

LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO: evitando a história única

CRITICAL RACIAL LITERACY: avoiding the single story

REGINA MARIA MIRANDA (UFPR)¹

Resumo:

O presente relato descreve o projeto de um livro de letramento racial crítico para crianças. Considerando a necessidade urgente e a importância do letramento racial, busca-se propor material didático que suscite o pensamento crítico, abordando questões raciais de maneira decolonial. Parte-se da literatura infantil que retrata questões sociais ou que tenha protagonistas negros em condições não subalternas e, a partir das histórias, o material deve trazer propostas de atividade de leitura crítica, bem como atividades de debate sobre a questão racial, tanto do ponto de vista da materialidade histórica, quanto do ponto de vista da situação social atual. Esse relato compreende a fundamentação teórica básica e a metodologia a ser utilizada no livro, bem como traz como exemplo prático uma primeira unidade do livro proposto. Utilizando as propostas metodológicas de letramento crítico (como propostas por Aparecida de Jesus Ferreira, por exemplo) aplicadas a textos literários, pretende-se apontar um caminho possível para produção de material didático em letramento racial crítico. Nessa unidade piloto, encontra-se uma crônica de autoria própria e propostas de atividades nas dimensões de diálogo (promovendo o debate entre as crianças a respeito dos temas de cada texto), reflexão (buscando aprofundar esse debate, agregando o pensamento crítico sobre raça, classe e gênero) e proposta de ação (momento de reconhecer a materialidade da história racial no país e propor ações possíveis de reversão do racismo).

Palavras-chave: Letramento racial; Pensamento decolonial; Educação crítica

Abstract:

This paper is a report that describes the project of a critical racial literacy handbook for children. Considering the urgent need and the importance of racial literacy, I aim to propose a teaching material that evokes critical thinking by bringing up racial issues in a decolonial approach. The starting point is children's literature that portrays social matters or that have Black protagonists in non-subaltern positions and, from these stories, the material must propose activities for critical reading, as well as debating activities about the racial matter from the perspective of historical materialism and also the current social situation. This report comprehends the basic theoretical foundation and methodology to be used in the handbook, as well as a practical example of the first unit of the proposed material. Using the methodological approach of racial literacy (as brought by Aparecida de Jesus Ferreira, for example) applied to literary texts, I intend to present a possible path for the production of teaching materials in critical racial literacy. In this pilot unit, there is a self-authored chronicle and activity proposals in the dialogical dimension (promoting debate among the children

¹ Mestranda em Literatura e Graduada em Letras – Português pela Universidade Federal do Paraná (2004), tem especialização em Educação a Distância pelo SENAC-PR. Email: reginamiranda@ufpr.br.

regarding the themes of each text), reflection (aiming to deepen the debate and bringing critical thinking about race, class and gender) and a call-to-action (a moment to acknowledge the materiality of the racial history in Brazil and propose possible actions to reverse racism).

Keywords: Racial literacy; Decolonial thinking; Critical education.

SOBRE A IDENTIDADE NEGRA

A primeira noção que eu tive na vida sobre o que é ser uma pessoa negra foi vinculada à escravidão. Não me recordo se essa informação veio de forma articulada com uma crítica ao processo de escravização ou não, imagino que sim, mas até onde me lembro, antes de saber desse fato horrível da História da humanidade, eu nunca ficara sabendo de nada sobre a África ou a população negra no Brasil. Somente muitos anos mais tarde eu soube que existem religiões diferentes da Católica. E ainda muito mais tempo depois eu soube que é possível a crença não estar vinculada à Jesus Cristo. E não lembro quanto tempo depois disso eu fui, de fato, conhecer minimamente as religiões de origem africana que temos no Brasil. E dou ênfase ao “minimamente”, confessando que até hoje continuo com um conhecimento mínimo dessa herança cultural, embora eu me identifique como uma mulher negra.

O que me leva à pergunta que, em grande parte, entusiasma essa proposta de material didático: o que é, afinal de contas, ser uma mulher negra no Brasil?

Se você perguntar a um italiano no Bronx o que é ser um italiano nos Estados Unidos, ele certamente vai te contar sobre um punhado de heranças culturais de um país que fica do outro lado do Oceano e que ele, talvez, nunca tenha visto de perto. Então, o motivo de eu não saber quase nada sobre a África, apesar de uma parte de meus ancestrais terem vindo de lá, não tem a ver com o fato de ser um país distante, certamente. Estou convencida de que tem a ver com o apagamento que, sabemos, foi operado sobre a cultura de origem africana no Brasil. E se meus pais nunca me contaram nada de belo, de vitorioso, de orgulhoso sobre essa parte de minha ancestralidade, certamente não é porque escolheram esse caminho, mas porque não aprenderam a trilhar outro.

O material didático que aqui proponho tem a ver com esse outro caminho possível, com esse novo olhar: é possível promover às gerações atuais e futuras uma outra realidade. A cultura africana, embora marginalizada sistematicamente, não foi extinta. Ela pode ser

encontrada se buscarmos com autêntico interesse, seja ele intelectual ou afetivo, melhor ainda se ambos. Não se trata, tampouco, de buscar uma identidade reducionista, universal do que é ser uma pessoa negra no Brasil. Mesmo porque essa identidade já nasce, também mas não só, por conta da colonização, plural e diversificada. A ideia é, justamente, lançar luz a essa pluriculturalidade, buscando mostrar que ser negro/a no Brasil não se resume a ser descendente de escravizados. É sobre iluminar esse caminho sinuoso e repleto de derrotas e vitórias, altos e baixos, por que passou o povo africano desde África até o Brasil do século XXI.

Conhecendo a verdade sobre a história da colonização e como isso definiu a forma racializada como a cultura é vista pela sociedade, fica claro que é preciso partir de uma outra perspectiva e (des)construir o olhar sobre a tradição dos povos não brancos. Lélia González (2020) lembra sobre esse processo colonial que

... o racismo se constituía como a “ciência” da superioridade eurocristã (branca e patriarcal), na medida em que se estruturava o modelo ariano de explicação que viria a ser não só o referencial das classificações triádicas do evolucionismo positivista das nascentes ciências do homem como ainda hoje direciona o olhar da produção acadêmica ocidental. Vale notar que tal processo se desenvolveu no terreno fértil e toda uma tradição etnocêntrica pré-colonialista (séculos XV – XIX) que considerava absurdas, supersticiosas ou exóticas as manifestações culturais dos povos “selvagens”. Daí a “naturalidade” com que a violência etnocida e destruidora das forças do pré-colonialismo europeu se fez abater sobre esses povos. No decurso da segunda metade do século XIX, a Europa transformaria tudo isso numa tarefa de explicação racional dos (a partir de então) “costumes primitivos”, numa questão de racionalidade administrativa de suas colônias. Agora, em face da resistência dos colonizados, a violência assumirá novos contornos, mais sofisticados; chegando, às vezes, a não parecer violência, mas “verdadeira superioridade”. Os textos de um Fanon ou de um Memmi demonstram os efeitos de alienação que a eficácia da dominação colonial exerceria sobre os colonizados.

É sobre essa alienação que se busca tratar. O processo de colonização atravessou séculos construindo esse modelo racializado de sociedade, em que a cultura dos povos colonizados, incluindo aí a população negra trazida como escravizados e seus descendentes, ficou à margem, sendo considerada superstição e sinônimo de atraso e selvageria. E se essa realidade foi construída a partir de um processo de dominação, o antídoto para isso parece ser uma educação antirracista. A questão é que, mesmo que o professor não queira, vai influenciar fortemente nas bases de caráter, de identidade, de entendimento de mundo dos alunos. Portanto, a proposta que trago para esse outro caminho possível se dá pela educação

e, mais especificamente, pelo ensino vinculado à literatura: um projeto para criação de material didático com viés decolonial. Uma proposta de letramento racial crítico direcionado ao público infantil.

LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO: O CONCEITO

Para aplicar reflexões críticas sobre a decolonialidade ao ensino de língua e literatura da educação básica, o ponto de partida da base teórico-metodológica aqui considerada foi o conceito de letramento racial crítico. Aparecida de Jesus Ferreira, mulher negra pós-doutora e PhD pela Universidade de Londres, professora associada da Universidade Estadual de Ponta Grossa, traz um breve histórico do surgimento e desenvolvimento desse conceito, em seu livro *Letramento Racial Crítico* (2015). Mais do que apresentar o conceito e trazer contribuições para o seu desenvolvimento, aplicado à realidade brasileira, ela traz uma proposta de práxis, com atividades reflexivas em torno do Letramento Racial Crítico. A autora destaca a importância dos relatos pessoais, do compartilhar de vivências e experiências subjetivas nesse processo e, em especial, propõe uma reflexão sobre

Como as palavras relacionadas à identidade racial negra e identidade racial branca, e também ascendência, são utilizadas nas narrativas autobiográficas dos professores de línguas? Quais são os sentidos atribuídos, nas narrativas autobiográficas, às palavras relativas à identidade racial negra e à identidade racial branca? (...) das palavras utilizadas nas narrativas que evidenciam identidade racial, as que evidenciam identidade racial negra são em maior número (...) e utilizadas de uma forma que desfavorecem essa identidade racial. As palavras utilizadas para evidenciar a identidade racial branca majoritariamente não só favorecem essa identidade, como ainda colocam a identidade racial branca como norma. (Ferreira, 2015, p. 44)

As constatações do livro fazem refletir sobre o que leva pessoas negras a valorizarem mais a identidade racial branca e aceitarem-na como norma. A hipótese que permeia a presente proposta é a de que o caminho do letramento percorrido por essas pessoas explica: desde o nascimento até a atuação desses professores em sala de aula, não foi apresentado um caminho de formação que desse espaço ao letramento racial crítico. Não houve a oportunidade de refletirem sobre as palavras que usavam em seu dia a dia, sobre como essas palavras chegaram até elas e eles, em primeiro lugar, e como foram apreendidas e, posteriormente, repetidas nesse mesmo contexto racial em que chegaram, repetindo o padrão.

Uma das propostas do letramento racial crítico, portanto, conforme proposto por Ferreira (2015), é voltar o olhar para a materialidade desse processo e observar como esse contato acríptico com o letramento racial promove a manutenção do processo de racismo estrutural.

A partir das reflexões do trabalho de Ferreira (2015), é possível concluir que o letramento racial sempre existiu e é um processo social presente, possivelmente, em todas as sociedades miscigenadas. As pessoas aprendem e ensinam às gerações descendentes uma série de valores adjacentes às palavras, vinculados à herança racial que essas carregam. Portanto o letramento racial já ocorre há muito tempo. A questão é: quais etnias estão sendo valorizadas nesse processo e quais não. Quando, na família, na escola e, posteriormente, no trabalho e em outros contextos sociais, as pessoas são expostas a esse sistema de valores atrelados às palavras, conforme a origem racial de que vêm, elas são influenciadas a dar continuidade a esse sistema de valores, essencialmente e hegemonicamente da branquitude. Portanto, o letramento racial ocorre sem que haja uma reflexão sobre o processo, sem que os indivíduos sequer o percebem. E, ao não perceberem, o tomam como um dado natural do mundo, replicando-o de forma também naturalizada. Desta forma, para quebrar esse ciclo vicioso, é necessário que o processo seja des(re)velado, preferencialmente já na infância e, mais ainda, que um processo crítico seja vinculado ao letramento racial.

A escritora feminista nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie conta, no TED Talks, como tomou consciência desse processo e como foi seu aprendizado de leitura e escrita²:

[...] quando comecei a escrever, por volta dos sete anos, histórias com ilustrações em giz de cera, que minha pobre mãe era obrigada a ler, eu escrevi exatamente os tipos de histórias que eu li. Todos os meus personagens eram brancos de olhos azuis. Eles brincavam na neve. Comiam maçãs. E eles falavam muito sobre o tempo, em como era maravilhoso o sol ter aparecido. Isso apesar do fato de que eu morava na Nigéria, e nunca havia estado fora da Nigéria. Nós não tínhamos neve e nós comíamos mangas. E nunca falávamos sobre o tempo porque não era necessário (2009).

A pequena Chimamanda replicava o sistema do letramento racial hegemônico no qual cresceu, pautado pela branquitude. Certamente seu caminho de letramento crítico foi

² É importante que, no diálogo, principalmente sobre questões raciais, os indivíduos observem de que lugar social emitem sua opinião. Referimos, aqui, o lugar de fala conforme definido por Djamilia Ribeiro (Jandaíra, 2019). Essa percepção é importante para que o exercício de diálogo seja feito com a devida consideração e genuíno respeito à diversidade racial, bem como seja um diálogo corretamente localizado no sistema racializado em que ocorre.

resultado de uma busca consciente e intencional. Mas o que a fala dela nos mostra é que foi necessário um fato gerador para que ela pudesse dar o primeiro passo nesse caminho. Ela conta:

A meu ver, o que isso demonstra é como nós somos impressionáveis e vulneráveis ao encarar uma história, principalmente quando somos crianças. Porque tudo que eu havia lido eram livros nos quais as personagens eram estrangeiras, eu me convenci de que os livros, por sua própria natureza, tinham que ter estrangeiros e tinham que ser sobre coisas com as quais eu não conseguia me identificar. Bem, as coisas mudaram quando eu descobri os livros africanos. Não havia muitos disponíveis e eles não eram tão simples de encontrar quanto os livros estrangeiros, mas devido a escritores como Chinua Achebe e Camara Laye eu passei por uma mudança mental em minha percepção da literatura. Eu percebi que pessoas como eu, meninas com a pele da cor de chocolate, cujos cabelos crespos não poderiam formar rabos-de-cavalo, também poderia existir na literatura. Eu comecei a escrever sobre coisas que eu reconhecia (Adichie, 2009).

O que nos perguntamos ao observar esse trecho é: que caminhos esses livros africanos percorreram para chegar às mãos da pequena futura escritora feminista e antirracista? Teriam chegado se a realidade dela fosse outra? Chimamanda era filha de um professor e uma administradora, vivia numa “família nigeriana convencional, de classe média” (Adichie, 2009)., como ela mesma descreve. De forma geral, era uma criança com acesso privilegiado a bens e cultura. E em seu caminho de descobrimento da cultura e episteme negras, encontrou formas de obter e multiplicar o letramento racial crítico. É esse caminho que precisa estar disponível a todos e todas, brancos, negros, latinos, indígenas etc. Seja pertencente ao grupo étnico hegemônico, seja pertencente à etnia marginalizada, é necessário que todo indivíduo tenha a possibilidade de olhar para as representações literárias de raça de forma crítica. E esse processo tende a ser tanto mais eficiente quanto mais cedo for iniciado.

Nesta mesma fala, ela conta como ela mesma, de tanto ouvir uma determinada história sobre o “menino de casa”, julgou que ele e sua família viviam numa total miséria, inclusive cultural. A menina Chimamanda, de tanto ouvir a mãe falar sobre como Fide³ era pobre e sua família “não tinha nada”, se surpreendeu ao visitar a casa do menino e descobrir que seu irmão havia confeccionado “um cesto com um padrão lindo, feito de ráfia seca”. Ao ouvir sempre uma mesma história sobre Fide, de pobreza, de carências, ela conta que não

³ Chimamanda conta sobre Fide e usa a expressão “menino de casa” (conforme legenda do vídeo). Pelo que se pode compreender da história que ela conta, Fide era um empregado doméstico, acolhido na casa da família dela e de origem pobre. Ela não comenta sobre a idade do garoto, mas parece plausível inferir que fosse bastante jovem.

imaginava que “alguém em sua família poderia realmente criar alguma coisa”. O mesmo ocorre com relação à negritude. Não é raro ouvirmos pessoas repetirem comentários sobre a África considerando que lá só há pobreza, carência, violência. E toda produção cultural fica invisibilizada. Isso fica transparente quando ela conta que, ao ir cursar universidade nos Estados Unidos, sua colega de quarto presumiu que ela não sabia como usar um fogão.

Trazendo essa perspectiva para o Brasil, pode-se pensar em como também se repete a mesma história sobre os guetos. Filmes, livros, novelas que tratam de favelas costumam contar histórias de tragédia, violência, pobreza extrema. Mas as favelas têm muito mais que isso. O jornalista André Fernandes atentou para isso quando fundou a ANF – Agência de Notícias das Favelas, com o objetivo de levar notícias do interior das favelas do Rio de Janeiro (RJ) para a sociedade. E para além de denunciar as injustiças e carências que ainda persistem nessas comunidades, a Agência também se dedica a levar para a população as notícias do que a favela produz, e organiza projetos nas áreas de cultura, cidadania, prestação de serviços e educação. Ou seja, leva a conhecimento público histórias diversas daquelas já tão reiteradas, histórias de vitória, para além das dificuldades, histórias sobre momentos de beleza e de desenvolvimento das pessoas que lá vivem. São histórias de produção, de construção, como o cesto de ráfia da família de Fide. É uma experiência que leva à práxis a proposta de letramento racial crítico. Se a situação dos moradores das favelas envolve violência, marginalização e pobreza, mas também superação, assim como uma cultura própria, é necessário que essas duas facetas sejam conhecidas. Não se trata de ignorar dificuldades, tampouco de romantizar histórias de superação, como geralmente é a história “alternativa” na grande mídia. Trata-se de contar outras histórias, que não estejam vinculadas à perspectiva da branquitude, de dar visibilidade às histórias a partir do olhar da negritude, promovendo uma reflexão sobre a multiplicidade de perspectivas e olhares. Um letramento racial que promova o pensamento crítico sobre a organização da sociedade racialmente dividida em que vivemos.

LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO: COMO FAZER

Para além da alfabetização, do ensino da leitura e interpretação de texto, o Letramento diz respeito à aquisição de repertório cultural. Trata-se de desenvolver habilidades de

observação, análise e interação com expressões culturais diversas. O contato com a cultura local já ocorre desde o início da vida. Embora o termo “Letramento”, amplamente difundido a partir de estudos de Magda Soares diga respeito, mais especificamente, ao processo de aquisição de escrita, podemos pensar que a própria aquisição da linguagem, através da fala, pode ser considerada uma etapa do letramento. Quando a criança está aprendendo a falar, isso ocorre dentro de determinado contexto social. Assim, se no sul do Brasil, “pinhão” pode ser uma das primeiras palavras que a criança vai falar, no nordeste será muito mais comum a fala de palavras como “rapadura”, por exemplo. O aprendizado em torno da linguagem como um todo não apenas precede o processo de alfabetização como transcende a pura aquisição de vocabulário e habilidades gramaticais. Está intimamente ligado ao aprendizado relativo a hábitos e herança cultural e, portanto, é muito significativo na construção social do sujeito e está vinculado a processos de afetividade e identidade.

Como essa interação colabora para a constituição subjetiva, determina em grande medida a forma como cada um olha para o mundo⁴ e responde a ele. Logicamente, todo esse processo interfere na postura do sujeito diante de uma sociedade racialmente constituída e, portanto, a forma como a Educação lida com o letramento na escola vai influenciar fortemente nas possibilidades de erradicação do racismo. Pensando que, para além de debater o racismo e o antirracismo na academia, o que de fato pode trazer resultados, a longo prazo, porém com mais chances de mudança estrutural, está mais no campo da prática social do que da análise acadêmica, a hipótese que move essa proposta é que se fazem necessárias novas proposições de abordagem metodológica de material didático, levando em consideração o que, aqui, estou chamando de letramento racial crítico, tal como proposto por Aparecida de Jesus Ferreira. Portanto, na definição do público-alvo do material aqui proposto, considere a abordagem para o ensino fundamental II, por ser um período em que a alfabetização já está consolidada e os educandos já têm, de modo geral, maturidade para engajar em debates sociais a partir de leituras dos mais variados gêneros textuais.

⁴ Paulo Freire comenta sobre a leitura de mundo em mais de uma ocasião e, em especial, são referidas no presente projeto, suas reflexões presentes em A importância do ato de ler (Cortez, 1989), em que ele discorre sobre como o contexto social interfere na elaboração da leitura crítica de cada indivíduo. Embora neste texto ele não use o termo “letramento”, ele comenta longamente sobre a importância do contato com a cultura no desenvolvimento da leitura e interpretação crítica de textos, inclusive do “texto-mundo”.

Por entender que a literatura tem papel fundamental na constituição ideológica, filosófica e ética dos sujeitos, operando isso de uma forma intrínseca e tácita, optei pela proposta de atividades de leitura, interpretação e análise de textos ficcionais direcionados ao público infantil, já que literatura pode abrir um canal de comunicação que oportuniza uma conexão afetiva e, porque não, emocional com o objeto de estudo. A arte, de forma geral, é capaz de despertar reflexões profundas e, embora geradas pelo intelecto, fortemente ligadas à constituição emocional do sujeito, o que parece proporcionar uma maior identificação dos educandos com a proposta de estudo. Assim, propõe-se que as unidades didáticas sejam iniciadas, sempre, por algum material de leitura que, importante dizer, não deve ser encarado apenas como justificativa para as atividades pedagógicas, mas, também, como um objeto de fruição artística.

Quanto às atividades propostas, devem promover o pensamento crítico e a análise social, a partir de uma perspectiva decolonial e antirracista. Portanto, os encaminhamentos metodológicos ocorrem no sentido de suscitar questionamentos concernentes às relações sociais que podem ser observadas nas leituras propostas, oportunizando aos educandos expandir o universo ficcional para o mundo empírico. Atividades de análise de narrativa, de extrapolação do enredo para a realidade local e nacional, atravessadas pela perspectiva de identificação dos processos de racialização e colonização que permeiam as relações entre os personagens das histórias, devem estar presentes no material. O objetivo principal é trazer ao debate a percepção dos educandos sobre sua postura individual com relação a esses fatores sociais, sendo capazes de distinguir atitudes racistas deles próprios e dos vários entes sociais que os rodeiam. Não se trata, logicamente, de discutir a culpa, mas de identificar as estruturas raciais e racistas e entender seu lugar nesse processo, na busca pela superação do problema, seja o educando o possível ator ou a vítima desses processos.

Mas o letramento racial crítico não reside apenas na identificação de processos racistas e colonialistas. Também diz respeito ao conhecimento sobre a cultura ancestral de fora da Europa. Assim, faz parte do projeto a proposição de unidades em que o elemento literário seja composto de produção artística afro centrada. Para essas unidades, além da proposta de análise crítica, deve-se buscar, também, propostas de mediação literária e interpretação textual que privilegiem o conhecimento e reconhecimento da cultura letrada de

origem não europeia, principalmente afro-brasileira. Nesse sentido, a interação com outras mídias pode ser de grande valor, para destacar a pluralidade cultural que vem de lugares diversos para além do norte global. Mais uma vez, nesse aspecto, importa lembrar a comunicação de Adichie (ano) sobre “o perigo de uma história única”, mostrando histórias diversas e em linguagens diversas (cinema, música, artes plásticas) que tragam à tona o fato de que a riqueza cultural demonstra a variedade de pontos de vista e indica a inexistência de uma universalidade cultural.

EXEMPLO DE UNIDADE DIDÁTICA

A partir das reflexões até aqui esplanadas, trazemos uma proposta de unidade didática inicial do material aqui projetado. De forma geral, entendendo a importância da arte no processo de letramento, as unidades devem contar com texto para leitura e, em seguida, propostas de atividades pedagógicas que oportunizem o pensamento crítico sobre a dinâmica racial retratada. Cabe destacar que os textos literários não devem ser explorados apenas como material de base para atividades didáticas e, sim, serem entendidos em sua característica literária. Portanto, as propostas de atividades devem contemplar não apenas o debate racial, outrossim partir da prática de leitura e interpretação, bem como fruição estética, ampliando essa leitura para a percepção da perspectiva racial que o texto traz.

Com essa perspectiva em mente, apresentamos a primeira unidade do material, que trata de uma crônica literária intitulada **Minha história, sua história**, bem como as atividades a serem propostas a partir dela. Trata-se de um exemplo prático de como devem ser as unidades do livro. Esse primeiro texto é de autoria própria e inédito, por isso não consta no referencial bibliográfico. Para as demais unidades, havendo necessidade, deve-se verificar questões de direitos autorais e créditos das obras a serem utilizadas.

Esta crônica foi inspirada na fala de Chimamanda Ngozi Adichie, em 2009, *O perigo de uma história única*. O texto não trata de nenhuma questão racial, mas possibilita abrir o diálogo sobre a alteridade. Trata-se de um primeiro passo em direção ao olhar sobre “o Outro”, dentro de uma história com a qual as crianças possam se identificar.

MINHA HISTÓRIA, SUA HISTÓRIA

_ A que horas os tios chegam, mãe? _ Perguntou Antônio, já ansioso. Ele não conhecia aqueles tios. Havia mudado para longe, para o outro lado do país, há anos. Ele já tinha ouvido muitas histórias sobre eles e se impressionava com muita coisa, principalmente as histórias que envolviam seu primo, o Fernando. Os dois tinham quase a mesma idade: Antônio oito e Fernando nove anos. Sabia que o primo gostava de videogame tanto quanto ele, mas não tinha certeza se o convidaria para jogar, por medo de que estragasse o brinquedo novo.

Normalmente Antônio não era assim, gostava de compartilhar e se divertir com outras crianças. Mas pensava que talvez Fernando não tivesse aprendido a usar tecnologias mais modernas. Além disso, pelas histórias que ouviu, o primo era bastante distraído e desastrado.

_ Eles devem estar chegando daqui uma ou duas horas, Antônio. Por que quer saber? _ Perguntou a mãe, respondendo ao filho.

Antônio respondeu que só por curiosidade mas, na verdade, ele queria saber quanto tempo tinha para se decidir e esconder o brinquedo, se fosse o caso. Era o que ele queria fazer. Mas tinha aquela partezinha dele que insistia em repetir que aquilo não era algo legal de se fazer. Às vezes, a gente não consegue decidir se vai fazer o que tem vontade ou o que acha que é o certo. Antônio sentia isso muitas vezes e não gostava de ficar assim. Então lembrou que, quando isso acontecia, geralmente conversar com a irmã ajudava. Correu ao quarto dela.

_ Marina! O que você está fazendo?

_ Estou lendo, Toninho. Você quer brincar?

_ Quero sim. Vamos jogar xadrez?

_ Bora! _ disse ela, já pegando o jogo na gaveta. Marina não curti muito os *games* do irmão. Preferia os jogos de tabuleiro. _ Cansou do *Play Station*?, perguntou a menina, achando estranho o comportamento do irmão.

_ Não. É que eu acho que vou deixar para jogar depois que a visita for embora. Não sei, na verdade. Que bom que você me perguntou isso, porque eu queria mesmo saber o que você acha.

_ Como assim? Porque você vai fazer isso? Eles proíbem o Fernando de jogar? Eu achei que ele jogasse também. Você quer ficar com as peças pretas ou brancas?

_ Pode ficar com as brancas. Sei que você gosta de começar o jogo. Então, o Fernando joga, sim, eu acho. Lembro que uma vez a mãe mostrou uma foto do aniversário dele, que foi de *Minecraft*. Mas é que eu acho que... não sei, talvez ele possa estragar, então não sei.

Marina percebeu que o irmão estava confuso e precisava da ajuda dela. Fez sua jogada inicial, que sempre era arrojada, mas calculada, e disse:

_ É claro que ele pode estragar!! Mas você também. Até eu, que quase nunca jogo, posso acabar estragando algum dia, sem querer. Mas você nunca ligou para isso. Lembra aquela vez que o Jorge acabou com a bola porque chutou muito forte e foi parar debaixo do carro!? E você nunca deixou de emprestar outros brinquedos para ele. Sua vez de jogar.

_ Sim, eu sei. _ Disse ele, movendo sua peça sem saber muito bem que jogada estaria armando. E prosseguiu: _ é que eu acho que talvez esse risco seja muito maior com o primo. Ele mora num lugar diferente, cheio de bichos, ele ajuda no sítio e o pai disse que ele é desastrado, que outro dia quebrou vários ovos, que quebrou a vidraça jogando pedras numa outra vez, quando estava tentando espantar os cachorros do vizinho. Ontem a mãe e o pai estavam conversando e falando como eles têm costumes diferentes, que a casa deles é toda rústica, que eles nem saberiam como chamar um Uber quando chegassem aqui. E se ele for mexer nos controles e desconfigurar tudo ou acabar estragando!? Sua vez.

_ Entendi. Mas por outro lado, se você arriscar pode se divertir muito com ele. Sua vez.

_ Então, por isso que eu não sei o que fazer.

Antônio também não sabia qual peça jogar. Era péssimo no xadrez e com a cabeça doendo por causa da indecisão sobre o primo, acabou cometendo o primeiro erro da partida. Marina percebeu que em três jogadas ela já poderia dar o Xeque-mate. Mas queria jogar mais tempo com o irmão e escolheu outra estratégia. Moveu o bispo, deixando rei e rainha mais expostos e “pagou para ver” se o irmão iria enxergar o jogo ou se continuaria confuso. O menino olhava para o tabuleiro, mas sua mente não se concentrava ali. Queria que seu rei pudesse criar vida e dizer-lhe o que fazer. Pensava que era muito mais fácil ter alguém tomando as decisões por ele, em vez de assumir a escolha, que lhe parecia impossível.

_ Pode jogar no seu tempo, Antônio. Não precisa de pressa, não. Às vezes a gente precisa olhar com mais calma e olhar o tabuleiro inteiro, sabe!? Se você olhar apenas as suas

peças e se olhar apenas as peças que estão ameaçadas pelas minhas, pode deixar passar uma jogada genial lá do outro lado do tabuleiro. Faz assim: levanta e olha o tabuleiro inteiro, lá de cima. Pode até vir aqui desse lado e olhar o tabuleiro daqui, do meu ponto de vista.

Antônio fez isso. Levantou-se e ficou alguns segundos observando o tabuleiro ao lado da irmã. Olhou atentamente para a última peça que ela moveu. Retornou ao seu lugar, mas não sentou, olhou bem de cima, viu as peças que ele havia movido e todas as peças que ainda estavam lá. Ficou pensativo alguns segundos e, depois, sem mover nenhuma peça, saiu correndo para seu quarto. Marina não entendeu nada, mas entendeu tudo.

Quando Fernando chegou, a família de Antônio ficou muito animada. Principalmente o pai, que não via o irmão há anos. Se abraçaram e logo foram comendo e bebendo e rindo muito. À mesa, Carlos, pai de Antônio e Luís, pai de Fernando, não paravam de contar histórias de quando os dois eram crianças. Carlos sempre lembrava que Luís aprontava muito, sempre se machucava e não gostava de ir para escola. O pai de Antônio, pelo contrário, sempre gostou de ler e estudar, tanto que é professor universitário. Luís ria a valer com cada lembrança.

Enquanto isso, Antônio voltava a se preocupar. Pensava que, de certo, Fernando seria como o pai. Ainda mais com todas as histórias que ouvira sobre ele. Mas agora já era tarde pois, mais cedo, quando saiu correndo do quarto da irmã em direção ao dele, foi procurar uma carta que havia recebido do primo alguns anos antes. Era lição de escola: escrever uma carta a algum parente que morasse longe. Na carta, Fernando contava tudo sobre sua vida. Como gostava de ajudar com os animais e colher legumes, como era longe para ir à escola e como tinha adorado seu aniversário, com o tema que havia escolhido, do jogo que era a coisa que ele mais gostava de fazer na vida. Quando leu aquilo, Antônio não teve coragem de esconder o brinquedo e decidiu que convidaria o primo para o jogo depois do jantar. Mas agora, ouvindo as histórias do pai e do tio, que incluíam algumas vezes em que o tio havia destruído brinquedos que compartilhavam, estava com medo. Mas o que estava decidido, decidido estava. Após o jantar, chamou Fernando e Marina para o seu quarto. O primo respondeu:

— Vamos sim, Antônio. Eu estava contando as horas para podermos jogar. Você também gosta de *games*, não é?

Antônio, meio com medo, disse que sim, claro, adorava jogar. E já ia se dirigindo ao quarto, mas o primo foi até a sala, onde os adultos ouviam música e conversavam, abriu sua mochila e pegou lá de dentro, um *X Box Series X* novinho, dizendo:

_ Eu trouxe esse aqui pra gente jogar. Eu sei que você tem um *Play*, então, a gente pode jogar um pouco de cada e decidir qual gostamos mais. Eu estou escrevendo avaliações sobre todos os jogos que eu mais gosto, desde o meu *game* anterior. Quando eu puder ter redes sociais, vou fazer uma conta e falar sobre os jogos que eu mais gostei e aqueles que não gostei.

Antônio não esperava por aquilo. Marina olhou para ele daquele jeito que os irmãos se olham e conversam sem precisar falar nada. Os três foram brincar e descobriram que Fernando tinha muitas histórias diferentes daquelas que Antônio conhecia sobre ele. Quando enjoaram dos *games*, voltaram ao tabuleiro de xadrez e, com a ajuda de Fernando, pela primeira vez na vida, Antônio ganhou uma partida da irmã.

PROPOSTAS DE ATIVIDADE PARA A LEITURA CRÍTICA

Dialogando:

O que fez com que Antônio achasse que o primo iria estragar seu *game*?

Alguma vez você já teve uma experiência como a de Antônio, em que você achou que alguém era de uma maneira e, depois, descobriu que a pessoa não era como você pensava? Como você se sentiu quando percebeu seu engano?

Se você fosse o Fernando, e descobrisse que o primo tinha pensado em esconder o jogo por achar que você o destruiria, como você se sentiria?

Orientação: é possível fazer o debate com essas perguntas no grande grupo ou em duplas. Caso seja feito em duplas, após um tempo de conversa, abrir para que compartilhem o que conversaram com o grande grupo. Como finalização dessa parte, pode-se propor a produção de um texto contando alguma situação semelhante, em que ao não conhecer bem a pessoa, se faz uma imagem incompleta dela. Alternativamente, as crianças podem contar, na mesma dupla, uma para outra, uma história nesse sentido. O diálogo deve girar em torno da identificação da alteridade e como podemos lidar com ela no dia a dia.

Refletindo:

Pedir aos alunos para procurar no dicionário o significado da palavra “estereótipo”. Depois, perguntar a eles se na história alguém foi estereotipado, verificando: o que vocês acham, há um processo de estereótipo? Quem foi estereotipado? Como se fez o estereótipo? Esse processo foi revertido? Como?

Conversar com as crianças sobre como estereótipos podem prejudicar as pessoas. Comentar que se Antônio não tivesse percebido logo que Fernando não era como ele pensava, poderia ter feito ou falado coisas que tivessem magoado Fernando. Pedir que pensem e respondam: na sociedade, acontece esse tipo de processo? Como, quando, com quem?

Aqui, novamente, é possível deixar que os alunos contem experiências pessoais ou que tenham presenciado, em que alguém tenha sido estereotipado e como isso reverberou para todos os envolvidos no acontecimento.

Agindo:

Em casa, os alunos devem pesquisar notícias que mostram casos em que pessoas foram perseguidas por seguranças em diferentes lugares, como em lojas, por serem “confundidas com ladrões”.

Para finalizar, é possível confeccionar com as crianças um cartaz com imagens e frases que busquem conscientizar sobre o perigo da história única.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Espera-se que o material aborde produções textuais variadas, que girem em torno da alteridade e que tragam ao conhecimento dos alunos a cultura afro centrada. Quanto às atividades pedagógicas, devem oportunizar o pensamento reflexivo e crítico, bem como propor formas de ultrapassar os problemas sociais identificados. Importante reforçar que não se trata de apontar culpados, mas de reconhecer problemas e buscar formas de superá-los em sociedade. Para isso, a sugestão que trazemos é que se pense nesses três eixos aqui exemplificados: dialogando, refletindo, agindo.

O objetivo principal é que, ao ter acesso a material com esse tipo de abordagem, os estudantes possam transpor essa prática (diálogo, reflexão e ação) para sua interação com a

sociedade. Vale lembrar que o diálogo deve estar sempre imbuído de escuta ativa e comunicação não violenta, observando o lugar de fala⁵, que a reflexão deve partir de perspectivas críticas e de letramento racial e que a ação proposta seja positiva. Em uma extrapolação esperançosa, a ação (ou o conjunto delas ao final de um ciclo) pode ser o ponto de partida para propostas de políticas públicas de ações afirmativas em busca da justiça racial.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda. **O perigo de uma história única**. TED Talks. 2009.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. **Letramento Racial Crítico através de narrativas autobiográficas. Com atividades reflexivas**. Ponta Grossa. Estúdio Texto, 2015.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo. Autores Associados: Cortez, 1989.

GONZÁLEZ, Lélia. **Por um feminismo afro latino americano**. Editora Schwarcz S.A., 2020

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala**. 1ª edição. Belo Horizonte (MG). Jandaíra, 2019.

⁵ É importante que, no diálogo, principalmente sobre questões raciais, os indivíduos observem de que lugar social emitem sua opinião. Referimos, aqui, o lugar de fala conforme definido por Djamila Ribeiro (Jandaíra, 2019). Essa percepção é importante para que o exercício de diálogo seja feito com a devida consideração e genuíno respeito à diversidade racial, bem como seja um diálogo corretamente localizado no sistema racializado em que ocorre.