



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
CURSO DE LETRAS - LÍNGUA PORTUGUESA**

VANESSA DE OLIVEIRA MEIRELES

**EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA DOCÊNCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA:
CAMINHOS PARA SE DISCUTIR RACISMO EM SALA DE AULA ATRAVÉS DA
MÚSICA *PRETO DEMAIS*, DE HUGO OJUARA**

CAJAZEIRAS

2024

VANESSA DE OLIVEIRA MEIRELES

**EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA DOCÊNCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA:
CAMINHOS PARA SE DISCUTIR RACISMO EM SALA DE AULA ATRAVÉS DA
MÚSICA *PRETO DEMAIS*, DE HUGO OJUARA**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado ao Curso de Letras - Língua Portuguesa, do Centro de Formação de Professores, da Universidade Federal de Campina Grande – *Campus* Cajazeiras - como requisito de avaliação para obtenção do título de licenciado em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Nelson Eliezer Ferreira Jr.
Coorientadora: Prof.^a Ma. Celda Rejane Ferreira

CAJAZEIRAS

2024

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação -(CIP)

M514e Meireles, Vanessa de Oliveira.
Educação antirracista na docência de língua portuguesa: caminhos para se discutir racismo em sala de aula através da música *Preto Demais*, de Hugo Ojuara / Vanessa de Oliveira Meireles. – Cajazeiras, 2024.
48f. : il. Color
Bibliografia.

Orientador: Prof. Dr. Nelson Elieze Ferreira Jr.
Coorientadora: Profa. Ma. Celda Rejane Ferreira.
Monografia (Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa) UFCG/CFP, 2024.

1. Educação antirracista. 2. Língua portuguesa - Professor. 3. Docência antirracista. 4. Educação – relações étnico - racial. 5. Letramento racial.
6. Língua portuguesa - educação antirracista. I. Ferreira Jr, Nelson Eliezer.
II. Ferreira, Celda Rejane. III. Título.

UFCG/CFP/BS

CDU – 37: 316.347

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Denize Santos Saraiva Lourenço CRB/15-046

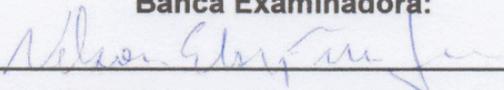
VANESSA DE OLIVEIRA MEIRELES

**EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA DOCÊNCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA:
CAMINHOS PARA SE DISCUTIR RACISMO EM SALA DE AULA ATRAVÉS DA
MÚSICA PRETO DE MAIS, DE HUGO OJUARA**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado ao Curso de Letras - Língua Portuguesa, do Centro de Formação de Professores, da Universidade Federal de Campina Grande – *Campus Cajazeiras* - como requisito de avaliação para obtenção do título de licenciado em Letras.

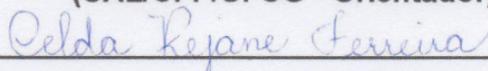
Aprovado em: 08/11/24

Banca Examinadora:



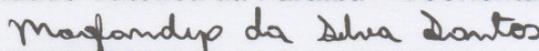
Prof. Dr. Nelson Eliezer Ferreira Júnior

(UAL/CFP/UFCG - Orientador)



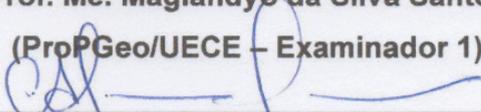
Prof. Ma. Celda Rejane Ferreira

(Faculdade Católica da Paraíba – Coorientadora)



Prof. Me. Maglandyo da Silva Santos

(ProPGeo/UECE – Examinador 1)



Prof. Dr. Alexandre Martins Joca

(UAE/CFP/UFCG – Examinador 2)

Prof. Esp. Abdoral Inacio da Silva

(UAL/CFP/UFCG – Suplente)

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, Silvana, meu primeiro exemplo de maestria docente, por todo apoio na trajetória acadêmica e na vida, por me permitir passar pelos processos difíceis da maneira mais leve possível. A senhora é uma das principais responsáveis por tornar tudo isso real, serei eternamente grata por todo zelo e dedicação dirigidos a mim, como mãe, amiga e parceira para todas as horas.

Ao meu amor, Amanda, minha grande incentivadora, por todas as vezes que suas palavras me fizeram me enxergar por outro ângulo e por todo o suporte. Por sempre acreditar em mim, mesmo quando eu mesma não acreditava; por escolher caminhar ao meu lado, mesmo quando as circunstâncias indicam para o contrário. Sem você, as coisas não teriam a mesma graça.

À Greyce, minha flor de mandacaru, que de perto ou há milhas de distância sempre se fez presente, comemorando comigo cada conquista e cada passo dado no decorrer do curso e da construção desse trabalho. Você foi meu refúgio em vários momentos dessa caminhada.

À Prof.^a Ma. Celda Rejane, a quem tenho o privilégio de poder chamar de amiga, e que, entre conversas despreziosas a conferências acadêmicas, contribui com a elaboração desse trabalho desde muito antes de ser oficialmente convidada para coorientá-la. Minha admiração por você, pessoal e profissionalmente, vai muito além do que eu consiga descrever.

Ao Prof. Dr. Nelson Eliezer, por todo o suporte que gerou ricas orientações e contribuições substanciais para este trabalho. Levarei muito de ti comigo para minha carreira profissional.

À Prof.^a Dr.^a Erlane Aguiar, por não medir esforços e horas para sanar quaisquer dúvidas que permeiam este singular processo de elaboração de um Trabalho de Conclusão de Curso.

Aos professores da Unidade Acadêmica de Letras do Centro de Formação de Professores, em especial à Prof.^a Dr.^a Maria Nazareth, à Prof.^a Dr.^a Rose Maria, à Prof.^a Dr.^a Adriana Sidralle, à Prof.^a Dr.^a Hérica Paiva e à Prof.^a Dr.^a Telma Cristina. Nessa etapa de conclusão existe um pedacinho de cada uma de vocês, que foram fundamentais e marcaram meu percurso de formação acadêmica.

*“Diferente da culpa, que leva à inércia, a
responsabilidade leva à ação.”*

(Djamila Ribeiro).

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo sugerir uma apropriação didática da música *Preto demais*, de Hugo Ojuara para que se reflita criticamente sobre seu conteúdo em sala de aula, orientando-se na denúncia dos reflexos sociais do racismo, com foco no exercício docente do profissional de Língua Portuguesa na contribuição de uma Educação Antirracista. Para tais, asseguramos nossas discussões na legislação que alicerça o sistema educacional brasileiro, a citar a Lei 10.639/03, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Fundamentamo-nos nas contribuições teóricas de Ribeiro (1995), Carneiro (2005), Almeida (2019), Bento (2022) e outros autores no que tange às evidências da dinâmica do racismo brasileiro; e em Sekeff (2007) na teorização das possibilidades metodológicas da música como recurso didático e suas colaborações no desenvolvimento cognitivo de estudantes da Educação Básica. Evidencia-se a necessidade de formações continuadas específicas da área de Educação para as Relações Étnico-Raciais para professores no Brasil, juntamente com o desenvolvimento da noção de Letramento Racial. As discussões visam também uma quebra de paradigmas no que se refere à aplicação do currículo escolar e o exercício do antirracismo em todos os campos de conhecimento, em especial às áreas que competem Língua Portuguesa.

Palavras-chave: Afro-brasileira; Étnico-Raciais; Educação; Português.

ABSTRACT

This work aims to suggest a didactic appropriation of the song *Preto demais*, by Hugo Ojuara, so that we can critically reflect on its content in the classroom, focusing on denouncing the social impacts of racism, with a focus on the teaching practice of Portuguese Language professionals in contributing to an Anti-Racist Education. To this end, we ensure our discussions in the legislation that underpins the Brazilian educational system, namely Law 10.639/03, the National Common Curricular Base (BNCC) and the National Curricular Guidelines for the Education of Ethnic-Racial Relations and for the Teaching of Afro-Brazilian and African History and Culture. We base ourselves on the theoretical contributions of Ribeiro (1995), Carneiro (2005), Almeida (2019), Bento (2022) and other authors regarding the evidence of the dynamics of Brazilian racism; and in Sekeff (2007) in theorizing the methodological possibilities of music as a teaching resource and its collaborations in the cognitive development of students in Basic Education. The need for specific continuing education in the area of Education for Ethnic-Racial Relations for teachers in Brazil is evident, together with the development of the notion of Racial Literacy. The discussions also aim to break paradigms regarding the application of the school curriculum and the exercise of anti-racism in all fields of knowledge, especially in areas that compete with the Portuguese Language.

Keywords: Afro-Brazilian; Ethnic-Racial; Education; Portuguese.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	9
2 EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA.....	13
2.1 DOCÊNCIA ANTIRRACISTA EM LÍNGUA PORTUGUESA.....	21
3 MÚSICA COMO RECURSO DIDÁTICO.....	28
4 <i>PRETO DEMAIS</i>, DE HUGO OJUARA.....	33
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	42
REFERÊNCIAS.....	44

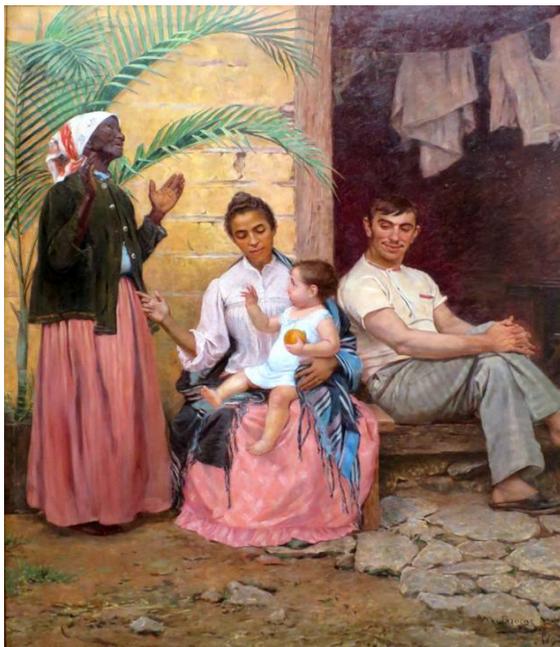
1 INTRODUÇÃO

O racismo no Brasil foi durante muito tempo uma pauta velada nas discussões de âmbito social, o que mostra exatamente como sobrevive: a partir da negação. Os não-ditos são uma arma que silenciosamente naturalizam práticas racistas na sociedade brasileira em instâncias de convivência e poder. Segundo pesquisa do Datafolha, realizada em 1995, 89% dos brasileiros reconhece que existe racismo no Brasil, mas 90% se identifica como não racista (Ribeiro, 2019).

É comum que se procure negar os efeitos do racismo através do mito da democracia racial, que romantiza a miscigenação, fomenta o discurso de que “todos somos iguais” e afasta-se do fato de que foi algo construído à base de violência sexual de mulheres indígenas e negras para satisfação dos desejos dos homens brancos. Produtora de uma construção ideológica mascarada que culmina em opressões de gênero e raça (Gonzalez, 2020), essa falsa noção de igualdade gera um tangenciamento ao que denunciem as diferentes formas de efetivação do racismo ao longo da história do Brasil e ao que temos resultantemente em tempos contemporâneos.

Na primeira metade do século XX no Brasil houve uma onda de ideais eugenistas que, apoiando-se no racismo científico, ao mesmo tempo que negligenciava condições básicas às populações negras, incentivava a imigração de europeus, com regalias para permanência, e se assegurava na ideia de que, com a mistura de raças, em 100 anos o Brasil estaria “limpo” de pretos. Essa busca pelo embranquecimento racial é retratada na conhecida obra *A Redenção de Cam* (Figura 1), de Modesto Brocos, que simboliza a “conquista” de em uma família de avó preta retinta e mãe mestiça ter nascido um descendente de pele clara.

Figura 1 — A Redenção de Cam (1895), de Modesto Brocos.



Fonte: Imagens Google¹

Um dos que demonstravam simpatia por esses ideais era Monteiro Lobato, escritor brasileiro sempre mencionado com tanta devoção nas aulas de literatura infanto-juvenil em espaço escolar e acadêmico, quase nunca sob um viés crítico, mas justificável. O próprio autor deferia afirmações como: “Só a emigração e a conseqüente fusão de sangue superior trará uma aptidão congênita para o progresso” (Lobato, 1964a, p. 76 *apud* Ferretti Junior; Westphal; Meira, 2021, 78), “um bechuana (negro do Sul da África) assemelha-se intelectual e moralmente, muito mais a um gorila do que, naturalmente, a um holandês ou italiano” (Lobato, 1964b, p. 187 *apud* Ferretti Junior; Westphal; Meira *et al.*, 2021, 88), entre outras.

Fundamentações científicas e filosóficas por muito tempo puseram o ser negro em uma condição de animalização, negando-lhes humanidade. Além destas, a Igreja Católica foi uma das instituições que contrariou uma essência humana ao negro, atribuindo a estes a inexistência de alma (Carine, 2023). Esse modo de pensar a racialidade da sociedade brasileira desde a colonização, em virtude dos efeitos da escravização de povos africanos, contribuiu para a construção ideológica de uma sociedade que associa o preto ao ruim e o branco ao bom.

Esse julgamento dicotômico constitui uma ideologia de supervalorização de contribuições culturais, sociais, filosóficas e científicas advindas da Europa, enquanto inferioriza quaisquer influências oriundas de África, mesmo que sejam

¹ Disponível em: <https://www.edusp.com.br>. Acesso em: 14 out. 2024.

efetivas. Além dos aspectos ideológicos, marca-se também a estética que, sob mesma perspectiva, associa traços e heranças fenotípicas africanas ao indesejável, enquanto que a genética europeia passa a ser o “padrão ideal”.

Em um país onde cerca de 56% da população é autodeclarada negra (segundo dados do IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - de 2022), estão majoritariamente em espaços de poder as pessoas brancas, enquanto negros ocupam lugares subalternizados e de subserviência, tanto no que se refere às locações trabalhistas e econômicas, como de moradia e escolarização. Em representações de cargos políticos, por exemplo, a ocupação de pessoas negras no poder legislativo é de 24,3%, enquanto que as pessoas brancas detêm o percentual de 75%, segundo pesquisa da Agência Senado (2024).

De maneira proporcional, a escola é uma das instituições sociais que disseminam o racismo, nítida ou sutilmente, mas quase sempre impune. A história do Brasil que é contada nas escolas é sobre uma ótica eurocêntrica, escrita pela classe dominante, constituída por brancos, majoritariamente do sexo masculino. Sobre um país que viveu por quase 400 anos um regime institucionalmente escravocrata, tornam-se sinônimos termos como "negro" e "escravo". Cavalleiro (2001) ressalta que, assim como nos meios de comunicação e mídia, a escola também reproduz como modelo de beleza a estética branca/europeia, em consonância com a latente inferiorização da figura negra que geralmente aparece subalternizada.

Como coloca Gomes (2012), descolonizar os currículos é um grande desafio, e é este um dos pontos a que se refere a Educação Antirracista. Em consonância a isso e para além de teoria, a adequação da prática docente, para que uma Educação para Relações Étnico-Raciais seja produtivamente exercitada, é substancial para que se efetive o combate ao racismo no chão da escola. O trabalho com a valorização da cultura ancestral de mais da metade da população brasileira tem como um dos princípios trazer a sensação de efetivo pertencimento social a quem representa essas estatísticas e contribui para o combate aos preconceitos de raça que sobrevivem através de reprodução.

A educação é uma via poderosa para alcançar modificações sociais, pois, apropriando-se do pensamento do professor Paulo Freire (2017), esta, a partir de mudanças pessoais, faz mudar o mundo. O educar com as diferenças, numa sociedade que tem em suas raízes uma pluralidade cultural, fortalece o que é básico

na convivência em coletividade: o respeito. Pensando nisso, a Educação Antirracista propõe, no exercício da docência, uma construção ideológica de respeito às diferentes identificações étnicas que existem no Brasil, valorização da cultura ancestral indígena e africana e contribui para o combate aos racismos.

O exercício do antirracismo independe de uma determinada autodeclaração racial, pois trata-se de um problema social a ser combatido por todas as pessoas. Por mais que a escola não seja a única responsável pelo árduo trabalho de luta contra o racismo, é um espaço de privilégio, onde muito se pode conquistar, por proporcionar contribuição com a formação crítica e construção ideológica de toda uma geração. Promover engajamento em questões sociais é essencial para fazê-los pensar e palpar lutas que devem ser vistas em sua devida relevância.

Este trabalho apoia-se na Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira na rede de ensino básico no Brasil, e propõe uma reflexão sobre a importância e possibilidades de seu exercício nas aulas de Língua Portuguesa. Objetiva-se, com isso, destacar a contribuição da utilização da música como recurso didático e refletir sobre a polissemia da letra música *Preto demais*, de Hugo Ojuara, a fim de que contribua para uma construção de criticidade em sala de aula.

Suas seções são organizadas em Introdução, seguida de Educação Antirracista, que discute sobre o contexto e a urgência de sua efetivação na rede de educação brasileira e a subseção Docência Antirracista em Língua Portuguesa, onde afunilam-se as considerações para tal campo de atuação. Na terceira seção, uma explanação sobre possibilidades metodológicas com apropriação da música como recurso didático e, em seguida, uma apresentação da música *Preto demais*, de Hugo Ojuara, pertinente no trabalho de História e Cultura Afro-brasileira e cabível na mediação de debates sobre raça, racialidade e racismo brasileiros em sala de aula, na seção quatro.

2 EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

O que racismo tem a ver com educação? Qual a necessidade dessa pauta? Existe racismo na escola? Conforme pesquisa realizada em 2023 pelo Projeto SETA (Sistema de Educação por uma Transformação Antirracista), 64% dos jovens entre 16 e 24 anos afirmam que o ambiente escolar é onde mais sofrem racismo. Em situações de exclusão, tratamento desigual, violências verbal e física, entre outras, crianças e adolescentes descobrem-se negros na escola a partir de experiências diretas de discriminação racial.

Bento (2022) relata que, por mais que sua família reconhecesse a escola como lugar de prestígio e a importância da educação formal, enquanto criança negra não se sentia pertencente àquele ambiente.

[...] a escola não era um dos ambientes mais acolhedores para crianças negras como nós. Por anos, me senti invisível na sala de aula, como se não fizesse parte daquele lugar. [...] meus professores foram os principais responsáveis por essa sensação de não pertencimento. (Bento, 2022, p.12).

Segundo dados do Censo do IBGE de 2022, a taxa de analfabetismo de pessoas negras com 15 anos ou mais é de 7,4%, representando mais que o dobro deste índice para pessoas brancas, que é de 3,4%. Além disso, o Censo apontou que na faixa etária dos 18 aos 24 anos, 70,9% das pessoas negras não estudavam, nem haviam concluído o ensino superior, enquanto que para pessoas brancas este percentual foi de 57,3%.

Os dados supracitados dizem muito sobre a dinâmica da educação brasileira e o quanto estão ligadas a ela questões raciais. Para além dos casos de dificuldade no acesso à rede de educação, a permanência entra em cheque quando se observa que a evasão escolar entre pessoas negras também mantém seus percentuais superiores às pessoas brancas. Sob mesma fonte, os números que representam esta realidade são de 70% e 28%, para os respectivos grupos étnicos, entre pessoas de 14 e 29 anos fora da escola. É preciso reconhecer, apontar e combater as causas que tornam dados como esses tão alarmantes.

Inclusos à estrutura social de arcabouço discriminatório que dissemina o racismo nítida e/ou sutilmente, é comum que se veja em instituições educacionais a figura da pessoa negra regularmente associada a condições subalternizadas. Em

currículos eurocentrados, em que sinônimos de prestígio e fundamentações científicas estão habitualmente ligados a referências brancas, o reconhecimento de alunos negros e negras enquanto sujeitos sociais atuantes torna-se, muitas vezes, ilegítimo, assim como o conhecimento corrompido acerca de sua própria ancestralidade.

O caráter monocultural da escola promove a matriz da sociedade, espelhando-se não somente no que diz respeito à racialidade, mas em outros aspectos, como questões de gênero e classe. Aquilo que não é visto, não se torna referência, portanto é preciso refletir sobre o impacto que isso gera na vida de estudantes negros que não têm contato com sua cultura ancestral na escola e/ou enxergam-se através de estereótipos nos materiais didáticos e discursos dos docentes.

A menção a pessoas negras geralmente começa a ser feita a partir do estudo do período escravocrata no Brasil, sob um ângulo que mostra passividade dos povos sequestrados e heroísmo dos colonizadores. Além disso, é raro que se observe a riqueza do território africano, este reduzido muitas vezes a um país e lido a partir de circunstâncias precárias de vida, como ausência de condições de moradia, fome e desnutrição. Os estereótipos negativos para pessoas negras também são reforçados nos livros didáticos, que as retratam à luz destes parâmetros deturpados.

Quando não se omite totalmente, pouco se é visto sobre descobertas científicas, matemáticas, filosóficas e tecnológicas advindas de povos africanos. A cultura de apagamento age quando, por exemplo, o protagonismo sobre o estudo das pirâmides egípcias é de Thales de Mileto, considerado o primeiro filósofo de que se tem conhecimento, do período pré-socrático na Grécia. O próprio nome “Egito” foi dado pelos gregos para o território que era originalmente conhecido por “Kemet”, que significa “terra negra” ou “terra fértil”, sob referência à fertilidade do solo às margens do Rio Nilo. Para este estão os créditos sobre o cálculo da altura de uma pirâmide (tratada como algo natural, não desenvolvido ao longo de milênios por uma civilização africana), a observação da dinâmica das safras no entorno do Rio Nilo e sua fauna, entre outros, enquanto, nessa história, os egípcios (ou keméticos) estão ausentes, como se não tivessem nenhuma parcela de responsabilidade sobre feitos grandiosos (Nascimento, 2001, p. 126-127).

[...] o legado egípcio fundamenta um desenvolvimento autóctone africano em todo o continente, assim como o saber greco-romano fundamenta a civilização ocidental de origem européia. As tecnologias de mineração e metalurgia, a agricultura e a criação de gado, as ciências, a medicina, a matemática, a engenharia, a astronomia, enfim, todo um cabedal de conhecimento tecnológico e reflexão filosófica caracterizava tanto esses estados africanos como outras coletividades menores. (Nascimento, 2001, p. 128)

A negação sobre a capacidade intelectual de civilizações africanas desenvolve também a teoria de que a criação de Monomotapa² tenha sido uma construção de povos exógenos à África, ou até de extraterrestres, mas não de africanos. (Asante; Asante, 1983 *apud* Nascimento, 2001).

Segundo discorre Carneiro (2005), o epistemicídio se constitui como um dos instrumentos mais eficazes de dominação étnico-racial. A omissão de conhecimentos desenvolvidos por culturas e personalidades negras transparece a ideia de inferioridade intelectual, priorizando à descendência europeia a soberania do saber.

É através desse operador que este dispositivo [de racialidade/biopoder] realiza as estratégias de inferiorização intelectual do negro ou sua anulação enquanto sujeito de conhecimento, ou seja, formas de seqüestro, rebaixamento ou assassinato da razão. Ao mesmo tempo, e por outro lado, o faz enquanto consolida a supremacia intelectual da racialidade branca. (Carneiro, 2005, p.10)

Essa é também uma das estratégias para a eficácia de um projeto executado na sociedade brasileira, o racismo assimilacionista. Com base nos pensamentos de Ribeiro (1995), este formato racista, articulado desde o início do período republicano, apega-se à noção de que os grupos minoritários sejam inseridos à lógica dos dominantes ao absorverem tradições, conhecimentos e visões de mundo de sua cultura passivamente. Isso envolve não apenas noções de coletividade, como também de individualidade. Segundo o autor,

[...] a ideologia assimilacionista da chamada democracia racial afeta principalmente os intelectuais negros. Conduzindo-os a campanhas de conscientização do negro para a conciliação social e para o combate ao ódio e ao ressentimento do negro. Seu objetivo ilusório é criar condições de convivência em que o negro possa aproveitar as linhas de capilaridade social para ascender, através da adoção explícita das formas de conduta e de etiqueta dos brancos bem-sucedidos. (Ribeiro, 1995, p. 226)

² No antigo reino do Zimbábue, é um império que durou 300 anos, considerado uma grande façanha de engenharia.

Almeida (2019) discorre sobre tipos de racismo e classifica-os por *racismo individualista*, *racismo institucional* e *racismo estrutural*. O primeiro parte da ideia de um ataque ou hostilidade verbal e/ou física de uma pessoa (branca) para outra (não-branca). O segundo, refere-se às responsabilidades do Estado para com a sociedade, a exemplo de saúde, segurança, e educação, serviços comumente negligenciados às populações postas às margens. E o terceiro tange à naturalização das desigualdades sociais a partir do conceito de raça, em que o branco é assimilado como universal, enquanto outras identificações étnicas agem à tangente. Conforme o autor,

[...] o racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo “normal” com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural. (Almeida, 2019, p. 33)

Portanto, a escola, como espaço de formação fundamental e intelectual, exerce um papel muito importante na construção da consciência da multiculturalidade e multirracialidade em que se forma o Brasil, assim como o conhecimento de sua história amplificada, contada não somente a partir de um único agente. Chimamanda Ngozi Adiche, faz uma reflexão pertinente em seu livro intitulado *O perigo de uma história única*:

As histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada. (Adiche, 2009, p. 11)

Nesse contexto, em vista da urgente necessidade de modificação da estrutura em que se baseia o sistema de ensino no Brasil, foram feitas algumas alterações legais no que se diz respeito ao que é vigente aos currículos e à metodologia de ensino adotada como alicerce nacionalmente na educação.

Em 09 de janeiro de 2003 foi assinada pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva a Lei 10.639/03³, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira, com o nome de História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade

³ Esta sofre alteração em 2008 pela Lei 11.645/08 que inclui a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Indígena.

nacional, como também inclui no calendário o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra. Fruto de décadas de luta, esta Lei altera a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) e, após homologação do Parecer do CNE/CP nº 03/2004, são incluídas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

A diligência pela reavaliação do papel do negro na história e cultura do Brasil e pelo direito à educação para pessoas negras destaca-se desde a primeira metade do século XX. Vale pontuar importantes movimentos que contribuíram com a trajetória de lutas para se chegar à Lei, como o Centro Cívico Palmares, liderado por Arlindo Veiga dos Santos, que mais tarde se tornaria presidente da FNB (Frente Negra Brasileira), assim como o TEN (Teatro Experimental Negro), sob liderança de Abdias do Nascimento, também participante do MNU (Movimento Negro Unificado), além do UHC (União dos Homens de Cor), fundada por João Cabral Alves e o Grupo Palmares, por Oliveira Silveira e outros militantes (Pereira, 2011).

Também é indispensável destacar as contribuições de grandes mulheres, filósofas, professoras e escritoras, como Lélia Gonzalez, Beatriz Nascimento, Carolina Maria de Jesus, Conceição Evaristo, Sueli Carneiro, Cida Bento, Nilma Lino Gomes, Djamila Ribeiro, Bárbara Carine, e tantas outras. Suas cooperações acerca das discussões sobre questões de relação étnico-racial são essenciais para a ressignificação do papel do(a) negro(a) na sociedade brasileira e a elaboração de um projeto de ensino antirracista.

Uma Educação Antirracista projeta rever e pensar criticamente os parâmetros sociais implicitamente impostos acerca das questões raciais. A luta pelo combate ao racismo nas escolas tem como cerne a quebra de paradigmas que fazem com que pessoas negras sejam colocadas em posições inferiores em relação às brancas. Objetiva-se uma sociedade na qual a cor da pele não seja parâmetro de hierarquização. Para isto, é preciso romper o ângulo com que se contam as histórias e contemplar em sala de aula a riqueza ancestral africana, as lutas dos povos negros no Brasil, suas evidentes e legítimas contribuições para a construção do país e seus valores culturais.

Mesmo tendo sido uma importante e necessária conquista dos movimentos antirracistas, a Lei por si só não é suficiente, pois é preciso saber trabalhar seu conteúdo e isso exige preparação. Em uma nação estruturada na discriminação de

raça e que deu por reconhecida essa discussão reparatória em âmbito educacional somente 115 anos após a abolição da escravidão, não terá repentinamente pessoas capacitadas para mediar tais discussões de maneira proveitosa.

Conforme descrito na segunda seção do Artigo 26-A da Lei, “os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras” (Brasil, 2003). Entre o englobar de todos os campos, destacam-se Língua Portuguesa, História e Artes como essenciais nessa discussão.

Em 2023 foi realizada uma pesquisa nas escolas de Cajazeiras-PB como requisito para a dissertação de mestrado da Prof.^a Celda Rejane Ferreira, que consistiu em entrevistas semiestruturadas com alunos e professores sobre questões raciais na escola e a Lei 10.639/03. Dos 12 professores entrevistados (atuantes nas áreas supracitadas), 6 não tinham conhecimento sobre a Lei, o restante a conhecia apenas superficialmente e nenhum deles tinha tido formação na área, logo não teriam aptidão para trabalhar com seu conteúdo. Trata-se de um recorte temporal de 20 anos após a promulgação da Lei.

Segundo documentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana,

[...] tais políticas [de reparação] têm, também, como meta o direito dos negros, assim como de todos cidadãos brasileiros, cursarem cada um dos níveis de ensino, em escolas devidamente instaladas e equipadas, orientados por professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos; com formação para lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações, sensíveis e capazes de conduzir a reeducação das relações entre diferentes grupos étnico-raciais. (Brasil, 2013, p. 498)

Sem preparo e aparelhagem, um profissional de educação que teve suas noções de vida e intelectualidade formados no Brasil aos moldes tradicionais (lê-se racialmente filtrado pelo eurocentrismo), não saberá lidar com questões relacionadas ao racismo de maneira combatente. O que pode acabar por acontecer é uma abordagem superficial e cautelosa, quando não muitas vezes mais nociva do que uma absolvição do assunto.

Além de qualificação para mediar discussões sobre História e Cultura Afro-brasileira e Africana, o corpo docente de uma instituição educacional deve

saber reconhecer uma situação de racismo e refutá-la, com correções e operações de medidas cabíveis. Na página seguinte, as DCN (Diretrizes Curriculares Nacionais) asseguram

[...] professores competentes no domínio dos conteúdos de ensino, comprometidos com a educação de negros e brancos, no sentido de que venham a relacionar-se com respeito, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes e palavras que impliquem desrespeito e discriminação. (Brasil, 2013, p. 499)

Reconhece-se, contudo, ainda um déficit iminente de disciplinas que tratem sobre questões raciais, sobretudo com ensino baseado nestas, em cursos de licenciatura. É importante salientar que a Lei 10.639/03 não deve valer-se apenas para Educação Básica, mas para todo o sistema educacional, o que envolve também a educação em nível superior. Em sua pesquisa, Ferreira (2023) transcreve o relato de uma professora de Língua Portuguesa que destaca esse ponto:

Eu me formei em 2015 e se a gente for observar a Lei é de 2003, né? Fazem vinte anos. E eu observo que na minha formação não tive essa educação étnico-racial. [...] Então acho que essa falha ela vem desde a formação acadêmica. Estudei no Centro de Formação de Professores da UFCG. (Ferreira, 2023, p. 108)

A autora também colhe, a partir dos relatos, o fato de que uma efetivação da Educação para Relações Étnico-Raciais decorre muitas vezes de iniciativas individuais de determinados professores, ou seja, um empenho de pesquisa e esforços para além de suas demandas tabelares, solitários, para um trabalho antirracista pontual.

Percebe-se a necessidade, em caráter de urgência, de atividades formativas para professores que desenvolvam a noção de Letramento Racial, para primordialmente perceberem-se enquanto sujeitos na dinâmica racial da sociedade. A partir disso, espelhar tais percepções racializadas no funcionamento da sociedade e da sua escola de atuação, respectivamente, para conquistar, assim, a apropriação de ações categóricas para a contribuição do combate ao racismo.

Apesar do que ainda precisa ser feito, assente-se que as discussões sobre questões de relação étnico-racial têm se tornado cada vez mais frequentes em instituições escolares. Além de reconhecer as dificuldades e a forma com que muitas vezes o tema chega às mesas de reuniões pedagógicas, reconhece-se também a

importância do primeiro passo que é pautar o debate. Dentre vários pontos, ainda existe um protótipo a ser estudado logisticamente no que compete ao exercício da Lei realmente como é previsto: “no âmbito de todo o currículo escolar”.

Muitas vezes se associa o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana somente à disciplina de História. Mas, partindo do pressuposto de que não se faz Educação Antirracista sozinho e que, para alcançar sucesso nessa empreitada, é preciso que torne a discussão cotidiana, não será apenas o(a) profissional de uma disciplina que obterá êxito. É preciso engajamento à causa de todo o corpo de profissionais que compõe uma instituição escolar, com clareza nos objetivos, constante e devido preparo.

Em suma, é preciso que seja compreendido, enquanto instituição, que uma Educação para Relações Étnico-Raciais se faz cotidianamente, não apenas no mês de novembro em alusão ao Dia da Consciência Negra com intervenções superficiais. Além disso, são indispensáveis formações continuadas que abordem a temática com suporte e trocas de ideias entre os docentes, tanto para a ressignificação de seus conceitos preestabelecidos, como para motivação e direção metodológica para trabalho em sala de aula.

Este trabalho propõe destacar como o profissional de Língua Portuguesa, não só pode, como deve fazer presente o sentido de uma educação que combata o racismo na ordenação de suas aulas e como isso é possível, desamarrando-se dos tradicionalismos já tão ultrapassados e circulares. Como diz um provérbio africano, “é preciso de uma aldeia inteira para educar uma criança”, portanto, atentemo-nos ao nosso nicho de contribuição a esta luta.

2.1 DOCÊNCIA ANTIRRACISTA EM LÍNGUA PORTUGUESA

Em primeira análise, é essencial reconhecer a dinâmica linguística dos idiomas que estiveram na gênese da formulação do Português brasileiro. Na invasão, sob liderança de Pedro Álvares Cabral, em 1500, para além das diferenças culturais percebidas visualmente, uma importante questão no contato entre os colonizadores e os povos nativos foi a comunicação. O processo de aculturação às nações indígenas pela catequização jesuítica modificou não só suas tradições de fé, mas seu idioma, com absorção da língua dos portugueses e aniquilação de vários idiomas nativos durante a execução do projeto colonizador nos séculos seguintes.

A diáspora africana⁴, abre um outro leque de variantes linguísticas. Desembarcaram em território brasileiro africanos e africanas de nacionalidades sudaneses, bantus, malês e alufás, trazendo consigo suas línguas e variações. Estes que, em recepção, tiveram seus nomes trocados através de batismo cristão, consequentemente tendo sua religião repudiada e obrigados a aderirem ao dominante idioma local: o Português.

No romance *Um defeito de cor*, de Ana Maria Gonçalves, esse fato é retratado no fragmento em que a personagem Kehinde (que adota o nome “Luíza” ao desembarcar) chega à casa dos seus senhores e conversa com Esméria, uma senhora escravizada:

Ela começou a conversar comigo em português e eu respondia em iorubá, não me lembro exatamente o quê, mas acho que devo ter entendido. Não era difícil entender o português, eu apenas ainda não conseguia falar. Enquanto comia, com gosto e fome, ela me olhava com pena e carinho, e quando devolvi o copo vazio, falou em iorubá que eu tinha que aprender logo o português, pois o sinhô José Carlos não permitia que se falassem línguas de pretos em suas terras. (Gonçalves, 2006, p. 74)

Frantz Fanon tece, no capítulo *O negro e a linguagem*, de sua clássica obra *Pele negra, máscaras brancas*, reflexões acerca dessa dominação da linguagem exercida pelas autoridades coloniais dos países que imigravam em sequestro pessoas africanas para trabalho escravo.

⁴ Entre algumas definições, é um conceito que remete à dispersão dos povos africanos e seus descendentes pelo mundo, violentamente, como consequência da escravidão. (Ferreira, 2009, p. 267)

De onde provém esta alteração da personalidade? De onde provém este novo modo de ser? Todo idioma é um modo de pensar, dizem Damourette e Pichon. E o fato de o negro recém-chegado adotar uma linguagem diferente daquela da coletividade em que nasceu, representa um deslocamento, uma clivagem. (Fanon, 2008, p. 39-40)

Portanto, entende-se que a linguagem foi uma das primeiras formas de dominação exercidas pelos colonizadores. Para além do deslocamento físico e brutal de suas raízes, da negação de sua bagagem cultural e religiosa, os trazidos de África se viram na incumbência de adotar uma nova forma de se comunicar verbalmente.

São incontestáveis as influências linguísticas indígenas e africanas na construção do idioma brasileiro, tanto léxica, como foneticamente. O tupi, o iorubá e o quimbundo são os grupos linguísticos que mais se destacam nessa contribuição (Lima; Salomão, 2013).

Essa mistura de idiomas resultou numa língua cheia de peculiaridades e variações. Lélia Gonzalez inaugura um conceito que nos permite repensar a linguagem no Brasil, principalmente no que tange às exigências do domínio da norma-padrão. O *Pretuguês* de Gonzalez (2020) é crucial para que determinadas variações do Português brasileiro sejam entendidas como estruturais na formação da nossa língua. Segundo a autora (2020, p. 115-116), esse conceito se refere à africanização do Português brasileiro, explicitamente velado pela cultura de branqueamento que invisibiliza a contribuição negra na construção dessa linguagem, assim como de vários outros âmbitos da cultura do Brasil.

As variações linguísticas do Português brasileiro se dão por diversos aspectos, dentre estes questões de escolarização, classe e geografia. Após a assinatura da Lei Áurea⁵, não houve política de reparação, logo os então ex-escravizados foram abandonados à própria sorte. Em consequência disto, foram postos às margens da sociedade, sem direito à educação e tendo negligenciadas condições básicas de vida. Isso fez com que as populações negras no Brasil se submetessem a inábeis colocações de moradia (quando começam a surgir as favelas) e liderassem os índices de pobreza e analfabetismo no decorrer dos anos.

A excessiva valorização pelo domínio da norma-padrão do Português reforça parâmetros de elitização. Conforme dados postos na seção anterior, ainda são

⁵ Lei 3.353, de 13 de maio de 1888, que aboliu a escravidão no Brasil, graças à resistência de Zumbi dos Palmares, Tereza de Benguela, Luiz Gama, André Rebouças, Maria Tomásia, entre outros ativistas. O Brasil foi um dos últimos países das Américas a abolir a escravidão.

distantes os índices de escolarização entre negros e brancos no Brasil. É evidente que esse fato se dá por questões históricas, visto que são gerações e gerações de disparidades de oportunidades entre estes. A norma-padrão da Língua Portuguesa é acessada predominantemente pelas pessoas que alcançam os mais altos níveis de escolaridade e detém capital, seja econômico, social, cultural ou simbólico. Portanto, a língua em uso de determinadas comunidades socialmente inferiorizadas é diminuída enquanto capacidade e prestígio de comunicação.

É engraçado como eles gozam a gente quando a gente diz que é *Framengo*. Chamam a gente de ignorante dizendo que a gente fala errado. E de repente ignoram que a presença desse R no lugar do L nada mais é que a marca linguística de um idioma africano, no qual o L inexistente. Afinal, quem que é o ignorante? Ao mesmo tempo acham o maior barato a fala dita brasileira, que corta os erres dos infinitivos verbais, que condensa “você” em “cê”, o “está” em “tá” e por aí afora. Não sacam que tão falando pretuguês. (Gonzalez, 2020, p. 80)

O Português é heterogêneo, variável e coexiste em inúmeras maneiras de comunicação. É essencial que haja esse reconhecimento na sala de aula de Língua Portuguesa, desagregando-se da ideia de uma universalização da linguagem a partir da gramática normativa. Um dos tópicos elementares, nesse contexto, é a quebra das concepções que fundamentam a noção do “falar/escrever errado”. Antunes (2003) pontua algumas perspectivas do trabalho com a gramática em sala de aula, sendo uma dessas

[...] uma gramática predominantemente *prescritiva*, preocupada apenas com o “certo” e o “errado”, dicotomicamente extremados, como se falar e escrever bem fosse apenas uma questão de falar e escrever corretamente, não importando o que se diz, como se diz, quando se diz, e se se tem algo a dizer. Por essa gramática, professores e alunos só veem a língua pelo prisma da correção e, o que é pior, deixam de ver outros muitíssimos fatos e aspectos linguísticos (os fatos textuais e discursivos, por exemplo), realmente relevantes. (Antunes, 2003, p. 33)

A riqueza linguística que existe no Brasil deve ser explorada e apreciada. Não se procura aqui, entretanto, argumentar acerca de uma erradicação do trabalho com a gramática normativa, nem diminuir sua importância funcional, mas sim reconhecer as variantes linguísticas do Português em todos os aspectos, incluindo nas contribuições de diversas culturas em sua construção e a presença destas marcas na vigência e utilização da língua.

De acordo com a primeira competência específica de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental presente na BNCC (Base Nacional Comum Curricular), é preciso “compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem” (Brasil, 2018, p. 85).

É possível discutir sobre História e Cultura Afro-brasileira e Africana nas aulas de Língua Portuguesa a partir de diversas perspectivas, dentre elas, no trabalho com gêneros textuais. A escolha de textos para proposta de análises e discussões em sala de aula é substancial para a construção dessa competência, assim como contribui com a formação de um dos pilares fundamentais para a formação de sujeitos sociais atuantes: o pensamento crítico.

Para além das análises estruturais e funcionais de um determinado gênero textual, a boa escolha de um texto para objeto de estudo pode possibilitar discussões em sala de aula que ultrapassem a linha da mecanicidade canônica ainda existente na metodologia de ensino de Língua Portuguesa.

[...] deixa de ter primazia o estudo de frases soltas, descontextualizadas e artificiais, criadas com o fim, apenas, de fazer o aluno reconhecer as unidades gramaticais, suas nomenclaturas e classificações. Passa a ter primazia [...] o princípio de que, em qualquer altura do estudo do português, qualquer noção proposta só se justifica pelo papel que ela desempenha na construção e na compreensão de textos. (Antunes, 2003, p. 123)

Essa compreensão textual é alcançada a partir de, inicialmente, uma análise interpretativa de conteúdo, feita através de leitura e culminância de diálogos a respeito deste objeto. Nesse exercício, vários assuntos podem ser pautados, dentre eles, questões de relação étnico-racial na sociedade brasileira. É um espaço que torna possível, na coletividade, a construção de novas visões e conhecimentos de mundo, reconhecimento e reafirmação de identidades que são fundamentais para a construção social e intelectual dos estudantes de Educação Básica.

Em literatura, as possibilidades são vastas. É primordial reiterar a negritude de escritores que foram embranquecidos ao longo da história, como é o caso de Machado de Assis, autor de obras clássicas que sempre estão presentes no currículo escolar, a exemplo de *Dom Casmurro* e *Memórias Póstumas de Brás Cubas*. Não ironicamente, é recente a “descoberta” de que o considerado maior

escritor brasileiro era negro. A partir desse fato é possível refletir com alunos e alunas sobre essa cultura de embranquecimento e suas raízes sociais estruturais, baseadas no epistemicídio. É mais uma oportunidade de exaltar a intelectualidade negra e suas ricas contribuições culturais.

Na contemporaneidade, a leitura de escritos de Conceição Evaristo, Carolina Maria de Jesus, Elisa Lucinda, Jeferson Tenório, Ana Maria Gonçalves, entre outros autores e autoras, gera uma gama de oportunidades para se pensar a sociedade brasileira a partir de um viés racializado. Também é importante que, para além de um explorar textual sejam conhecidas as histórias desses escritores enquanto sujeitos sociais, pois a reafirmação de identidade é um dos artifícios cabíveis para que um apagamento histórico de pessoas negras, como o embranquecimento, seja evitado.

Esse tipo de discussão possibilita contribuir tanto para uma elaboração de visão de sociedade, como para uma compreensão de si. A representatividade na literatura para alunos e alunas negros e negras pode possibilitar o contato de com uma narração que se conecte mais intimamente consigo e contribuir para a construção de um pertencimento efetivo ao ambiente escolar. Representatividade esta que colabore com a edificação de uma percepção de valorização das características culturais do grupo social sobre o qual se discute e não reforce estereótipos.

Muitos livros paradigmáticos ainda circulam nas escolas maquiando a proposta de um resgate cultural significativo às culturas africana e afro-brasileira, mas segue na construção de preconceitos e deturpadas representações de identidade. Em artigo, Lima (2005) discute sobre a representação de personagens negros em algumas obras da literatura infanto-juvenil, como *Pai João Menino*, de Wilson W. Rodrigues, *Em busca de liberdade*, de Sonia de Almeida Demarquet, *O Negrinho Ganga Zumba*, de Rogério Borges e *Maria e Companhia*, de Laís Corrêa de Araújo. Personagens que, como a nostálgica Tia Nastácia, de Monteiro Lobato, são representadas à base de estereótipos de inferiorização e, por vezes, idiotização da personalidade negra.

Geralmente, quando personagens negros entram nas histórias aparecem vinculados à escravidão. As abordagens naturalizam o sofrimento e reforçam a associação com a dor. As histórias tristes são mantenedoras da marca da condição de inferiorizados pela qual a humanidade negra passou. Cristalizar a imagem do estado de escravo torna-se uma das formas mais

eficazes de violência simbólica. Reproduzi-la intensamente marca, numa única referência, toda a população negra, naturalizando-se, assim, uma inferiorização datada. A eficácia dessa mensagem, especialmente na formatação brasileira, parece auxiliar no prolongamento de uma dominação social real. (Lima, 2005, p. 103)

Publicações mais recentes e coerentes, como *O Pequeno Príncipe Preto*, de Rodrigo França, *Amoras*, de Emicida, *Com qual penteado eu vou?*, de Kiusam de Oliveira, *Os dengos na moringa de Voinha*, de Ana Fátima e tantas outras, efetivam a noção de valorização identitária e de cultura ancestral africana e afro-brasileira. Em obras como essas a construção de conceitos de conhecimento social e de si pode ser apreciado de maneira mais assertiva, com promoção de autoestima para a beleza negra, enfoque em tópicos que fortaleçam a noção de comunidade e individualidade no que se refere aos aspectos culturais advindos de África.

A literatura pode ser um dos instrumentos fundamentais para a quebra da monoculturalidade da escola. Por meio dela, é possível, a partir de outras percepções e descrições, situar nosso pensamento enquanto indivíduos numa sociedade cuja construção foi efetivada num alicerce fecundado por várias questões que são de necessárias reflexões, a exemplo não só de tópicos raciais, mas de classe, gênero e sexualidade. A literatura nos permite pensar através da posição do outro e isso é de grande valia num contexto em que se tem inúmeras maneiras de existir e reexistir com legitimidade.

Através da arte da palavra, é possível expressar dores e prazeres de uma vida ou de uma situação; descrever um sentimento ou uma ação; refletir sobre passado, presente e/ou futuro; declarar ódio, amor, ânsia ou apreço. A riqueza que existe na expressão verbal, escrita ou oralizada, vai além de tempos e descrições. Em versos do poema *Da calma e do silêncio*, Conceição Evaristo externa: “Quando eu morder/ a palavra,/ por favor,/ não me apressem,/ quero mascar,/ rasgar entre os dentes,/ a pele, os ossos, o tutano/ do verbo,/ para assim versejar/ o âmago das coisas” (Evaristo, 2017, p. 107). A literatura pode proporcionar o acesso a sensações e assimilações que talvez de outra maneira não seja possível.

Como meio para efetivação de uma Educação Antirracista, propomos a utilização da música como recurso didático. Esta que, poeticamente, se apropria da palavra e envolve setores íntimos de percepções humanas juntamente com a primazia do som harmonicamente. Refletiremos a seguir sobre algumas das suas

possibilidades e potencialidades na contribuição com o exercício do trabalho com História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na docência de Língua Portuguesa.

3 MÚSICA COMO RECURSO DIDÁTICO

A prática metodológica escolar deve se atentar às necessidades e aos interesses da juventude, aproximando-a de possibilidades de formação intelectual e crítica, não o contrário, e isso começa a partir do reconhecimento da escola como um espaço de diversidade (de idade, classe, raça, identidade de gênero, orientação sexual, dentre outros aspectos). Existe uma carência na teorização e prática educacionais acerca de uma visão mais vicinal à realidade no que se refere ao “ser aluno”.

Ao analisar, no recorte temporal de 1980 a 1998, teses e dissertações de programas de pós-graduação que pautam juventude e escola, Dayrell (2002, p. 84) destaca que

[...] a maioria dos trabalhos considera “o aluno” como uma categoria homogênea, abstrata, sendo apreendido, sobretudo, pela dimensão cognitiva. Esta concepção está presente nas pesquisas que consideram a escola, implícita ou explicitamente, uma instituição única, monolítica e universal, que desempenha uma função social determinada pelas principais estruturas de relações sociais que caracterizam a sociedade capitalista. Essa visão está presente em vários trabalhos de cunho estruturalista, principalmente naqueles realizados na década de 80; neles, ser aluno aparece como um dado natural e não como uma construção histórica. Assim, independentemente do sexo, da idade, da origem social ou das experiências sociais vividas, é sua condição de aluno que irá informar a compreensão que o pesquisador constrói desses atores; o momento da fase de vida e sua peculiaridade, a origem social [...] o gênero e a etnia não são levados em conta, constituindo a vida do aluno na escola um tempo vazio de sentido, um não-tempo.

A implementação de uma Educação Antirracista na rede de ensino básico visa justamente quebrar com esse paradigma de monoliticidade da escola. É importante refletir sobre esse aspecto de congelamento de estrutura ao se discutir intervenções antirracistas, partindo do princípio de que nessa visão de homogeneidade nunca coube o negro. A padronização de um determinado “ser aluno” nunca foi sob uma perspectiva negra, pois, no Brasil, a escola já nasce racista, para atender às necessidades de uma elite branca e com proibição de acesso à população afrodescendente. Após uma permissiva admissão, nada foi modificado na estrutura funcional do processo de escolarização, operando sob um viés assimilacionista. Por esta razão, são facilmente acessíveis relatos como o de

Bento (2022), citado na segunda seção deste trabalho, sobre uma sensação de não pertencimento.

Primordialmente, é essencial que se reflita acerca de um dos tópicos explorados pelo professor Paulo Freire, na obra *Pedagogia da autonomia: a docência enquanto transmissão de conhecimento*. Apesar de ultrapassado e bastante discutido academicamente nas últimas décadas, ainda é algo que persiste na realidade escolar. A ideia de que o aluno é apenas receptor, visto sob uma óptica de uniformidade cultural e comportamental, talvez seja o principal pilar que sustenta uma grande parcela dos problemas que existem no processo de ensino/aprendizagem atualmente.

O professor não é o único detentor do saber, muito menos cabe ao aluno a posição de mero ouvinte em sala de aula. Educar é construir conhecimento comunitariamente. Conforme Freire (2017),

[...] ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem *formar* é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina ensina alguma coisa a alguém. É por isso que, do ponto de vista gramatical, o verbo ensinar é um verbo transitivo relativo. (Freire, 2017, p. 25)

Para que se construa, em parceria, o conhecimento, é preciso que haja objetividade, formação e planejamento por parte da docência; interesse, receptividade e reciprocidade por parte da discência. Para alcançar campos que sejam relevantes para tais sujeitos, é preciso reconhecer e respeitar sua fase comportamental enquanto jovens e estudantes. A este “ser aluno”, é necessário interseccionar toda a gama de diversidades que o constitui socialmente, com acréscimo de uma sensibilidade perante seus interesses enquanto indivíduo.

A sala de aula deve se distanciar ao máximo de tudo que remeta a algo mecânico e ao tradicionalismo gerador de uma tortura intelectual, que parte da premissa de obediência, submissão e estaticidade do público discente. Quanto mais dinâmica, acolhedora e afetuosa for a postura do(a) profissional mediador(a), mais perceberão esses estudantes uma implícita permissão de proximidade com este, ao passo que os aproxima também do conteúdo pautado e de uma aplicação

metodológica bem sucedida. A docência com música como recurso didático pode possibilitar essa interação mais aproximada na relação professor(a)-aluno(a).

Dentre os diversos tipos de civilização que existem e já existiram no mundo, em todos se preserva uma cultura de musicalização ao seu modo. Esta forma um dos pilares que estruturam a cultura de um povo, podendo desenvolver, a partir dela em si mesma, uma gama de domínios culturais que enriquecem a história dos seus. Por ser psicologicamente, de acordo com Sekeff (2007, p. 17), um poderoso agente de estimulação motora, sensorial, emocional e intelectual, a música é uma atividade viva “[...] de criação, recriação e/ou escuta que nunca é passiva”.

A música pode estimular o funcionamento e a atividade cerebral de um bebê ainda em período de gestação, além de aumentar sua conexão com a pessoa que o gera pelo estímulo de sensações de segurança e acolhimento (Sekeff, 2007). Nos primeiros anos de vida, a música pode ser uma via para auxiliar a criança nos seus primeiros conhecimentos de mundo e no que o compõe, seja seres, objetos, sentimentos, cores, formas, além de desenvolver habilidades motoras através do ritmo.

Ainda conforme Sekeff (2007), por ser diretamente ligada à afetividade, como já refletem vários estudiosos de musicoterapia como Juliette Alvin, Thayer Gaston e Rolando Benenzon, é de grande valia a utilização da música e seus recursos para aprimoramento de processos de educação, saúde e/ou bem-estar, visto que para o desenvolvimento da personalidade humana, é preciso uma satisfação de básicas necessidades emocionais e sensoriais.

A investigação e aplicação de conhecimentos psicopedagógicos dos recursos musicais são assim importantes para o educador, o educando e a comunidade. Para o educador no sentido de esclarecer, auxiliar e fortalecer sua ação formadora, possibilitando-lhe a adequação de programas musicais ao perfil psicológico, afetivo e intelectual do educando, favorecendo desse modo o seu alcance (Sekeff, 2007, p. 22)

A música como recurso didático pode potencializar o processo de ensino-aprendizagem, desde a Educação Infantil, onde é comum que se observe a presença desta em brincadeiras e marcadores de atividades cotidianas, como saudações a colegas e professores, horários de recreação, lanche e despedida, por exemplo, até o Ensino Fundamental e Médio. Metodologicamente, acionar a afetividade e recursos de percepção, no exercício da docência, pode servir como

uma ferramenta poderosa para um bom alcance de aprendizagem no que se sugere discutir.

Só o fato de propor algo que seja distinto do que os estudantes costumam ver em classe diariamente com uma certa monotonia, já se acrescenta de forma positiva. Além disso, a música é algo presente no cotidiano destes, em diversos estilos, e pode oportunizar uma conexão entre sujeito e conteúdo de maneira mais concreta e interativa. Resgatar algo que se aproxime ao que seja de interesse dos estudantes para ser aplicado na metodologia formativa escolar pode ser uma forma de direcionar seus olhares efetivamente para a sala de aula e colher frutos de suas interações para uma construção de conhecimento.

Música não é somente um recurso de combinação e exploração de ruídos, sons e silêncios, em busca do chamado *gozo estético*. Ela é também um recurso de *expressão* (de sentimentos, ideias, valores, cultura, ideologia), um recurso de *comunicação* (do indivíduo consigo mesmo e com o meio que o circunda), de *gratificação* (psíquica, emocional, artística), de *mobilização* (física, motora, afetiva, intelectual) e *autorrealização* (o indivíduo com aptidões artístico-musicais mais cedo ou mais tarde direciona-se nesse sentido [...]). (Sekeff, 2007, p. 14)

A música é polissêmica, envolvidos todo um conjunto de letra, ritmo, melodia e harmonia. No trabalho com música em aulas de Língua Portuguesa, exercita-se interpretatividade e senso crítico. Pelo caráter polissêmico, é possível que haja uma dinamicidade de interpretações e percepções em sala de aula, além do fato de acionar psicologicamente a sentimentalidade, que contribui para o processo de desenvolvimento cognitivo.

A emoção musical, segundo Sekeff (2007), aciona estímulos fisiológicos e psicológicos, domínios humanos que, provocados de maneira estratégica, principalmente entre as fases de infância e adolescência, contribuem significativamente para uma expansão de amadurecimento psíquico.

Considerando que o desenvolvimento da equação pessoal do educando depende da satisfação de necessidades emocionais básicas; que a vivência musical possibilita sempre um grande número de experiências sensoriais, emocionais, intelectuais, estéticas e sociais satisfatórias; que há muitos padrões de comportamento básico que são aprendidos [...] e que impulsos internos são relativamente sem importância se comparados a incentivos externos [...]. Sempre em benefício do educando. (Sekeff, 2007, p. 79-80)

Através da música, é possível explorar ângulos de vivências sociais que vão além do que é experimentado individualmente por cada sujeito. Muitas narrativas musicais permitem um transporte íntimo a certos tópicos sociais, emocionais e históricos de uma maneira que, no conjunto de todos os elementos que as envolvem, possibilita uma construção de criticidade mais perspicaz do que no caso de uma simples exposição de conteúdo. É um campo transversal, em que podem ser explorados conteúdos de maneira interdisciplinar, multimodal e semiótica.

Dito isto, elaboramos uma discussão acerca da letra da música *Preto demais* (2023), de Hugo Ojuara, à luz dos seus reflexos sociais e à vista de uma construção crítica acerca desta como proposta metodológica para se refletir sobre a dinâmica da racialidade brasileira na sala de aula de Língua Portuguesa.

4 PRETO DEMAIS, DE HUGO OJUARA

Esta seção volta-se especialmente a docentes de Língua Portuguesa do Ensino Básico, a título de reflexão e fomento de possibilidades do trabalho com a música *Preto demais*, de Hugo Ojuara, em sala de aula, a fim de que sejam pautadas História e Cultura Afro-brasileira, conforme prevê a LDB, baseada na Lei 10.639/03. Além disso, objetiva-se também que esta obra musical seja sugestiva para discussões sobre o racismo na sociedade brasileira em espaço escolar, como uma forma de auxílio para a construção perceptiva dos estudantes, enquanto sujeitos sociais, pelo exercício de sua criticidade.

Cantor, compositor e percussionista, Hugo Ojuara é natural de São Gonçalo-RJ. Jovem e atuante no cenário cultural carioca, encontra no samba formas de expressão de resistência, dores e prazeres da cultura negra da periferia. Sua carreira já conta com trabalhos como show em homenagem ao saudoso Luiz Melodia, intitulado “Balanço do Estácio”, e seus cantos de valorização à riqueza cultural e à beleza negra. Participa de renomadas rodas de samba de rua do Rio de Janeiro com seu projeto “Samba d’Ojuara”. Estreou nas plataformas digitais com a obra *Me Deixa Sambar*, composta juntamente com seu pai, José Júlio Araújo Filho, e interpretada ao lado de Sandra Portella, onde também é possível encontrar singles como *O Meu Amor é Preto* e *Preto demais*, escolhido para pautar a reflexão deste trabalho.

Hugo Ojuara integra também o projeto “Ramal 7”, evento que se baseia na cultura da periferia e conta com exposições de artes visuais, intervenções artísticas de grupos da cultura marginal, e o show “Baile d’Ojuara”, que tem como suas principais referências bandas do Black Rio e Farofa Carioca⁶. Suas duas primeiras edições, acontecidas em maio e agosto de 2024, tiveram como tema, respectivamente, “Jamaica” e “Black”, explorando todo o swing da música de origem negra e o *soul music*, ambas no bairro de Santo Cristo, Rio de Janeiro.

Termo possivelmente originado dos vocabulários congolezes e angolanos, o samba é um movimento de cultura e resistência negra. No Rio de Janeiro, surgiu em meados do século XIX, momento em que várias comunidades de descendentes de

⁶ Seu principal meio de divulgação são as redes sociais, especialmente o *Instagram*, onde se localizam pelo nome de usuário @ramal7.rj. Neste endereço é possível encontrar a história do projeto, mais detalhes sobre suas motivações, registros de suas edições e convites para os próximos trabalhos.

escravizados da Bahia chegaram à zona portuária. Inicialmente, as reuniões de rodas de samba eram consideradas crime de vadiagem e, portanto, motivo para voz de prisão de pessoas negras. Associado à religiosidade do candomblé, era também referenciado como “dança de negros” e teve inegável influência para o surgimento de clássicos movimentos carnavalescos e de afoxé. Sendo não apenas um gênero musical, o samba é um resgate à ancestralidade africana e patrimônio de representatividade da cultura afro-brasileira (Lemos, 2022).

Preto demais, escrita em parceria de Hugo Ojuara e Fernanda Bastos e lançada em 2023, é um samba que retrata uma realidade vivida diariamente por uma grande parte da população brasileira e tem evidentemente em sua narrativa as marcas do impiedoso racismo estrutural. Percebamos na letra posta abaixo as descrições dos personagens e da situação que disserta a letra da canção, com atenção para as escolhas lexicais do autor e seus possíveis significados, juntamente com o efeito do conjunto de todos os elementos que esta musicalização envolve⁷.

I

Enquanto seu discurso 'tá pronto na internet
Prenderam o neguinho ali na Praça Sete
Que 'tava pedindo dinheiro pra vender chiclete
Mas com playboy fumando um boldo ali ninguém se mete

II

Porque o pai é juiz e a mãe é delegada
Enquanto a mãe do neguinho é sua empregada
Um corre danado, maior agonia
E pega um ônibus lotado pra delegacia

III

Chegando na delegacia
A mãe do neguinho pergunta assim para o doutor delegado

⁷ É preferível que, ao escolher utilizar esta ou outra música como recurso didático, seja reproduzida em aparelho de som, mediante disponibilidade desse auxílio, para que se percebam maiores possibilidades semânticas em sua totalidade de sons e nuances, não apenas na letra isoladamente. *Preto demais* está disponível em todas as plataformas digitais, inclusive com material áudio-visual no Youtube (https://youtu.be/1uxXYkWflpE?si=SvzHNmRP_QZYDjku).

Mas o que foi que ele fez pra estar algemado?

O doutor começa então a descrever o caso

IV

É que ele é preto demais

Corre demais, fala demais, sorri demais

'Tá estudando demais, comprando demais

Viajando demais e assim não dá mais

V

Mas ele joga demais, dança demais

E canta demais, é bonito demais

'Tá se unindo demais, planejando demais

Assim ele vai passar o meu filho pra trás

VI

Preto demais, preto demais

Pro terror de vocês (preto demais, preto demais)

Os tempos de submissão do nosso povo (preto demais, preto demais)

Estão com os dias contados (preto demais, preto demais)

Vão tentar nos silenciar, nos forjar (preto demais, preto demais)

Mas o nosso plano 'tá mais que traçado (preto demais, preto demais)

Então só quem é negão (preto demais)

E tem muito orgulho de ser preto (preto demais, preto demais)

E preto demais (preto demais, preto demais)

Vai cantar assim, ó (preto demais, preto demais)

VII

É que eu sou preto demais, corro demais

Falo demais, sorrio demais

'To estudando demais, comprando demais

Viajando demais, eu só quero paz

VIII

Eu também jogo demais, danço demais
 Canto demais, sou bonito demais
 'To me unindo demais, planejando demais
 E vou fazer comer poeira os filhinhos de papai

XI

É que sou preto, ele é preto
 Eu sou preto, ele é preto
 Eu sou preto, ele é preto
 Preto demais (4x)

Logo na primeira estrofe, percebe-se que o eu poético direciona a reflexão para o leitor/ouvinte. O acontecido provavelmente se passa na Praça Barão de Drummond (Praça Sete), Vila Isabel, Rio de Janeiro, no qual inicialmente se observa duas personagens - um menino negro e um branco. São notáveis duas condições de vida bem distintas: o menino negro se submete a pedir dinheiro para vender chiclete, denunciando um nível alarmante de necessidade financeira, na ocasião em que é preso; o outro, branco, sob definição de *playboy*, vive o momento sem nenhum incômodo, enquanto fuma seu boldo (termo banal associado à maconha).

Já é possível perceber uma contraposição e questionar-se: Se fosse o menino negro fumando, será que alguém teria se metido? Se quem tivesse pedindo dinheiro pra vender chiclete fosse branco, seria preso ou haveria comoção? Indagações como essas podem ser instigantes para a exposição das ideias e interpretações dos estudantes, oportunidade para que seja feita uma conexão entre a obra e as vivências sociais reais, através de hipóteses.

Enquanto isso, na era das abruptas exposições de opinião em redes sociais, mesmo sem ter consciência da força dos casos de discriminação que estão atrelados à vida em sociedade, principalmente no que tange às relações raciais, há um discurso pronto para ser posto na internet, sob uma obrigação implícita de expressão que quase nunca contribui com o contexto. Esse paradoxo entre a praça e a internet demonstra uma barreira entre o real e o virtual, onde se apresentam os acontecimentos a serem comentados. Essa obstrução entre os dois planos gera a falsa sensação de que, após comentada, a situação é vencida, volta-se tudo à normalidade, à espera do próximo caso.

O relacionamento entre os jovens e as redes sociais digitais é um tópico de discussão importante. Nessa ocasião, podem ser colhidos relatos de experiência, visto que a internet faz parte do cotidiano da grande maioria dos alunos e influencia aspectos de sua vida e rotina. É possível refletir individualmente sobre determinados comportamentos corriqueiros aos meios digitais através de questionamentos norteadores, como: Qual é a frequência e a importância do acesso às redes sociais no seu dia a dia? O que você acha dessa implícita e iminente necessidade que as pessoas têm de tomar um posicionamento, sem fundamentação, sobre quaisquer pautas? Você já opinou, interagiu e/ou visualizou opiniões de usuários das redes sociais sobre questões raciais ou casos de racismo?

A segunda e terceira estrofes da música mencionam e descrevem mais três personagens. Os pais do *playboy*, um juiz e uma delegada; a mãe do neguinho, sua empregada doméstica. Curiosamente, não se fala sobre o pai do menino negro, cabendo à mãe o desenrolar de resolver a situação na qual se encontra o filho. Pode-se refletir aqui sobre um provável abandono parental e hierarquia social e financeira. Numa delegacia, quem tem mais relevância de autoridade, os pais do *playboy* ou a mãe do neguinho? A condição social dos pais do *playboy* é mais um aspecto de segurança dentre os privilégios de que goza. Observa-se também que, na descrição, a mãe do menino negro ocupa um lugar historicamente marcado e reservado às mulheres negras no Brasil: o trabalho doméstico. A reflexão sobre possíveis estereótipos de raça e gênero para jovens da Educação Básica é enriquecedora para a contribuição de uma possível quebra de paradigmas sociais historicamente marcadas por machismo e racismo.

São de grande importância provocações para que se reflita sobre posições sociais como essas e como isso determina algumas percepções perante a construção de conhecimento de mundo no intelecto de cidadãos brasileiros. Existe um fenômeno social discutido por Cida Bento que é crucial para que seja possível compreender algumas predefinições enraizadas na constituição do ideal social dos sujeitos formados à luz da cultura racista do Brasil: o pacto da branquitude.

Conforme define a autora, o pacto da branquitude é um acordo não-verbalizado pela população branca que visa manter e assegurar seus privilégios.

É evidente que os brancos não promovem reuniões secretas às cinco da manhã para definir como vão manter seus privilégios e excluir os negros. Mas é como se assim fosse: as formas de exclusão e de manutenção de privilégios nos mais diferentes tipos de instituições são similares e sistematicamente negadas ou silenciadas. Esse pacto da branquitude possui um componente narcísico, de autopreservação, como se o "diferente" ameaçasse o "normal", o "universal". Esse sentimento de ameaça e medo está na essência do preconceito, da representação que é feita do outro e da forma como reagimos a ele. (Bento, 2022, p. 18)

Diante do que individualmente se é possível refletir diante do conceito do pacto da branquitude, alunos e alunas lidos socialmente como brancos podem ter a oportunidade de enxergar sua posição social de uma maneira que talvez não tenham percebido até então. Essa reflexão é fundamental para que eles(as) consigam se observar participante da máquina social que dissemina o racismo e munir forças no combate às diferentes formas de discriminação racial.

A discussão sobre esse conceito também pode prosseguir na leitura da quarta e quinta estrofes. O ponto alto da música é a justificativa do delegado para a prisão do menino, trecho em que se encontra o título dado à canção. Essas duas estrofes apresentam elementos muito significativos à narrativa e que retratam uma série de componentes da vida social básicos e historicamente negados à população negra no Brasil. Destacam-se verbos conjugados na terceira pessoa do singular do tempo presente: corre, sorri, joga, dança, canta; outros acompanhados de verbos auxiliares, em locução verbal, no gerúndio: estudando, comprando, viajando, unindo e planejando. Ou seja, nada foi alegado para que justificasse a prisão do menino, naquele dia, na Praça Sete.

A manutenção dos privilégios da branquitude é perceptível na fala do delegado que, em contraponto ao trecho de Bento (2022) referenciado acima, esse "medo" do *diferente* ameaçar o seu *normal* é o que legitima a prisão do neguinho na música: "Assim ele vai passar o meu filho pra trás". Nesse ponto pode-se perceber uma crítica à violência policial dirigida às pessoas negras. Por meio de estatísticas que mostram as evidências dessa problemática, é possível que se reflita com os alunos sobre casos semelhantes ao que é retratado na música e, em comparativo, a diferença de tratamento ofertada pela classe policial às pessoas brancas e não-brancas no Brasil.

A canção passa por uma transição que gera uma quebra de expectativa no leitor/ouvinte diante das estrofes seguintes. A luta contra o racismo aguerrida pela descrição da sexta estrofe está envolta, em cada verso, do *backing vocal* entoando

“preto demais”, expressão posta no discurso do delegado e resgatada como reafirmação de identidade. Logo em seguida, uma exaltação da negritude em tom de chamado para, posteriormente, serem postos em primeira pessoa os verbos correr, falar, sorrir, jogar, dançar, cantar; os outros, afirmativamente em locuções verbais no gerúndio: estudando, comprando, viajando. As estrofes sete e oito são finalizadas, respectivamente, com enunciados bastante significativos para esse discurso: “Eu só quero paz” e “Vou fazer comer poeira os filhinhos de papai”.

Os verbos escolhidos para os refrões da música, tanto na fala do delegado, como na voz de resistência firmada após a “transição”, são repletos de significados e possibilitam uma gama de interpretações para discussão em sala de aula. Enquanto docente, a estimulação da criticidade dos estudantes, quando feita estrategicamente e assegurada em um bom contexto de conteúdo, pode ter como consequência ricas contribuições a partir das exposições de ideias e percepções. A partir das mais variadas experiências vividas pelos alunos e alunas, tomando como ponto de partida a pluralidade em que se baseia a escola e seu público discente, torna-se possível que um direcionamento para atribuições de significado das escolhas dos verbos “jogar”, “correr”, “estudar” e “comprar”, por exemplo, seja de uma diversidade interpretativa e associativa bastante interessante para a construção do entendimento crítico da música perante a pauta racial elaborada em sala a partir desta. Pode-se refletir também, em conjunto às noções de racialidade, questões de gênero. Relaciona-se diretamente à narrativa a figura do homem negro periférico e o que se pré-estabelece socialmente sobre este para se fazer uma associação mais afunilada sobre a polissemia dos verbos pontuados acima.

A reflexão sobre o papel da escola é relevante na construção do pensamento crítico da sociedade brasileira, sendo um ponto que se aproxima ainda mais do que é experimentado socialmente pelo público-alvo dessa discussão. É de suma importância trabalhar a criticidade dos estudantes a partir de algo palpável que permita seguir uma linha de raciocínio que mostre os “porquês” que envolvem determinados problemas sociais. Através do verbo “estudar”, é possível discorrer com os alunos acerca da construção da escolarização no Brasil à luz dos índices desiguais no que se referem a analfabetismo, acesso e permanência de negros e brancos na escola. Juntamente com o distanciamento da ideia de inferioridade intelectual imposta no currículo eurocentrado sobre as populações africanas e afro-brasileiras, o conhecimento de fatos históricos pode impulsioná-los a não só

reconhecerem as mazelas sociais, mas contribuem para uma construção de pensamento que combata as injustiças e, em conjunto, estimule a luta pela formulação de uma nova configuração de sociedade.

Por meio dos verbos “comprar” e “viajar”, pode-se discutir sobre as desigualdades financeiras entre as pessoas negras e brancas e o quanto isso impacta também para uma visão social estereotipada. Com base na própria narração da música sobre as diferenças sociais entre os pais do *playboy* e a mãe do neguinho, é possível listar uma série de componentes que contribuem para ambas as situações. Dentre várias pesquisas que evidenciam as disparidades financeiras entre negros e brancos, pode-se apontar em sala de aula matérias como a do Portal Geledés intitulada “Salário de branco pobre é 46% maior do que o de negro pobre”, ou a da CNN (*Cable News Network*) “Diferença salarial entre pretos e brancos chega a 42,3% para mesmo cargo de gerência”, que traz didaticamente os dados de cargos e valores salariais em gráficos de fácil leitura. Problematizar e refletir sobre tais tópicos estimularia, a partir da inquietação, o senso de justiça e equidade das novas gerações.

O verbo “unir” tem um peso importante nas estrofes cinco e oito, pois pode remeter à necessidade de união da população no combate ao racismo. Unir-se significa se fortalecer com seus próximos e semelhantes; e concentrar forças potenciais para o alcance de um determinado objetivo. Com união, a luta se alavanca de maneira mais efetiva e os frutos desta podem ser mais proveitosos.

A afirmação do verso “Sou bonito demais” é potente na exaltação da beleza negra, incoerentemente recriminada pela sociedade eurocêntrica e que ainda é uma questão bastante delicada no que se refere à autoestima de pessoas negras. A valorização dos seus traços, da textura capilar e da cor da pele são fundamentais para um efetivo enaltecimento de negritude.

Para alunos negros, esse discurso tem uma potência única. Como posto no início desse trabalho, a escola é um lugar hostil para estudantes negros, onde mais sofrem diversos tipos de discriminação racial. Ver sua identidade exposta de maneira positiva é de grande valença para uma autovalorização e celebração da cultura de seus ancestrais. Em uma sociedade que remete “preto” a expressões pejorativas, poder se orgulhar e acompanhar o canto das últimas estrofes dessa música é de muita significância.

A partir da análise de *Preto demais* em sala de aula, é possível refletir sobre tópicos essenciais para uma construção crítica da sociedade brasileira. Por meio da exposição do contexto descrito na música, pode-se acessar relatos de vivências e ampliar as distintas percepções sociais do público discente. É uma oportunidade de professor e professoras, alunos e alunas se mostrarem combativos com certos comportamentos sociais e reforçar a necessidade de lutar contra qualquer tipo de discriminação.

Além de *Preto demais*, outras músicas também podem ser instrumento de reflexão em sala de aula, a exemplo de *Olhos Coloridos* (1982), de Sandra de Sá, *14 de Maio* (2019), de Lazzo Matumbi, *Identidade* (1992), de Jorge Aragão, *Cota não é esmola* (2019), de Bia Ferreira, *Um corpo no mundo* (2017), de Luedji Luna, dentre tantas outras que ressaltam resistência, história, cultura, valores e beleza africana e afro-brasileira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

África é berço da humanidade e da sabedoria. História e Cultura Africana estão no cerne do que se entende por ser humano neste plano. Terra da ciência, filosofia, astrologia, matemática, engenharia e medicina; de reis, rainhas e guerreiros. África é pulso de vida na Terra. História e Cultura Afro-brasileira é sinônimo de garra e resistência. Afro-brasilidade é afirmação de identidade e força ancestral; é orgulho para quem carrega consigo a perspicácia e a determinação de Zumbi, Dandara, Tereza, Luiz, Esperança, Firmina, André e Felipa.

História e Cultura Africana e Afro-brasileira não começa com escravidão, nem é monopólio em espaço escolar. Educação Antirracista se faz cotidiana e comunitariamente, com empenho e propósito de todo o corpo de uma instituição de ensino. A valorização de aspectos históricos e culturais negros deve ser evidenciada em todos os campos de conhecimento, na elaboração de materiais didáticos, ambientação escolar e propostas metodológicas.

Destaca-se a urgente necessidade de formações continuadas para professores de Educação Básica para a Educação para as Relações Étnico-Raciais. A qualificação de docentes racialmente letrados e formados à luz do exercício do antirracismo é essencial no Brasil, para que a escola não seja ambiente hostil para alunos e alunas negros e negras; para que aspectos sociais e históricos do território brasileiro sejam explorados sem a maquiagem européia já tão banalizada, mas a partir de todo o conjunto que os compõem; para que se conquiste uma formação escolar cada vez mais humanizada e consciente de si individual e comunitariamente. A escola é lugar de privilégio e pode desenvolver um papel substancial na luta contra os racismos.

A docência antirracista em Língua Portuguesa é amplamente possível quando vista no desprendimento de tradicionalismos canônicos. É preciso que a cada dia mais haja um empenho na quebra dos paradigmas que sugerem resumir aulas de Português à dicotomia de certo e errado da normatização. O trabalho com o texto, quando pensado para além de preenchimento de números e cumprimento de prazos, se torna mais amplo em possibilidades e pode contribuir para uma promoção da criticidade do alunado a partir de tópicos substanciais de discussão.

Música é vida, movimento e, na sala de aula de Língua Portuguesa, pode ser caminho. As possibilidades são vastas e podem integrar discussões sob quaisquer

vieses, sejam eles literários ou gramaticais. Com apropriação didática da música são possíveis análises morfológicas e sintáticas integradas à construção de pensamento crítico. Além disso, como de análise de gênero, propostas de retextualização, interpretação textual, entre outros. A arte é livre assim como a adoção dela para uma boa construção ideológica.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019. 264 p. ISBN 978-85-98349-75-6

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola, 2003.

ARAGÃO, Jorge. **Identidade**. *Chorando Estrelas*. Rio de Janeiro: Som Livre, 1992.

ARAÚJO, Hugo Albuquerque; BASTOS, Fernanda de Oliveira. **Preto demais**. In: OJUARA, Hugo. Rio de Janeiro: Cristal Multi Music, 2023.

BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras.

Branços dominam representação política, aponta grupo de trabalho. Agência Senado. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2021/11/26/brancos-dominam-representacao-politica-aponta-grupo-de-trabalho> Acesso em: 04 out. 2024.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **Lei 3.353, de 13 de maio de 1888**. Declara extinta a escravidão no Brasil. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim3353.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%203.353%2C%20DE%2013,Art. Acesso em: 18 set. 2024.

BRASIL. **Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm#:~:text=L10639&text=LEI%20No%2010.639%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202003.&text=Altera%20a%20Lei%20no.%22%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%Aancias. Acesso em: 16 set. 2024.

CARINE, Bárbara. **Como ser um educador antirracista**. 2. ed. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

CARNEIRO, Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. 339p. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2005.

CAVALLEIRO, Eliane. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: CAVALLEIRO, Eliane (org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. 6. ed. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 141-160

DAYRELL, Juarez. **Juventude e escola**. In: SPOSITO, M. P. (Coord.). Juventude e escolarização (1980-1998). Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2002, 201p. [Série Estado do Conhecimento, n. 7]. Disponível em: http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/juventude_escolarizacao_n7_151.pdf.

Diferença salarial entre pretos e brancos chega a 42,3% para mesmo cargo de gerência, diz pesquisa. CNN Brasil. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/economia/macroeconomia/diferenca-salarial-entre-pretos-e-brancos-chega-a-423-para-mesmo-cargo-de-gerencia-diz-pesquisa/>. Acesso em: 15 out. 2024.

Em 2022, analfabetismo cai, mas continua mais alto entre idosos, pretos e pardos e no Nordeste. Agência de Notícias IBGE. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37089-em-2022-analfabetismo-cai-mas-continua-mais-alto-entre-idosos-pretos-e-pardos-e-no-nordeste>. Acesso em 19 out. 2024.

EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Rio de Janeiro: Malê, 2017.

FERREIRA, Bia. **Cota não é esmola**. In: FERREIRA, Bia; DORALYCE. *Igreja Lesbiteriana, Um Chamado*. Rio de Janeiro: Colmeia 22, 2019.

FERREIRA, Celda Rejane. **EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL E DIREITOS HUMANOS A PARTIR DA LEI Nº 10.639/03**: um estudo da realidade das escolas públicas do município de Cajazeiras - PB. 2023. 142f. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos) - Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas, Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2023.

FERREIRA, Lazaro Jeronimo; PORTUGAL, Antonio Jorge. **14 de Maio**. In: *Lazzo Matumbi, Vol. 1*. São Paulo: Lazzo Matumbi, 2019.

FERREIRA, Lucio Menezes. **Sobre o conceito de arqueologia da diáspora africana**. Méti - História & Cultura, Universidade de Caxias do Sul, v. 6, nº 16, p. 267-275, jul./dez. 2009.

FERRETTI JUNIOR, Arlindo; WESTPHAL, Euler Renato; MEIRA, Roberta Barros. **“Acima da América está o sangue”**: a eugenia nos escritos de Monteiro Lobato. Revista Maracanan, Rio de Janeiro, n. 27, p. 68-93, maio/ago. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação, descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012.

GONÇALVES, Ana Maria. **Um defeito de cor**. Rio de Janeiro: Record, 2006.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano: Ensaios, Intervenções e Diálogos**. Rio Janeiro: Zahar, 2020.

LEMOS, Deise Dulce Barreto de. **O potencial didático do samba-exaltação no ensino de Português como Segunda Língua para Estrangeiros**. 2022. 150p. Tese (Doutorado em Letras/Estudo da Linguagem) - Programa de Pós-Graduação Estudos de Linguagem da PUC-Rio. Rio de Janeiro, 2022.

LIMA, Ana Laura Araújo; SALOMÃO, Jacilene Marques. **DO PORTUGUÊS EUROPEU AO PORTUGUÊS BRASILEIRO: ORIGENS E FORMAÇÃO HISTÓRICA DA LÍNGUA PORTUGUESA**. Revista Pandora Brasil - Nº 52, p. 102-111, 2013.

LIMA, Heloisa. PERSONAGENS NEGROS: UM BREVE PERFIL NA LITERATURA INFANTO- JUVENIL. In: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: MEC/Secadi, 2005. p. 101-115.

LUNA, Luedji. **Um Corpo no Mundo**. São Paulo: YB Music, 2017.

MACAU. **Olhos Coloridos**. In: SÁ, Sandra de. *Sandra de Sá - 1982*. Rio de Janeiro: Som Livre, 1982.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. Sankofa: educação e identidade afrodescendente. In: CAVALLEIRO, Eliane (org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 115-140.

OJUARA, Hugo. **Preto demais**. Youtube, 2 de junho de 2023. 2min52s. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=1uxXYkWflpE&ab_channel=HugoOjuara. Acesso em: 17 out. 2024.

PEREIRA, Amilcar Araújo. A Lei 10.639/03 e o movimento negro: aspectos da luta pela “reavaliação do papel do negro na história do Brasil”. **Cadernos de História**, Belo Horizonte, v.12, n. 17, p. 25-45, 2º sem. 2011.

Pesquisa inédita encomendada pelo Projeto Seta e Instituto Peregum revela racismo como principal fator de desigualdades. SETA (Sistema de Educação por uma Transformação Antirracista). Disponível em: <https://projetojeta.org.br/noticia/pesquisa-inedita-encomendada-pelo-projeto-seta-e-instituto-peregum-revela-racismo-como-principal-fator-de-desigualdades/>. Acesso em: 04 set. 2024.

RIBEIRO, Darcy. **O Povo Brasileiro: A formação e o sentido do Brasil**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

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

Salário de branco pobre é 46% maior do que o de negro pobre. Portal Geledés.

Disponível em:

https://www.geledes.org.br/salario-de-branco-pobre-e-46-maior-do-que-o-de-negro-pobre/?gad_source=1&gclid=CjwKCAjwpbi4BhByEiwAMC8JnSummk76WHgHRkmRgXgH8I8U6xLrODcRMXpdRsgpWX4m1QghwMXajBoCx98QAvD_BwE. Acesso em

15 out. 2024.

SEKEFF, Maria de Lourdes. **Da música, seus usos e recursos**. 2. ed. São Paulo: UNESP, 2007.