ISSN: 2358-8829

ABORDAGEM DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA: UM OLHAR SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI N.º 10.639/03 NO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO

Jackeline Sousa Silva [1]

INTRODUÇÃO

A educação antirracista coloca em discussão os conhecimentos, as representações e as relações que constituem a formação escolar, uma vez que exige considerar tanto a valorização da história e da cultura afro-brasileira e africana (Brasil, 2003) quanto o enfrentamento de práticas que reproduzem discriminações e hierarquias raciais. No âmbito do currículo, essa perspectiva implica interrogar quais sujeitos têm suas experiências reconhecidas, quais produções culturais são legitimadas como objetos de conhecimento e quais vozes permanecem pouco contempladas nos processos de ensino e aprendizagem.

Essas interrogações dialogam com as inquietações apresentadas por Arroyo (2011), em sua publicação *Currículo, território em disputa*, ao questionar se os currículos só protegem os conhecimentos definidos como comuns, únicos e legítimos, e acaba por negar a entrada e permanência de outros conhecimentos considerados ilegítimos e do senso comum. Trata-se, assim, de compreender a escola como espaço de produção de conhecimentos e de formação de atitudes comprometidas com a igualdade de direitos e, por conseguinte, com o reconhecimento da diversidade étnico-racial.

No Brasil, a Lei n.º 10.639/2003 constitui um marco nesse debate ao alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos públicos e privados de Ensino Fundamental e Médio. Além disso, ao determinar que esses conteúdos sejam trabalhados em todo o currículo, com destaque para áreas como Literatura e História Brasileiras, atribui também ao ensino de Língua Portuguesa uma responsabilidade relevante na concretização dessa proposta (Brasil, 2003).

[1] Mestra em Letras pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG); Professora da Educação Básica do município de Acopiara-CE e Professora da Universidade Estadual do Ceará, jackelines.silva@uece.br;

Esse direcionamento é aprofundado pela Resolução CNE/CP n.º 1/2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. O documento articula o reconhecimento de histórias e identidades à formação de conhecimentos, atitudes e valores orientados para relações étnico-raciais positivas. Nessa perspectiva, a educação antirracista envolve o planejamento, o desenvolvimento e a avaliação das práticas educativas, alcançando a formação docente e as condições institucionais necessárias ao trabalho pedagógico (Brasil, 2004).

No campo das Linguagens, essa discussão encontra possibilidades de articulação com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que associa a compreensão das línguas à sua constituição histórica, social e cultural e ao enfrentamento de preconceitos (Brasil, 2018). Considera-se, neste estudo, que tal orientação pode favorecer práticas de leitura e análise dos discursos nas quais os estudantes problematizem representações sociais e reconheçam diferentes formas de expressão identitária.

Partindo dessas questões, este artigo toma como objeto de estudo a obra *Práticas de Língua Portuguesa*, de Faraco, Moura e Maruxo (2021), publicada pela Editora Saraiva, em volume único, destinada ao Ensino Médio. A investigação parte do pressuposto de que a existência de determinações legais, embora fundamental, não assegura, por si só, sua efetivação nas escolhas curriculares e nos materiais utilizados em sala de aula. Formula-se, portanto, o seguinte objetivo geral: analisar de que maneira a temática da história e cultura afro-brasileira está contemplada no livro didático *Práticas de Língua Portuguesa*, de Faraco, Moura e Maruxo (2021), considerando as implicações pedagógicas desses conteúdos no processo formativo dos estudantes.

Esse objetivo se desdobra, especificamente, em: conhecer as diretrizes estabelecidas pela Lei n.º 10.639/2003 e pela Resolução CNE/CP n.º 1/2004 para a inclusão da educação antirracista nas escolas; verificar a relação entre os documentos legais e as orientações da Base Nacional Comum Curricular; e investigar como os conteúdos relacionados à educação antirracista são apresentados no livro didático do Ensino Médio.

Como resultados esperados, pretende-se identificar avanços, lacunas e limitações na abordagem da temática, examinando as possibilidades formativas oferecidas pelo material e os aspectos que demandam aprofundamento ou complementação docente. A análise de uma obra específica poderá contribuir para o debate sobre a implementação

curricular da Lei n.º 10.639/2003, respeitados os limites do recorte adotado, contudo o olhar sobre o livro didático, por si só, não permite caracterizar as práticas efetivamente desenvolvidas nas escolas, mas oferece elementos para discutir um dos recursos que participam de sua organização.

METODOLOGIA

Esta seção apresenta o percurso metodológico delineado para o desenvolvimento da pesquisa, quanto aos objetivos, aos procedimentos técnicos e ao método de abordagem. No que se refere aos objetivos, a pesquisa caracteriza-se como exploratória, pois busca ampliar a compreensão acerca do fenômeno investigado. Conforme Gil (2021), este tipo de pesquisa favorece maior familiaridade com o problema, contribuindo para torná-lo mais explícito.

Quanto ao método de abordagem, a pesquisa adota o viés qualitativo, visto que não carrega a preocupação com dados quantitativos, mas sim perceber como as informações dialogam entre si e como abordam os conteúdos relacionados à temática desta pesquisa. No que tange aos procedimentos técnicos, faz-se uma pesquisa de natureza bibliográfica e documental. O percurso bibliográfico prevê o diálogo com os trabalhos de Almeida (2019), Gonçalves e Mucheroni (2021), Munanga (2003) e Silva (2026), entre outros. A dimensão documental compreende uma olhar mais apurado sobre o teor da Lei n.º 10.639/2003, da Resolução CNE/CP n.º 1/2004, da BNCC e da obra *Práticas de Língua Portuguesa*, de Faraco, Moura e Maruxo (2021).

A investigação direciona-se à seleção dos textos e autores, às representações da população negra e às atividades propostas para o trabalho com a história e a cultura afro-brasileira, observando-se se essas escolhas oferecem condições para contextualizar as produções culturais, reconhecer o protagonismo negro e problematizar discursos discriminatórios.

REFERENCIAL TEÓRICO

Nesta seção, apresenta-se alguns conceitos essenciais no que concerne à Educação para as Relações Étnico-Raciais: raça, racismo, letramento racial e educação antirracista,

ISSN: 2358-8829

seguido pela discussão sobre os fundamentos que orientam a implementação da educação antirracista no currículo da Educação Básica.

Educação para as Relações Étnico-Raciais: conceitos básicos

A Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) exige compreender conceitos que contribuam para a fundamentação dos materiais didáticos utilizados para o ensino, as representações presentes nos materiais didáticos e as relações estabelecidas entre os sujeitos, no contexto em que se espera vislumbrar a presença de uma educação verdadeiramente antirracista, termo este que será um dos contemplados nesta seção.

Como argumentam Andrade e Lucini (2025), a educação das relações étnico-raciais no Brasil está vinculada às mobilizações históricas dos movimentos negros e indígenas e às suas contribuições políticas e intelectuais. Nessa perspectiva, as autoras defendem uma prática educativa comprometida com a superação das hierarquias raciais e com a revisão de bases curriculares marcadas pela colonialidade.

Um ponto de partida para essa discussão é o conceito de raça, sobre a qual Munanga (2003) explica que as classificações raciais foram historicamente utilizadas para associar diferenças físicas a supostas capacidades intelectuais, morais e culturais, cuja atribuição de valores desiguais a essas características contribuiu para legitimar relações de dominação. Entretanto, a ausência de fundamento biológico para essas classificações não elimina, contudo, os efeitos sociais da racialização.

Segundo Munanga (2003), raça permanece relevante como categoria social e política porque as representações raciais continuam orientando relações de poder, dominação e exclusão. Assim, reconhecer a construção histórica da raça não significa negar sua atuação na experiência dos sujeitos, pois no campo educacional, essa distinção permite problematizar a afirmação de que todos são iguais quando ela é utilizada para recusar o debate sobre desigualdades concretas.

O racismo, por sua vez, relaciona-se à transformação dessas diferenças socialmente construídas em hierarquias. Na discussão de Munanga (2003), a ideologia racista estabelece uma ligação entre características físicas e qualidades intelectuais, morais ou culturais, atribuindo inferioridade a determinados grupos. O problema não reside, portanto, no reconhecimento da diversidade, mas em sua utilização para justificar dominação e desumanização.

ISSN: 2358-8829

Para aprofundar essa compreensão, Almeida (2019) diferencia as concepções individualista, institucional e estrutural do racismo. Não se trata de fenômenos sem conexão, mas de perspectivas com alcances explicativos distintos, cuja diferenciação evita reduzir o enfrentamento do racismo à mudança de atitudes individuais. Na dimensão individual, o racismo manifesta-se em ações como ofensas, humilhações e tratamentos discriminatórios. O limite da concepção individualista, discutido por Almeida (2019), aparece quando toda a explicação do racismo é concentrada no comportamento de pessoas consideradas preconceituosas.

O racismo institucional, por sua vez, diz respeito ao funcionamento de instituições cujas regras, práticas e padrões de decisão produzem ou mantêm desvantagens raciais. No âmbito educacional, essa perspectiva orienta um olhar mais apurado sobre o acolhimento de denúncias, critérios de seleção de conhecimentos e formas de reconhecimento das experiências dos estudantes. Já a perspectiva estrutural amplia a análise ao situar o racismo na constituição histórica das relações econômicas, políticas e sociais. Para Almeida (2019), as instituições integram essa organização e podem reproduzir seus padrões de desigualdade, ou seja, reconhecer o caráter estrutural do racismo não significa considerá-lo inevitável nem retirar a responsabilidade dos indivíduos; implica compreender que sua superação requer intervenções que alcancem práticas, instituições e relações de poder.

Esse reconhecimento fundamenta a necessidade de uma educação antirracista. Andrade e Lucini (2025) defendem que o compromisso educativo com as relações étnico-raciais envolve a transformação de práticas e referenciais que sustentam hierarquizações. Nessa direção, a educação antirracista pode ser compreendida como uma ação intencional e contínua de identificação, questionamento e enfrentamento do racismo, associada à valorização das histórias, culturas e produções intelectuais dos grupos racializados. Sua realização exige planejamento, formação docente e responsabilidade institucional, de modo que o trabalho não fique condicionado apenas à iniciativa isolada de determinados professores.

No currículo, esse compromisso envolve interrogar a seleção e o tratamento dos conteúdos. A inclusão de uma personalidade negra ou de uma manifestação cultural constitui uma possibilidade de ampliação das referências escolares, mas seu alcance depende da contextualização e das relações propostas para o estudo. É necessário observar

se os sujeitos negros são reconhecidos como autores, intelectuais e agentes históricos ou se aparecem predominantemente como destinatários de ações alheias.

O letramento racial contribui para desenvolver essa capacidade de leitura crítica. Para os fins deste estudo, o conceito é compreendido como um processo de aprendizagem voltado ao reconhecimento de como a raça e o racismo participam da produção de sentidos e da organização das relações sociais. Envolve identificar estereótipos, questionar a naturalização de privilégios e desigualdades e construir possibilidades de intervenção diante de práticas discriminatórias. No campo do ensino de Língua Portuguesa, Silva (2025) relaciona a leitura de literatura negra e afro-brasileira ao desenvolvimento do letramento racial de estudantes e professores. A autora destaca a importância de práticas de leitura que promovam reflexão, questionamento e reconhecimento da história e da produção cultural negra.

Para além de conhecer os conceitos apresentados, faz-se necessário conhecer a base legal que institui a necessidade de que eles se façam presentes no currículo e nas práticas pedagógicas escolares.

Fundamentação legal da Educação para as Relações Étnico-Raciais: caminhos para a construção de um currículo antirracista

A construção de um currículo antirracista requer compreender as determinações legais que orientam o reconhecimento da história e da cultura afro-brasileira e africana na educação escolar. Nesse campo, a Lei n.º 10.639/2003 e a Resolução CNE/CP n.º 1/2004 estabelecem fundamentos para a revisão dos conteúdos e das práticas educativas, enquanto a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) apresenta orientações que devem ser interpretadas em articulação com as orientações legais.

De início, a promulgação da Lei n.º 10.639/2003 requereu alteração na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional ao tornar obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos públicos e privados de Ensino Fundamental e Médio. A legislação determina que esses conhecimentos integrem todo o currículo escolar, destacando as áreas de Educação Artística, Literatura e História Brasileiras, e inclui o Dia Nacional da Consciência Negra no calendário escolar (Brasil, 2003). O alcance curricular dessa determinação permite compreender que o trabalho com a temática não deve depender apenas de iniciativas ocasionais.

Por seu turno, a Resolução CNE/CP n.º 1/2004 aprofunda esse direcionamento ao instituir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Seus princípios orientam o planejamento, a execução e a avaliação da educação e articulam a produção de conhecimentos à formação de atitudes e valores. O documento contempla o reconhecimento das identidades e a valorização das raízes africanas na formação brasileira, atribuindo relevância também à formação inicial e continuada de professores (Brasil, 2004).

A relação desses marcos com a BNCC é explicitada pelo próprio documento, que inclui a educação das relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena entre os temas a serem incorporados aos currículos e às propostas pedagógicas. Nesse encaminhamento, o documento permite interpretar suas competências e habilidades em conexão com o previsto pelas normativas legais, preservando a especificidade do enfrentamento das desigualdades raciais.

No componente Língua Portuguesa do Ensino Médio, a BNCC prevê a introdução das literaturas africana, afro-brasileira, indígena e contemporânea ao lado das obras da tradição brasileira e de língua portuguesa, com atenção às relações históricas, artísticas e culturais (Brasil, 2018). Essa orientação favorece a ampliação do repertório literário e oferece possibilidades de articulação com a Lei n.º 10.639/2003. Além disso, nos parâmetros para a organização e a progressão curricular, a BNCC recomenda diversificar as produções estudadas ao longo do Ensino Médio, contemplando culturas juvenis, literatura africana de língua portuguesa, literatura afro-brasileira e manifestações da tradição popular (Brasil, 2018, p. 524).

Ao analisar essas orientações, considera-se que o trabalho com essas produções pode aproximar a escola de experiências culturais dos estudantes e favorecer análises das relações entre linguagem, identidade e participação social. A habilidade EM13LP52 oferece um encaminhamento para aprofundar essa análise ao propor o estudo de obras de diferentes países, povos e matrizes culturais, considerando sua composição, seus aspectos discursivos e seus contextos de produção, bem como o diálogo com o presente (Brasil, 2018). Nesse contexto, percebe-se que as competências específicas 1 e 2 dessa habilidade permite articular o trabalho literário à compreensão dos discursos e das relações sociais. Para uma perspectiva antirracista, esse encaminhamento favorece o reconhecimento das obras como produções estéticas e interpretações historicamente situadas.

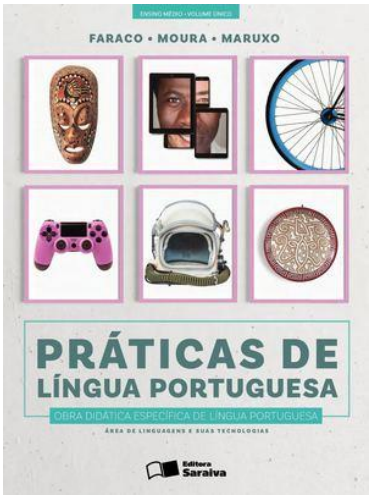
A análise comparada dos documentos evidencia, portanto, aproximações entre a obrigatoriedade dos conteúdos, a formação para relações étnico-raciais positivas e a diversificação das experiências de linguagem. Esses direcionamentos possuem funções distintas e complementares: a Lei n.º 10.639/2003 estabelece a exigência curricular; a Resolução CNE/CP n.º 1/2004 explicita princípios formativos e orientações para sua realização; e a BNCC apresenta possibilidades de organização das aprendizagens.

Para a análise do livro didático *Práticas de Língua Portuguesa*, esse conjunto normativo fundamenta a investigação da seleção de textos e autores, da contextualização das produções e das atividades dirigidas aos estudantes. Desse modo, a avaliação ultrapassa a identificação de ocorrências e considera a qualidade do tratamento pedagógico, entendida como uma dimensão necessária à construção de um currículo antirracista.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em atendimento ao objetivo de investigar como os conteúdos relacionados à educação antirracista são apresentados no livro didático, esta análise examina a obra *Práticas de Língua Portuguesa* (Figura 1), de Faraco, Moura e Maruxo (2021), publicada pela Editora Saraiva. Organizado em volume único de 420 páginas e destinado aos estudantes do Ensino Médio, o livro integra o componente curricular Língua Portuguesa, na área de Linguagens e suas Tecnologias.

Figura 1: Obra analisada



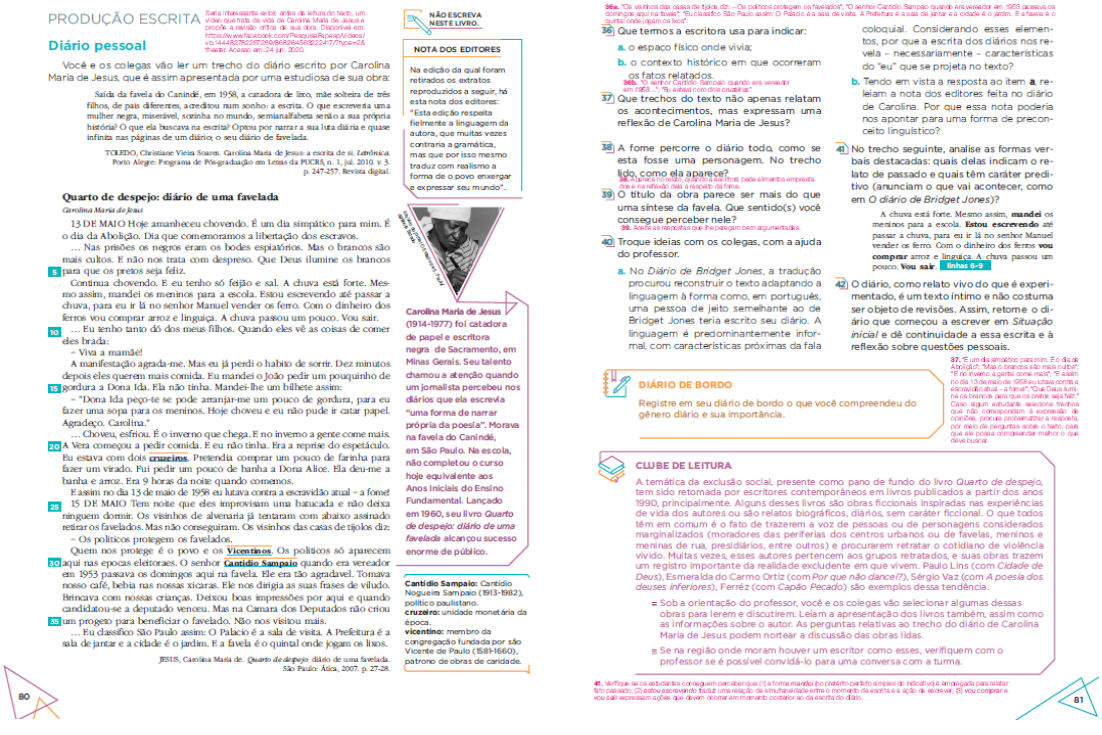
Fonte: https://www.calameo.com/read/00750321671a12658fc10

ISSN: 2358-8829

A análise de *Práticas de Língua Portuguesa* revela contribuições à Educação Antirracista, acompanhadas de limites na apresentação de sujeitos e conhecimentos. A obra incorpora pessoas negras, povos indígenas, mulheres e populações periféricas, permitindo discutir tanto sua representação quanto a autoridade que lhes é atribuída para interpretar a realidade. Em virtude da extensão do artigo científico, considera-se inviável analisar e discutir os achados referentes à obra de forma integral. Assim, optou-se pela análise de uma atividade selecionada, em que foi observada a possibilidade de desenvolver pontos de conexão entre conteúdos pertinentes à educação para as relações étnico-raciais.

A atividade está inserida no 2º capítulo da Unidade II, na seção intitulada Prática de Produção de Texto – Produção escrita, com foco no gênero Diário Pessoal, e inicia com uma apresentação, em 5 linhas, feita por uma pesquisadora, estudiosa da obra de Carolina Maria de Jesus, seguida por um trecho de *Quarto de despejo: diário de uma favelada*. Sobre o texto, após a indicação de leitura, seguem seis questões subjetivas antes do direcionamento para a escrita de um diário pessoal, conforme se observa na Figura 2.

Figura 2: Páginas da atividade selecionada



PRODUÇÃO ESCRITA

Diário pessoal

Você e os colegas vão ler um trecho do diário escrito por Carolina Maria de Jesus, que é assim apresentada por uma estudiosa de sua obra:

Saída da favela do Canindé, em 1958, a catadora de lixo, mãe solteira de três filhos, de pais diferentes, acreditou num sonho: a escrita. O que escrevia uma mulher negra, miserável, soturna no mundo, semianalfabeta sendo a sua própria história? O que ela buscava na escrita? Optou por narrar a sua luta diária e quase infinita nas páginas de um diário, o seu diário de favelada.

TOLEDO, Christiane Vieira Soares. Carolina Maria de Jesus: a escrita de si. *Estudos Linguísticos*. Porto Alegre: Programa de Pós-graduação em Letras da PUCRS, n. 1, jul. 2010. v. 3. p. 247-257. Revista digital.

Quarto de despejo: diário de uma favelada

Carolina Maria de Jesus

13 DE MAIO Hoje amanheceu chovendo. É um dia simpático para mim. É o dia da Abolição. Dia que comemoramos a libertação dos escravos.

... Nas prisões os negros eram os bodes espiatórios. Mas o brancos são mais cultos. E não nos trata com despreso. Que Deus ilumine os brancos para que os pretos seja feliz.

Continua chovendo. E eu tenho só feijão e sal. A chuva está forte. Mesmo assim, mandei os meninos para a escola. Estou escrevendo até passar a chuva, para eu ir lá no senhor Manuel vender os ferro. Com o dinheiro dos ferros vou comprar arroz e linguiça. A chuva passou um pouco. Vou sair.

... Eu tenho tanto dó dos meus filhos. Quando eles vê as coisas de comer eles brada:

– Viva a mamãe!

A manifestação agrada-me. Mas eu já perdi o habito de sorrir. Dez minutos depois eles querem mais comida. Eu mandei o João pedir um pouquinho de gordura a Dona Ida. Ela não tinha. Mandei-lhe um bilhete assim:

– "Dona Ida peço-te se pode arranjar-me um pouco de gordura, para eu fazer uma sopa para os meninos. Hoje choveu e eu não pude ir catar papel. Agradeço. Carolina."

... Choveu, esfriou. É o inverno que chega. E no inverno a gente come mais. A Vera começou a pedir comida. E eu não tinha. Era a reprise do espetáculo. Eu estava com dois **cruzeiros**. Pretendia comprar um pouco de farinha para fazer um virado. Fui pedir um pouco de banha a Dona Alice. Ela deu-me a banha e arroz. Era 9 horas da noite quando comemos.

E assim no dia 15 de maio de 1958 eu lutava contra a escravidão atual – a fome!

15 DE MAIO Tem noite que eles improvisam uma batucada e não deixa ninguem dormir. Os visinhos de alvenaria já tentaram com abaixo assinado retirar os favelados. Mas não conseguiram. Os visinhos das casas de tijolos diz:

– Os politicos protegem os favelados.

Quem nos protege é o povo e os **Vicentinos**. Os politicos só aparecem aqui nas epocas eleitoraes. O senhor **Cantidio Sampaio** quando era vereador em 1953 passava os domingos aqui na favela. Ele era tão agradavel. Tomava nosso café, bebia nas nossas xicaras. Ele nos dirigia as suas frases de veludo. Brincava com nossas crianças. Deixou boas impressões por aqui e quando candidatou-se a deputado venceu. Mas na Camara dos Deputados não criou um progeto para beneficiar o favelado. Não nos visitou mais.

... Eu classifico São Paulo assim: O Palacio é a sala de visita. A Prefeitura é a sala de jantar e a cidade é o jardim. E a favela é o quintal onde jogam os lixos.

JESUS, Carolina Maria de. *Quarto de despejo*: diário de uma favelada. São Paulo: Ática, 2007. p. 27-28.

80

NÃO ESCREVA NESTE LIVRO.

NOTA DOS EDITORES

Na edição da qual foram retirados os extratos reproduzidos a seguir, há esta nota dos editores: "Esta edição respeita fielmente a linguagem da autora, que muitas vezes contraria a gramática, mas que por isso mesmo traduz com realismo a forma de o povo enxergar e expressar seu mundo".

Carolina Maria de Jesus (1914-1977) foi catadora de papel e escritora negra de Sacramento, em Minas Gerais. Seu talento chamou a atenção quando um jornalista percebeu nos diários que ela escrevia "uma forma de narrar própria da poesia". Morava na favela do Canindé, em São Paulo. Na escola, não completou o curso hoje equivalente aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Lançado em 1960, seu livro *Quarto de despejo: diário de uma favelada* alcançou sucesso enorme de público.

Cantídio Sampaio: Cantídio Nogueira Sampaio (1913-1982), político paulistano.
cruzeiro: unidade monetária da época.
vicentino: membro da congregação fundada por são Vicente de Paulo (1581-1660), patrono de obras de caridade.

36a. "Os visinhos das casas de tijolos diz: – Os politicos protegem os favelados"; "O senhor Cantídio Sampaio quando era vereador em 1953 passava os domingos aqui na favela"; "Eu classifico São Paulo assim: O Palacio é a sala de visita. A Prefeitura é a sala de jantar e a cidade é o jardim. E a favela é o quintal onde jogam os lixo".

36) Que temos a escritora usa para indicar:
a. o espaço físico onde vivia;
b. o contexto histórico em que ocorreram os fatos relatados.

36b. "O senhor Cantídio Sampaio quando era vereador em 1953 [...]" Eu estava com dois cruzeiros".

37) Que trechos do texto não apenas relatam os acontecimentos, mas expressam uma reflexão de Carolina Maria de Jesus?

38) A fome percorre o diário todo, como se esta fosse uma personagem. No trecho lido, como ela aparece?
38. Avalie as respostas que forem dadas pelos alunos empregando-se o recurso das aspas.

39) O título da obra parece ser mais do que uma síntese da favela. Que sentido(s) você consegue perceber nele?
39. Avalie as respostas que forem dadas pelos alunos empregando-se o recurso das aspas.

40) Troque ideias com os colegas, com a ajuda do professor.
a. No *Diário de Bridget Jones*, a tradução procurou reconstruir o texto adaptando a linguagem à forma como, em português, uma pessoa de jeito semelhante ao de Bridget Jones teria escrito seu diário. A linguagem é predominantemente informal, com características próximas da fala coloquial. Considerando esses elementos, por que a escrita dos diários nos revela – necessariamente – características do "eu" que se projeta no texto?
b. Tendo em vista a resposta ao item a, releiam a nota dos editores feita no diário de Carolina. Por que essa nota poderia nos apontar para uma forma de preconceito linguístico?

41) No trecho seguinte, analise as formas verbais destacadas: quais delas indicam o relato de passado e quais têm caráter predi-tivo (anunciam o que vai acontecer, como em *O diário de Bridget Jones*)?

A chuva está forte. Mesmo assim, **mandei** os meninos para a escola. **Estou escrevendo** até passar a chuva, para eu ir lá no senhor Manuel vender os ferro. Com o dinheiro dos ferros **vou comprar** arroz e linguiça. A chuva passou um pouco. **Vou sair**. linhas 6-9

42) O diário, como relato vivo do que é experimentado, é um texto íntimo e não costuma ser objeto de revisões. Assim, retome o diário que começou a escrever em *Situação inicial* e dê continuidade a essa escrita e à reflexão sobre questões pessoais.

37. "É um dia simpático para mim. É o dia da Abolição"; "Mas o brancos são mais cultos"; "E no inverno a gente come mais"; "E assim no dia 13 de maio de 1958 eu lutava contra a escravidão atual – a fome!"; "Que Deus ilumine os brancos para que os pretos seja feliz." Caso algum estudante selecione trechos que não correspondam à expressão de opiniões, procure problematizar a resposta, por meio de perguntas sobre o texto, para que ele possa compreender melhor o que deve buscar.

DIÁRIO DE BORDO

Registre em seu diário de bordo o que você compreendeu do gênero diário e sua importância.

CLUBE DE LEITURA

A temática da exclusão social, presente como pano de fundo do livro *Quarto de despejo*, tem sido retomada por escritores contemporâneos em livros publicados a partir dos anos 1990, principalmente. Alguns desses livros são obras ficcionais inspiradas nas experiências de vida dos autores ou são relatos biográficos, diários, sem caráter ficcional. O que todos têm em comum é o fato de trazerem a voz de pessoas ou de personagens considerados marginalizados (moradores das periferias dos centros urbanos ou de favelas, meninos e meninas de rua, presidiários, entre outros) e procurarem retratar o cotidiano de violência vivido. Muitas vezes, esses autores pertencem aos grupos retratados, e suas obras trazem um registro importante da realidade excludente em que vivem. Paulo Lins (com *Cidade de Deus*), Esmeralda do Carmo Ortiz (com *Por que não dance?*), Sérgio Vaz (com *A poesia dos deuses inferiores*), Ferréz (com *Capão Pecado*) são exemplos dessa tendência.

- Sob a orientação do professor, você e os colegas vão selecionar algumas dessas obras para lerem e discutirem. Leiam a apresentação dos livros também, assim como as informações sobre o autor. As perguntas relativas ao trecho do diário de Carolina Maria de Jesus podem nortear a discussão das obras lidas.
- Se na região onde moram houver um escritor como esses, verifiquem com o professor se é possível convidá-lo para uma conversa com a turma.

41. Verifique se os estudantes conseguem perceber que (1) a forma *mandei* (no pretérito perfeito simples do indicativo) é empregada para relatar fato passado; (2) *estou escrevendo* faz uma relação de simultaneidade entre o momento da escrita e a ação de escrever; (3) *vou comprar* e *vou sair* expressam ações que devem ocorrer em momento posterior ao da escrita do diário.

81

Fonte: Faraco, Moura e Maruxo (2021)

Iniciamos esta análise observando quem aparece no material A atividade “Diário pessoal”, ao que apontamos como protagonista Carolina Maria de Jesus, mulher negra, favelada, que sustenta os filhos a partir da função de catadora de materiais recicláveis. No trecho de seu diário, aparecem seus filhos, vizinhos que vivem em casas de alvenaria na favela do Canindé, pessoas que oferecem alimentos e auxílio, além de representantes políticos. Essas reflexões nos remetem aos conceitos de raça e racismo, que aparecem na menção ao aniversário da abolição da escravatura, vinculado à data da escrita do relato da autora/protagonista, 13 de maio, e o desprezo dirigido à população negra, também mencionado por Carolina.

Segundo Almeida (2019), raça constitui uma categoria histórica e política, enquanto o racismo estrutura relações sociais e distribui desvantagens e privilégios, tendo a raça como fundamento. O contraste entre a liberdade comemorada e a persistência da fome questiona a ideia de que a abolição teria encerrado as desigualdades raciais, e destaca o privilégio branco, não contemplado pelas questões, mas relacionado no texto à distribuição desigual de recursos.

Embora a principal voz no material em análise seja da escritora favelada, motivo que a faz ser sujeito produtor de conhecimento, por essa ótica, Christiane Vieira Soares Toledo também faz uso da palavra, com o objetivo de contextualizar o texto para os estudantes e instigá-los para a leitura. A pesquisadora é também mulher negra, que ocupa espaço academicamente privilegiado e toma a obra de Carolina como objeto de estudo.

O material reúne, por meio do no trecho, sujeitos de diferentes posições sociais, destacando relações entre população negra, trabalhadores pobres, moradores de favela, grupos assistenciais e representantes do poder político. Essas relações articulam-se a gênero, raça, classe e território, configurando interseccionalidade, que conforme Akotirene (2019), abarca a atuação conjunta das estruturas de opressão, evitando reduzir essas experiências a dificuldades individuais. Carolina escreve como mulher negra, trabalhadora e mãe, cuja experiência envolve sustento familiar, cuidado e insegurança alimentar. No tocante à territorialização, a metaforização dos espaços no relato, feita pela escritora, apresenta a favela como espaço de descarte denunciando uma hierarquia urbana que organiza condições desiguais de existência. Entretanto, embora o texto favoreça uma leitura interseccional, as perguntas não aprofundam sistematicamente essas conexões.

Os autores do material, ao incluírem o texto de Carolina, também fazem refletir sobre o currículo como território de disputa pelo reconhecimento de sujeitos e saberes,

(Arroyo, 2011). Além disso, remete à Teoria Crítica da Raça, discutida por Ferreira e Queiroz (2018), por reconhecerem que as experiências de grupos racializados constituem fontes relevantes de conhecimento. Contudo, a atividade traz questões cujos enunciados reconhecem suas reflexões e denúncias, mas as conduzem como passíveis de interpretação social, sem torná-la representativa de toda a população negra.

Aponta-se, também, que as questões se mostram centradas na classe da escritora e na caracterização de sua linguagem como coloquial, sob justificativa de questionar o preconceito linguístico, o que nos remete ao epistemicídio, definido por Gonçalves e Mucheroni (2021) como a deslegitimação de conhecimentos do sujeito subalternizado. A narrativa questiona a neutralidade ao explicitar uma perspectiva crítica, mas sua articulação nas questões permanece superficial e/ou parcial, demandando uma mediação docente que reconheça a autora como ocupante da posição de produtora de conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo analisou como a história e a cultura afro-brasileira são contempladas em uma atividade do livro *Práticas de Língua Portuguesa*, considerando suas implicações pedagógicas para a formação dos estudantes. A presença de Carolina Maria de Jesus, na atividade analisada, amplia as referências literárias e possibilita discutir desigualdades raciais, experiências de mulheres negras e relações entre linguagem e sociedade, aproximando o material das orientações constantes nos documentos contemplados.

Entretanto, a análise identificou uma abordagem parcial dessas possibilidades nas questões propostas, cuja ênfase se dá nas condições socioeconômicas e na linguagem da escritora. Esse resultado indica que a inclusão de autoria negra precisa ser acompanhada de abordagens que reconheçam sua elaboração literária e intelectual e aprofundem a compreensão dos mecanismos de reprodução do racismo.

Conclui-se que, no recorte analisado, o material oferece possibilidades para a educação antirracista, cujo desenvolvimento demanda aprofundamento das orientações didáticas e mediação docente fundamentada. Por fim, aponta-se que a possibilidade de que estudos posteriores de outras seções da obra possam ampliar essa análise.

Palavras-chave: Educação Antirracista, Currículo, Livro didático, Ensino Médio.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Currículo, território em disputa**. 1. ed. São Paulo: Vozes, 2011.

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

ALMEIDA, Silvio L. de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

ANDRADE, I. M. S.; LUCINI, M. Por uma educação antirracista, intercultural e decolonial: debate à luz dos aparatos legais e teóricos que fundamentam a educação das relações étnico-raciais no Brasil. **Revista Em Favor de Igualdade Racial**, Rio Branco, v. 8, n. 3, p. 193–209, 2025. DOI: https://doi.org/10.29327/269579.8.3-15. revistas.ufac.br

BRASIL. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 30 mar. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 17 de junho de 2004. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/resolucoes-do-cne/cp/2004/res012004.pdf. Acesso em: 30 mar. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017.

FARACO, Carlos Emílio; MOURA, Francisco Marto de; MARUXO JÚNIOR, José Hamilton. **Práticas de Língua Portuguesa**. 1. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2020.

FERREIRA, Gianmarco Loures; QUEIROZ, Marcos Vinícius Lustosa. A trajetória da Teoria Crítica da Raça: história, conceitos e reflexões para pensar o Brasil. **Teoria Jurídica Contemporânea**, v. 3, n. 1, p. 201–229, jan./jun. 2018.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2021.

GONÇALVES, Robson de A.; MUCHERONI, Marcos L. O que é epistemicídio? Uma introdução ao conceito para a área da Ciência da Informação. **Liinc em Revista**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 2, e5759, 2021. DOI: https://doi.org/10.18617/liinc.v17i1.5759.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação, PENESB, Rio de Janeiro, 5 nov. 2003.

SILVA, Queite Diniz dos S. A literatura negra e afro-brasileira como fonte de estudo na escola. In: CASTRO, Paula Almeida de; MARTINS, Auxiliadora Maria (org.). **Educação e relações étnico-raciais**. Campina Grande: Realize Eventos, 2026. v. 4, p. 516–534. DOI: https://doi.org/10.46943/XI.CONEDU.2025.GT06.026.