

"Casa de alvenaria", letramentos críticos e educação antirracista: uma proposta de orientação decolonial

"Casa de alvenaria", *critical literacies and antiracist education: a decolonial oriented proposal*

"Casa de alvenaria", *letramientos críticos y educación antirracista: una propuesta de orientación decolonial*

Eliane Fernandes Azzari¹

 0000-0003-3861-0712

Elizabeth da Silva Pereira²

 0000-0002-8729-3410

RESUMO: Este trabalho tem por objetivo apresentar um recorte de resultados de nossa pesquisa que, fundamentada nos estudos dos letramentos críticos e em abordagens decoloniais, visa contribuir para a promoção da educação linguística antirracista na Educação Básica. Primeiramente, realizamos uma leitura comparada na qual identificamos e analisamos excertos que apontam diferenças significativas entre as duas edições do livro "Casa de alvenaria", de Maria Carolina de Jesus (1961; 2021). A partir dessa discussão, apresentamos uma proposta didática que advoga a relevância da leitura comparada dessas duas edições na escola, a fim de lançar um olhar crítico sobre as perspectivas coloniais ainda enraizadas em nossa sociedade. Trata-se de um estudo qualitativo-interpretativo embasada nas propostas de hooks (2020), de Ferreira (2014), de Nascimento (2023) e de Freire (2021), e que dialoga com Queiroz (2020), entre outros, sobre a relação entre a virada decolonial e a educação. Nossa proposta aponta a premência de adotarmos práticas pedagógicas que explorem o potencial da educação linguística que permita que docentes e estudantes naveguem a leitura em sala de aula como rota para a reflexão acerca do racismo estrutural e que, assim, possamos decolonizar olhares e contrapor discursos hegemônicos.

PALAVRAS-CHAVE: Letramentos críticos; Pedagogia decolonial; Educação antirracista.

ABSTRACT: This work presents a sample of results from our research, which, based on studies of critical literacies and decolonial approaches, aims to promote anti-racist linguistic education in Basic Education. Firstly, we carried out a comparative reading in which we identified and analyzed excerpts that point out significant differences between the two

¹ Doutora e Mestra em Linguística Aplicada. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. E-mail: eliane.azzari@puc-campinas.edu.br.

² Mestranda em Educação. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. E-mail: elizabeth.sp1@puccampinas.edu.br.

editions of the book *Casa de Alvenaria*, by Maria Carolina de Jesus (1961; 2021). Based on this discussion, we present a didactic proposal that advocates the relevance of comparative reading of these two editions at school to cast a critical eye on the colonial perspectives still rooted in our society. This is a qualitative-interpretative study based on the proposals of hooks (2020), Ferreira (2014), Nascimento (2023) and Freire (2021), that dialogues with Queiroz (2020), among others, about the relationship between the decolonial turn and education. Our results and proposal point to the urgency of adopting pedagogical practices that explore the potential of linguistic education that allows teachers and students to navigate reading in the classroom as a route to reflection on structural racism and, thus, decolonize views and counter-hegemonic discourses.

KEYWORDS: Critical literacies; Decolonial pedagogy; Antiracist education.

RESUMEN: Este trabajo pretende presentar una muestra de resultados de nuestra investigación que, a partir de estudios de alfabetizaciones críticas y enfoques decoloniales, pretende contribuir a la promoción de una educación lingüística antirracista en la Educación Básica. En primer lugar, realizamos una lectura comparada en la que identificamos y analizamos extractos que señalan diferencias significativas entre las dos ediciones del libro ""Casa de alvenaria", de María Carolina de Jesús (1961; 2021). A partir de esta discusión, presentamos una propuesta didáctica que aboga por la relevancia de la lectura comparada de estas dos ediciones en la escuela, con el fin de mirar críticamente las perspectivas coloniales aún arraigadas en nuestra sociedad. Se trata de un estudio cualitativo-interpretativo que se basa en las propuestas de hooks (2020), Ferreira (2014), Nascimento (2023) y Freire (2021), y que dialoga con Queiroz (2020), entre otros, sobre la relación entre la visión descolonial y educación. Nuestros resultados y nuestra propuesta apuntan a la urgencia de adoptar prácticas pedagógicas que exploren el potencial de la educación lingüística que permita a profesores y estudiantes navegar la lectura en el aula como una ruta de reflexión sobre el racismo estructural y, así, podamos descolonizar visiones y contrarrestar las visiones hegemónicas y discursos.

PALABRAS CLAVE: Letramientos críticos; Pedagogía descolonial; Educación antirracista.

Introdução

Advogar a educação antirracista, sob o viés dos letramentos críticos, implica avançar para além do reconhecimento da existência do racismo. Trata-se de acatar que é fundamental questionarmos os processos de construção de uma sociedade pautada por valores coloniais que privilegiou alguns grupos (brancos) e que negou aos povos escravizados no Brasil o acesso aos bens sociais. Há muito, os movimentos negros resistem e lutam pelo direito de existir, (res)significar e (re)construir essa realidade, visando contribuir para uma sociedade mais justa, inclusiva e humana. Essas lutas, lentamente, têm gerado frutos à medida que são sancionadas leis como as de nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, que estabelecem a obrigatoriedade do estudo da história e da cultura da população Africana e

Afro-Brasileira nas escolas de Ensino Fundamental e Médio. Essa obrigatoriedade tem mobilizado esforços no sentido de (re)pensar e (re)fazer práticas pedagógicas e/ou materiais didáticos, a fim de contemplar tais diretrizes curriculares.

Note-se, porém, que a criação de leis que obrigam a inclusão de conteúdos que contemplem a história e a cultura do povo negro no currículo escolar atesta que identificamos nossa falha como sociedade. Além disso, embora a lei seja uma conquista de enorme importância, sua existência, por si só, não garante a adoção de pedagogias que se configurem mais inclusivas e representativas nas salas de aula da Educação Básica brasileira. Assim, nossa proposta caminha nos interstícios que encontramos na Lei e, também, vai ao encontro do que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabeleceu para a formação integral dos estudantes, postulando que “[...] a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades (Brasil, 2018, p. 14).

Diante do exposto, neste artigo, abordamos discussões acerca dos letramentos críticos (Souza, 2011; Nascimento, 2021; hooks, 2020) e da educação antirracista (Ferreira, 2014; Lírio; Azzari, 2023), a partir da visada decolonial, para as línguas/linguagem (Queiroz, 2020), e apresentamos uma proposta didática que objetiva contribuir ativamente para o avanço desses esforços, especificamente na atuação de docentes da Educação Básica.

Em nossa proposta, destinada aos anos finais do Ensino Fundamental, sugerimos o trabalho com excertos do livro *Casa de Alvenaria*, de Maria Carolina de Jesus (1961; 2021). Ao realizarmos a leitura simultânea das duas publicações dessa obra, identificamos que, além das normatizações ortográficas impostas à escrita original da autora, múltiplos trechos da sua narrativa intimista foram omitidos pelo jornalista Audálio Dantas, editor da primeira versão do livro – o que se tornou visível ao confrontarmos as duas edições, já que a mais recente apresenta a íntegra do texto escrito por Carolina.

Assim, organizamos este artigo da seguinte maneira: inicialmente, retomamos as bases teóricas que fundamentam nossa visão de língua/linguagens e de Educação. Depois, esclarecemos a abordagem metodológica empregada na

pesquisa exploratória, da qual selecionamos excertos para elaborar a proposta didática apresentada neste texto. A seguir, informamos a perspectiva que adotamos para fundamentar a preparação de planos de aula e, então, apresentamos a proposta em si, enquanto discutimos as comparações entre os excertos extraídos das duas diferentes publicações de "Casa de alvenaria", a fim de gerar *insights* para o trabalho da educação linguística crítica em sala de aula.

Letramento crítico: caminhos para uma educação antirracista

A perspectiva adotada fomenta uma discussão que envolve aprender a (re)avaliar conceitos estabelecidos como norma, desestabilizar correntes ideológicas hegemônicas e possibilitar entendimentos sobre o que é raça e racismo sob a ótica dos racializados. Nesse sentido, pensar criticamente implica “[...]descobrir ‘o quem’, o ‘o quê’, o ‘quando’, o ‘onde’ e o ‘como’ das coisas e então utilizar esse conhecimento de modo a sermos capazes de determinar o que é mais importante” (hooks, 2020, p. 33). Trata-se, também, de pensarmos a construção de sentidos a partir da percepção de tudo que diz respeito a seus contextos de produção (Souza, 2011).

Essa busca para a (re)construção de sentidos se fortalece quando vislumbramos a educação linguística do ponto de vista das discussões travadas no giro decolonial, visada que implica a busca por epistemologias outras. Nesse âmbito, Queiroz (2020, p. 69) argumenta que é preciso acatar o conceito de pedagogia “[...] de forma ampla, plural e múltipla”, compreendendo-o “[...] muito além do sentido instrumental, de transmissão de conhecimento ou do sentido tradicionalmente usado nas pesquisas educacionais”.

Recorrendo a Paulo Freire, Queiroz (2020, p. 70-71) nos ajuda a pensar a noção de pedagogia associada a “[...] práticas, caminhos ou metodologias que se valem de outras ciências para abordar o objeto”. Ademais, o autor aponta que “[...] as pedagogias decoloniais acontecem nas (pequenas) práticas de resistência à colonialidade do poder, na sementeira de óticas locais de ler o mundo”.

A fim de traçar características que estruturam a ideia de pedagogias

decoloniais, a exemplo do que faz Queiroz (2020), encontramos apoio nas proposições de Walsh, que as endereça como

[...] pedagogias que incitam possibilidades de estar, ser, sentir, existir, fazer, pensar, olhar, escutar e saber de outro modo, pedagogias direcionadas para e arraigadas em processo e projetos de caráter, horizonte e tentativa decolonial (Walsh, 2013 p. 28 *apud* Queiroz, 2020, p. 71).

Nessa empreitada por novas formas de se relacionar com/no mundo a partir do viés dos letramentos críticos, o engajamento do aluno é estimulado, pois “[...] pressupõe que todo o estudante tem uma contribuição valiosa para o processo de aprendizagem” (hooks, 2020, p. 50). Há também a compreensão de que o “eu” existe a partir da percepção do “não-eu”, ou seja,

[a] partir da descoberta de você como não-eu meu, que me volto sobre mim e me percebo como eu e, ao mesmo tempo, enquanto eu de mim, eu vivo o tu de você. É exatamente quando o meu eu vira um tu dele, que ele descobre o eu dele [...] (Freire, 2005, p. 149 *apud* Souza, 2011, p. 129).

A implicação dessa noção do eu a partir do outro ocorre não só no campo individual, mas também no coletivo, pois somos parte de uma sociedade que construiu seus valores a partir de epistemologias eurocêntricas, que estabeleceram a branquitude como norma e os povos não-brancos como exóticos e inferiores. Desse modo, construiu-se uma leitura de mundo pela ótica do “eu branco” sobre os outros, os “não brancos”. Para Nascimento (2019, p. 13), isso gerou “[...] o extermínio do conhecimento do outro, através da definição do que é saber/conhecimento válido e do que não é”.

Contribuindo para o tema, Ferreira (2014, p. 242) disserta sobre a importância das teorias que abordam o “letramento racial crítico” na ampliação dos debates sobre raça e racismo. Ferreira (2014) recupera a trajetória dessas teorias que surgiram nos anos de 1970 e ressalta a importante contribuição de estudiosos à época para o desenvolvimento de pesquisas sobre raça e racismo, destacando mudanças importantes nas relações raciais, inclusive no contexto educacional brasileiro, com a inclusão de políticas de cotas para as universidades públicas e as Leis Federais que tratam dos conteúdos curriculares.

Nessa direção, Ferreira (2014, p. 243) apresenta os princípios que fundamentam o letramento racial crítico, destacando a intercentralidade de raça e racismo, o desafio à ideologia dominante, o compromisso com a justiça social, a perspectiva interdisciplinar e a centralidade do conhecimento experiencial. Grosso modo, esses princípios apontam a necessidade de reconhecermos que raça e racismo estão indelévelmente ligados a outras formas de submissão nas esferas sociais, econômicas e culturais; que é preciso questionar a normatização dos valores da branquitude, que estabelece padrões a partir de seu lugar de privilégios; que há conquistas em termos de direitos civis, tais como políticas de acesso ao Ensino Superior, que são um importante disposto de combate ao racismo; que a visada interdisciplinar possibilita analisar de forma plural as inter-relações entre raça, racismo e as manifestações decorrentes da (des)igualdade racial e, finalmente, de que se faz premente considerar as “[...] vozes do povo preto como indispensáveis para a compreensão de raça e racismo”, conforme aludem Milner e Howard (2013, p. 539 *apud* Ferreira, 2014, p. 243).

Esses princípios lançam luz sobre questões sensíveis, sempre evitadas e/ou adaptadas pela nossa sociedade para atender às necessidades do poder vigente. Nascimento também exemplifica muito bem esse contexto de adaptação histórica quando trata das relações inter-raciais brasileiras e afirma que “[...] falar de cordialidade na formação do povo brasileiro, ignorando a insubmissão dos negros, é apagar, a partir da linguagem, sobretudo a acadêmica, a possibilidade de os negros serem vistos como heróis do seu próprio povo” (2019, p. 28). De acordo com esse pesquisador, os intelectuais brasileiros usaram o processo de miscigenação para mascarar o racismo existente e justificar a imposição dos valores brancos como norma-padrão, de modo que o povo negro adotasse tais valores para não ser “exterminado”.

No entanto, é inegável que, nesse processo de luta pela sobrevivência, a negação da própria identidade foi inevitável. Desse modo, pensando a educação linguística crítica, Nascimento esclarece que “[é] na língua que a negação passa a primeiro existir. O “eu não sou negro, sou moreno”, ou “você não é negro”, são formas de admitir a concessão de um espaço de negação produzido e imposto pela

branquitude" (Nascimento, 2019, p. 29). Ademais, o estudioso sugere que a racialização dos povos negros é uma construção colonizadora que afetou a língua, pois,

[s]e, por um lado, o sujeito se submete à língua, por outro, a língua muda por meio do sujeito e das convenções criadas através da língua que não são autoconscientes. Por isso, as línguas têm sujeitos por trás delas. De outra forma, as línguas não são neutras e sempre são atravessadas por processos de poder, como os próprios sujeitos (Nascimento, 2019, p. 20).

A imposição dos valores hegemônicos dominantes da/na língua se consolidou de forma oficial por meio de políticas linguísticas que visaram "[...]afetar, de uma maneira ou de outra, os modos como as línguas se constituem – no que diz respeito a suas gramáticas, ortografias, etc. – ou os modos como elas são utilizadas ou, ainda, transmitidas" (Maher, 2013, p. 119). Isso porque essas políticas não foram pensadas para resolver "problemas linguísticos", mas para manipular a identidade dos falantes de uma determinada língua. Maher (2013) reconhece o caráter político e tendencioso dessas ações e admite que não estão isentas de conflitos.

Segundo Paulo Freire (2021), a luta pela libertação se dá por intermédio de um processo educativo de humanização do sujeito desumanizado. Contudo, conforme explica o educador,

[...] esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscar recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealistamente opressores, nem se tornem, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos (Freire, 2021, p. 41).

Para alcançarmos a educação proposta por Freire (2021), acreditamos que seja preciso recorrer aos letramentos críticos e assumir o poder transformador que pode despertar nos educandos a consciência de sujeito protagonista da sua história. Nesse sentido, Souza (2011, p. 130) alerta que os letramentos críticos tratam "[...] não apenas de criar um sentido de identidade e pertencimento para o sujeito social, mas também uma consciência histórica".

Ao questionarmos o mundo em que vivemos, estimulamos o pensamento crítico e, "[c]omo pensadores críticos, devemos pensar por nós mesmos e ser capazes de agir por nós mesmos. Essa insistência na autorresponsabilidade é

sabedoria prática vital" (hooks, 2020, p. 277). Nos processos educativos, essa consciência crítica também ocorre como decorrência de aprender a escutar-se a partir de como escutamos o outro – tarefa que os letramentos críticos visam fomentar nas leituras dos textos e das palavras que, para além de seu contexto social e/ou histórico, estabelecem relação no/com o mundo.

Assim, trata-se de "aprender a se ouvir escutando", pois "[o] que resulta desse processo de escutar é a percepção de inutilidade de querer se impor sobre o outro, dominá-lo, silenciá-lo ou reduzir a sua diferença à semelhança do seu 'eu'" (Souza, 2011, p. 134). Em nossa leitura dos relatos de Carolina Maria de Jesus, em "Casa de alvenaria", identificamos, por vezes, esse poder de (trans)formar-se como decorrência da construção identitária possibilitada pelo protagonismo que a autora assumiu ao (re)contar sua própria história.

Dando seguimento à nossa discussão, passaremos aos esclarecimentos sobre a abordagem metodológica que gerou o recorte dos dados obtidos na leitura comparada das duas edições do livro e elaboramos a proposta para a sala de aula.

Abordagem metodológica: a leitura comparativa das duas edições de *Casa de alvenaria*

Pautamos nossas investigações em perspectivas metodológicas que oferecem aporte científico para discussões interpretativas – ação necessária durante os processos de compreensão dos significados subjacentes a partir das leituras feitas. Por isso, adotamos a pesquisa qualitativa (Denzin; Lincoln, 2007, p. 17), que emprega múltiplas formas e instrumentos para a coleta/geração de dados, posteriormente transformados em uma série de representações interpretativas.

Dessa forma, na primeira etapa de nosso trabalho, desenvolvemos uma pesquisa exploratória da qual resultaram excertos e análises emergentes da comparação feita entre as duas edições de "Casa de alvenaria". Depois, utilizamos parte desses dados como subsídio para nosso plano de aulas – cujo objetivo é contribuir com recursos práticos para a implementação de uma pedagogia de bases epistêmicas decolonial e antirracista na Educação Básica.

Inicialmente, ao fazer a leitura atenta e comparativa dos textos publicados nas

duas diferentes edições de "Casa de alvenaria" (1961; 2021), identificamos múltiplos trechos que foram suprimidos na primeira versão (a mais recente traz o texto de Carolina de Jesus tal qual foi escrito em seus diários). Ainda nesse primeiro estudo, selecionamos exemplos que apontam as normatizações ortográficas realizadas pelo editor na publicação de 1961 (e que não foram repetidas na edição de 2021, assunto que, aliás, causou polêmica nos meios acadêmicos)³. Entretanto, para fins deste trabalho, fizemos um recorte de apenas uma pequena amostra desses trechos, fornecendo uma leitura analítica resumida e empregando-os em uma proposta didática.

Como critério de seleção, destacamos excertos que abordam tanto o olhar de Carolina para seu entorno social e histórico, trazendo sua visada sobre o que era ser mulher, negra e pobre navegando nos contextos da casa de alvenaria, quanto relatos que nos remetem à ideia do oprimido que reverbera discursos do opressor. Também buscamos exemplificar trechos que, comparativamente, demonstram omissões feitas na primeira edição e as marcas/registros da fala de Carolina sem a normatização gramatical/ortográfica.

Em "Casa de alvenaria", escrito originalmente em formato de diário, a autora registra suas vivências em uma nova moradia, fora da favela, mas também oferece reflexões acerca dos contextos históricos e sociais nos quais se encontrava – permitindo-nos acesso a sua leitura crítica de mundo. Concordamos com hooks (2020, p. 279) quando afirma que o desenvolvimento do pensamento crítico não é um privilégio dos acadêmicos, pois “[...] há várias situações enfrentadas por pessoas comuns que exigem que elas examinem a realidade para além do que é superficial, para conseguirem enxergar a estrutura profunda”.

Diante disso, entendemos que os relatos de Carolina tanto nos oferecem amostras das contradições de seu eu quanto nos dão conta dos contextos em que estava inserida. Há momentos em sua narrativa em que observamos seus esforços para restaurar a sua humanidade, como sujeito oprimido, e há outros em que a

³ Para saber mais a respeito dessa polêmica, consulte https://www.estadao.com.br/cultura/decisao-de-manter-desvios-gramaticais-de-carolina-maria-de-jesus-provoca-polemica-em-novas-edicoes/?srsltid=AfmBOopfBtSmsctYrb7WXagYA3oIK0NyzSZbW-R2_rCYB4zMv1sDxY0. Acesso em: 28 nov. 2024.

interpretamos como reprodutora dos discursos do opressor (Freire, 2021, p. 41-43), conforme esclarecemos adiante.

Uma proposta de trabalho na/para a Educação Básica

A princípio, vamos situar nosso objeto pedagógico e falar um pouco sobre o material em pauta. O livro "Casa de alvenaria", de Carolina Maria de Jesus, é um texto autobiográfico que reúne relatos e reflexões da autora já inserida no contexto social de uma vida "fora da favela". Especialmente na edição publicada em 2021, (re)vela-se Carolina: mulher preta, mãe solteira, pobre e que, apesar de ter estudado formalmente apenas durante dois anos, conquistou reconhecimento internacional do seu talento como escritora. A nosso ver, "Casa de alvenaria" é um obra de leitura fluida que pode ser indicada a alunos que cursam o 9º ano do Ensino Fundamental e/ou a estudantes do Ensino Médio.

Carolina de Jesus propicia discussões sobre raça e racismo, entre outros problemas sociais que (infelizmente) ainda são bastante presentes em nossa sociedade, tais quais o machismo, o elitismo, a xenofobia, entre outros. Portanto, trata-se de uma obra que favorece o trabalho com a leitura tal qual a propõe Freire (2021) e Souza (2011), ou seja, ler com vistas a estimular o olhar mais atento sobre o que é ser e estar no mundo (e não somente com o mundo). A escritora admitia que, muitas vezes, as generosidades das classes mais abastadas não passavam de encenação para manter as aparências para os seus pares "[...] elas são filantropicas nas palavras, mas não agem. São falastronas, papagaios noturnos. Quando avistam-me é que recordam que há favelas no Brasil" (Jesus, 2021, p. 170). É transitando entre esses ambientes que a autora busca encontrar um equilíbrio entre ser quem ela gostaria de ser e o que a sociedade esperava que ela fosse.

Dessa maneira, nosso plano de aulas inclui a seleção de trechos distintos, identificados entre as edições, que apontam diferenças linguísticas e/ou nos conteúdos localizados nas publicações de 1961 (que passou pelo sarrafo delimitador com critérios estabelecidos pelo editor daquela publicação) e de 2021 (marcada pelo prefácio de Conceição Evaristo e por textos dos diários retomados em sua totalidade

e escrita peculiar).

Em seus estudos, Ferreira (2014) identifica algumas dificuldades enfrentadas pelos docentes para desenvolver abordagens didáticas antirracistas e, dentre elas, está a escassez de tempo disponível para que o professor possa interagir com os educandos em sala de aula. De fato, desenvolver discussões que possibilitem a (re)construção de (pre)conceitos enraizados demanda tempo e diálogo. Há também problemas de integração escolar entre as disciplinas e a coordenação, que costumam delegar aos docentes a responsabilidade de pensar tais práticas pedagógicas. Além disso, registra-se o despreparo de muitos desses docentes que, ainda que esposem o desejo de lidar com questões delicadas e “desconfortáveis”, como as de raça e do racismo, carecem dos meios para fazê-lo.

Com esse cenário em mente, decidimos apresentar o plano de aulas que, até o momento da escrita deste artigo, está restrito ao âmbito da idealização documental e, portanto, ainda não foi colocado à prova em uma sala de aula ativa. Permanece, assim, como um exercício teórico-metodológico que fazemos a partir das discussões que sustentam nossas visões de linguagem e de educação.

Cabe também assinalarmos o que entendemos por “plano de aulas”. Spudeit (2014), leitora de Libâneo (1993), esclarece que “[o] plano de aula é um instrumento que sistematiza todos os conhecimentos, atividades e procedimentos que se pretende realizar em uma determinada aula, tendo em vista o que se espera alcançar como objetivos junto aos alunos”.

Nessa direção, propomos organizar aulas que funcionem de forma sequencial, a exemplo do que acontece em sequências didáticas (Ugalde; Roweder, 2020), mas sem a pretensão de estabelecer etapas fixas, rígidas ou obrigatórias nem determinar fins/objetivos que se pretendam a partir da ideia de uma produção final específica. Por isso, a proposta está mais bem situada num campo semântico geral do entendimento do objeto “plano de aula”, tal como descrito acima, de forma que fazemos um esforço para pensar em epistemologias outras que se façam (trans)formadoras tanto em relação aos temas e conteúdos a serem abordados em sala de aula quanto aos meios e modos empregados para efetivar esse processo.

Posto isso, o plano de aula está pedagogicamente fundamentado nas

discussões de Souza (2011) e de hooks (2020), no que tange ao letramento crítico, na proposta de Ferreira (2014), em relação ao letramento racial, e na visada decolonial como aporte para se pensar a educação linguística, como esclarece o trabalho de Queiroz (2020).

A proposta está organizada da seguinte maneira: primeiro, apresentamos um quadro com a sugestão de plano de aulas. Em seguida, trazemos alguns dos excertos que selecionamos de nosso *corpus*, acompanhados de nossa leitura crítica e interpretativa das comparações que fizemos entre os textos das duas edições.

Quadro 1 - Plano de aulas para o trabalho pedagógico antirracista e crítico a partir do exercício de leitura comparada das edições de *Casa de alvenaria*

Sugestão de plano (para uma sequência) de aulas	
Tema	Educação linguística, literatura e racismo
Público sugerido	Alunos do 9º ano do Ensino Fundamental e/ou do Ensino Médio
Objeto de conhecimento	Relações de poder que fomentam o racismo na sociedade
Objetivo	Reconhecer e problematizar o racismo por meio dos relatos autobiográficos de Carolina Maria de Jesus, registrados nas duas diferentes edições de <i>Casa de alvenaria</i> (1961; 2021)
Material necessário	Excertos das duas edições do livro
Passos ou Etapas	Atividade a ser desenvolvida
1) Contextualizar a aula	Começar perguntando se os estudantes conhecem a autora e sua obra. Alternativamente, pedir aos educandos para pesquisarem previamente essas informações, que serão compartilhadas na aula seguinte
2) Problematização	Elaborar questões que discutam os problemas raciais e estimular os estudantes a refletir sobre elas. Partir dos contextos dos estudantes, a depender de cada turma, escola e situação de ensino. Pode-se também usar imagens circuladas recentemente nas mídias jornalísticas, em meio digital, a fim de levantar as posições dos alunos, suas visões de mundo e estimular o debate em torno do tema
3) Leitura dirigida	Distribuir diferentes excertos do texto para que os alunos façam a leitura dirigida e, depois, realizar uma atividade em pares/grupos para que os alunos (re)contem os diferentes excertos lidos. Ter em mente a escolha de trechos que servirão de base para problematizar questões sobre o racismo (entre outras que possam ser de interesse naquele momento)
4) Reflexão ativa	A partir dessa discussão, propor aos alunos que apresentem, de forma oral, escrita e/ou multimodal, suas impressões sobre o que foi discutido. Essa atividade pode incluir, mas não somente: a apresentação de clipes musicais (de elaboração própria dos estudantes ou de artistas); varais de poesia e/ou de narrativas verbo-visuais relacionadas ao tema, entre outros.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Note-se que a sequência apresentada no Quadro 1 não somente pode, mas deve ser adaptada por docentes que desejem adotá-la (em sua íntegra ou parcialmente), conforme suas próprias práticas e contextos educacionais.

A partir deste ponto, oferecemos nossas reflexões acerca de alguns dos trechos retirados da edição de 2021 (suprimidos na edição de 1961, conforme constatamos em nossa leitura comparativa). Essa etapa visa equipar os docentes para a educação antirracista com esse material, esperando suscitar-lhes o desejo de se fazer a leitura atenta das duas edições do livro, de modo que outras nuances e passagens do texto de Carolina de Jesus possam ser adicionados a esse arsenal.

Excerto 1:

30 de agosto 1960

[...] Despertei a noite e fiquei pensando na minha vida que parece uma tragédia, a gente nasce, e no decorrer da existência a vida vae ficando atribulada. Agora, eu estou na sala de visita, o lugar que eu ambicionava viver, sai da favela na hora que as aflições avulumando-se. Vamos ver como é que vae ser a minha vida aqui na sala de visita (Jesus, 2021, p. 32).

No primeiro excerto, estabelecemos contato com a autora que, analisando a sua nova situação, aponta, apesar de ter realizado o sonho de sair da favela, já registrava outras preocupações. Naquele momento, o que dificultava o seu sono não era a fome de comida, mas a fome de compreensão, de aceitação e de pertencimento que as responsabilidades da sua nova realidade lhe trouxeram.

Ainda que seja um texto autobiográfico, a narrativa de Carolina traz suas críticas, densas e complexas, ao comportamento social e político de sua época. Em seu texto, a autora adota um estilo poético, com metáforas e comparações que ampliam os sentidos das palavras para além do que está sendo dito, tal como em “estou na sala de visita”. Carolina escolhe chamar de “sala de visita” o espaço-tempo que vivencia fora da favela que, segundo ela, é o lugar onde a sociedade existe e é respeitada, em oposição ao “quarto do despejo”, local onde a sociedade depositava o que não queria ver “- Nós os favelados somos os objetos fora de uso” (Jesus, 1961, p. 39).

A partir da metáfora da divisão social em cômodos e orientadas pelos letramentos críticos, poderíamos trabalhar em sala de aula com os seguintes questionamentos:

Quadro 2 - Trabalhando os letramentos críticos: a metáfora da sala de visita

- Quem são as pessoas que vivem no quarto do despejo e quem são os que vivem na sala de visita? Qual a cor da pele dessas pessoas?
- O que mudou na forma de viver na nossa região do período da primeira publicação do livro (1961) para os dias atuais?
- Podemos ver as divisões sociais e raciais marcadas nas divisões territoriais? De que modo? Por que isso acontece? O que causa essa divisão?
- Como podemos mudar essa realidade? Quem se beneficiaria com essa mudança? Por quê?

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Ao propor as perguntas expostas no Quadro 2, temos em mente o que Souza chamou de “genealogia”, ou seja:

[...] a origem histórica dos significados que atribuímos a textos e das leituras que produzimos, enquanto autores e leitores de textos. [...] um processo de reconhecimento e análise das produções textuais [...] anteriores nas quais um determinado leitor/autor participou ou as quais foi exposto; significa reconhecer que enquanto leitores/autores de textos somos frutos de nossas histórias de leitura/escrita, histórias essas sempre sociais e coletivas [...] (Souza, 2011, p. 131).

Orientar-se pelo viés dos letramentos críticos exige admitir aquilo que não sabemos, pois “[u]m compromisso radical com a abertura mantém a integridade do processo do pensamento crítico e seu papel essencial na educação” (hooks, 2020, p. 35). Assim, as perguntas propostas encaminham a discussão de problemas sociais, políticos e econômicos que estão diretamente ligados com a cor da pele. Aceitar que há esse problema é o primeiro passo para esse pensar, pois abre brechas na educação para um olhar mais humano para com as populações subalternizadas.

O segundo trecho que selecionamos descreve uma conversa entre a autora e o jornalista estadunidense David St Clair (descrita por Carolina em seu diário), que veio ao Brasil para registrar a vida da escritora em decorrência de seu sucesso internacional. Na ocasião, os dois visitavam a favela do Canindé-SP, lugar onde a

autora viveu antes de se mudar para a *Casa de alvenaria*.

Excerto 2:

6 de setembro de 1960

- Sabe Carolina! Aqui no seu país, o governo é para alguns. E não é para todos. Esse quadro comprova que, os governos brasileiros olham só a sala de visitas. O título do seu livro, está de acordo com este ambiente. Tem um trecho que você diz que a favela é o xiqueiro de São Paulo, estou de acordo com você. Quem reside aqui tem que comer o que encontra no lixo. O seu livro, é um documentário autêntico. Dou-te os meus parabéns. Da para perceber que quem vive neste antro não poderá ser um cidadão decente amanhã. Este povo tem ser reeducado (Jesus, 2021, p. 41).

A fala do jornalista, relatada por Carolina, (re)vela sua visão patriarcal e imperialista de homem branco e colonizador, que vê a pobreza e os pobres como os motivos da exclusão, considerando-os não cidadãos, pois, para serem cidadãos, deverão, nas palavras empregadas pela autora em sua narrativa, "ser reeducados". Diante disso, propomos as seguintes questões para discussão em aula:

Quadro 3 - Trabalhando os letramentos críticos: a educação e o (não)cidadão que vive na favela

- Que educação é essa mencionada no excerto?
- A qual educação o jornalista está se referindo?
- A educação é algo bom? Explique.
- O que as pessoas precisam ter/ser para serem consideradas cidadãos? Você se considera um cidadão? O que te faz sentir assim?
- Quem é considerado "um cidadão" em sua comunidade? Porquê?

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Ainda sobre o segundo excerto, outro aspecto que poderia ser abordado em sala de aula é o emprego do adjetivo "xiqueiro" para se referir à favela. De nosso ponto de vista, ao mesmo tempo em que o jornalista aponta a responsabilidade do Estado sobre as condições precárias de vida dos moradores da favela, sua fala, recontada por Carolina em seu diário, segue a lógica colonial normatizada por seus pares e compartilhada pela cultura hegemônica. A metáfora do xiqueiro remete à desumanização dos moradores da favela. Queiroz (2020, p. 59) explica muito bem essa negação do outro pelo colonizador quando cita Fanon (1968, p. 212) para dizer que "[...] por ser uma negação sistematizada do outro, [há] uma decisão furiosa de recusar ao outro qualquer atributo de humanidade".

O terceiro excerto também segue a lógica que imputa ao pobre a culpa por

sua miséria e que desumaniza o outro, sob a lógica colonial.

Excerto 3:

6 de setembro de 1960
[...] Mas o homem que tem família e vai residir na favela, é igual ao lavrador que planta uma lavoura e perde por causa da geada. A geada da favela é a má formação moral. A favela é a promiscuidade. É pior do que a lepra. A lepra distorce o organismo. A favela distorce e deforma o ente que cresce naquele núcleo. Ele tem tendência só para a delinquência. Não tem amor ao próximo. Não tem amor ao trabalho. E quem não tem estas qualidades... tem que rastejar na vida (Jesus, 2021, p. 47).

O trecho supracitado nos remete à fala da própria Carolina. No contexto de sua vida e trabalho, a autora não é considerada uma representante da colonização. Pelo contrário, ela é a representação do colonizado, um exemplo do que Freire (2021, p. 44) diria ser a condição do oprimido hospedando o opressor. Quando Carolina de Jesus associa as questões morais e de caráter humano ao local onde vive, ela não parece estar levando em consideração que esses valores não são apenas subjetivos, mas parâmetros normatizados socialmente, construídos por grupos dominantes. Nesse ponto, adotando a perspectiva interdisciplinar, pensamos que seja útil articular em sala de aula questões históricas e sociológicas e reservar alguns instantes para problematizar como os discursos de “civilizar” e “educar” afetam as identidades e, historicamente, têm apagado culturas.

Pode ser também uma oportunidade para, a partir da leitura crítica desse excerto do texto – feita nos moldes do que sugerem hooks (1995; 2020), Freire (2021) e Souza (2011) –, discutir como a autora, falante do lugar no qual (interseccionalmente) se constitui, (re)produz discursos acerca de uma “pseudo” aceitação social e repercute crenças e relações de poder que contribuem para a exclusão dos pobres da vida social.

No Quadro 4, a coluna à esquerda apresenta um dos muitos trechos da versão de "Casa de alvenaria" publicada em 1961 que sofreu a intervenção do editor. A segunda coluna apresenta o texto como foi originalmente escrito pela autora em seu diário e que está publicado na íntegra na edição de 2021.

Ao estabelecer a leitura comparativa, podemos propor aos alunos que discutam o conteúdo omitido na primeira edição e que avaliem os impactos e as

implicações sociais e históricas dessa narrativa, trazida de volta no livro mais recente. Pode-se questionar as motivações que levaram o editor a omitir essas passagens do texto de 1961 a partir da interpretação/da construção de sentidos para esse trecho e do contexto social e histórico daquela publicação. Ademais, é possível também abordarmos os papéis/lugares sociais da mulher no discurso político ao longo da história da sociedade brasileira.

Quadro 4 - Comparativo entre as edições: trechos excluídos na edição de 1961 e publicados em 2021

(Jesus, 1961, p. 58)	(Jesus, 2021, p. 51)
10 de setembro de 1960 “[...] Ele confirmou. Falando de sua luta e ele está horrorizado com o custo de vida para os pobres. ... A refeição estava ótima. A Dona Filomena foi mostrar-me a casa, e os criados pretos e brancos. A cosinheira é preta. E o senhor Paulo Suplicy disse-me que gosta muito d ela porque ela está sempre alegre, e é de confiança.”	10 de setembro de 1960 “[...] Ele confirmou o que eu citei-lhe, falando de sua luta. Ele está horrorizado com a dessorganização do país, o custo de vida para os pobres. Falamos do Fidel Castro, que manda fuzilar um homem sem clemencia. Foi exonerado da polícia porque é enérgico e queria por ordem na cidade. Que o senhor era severo com os ladrões. Que o senhor é um homem que pode andar de cabeça erguida. Os mórdomos usavam trages de gola. A refeição estava ótima. A Dona Filomena foi mostrar-me a casa, e os criados pretos e brancos. A cosinheira é preta. E o senhor Paulo Suplici disse-me que gosta muito d ela porque ela está sempre alegre, e é de confiança.”

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Para fins didáticos, importa contextualizar esse trecho em suas condições de produção. Trata-se do registro de uma conversa da autora com o senhor Coriolano de Araújo Goes, advogado baiano, ex-delegado e ex-chefe de polícia do Distrito Federal (à época, no Rio de Janeiro). Esse encontro ocorreu em um jantar na casa da senhora Filomena Suplicy Matarazzo e do senhor Paulo Cochrane Suplicy.

Entendemos que essa cena representa a organização da aristocracia brasileira e marca a divisão de classe em que a mulher preta aparece na cozinha. Carolina está aí posta como uma exceção à regra de seu povo, ela está na “sala de visita” discutindo com os seus anfitriões as mazelas da pobreza que essa aristocracia ora ajudou a construir, ora a manter. Ela aparece como uma espécie de

desbravadora solitária, transitando entre dois pólos sociais distintos, quais sejam, do “lixo” ao “luxo”. Nesse ponto, evidencia-se espaço para a promoção da educação proposta por Freire (2021) e, a partir do diálogo estimulado pelo letramento crítico (hooks, 2020), para se encontrar brechas e discutir a percepção do “eu” a partir do “não-eu” (Souza, 2011).

Considerações finais

Compreendemos que a representação dada à Carolina de Jesus por sua geração foi a de uma pessoa exótica, uma exceção à regra, uma anomalia aos padrões da branquitude, como ela própria percebia, “[...] eu não tenho complexo, mas, quando estou entre os brancos, tenho a impressão que eles detestam a minha presença [...]” (Jesus, 2021, p. 137). Questionar o mundo a nossa volta nos impulsionará a romper com paradigmas hegemônicos que reproduzem valores excludentes e violentos há muito, servindo de justificativa para subjugar os povos negros e, especialmente, as mulheres negras na nossa sociedade.

A representatividade da obra de Carolina Maria de Jesus é uma grande contribuição para os movimentos sociais do nosso país, pois marca a força da mulher negra, periférica, mãe e, a despeito de todos os obstáculos, ESCRITORA (assim mesmo, com letras maiúsculas). Orientada por essas bases epistemológicas, certamente a leitura de "Casa de alvenaria" nas escolas poderá reverberar a voz de uma representante dos povos silenciados no nosso processo de construção social, abrir fendas nas estruturas cristalizadas como normas e proporcionar entendimentos outros que estimulam um olhar crítico sobre as verdades coloniais ainda enraizadas na atualidade.

Para promover uma educação antirracista, custa entender que o conceito de raça é uma constituição social complexa, mas não estanque, que dividiu a sociedade entre grupos que têm acesso aos bens sociais e os que deles foram excluídos – embora estes últimos tenham contribuído tanto quanto ou mais para a construção deste país. Em "Casa de alvenaria", Carolina Maria de Jesus não conversa só sobre sua “raça”, ela nos conta sobre essa sociedade que a racializou

e a usou para justificar uma falsa ideia de democracia racial que nunca se comprovou real.

De tal modo, entregamos aqui a nossa (re)leitura a partir da comparação das duas edições de "Casa de alvenaria" como parte de um processo de nossa aprendizagem da/na escuta, já que dialogamos com as palavras de Carolina de Jesus a partir de um outro momento (histórico, social e econômico), posto que falamos de outros lugares. Assim, essa extraposição dialógica em que nos colocamos, na tarefa que nos impusemos de ouvir a autora e de trazê-la à pauta na educação linguística crítica e antirracista, é nossa tentativa de colocar em prática não somente as teorias e abordagens pedagógicas que esposamos, mas também (e principalmente) de promover a escuta cuidadosa e atenciosa da voz dessa mulher, escritora, negra e pobre, que tem tanto a dizer que acaba por nos ensinar a escutar-nos sobre nós mesmas.

Referências

BRASIL. MEC. *Base Nacional Comum Curricular*. educação é a base. Brasília: MEC/SE/SEB/CNE, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 01 jun. 2023.

DENZIN, N. K; LINCOLN, Y. S. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FERREIRA, A. J. Teoria racial crítica e letramento racial crítico: narrativas e contranarrativas de identidade racial de professores de língua. *Revista da ABPN*, Rio de Janeiro, v.6, n.14, p. 236-263, jul./out. 2014. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/141>. Acesso em: 04 mar. 2025.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz & Terra, 2021.

HOOKS, B. *Ensinando o pensamento crítico: sabedoria prática*. Tradução de Bhuvi Libanio. São Paulo: Elefante, 2020.

HOOKS, B. Intelectuais negras. Tradução de Marcos Santarrita. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 3, n. 2, p. 464-479, 1995. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/10/16465-50747-1-PB.pdf>. Acesso em: 04 mar. 2025.

JESUS, C. M. de. *Casa de alvenaria*. Prefácio de Conceição Evaristo e Vera Eunice

de Jesus. v. 1. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

JESUS, C. M. de. *Casa de alvenaria*: diário de uma ex-favelada. Rio de Janeiro: Editora Paulo de Azevedo, 1961.

LÍRIO, C.; AZZARI, E. F. Multiletramentos como formas de (res)significar o corpo e as diversidades: reflexões sobre educação linguística, decolonialidade e antirracismo. In: PINHEIRO, P.; AZZARI, E. F. (org.) *Multiletramentos em teoria e prática*: desafios para a escola de hoje. v. 2. Campinas: Pontes editores, 2023. p. 243-260.

MAHER, T. M. Ecos de resistência: políticas linguísticas e línguas minoritárias no Brasil. In: NICOLAIDES, C. et al. (org.). *Políticas e políticas linguísticas*. Campinas: Pontes, 2013. p. 117-134.

NASCIMENTO, G. Entre o lócus de enunciação e o lugar de fala: marcar o não-marcado e trazer o corpo de volta na linguagem. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 60, n. 1, p. 58-68, 2021. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8661808>. Acesso em: 25 maio 2023.

NASCIMENTO, G. *Racismo Linguístico*: os subterrâneos da linguagem e do racismo. Belo Horizonte: Letramentos, 2019.

QUEIROZ, L. *Decolonialidade e concepções de língua*: uma crítica linguística e educacional. Campinas: Pontes, 2020.

SPUDEIT, D. *Elaboração do plano de ensino e do plano de aula*. Rio de Janeiro: Unirio, 2014. Disponível em: <https://www.unirio.br/cchs/eb/arquivos/licenciatura/ELABORACAO%20DO%20PLANO%20DE%20ENSINO%20E%20DO%20PLANO%20DE%20AULA.pdf>. Acesso em: 01 set. 2023.

SOUZA, L. M. T. M. Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, R. F.; ARAUJO, V. A. (org.). *Formação de professores de línguas*: ampliando perspectivas. Jundiaí: Paco Editorial, 2011. p. 128-140.

UGALDE; M. C. P.; ROWEDER, C. Sequência didática: uma proposta metodológica de ensino-aprendizagem. *Educitec, Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico*, v. 6, p. 1-12, 2020. Edição especial. Disponível em: <https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/992..> Acesso em: 04 mar. 2025.

Recebido em: 29 out. 2024.
Aprovado em: 07 jan. 2025.

AZZARI, E.F.; PEREIRA, E. da S.
"Casa de alvenaria", letramentos críticos e educação antirracista: uma proposta de orientação decolonial

Revisora de língua portuguesa: Camila de Fátima Rosa
Revisora de língua inglesa: Gabriela Rombaldi
Revisora de língua espanhola: Laura Marques Sobrinho

