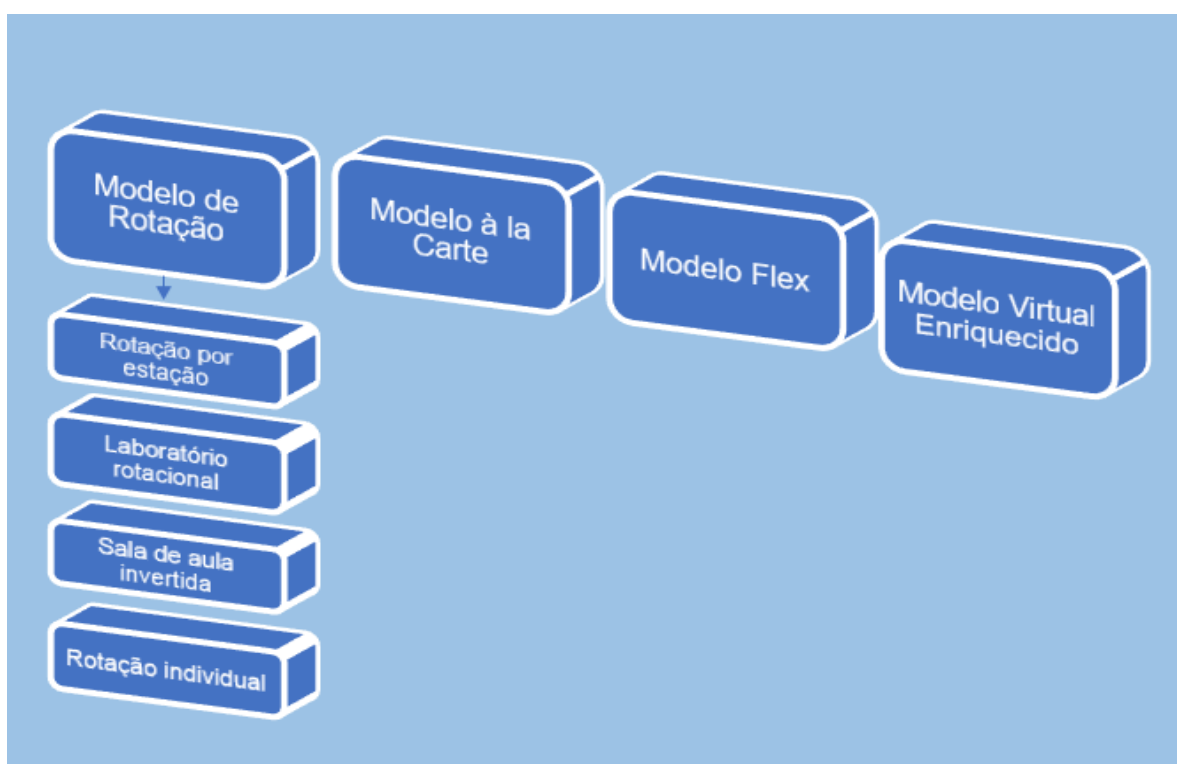
Estamos vivendo um momento de grandes oportunidades do ponto de vista educacional, principalmente com a disseminação das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação e o fato de elas estarem adentrando a sala de aula (VALENTE, 2014, p. 94).

Enfatiza-se, por fim, que a tecnologia não se reduz à utilização dos meios ou dos equipamentos, mas vai além destes para se tornar um suporte mediador entre o aluno e o mundo, um mecanismo por meio do qual o aluno se apropria de um saber e constrói o conhecimento. (SANTOS; ALVES; MAGALHÃES, 2018, p. 59).

Como apontado pelos autores, trabalhar com tecnologia não é só utilizar equipamentos tecnológicos, visto que o educador pode ministrar uma aula utilizando essas tecnologias, mas com as mesmas antigas estratégias. Por exemplo: projetar um texto no datashow e pedir para os alunos copiarem. Com isso é importante então ao utilizar os equipamentos tecnológicos pensar em estratégias inovadoras.

De acordo com Valente (2014), existem quatro modalidades distintas de ensino híbrido que serão abordadas adiante, sendo elas o *flex*, *blended* (“misturado”), virtual enriquecido e rodízio. Na Figura 04, alguns estão exemplificados e conceituados. Sendo assim, o aluno conta com a variedade de métodos para estudar e o educador com a variedade de métodos para utilizar aquela que melhor se adapte a cada aluno.

Figura 04 - Divisões e subdivisões do ensino híbrido



Fonte: Elaborado pela autora.

O ensino híbrido se apresenta de diversas formas e com isso surgem conceitos básicos para cada ramificação dessa modalidade. Para iniciar a discussão dos modelos de ensino híbrido, serão apresentados os conceitos de cada um deles.

2.2.1 Modelos de rotação

Nos modelos chamados de rotação, como o próprio nome indica, há um revezamento dos estudantes seja em torno das atividades realizadas, de acordo com um horário/espço fixo ou ainda de acordo com alguma orientação do professor. Embora eles possam abarcar tarefas de vários tipos, que prescindam ou não da presença do professor, uma delas deve ser uma atividade online (MARTINS, 2016, p. 75).

2.2.1.1 Rotação por estações: em sala de aula ou outro ambiente organizado previamente pelo professor designa três ou mais estações de trabalho. Nessa, os estudantes produzem suas atividades organizadas pelo professor em tempos determinados. Cada estação tem uma atividade e pelo menos uma delas é destinada à pesquisa utilizando a Internet (SCHIEHL; GASPARINI, 2016).

2.2.1.2 Laboratório rotacional: tem formato parecido com o modelo rotação por estações, contudo a pesquisa online é feita na sala informatizada, o que exige deslocamento dos estudantes e um professor para cada ambiente (SCHIEHL; GASPARINI, 2016). Os estudantes utilizam o espaço educativo como os laboratórios. Em geral, esse método aumenta a produtividade e motiva o aprendizado descontraído. Porém, mesmo assim não substitui os importantes encontros em sala de aula para consolidar o processo de aprendizagem.

2.2.1.3 Sala de aula invertida: como diz Valente (2014, p. 86), na sala de aula invertida “o aluno estuda antes da aula e a aula se torna o lugar de aprendizagem ativa, onde há perguntas, discussões e atividades práticas”. Tem como objetivo incentivar os educandos a fazerem pesquisas antecipadas antes da aula presencial, mas as leituras são orientadas por um tutor ou professor da disciplina. Depois, por meio de projetos ou de debates se discute o assunto pesquisado em sala de aula. Nesse formato, é proposto que o aluno se familiarize com as teorias em casa, por meio de atividades online (SCHIEHL; GASPARINI, 2016). Um exemplo comum de atividade relacionada a esta prática, que já é realizada há tempos, é a leitura de textos previamente estabelecidos, para discussão e atividades em classe (VALENTE, 2014, p.87).

Nesse método, o encontro presencial em sala de aula é potencializado e focado em debates e resolução de questões. Como especificado, a sala de aula invertida é um método do ensino híbrido, que visa proporcionar mais autonomia ao estudante. No entanto, é fundamental o compromisso do aluno em estudar antes em sua casa para na hora das discussões poder contribuir e tirar suas dúvidas.

2.2.1.4 Rotação individual: Com foco no desenvolvimento pessoal, o aluno receberá um plano de atividades com objetivos a serem alcançados. O educador deverá organizar as diversas estações de aprendizagem que podem ser na escola ou fora

dela. Para o desenvolvimento do indivíduo, cada uma receberá uma lista de atividades que devem cumprir para concluir a disciplina.

Os alunos direcionados ao laboratório, por exemplo, trabalharão nos computadores, de forma individual, enquanto o professor estará atendendo aos demais que necessitarem (MARTINS, 2016, p.77).

Esse método é focalizado no desenvolvimento individual, aproveitando as habilidades que já foram adquiridas anteriormente. Sendo assim, nem todos os alunos terão que passar por todas as estações; isso dependerá da análise do educador, que identificará as facilidades e dificuldades de cada um.

2.2.2 Modelo à la carte: esse modelo se mostra bem inovador e fornece ao aluno a perspectiva de ser o protagonista no seu processo de aprendizado. O estudante pode escolher que conteúdos percorrerá a fim de alcançar os objetivos propostos. O professor tem o papel de orientar e estar à disposição para tirar dúvidas.

Nesse método, o aluno já reconhece qual a sua melhor forma de estudar e tem muita disciplina, por isso pode montar seu próprio cronograma de estudo, recorrendo ao professor quando necessário. Cabe ao professor definir os objetivos e dar o suporte, então não se trata de deixar o aluno “solto” no processo. Cabe, porém, ao estudante responsabilizar-se pela organização de sua agenda de estudos, que pode inclusive ocorrer totalmente a distância (SCHIEHL; GASPARINI, 2016, p. 4).

2.2.3 Modelo flex: nesse modelo considerado disruptivo os alunos têm uma lista de tópicos para pesquisar, organizada pelo mediador, com ênfase no ensino online. Cada aluno aprende de uma maneira e por isso o ritmo de cada um é personalizado e o professor ficará à disposição para realizar adequações e para responder a perguntas (SCHIEHL; GASPARINI, 2016, p. 4).

Segundo Martins (2016, p. 80), o modelo flex “requer uma modificação da estrutura de organização dos alunos no ambiente escolar”, uma vez que nele “os alunos podem aprender de forma colaborativa, uns com os outros, com o uso dos recursos online, independente da organização por anos ou séries” (MARTINS, 2016, p.80).

2.2.4 Modelo virtual enriquecido: nesse modelo, o aluno realiza a maior parte das atividades online, o que ajuda aqueles que não dispõem de muito tempo para frequentar o ambiente presencialmente, mas dispõem de disciplina para estudar. Por

isso “[...] trata-se de uma experiência realizada por toda a escola, em que, em cada curso, os alunos [...] podem se apresentar, presencialmente, na escola, apenas uma vez por semana” (MARTINS, 2016, p. 81; SCHIEHL; GASPARINI, 2016, p. 4).

O aluno poderá anotar as dúvidas que surgirem para que possa discutir com seu professor e colegas de turma no dia do encontro presencial. Conforme Valente (2014, p. 85), nesse modelo “a ênfase está nas disciplinas que o aluno realiza online”, vindo ele a ser “complementado com poucas atividades presenciais”.

2.3 Tipos de ferramentas utilizadas na EAD

As metodologias da educação têm inovado à medida que surgem novos recursos e aparelhos eletrônicos, mesmo que esses não tenham sido criados com finalidades educacionais. A EAD surgiu com o interesse de qualificar diversas pessoas que, por vários motivos, como falta de tempo e recursos, não podiam frequentar uma instituição de ensino presencial (GOMES, 2011). Na EAD muitas ferramentas são utilizadas para as aulas assíncronas, visando proporcionar as interações de comunicação, interação e colaboração.

É preciso esclarecer duas coisas de início: a primeira delas é que o número de usuários por grupo em uma dada atividade depende do tipo de ferramenta a ser utilizada nesta mesma atividade. Uma ferramenta como o fórum, por exemplo, não deve comportar um número de participantes que inviabilize o debate – nem muitos, nem poucos. A segunda é que esta classificação diz respeito apenas à função principal de cada uma das ferramentas, mas não deseja colocar rótulos definitivos: uma ferramenta de comunicação, como o WhatsApp, pode servir como ferramenta de colaboração, por exemplo; um blog, ferramenta de criação, pode ser uma ferramenta de colaboração, e assim por diante.

2.3.1 Ferramentas de comunicação

Atualmente existem diversas ferramentas de comunicação, para além do telefone e do fax, dentre as quais mencionamos os e-mails, os recursos de chamadas em vídeo e os populares aplicativos de mensagens instantâneas, tais como WhatsApp, Telegram, Messenger, entre outros. Embora cada um destes tipos de ferramentas tenha sido criado com o objetivo primário de viabilizar e/ou facilitar a comunicação entre

as pessoas, no sentido amplo do termo, eles podem também ser utilizados especificamente com fins didáticos, desde que sua finalidade pedagógica esteja alinhada aos objetivos a serem alcançados na aula planejada. Nunca é demais lembrar que o conteúdo vem antes da estratégia.

Os e-mails, por exemplo, se caracterizam em mensagens que podem ser enviadas e respondidas a qualquer momento e em qualquer lugar. Sendo assim, são uma das ferramentas assíncronas muito utilizadas na EAD. Uma pessoa pode transferir mensagens e arquivos importantes para diversas pessoas ao mesmo tempo, e a criação de uma conta é simples e gratuita. Através do e-mail, o professor pode enviar material de leitura, exercícios, dicas de recursos etc. aos alunos. O mesmo acontece com os aplicativos de mensagens instantâneas – muitas vezes preferidos por alunos, pais e professores, por serem mais práticos que os e-mails.

Aplicativos e programas de videoconferências, como Skype, GoogleMeets, Zoom, Jitsi, entre outros, também são uma ferramenta de comunicação que se tornou indispensável para a educação, especialmente após 2020. Seja para aulas individuais ou em grupo, cada um destes dispositivos tem recursos interessantes, como, por exemplo, erguer a mão (um *emoji*) durante a reunião para pedir a palavra, compartilhar tela, gravar as aulas, entre outros. Estes recursos, bem como a qualidade de áudio e vídeo e a capacidade de participantes e outras limitações, dependerão de cada um dos aplicativos.

2.3.2 Ferramentas de colaboração

Chamamos de ferramentas de colaboração aquelas em que o resultado final da atividade depende obrigatoriamente da interação dos alunos em um grupo. Os fóruns, blogs e chats são os principais exemplos. O professor poderá escolher um assunto relevante para os alunos, bem como eles também poderão sugerir um tema para debater e serem orientados pelo educador (BEZERRA, 2013, p. 18).

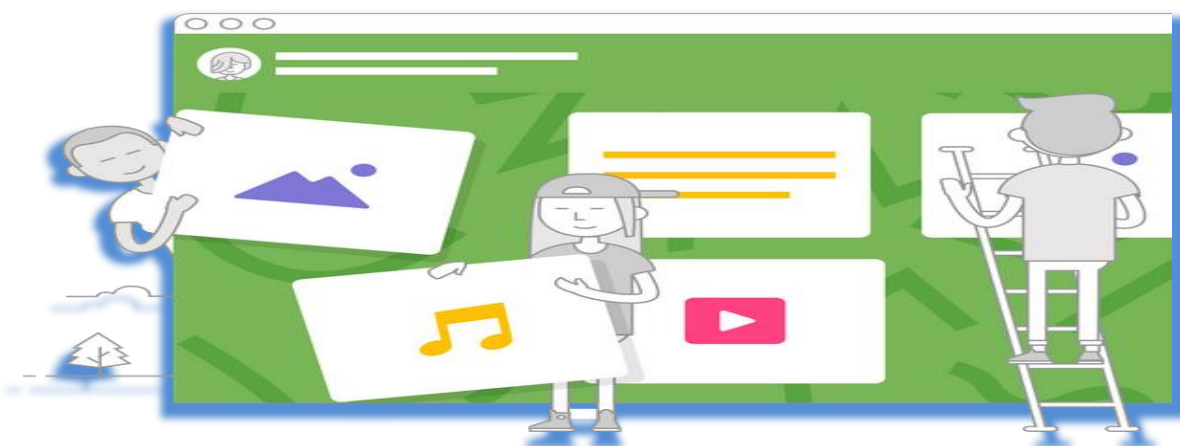
As conversas ficam registradas no fórum e podem ser acessadas e respondidas no melhor momento para cada usuário, sendo assim uma das ferramentas assíncronas. A organização das mensagens nos fóruns também pode ajudar a lembrar do que se tratava a discussão e melhora o processo de ensino do aluno da EAD. Já o chat é o fórum em tempo real – sendo, assim, uma atividade síncrona.

2.3.3 Ferramentas de criação

As ferramentas de criação, como o próprio nome diz, são aquelas de que os alunos se apropriam para realizarem suas atividades. Há inúmeros exemplos deste tipo. O mural é uma ferramenta criativa onde é possível escrever mensagens, comentar sobre elas, compartilhar arquivos, *links* e documentos; é uma ótima ferramenta de coletar inspiração e reunir pensamentos. Em geral, os alunos se sentem motivados a criar, devido à facilidade e praticidade de compartilhar breves mensagens.

O *Padlet*¹³ é um recurso muito utilizado para elaboração de mural virtual. Ele está disponível na plataforma online e tem se mostrado uma boa estratégia colaborativa e gratuita. Por meio dele é possível que as pessoas postem, curtam e comentem nas mensagens publicadas no mural. O *Padlet* fornece características colaborativas e comunicativas, permitindo a interação dos sujeitos em geral com mensagens curtas e rápidas. A criação ocorre por publicações de textos ou imagens relacionadas a temática pré-estabelecida e combinadas com os participantes. Como na Figura 05:

Figura 05 - Mural digital



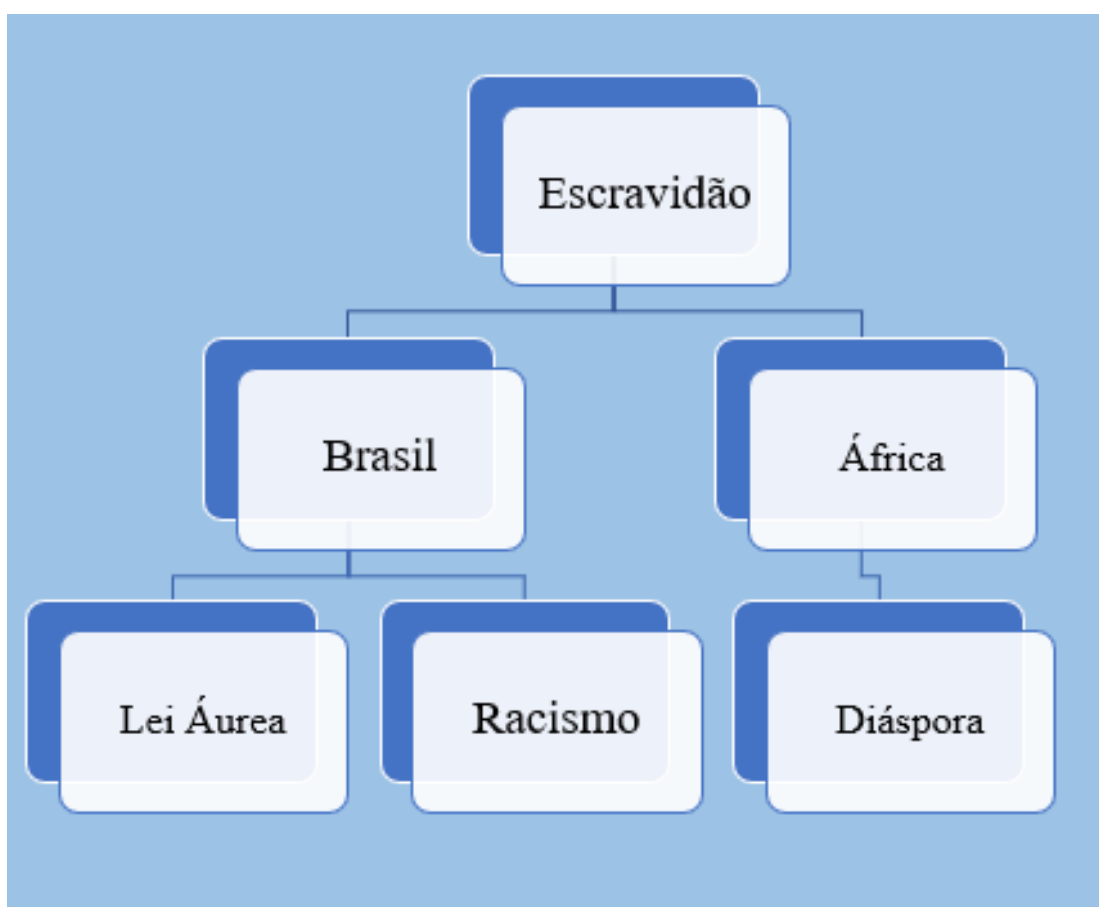
Fonte: <https://pt-br.padlet.com/>.

Mapas mentais são ferramentas criativas que visam facilitar a memorização de dados com mais facilidade, compreender e solucionar problemas e organizar as informações na memória, em atividades pessoais, educacionais, profissionais, entre

¹³ Disponível em: <https://pt-br.padlet.com/>.

outras. A ferramenta mencionada pode ser elaborada facilmente pelo *Word*, como na Figura 06. Pode ser elaborado digitalmente, pelo computador ou pelo celular *smartphone*. Alguns sites de criação de mapas mentais ajudam nesse sentido, fornecendo as ferramentas para elaboração do mapa. Um dos aplicativos mais frequentemente utilizados é o *MindMeister*¹⁴, que permite criação de mapas para ser utilizados por diversos colaboradores.

Figura 06 - Atividade com mural digital



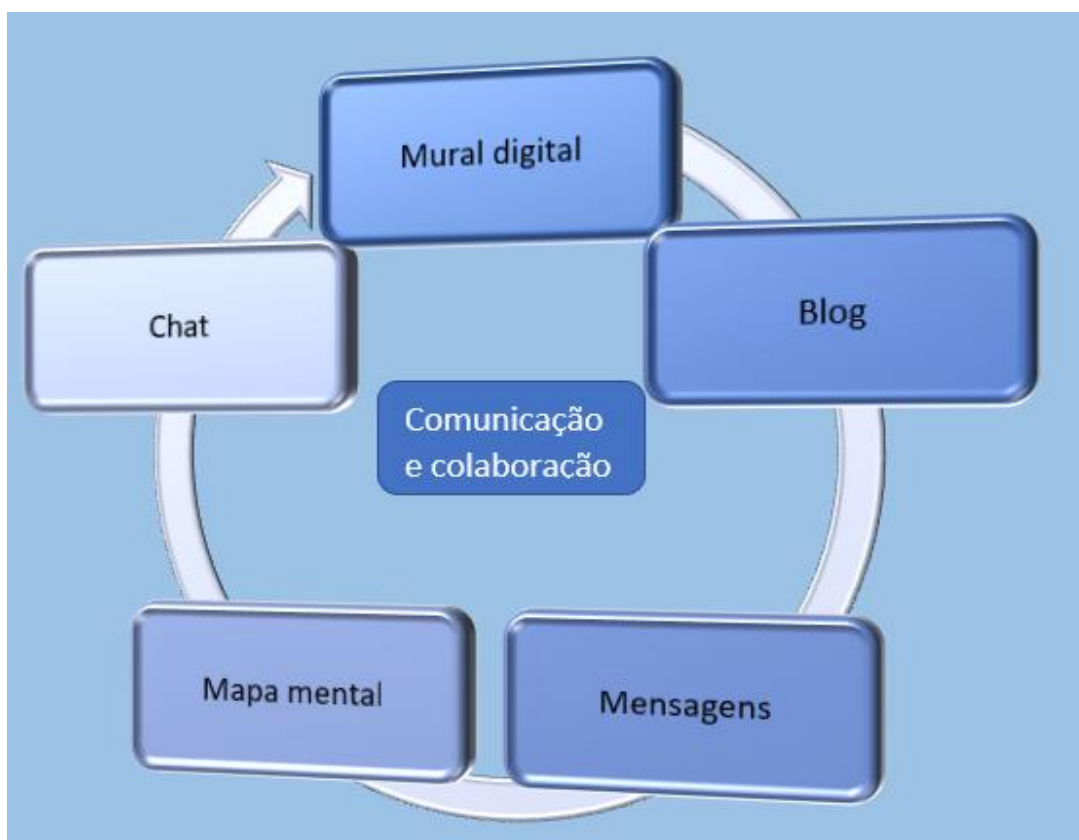
Fonte: Elaborado pela autora.

Vale ressaltar que algumas ferramentas aqui mencionadas possuem usos e características comuns aos três ou a dois dos três tipos de ferramentas, conforme exemplificado na Figura 07. Pode-se dizer que elas não são puramente pertencentes a uma modalidade e, sim, mistas. Por exemplo, o blog sendo misto, de criação e colaboração. Um blog pode ser utilizado de forma semelhante a um fórum, devido ao

¹⁴ Disponível em: <https://www.mindmeister.com/pt/mm/signup/basic>. Acesso em: 27 out. 2020.

fato de que a discussão parte da mensagem principal, em geral, do professor, utilizando uma frase ou um pequeno texto, áudio, vídeo, entre outros. Logo depois, vêm os comentários dos integrantes, que poderão tirar dúvidas e explorar o assunto. Cada blog é único, levando em conta que são lançadas questões variadas, visando atingir o objetivo estabelecido pelos sujeitos que o compõem (BRANDENBURG; PEREIRA; FIALHO, 2019).

Figura 07 - Ferramentas de comunicação e colaboração



Fonte: Elaborado pela autora.

2.4 Redes sociais como ferramenta no ensino híbrido

Na segunda seção de seu livro, “Tecnologia da informação e comunicação e novos letramentos”, Braga (2013) aborda de modo sucinto o percurso da comunidade industrial até chegar à sociedade da informação, em que o domínio do conhecimento começa a ser o principal capital de troca, o qual traz mudanças para as práticas sociais, sendo uma demanda essencial e não mais uma opção.

Segundo Braga (2013) ao mencionar as redes sociais, a autora reconhece a facilidade de, por meio delas, o professor poder se familiarizar com seu público a partir do perfil dos seus alunos, bem como com a possibilidade de formação de grupos sociais. A autora alerta, entretanto, para a facilidade que surge de perder o foco, o que, segundo a autora, deve motivar o professor a estar atento na mediação educativa.

Segundo Machado e Tijiboy (2005), “[...] as redes sociais virtuais são recursos recentes nas sociedades na era da informática e requerem um olhar atento sobre suas possibilidades e alcances para a educação”. Ou seja, comentar sobre como os professores podem utilizar as redes sociais como instrumentos didáticos no processo de ensino e aprendizagem, mesmo corroborando com a aplicação do ensino híbrido, exigem cautela, mas não deixam de ter grande apelo e utilidade.

Num primeiro momento, as redes sociais presenciais foram as mais utilizadas pela sociedade brasileira. Em geral, essas redes se iniciam por pessoas que têm os mesmos objetivos: sociais, econômicos, profissionais, religiosos, entre outros. Sendo assim, no século XX, que surge a ideia de rede social, de que as relações sociais compõem um tecido que condiciona a ação dos indivíduos nele inserido (FERREIRA, 2011). Logo, rede social é um conjunto de pessoas socialmente interligadas por relações sociais como: amizade, relações de trabalho, comerciais ou de informações (SILVA; FERREIRA, 2007).

Atualmente, as redes sociais virtuais estão sendo cada vez mais utilizadas no Brasil. Independentemente de idade, as pessoas estão cada vez mais utilizando essa tecnologia. Com a pandemia do coronavírus o contato físico foi totalmente desestimulado pelo risco de contaminação, com isso o contato social virtual aumentou consideravelmente. Até pessoas idosas que achavam difícil usar essas tecnologias passaram a se apropriar da socialização virtual.

Logo,,todas as etapas da educação tiveram que aderir ao ensino remoto devido à impossibilidade de se reunir presencialmente. Como os educadores veem essa ferramenta? “Tratamos das Redes Sociais na Internet (RSI) como espaço coletivo e colaborativo para a comunicação, troca de informação, aprofundamento de um determinado tema, pesquisa, ou seja, nosso foco como educadores é a aprendizagem” (ALLEGRETTI, 2012, p. 55).

Com isso, as redes sociais que antes da pandemia eram consideradas como apenas uma possibilidade para aprendizagem passou a ser uma das únicas opções para que alunos e professores pudessem continuar se comunicando e prosseguindo

com as atividades escolares. Os alunos começaram a ver a rede social não só como meio de descontração, mas também como ambiente educacional. Como os educadores estão utilizando as redes sociais?

As tecnologias Web permitem aos professores definir estratégias pedagógicas inovadoras que incluam utilização de software social como ferramentas de trabalho de modo a flexibilizar os contextos de aprendizagem, individuais e cooperativos, a ensinar alunos a aprender no ciberespaço, a pensar, a cooperar, a partilhar e a construir o seu próprio conhecimento. (PATRÍCIO; GONÇALVES, 2010, p. 593).

Com tudo isso, vale ressaltar que assim como de modo presencial, é preciso um planejamento, sequencial e organizado, e no ambiente online não é diferente. É possível transmitir o conteúdo utilizando diversos recursos e deixando o ensino mais lúdico. Além disso, a interação dos participantes é fundamental para o êxito.

Sobre o *Facebook*, ele é uma das redes sociais mais utilizadas em todo o mundo para interação social, que “[...] surge essencialmente pelos comentários a perfis, pela participação em grupos de discussão ou pelo uso de aplicações e jogos” (PATRÍCIO; GONÇALVES, 2010, p. 594). Nessa rede social, é possível que o professor poste vídeos para os alunos com a explicação dos conteúdos e atividades; os alunos podem postar fotos das atividades realizadas e ambos podem comentar nas postagens com sugestões ou dúvidas.

Já o *Twitter*, embora também seja um exemplo de rede de interação social, possui funcionalidades que “[...] fazem com que uma ideia possa se reproduzir de forma viral e instantânea ao redor do planeta em questão de segundos” (SANTAELLA; LEMOS, 2010, p. 55). Nele é permitido enviar *links* de vídeo e fotos para seus seguidores apreciarem o que você está fazendo. Alguns pontos negativos desse aplicativo é que cada tweet tem um número reduzido de caracteres permitido, 280. Existem muitas *Fake News*¹⁵, e elas se espalham mais rápido através das redes sociais. Nesse sentido, é possível tanto educador quanto educando socializarem.

O *Instagram* também tem sido utilizado como ferramenta educativa. “A origem do nome é uma mistura entre ‘instant camera’ e ‘telegram’, trazendo a ideia de instantaneidade no compartilhamento de momentos vividos” (SEVERO, 2017, p. 55). Com essa rede social é possível postar fotos e comentar nelas. É possível também realizar

¹⁵ Apoia-se então a afirmação de Recuero e Gruzt (2019): “O conceito de fake news é hoje sinônimo de desinformação, utilizado livremente pelos veículos noticiosos para indicar rumores e notícias falsas que circulam, principalmente, na mídia social”.

lives ao vivo possibilitando uma boa interação entre professor e alunos.

Quanto ao *WhatsApp*, o usuário, “[...] além do envio de mensagens básicas, pode criar grupos até 256 membros, fazer backup dos conteúdos compartilhados nos grupos, compartilhar locais, enviar imagens, vídeos ou áudios” (SILVA; ALVES, 2018, p. 3). Nessa rede social é possível postar fotos, vídeos e textos com conteúdo. É possível também realizar chamadas e, assim, alunos e educadores podem se socializar como em uma videoconferência.

2.5 Ambientes virtuais como recurso no ensino híbrido

Discutir sobre como os professores podem utilizar os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) como instrumentos didáticos no processo de ensino híbrido nas escolas é muito importante para a formação da sociedade. Para iniciar a discussão recorre-se a Braga (2013, p. 76) que afirma “a tese de que as mudanças sociais foram geradas pelo uso da tecnologia, é nela também que encontraremos caminhos que nos permitam mudar as práticas educativas”. Muitos educadores têm receio com ensino pela Internet com medo de que ele ocupe o lugar do ensino presencial.

Na história da humanidade, nenhuma forma de expressão artística substituiu as anteriores: a fotografia não substituiu a pintura, os AVAs não substituíram os ambientes face a face. Eles constroem práticas educacionais em um ambiente tecnológico diferente (ciberespaço) que responde à dinamização dos avanços computacionais e expansão da rede¹⁶ (tradução minha). (MORA MORA; BEJARANO AGUADO, 2016, p. 60).

É relevante pensar em como uma nova tecnologia pode ser utilizada não para substituir a outra e sim, complementar. Embora muitos profissionais da educação ainda resistam em trabalhar com a tecnologia, principalmente estudos por meio de plataformas online, isso foi extremamente necessário por causa da pandemia do coronavírus. Pode-se mencionar que, ao longo dos anos, o tema AVA foi e tem sido de objeto de pesquisa de vários autores Santos (2002), Pereira; Schmitt; Dias, 2007), Braga (2013) entre outros.

Contudo, existem conceitos que se destacam na literatura voltada ao tema

¹⁶ No original: En la historia de la humanidad ninguna forma artística de expresión reemplazó a las precedentes: la fotografía no reemplazó a la pintura, los AVA no sustituyen los ambientes presenciales. Construyen las prácticas educativas en un medio tecnológico diferente (ciberespacio) que responde a la dinamización de los avances computacionales y de expansión en red.

educacional e virtual: “[...] por ambientes podemos entender tudo aquilo que envolve pessoas, natureza ou coisas, objetos técnicos. Já o virtual vem do latim medieval *virtualis*, derivado por sua vez de *virtus*, força, potência” (SANTOS, 2002, p. 426).

As atividades educacionais por meio de plataformas e ambientes virtuais de aprendizagem estão ocupando cada vez mais espaço na educação brasileira. Em geral, essa metodologia é mais utilizada em ambientes acadêmicos devido à maturidade deste público. Mas, com a impossibilidade de os alunos irem às escolas por causa da pandemia do coronavírus, todas as faixas etárias sofreram com a mudança repentina do presencial para o totalmente online.

Com isso os educadores passaram a recorrer às ferramentas virtuais para manter a comunicação e a interação com os alunos. “Em termos conceituais, os AVAS consistem em mídias que utilizam o ciberespaço para veicular conteúdos e permitir interação entre os atores do processo educativo” (PEREIRA; SCHMITT; DIAS, 2007, p. 4). Em outras palavras, “[...] são sistemas computacionais disponíveis na internet, destinados ao suporte de atividades mediadas pelas tecnologias de informação e comunicação” (ALMEIDA, 2003, p. 331).

Como meio de comunicação com os alunos, os professores das redes públicas e particulares recorreram aos mais diversos AVAs, visando dar auxílio aos alunos e continuidade ao ano letivo. Até mesmo educadores que lutavam contra o ensino por meio de AVAs acabaram cedendo e realizaram seu trabalho, muitos da melhor maneira possível. Dentre as suas características, a interatividade é algo a se destacar:

É a interatividade com o conteúdo e com seus autores que faz um *site* ou *software* se constituir como um AVA. Para que o processo de troca e partilha de sentidos possa ser efetivo, poderemos criar interfaces síncronas, a exemplo dos *chats* ou salas de bate-papos, e assíncronas, a exemplo dos fóruns e listas de discussão. Podemos contar também com os blogs que, além de permitir comunicação síncrona e assíncrona, agrega em seu formato hipertextual uma infinidade de linguagens e formas de expressão. (SANTOS, 2002, p. 430).

Uma das justificativas para se aderir ao AVAs e a metodologia do ensino híbrido com conteúdo da internet é o fato de algumas escolas públicas sofrerem por falta de livros que abordem a literatura afro-brasileira; em contrapartida, a internet está repleta de textos dos mais diversos gêneros textuais voltados para a temática do negro que podem ser avaliados pelo educador e utilizados no ambiente escolar. Sendo assim, com as novas tecnologias podem-se apoiar o ensino dos mais diversos conteúdos.

O processo de ensino e aprendizagem poderá ser fortalecido com essas ferramentas se todos os envolvidos se comprometerem em participar ativamente das atividades propostas para o trabalho com a literatura afro-brasileira. Deste modo, diante todas as informações apresentadas até aqui, é possível notar uma grande variedade de ferramentas que podem ser utilizadas para se ensinar a temática étnico-racial.

É importante destacar que as tecnologias digitais não conseguiram sozinhas inovar a educação, como Braga (2013) enfatiza, embora essas tecnologias tenham ampliado o acesso a grupos anteriormente considerados menos favorecidos a um conjunto de conhecimento antes elitizados, é preciso uma boa organização e planejamento para ter os objetivos alcançados.

No próximo capítulo, serão indicadas possibilidades de unir os recursos tecnológicos especificamente à prática do ensino de literatura afro-brasileira, aplicando o ensino híbrido com o objetivo de dinamizar e apoiar as aulas e, assim, contribuir para que se cumpra o que exorta a Lei 10.693/03.

3 LITERATURA AFRO-BRASILEIRA NO ENSINO MÉDIO COM O ENSINO HÍBRIDO.

3.1 Sequência didática com a utilização das estratégias do ensino híbrido

Quais as possibilidades de unir os recursos tecnológicos à prática do ensino de literatura afro-brasileira? Como alinhar o ensino híbrido com o ensino de literatura afro-brasileira na escola? No capítulo 2, apresentaram-se metodologias ativas, plataformas de videoconferências, redes sociais e seus diversos recursos de modo sucinto. Neste capítulo, serão apresentadas atividades que mesclam essas diversas possibilidades para abarcar o ensino da literatura afro-brasileira.

Sendo assim, será realizada uma sequência didática com o uso do ensino híbrido na educação com ênfase no ensino da literatura afro-brasileira. Apresentar-se-ão algumas sugestões de atividades envolvendo possibilidades de unir os recursos tecnológicos à prática de ensinar a literatura afro-brasileira. Para ajudar na realização da sequência didática informa-se o *link* do conto de cada atividade, que está disponível gratuitamente na internet e em anexo neste trabalho.

Na primeira atividade, propõe-se o método sala de aula invertida, com dois momentos online e um presencial. Os alunos serão orientados a utilizar o aplicativo WhatsApp e preencher um formulário que servirá como um diagnóstico para o educador entender o que os alunos já sabem do assunto que irá abordar. Posteriormente, são orientados a se familiarizar com o conto “Ana Davenga” por meio da leitura e assistindo a vídeos. Por fim, na aula presencial realiza-se uma roda de conversa para que alunos e educador possam conversar sobre o assunto do conto.

Na segunda atividade, apresenta-se o método flex, com três etapas realizadas online. A dinâmica é realizar um breve encontro por videoconferência para apresentar a disciplina e metodologia para os alunos. Logo após, fornecer por meio de redes sociais o acesso ao conto e a biografia do autor¹⁷. Finalmente, realizar um encontro online que servirá para um debate trazendo à tona a temática importante do conto.

Com a terceira atividade, expõe-se o método rotação por estação, contando

¹⁷ Em todas as atividades dessa sequência didática propõe-se que demonstrar a biografia dos autores é necessário, para que os alunos entendam que a literatura afro-brasileira é escrita por diversos autores independentemente de cor de pele.

com três etapas online. O educador utiliza redes sociais para postar uma mensagem que faz parte de um grande movimento social. O objetivo é motivar os alunos a pensar sobre o evento e posteriormente postar seus comentários sobre o assunto. Eles são orientados a utilizar a internet para pesquisar conceitos básicos envolvendo a temática racial. Para concluir propõe-se um debate virtual com alunos e professor.

Na quarta atividade, demonstra-se o método virtual enriquecido, com a realização de duas aulas online e uma presencial. Na primeira aula, o educador envia o material num grupo privado para que os alunos realizem a leitura. Num segundo momento, o professor motiva os alunos a pensarem num assunto polêmico. Depois orientam os alunos a pesquisarem sobre a temática na internet a fim de se prepararem para um debate. Por meio de uma plataforma o professor conduz um debate virtual entre dois grupos de alunos. Por fim, os alunos comparecem à escola para realizarem um projeto ilustrativo sobre o conto.

Na quinta atividade, demonstra-se o modelo à *la carte* com três aulas online. Num primeiro momento o professor posta todas as atividades que o aluno deve realizar durante a disciplina, propõe também uma apresentação rápida em um mural digital. Dentre as atividades a serem realizadas estão: leitura do conto e biografia do autor, dublagem criativa e mapa mental virtual. A fim de exemplificar a sequência didática, comenta-se as atividades e seus passo a passo conforme a Figura 08.

3.1.1 Atividade com base na literatura afro-brasileira e auxílio da sala de aula invertida.

Figura 08 - Metodologia para aplicar sala de aula invertida



Fonte: Elaborado pela autora.

1º passo

Aula online: nesta etapa, o educador procura entender o que os alunos sabem sobre o racismo contra os negros no Brasil através de formulário criado no *Google Forms*¹⁸ que poderá ser enviado pelo aplicativo WhatsApp. Há possibilidades para quem não usa o WhatsApp: compartilhar o formulário em grupos privados no Facebook, e-mail, AVA etc.

Algumas perguntas para o formulário:

1. Você acha que as pessoas negras no Brasil ainda sofrem racismo? Por quê?
2. Acredita que a educação pode minimizar o racismo?
3. Conhece obras de autores e autoras negras? Se sim, quais são?

2º passo

Antes da aula presencial: para realizar uma proposta de sala de aula invertida voltada para a literatura afro-brasileira conforme apresentado no decorrer do texto, propõe-se, no segundo momento, atividade de pré-leitura para que os alunos possam ler o conto “Ana Davenga” e se apropriar do assunto em questão, bem como pesquisar a biografia de uma autora brasileira negra. Sugere-se o *site* onde a biografia e o conto estão disponíveis gratuitamente, conforme a Figura 09. Sugere-se também o vídeo disponível no *YouTube* que narra o conto mencionado, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=R7LSaXwSm14>. Acesso em 20 dez. 2020

Figura 09 - Site Literafro



Fonte: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/24-textos-das-autoras/926-conceicao-evaristo-ana-davenga>. Acesso em 10 nov. 2020.

¹⁸ O Google Forms é um serviço gratuito para a criação de formulários online do Google. Disponível em: <https://www.techtudo.com.br/dicas-e-tutoriais/2020/04/como-usar-o-google-forms-saiba-criar-um-formulario-online.ghtml>. Acesso em: 19 dez 2020.

3º passo

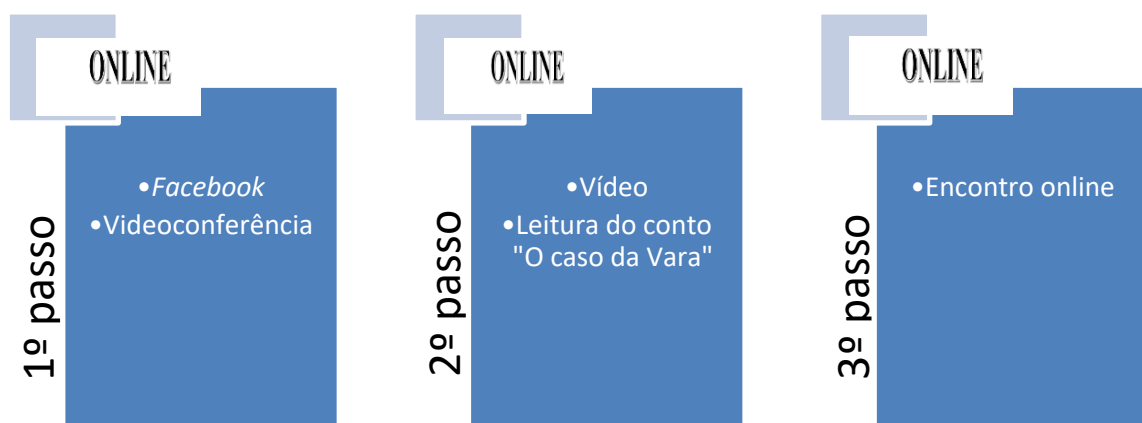
Na aula presencial: nessas atividades, o educador realiza uma roda de conversa, levanta algumas proposições nas quais sejam abordadas questões sobre o conto “Ana Davenga” e a temática em questão. Algumas questões podem ser propostas pelo educador a fim de incentivar os alunos a comentar sobre seus pontos de vista sobre o assunto.

- Quais aspectos relevantes da autora estão descritos em sua biografia?
- No conto em questão, qual era o meio de sustento de Davenga?
- Ana Davenga sofria que tipos de aflições no relacionamento com Davenga?
- Sugestões de outro desfecho para o conto.

3.1.2 Atividade com base na literatura afro-brasileira e auxílio do modelo *Flex*.

Como apresenta-se na Figura 10, basicamente os estudantes terão alguns tópicos a percorrer, com ênfase no ensino online. O ritmo de cada um é personalizado e o professor fica disponível para esclarecer dúvidas que forem surgindo.

Figura 10 - Metodologia para aplicar modelo Flex



Fonte: Elaborado pela autora.

1º Passo

Aula online: o educador cria um grupo privado no *Facebook*. Realiza um breve encontro por videoconferência com os alunos utilizando *Zoom* ou *Google Meets* e apresenta aos alunos a temática e a metodologia a ser utilizada.

2º Passo

Aula online: nessa etapa, o educador envia por *e-mail* ou em grupo privado do *Facebook* o conto de Machado de Assis “*O caso da vara*”. O educador poderá enviar também o *link* do vídeo sobre o conto em questão. Poderá pedir para que os alunos leiam e reflitam sobre o conto. Pede-se também que pesquisem a biografia do autor no site: <http://machado.mec.gov.br/>.

3º Passo

Aula online: para realizar uma proposta *flex* voltada para a literatura afro-brasileira conforme apresentado no decorrer do texto, propõe-se, no terceiro momento, encontro online com professor e alunos, para realizar debate do conto “*O caso da vara*”, iniciando com a discussões sobre a biografia do autor. Já que os alunos se familiarizaram com a questão, o professor poderá iniciar o debate trazendo algumas questões:

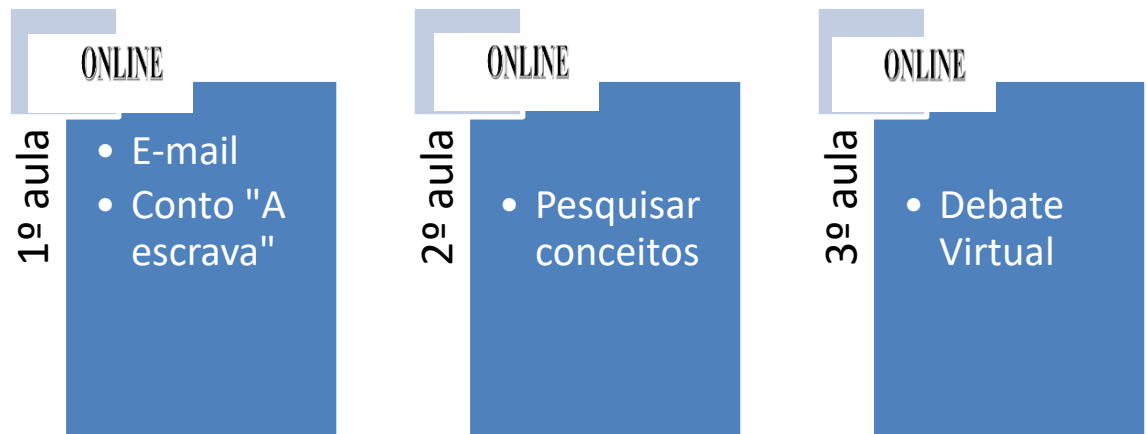
- Quais aspectos relevantes do autor estão descritos em sua biografia?
- Por que Damião não ajuda Lucrecia como intencionava?
- Se você pudesse escolher um outro desfecho do para o conto: o que gostaria que acontecesse?

A atividade poderá ser respondida utilizando escrita, fala, dramatização, por vídeo ou podcast.

3.1.3 Atividade com base na literatura afro-brasileira e auxílio do modelo de rotação por estação.

Como demonstra-se na Figura 11, os estudantes recebem uma lista de objetivos ou tarefas a “percorrer”.

Figura 11 - Metodologia para aplicar modelo de rotação por estação



Fonte: Elaboração da autora.

Esse modelo permite que os estudantes se revezem entre estações em uma agenda de tarefas estabelecida pelo professor, que pode dessa forma trabalhar com grupos específicos de estudantes. O que qualifica essa abordagem como um modelo híbrido é quando ao menos uma dessas estações é realizada de forma online. O educador divide a turma em duas equipes, com grupos de alunos de números equivalentes, e organiza as estações.

1º Passo

- Na primeira estação, o grupo de alunos realiza a leitura do conto de Maria Firmina dos Reis "A escrava" e da biografia da autora no laboratório de informática ou em casa, enviados pelo educador pelo e-mail para cada aluno.

2º Passo

- Na segunda, pesquisam conceitos básicos: raça, racismo, preconceito, discriminação. Em livros, revistas e na sala de informática. Sugere-se o site <http://www.letras.ufmg.br/literafr/>.
- Na terceira, os estudantes pesquisam na internet notícias de pessoas "famosas" que sofreram racismo devido à cor de pele, no laboratório de informática ou em casa. Escolhem uma que mais chamou sua atenção e realizam anotações.

3º Passo

Em um momento final, os alunos vão concluir e aplicar o seu trabalho e pesquisa feitos nas estações. A proposta é que eles relacionem situações de racismo verbal publicados na internet atualmente com a linguagem verbal utilizada no conto no período da escravidão. Os alunos podem ser divididos em grupos para compartilhar suas anotações e utilizar a plataforma Instagram, Facebook ou alguma outra de edição para criar uma postagem sobre o resultado da pesquisa. É possível também expressar-se por meio de vídeos, fotos, desenhos etc.

O professor pode definir a duração, o formato de rotação e a definição do número de estações de acordo com a sua situação real. O objetivo é que os alunos façam um rodízio de forma integrada. O professor também deve olhar cada trabalho antes de ser postado.

3.1.4 Atividade com conteúdos da literatura afro-brasileira e auxílio do modelo virtual enriquecido.

Como apresenta-se na Figura 12, o aluno tem todas as disciplinas disponíveis online, e vai à escola uma ou duas vezes por semana para realizar projetos, debater e discutir o conteúdo com o professor e colegas da aprendizagem online. Além disso, o presencial é usado para monitorar o progresso do aprendizado.

Figura 12 - Metodologia para aplicar modelo virtual enriquecido



Fonte: Elaborado pela autora.

1º Passo

No primeiro momento, os alunos realizam a leitura do conto de Monteiro Lobato “Negrinha” e a biografia do autor, em casa por meio de seus dispositivos eletrônicos com acesso à internet. Os arquivos podem ser enviados pelo educador no grupo privado do Facebook ou por e-mail. Aliás, este pode ser um bom momento para compartilhar a obra de Machado de Assis que se encontra disponível gratuitamente na internet.

2º Passo

No segundo momento o educador posta no grupo do Facebook a informação de que existe um grande debate sobre a obra de Monteiro Lobato envolvendo o racismo. Os estudantes pesquisam na internet sobre o assunto e realizam anotações. Eles podem procurar palestras de especialistas, em casa ou no laboratório de informática, acerca desse tema que tende a trazer alguma polêmica para o debate. O educador divide a turma em dois grupos: um deles deve indicar os argumentos utilizados pelas pessoas que afirmam que Monteiro Lobato era um escritor racista; o outro, opostamente, deve indicar os argumentos que o eximem deste rótulo. Não se trata de debater meras opiniões, mas de identificar argumentos que embasem uma e outra assertiva. Antes do debate virtual, como sugestão, é indicado o artigo “A figura do negro em Monteiro Lobato”, de Marisa Lajolo.¹⁹

3º Passo

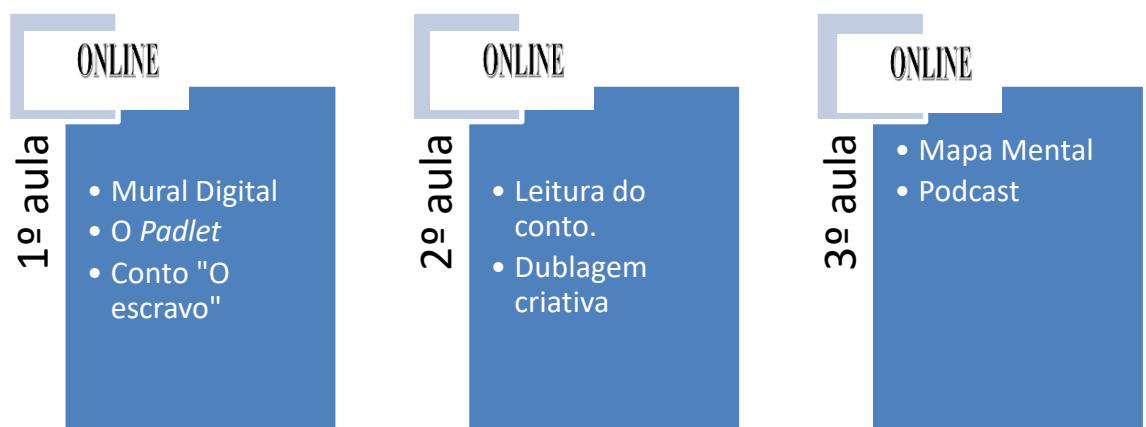
Em um momento final, os alunos vão concluir e aplicar o seu trabalho presencialmente na escola. A proposta é que eles, após refletirem sobre a temática do conto, elaborem um projeto que basicamente se refere a um trabalho ilustrativo em cartolinas expostas na escola, com passagens do conto que mais lhe chamaram a atenção. Fotos dos desenhos podem ser postadas na rede social da escola. O educador poderá dividir os alunos em três ou quatro grupos e orientar os trabalhos.

¹⁹ Fonte: <https://www.geledes.org.br/figura-negro-em-monteiro-lobato-por-marisa-lajolo/>. Outra sugestão é o vídeo da entrevista com a professora, “Marisa Lajolo fala sobre a obra de Monteiro Lobato”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=aKAUuOTQ3Vs>. Acesso em 20 jan 2021.

3.1.5 Atividade com a temática da literatura afro-brasileira e auxílio do modelo modelo à la carte.

Como apresenta-se na Figura 13, os alunos desempenham um papel importante e são responsáveis por organizar sua agenda de atividades para atingir os objetivos gerais de ensino definidos pelo professor. Atividades online e interativas podem ser realizadas em salas de aula, laboratórios de informática da escola ou em casa.

Figura 13 - Metodologia para aplicar modelo à la carte



Fonte: Elaborado pela autora.

1º Passo

No primeiro momento, o educador posta no Mural virtual, o *Padlet*, todas as atividades que o aluno deve realizar durante a disciplina e pede que os alunos postem uma breve apresentação pessoal. O educador posta também uma breve apresentação sua para que os alunos possam conhecer um pouco mais do profissional. Seguem as sugestões de atividades.

- Leitura do conto "O escravo" e biografia da autora Carolina Maria de Jesus.
- Dublagem criativa
- Mapa Mental

2º Passo

Formação de grupos no WhatsApp ou Facebook com até 5 alunos. Procurar na internet vídeos de cenas de filmes ou séries com autores negros para realizarem uma dublagem elaborando outro texto para a cena. O conteúdo deverá ser gravado e compartilhado com toda a turma.

3º Passo

O professor propõe a criação de um mapa mental online onde os alunos poderão contribuir com o que aprenderam durante as aulas e poderão guardar o mapa para ajudar a se lembrar do conteúdo estudado. O mediador indica o *link* da ferramenta e lança a palavra inicial ou frase para a construção do mapa mental. Nessa atividade poderá ser:

“No conto ‘O Escravo’, pode-se debater a violência no período da escravidão, o que exemplifica a profundidade na crítica social trazida pela autora. Elabore uma frase sobre o conto em analogia com a violência contra o povo negro, e depois poste no mapa mental. Grave também um podcast com um trecho do conto adaptando a linguagem com expressões que são mais utilizadas atualmente.”

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo do pressuposto de que o ensino híbrido é uma metodologia inovadora, muitas opções se tornam possíveis por meio dele. Dessa forma, apresentamos diversas atividades que se tornam possíveis com esse método. Assim, tivemos como foco uma análise das estratégias para se trabalhar a literatura afro-brasileira, assinalando também a atenção direcionada a tornar esse ensino mais dinâmico e favorável ao aluno.

A partir das hipóteses levantadas sobre o ensino híbrido como possibilidade para abordar a literatura afro-brasileira, foi possível observar que é plausível sua utilização para essa finalidade. Notamos que existem muitas ferramentas tecnológicas que podem ajudar no ensino da literatura afro-brasileira e com isso também na aplicação da Lei 10.639/03. Cabe então ao profissional analisar e comparar diferentes metodologias, escolhendo assim as que considerar mais adequada a realidade de seus alunos.

Desenvolvemos nosso trabalho em três capítulos, sendo que no primeiro capítulo apresentamos brevemente um pouco da história dos obstáculos para a educação dos negros no Brasil. Esse é um tema que permite uma ampla discussão, que pode ocorrer nas aulas do ensino médio, para ensinar a parte histórica do negro no Brasil, bem como estimular a reflexão dos jovens estudantes, antes da leitura da literatura afro-brasileira.

Já no segundo capítulo discutimos os aspectos teóricos da metodologia de ensino híbrido e suas propriedades, bem como alguns conceitos que são os pré-requisitos básicos no estudo de metodologias ativas. Trabalhamos os conceitos básicos da educação híbrida, tais como sala de aula invertida, modelo de rotação, modelo virtual enriquecido, entre outros.

No terceiro capítulo, propomos sugestões de atividades práticas que podem ser trabalhadas com alunos do Ensino Médio com a utilização de diferentes recursos tecnológicos e estratégias híbridas para o processo de ensino e aprendizado da literatura afro-brasileira. Com base na análise dos textos e comentários apresentados, concluímos que com o ensino híbrido é possível aplicar diversos conteúdos educativos, em especial da literatura afro-brasileira, como descrevemos nessa dissertação.

As atividades aqui sugeridas podem ser adaptadas, utilizando-se diferentes textos de outros autores (ou dos mesmos), de forma a dar aos alunos a oportunidade de

conhecer várias produções literárias de escritores negros de diferentes contextos no Brasil. Para além disso, não apenas de escritores negros, mas de literatura afro-brasileira.

Foi possível analisar que a literatura afro-brasileira se refere à mistura de elementos da cultura brasileira e fatos trazidos da cultura negra ou afro, em geral acontecimentos relacionados à desumanização e violência do povo negro que foi escravizado no país. Chegamos à conclusão que a literatura afro-brasileira não depende da cor de pele do autor e sim de o escritor saber se posicionar como “negro” a fim de trazer à tona a temática que irá abordar. O trabalho sobre a literatura afro-brasileira é muito importante, pois é uma forma de resgatar a história do país, valorizar todos os povos e minimizar as desigualdades sociais que ainda persistem devido ao preconceito e discriminação racial.

Uma lei para o ensino existe, mas, como vimos, direito e justiça são coisas diferentes. É na educação que brota a mudança e da literatura parte a consciência para uma sociedade mais igual – e o ensino híbrido, como híbrida é a literatura afro-brasileira em sua formação, é uma ferramenta que pode contribuir de forma significativa desde a germinação da semente até que possamos colher os frutos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, M. **Cultura letrada: literatura e leitura**. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

ADICHIE, C. N. **O perigo de uma história única**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ALBUQUERQUE, C. V. F. A Eugenia e o Mito da Superioridade Racial Branca: Racismo no Brasil Moderno. In: **A Europa das Nacionalidades - Mitos de Origem: discursos modernos e pós-modernos**, Aveiro (Portugal), 2011. Disponível em: https://www.academia.edu/9091117/A_eugenia_e_o_mito_da_superioridade_racial_branca_racismo_no_Brasil_moderno. Acesso em: 31 jul. 2020

ALLEGRETTI, S. M. M. et al. Aprendizagem nas redes sociais virtuais: o potencial da conectividade em dois cenários. **Revista CET - Contemporaneidade, Educación y Tecnología**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 53-60, Abr. 2012. Disponível em: https://revista-contemporaneidadeeducacaoetecnologia02.files.wordpress.com/2012/04/pucsp_2012.pdf. Acesso em: 31 jul. 2020

ALMEIDA, M. E. B. Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 327-340, jul./dez. 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022003000200010&script=sci_arttext. Acesso em: 31 jul. 2020

ALVES, L. Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, São Paulo, v. 10, p. 83-92, 2011. Disponível em: http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2011/Artigo_07.pdf. Acesso em: 31 jul. 2020

BARBOSA, A. C. A. et al. **Educação e diversidade**. Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S. A., 2014. p. 176.

BARROCO, S. M. S. **A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotski**: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais. 2007. 414 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2007. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/101588>. Acesso em: 31 jul. 2020.

BERND, Z. **Negritude e literatura na América Latina**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1987.

_____. **O que é negritude**. São Paulo. Editora brasiliense, 1988.

BARTHES, R. **Aula**. Trad. Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 2004.

BEZERRA, B. G. Usos da linguagem em fóruns de EAD. In: **Práticas Discursivas em EAD – Reflexões e aplicações**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013.

BEZERRA, K. P. et al. Ensino remoto em universidades públicas estaduais: o futuro

que se faz presente. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 9, p. 1-17, 2020. Disponível em: < <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/7226/6517>>. Acesso em: 05 Nov. 2020.

BRAGA, D. B. **Ambientes Digitais**: reflexões teóricas e práticas. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

BRANDENBURG, C.; PEREIRA, A. S. M.; FIALHO, L. M. F. Práticas reflexivas do professor reflexivo: experiências metodológicas entre duas docentes do ensino superior. Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - **Rev. Pemo**, v. 1, n. 2, p. 1-16, maio 2019. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3527>. Acesso em: 06 out. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a 6/94, pelas emendas Constitucionais nº 1/92 a 71/2012 e pelo decreto legislativo nº 186/2008. Brasília: Senador Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, p. 460, 2012.

_____. **Conselho Nacional de Educação**. Parecer CNE/CP 5, de 13 de dezembro de 2005. Brasília, DF: SEED, 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf. Acesso em: 31 jul. 2018.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em cinco de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a 6/94, pelas emendas Constitucionais nº 1/92 a 71/2012 e pelo decreto legislativo nº 186/2008. Brasília: Senador Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, p. 460, 2012.

_____. **Ministério da Educação**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africanas. Brasília: Secad/MEC, 2004. Disponível em: <https://www.uel.br/projetos/leafro/pages/arquivos/DCN-s%20-%20Educacao%20das%20Relacoes%20Etnico-Raciais.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2020.

_____. **Ciências humanas e suas tecnologias**: Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, p. 133, 2006. Orientações curriculares para o ensino médio. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf. Acesso em: 31 jul. 2020.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2018.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96**. Brasília, MEC/SEMTEC. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 31 de jul. 2020.

_____. **Lei n 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 31 de jul. 2020.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004.** Brasília, DF, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria4059.pdf. Acesso em: 10 set. 2020.

_____. Presidência da República. **Decreto nº 5622, de 19 de dezembro de 2005.** Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm#art37. Acesso em: 10 set. 2020.

BROOKSHAW, D. **Raça & cor na literatura brasileira.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: **Vários escritos.** Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2011.

CAMARGO, O. de. **O negro escrito:** apontamentos sobre a presença do negro na Literatura Brasileira. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1987.

CALEGARI, R. P. Os 210 anos de pedagogia jesuíta no Brasil. **Seminário Internacional de Educação Superior – Formação e Conhecimento - Anais Eletrônicos**, p. 1-10, 2014. Disponível em: https://unisos.uniso.br/publicacoes/anais_eletronicos/2014/5_es_memoria/03.pdf. Acesso em: 10 set. 2020.

CASIMIRO, A. P. B. S. Igreja, educação e escravidão no Brasil Colonial. **Revista Politeia: História e Sociedade**, Vitória da Conquista-BA, v. 7, n. 1, p. 85-102, 2007. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/politeia/article/view/3879>. Acesso em: 10 set. 2020.

CÉSAIRE, A. **Discurso sobre a negritude.** Belo Horizonte: Nandyala, 2010.

CHRISTENSEN, C.; HORN, M.; STAKER, H. Ensino híbrido: uma Inovação Disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos. **Clayton Christensen Institute for disruptive innovation**, Trad. Fundação Lemann e Instituto Península. 2013. Disponível em: https://www.pucpr.br/wp-content/uploads/2017/10/ensino-hibrido_uma-inovacao-disruptiva.pdf. Acesso em: 20 de dez. 2020.

COSTA, C. S. Imagens do negro em livros didáticos adotados para o triênio do século XXI, segundo indicação do MEC [Pôster]. **UFMT-Afro-brasileiros e Educação**, 2004. Disponível em: <https://anped.org.br/sites/default/files/p211.pdf>. Acesso em: 20 de dez. 2020.

COSTA, V. V. et al. **Prática pedagógica interdisciplinar: escola e sociedade.** Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S. A., 2014.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa:** métodos qualitativo, quantitativo e misto. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DAMASCENO, B. G. **Poesia negra e o modernismo brasileiro**. Campinas-SP: Pontes, 1988.

DANTAS, H. Do ato motor ao ato mental: a gênese da inteligência segundo Wallon. In: LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K. (org.), **Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

DERRIDA, J. **Força de lei: o fundamento místico da autoridade**. Trad. Leyla Perone-Moisés. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2010.

DOMINGUES, P. Movimento Negro e educação, alguns subsídios históricos. In: MARCON, F.; SOGBOSSI, H. B. (org.) **Estudos africanos, história e cultura afro-brasileira: olhares sobre a Lei 10.639/03**. São Cristóvão: Editora da UFS, 2007a.

_____. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, Niterói, v. 12, n. 23, p. 100-122, 2007b. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-77042007000200007&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso: 07 nov. 2020.

DUARTE, E. A. Literatura afro-brasileira: um conceito em construção. **Estudos de literatura brasileira contemporânea**, n. 31, Brasília, p. 11-23, 2008. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3231/323127095001.pdf>. Acesso em: 07 nov. 2020.

_____. **Literatura, política, identidades**. Belo Horizonte: FALÉ-UFMG, 2005.

_____. O negro na literatura brasileira. **Navegações**, Belo Horizonte, v. 6, n. 2, p. 146-153, 2013. Disponível em <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/navegacoes/article/view/16787>. Acesso em: 07 nov. 2020.

_____. Por um conceito de literatura afro-brasileira. **Terceira Margem**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 23, p. 113-138, 2010. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/arquivos/artigos/teoricos-conceituais/Artigoeduardo2conceitodeliteratura.pdf>. Acesso em: 07 nov. 2020.

EVARISTO, C. Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita. In: ALEXANDRE, M. A. (Org.) **Representações performáticas brasileiras: teorias, práticas e suas interfaces**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.

_____. Literatura negra: uma voz quilombola na literatura brasileira. In: PEREIRA, Edimilson de Almeida (Org.). **Um tigre na floresta de signos: estudos sobre poesia e demandas sociais no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010.

_____. Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 13, n. 25, p. 17-31, 2009. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/sevlet/articulo?codigo=6160270>. Acesso em: 07 dez. 2020

FAGUNDES, H. Negro no Brasil. **Revista PUC Viva**, São Paulo, n. 28, p. 12-20, 2006.

FERREIRA, G. C. Redes Sociais de Informação: uma história e um estudo de caso.

Perspectivas em Ciência da Informação, Belo Horizonte, v. 16, n. 3, p. 208-231, set. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-99362011000300013&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 1 set. 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

GARCIA, T. C. M.; MORAIS, I. R. D.; ZAROS, L. G.; REGO, M. C. F. D. **Ensino remoto emergencial**: proposta de design para organização de aulas. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, SEDIS/UFRN, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/29767/1/ENSINO%20REMOTO%20EMERGENCIAL_proposta_de_design_organizacao_aulas.pdf. Acesso em: 11 dez. 2020.

FOUCAULT, M. (1969). **A arqueologia do saber**. 8. ed. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GONÇALVES, L. A. O.; SILVA, P. B. G. Movimento negro e educação. **Revista brasileira de educação**, São Paulo n. 15, p. 134-158, 2000. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782000000300009&script=sci_arttext. Acesso em: 03 set. 2020.

GOMES, N. L. Apresentação. In: MUNANGA, K. (Org.) **Superando o Racismo na escola**. 2. ed. rev. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

GOMES, S. G. S. Evolução histórica da EAD. **E-Tec Brasil – Tópicos em Educação a Distância**. 2011. Disponível em: http://ftp.comprasnet.se.gov.br/sEAD/licita-coes/Pregoes2011/PE091/Anexos/Eventos_modulo_I/topico_EAD/Aula_02.pdf. Acesso em: 13 nov. 2020.

HORN, M. B.; STAKER, H. **Blended**: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

IANNI, O. Literatura e Consciência. In: DUARTE, Eduardo de Assis e FONSECA, Maria Nazareth Soares (Org.). **Literatura e Afrodescendência no Brasil** – Antologia crítica: história, teoria, polêmica. Belo Horizonte: UFMG, 2011.

LAGUARDIA, J.; PORTELA, M. C.; VASCONCELLOS, M. M. Avaliação em ambientes virtuais de aprendizagem. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 513-530, 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022007000300009&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 24 ago. 2020. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022007000300009>.

LAJOLO, M. **Literatura**: leitores e leitura. São Paulo: Moderna, 2001.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1985.

LOBO, L. **Crítica sem juízo**. 2 ed. rev. Rio de Janeiro: Garamond, 2007.

LOUZANO, P. Fracasso escolar: evolução das oportunidades educacionais de estudantes de diferentes grupos raciais. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, Nova série, v. 3, n. 1, p. 111-133, 2013.

MACHADO, J. R.; TIJIBOY, A. V. Redes Sociais Virtuais: um espaço para efetivação da aprendizagem cooperativa. **RENOTE - Revista Novas Tecnologias na Educação**, Porto Alegre, v. 3, n. 1, p. 1-9, 2005.

MARTINS, L. C. B. **Implicações da organização da atividade didática com uso de tecnologias digitais na formação de conceitos em uma proposta de Ensino Híbrido**. 2016. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-19092016-102157/pt-br.php?fbclid=IwAR2PEQvXGxUtCKrSM9xif-KBbwdSQCoauoXKsPZaSSU0ArzQ9yHIPvk2xb5o>. Acesso em 18 Dez. 2020.

MAZUI, G. Dia da Consciência Negra 'Propaga Vitimismo', Diz Nomeado Para Fundação Palmares Após Reunião Com Bolsonaro." **G1**, Brasília, 10 Dez. 2019, Disponível em: g1.globo.com/politica/noticia/2019/12/10/dia-da-consciencia-negra-propaga-vitimismo-diz-chefe-da-fundacao-palmares-apos-reuniao-com-bolsonaro.ghtml. Acesso em 18 Dez. 2020.

MELO, D. R. S. **Tecnologias digitais e metodologias ativas aplicadas ao ensino de africanidades e cultura afro-brasileira/ Daniel Ramos da Silva Melo** – Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S.A., 2018.

MORAN, J. M. Ensino híbrido: equilíbrio entre a aprendizagem individual e a grupal. In: **Anais do 6o. Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação**, Recife, 2015, Universidade Federal de Pernambuco, 2015.

MORA MORA, D. P.; BEJARANO AGUADO, G. A. Prácticas educativas en ambientes virtuales de aprendizaje. **Revista de Desarrollo Humano, Educativo y Social Contemporáneo**. Bogotá, v. 8, n. 2, p. 48-63, 2016. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2145-03662016000200003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 24 ago. 2020.

MOORE, M. G.; KEARSLEY, G. **Educação a distância: uma visão integrada**. Trad. Roberto Galman. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

MUNANGA, K. Identidade, cidadania e democracia: algumas reflexões sobre os discursos anti-racistas no Brasil. **Resgate: Revista Interdisciplinar de Cultura**, Campinas, SP, v. 5, n. 1, p. 17-24, 1996.

_____. **Superando o Racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação Continuada, Alfabetização e diversidade, 2005.

ORLANDI, E. P. **A leitura e os leitores**. Campinas-SP: Pontes, 1998.

_____. A contrapelo: incursão teórica na tecnologia - discurso eletrônico, escola, cidade. **RUA** [online], n. 16, v. 2, Campinas, Labeurb/Unicamp, p. 5- 14, 2010.

Disponível em: <https://www.labeurb.unicamp.br/rua/anteriores/pages/home/capaArtigo.rua?id=91>. Acesso em: 12 nov. 2019.

PATRÍCIO, M. R.; GONÇALVES, V. Facebook: rede social educativa? **I Encontro Internacional TIC e Educação**, Lisboa: Universidade de Lisboa, Instituto de Educação, p. 593-598, 2010. Disponível em: <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/3584/1/118.pdf> Acesso em: 10 dez. 2019

PRADO, E. M.; FÁTIMA, L.E.S. Os Desafios da Prática Docente na Aplicação da Lei. 10.639/03. **Revista Intersaberes**, v.11, n. 22, p. 124-139, 2016. Disponível em: <https://www.uninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/929/563>. Acesso em: 31 de jul. 2018.

PEREIRA, A. T. C.; SCHMITT, V.; DIAS, M. R. A. C. **Ambientes virtuais de aprendizagem**. AVA-Ambientes Virtuais de Aprendizagem em Diferentes Contextos. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna Ltda, 2007.

PEREIRA, E. A. Panorama da literatura afro-brasileira. In: **Callaloo** - Revista de Artes e Letras Afro-Americanas e Africanas, Virginia, Carolina do Norte, v. 18, n. 4, p. 1035-1040, 1995. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/3298939>. Acesso em: 20 de dez. 2020.

PETERS, O. **A educação a distância em transição: tendências e desafios**. Trad. Leila Ferreira de Souza Mendes. São Leopoldo: Unisinos, 2009.

PRENSKY, M. **Nativos Digitais, Imigrantes Digitais**. Horizon: NCB, University Press, 2001.

PERRONE-MOISÉS, L. O ensino da literatura. In: **Mutações da literatura no século XXI**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

_____. Considerações intempestivas sobre o ensino da literatura. In: **Inútil poesia e outros ensaios breves**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

PROENÇA FILHO, D. O negro e a literatura brasileira. In: **Boletim bibliográfico Biblioteca Mário de Andrade**, São Paulo, v. 49, jan/dez. 1988.

RAMOS, T. R. O. **Literatura contemporânea com(o) disciplina**. Ensaio apresentado no XVII Encontro da ANPOLL, Gramado, RS, julho de 2002. Disponível em: <file:///C:/Users/letic/Downloads/154-Texto%20do%20artigo-507-1-10-20090424.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2020.

RAMOS, T. R. O.; CORSO, G. K. **Literatura e Ensino**. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2010.

RECUERO, R.; GRUZD, A. Cascatas de Fake News Políticas: um estudo de caso no Twitter. **Galáxia**, São Paulo, n. 41, p. 31-47, 2019.

RIBEIRO, A. E. Do fosso às pontes: um ensaio sobre natividade digital, nativos Jr. e

descoleções. **Revista da ABRALIN**, v. 18, n. 1, p. 1-24, 2019.

_____. Que futuros redesenhamos? Uma releitura do manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos e seus ecos no Brasil para o século XXI. **Diálogo da Letras**, Pau dos Ferros, Rio Grande do Norte, v. 9, p. 1-19, jul. 2020.

ROCHA, L. C. P. **Políticas afirmativas e educação**: a Lei 10.639/03 no contexto das políticas educacionais no Brasil contemporâneo. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação e Trabalho) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/marco2012/historia_artigos/3rocha_dissertacao.pdf. Acesso em: 31 jul. 2020.

ROJO, R. Letramento e diversidade textual. In: CARVALHO, M. F.; MENDONÇA, R. H. (Org.). **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

SACRISTAN, J. G. **O Currículo, uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.

SANTAELLA, L.; LEMOS, R. **Redes sociais digitais**. São Paulo: Paulus, 2010.

SANTOS, E. O. Ambientes virtuais de aprendizagem: por autorias livres, plurais e gratuitas. In: **Revista FAEEBA**, Salvador, v. 11, n. 18, p. 425-436, 2002.

SANTOS, F. M. F.; ALVES, A. L.; PORTO, C. M. Educação e tecnologias: Potencialidades e implicações contemporâneas na aprendizagem. **Revista Científica da FA-SETE**. n. 17, p. 44-61, 2018. Disponível em: https://www.unirios.edu.br/revistarios/media/revistas/2018/17/educacao_e_tecnologias.pdf. Acesso em: 27 out. 2020.

SANTOS, J. V. V. Cronologia da EAD no Brasil. In: DINIZ, E. C.; VAN DER LINDEN, M. M. G.; FERNANDES, T. A. (org.). **Educação a distância: coletânea de textos para subsidiar a docência online**. João Pessoa: Editora Universitária – UFPB, 2011. Disponível em: http://biblioteca.virtual.ufpb.br/files/educacao_a_distancia_coletanea_de_textos_para_subsidar_a_docencia_online_1330089617.pdf. Acesso em: 20 dez. 2020.

SANTOS, R. Jovens e adultos com baixa escolaridade, oferta de EJA e as desigualdades nas chances de conclusão do ensino fundamental e médio. In: BOF, A. M.; OLIVEIRA, A. S. (org.) **Cadernos de estudos e pesquisas em políticas educacionais**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/cadernos/article/view/1006/755>. Acesso em: 31 jul. 2020.

SILVA, D. G.; SILVA, D. G.; SOUZA, A. F. Vidas negras importam: violência e racismo no Brasil. In: **II CONPENE NORTE**: Congresso de Pesquisadores Negros da Região Norte, Tocantins, p.1-11, 2019. Disponível em: https://www.copenenorte2019.abpn.org.br/resources/anais/12/copenenorte2019/1568659313_AR-QUIVO_2ce25e9f4cf8736e1acff90a68bbfc3a.pdf. Acesso em 18 dez 2020.

SOUZA, E. A. M. História da educação no brasil: o elitismo e a exclusão no ensino. **Cadernos da Pedagogia**, São Carlos, v. 12, n. 23, p. 15-33, 2019.

SOUZA, P. R.; ANDRADE, M. C. F. Modelos de rotação do ensino híbrido: estações de trabalho e sala de aula invertida. **Revista E-Tech: Tecnologias para Competitividade Industrial**, Florianópolis, v. 9, n. 1, p. 3-16, 2016.

SCHIEHL, E. P.; GASPARINI, I. Contribuições do Google Sala de Aula para o ensino híbrido. **RENOTE - Revista Novas Tecnologias na Educação**, v. 14, n. 2, Rio Grande do Sul, 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/renote/article/view/70684>. Acesso em: 27 out. 2020.

SEVERO, M. L. **Leia-me como uma história: mulheres e a construção de narrativas da felicidade no Instagram**. Dissertação (Mestrado em Comunicação). 2017. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Disponível em: <https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/10287/1/000483823-Texto%2bCompleto-0.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2020.

SILVA, B. D.; ALVES, E. J. O aplicativo Whatsapp em contextos educativos de letramento digital: possibilidades e desafios. **Revista Observatório**, v. 4, n. 5, p. 45-68, 2018. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/article/view/3964>. Acesso em: 27 out. 2020.

SILVA, A. B. O.; FERREIRA, M. A. T. Gestão do conhecimento e capital social: as redes e sua importância para as empresas. **Informação & Informação**, Londrina, v. 12, n. esp., p. 125-156, 2007.

SOUZA, T. C. S. P. Literatura Negra e Diferença Cultural. **TRAMA**, v. 12, n. 25, p. 133-156, 2016. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/trama/article/view/13757>. Acesso em: 17 jan. 2021.

UOL. **Presidente da Fundação Palmares lidera ataque virtual racista a cabelo afro**. 19 dez. 2020. Disponível em: www.uol.com.br/tilt/noticias/redacao/2020/12/19/presidente-da-fundacao-palmares-lidera-ataque-virtual-racista-a-cabelo-afro.htm. Acesso em 20 Dez. 2020.

VAGULA, E; VEDOATO, S. C. M. **Educação inclusiva e língua brasileira de sinais**. Londrina: UNOPAR, 2014.

VALENTE, J. A. *Blended learning* e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. **Educar em revista**, Curitiba, Edição Especial, n. 4, p. 79-97, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/nspe4/0101-4358-er-esp-04-00079>. Acesso em: 01 set. 2020.

ZILBERMAN, R. A criança, o livro e a escola. In: **A Literatura Infantil na Escola**. 11. ed. São Paulo: Global, 2003.

_____. O papel da literatura na escola. **Revista Via Atlântica**, n. 14, p. 11-22, 2008. Disponibilidade em: <http://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/50376/5448>. Acesso em: 22 dez. 2020.

ANEXOS

Anexo 1

1- Conto- Ana Davenga – Conceição Evaristo (2014), Disponível em: <http://www.lettras.ufmg.br/literafro/24-textos-das-autoras/926-conceicao-evaristo-ana-davenga>. Acesso em 20 dez. 2020.

“Ana Davenga”

As batidas na porta ecoaram como um prenúncio de samba. O coração de Ana Davenga naquela quase meia-noite, tão aflito, apaziguou um pouco. Tudo era paz então, uma relativa paz. Deu um salto da cama e abriu a porta. Todos entraram, menos o seu. Os homens cercaram Ana Davenga. As mulheres ouvindo o movimento vindo do barraco de Ana foram também. De repente, naquele minúsculo espaço coube o mundo. Ana Davenga reconheceu a batida. Ela não havia confundido a senha. O toque prenúncio de samba ou de macumba estava a dizer que tudo estava bem. Tudo paz, na medida do possível. Um toque diferente, de batidas apressadas, dizia de algo mau, ruim, danoso no ar. O toque que ela ouvira antes não prenunciava desgraça alguma. Se era assim, onde andava o seu, já que os das outras estavam ali? Por onde andava o seu homem? Por que Davenga não estava ali?

Davenga não estava ali. Os homens rodearam Ana com cuidado, e as mulheres também. Era preciso cuidado. Davenga era bom. Tinha um coração de Deus, mas, invocado, era o próprio diabo. Todos haviam aprendido a olhar Ana Davenga. Olhavam a mulher buscando não perceber a vida e as delícias que explodiam por todo o seu corpo.

O barraco de Davenga era uma espécie de quartel-general, e ele, o chefe. Ali se decidia tudo. No princípio, os companheiros de Davenga olharam Ana com ciúme, cobiça e desconfiança. O homem morava sozinho. Ali armava e confabulava com os outros todas as proezas. E de repente, sem consultar os companheiros, mete ali dentro uma mulher. Pensaram em escolher outro chefe e outro local para quartel-general, mas não tiveram coragem. Depois de certo tempo, Davenga comunicou a todos que aquela mulher ficaria com ele e nada mudaria. Ela era cega, surda e muda no que se referia a assuntos deles. Ele entretanto, queria dizer mais uma coisa: qualquer um que bulisse com ela haveria de morrer sangrando nas mãos dele feito porco capado. Os amigos entenderam. E quando o desejo aflorava ao vislumbrar os peitos-maçãs

salientes da mulher, algo como uma dor profunda doía nas partes de baixo deles. O desejo abaixava então, esvanecendo, diluindo a possibilidade de ereção, do prazer. E Ana passou a ser quase uma irmã que povoava os sonhos incestuosos dos homens comparsas dos delitos e dos crimes de Davenga.

O peito de Ana Davenga doía de temor. Todos estavam ali, menos o dela. Os homens rodeavam Ana. E as mulheres, como se estivessem formando pares para uma dança, rodeavam seus companheiros, parando atrás de seu homem certo. Ana olhou todos e não percebeu tristeza alguma. O que seria aquilo? Estariam guardando uma dor profunda e apenas mascarando o sofrimento para que ela não sofresse? Seria alguma brincadeira de Davenga? Ele estaria escondido por ali? Não! Davenga não era homem de tais modos! Ele até brincava, porém, só com os companheiros. Assim mesmo, de uma brincadeira bruta. Socos, pontapés, safanões, tapas, seus filhos da puta... Mais parecia briga. Onde estava Davenga? Teria se metido em alguma confusão? Sim, seu homem só tinha tamanho. No mais era criança em tudo. Fazia coisas que ela nem gostava de pensar. Às vezes ficava dias e dias, meses até, foragido, e quando ela menos esperava dava com ele dentro de casa. Pois é, Davenga parecia ter mesmo o poder de se tornar invisível. Um pouco que ela saía para buscar roupas no varal ou falar um tantinho com as amigas, quando voltava dava com ele, deitado na cama. Nuinho. Bonito o Davenga vestido com a pele que Deus lhe deu. Uma pele negra, esticada, lisinha, brilhosa. Ela mal fechava a porta e se abria todinha para o seu homem. Davenga, Davenga! E aí acontecia o que ela não entendia. Davenga, que era tão grande, tão forte, mas tão menino, tinha o prazer banhado em lágrimas. Chorava feito criança, soluçava, umedecia ela toda. Seu rosto, seu corpo ficavam úmidos das lágrimas de Davenga. E todas as vezes que ela via aquele homem no gozo-pranto, sentia uma dor intensa. Era como se Davenga estivesse sofrendo mesmo, e fosse ela a culpada. Depois então, ele ainda de corpo nu e ela também, ficavam ali. Ela enxugando as lágrimas dele. Era tudo tão doce, tão gozo, tão dor! Um dia pensou em se negar para não ver Davenga chorando tanto. Mas ele pedia, caçava, buscava. Não restava nada a fazer, a não ser enxugar o gozo-pranto de seu homem.

Todos continuavam parados olhando Ana Davenga. Ela recordou que há uns tempos atrás nenhum deles era amigo. Inimigos quase. Eles detestavam Ana. Ela não os amava nem os odiava. Ela não sabia onde eles estavam na vida de Davenga. E quando percebeu, viu que não poderia ter por eles indiferença. Teria de amá-los ou odiá-los. Optou por amá-los, então. Foi difícil. Eles não a queriam. Não era do agrado

de nenhum deles aquela mulher dentro do quartel-general do chefe, sabendo de todos os segredos. Achavam que Davenga iria se dar mal e comprometer todo o grupo. Mas Davenga estava mesmo apaixonado pela mulher.

Quando Davenga conheceu Ana em uma roda de samba, ela estava ali, faceira, dançando macio. Davenga gostou dos movimentos do corpo da mulher. Ela fazia um movimento bonito e ligeiro de bunda. Estava tão distraída na dança que nem percebeu Davenga olhando insistentemente para ela. Naqueles dias ele andava com um temor no peito. Era preciso cuidado. Os homens estavam atrás dele. Tinha havido um assalto a um banco e o caixa descrevera alguém parecido com ele. A polícia já tinha subido o morro e entrado em seu barraco várias vezes. O pior é que ele não estava metido naquela merda. Seria burro de assaltar um banco ali mesmo no bairro, tão perto dele? Fazia os seus serviços mais longe, e além do mais não gostava de assaltos a bancos. Já até participara de alguns, mas achava o servicinho sem graça. Não dava tempo de ver as feições das vítimas. O que ele gostava mesmo era de ver o medo, o temor, o pavor nas feições e nos modos das pessoas. Quanto mais forte o sujeito, melhor. Adorava ver os chefões, os manda chuvas cagando de medo, feito aquele deputado que ele assaltou um dia. Foi a maior comédia. Ficou na ronda perto da casa do homem. Quando ele chegou e saltou do carro, Davenga se aproximou.

– Pois é, doutor, a vida não tá fácil! Ainda bem que tem homem lá em cima como o senhor defendendo a gente, os pobres. – Era mentira. – Doutor, eu votei no senhor. – Era mentira também. – E não me arrependi. Veio visitar a família? Eu também tou indo ver a minha e quero levar uns presentinhos. Quero chegar bem vestido, como o senhor.

O homem não deu trabalho algum. Pressentiu a arma que Davenga nem tinha sacado ainda. E quando isto aconteceu, o próprio deputado já tinha adiantado o serviço entregando tudo. Davenga olhou a rua. Tudo ermo, tudo escuro. Madrugada e frio. Mandou que o homem abrisse o carro e pediu as chaves. O deputado tremia, as chaves tilintavam em suas mãos. Davenga mordeu o lábio, contendo o riso. Olhou o político bem no fundo dos olhos, mandou então que ele tirasse a roupa e foi recolhendo tudo. – Não, doutor, a cueca, não! Sua cueca não! Sei lá se o senhor tem alguma doença ou se tá com o cu sujo!

Quando arrecadou tudo, empurrou o homem para dentro do carro. Olhou para ele e balançou as chaves e deu um adeus ao deputado, que correspondeu ao gesto. Davenga tinha o peito explodindo em gargalhadas, mas conteve o riso. Apertou o passo,

tinha de abreviar. Eram três e quinze da madrugada. Daí a pouco passaria por ali uma patrulhinha. Dias atrás ele havia estudado o ambiente.

Foi por aqueles dias do assalto ao deputado que Davenga conheceu Ana. A venda do relógio lhe havia rendido algum dinheiro, fora o que estava na carteira. E de cabeça leve resolveu ir com os amigos para o samba. Sabia porém que devia ficar atento. Estava atento, sim. Estava atento aos movimentos e à dança da mulher. Ela lhe lembrava uma bailarina nua, tal qual a que ele vira um dia no filme da televisão. A bailarina dançava livre, solta, na festa de uma aldeia africana. Só quando a bateria parou foi que Ana também parou e se encaminhou com as outras para o banheiro. Davenga assistia a tudo. Na volta ela passou por ele, olhou-o e deu-lhe um longo sorriso. Ele criou coragem. Era preciso coragem para chegar a uma mulher. Mais coragem até do que para fazer um serviço. Aproximou-se e convidou-a para uma cerveja. Ela agradeceu. Estava com sede, queria água, e deu-lhe um sorriso mais profundo ainda. Davenga se emocionou. Lembrou da mãe, das irmãs, das tias, das primas e até da avó, a velha Isolina. daquelas mulheres todas que ele não via há muitos anos, desde que começara a varar o mundo. Seria tão bom se aquela mulher quisesse ficar com ele, morar com ele, ser dele na vida dele. Mas como? Ele queria uma mulher, uma só. Estava cansado de não ter pouso certo. E aquela mulher que lhe lembrava a bailarina nua havia mexido com ele, com alguma coisa lá dentro dele. Ela lhe trouxera saudade de um tempo paz, um tempo criança, um tempo Minas. Ia tentar, ia tentar... Ana, a bailarina de suas lembranças, bebeu água enquanto Davenga enamorado bebia a cerveja, sem sentir o gosto do líquido. Quando terminou, pegou a mão da mulher e saiu. Os amigos de Davenga viram quando ele, descuidado de qualquer perigo, atravessou o terreiro da roda de samba e caminhou feito namorado puxando a mulher pela mão, ganhando o espaço lá fora, quase esquecido do perigo.

Desde aquele dia Ana ficou para sempre no barraco e na vida de Davenga. Não perguntou de que o homem vivia. Ele trazia sempre dinheiro e coisas. Nos tempos em que ficava fora de casa, eram os companheiros dele que, através das mulheres, lhe traziam o sustento. Ela não estranhava nada. Muitas vezes, Davenga mandava que ela fosse entregar dinheiro ou coisas para as mulheres dos amigos dele. Elas recebiam as encomendas e mandavam perguntar quando e se seus homens voltariam. Davenga às vezes falava do regresso ou não. Ana sabia bem qual era a atividade de seu homem. Sabia dos riscos que corria ao lado dele, mas achava também que qualquer vida era um risco e o risco maior era o de não tentar viver. E naquela noite

primeira, no barraco de Davenga, depois de tudo, quando calmos e ele já de olhos enxutos, – ele havia chorado copiosamente no gozo-pranto – puderam conversar, Ana resolveu adotar o nome dele. Resolveu então que a partir daquele momento se chamaria Ana Davenga. Ela queria a marca do homem dela no seu corpo e no seu nome. Davenga gostara de Ana desde o primeiro momento até sempre. Dera seu nome para Ana e se dera também. Fora com ela que descobrira e começara a pensar no porquê de sua vida. Fora com ela que começara a pensar nas outras mulheres que tivera antes. E uma lhe trazia um gosto de remorso. Ele havia mandado matar a Maria Agonia.

Conhecera a mulher ao visitar um companheiro na cadeia. O amigo armara uma e não se dera bem. A prisão devia ser horrível. Só em pensar tinha medo e desespero. Se um dia caísse preso e não conseguisse fugir, se mataria. E foi nessa única visita ao amigo que ficou conhecendo Maria Agonia. Ela vivia dizendo da agonia de uma vida sem o olhar do Senhor. Naquele dia, quando saíram da cadeia, ela veio conversando com Davenga. Era bonita, uma roupa abaixo do joelho, o cabelo amarrado para trás. Uma voz calma acompanhada de gestos tranquilos. Davenga estava gostando de ouvir as palavras de Maria Agonia. Marcaram um encontro para o outro domingo na praça. Quando ele chegou, o pastor falava, e ela estava com a Bíblia aberta na mão. Levantou os olhos e deu com o olhar de Davenga, que abaixou piedosamente os seus. Ele saiu e se encaminhou para o botequim em frente. Ao acabar a pregação, ela saiu do meio dos outros, passou por ele e fez um sinal. Ele foi atrás. Assim que todos se dispersaram, ela falou do desejo de estar com ele. Queria ir para algum lugar sozinhos. Foram e se amaram muito. Ele chorou como sempre. Esses encontros aconteceram muitas e muitas vezes. Primeiro a praça, a pregação, a crença. Depois tudo no silêncio, na moita, tudo escondidinho. Um dia ele se encheu. Propôs que ela subisse o morro e ficasse com ele. Corresse com ele todos os perigos. Deixasse a Bíblia, deixasse tudo. Maria Agonia reagiu. Vê só, se ela, crente, filha de pastor, instruída, iria deixar tudo e morar com um marginal, com um bandido? Davenga se revoltou. Ah! Então era isso? Só prazer? Só o gostoso? Só aquilo na cama? Saiu dali era novamente a Bíblia? Mandou que a mulher se vestisse. Ela ainda se negou. Estava querendo mais. Estava precisando do prazer que ele, só ele, era capaz de dar. Saíram juntos do motel, a uma certa altura, como sempre, ele desceu do carro e caminhou sozinho. Não havia de ser nada. Tinha alguém que faria o serviço para ele. Dias depois, a seguinte manchete apareceu nos jornais: “Filha de pastor apareceu nua e toda

perfurada de balas. Tinha ao lado do corpo uma Bíblia. A moça cultivava o hábito de visitar os presídios para levar a palavra de Deus”.

Por mais que Ana Davenga se esforçasse, não conseguia atinar com o porquê da ausência de seu homem. Todos estavam ali. Isto significava que em qualquer lugar que Davenga estivesse naquele momento, ele estava só. E não era comum, em tempos de guerra como aqueles, eles andarem sozinhos. Davenga devia estar em perigo, em maus lençóis. As histórias e os feitos de Davenga vieram quentes e vivos em sua mente. Dentre eles havia o feito em que havia uma semelhante sua, morta. Nem no dia em que Davenga, de cabeça baixa, lhe contara o crime, ela tivera medo do homem. Buscou as feições de suas semelhantes, ali presentes. Encontrou calma. Seria porque os homens delas estavam ali? Não, não era. A ausência de um significava sempre perigo para todos. Por que estavam tão calmas, tão alheias assim?

Novas batidas ecoaram na porta e já não eram prenúncios de samba. Era samba mesmo. Ana Davenga quis romper o círculo em volta dela e se encaminhar para abrir a porta. Os homens fecharam a roda mais ainda e as mulheres em volta deles começaram a balançar o corpo. Cadê Davenga, cadê o Davenga, meu Deus?! O que seria aquilo? Era uma festa! Distinguiu vozes pequenas e havia as crianças. Ana Davenga alisou a barriga. Lá dentro estava a sua, bem pequena, bem sonho ainda. As crianças, havia umas que de longe, e às vezes de perto, acompanhavam as façanhas dos pais. Algumas seguiriam pelas mesmas trilhas. Outras, quem sabe, traçariam caminhos diferentes? E o filho dela com Davenga, que caminho faria? Ah, isto pertence ao futuro. Só que o futuro ali chegava rápido. O tempo de crescer era breve. O de matar ou morrer chegava breve, também. E o filho dela e de Davenga? Cadê Davenga, meu Deus?

Davenga entra furando o círculo. Alegre, zambeiro, cabeça-sonho, nuvens. Abraça a mulher. No abraço, além do corpo de Davenga, ela sentiu a pressão da arma.

– Davenga, Davenga, que festa é esta? Por que isto tudo?

– Mulher, tá pancada? Parece que bebe? Esqueceu da vida? Esqueceu de você?

Não, Ana Davenga não havia esquecido, mas também não sabia por que lembrar. Era a primeira vez na vida, uma festa de aniversário.

O barraco de Ana Davenga, como o seu coração, guardava gente e felicidades. Alguns se encostaram pelo pouco espaço do terreiro. Outros se amontoaram nos barracos vizinhos, de onde rolavam a cachaça, a cerveja e o mais e mais. Quando a

madrugada afirmou, Davenga mandou que todos se retirassem, recomendando aos companheiros que ficassem alerta.

Ana estava feliz. Só Davenga mesmo para fazer aquilo. E ela, tão viciada na dor, fizera dos momentos que antecederam a alegria maior um profundo sofrimento. Davenga estava ali, na cama, vestido com aquela pele negra, brilhante, lisa, que Deus lhe dera. Ela também, nua. Era tão bom ficar se tocando primeiro. Depois haveria o choro de Davenga, tão doloroso, tão profundo, que ela ficava adiando o gozo-pranto. Já estavam para explodir um no outro, quando a porta abriu violentamente e dois policiais entraram de armas em punho. Mandaram que Davenga vestisse rápido e não bancasse o engraçadinho, porque o barraco estava cercado. Outro policial do lado de fora empurrou a janela de madeira. Uma metralhadora apontou para dentro de casa, bem na direção da cama, na mira de Ana Davenga. Ela se encolheu levando a mão na barriga, protegendo o filho, pequena semente, quase sonho ainda.

Davenga vestiu a calça lentamente. Ele sabia estar vencido. E agora, o que valia a vida? O que valia a morte? Ir para a prisão, nunca! A arma estava ali, debaixo da camisa que ele ia pegar agora. Poderia pegar as duas juntas. Sabia que este gesto significaria a morte. Se Ana sobrevivesse à guerra, quem sabe teria outro destino?

De cabeça baixa, sem encarar os dois policiais a sua frente, Davenga pegou a camisa e desse gesto se ouviram muitos tiros.

Os noticiários depois lamentavam a morte de um dos policiais a serviço. Na favela, os companheiros de Davenga choravam a morte do chefe e de Ana, que morrera ali na cama, metralhada, protegendo com as mãos um sonho de vida que ela trazia na barriga.

Em uma garrafa de cerveja cheia de água, um botão de rosa, que Ana Davenga havia recebido de seu homem na festa primeira de seu aniversário, vinte e sete, se abria.

Anexo 2

2- Conto- O caso da Vara – Machado de Assis (1891), Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000219.pdf>. Acesso em 20 dez. 2020.

“O caso da Vara”

O Caso da Vara, de Machado de Assis Texto proveniente de: A Biblioteca Virtual do Estudante Brasileiro A Escola do Futuro da Universidade de São Paulo Permitido o uso apenas para fins educacionais. Texto-base digitalizado por: NUPILL - Núcleo de Pesquisas em Informática, Literatura e Lingüística Universidade Federal de Santa Catarina Este material pode ser redistribuído livremente, desde que não seja alterado, e que as informações acima sejam mantidas.

O CASO DA VARA

DAMIÃO fugiu do seminário às onze horas da manhã de uma sexta-feira de agosto. Não sei bem o ano, foi antes de 1850. Passados alguns minutos parou vexado; não contava com o efeito que produzia nos olhos da outra gente aquele seminarista que ia espantado, medroso, fugitivo. Desconhecia as ruas, andava e desandava, finalmente parou. Para onde iria? Para casa, não, lá estava o pai que o devolveria ao seminário, depois de um bom castigo. Não assentara no ponto de refúgio, porque a saída estava determinada para mais tarde; uma circunstância fortuita a apressou. Para onde iria? Lembrou-se do padrinho, João Carneiro, mas o padrinho era um moleirão sem vontade, que por si só não faria cousa útil. Foi ele que o levou ao seminário e o apresentou ao reitor: Trago-lhe o grande homem que há de ser, disse ele ao reitor. — Venha, acudiu este, venha o grande homem, contanto que seja também humilde e bom. A verdadeira grandeza é chã. Moço... Tal foi a entrada. Pouco tempo depois fugiu o rapaz ao seminário. Aqui o vemos agora na rua, espantado, incerto, sem atinar com refúgio nem conselho; percorreu de memória as casas de parentes e amigos, sem se fixar em nenhuma. De repente, exclamou: — Vou pegar-me com Sinhá Rita! Ela manda chamar meu padrinho, diz-lhe que quer que eu saia do seminário... Talvez assim... Sinhá Rita era uma viúva, querida de João Carneiro; Damião tinha umas idéias vagas dessa situação e tratou de a aproveitar. Onde morava? Estava tão atordado, que só daí a alguns minutos é que lhe acudiu a casa; era no Largo do Capim.

— Santo nome de Jesus! Que é isto? bradou Sinhá Rita, sentando-se na marquesa, onde estava reclinada. Damião acabava de entrar espavorido; no momento de chegar à casa, vira passar um padre, e deu um empurrão à porta, que por fortuna não estava fechada a chave nem ferrolho. Depois de entrar espiou pela rótula, a ver o padre. Este não deu por ele e ia andando. — Mas que é isto, Sr. Damião? bradou novamente a dona da casa, que só agora o conhecera. Que vem fazer aqui! Damião, trêmulo, mal podendo falar, disse que não tivesse medo, não era nada; ia explicar tudo. — Descanse; e explique-se. — Já lhe digo; não pratiquei nenhum crime, isso juro, mas espere. Sinhá Rita olhava para ele espantada, e todas as crias, de casa, e de fora, que estavam sentadas em volta da sala, diante das suas almofadas de renda, todas fizeram parar os bilros e as mãos. Sinhá Rita vivia principalmente de ensinar a fazer renda, crivo e bordado. Enquanto o rapaz tomava fôlego, ordenou às pequenas que trabalhassem, e esperou. Afinal, Damião contou tudo, o desgosto que lhe dava o seminário; estava certo de que não podia ser bom padre; falou com paixão, pediu-lhe que o salvasse. — Como assim? Não posso nada. — Pode, querendo. — Não, replicou ela abanando a cabeça, não me meto em negócios de sua família, que mal conheço; e então seu pai, que dizem que é zangado! Damião viu-se perdido. Ajoelhou-se-lhe aos pés, beijou-lhe as mãos, desesperado. — Pode muito, Sinhá Rita; peço-lhe pelo amor de Deus, pelo que a senhora tiver de mais sagrado, por alma de seu marido, salve-me da morte, porque eu mato-me, se voltar para aquela casa. Sinhá Rita, lisonjeada com as súplicas do moço, tentou chamá-lo a outros sentimentos. A vida de padre era santa e bonita, disse-lhe ela; o tempo lhe mostraria que era melhor vencer as repugnâncias e um dia... Não nada, nunca! redargüia Damião, abanando a cabeça e beijando-lhe as mãos, e repetia que era a sua morte. Sinhá Rita hesitou ainda muito tempo; afinal perguntou-lhe por que não ia ter com o padrinho. — Meu padrinho? Esse é ainda pior que papai; não me atende, duvido que atenda a ninguém... — Não atende? interrompeu Sinhá Rita ferida em seus brios. Ora, eu lhe mostro se atende ou não... Chamou um moleque e bradou-lhe que fosse à casa do Sr. João Carneiro chamá-lo, já e já; e se não estivesse em casa, perguntasse onde podia ser encontrado, e corresse a dizer-lhe que precisava muito de lhe falar imediatamente. — Anda, moleque. Damião suspirou alto e triste. Ela, para mascarar a autoridade com que dera aquelas ordens, explicou ao moço que o Sr. João Carneiro fora amigo do marido e arranjava-lhe algumas crias para ensinar. Depois, como ele continuasse triste, encostado a um portal, puxou-lhe o nariz, rindo: — Ande lá, seu padrego,

descanse que tudo se há de arranjar. Sinhá Rita tinha quarenta anos na certidão de batismo, e vinte e sete nos olhos. Era apessoada, viva, patusca, amiga de rir; mas, quando convinha, brava como diabo. Quis alegrar o rapaz, e, apesar da situação, não lhe custou muito. Dentro de pouco, ambos eles riam, ela contava-lhe anedotas, e pedia-lhe outras, que ele referia com singular graça. Uma destas, estúrdia, obrigada a trejeitos, fez rir a uma das crias de Sinhá Rita, que esquecera o trabalho, para mirar e escutar o moço. Sinhá Rita pegou de uma vara que estava ao pé da marquesa, e ameaçou-a: — Lucrécia, olha a vara! A pequena abaixou a cabeça, aparando o golpe, mas o golpe não veio. Era uma advertência; se à noitinha a tarefa não estivesse pronta, Lucrécia receberia o castigo do costume. Damião olhou para a pequena; era uma negrinha, magricela, um frangalho de nada, com uma cicatriz na testa e uma queimadura na mão esquerda. Contava onze anos. Damião reparou que tossia, mas para dentro, surdamente, a fim de não interromper a conversação. Teve pena da negrinha, e resolveu apadrinhá-la, se não acabasse a tarefa. Sinhá Rita não lhe negaria o perdão... Demais, ela rira por achar-lhe graça; a culpa era sua, se há culpa em ter chiste. Nisto, chegou João Carneiro. Empalideceu quando viu ali o afilhado, e olhou para Sinhá Rita, que não gastou tempo com preâmbulos. Disse-lhe que era preciso tirar o moço do seminário, que ele não tinha vocação para a vida eclesiástica, e antes um padre de menos que um padre ruim. Cá fora também se podia amar e servir a Nosso Senhor. João Carneiro, assombrado, não achou que replicar durante os primeiros minutos; afinal, abriu a boca e repreendeu o afilhado por ter vindo incomodar "pessoas estranhas", e em seguida afirmou que o castigaria. — Qual castigar, qual nada! interrompeu Sinhá Rita. Castigar por quê? Vá, vá falar a seu compadre. — Não afianço nada, não creio que seja possível... — Há de ser possível, afianço eu. Se o senhor quiser, continuou ela com certo tom insinuativo, tudo se há de arranjar. Peça-lhe muito, que ele cede. Ande, Senhor João Carneiro, seu afilhado não volta para o seminário; digo-lhe que não volta... — Mas, minha senhora... —Vá, vá. João Carneiro não se animava a sair, nem podia ficar. Estava entre um puxar de forças opostas. Não lhe importava, em suma que o rapaz acabasse clérigo, advogado ou médico, ou outra qualquer cousa, vadio que fosse, mas o pior é que lhe cometiam uma luta ingente com os sentimentos mais íntimos do compadre, sem certeza do resultado; e, se este fosse negativo, outra luta com Sinhá Rita, cuja última palavra era ameaçadora: "digo-lhe que ele não volta". Tinha de haver por força um escândalo. João Carneiro estava com a pupila desvairada, a pálpebra trêmula, o peito ofegante. Os olhares que deitava a

Sinhá Rita eram de súplica, mesclados de um tênue raio de censura. Por que lhe não pedia outra cousa? Por que lhe não ordenava que fosse a pé, debaixo de chuva, à Tijuca, ou Jacarepaguá? Mas logo persuadir ao compadre que mudasse a carreira do filho... Conhecia o velho; era capaz de lhe quebrar uma jarra na cara. Ah! se o rapaz caísse ali, de repente, apoplético, morto! Era uma solução — cruel, é certo, mas definitiva. — Então? insistiu Sinhá Rita. Ele fez-lhe um gesto de mão que esperasse. Coçava a barba, procurando um recurso. Deus do céu! um decreto do papa dissolvendo a Igreja, ou, pelo menos, extinguindo os seminários, faria acabar tudo em bem. João Carneiro voltaria para casa e ia jogar os trêsetes. Imaginai que o barbeiro de Napoleão era encarregado de comandar a batalha de Austerlitz... Mas a Igreja continuava, os seminários continuavam, o afilhado continuava cosido à parede, olhos baixos esperando, sem solução apoplética. — Vá, vá, disse Sinhá Rita dando-lhe o chapéu e a bengala. Não teve remédio. O barbeiro meteu a navalha no estojo, travou da espada e saiu à campanha. Damião respirou; exteriormente deixou-se estar na mesma, olhos fincados no chão, acabrunhado. Sinhá Rita puxou-lhe desta vez o queixo. — Ande jantar, deixe-se de melancolias. — A senhora crê que ele alcance alguma coisa? — Há de alcançar tudo, redargüiu Sinhá Rita cheia de si. Ande, que a sopa está esfriando. Apesar do gênio galhofeiro de Sinhá Rita, e do seu próprio espírito leve, Damião esteve menos alegre ao jantar que na primeira parte do dia. Não fiava do caráter mole do padrinho. Contudo, jantou bem; e, para o fim, voltou às pilhérias da manhã. A sobremesa, ouviu um rumor de gente na sala, e perguntou se o vinham prender. — Hão de ser as moças. Levantaram-se e passaram à sala. As moças eram cinco vizinhas que iam todas as tardes tomar café com Sinhá Rita, e ali ficavam até o cair da noite. As discípulas, findo o jantar delas, tornaram às almofadas do trabalho. Sinhá Rita presidia a todo esse mulherio de casa e de fora. O sussurro dos bilros e o palavrear das moças eram ecos tão mundanos, tão alheios à teologia e ao latim, que o rapaz deixou-se ir por eles e esqueceu o resto. Durante os primeiros minutos, ainda houve da parte das vizinhas certo acanhamento, mas passou depressa. Uma delas cantou uma modinha, ao som da guitarra, tangida por Sinhá Rita, e a tarde foi passando depressa. Antes do fim, Sinhá Rita pediu a Damião que contasse certa anedota que lhe agradara muito. Era a tal que fizera rir Lucrécia. — Ande, senhor Damião, não se faça de rogado, que as moças querem ir embora. Vocês vão gostar muito. Damião não teve remédio senão obedecer. Malgrado o anúncio e a expectativa, que serviam a diminuir o chiste e o efeito, a anedota acabou entre risadas das moças. Damião, contente de

si, não esqueceu Lucrécia e olhou para ela, a ver se rira também. Viu-a com a cabeça metida na almofada para acabar a tarefa. Não ria; ou teria rido para dentro, como tossia. Saíram as vizinhas, e a tarde caiu de todo. A alma de Damião foi-se fazendo tenebrosa, antes da noite. Que estaria acontecendo? De instante a instante, ia espiar pela rótula, e voltava cada vez mais desanimado. Nem sombra do padrinho. Com certeza, o pai fê-lo calar, mandou chamar dous negros, foi à polícia pedir um pedestre, e aí vinha pegá-lo à força e levá-lo ao seminário. Damião perguntou a Sinhá Rita se a casa não teria saída pelos fundos, correu ao quintal e calculou que podia saltar o muro. Quis ainda saber se haveria modo de fugir para a Rua da Vala, ou se era melhor falar a algum vizinho que fizesse o favor de o receber. O pior era a batina; se Sinhá Rita lhe pudesse arranjar um rodague, uma sobrecasaca velha... Sinhá Rita dispunha justamente de um rodague, lembrança ou esquecimento de João Carneiro. — Tenho um rodague do meu defunto, disse ela, rindo; mas para que está com esses sustos? Tudo se há de arranjar, descanse. Afinal, à boca da noite, apareceu um escravo do padrinho, com uma carta para Sinhá Rita. O negócio ainda não estava composto; o pai ficou furioso e quis quebrar tudo; bradou que não, senhor que o peralta havia de ir para o seminário, ou então metia-o no Aljube ou na presiganga. João Carneiro lutou muito para conseguir que o compadre não resolvesse logo, que dormisse a noite, e meditasse bem se era conveniente dar à religião um sujeito tão rebelde e vicioso. Explicava na carta que falou assim para melhor ganhar a causa. Não a tinha por ganha, mas no dia seguinte lá iria ver o homem, e teimar de novo. Concluía dizendo que o moço fosse para a casa dele. Damião acabou de ler a carta e olhou para Sinhá Rita. Não tenho outra tábua de salvação, pensou ele. Sinhá Rita mandou vir um tinteiro de chifre, e na meia folha da própria carta escreveu esta resposta: "Joãozinho, ou você salva o moço, ou nunca mais nos vemos". Fechou a carta com obreia, e deu-a ao escravo, para que a levasse depressa. Voltou a reanimar o seminarista, que estava outra vez no capuz da humildade e da consternação. Disse-lhe que sossegasse, que aquele negócio era agora dela. — Hão de ver para quanto presto! Não, que eu não sou de brincadeiras! Era a hora de recolher os trabalhos. Sinhá Rita examinou-os, todas as discípulas tinham concluído a tarefa. Só Lucrécia estava ainda à almofada, meneando os bilros, já sem ver; Sinhá Rita chegou-se a ela, viu que a tarefa não estava acabada, ficou furiosa, e agarrou-a por uma orelha. — Ah! malandra! — Nhamhã, nhamhã! pelo amor de Deus! por Nossa Senhora que está no céu. — Malandra! Nossa Senhora não protege vadias! Lucrécia fez um esforço, soltou-se das mãos da

senhora, e fugiu para dentro; a senhora foi atrás e agarrou-a. — Anda cá! — Minha senhora, me perdoe! — Não perdão, não. E tornaram ambas à sala, uma presa pela orelha, debatendo-se, chorando e pedindo; a outra dizendo que não, que a havia de castigar. — Onde está a vara? A vara estava à cabeceira da marquesa, do outro lado da sala Sinhá Rita, não querendo soltar a pequena, bradou ao seminarista. — Sr. Damião, dê-me aquela vara, faz favor? Damião ficou frio. Cruel instante! Uma nuvem passou-lhe pelos olhos. Sim, tinha jurado apadrinhar a pequena, que por causa dele, atrasara o trabalho... — Dê-me a vara, Sr. Damião! Damião chegou a caminhar na direção da marquesa. A negrinha pediu-lhe então por tudo o que houvesse mais sagrado, pela mãe, pelo pai, por Nosso Senhor. — Me acuda, meu sinhô moço! Sinhá Rita, com a cara em fogo e os olhos esbugalhados, instava pela vara, sem largar a negrinha, agora presa de um acesso de tosse. Damião sentiu-se compungido; mas ele precisava tanto sair do seminário! Chegou à marquesa, pegou na vara e entregou-a a Sinhá Rita.

Anexo 3

3 Conto – A escrava - Maria Firmina dos Reis (1987) <http://www.lettras.ufmg.br/literatura/autoras/24-textos-das-autoras/977-maria-firmina-dos-reis-a-escrava>), Disponível em: Acesso em 20 dez. 2020.

A escrava

Em um salão onde se achavam reunidas muitas pessoas distintas, e bem colocadas na sociedade e depois de versar a conversação sobre diversos assuntos mais ou menos interessantes, recaiu sobre o elemento servil.

O assunto era por sem dúvida de alta importância. A conversação era geral; as opiniões, porém, divergiam. Começou a discussão.

– Admira-me, disse uma senhora, de sentimentos sinceramente abolicionistas; faz-me até pasmar como se possa sentir, e expressar sentimentos escravocratas, no presente século, no século dezenove! A moral religiosa, e a moral cívica aí se erguem, e falam bem alto esmagando a hidra que envenena a família no mais sagrado santuário seu, e desmoraliza, e avilta a nação inteira!

Levantai os olhos ao Gólgota, ou percorrei-os em torno da sociedade, e dizeime:

Para que se deu em sacrifício, o Homem Deus, que ali exalou seu derradeiro alento? Ah!

Então não era verdade que seu sangue era o resgate do homem! É então uma mentira abominável ter esse sangue comprado a liberdade!? E depois, olhai a sociedade... Não verdes que a corrói constantemente!... Não sentis a desmoralização que a enerva, o cancro que a destrói?

Por qualquer modo que encaremos a escravidão, ela é, e sempre será um grande mal. Dela a decadência do comércio; porque o comércio, e a lavoura caminham de mãos dadas, e o escravo não pode fazer florescer a lavoura; porque o seu trabalho é forçado. Ele não tem futuro; o seu trabalho não é indenizado; ainda dela nos vem o opróbrio, a vergonha; porque de frente altiva e desassombrada não podemos encarar as nações livres; por isso que o estigma da escravidão, pelo cruzamento das raças, estampa-se na fronte de todos nós. Em balde procurará um dentro nós convencer ao estrangeiro que em suas veias não gira uma só gota de sangue escravo...

E depois, o caráter que nos imprime, e nos envergonha!

O escravo é olhado por todos como vítima – e o é.

O senhor, que papel representa na opinião social?

O senhor é o verdugo – e esta qualificação é hedionda.

Eu vou narrar-vos, se me quiserdes prestar atenção, um fato que ultimamente se me deu. Poderia citar-vos uma infinidade deles; mas este basta, para provar o que acabo de dizer sobre o algoz e a vítima.

E ela começou:

– Era uma tarde de agosto, bela com um ideal de mulher, poética como um suspiro de virgem, melancólica, e suave como sons longínquos de um alaúde misterioso.

Eu cismava embevecida na beleza natural das alterosas palmeiras, que se curvavam gemebundas, ao sopro do vento, que gemia na costa.

E o sol, dardejando seus raios multicores, pendia para o ocaso em rápida carreira.

Não sei que sensações desconhecidas me agitavam, não sei!... mas sentia-me com disposições para o pranto.

De repente uns gritos lastimosos, uns soluços angustiados feriram-me os ouvidos, e uma mulher correndo, e em completo desalinho passou por diante de mim, e como uma sombra desapareceu.

Segui-a com a vista. Ela espavorida, e trêmula, deu volta em torno de uma grande moita de murta, e colando-se no chão nela se ocultou.

Surpresa com a aparição daquela mulher, que parecia foragida, daquela mulher que um minuto antes quebrara a solidão com seus ais lamentosos, com gemidos magoados, com gritos de suprema angústia, permaneci com a vista alongada e olhar fixo no lugar que a vi ocultar-se.

Ela muda, e imóvel, ali ficou-se.

Eu então a mim mesma, interroguei: Quem será a desditosa?

la procurá-la – coitada! Uma palavra de animação, um socorro, algum serviço, lembrei-me, poderia prestar-lhe. Ergui-me.

Mas no momento mesmo em que este pensamento, que acode a todo homem em idênticas circunstâncias, se me despertava, um homem apareceu no extremo oposto do caminho.

Era ele de cor parda, de estatura elevada, largas espáduas, cabelos negros, e anelados.

Fisionomia sinistra era a desse homem, que brandia, brutalmente, na mão direita um azorrague repugnante; e da esquerda deixava pender uma delgada corda de linho.

– Inferno! Maldição! Bradava ele, com voz rouca. Onde estará ela? E perscrutava com a vista por entre os arvoredos desiguais que desfilavam à margem da estrada.

– Tu me pagarás – resmungava ele. E aproximando-se de mim:

Não viu, minha senhora, interrogou com acento, cuja dureza procurava reprimir – , não viu por aqui passar uma negra, que me fugiu das mãos ainda há pouco? Uma negra que se finge douda... Tenho as calças rotas de correr atrás dela por estas bre-nhas, já não tenho fôlego.

Aquele homem de aspecto feroz era o algoz daquela pobre vítima, compreendi com horror.

De pronto tive um expediente. – Vi-a, tornei-lhe com a naturalidade que o caso exigia; – vi-a, e ela também me viu, corria em direção a este lugar; mas parecendo intimidar-se com a minha presença, tomou direção oposta, volvendo-se repentinamente sobre seus passos. Por fim a vi desaparecer, internando-se na espessura, muito além da senda que ali se abre.

E dizendo isto indiquei-lhe com um aceno a senda que ficava a mais de cem passos de distância, aquém do morro em que me achava.

Minhas palavras inexatas, o ardil de que me servi, visavam a fazê-lo retroceder: logrei o meu intento.

Franziu o sobrolho, e sua fisionomia traiu a cólera que o assaltou. Mordeu os beiços e rugiu:

– Maldita negra! Esbaforido, consumido, a meter-me por estes caminhos, pelos matos a procura da preguiçosa... Ora! Hei de encontrar-te; mas, deixa estar, eu te juro, será esta derradeira vez que me incomodas. No tronco... no tronco: e de lá foge! Então, perguntei-lhe, aparentando o mais profundo indiferentismo, pela sorte da desgraçada, – foge sempre?

– Sempre, minha senhora. Ao menor descuido foge. Quer fazer acreditar que é douda.

– Douda! Exclamei involuntariamente, e com acento que traía os meus sentimentos.

Mas o homem do azorrague não pareceu reparar nisso, e continuou:

– Douda... douda fingida, caro te há de custar.

Acreditei-o o senhor daquela mísera; mas empenhada em vê-lo desaparecer daquele lugar, disse-lhe:

– A noite se avizinha, e se a deixa ir mais longe, difícil lhe será encontrá-la.

– Tem razão, minha senhora; eu parto imediatamente, e cumprimentando-me rudemente, retrocedeu correndo a mesma estrada que lhe tinha maliciosamente indicado.

Exalei um suspiro de alívio, ao vê-lo desaparecer na dobra do caminho.

O sol de todo sumia-se na orla cinzenta do horizonte, o vento paralisado não agitava as franças dos anosos arvoredos, só o mar gemia ao longe da costa, semelhando o arquejar monótono de um agonizante.

Ergui ao céu um voto de gratidão; e lembrei-me que era tempo de procurar minha desditosa protegida.

Ergui-me cônica de que ninguém me observava, e acercava-me já da moita de murta, quando um homem rompendo a espessura, apareceu ofegante, trêmulo e desvairado.

Confesso que semelhante aparição causou-me um terror imenso. Lembrei-me dos criados, que eu tinha convocado a essa hora naquele lugar, e que ainda não chegavam. Tive medo.

Parei! Instantemente, e fixei-o. Apesar do terror que me havia inspirado, fixei-o resolutamente.

De repente serenou o meu terror; olhei-o, e do medo, passei à consideração, ao interesse.

Era quase uma ofensa ao pudor fixar a vista sobre aquele infeliz, cujo corpo seminu mostrava-se coberto de recentes cicatrizes; entretanto sua fisionomia era franca, e agradável. O rosto negro, e descarnado; suposto seu juvenil aspecto aljofarado de copioso suor, seus membros alquebrados de cansaço, seus olhos rasgados, ora lânguidos pela comoção de angústia que se lhe pintava na fronte, ora deferindo luz errante, e trêmula, agitada, e incerta traduzindo a excitação, e o terror, tinham um quê de altamente interessante.

No fundo do coração daquele pobre rapaz, devia haver rasgos de amor, e generosidade.

Cruzamos, ele, e eu as vistas e ambos recuamos espavoridas. Eu, pelo aspecto comovente, e triste daquele infeliz, tão deserdado da sorte; ele, por que seria?

Isto teve a duração de um segundo apenas: recobrei o ânimo em presença de tanta miséria, e tanta humilhação, e este ânimo procurei de pronto transmitir-lhe.

Longe de lhe ser hostil, o pobre negro compreendeu que eu ia talvez minorar o rigor de sua sorte; parou instantaneamente, cruzou as mãos no peito, e com voz súplice, murmurou algumas palavras que eu não pude entender.

Aquela atitude comovedora, despertou-me compaixão; apesar do medo que nos causa a presença de um calhambola, aproximei-me dele, e com voz, que vem compreendeu ser protetora e amiga, disse-lhe:

– Quem és, filho? O que procuras?

– Ah! Minha senhora, exclamou erguendo os olhos aos céus, eu procuro minha mãe, que correu nesta direção, fugindo ao cruel feitor, que a perseguia. Eu também agora sou um fugido: porque há uma hora deixei o serviço para procurar minha pobre mãe, que além de douda está quase a morrer. Não sei se ele a encontrou; e o que será dela. Ah! Minha mãe! É preciso que eu corra, a ver se acho antes que o feitor a encontre. Aquele homem é um tigre, minha senhora, –uma fera.

Ouvia-o, sem o interromper, tanto interesse me inspirava o mísero escravo.

– Amanhã, continuou ele, hei de ser castigado; porque saí do serviço, antes das seis horas, hei de ter trezentos açoites; mas minha mãe morrerá se ele a encontrar. Estava no serviço, coitada! Minha mãe caiu, desfalecida; o feitor lhe impôs que trabalhasse, dando-lhe açoites; ela deitou a correr gritando. Ele correu atrás. Eu corri também, corri até aqui porque foi esta a direção que tomaram. Mas, onde está ela, onde estará ele?

– Escuta, lhe tornei então, tua mãe está salva, salvou-a o acaso; e o feitor está agora bem longe daqui.

– Ah! Minha senhora, onde, onde está a minha mãe e quem a salvou?

– Segue-me, disse eu – tua mãe está ali – e apontei para a moita onde se refugiara.

– Minha mãe, sem receio de ser ouvido, exclamou o filho: minha mãe!...

Com efeito, ali com a fronte reclinada sobre um tronco decepado; e o corpo distendido no chão, dormia um sono agitado a infeliz foragida.

– Minha mãe, gritou-lhe ao ouvido curvando os joelhos em terra, tomando-a nos seus braços. Minha mãe... sou Gabriel...

A esta exclamação de pungente angústia, a mísera pareceu despertar.

Olhou-o fixamente; mas não articulou um som.

– Ah! Redarguiu Gabriel, ah! Minha senhora! Minha mãe morreu!

Concheguei-me àquele grupo interessante a fim de prestar-lhe algum serviço. Com efeito, era tempo. Ela era presa dum ataque espasmódico. Estava hirta e parecia prestes a exalar o derradeiro suspiro.

– Não, ela não morre deste ataque; mas é preciso prestar-lhe pronto socorro, disse-lhe.

– Diga, minha senhora, tomou o rapaz na mais pungente ansiedade, que devo fazer? Volte eu embora à fazenda, seja castigado com rigor; mas não quero, não posso ver minha mãe morrer aqui, sem socorro algum.

– Sossega, disse-lhe, vendo assomar ao morro, donde observavam tudo que acabo de narrar, os meus criados, que me procuravam; – espera, disse-lhe:

– Vou fazer transportar tua mãe, à minha casa, e lhe farei tornar à vida.

– Diga, minha senhora, ordene.

– Não moro presentemente longe daqui. Sabes a distância que vai daqui à praia? Estou nos banhos salgados.

– Sei, sim, senhora, é muito perto. Que devo então fazer?

– Tu, e estes homens – os criados acabavam de chegar – vão transportá-la imediatamente à minha morada, e lá procurarei reanimá-la.

– Oh! Minha senhora, que bondade! Foi só o que disse, e, ato contínuo, tomou nos braços a pobre mãe, ainda entregue ao seu dorido paroxismo, e disse:

– Minha senhora, eu só levaria minha mãe ao fim do mundo.

Senti-me tocada de veneração em presença daquele amor filial, tão singelamente manifestado.

– Sigamos então – tornei eu.

Gabriel caminhava tão apressadamente que eu mal podia acompanhá-lo.

Em menos de quinze minutos transpúnhamos o umbral da casinha, que há dois dias apenas eu habitava.

Eu bem conhecia a gravidade do meu ato: – recebia em meu lar dois escravos foragidos, e escravos talvez de algum poderoso senhor; era expor-me à vindita da lei; mas em primeiro lugar o meu dever, e o meu dever era socorrer aqueles infelizes. Sim, a vindita da lei; lei que infelizmente ainda perdura, lei que garante ao forte o direito abusivo, e execrando de oprimir o fraco.

Mas, deixar de prestar auxílio àqueles desgraçados, tão abandonados, tão perseguidos, que nem para a agonia derradeira, nem para transpor esse tremendo portal da Eternidade, tinham sossego, ou tranquilidade! Não.

Tomei com coragem a responsabilidade do meu ato: a humanidade me impunha esse santo dever.

Fiz deitar a moribunda em uma cama, fiz abrir as portas todas para que a ventilação se fizesse livre e boa, e prestei-lhe os serviços que o casourgia, e com tanta vantagem, que em pouco recuperou os sentidos.

Olhou em tomo de si, como que espantada do que via, e tomou a fechar os olhos.

Minha mãe!... minha mãe, de novo exclamou o filho.

Ao som daquela voz chorosa, e tão grata, ela ergueu a cabeça, distendeu os braços, e, com voz débil, murmurou:

– Carlos!... Urbano...

– Não, minha mãe, sou Gabriel.

– Gabriel, tornou ela, com voz estridente. É noite, e eles para onde foram?

– De quem fala ela? Interroguei Gabriel, que limpava as lágrimas na coberta da cama de sua mãe.

– É douda, minha senhora; fala de meus irmãos Carlos e Urbano, crianças de oito anos, que, meu senhor, vendeu para o Rio de Janeiro. Desde esse dia ela endoudeceu.

– Horror! exclamei com indignação, e dor. Pobre mãe!

– Só lhe resto eu, continuou soluçando – só eu... só eu!... Entretanto a enferma pouco a pouco recobrava as forças, a vida, e a razão. Fenômenos da morte, por assim dizer: é luta imponente embora, da natureza, com o extermínio.

– Gabriel? Gabriel - és tu?

– É noite. Eu morro... E o serviço? E o feitor?

– Estás em segurança, pobre mulher, disse-lhe, – tu, e teu filho estão sob a minha proteção. Descansa, aqui ninguém lhes tocará com um dedo.

Como não devem ignorar, eu já me havia constituído então membro da sociedade abolicionista da nossa província, e da do Rio de Janeiro. Expedi de pronto um próprio à capital.

Então ela fixou-me, e em seus olhos brilhou lucidez, esperança e gratidão.

Sorriu-se e murmurou.

– Inda há neste mundo quem se compadeça de um escravo?

– Há muita alma compassiva, retorqui-lhe, que se condói do sofrimento de seu irmão. Naquela hora quase suprema, a infeliz exclamou com voz distinta:

– Não sabe, minha senhora, eu morro, sem ver mais meus filhos! Meu senhor, os vendeu... eram tão pequenos... eram gêmeos. Carlos, Urbano...

Tenho a vista tão fraca... é a morte que chega. Não tenho pena de morrer, tenho pena de deixar meus filhos... Meus pobres filhos!... Aqueles que me arrancaram destes braços... este que também é escravo!...

E os soluços da mãe, confundiram-se por muito tempo, com os soluços do filho.

Era uma cena tocante, e lastimosa, que despedaçava o coração.

Ah! Maldição sobre a opressão! Maldição sobre o escravocrata!

Ceguei-lhe aos lábios o calmante, que a ia sustendo, e ordenei a Gabriel fosse tomar algum alimento. Era preciso separá-los.

– Quem é vossemecê, minha senhora, que tão boa é pra mim, e para meu filho? Nunca encontrei em vida um branco que se compadecesse de mim; creio que Deus me perdoa os meus pecados, e que já começo a ver seus anjos.

– E quem é esse senhor tão mau, esse senhor que te mata?

– Então, minha senhora, não conhece o senhor Tavares, do Cajuí?

– Não, tomei-lhe com convicção: estou aqui apenas há dois dias, tudo me é estranho: não o conheço. É bom que colha algumas informações dele: Gabriel, mas dará.

– Gabriel! Disse ela – não. Eu mesma. Ainda posso falar. E começou:

– Minha mãe era africana, meu pai de raça índia; mas eu de cor fusca. Era livre, minha mãe era escrava.

Eram casados e desse matrimônio, nasci eu. Para minorar os castigos que este homem cruel infligia diariamente à minha pobre mãe, meu pai quase consumia seus dias ajudando-a nas suas desmedidas tarefas; mas ainda assim, redobrando o trabalho, conseguiu um fundo de reserva em meu benefício.

Um dia apresentou a meu senhor a quantia realizada, dizendo que era para o meu resgate. Meu senhor, recebeu a moeda sorrindo-se – tinha eu cinco anos – e disse: A primeira vez que for à cidade trago a carta dela. Vai descansado.

Custou a ir à cidade; quando foi demorou-se algumas semanas, e quando chegou entregou a meu pai uma folha de papel escrita, dizendo-lhe:

– Toma, e guarda, com cuidado, é a carta de liberdade de Joana. Meu pai não sabia ler; de agradecido beijou as mãos daquela fera. Abraçou-me, chorou de alegria, e guardou a suposta carta de liberdade.

Então furtivamente eu comecei a aprender a ler, com um escravo mulato, e a viver com alguma liberdade.

Isso durou dois anos. Meu pai morreu de repente, e no dia imediato, meu senhor, disse a minha mãe:

– Joana que vá para o serviço, tem já sete anos, e eu não admito escrava vadia.

Minha mãe, surpresa, e confundida, cumpriu a ordem sem articular uma palavra.

Nunca a meu pai passou pela ideia, que aquela suposta carta de liberdade era uma fraude; nunca deu a ler a ninguém; mas, minha mãe, à vista do rigor de semelhante ordem, tomou o papel, e deu-o a ler, àquele que me dava as lições. Ah! Eram umas quatro palavras sem nexos, sem assinatura, sem data! Eu também a li, quando caiu das mãos do mulato. Minha pobre mãe deu um grito, e caiu estrebuchando.

Sobreveio-lhe febre ardente, delírios, e três dias depois estava com Deus.

Fiquei só no mundo, entregue ao rigor do cativo.

Aqui ela interrompeu-se; agitou-lhe os membros um tremor convulso. A morte fazia os seus progressos. De novo cheguei-lhe aos lábios a colher do calmante, que lhe aplicava, e pedi-lhe, não revocasse lembranças dolorosas que a podiam matar.

– Ah! Minha senhora, começou de novo, mais reanimada – apadrinhe Gabriel, meu filho, ou esconda-o no fundo da terra; – olhe se ele for preso, morrerá debaixo do açoite, como tantos outros, que, meu senhor, tem feito expirar debaixo do azorrague! Meu filho acabará assim.

– Não, não há de acabar assim, – descansa. Teu filho está sob minha proteção, e qualquer que seja a atitude que possa assumir esse homem, que é teu senhor, Gabriel não voltará mais ao seu poder.

Ela recolheu-se por algum tempo, depois tomando-me as mãos, beijou-as com reconhecimento.

– Ah! Se pudesse, nesta hora extrema ver meus pobres filhos, Carlos e Urbano!... Nunca mais os verei!

Tinham oito anos.

Um homem apeou-se à porta do Engenho, onde juntos trabalhavam meus pobres filhos – era um traficante de carne humana. Ente abjeto, e sem coração! Homem a quem as lágrimas de uma mãe não podem comover, nem comovem os soluços do inocente.

Esse homem trocou ligeiras palavras com meu senhor, e saiu.

Eu tinha o coração oprimido pressentia uma nova desgraça.

A hora permitida ao descanso, concheguei a mim meus pobres filhos, extenuados de cansaço, que logo adormeceram. Ouvi ao longe rumor, como de homens que conversavam. Alonguei os ouvidos; as vozes se aproximavam. Em breve reconheci a voz do senhor. Senti palpar desordenadamente meu coração; lembrei-me do traficante... Corri para meus filhos, que dormiam, apertei-os ao coração. Então senti um zumbido nos ouvidos, fugiu-me a luz dos olhos e creio que perdi os sentidos. Não sei quanto tempo durou este estado de torpor; acordei aos gritos de meus pobres filhos, que me arrastavam pela saia, chamando-me: mamãe! Mamãe!

Ah! minha senhora! abriu os olhos. Que espetáculo! Tinham metido adentro a porta da minha pobre casinha, e nela penetrado, meu senhor, o feitor, e o infame traficante. Ele, e o feitor arrastavam sem coração, os filhos que se abraçavam a sua mãe. Gabriel entrava nesse momento. Basta, minha mãe, disse-lhe, vendo em seu rosto debuxados todos os sintomas de uma morte próxima.

– Deixa concluir, meu filho, antes que a morte me cerre os lábios para sempre... deixa-me morrer amaldiçoando os meus carrascos.

– Por Deus, por Deus, gritei eu, tornando a mim, por Deus, levem-me com meus filhos!

– Cala-te! gritou meu feroz senhor. – Cala-te ou te farei calar.

– Por Deus, tornei eu de joelhos, e tomando as mãos do cruel traficante: – meus filhos!... meus filhos!

Mas ele dando um mais forte empuxão, e ameaçando-os com o chicote, que empunhava, entregou-os a alguém que os devia levar...

Aqui a mísera calou-se; eu respeitei o seu silêncio que era doloroso, quando lhe ouvi um arranco profundo, e magoado:

Curvei-me sobre ela. Gabriel ajoelhou-se, e juntos exclamamos:

– Morta!

Com efeito tinha cessado de sofrer. O embate tinha sido forte demais para suas débeis forças.

A lua percorria melancólica e solitária os páramos do céu, e cortava com uma fita de prata as vagas do oceano.

No mesmo instante, um homem assomou à porta. Era o homem do azorrague que eles intitulavam de feitor; era aquele homem de fisionomia sinistra e terrível, que me interpelara algumas horas antes, acerca da infeliz foragida; e este homem aparecia agora mais hediondo ainda, seguido de dois negros, que, como ele, pararam à porta.

– Que pretende o senhor? Perguntei-lhe. Pode entrar.

O pobre Gabriel refugiou-se trêmulo, ao canto mais escuro da casa.

– Anda, Gabriel, disse-lhe com voz segura, continua a tua obra, e voltando-me para o feitor, acrescentei:

Eu, e este desolado filho, ocupamo-nos em cerrar os olhos à infeliz, a quem o cativo, e o martírio despenharam tão depressa na sepultura.

Comovidos em presença da morte, os dois escravos deixaram pender a fronte no peito; o próprio feitor, ao primeiro ímpeto, teve um impulso de homem: mas, recompondo de pronto na rude, e feroz fisionomia, disse-me:

– É hoje a segunda vez que a encontro, minha senhora, entretanto, não sei ainda a quem falo. Peço-lhe que me diga o seu nome, para que eu conheça o patrão, o senhor Tavares. É escandalosa, minha senhora, a proteção que dá a estes escravos fugidos.

Estas palavras inconvenientes mereceram o meu desdém; não lhe retorqui.

O meu silêncio lhe deu maior coragem, e, fazendo-se insolente, continuou:

– A senhora coadjuvou a mãe em sua fuga; acabou aqui, mais tarde saberemos de quê. Pretenderá também coadjuvar o filho?

É já o que havemos de ver!...

João, Félix! E com um aceno indicou-lhes o que deviam fazer.

Gabriel, que ao meu chamado voltara para junto do cadáver de sua mãe, sentindo que o vinham prender, levantou-se espavorido, sem saber o que fazer.

– Detém-te! Lhe gritei eu. Estás sob a minha imediata proteção; e voltando-me para o homem do azorrague, disse-lhe:

– Insolente! Nem mais uma palavra. Vai-te, diz a teu amo, – miserável instrumento de um escravocrata; diz a ele que uma senhora recebeu em sua casa uma mísera escrava, louca porque lhe arrancaram dos braços dois filhos menores, e os venderam para o Sul; uma escrava moribunda; mas ainda assim perseguida por seus implacáveis algozes.

Vai-te, e entrega-lhe este cartão: aí achará o meu nome.

Vai, e que nunca mais nos tornemos a ver.

Ele mordeu os beiços para tragar o insulto, e desapareceu.

No dia seguinte, era já de tarde, estava quase a desfilar o saimento da infeliz Joana, quando à porta da minha casinha, vi apear-se um homem. Era o senhor Tavares.

Cumprimentou-me com maneiras da alta sociedade, e disse-me:

– Desculpe-me, querida senhora, se me apresento em sua casa, tão brusca e desazadamente; entretanto...

– Sem cerimônia, senhor, disse-lhe, procurando abreviar aqueles cumprimentos que me incomodavam.

Sei o motivo que aqui o trouxe, e podemos, se quiser encetar já o assunto.

Custava-me, confesso, estar por longo tempo em comunicação com aquele homem, que encarava sua vítima, sem consciência, sem horror.

– Peço-lhe mil desculpas, se a vim incomodar.

– Pelo contrário, retorqui-lhe. O senhor poupou-me o trabalho de o ir procurar.

– Sei que esta negra está morta, exclamou ele, e o filho acha-se aqui: tudo isto teve a bondade de comunicar-me ontem. Esta negra, continuou olhando fixamente para o cadáver – esta negra era alguma coisa monomaníaca, de tudo tinha medo, andava sempre foragida, nisto consumiu a existência. Morreu, não lamento esta perda; já para nada prestava. O Antônio, meu feitor, que é um excelente e zeloso servidor, é que se cansava em procurá-la. Porém, minha senhora, este negro! – designava o pobre Gabriel, com este negro a coisa muda de figura: minha querida senhora, este negro está fugido: espero, mo entregará, pois sou o seu legítimo senhor, e quero corrigi-lo.

– Pelo amor de Deus, minha mãe, gritou Gabriel, completamente desorientado – minha mãe, leva-me contigo.

– Tranquiliza-te, lhe tornei com calma; não te hei já dito que te achas sob a minha proteção? Não tem confiança em mim?

Aqui o senhor Tavares encarou-me estupefato – e depois perguntou-me:

– Que significam essas palavras, minha querida senhora? Não a compreendo.

– Vai compreender-me, retorqui, apresentando-lhe um volume de papéis subscritos e competentemente selados.

Rasgou o subscrito, e leu-os. Nunca em sua vida tinha sofrido tão extraordinária contrariedade.

– Sim, minha cara senhora, redargui, terminando a leitura; o direito de propriedade, conferido outrora por lei a nossos avós, hoje nada mais é que uma burla...

A lei retrogradou, hoje protege-se escandalosamente o escravo, contra seu senhor; hoje qualquer indivíduo diz a um juiz de órfãos.

Em troca desta quantia exijo a liberdade do escravo fulano – haja ou não aprovação do seu senhor.

Não acham isto interessante?

– Desculpe-me, senhor Tavares, disse-lhe:

Em conclusão, apresento-lhe um cadáver e um homem livre.

Gabriel ergue a fronte, Gabriel és livre!

O senhor Tavares, cumprimentou, e retrocedeu no seu fogueiro alazão, sem dúvida alguma mais furioso que um tigre.

Anexo 4

4- Conto - Negrinha - Monteiro Lobato (1927), Disponível em: <https://cs.ufgd.edu.br/download/Negrinha-de-Monteiro-Lobato.pdf>. Acesso em 20 dez. 2020.

“Negrinha”

Negrinha era uma pobre órfã de sete anos. Preta? Não; fusca, mulatinha escura, de cabelos ruços e olhos assustados. Nascera na senzala, de mãe escrava, e seus primeiros anos vivera-os pelos cantos escuros da cozinha, sobre velha esteira e trapos imundos. Sempre escondida, que a patroa não gostava de crianças. Excelente senhora, a patroa. Gorda, rica, dona do mundo, amimada dos padres, com lugar certo na igreja e camarote de luxo reservado no céu. Entaladas as banhas no trono (uma cadeira de balanço na sala de jantar), ali bordava, recebia as amigas e o vigário, dando audiências, discutindo o tempo. Uma virtuosa senhora em suma — “dama de grandes virtudes apostólicas, esteio da religião e da moral”, dizia o reverendo. Ótima, a dona Inácia. Mas não admitia choro de criança. Ai! Punha-lhe os nervos em carne viva. Viúva sem filhos, não a calejara o choro da carne de sua carne, e por isso não suportava o choro da carne alheia. Assim, mal vagia, longe, na cozinha, a triste criança, gritava logo nervosa: — Quem é a peste que está chorando aí? Quem havia de ser? A pia de lavar pratos? O pilão? O forno? A mãe da criminosa abafava a boquinha da filha e afastava-se com ela para os fundos do quintal, torcendo lhe em caminho beliscões de desespero. — Cale a boca, diabo! No entanto, aquele choro nunca vinha sem razão. Fome quase sempre, ou frio, desses que entanguem pés e mãos e fazem-nos doer... Assim cresceu Negrinha — magra, atrofiada, com os olhos eternamente assustados. Órfã aos quatro anos, por ali ficou feito gato sem dono, levada a pontapés. Não compreendia a ideia dos grandes. Batiam-lhe sempre, por ação ou omissão. A mesma coisa, o mesmo ato, a mesma palavra provocava ora risadas, ora castigos. Aprendeu a andar, mas quase não andava. Com pretextos de que às soltas reinaria no quintal, estragando as plantas, a boa senhora punha-a na sala, ao pé de si, num desvão da porta. — Sentadinha aí, e bico, hein? Negrinha imobilizava-se no canto, horas e horas. — Braços cruzados, já, diabo! Cruzava os bracinhos a tremer, sempre com o susto nos olhos. E o tempo corria. E o relógio batia uma, duas, três, quatro, cinco horas — um cuco tão engraçadinho! Era seu divertimento vê-lo abrir a janela e

cantar as horas com a bocarra vermelha, arrufando as asas. Sorria-se então por dentro, feliz um instante. Puseram-na depois a fazer crochê, e as horas se lhe iam a espichar trancinhas sem fim. Que ideia faria de si essa criança que nunca ouvira uma palavra de carinho? Pestinha, diabo, coruja, barata descascada, bruxa, patachoca, pinto gorado, mosca-morta, sujeira, bisca, trapo, cachorrinha, coisa-ruim, lixo — não tinha conta o número de apelidos com que a mimoseavam. Tempo houve em que foi a bubônica. A epidemia andava na berra, como a grande novidade, e Negrinha viu-se logo apelidada assim — por sinal que achou linda a palavra. Perceberam-no e suprimiram-na da lista. Estava escrito que não teria um gostinho só na vida — nem esse de personalizar a peste... O corpo de Negrinha era tatuado de sinais, cicatrizes, vergões. Batiam nele os da casa todos os dias, houvesse ou não houvesse motivo. Sua pobre carne exercia para os cascudos, cocres e beliscões a mesma atração que o ímã exerce para o aço. Mãos em cujos nós de dedos comichasse um cocre, era mão que se descarregaria dos fluidos em sua cabeça. De passagem. Coisa de rir e ver a careta... A excelente dona Inácia era mestra na arte de judiar de crianças. Vinha da escravidão, fora senhora de escravos — e daquelas ferozes, amigas de ouvir cantar o bolo e estalar o bacalhau. Nunca se afizera ao regime novo — essa indecência de negro igual a branco e qualquer coisinha: a polícia! “Qualquer coisinha”: uma mucama assada ao forno porque se engraçou dela o senhor; uma novena de relho porque disse: “Como é ruim, a sinhá!”... O 13 de Maio tirou-lhe das mãos o azorrague, mas não lhe tirou da alma a gana. Conservava Negrinha em casa como remédio para os frenesis. Inocente derivativo: — Ai! Como alivia a gente uma boa roda de cocres bem fincados!... Tinha de contentar-se com isso, judiaria miúda, os níqueis da crueldade. Cocres: mão fechada com raiva e nós de dedos que cantam no coco do paciente. Puxões de orelha: o torcido, de despegar a concha (bom! bom! bom! gostoso de dar) e o a duas mãos, o sacudido. A gama inteira dos beliscões: do miudinho, com a ponta da unha, à torcida do umbigo, equivalente ao puxão de orelha. A esfregadela: roda de tapas, cascudos, pontapés e safanões a uma — divertidíssimo! A vara de marmelo, flexível, cortante: para “doer fino” nada melhor! Era pouco, mas antes isso do que nada. Lá de quando em quando vinha um castigo maior para desobstruir o fígado e matar as saudades do bom tempo. Foi assim com aquela história do ovo quente. Não sabem! Ora! Uma criada nova furtara do prato de Negrinha — coisa de rir — um pedacinho de carne que ela vinha guardando para o fim. A criança não sofreu a revolta — atirou-lhe um dos nomes com que a mimoseavam todos os dias. — “Peste?” Espere

aí! Você vai ver quem é peste — e foi contar o caso à patroa. Dona Inácia estava azeda, necessitadíssima de derivativos. Sua cara iluminou-se. — Eu curo ela! — disse, e desentalando do trono as banhas foi para a cozinha, qual perua choca, a rufar as saias. — Traga um ovo. Veio o ovo. Dona Inácia mesmo pô-lo na água a ferver; e de mãos à cinta, gozando-se na prelibação da tortura, ficou de pé uns minutos, à espera. Seus olhos contentes envolviam a mísera criança que, encolhidinha a um canto, aguardava trêmula alguma coisa de nunca visto. Quando o ovo chegou a ponto, a boa senhora chamou: — Venha cá! Negrinha aproximou-se. — Abra a boca! Negrinha abriu aboca, como o cuco, e fechou os olhos. A patroa, então, com uma colher, tirou da água “pulando” o ovo e zás! na boca da pequena. E antes que o urro de dor saísse, suas mãos amordaçaram-na até que o ovo arrefecesse. Negrinha urrou surdamente, pelo nariz. Esperneou. Mas só. Nem os vizinhos chegaram a perceber aquilo. Depois: — Diga nomes feios aos mais velhos outra vez, ouviu, peste? E a virtuosa dama voltou contente da vida para o trono, a fim de receber o vigário que chegava. — Ah, monsenhor! Não se pode ser boa nesta vida... Estou criando aquela pobre órfã, filha da Cesária — mas que trabalhadeira me dá! — A caridade é a mais bela das virtudes cristas, minha senhora —murmurou o padre. — Sim, mas cansa... — Quem dá aos pobres empresta a Deus. A boa senhora suspirou resignadamente. — Inda é o que vale... Certo dezembro vieram passar as férias com Santa Inácia duas sobrinhas suas, pequenotas, lindas meninas louras, ricas, nascidas e criadas em ninho de plumas. Do seu canto na sala do trono, Negrinha viu-as irromperem pela casa como dois anjos do céu — alegres, pulando e rindo com a vivacidade de cachorrinhos novos. Negrinha olhou imediatamente para a senhora, certa de vê-la armada para desferir contra os anjos invasores o raio dum castigo tremendo. Mas abriu a boca: a sinhá ria-se também... Quê? Pois não era crime brincar? Estaria tudo mudado — e findo o seu inferno — e aberto o céu? No enlevo da doce ilusão, Negrinha levantou-se e veio para a festa infantil, fascinada pela alegria dos anjos. Mas a dura lição da desigualdade humana lhe chicoteou a alma. Beliscão no umbigo, e nos ouvidos, o som cruel de todos os dias: “Já para o seu lugar, pestinha! Não se enxerga”? Com lágrimas dolorosas, menos de dor física que de angústia moral —sofrimento novo que se vinha crescer aos já conhecidos — a triste criança encorujou-se no cantinho de sempre. — Quem é, titia? — perguntou uma das meninas, curiosa. — Quem há de ser? — disse a tia, num suspiro de vítima. — Uma caridade minha. Não me corrijo, vivo criando essas pobres de Deus... Uma órfã. Mas brinquem, filhinhas, a casa é

grande, brinquem por aí afora. — Brinquem! Brincar! Como seria bom brincar! — refletiu com suas lágrimas, no canto, a dolorosa martirzinha, que até ali só brincara em imaginação com o cuco. Chegaram as malas e logo: — Meus brinquedos! — reclamaram as duas meninas. Uma criada abriu-as e tirou os brinquedos. Que maravilha! Um cavalo de pau!... Negrinha arregalava os olhos. Nunca imaginara coisa assim tão galante. Um cavalinho! E mais... Que é aquilo? Uma criancinha de cabelos amarelos... que falava “mamã” ... que dormia... Era de êxtase o olhar de Negrinha. Nunca vira uma boneca e nem sequer sabia o nome desse brinquedo. Mas compreendeu que era uma criança artificial. — É feita?... — perguntou, extasiada. E dominada pelo enlevo, num momento em que a senhora saiu da sala a providenciar sobre a arrumação das meninas, Negrinha esqueceu o beliscão, o ovo quente, tudo, e aproximou-se da criatura de louça. Olhou-a com assombrado encanto, sem jeito, sem ânimo de pegá-la. As meninas admiraram-se daquilo. — Nunca viu boneca? — Boneca? — repetiu Negrinha. — Chama-se Boneca? Riram-se as fidalgas de tanta ingenuidade. — Como é boba! — disseram. — E você como se chama? — Negrinha. As meninas novamente torceram-se de riso; mas vendo que o êxtase da bobinha perdurava, disseram, apresentando-lhe a boneca: — Pegue! Negrinha olhou para os lados, ressabiada, como coração aos pinotes. Que ventura, santo Deus! Seria possível? Depois pegou a boneca. E muito sem jeito, como quem pega o Senhor menino, sorria para ela e para as meninas, com assustados relanços de olhos para a porta. Fora de si, literalmente... era como se penetrara no céu e os anjos a rodeassem, e um filhinho de anjo lhe tivesse vindo adormecer ao colo. Tamanho foi o seu enlevo que não viu chegar a patroa, já de volta. Dona Inácia entreparou, feroz, e esteve uns instantes assim, apreciando a cena. Mas era tal a alegria das hóspedes ante a surpresa extática de Negrinha, e tão grande a força irradiante da felicidade desta, que o seu duro coração afinal bambeou. E pela primeira vez na vida foi mulher. Apiedou-se. Ao percebê-la na sala Negrinha havia tremido, passando-lhe num relance pela cabeça a imagem do ovo quente e hipóteses de castigos ainda piores. E incoercíveis lágrimas de pavor assomaram-lhe aos olhos. Falhou tudo isso, porém. O que sobreveio foi a coisa mais inesperada do mundo — estas palavras, as primeiras que ela ouviu, doces, na vida: — Vão todas brincar no jardim, e vá você também, mas veja lá, hein? Negrinha ergueu os olhos para a patroa, olhos ainda de susto e terror. Mas não viu mais a fera antiga. Compreendeu vagamente e sorriu. Se alguma vez a gratidão sorriu na vida, foi naquela surrada carinha... Varia a pele, a condição, mas a alma da criança é a mesma

— na princesinha e na mendiga. E para ambos é a boneca o supremo enlevo. Dá a natureza dois momentos divinos à vida da mulher: o momento da boneca — preparatório —, e o momento dos filhos — definitivo. Depois disso, está extinta a mulher. Negrinha, coisa humana, percebeu nesse dia da boneca que tinha uma alma. Divina eclosão! Surpresa maravilhosa do mundo que trazia em si e que desabrochava, afinal, como fulgurante flor de luz. Sentiu-se elevada à altura de ente humano. Cessara de ser coisa — e doravante ser-lhe-ia impossível viver a vida de coisa. Se não era coisa! Se sentia! Se vibrava! Assim foi — e essa consciência a matou. Terminadas as férias, partiram as meninas levando consigo a boneca, e a casa voltou ao ramerrão habitual. Só não voltou a si Negrinha. Sentia-se outra, inteiramente transformada. Dona Inácia, pensativa, já a não atazanava tanto, e na cozinha uma criada nova, boa de coração, amenizava-lhe a vida. Negrinha, não obstante, caíra numa tristeza infinita. Mal comia e perdera a expressão de susto que tinha nos olhos. Trazia-os agora nostálgicos, cismentos. Aquele dezembro de férias, luminosa rajada de céu trevas adentro do seu doloroso inferno, envenenara-a. Brincara ao sol, no jardim. Brincara!... Acalentara, dias seguidos, a linda boneca loura, tão boa, tão quieta, a dizer mamã, a cerrar os olhos para dormir. Vivera realizando sonhos da imaginação. Desabrochava-se de alma. Morreu na esteirinha rota, abandonada de todos, como um gato sem dono. Jamais, entretanto, ninguém morreu com maior beleza. O delírio rodeou-a de bonecas, todas louras, de olhos azuis. E de anjos... E bonecas e anjos remoinhavam-lhe em torno, numa farândola do céu. Sentia-se agarrada por aquelas mãozinhas de louça — abraçada, rodopiada. Veio a tontura; uma névoa envolveu tudo. E tudo regirou em seguida, confusamente, num disco. Ressoaram vozes apagadas, longe, e pela última vez o cuco lhe apareceu de boca aberta. Mas, imóvel, sem rufar as asas. Foi-se apagando. O vermelho da goela desmaiou... E tudo se esvaiu em trevas. Depois, vala comum. A terra papou com indiferença aquela carnezinha de terceira — uma miséria, trinta quilos mal pesados... E de Negrinha ficaram no mundo apenas duas impressões. Uma cômica, na memória das meninas ricas. — “Lembras-te daquela bobinha da titia, que nunca vira boneca?” Outra de saudade, no nó dos dedos de dona Inácia. — “Como era boa para um cocre!...”

Anexo 5

5- Conto – O escravo- Carolina Maria de Jesus (2015), (APMS transcrição de Raffaella A. Fernandez), Disponível em: http://omenelick2ato.com/literatura/O_ESCRAVOCAROLINA. Acesso em 20 dez. 2020.

O escravo

Quando iniciaram o tráfico de negros para o Brasil os ricos do Rio de Janeiro foram os primeiros que compraram os negros para revender. Entre eles estava o meu bisavô, que foi revendido várias vezes. Como quem compra é dono, os pretos não tinham vontade própria.

Um preto apanhava muito e resolveu fugir. Embrenhou-se na mata. Andou indeciso até encontrar uma taba de índios. Quando eles viram o preto pensaram que era um macaco.

O preto quis fugir, mas foi atingido por uma flecha na perna e caiu gemendo. Os índios se aproximaram, observando-o, incrédulos, a sua cor preta. Cor da noite. Carregaram o preto para a taba. Retiraram a flecha e o sangue jorrou.

Eles provaram o sangue. Era doce igual ao sangue dos brancos. E era vermelho igual ao sangue das feras que eles abatiam. Falavam. E o preto não entendia. Mas o gemido do preto era igual ao das pessoas feridas. Pensaram: será que este homem de pele preta da cor da noite é melhor do que os brancos? Resolveram curar a ferida que sangrava. Puseram uma infusão, e a dor cessou. Deram ao negro frutas selvagens, carne de aves e peixe para comer.

Mas conservaram o preto amarrado com cipó e embira. O preto chorava e pensava na sua mãe, que devia estar amarrada no tronco. Recordava da África, onde ele era feliz e podia cantar ao som da cuíca e da canjarra. Um dia levaram o preto às margens do rio para lavá-lo. Começaram a esfregar o preto com uma pedra rústica para clareá-lo. Dois seguravam e outros esfregavam.

Deixaram o preto em carne viva. Ele chorava e morreu de dor. Os índios pensaram que a sua cor preta era sujeira. Pobre preto que ansiava a liberdade e encontrou a morte! Ou, de um jeito, ou de outro, o preto sempre encontra obstáculos na vida.