

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT06.009

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E ENSINO INTEGRAL: “UM MUNDO DE POSSIBILIDADES”

MARIA APARECIDA NASCIMENTO DE ALMEIDA

Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Literatura e Interculturalidade da Universidade Estadual da Paraíba (PPGLI) - UEPB, cidampb2020@gmail.com.

RITA DE CÁSSIA BARBOSA PEREIRA

Mestranda em Ciências da Educação na Word Universit Ecumenical – Florida/Estados Unidos - prof.ritade-cassiabp@gmail.com.

RESUMO

Discute-se, no presente artigo, os desdobramentos de dois conceitos resultantes da adjetivação das palavras educação e ensino, a partir dos quais objetiva-se combater o racismo e propiciar tanto o desenvolvimento das habilidades cognitivas quanto das socioemocionais, por parte dos discentes. Para tanto, apoiamos-nos na proposta para o ensino integral que vigora no estado da Paraíba, observando, especificamente, práticas desenvolvidas na Escola Cidadã Integral Técnica Estadual Major Antônio de Aquino, situada no município de Mulungu/PB. Tais reflexões são suscitadas com o intuito de verificar desafios e perspectivas que se configuram ao corpo docente, para a abordagem de temas inerentes às relações étnico-raciais, com a ampliação da jornada escolar; levando em consideração, também, o contexto pós-pandêmico. Assim, amplia-se, igualmente, a concepção de ensino em tempo integral e de educação antirracista, a qual além de combater o preconceito, visa a valorização histórica e cultural, a fim de possibilitar a autoafirmação identitária e o respeito à diversidade. As referidas questões são discutidas em consonância com Bâ (2008); Cavalleiro (2001); Lenoir (2005); Kleiman (2008); Gadotti (2013) e Cosson (2014), os quais colaboram com a compreensão do projeto pedagógico, desenvolvido no ano letivo 2022, intitulado Próxima Escala: pelo mundo da lusofonia, por meio do qual permeamos territórios de países africanos através da literatura, com o intuito de desconstruir estereótipos negativos, pautados na visão colonialista. Alia-se, desta forma, a leitura a escrita literária e não-literária, objetivando-se contribuir com as dimensões cognitivas, sociais e emocionais dos

estudantes, a partir do letramento literário, para a realização dos respectivos sonhos e concretização dos projetos de vida. Nessa conjuntura, elencamos como resultados, além do protagonismo juvenil, o desenvolvimento da escrita criativa e daquela voltada ao texto dissertativo-argumentativo, o que culminou em resultados significativos no ENEM.

Palavras-chave: Lei 10.639/03, Literaturas Africanas, Cultura, Leitura, Escrita.

INTRODUÇÃO

As denominadas Escolas Cidadãs Integrais, no estado da Paraíba, recebem outras nomenclaturas a depender das Unidades Federativas na quais estão inseridas. Exemplifica essa afirmação o fato de inspirarmos-nos em uma escola precursora no modelo, a saber, o Ginásio Pernambucano que ficou conhecido como escola da escolha, adjetivação que faz sentido se pensarmos em um currículo que alia a Base Nacional a Diversificada, de forma a contemplar os interesses dos discentes, os respectivos sonhos e, conseqüentemente, seus projetos de vida.

Entretanto, a opção pelo adjetivo cidadã, sobreleva, igualmente, o compromisso com uma educação ancorada tanto na dimensão cognitiva quanto na socioemocional; proposta inovadora no estado, uma vez que, geralmente, privilegia-se aquela em detrimento dessa; desconsiderando-se, o disposto na LDB¹; e, posteriormente, na BNCC², documento que reafirma o compromisso com a Educação Integral, ao defender que a “[...] Educação Básica deve visar à formação e o desenvolvimento humano global [...] rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva” (BRASIL, 2018, p. 464).

Em outras palavras, significa dizer que a noção de educação integral compreende a “formação global”, ou seja, aquela que considera o ser humano na íntegra, já que: “Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018, p. 14). Desse modo, as palavras cidadã e integral são complementares, uma vez que a última é irrestrita ao período que contempla o turno matutino e o vespertino, pois ultrapassa a noção de tempo e culmina em uma educação interdimensional que prima pela formação de jovens autônomos, solidários e competentes.

Assim, contempla-se o disposto no Título II da Lei 9.394/96, a qual dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, vinculando-se, mais especificamente, ao Artigo 2º, de acordo com o qual: “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana,

1 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

2 Base Nacional Comum Curricular

tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho". (BRASIL, 2017, n.p. – grifos nossos).

Nessa perspectiva, verifica-se nas ECIs³ um compromisso com o primeiro e o segundo propósitos apontados e nas ECITs⁴, um engajamento que visa todos eles. Ademais, se o Artigo 2º, da LDB, vincula-se, sobretudo, a palavra cidadã; o Artigo 1º se relaciona ao termo integral, já que evidenciam: "A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais". (BRASIL, 2017, n.p)

Em suma, "[...] educação integral é uma concepção geral da educação que não se confunde com o horário integral, o tempo integral ou a jornada integral", como argumenta Gadotti (2013, p. 4). Logo, nesta conjuntura, as concepções de educação e desenvolvimento integral são indissociáveis, como assegura Guará (1999) uma vez que, para além do tempo de permanência na escola, o ensino pauta-se nos doze princípios defendidos no Artigo 3º da LDB dentre os quais salientamos o "XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais" e o "XII - consideração com a diversidade étnico-racial", já que aborda-se, no presente artigo, um projeto pedagógico vinculado a educação antirracista (BRASIL, 2017, p. 9).

No entanto, essa "consideração" sutilmente apontada no XII princípio, é destacada na BNCC, segundo a qual "[...] 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. 464) e enfatizada na Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003, o qual insitui a obrigatoriedade do ensino acerca da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, tanto nos estabelecimentos educacionais públicos, de Ensino Fundamental e Médio, quanto nos privados; ratificando, no parágrafo 2º, que é de responsabilidade de todo corpo docente a sua implementação. No entanto, incumbe, especialmente, os professores de História, Arte e Literatura.

De sorte que cabe ao professor de Língua Portuguesa contribuir com a efetivação da Lei 10.639/03, por meio do desenvolvimento de práticas voltadas a Educação Antirracista, a exemplo da que explanamos; já que nas escolas públicas,

3 Escolas Cidadãs Integrais

4 Escolas Cidadãs Integrais Técnicas.

geralmente, não há distinção entre o docente responsável pelo âmbito linguístico-gramatical, o literário e o voltado a produção textual. No que se refere aos docentes responsáveis por História e Arte, esses, também, têm a responsabilidade de contribuir de maneira mais enfática.

No entanto, os demais não podem se eximir dessa responsabilidade, pois, como adverte Cavalleiro (2001, p. 142): “A educação formal tem grande relevância para a formação de cidadãos críticos e conhecedores de seus direitos civis, políticos e sociais”. Assim, “Torna-se, então, fundamental a reflexão por parte de nós profissionais da educação sobre a presença das formas que conduzem às desigualdades na sociedade e também no espaço escolar” (CAVALLEIRO, 2001, p. 142)

Para tanto, a fim de apoiar os professores e a equipe gestora na implementação da Lei 10.639/03, o MEC (Ministério da Educação), em parceria com a SECAD (Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade), elaborou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultural Afro-Brasileira e Africana.

Tais orientações encaminham para o combate ao racismo, também, a partir da valorização cultural, isto porque, segundo Hall (2003) não é possível distinguir preconceito racial e diferença cultural, já que se tratam de “duas lógicas do racismo”. Assim, a sobreposição de uma cultura em detrimento de outra advém de questões raciais. De modo que, da mesma forma que a cultural pode ser usada para desprestigiar um povo, ela pode ser utilizada para valorizar.

No que concerne a cultura africana, especificamente, saliente-se que essa não é “[...] algo abstrato que possa ser isolado da vida. Ela envolve uma visão particular do mundo, ou, melhor dizendo, uma presença particular no mundo – um mundo concebido como um Todo onde todas as coisas se religam e interagem” (Bâ, 2008, p. 169). Nessa perspectiva, estudos culturais e literatura são importantes aliados, também, para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais.

Para tanto, é preciso os profissionais da educação terem consciência de que a alteração provocada na LDB, pela Lei 10.639/03, no que tange a inclusão do Art. 26-A⁵ é irrestrita a abordagem de conteúdos, pois encaminha para reflexões que vão além das questões étnicas e raciais, como as sociais e pedagógicas, a fim de que os objetivos propostos sejam alcançados. (BRASIL, 2004, p. 17)

5 Assim redigido: Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira

Por isso, estabelece autonomia tanto para os “[...] estabelecimentos de ensino para compor os projetos pedagógicos, no cumprimento do exigido pelo Art. 26A da Lei 9.394/1996 [...]” (BRASIL, 2004, p. 17), quanto para os docentes, tendo em vista que “O ensino de História e Cultura Africana se fará por diferentes meios, inclusive a realização de projetos de diferente natureza, no decorrer do ano letivo”. (BRASIL, 2004, p. 22), a exemplo do que explanamos, desenvolvido na Escola Cidadã Integral Técnica Estadual Major Antônio de Aquino, situada no município de Mulungu, estado da Paraíba.

Dessa forma, elaboramos o Projeto Pedagógico Próxima Escala: pelo mundo da lusofonia, a fim de desenvolvê-lo vinculado ao componente curricular Língua Portuguesa, com foco na Literatura; pois observamos que, diante da defasagem na aprendizagem agravada no período da pandemia de COVID19, tornava-se necessária uma intervenção pedagógica, a fim de proporcionar o desenvolvimento de habilidades cognitivas. Porém, as socioemocionais não foram desconsideradas, uma vez que encontrávamos em um período de ressocialização.

Ademais, tais habilidades são imprescindíveis para a aprendizagem, tendo em vista que favorecem o desenvolvimento individual e coletivo. De forma que concordamos com Abed (2016, n.p.), ao defender que: “[...] não se trata de descuidar dos conteúdos que compõem as grades curriculares das disciplinas escolares (que são muito importantes), mas de resgatar os demais aspectos do humano [...]”.

Para esse fim, a leitura literária constitui-se uma importante aliada, haja vista que, ao mesmo tempo que expressa a realidade possibilita reflexões sobre ela, como argumenta Candido (2006). Assim, o referido projeto objetivou, também, contribuir com a formação integral dos jovens, ou seja, aquela pautada na “emoção, cognição e socialização na aprendizagem humana” (ADEB, 2016, n.p.) tão essenciais neste período pós-pandêmico, uma vez que o isolamento social ocasionou um retrocesso na aprendizagem e afetou as relações interpessoais.

Desse modo, é oportuno nos dedicarmos a “correção do déficit de aprendizagem” a partir de um esforço coletivo, cujas contribuições mútuas podem resultar no desenvolvimento de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem; levando em consideração que as atividades do projeto, majoritariamente, privilegiaram o trabalho em equipe. Assim, objetivamos incentivar a prática da leitura, a fim de desenvolver habilidades da BNCC, em defasagem na 3ª Série do Ensino Médio, através da Literatura, a partir do conhecimento da história e da cultura dos

PALOPS⁶, isto é, dos Países de Língua Oficial Portuguesa, os quais compõem o território da lusofonia.

Para tanto, nos propomos a implementar a Lei 10.639/03, a fim de desenvolver habilidades cognitivas e socioemocionais; por meio da leitura e da escrita de textos literários e não literários, relacionando-os ao contexto dos Países de Língua Oficial Portuguesa, a fim de vincular realidade e ficção, ampliar o repertório sociocultural e enfatizar quando ele é legitimado, pertinente e quando seu uso é considerado produtivo, tendo em vista a competência II, avaliada na redação do ENEM.

Com esse fito, realizamos Workshops de Redação; Oficina de Escrita Criativa; promovemos as Sessões Literatura e Cinema, além da intitulada Somos Todos **Griots**; produzimos, também, fichas de leitura e roteiros de observação das narrativas cinematográficas. Tais estratégias resultaram na produção de contos e no conhecimento de obras literárias brasileiras, moçambicanas e angolanas, sobretudo.

Saliente-se que as ações supramencionadas, majoritariamente, ocorreram no contexto da sala de aula. Porém, na conjuntura do Ensino Integral paraibano, há possibilidade de trabalhar a Educação Antirracista, em consonância com as disciplinas da BNCC, principalmente, as citadas na Lei 10.639/03, assim como através da Base Diversificada e, ainda, por meio de ações cotidianas com foco no protagonismo juvenil.

METODOLOGIA

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais (2013, p. 146), “No sentido geral, da forma como está organizado na maioria das escolas, o Ensino Médio não dá conta de todas as suas atribuições definidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)”. Desse modo, urge que a legislação educacional se concretize na prática pedagógica cotidiana. Por isso, a pedagogia de projetos constitui-se uma aliada em potencial para refletirmos sobre a educação atual e intervirmos de forma a transformar a que temos naquela que queremos.

Corroborar essa afirmação, as considerações de Barth; Silva e Trejejo (2019, p. 211), para os quais:

[...] o ensino de literatura é muito longe do ideal: no ensino fundamental a literatura é frequentemente esquecida e pouco explorada; por sua vez,

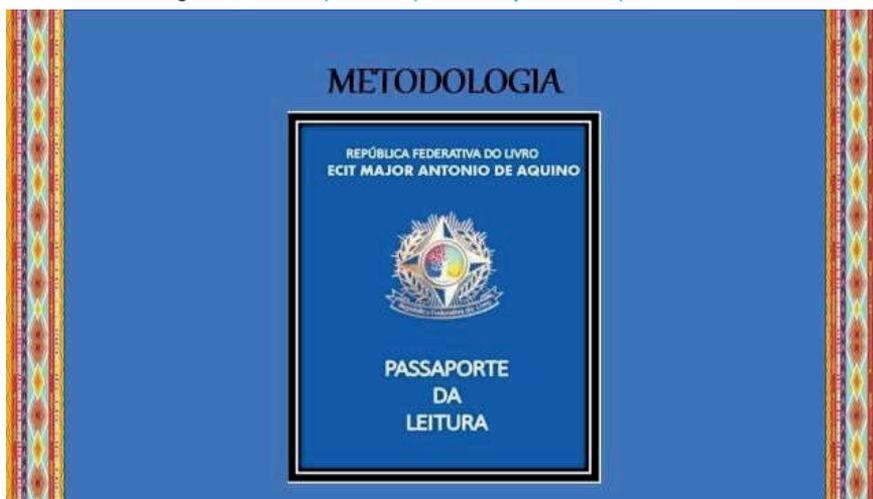
6 Países de Língua Oficial Portuguesa

no ensino médio é trabalhada apenas como conteúdo de vestibular: são trabalhados resumos com os pontos principais das obras que cairão em tais concursos.

Dessa forma, objetivamos realizar, sobretudo, um estudo literário que se distancie da realidade observada em grande parte das escolas do Brasil. Assim, as ações referentes ao Projeto Pedagógico Próxima Escala: pelo mundo da lusofonia, tiveram início no 2º Bimestre, do ano letivo 2022. Inicialmente, fizemos uma explanação a fim de apresentar aos discentes os objetivos, geral e específicos; a problemática; a justificativa, e a metodologia que seria adotada, pois consideramos esse primeiro contato essencial para conseguirmos uma maior adesão dos estudantes, já que, conscientes da intencionalidade e da possibilidade de desenvolvimento cognitivo e socioemocional, esses poderiam se sentir motivados a participar e foi, exatamente, o que aconteceu, tendo em vista a receptividade dos alunos.

Destaque-se que a metodologia empregada, a saber, o uso do passaporte da leitura, objetivou avaliar os estudantes continuamente, uma vez que os textos lidos eram registrados através de selos, os quais simbolizavam as viagens literárias realizadas, a cada país, as quais estimulavam discussões e escritas, posteriores, pois partimos da premissa de que “Ler é viajar sem sair do lugar, voar sem ter asas, caminhar sem tirar os pés do chão, sonhar acordado, navegar em um mar de palavras, soltando a imaginação”, conforme reflexão de Alice Ferreira.

Figuras 1 e 2 – Apresentação do Projeto ao corpo discente



METODOLOGIA

Data:	Nome: _____ Série/Ano: _____ Turma: _____	
Viagens Literárias (selec)		3º Bimestre
2º Bimestre		<div style="background-color: #90EE90; width: 100%; height: 100%;"></div> Total: _____
<div style="background-color: #D2691E; width: 100%; height: 100%;"></div> Total: _____		4º Bimestre
<div style="background-color: #FFD700; width: 100%; height: 100%;"></div> Total: _____		<div style="background-color: #FFD700; width: 100%; height: 100%;"></div> Total: _____

Fonte: [Arquivo Pessoal](#)

Após essas considerações, propusemos uma aula temática intitulada Introdução as Literatura Africanas, na oportunidade, além de outros aspectos, destacamos a importância dos *griots* para as sociedades tradicionais do referido continente, cumprindo assim o disposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana:

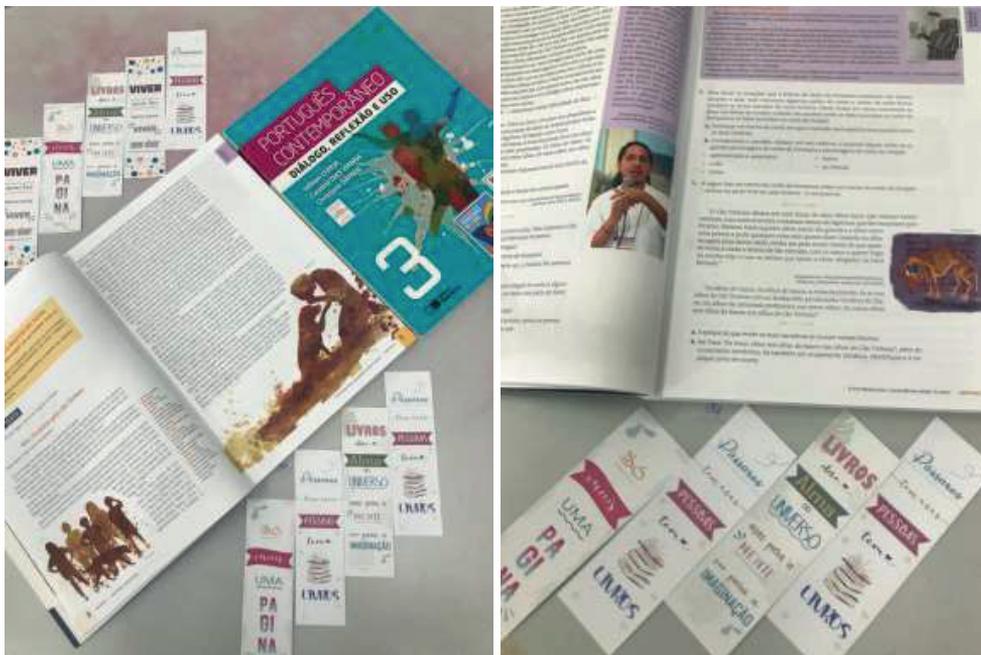
Em História da África, tratada em perspectiva positiva, não só de denúncia da miséria e discriminações que atingem o continente, nos tópicos pertinentes se fará articuladamente com a história dos afrodescendentes no Brasil e serão abordados temas relativos: – ao papel dos anciãos e dos griots como guardiões da memória histórica [...] (BRASIL, 2004, p. 21-22)

Apesar de tal documento educacional indicar a abordagem dessas temáticas em História, a associação proposta no projeto demonstra que Literatura, Arte ou quaisquer outras disciplinas podem contribuir com a efetivação da Lei 10.639/03. Evidencie-se, oportunamente, que o foco posterior em Angola e Moçambique justifica-se pela relação estabelecida com o livro didático adotado para as turmas da 3ª Série, nomeadamente, **Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso**, da Editora Saraiva.

Isso porque, no mencionado compêndio curricular, destaca-se autores como Ondjaki, natural de Angola e o moçambicano Mia Couto. Além desse escritor, seu

compatriota Luís Bernardo Honwana foi referendado, pois é de sua autoria o conto “Nós matamos o cão tihoso”, o qual inspirou a escrita de “Nós choramos pelo cão tihoso”, cuja autoria é de Ondjaki, narrativa contemplada no livro.

Figuras 3 e 4 – Livro Didático Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso



Fonte: Arquivo Pessoal

Pelo exposto, nota-se que as determinações das Diretrizes voltadas as relações étnico-raciais foram efetivadas no livro didático mencionado, pois entre elas destaca-se a:

Edição de livros e de materiais didáticos, para diferentes níveis e modalidades de ensino, que atendam ao disposto neste parecer, em cumprimento ao disposto no Art. 26A da LDB, e, para tanto, abordem a pluralidade cultural e a diversidade étnico-racial da nação brasileira, corrijam distorções e equívocos em obras já publicadas sobre a história, a cultura, a identidade dos afrodescendentes, sob o incentivo e supervisão dos programas de difusão de livros educacionais do MEC – Programa Nacional do Livro Didático e Programa Nacional de Bibliotecas Escolares (PNBE) (BRASIL, 2004, p. 25).

No que concerne a edição de obras literárias distribuídas aos estabelecimentos educacionais, por meio do PNBE⁷ e do PNLD⁸, ressalte-se que tivemos acesso a narrativa infantojuvenil **A bicicleta que tinha bigodes** (2012), de Ondjaki; **A montanha da água lilás** (2018) do, também, angolano Pepetela; **A dolorosa raiz do Micondó** (2012), da poetisa são-tomense Conceição Lima; a antologia **Poesia Africana de Língua Portuguesa** (2012), a qual reúne poetas de todas as nações que têm essa língua como oficial: São Tomé e Príncipe, Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau e Moçambique. Além da coletânea de contos, **A menina sem palavra** (2018), do Moçambicano Mia Couto e **No fundo do poço** (2021), de Buchi Emecheta, recebidas recentemente.

Tal constatação permite-nos afirmar que não apenas a literatura produzida nos países lusófonos foi contemplada ao longo dos 20 anos da Lei 10.639/03, pois a última obra citada é de uma escritora nigeriana, ou seja, trata-se da literatura anglófona. Porém, ao longo do desenvolvimento do projeto sobrelevamos a literatura lusófona, principalmente, a produzida em Angola e Moçambique, pois no mesmo livro didático encontramos um trecho e reflexões sobre o conto “O dia em que explodiu mabata-bata”, de Mia Couto, contemplado na obra **A menina sem palavra** (2018).

A fim de otimizar o conhecimento das narrativas, propunhamos duas estratégias: a leitura e a realização das Sessões Literatura e Cinema, a partir da qual organizamos uma Oficina de Escrita Criativa. Com esse propósito, exibimos o filme *O vendedor de passados*, baseado na obra homônima do escritor angolano José Eduardo Agualusa. Na sequência, lemos um resumo da obra de modo a identificar semelhanças e diferenças entre o texto literário e a narrativa cinematográfica, motivando, por fim, as equipes a porem em prática o conhecimento adquirido acerca do conto tradicional e do contemporâneo, no projeto de texto literário elaborado.

Além da estrutura, evidenciamos o foco narrativo e os elementos da narrativa, principalmente o espaço, uma vez que o enredo deveria trancorrer em um dos países lusófonos. De forma que os discentes foram instigados a proceder de maneira semelhante a Vicente, protagonista do filme, cuja profissão era criar passados falsos para os clientes. Para tanto, dedicaram-se a produzir uma identidade para os personagens; destacar os protagonistas e os coadjuvantes; indicar o tempo, o espaço e o foco narrativo que seriam adotados, e, finalmente, elaborar o enredo.

7 Programa Nacional Biblioteca da Escola.

8 O Programa Nacional do Livro e do Material Didático

Figuras 5 e 6 – Oficina de Escrita Criativa

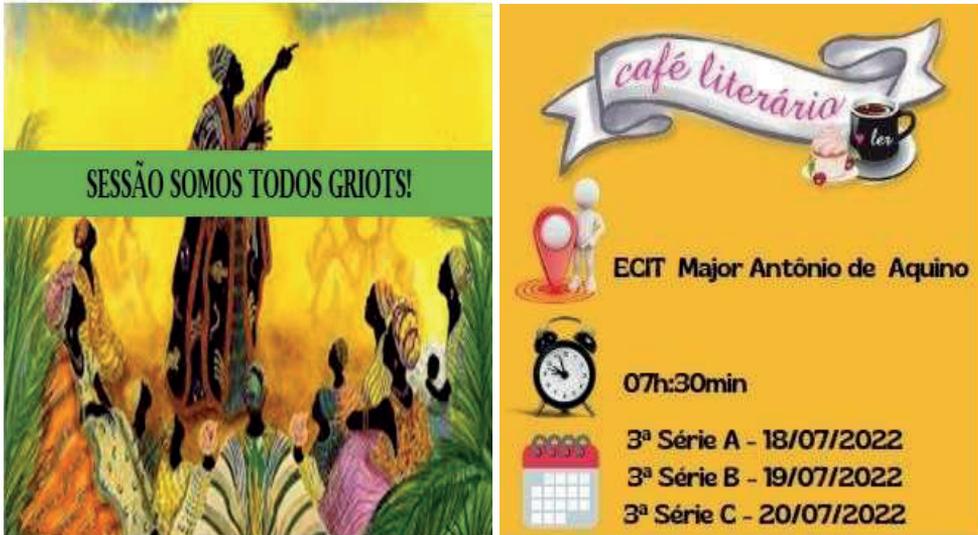


Fonte: Arquivo Pessoal

Tais contos foram apresentados na Sessão Somos Griots, a qual ocorreu simultaneamente ao Café Literário. No entanto, além da literatura, voltamos-nos para a escrita não literária, principalmente, o texto dissertativo-argumentativo, com vistas a obtenção de bons resultados no ENEM. Com o intuito de ampliar o repertório sociocultural e desenvolver as demais competências avaliadas, realizamos Workshops de Redação.

Saliente-se, também, a realização do Círculo de Leitura, a partir de um estudo comparativo entre os contos “A terceira margem do rio”, publicado na coletânea de **Primeiras Estórias** (2021), do escritor brasileiro Guimarães Rosa e “Nas águas do tempo”, o qual faz parte da antologia de contos **Estórias Abençoadas** (2012), do autor moçambicano Mia Couto. Ressalte-se que a semelhança não se restringe aos títulos das obras, pois esses literatos partilham de algumas peculiaridades em suas escritas, a exemplo dos neologismos.

Figuras 7 e 8 – Divulgação e realização da Sessão Somos Todos Griots e do café literário



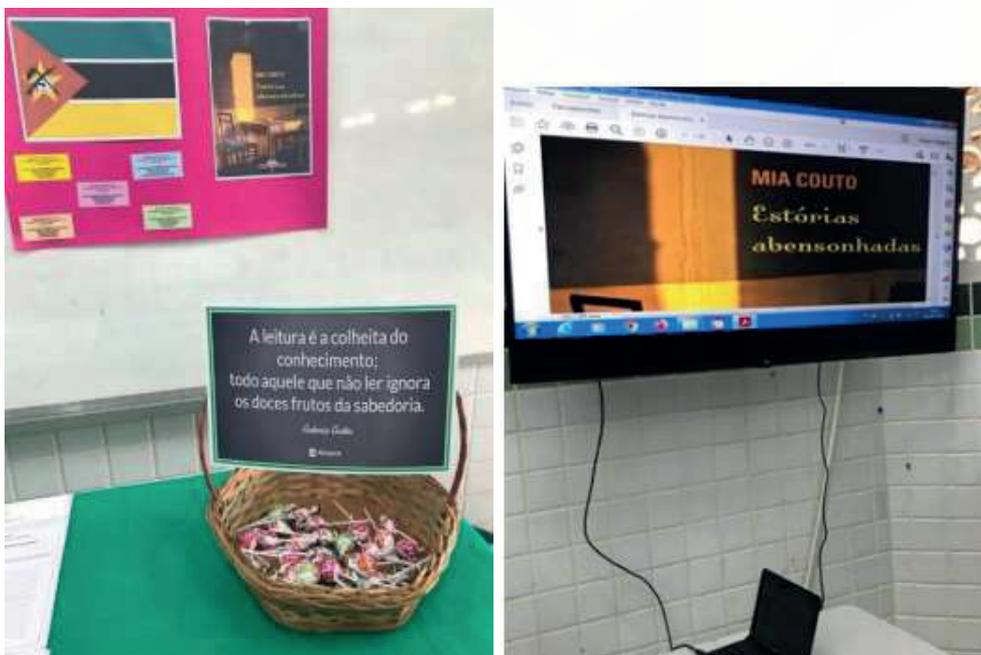
Fonte: Arquivo Pessoal

Figuras 9 e 10 – Workshop de Redação



Fonte: Arquivo Pessoal

Figuras 11 e 12 – Círculo de Leitura



Fonte: Arquivo Pessoal

Para esta ação apoiamo-nos nas proposições de Cosson (2014) e trabalhamos com as fichas de funções, dentre as quais elegemos as que foram descritas na tabela que segue:

CONECTORES	"Responsáveis por fazer uma relação do que leram com o momento atual, com a vida, com outros textos que leram, peças de teatro, filmes, com histórias de outras pessoas, com situações que viveram, etc."
ILUMINADORES DE PASSAGEM	"Responsáveis por escolher um trecho do texto para exemplificar ao grupo, para esclarecer ou para explicar algo que chamou a atenção".
PESQUISADORES	"Responsáveis por procurar informações contextuais que fossem importantes para entender a história".
CENÓGRAFOS	"Responsáveis por descrever uma cena ou cenas que apareceram na história e que lhes chamaram a atenção por ter grande capacidade de formar cenas em suas mentes. Esta função é diferente da função 'Iluminador de passagem' porque está relacionada à estratégia de leitura da 'visualização'. O cenógrafo deve procurar a parte, ou partes, do texto que tenham maior potencial para formar imagens mentais, ou seja, cenas na mente".
DICIONARISTAS	"Responsáveis por escolher e esclarecer as palavras consideradas mais difíceis, desconhecidas ou relevantes para a leitura do texto".

Após as leituras dos contos de Guimarães Rosa e Mia Couto, cada equipe desempenhou a função para a qual ficou incumbida e socializou com os demais discentes. Pelo exposto, torna-se notório que além de possibilitar uma leitura por prazer, a literatura permite a associação entre texto e contexto, o que permite a reflexão sobre temas diversos, possibilitando, assim, tanto o desenvolvimento de habilidades cognitivas quanto socioemocionais, a depender das estratégias pedagógicas adotadas. Ao procedermos desse modo, cumprimos com o disposto na BNCC, na qual argumenta-se:

[...] a leitura do texto literário, que ocupa o centro do trabalho no Ensino Fundamental, deve permanecer nuclear também no Ensino Médio. Por força de certa simplificação didática, as biografias de autores, as características de épocas, os resumos e outros gêneros artísticos substitutivos, como o cinema e as HQs, têm relegado o texto literário a um plano secundário do ensino. Assim, é importante não só (re)colocá-lo como ponto de partida para o trabalho com a literatura, como intensificar seu convívio com os estudantes. Como linguagem artisticamente organizada, a literatura enriquece nossa percepção e nossa visão de mundo. Mediante arranjos especiais das palavras, ela cria um universo que nos permite aumentar nossa capacidade de ver e sentir. Nesse sentido, a literatura possibilita uma ampliação da nossa visão do mundo, ajuda-nos não só a ver mais, mas a colocar em questão muito do que estamos vendo e vivenciando. (BRASIL, 2018, p. 501 – grifo nosso)

Assim, é evidente o potencial da literatura para a ampliação do repertório sociocultural, aspecto avaliado na competência 2, da redação do ENEM. Tal exame é privilegiado em nossas intervenções, não apenas porque este projeto baseia-se, também, nas “iniciativas ligadas aos resultados educacionais: acesso, permanência, aprendizagem e conclusão da educação básica com ingresso no ensino superior”, mas também pela atuação simultânea em Língua Portuguesa e Pós-Médio, disciplina da Base Diversificada que se constitui uma Metodologia de Êxito na configuração das escolas cidadãs integrais paraibanas, motivo pelo qual privilegiamos práticas interdisciplinares, com foco no “mundo de possibilidades” que se configura ao término da Educação Básica.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As habilidades de Língua Portuguesa, da Base Nacional Comum Curricular, elencadas para o desenvolvimento do presente projeto foram selecionadas tendo em vista o potencial que apresentam; tanto para o desenvolvimento cognitivo, essencial ao processo de ensino-aprendizagem, também, nos demais componentes curriculares; quanto socioemocional, uma vez que encaminham para pautas como o respeito à diversidade e a valorização cultural, as quais foram debatidas a partir da Lei 10.639/03.

No que se refere as Competências Específicas da BNCC, enfatizamos, ao longo das atividades e ações inerentes ao projeto, as que seguem na tabela abaixo:

Competências Específicas da BNCC	Habilidades
Competência 1 - Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo. (BRASIL, 2018, p. 491)	(EM13LGG102) Analisar visões de mundo, conflitos de interesse, preconceitos e ideologias presentes nos discursos veiculados nas diferentes mídias, ampliando suas possibilidades de explicação, interpretação e intervenção crítica da/na realidade. (BRASIL, 2018, p. 491)
Competência 3 - Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global (BRASIL, 2018, p. 493).	(EM13LGG303) Debater questões polêmicas de relevância social, analisando diferentes argumentos e opiniões, para formular, negociar e sustentar posições, frente à análise de perspectivas distintas (BRASIL, 2018, p. 493).
Competência 6 - Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas (BRASIL, 2018, p. 496).	(EM13LGG601) Apropriar-se do patrimônio artístico de diferentes tempos e lugares, compreendendo a sua diversidade, bem como os processos de legitimação das manifestações artísticas na sociedade, desenvolvendo visão crítica e histórica (BRASIL, 2018, p. 496).

De maneira que a habilidade (EM13LGG102) propõe a análise do que não é dito, mas sugerido, ou seja, o que está nas entrelinhas dos discursos, oportunizando a reflexão acerca da realidade vivenciada nos PALOPs, isto é, nos Países de Língua Oficial Portuguesa, o que possibilitou a abordagem de valores como respeito,

solidariedade e temas voltados a cidadania, combate ao preconceito e responsabilidade social.

Porém, evidencie-se que a supramencionada habilidade destaca um aspecto importantíssimo, avaliado na Competência 5, da redação: a proposta de intervenção, pois ao refletirmos sobre esses e outros temas ponderamos sobre a exequibilidade das sugestões e ratificamos a necessidade dos cinco elementos para que se alcance os 200 pontos, são eles: agente (Quem?), ação (o quê?), modo/meio (Como?), efeito (para quê) e detalhamento (explicação.). Além de refletirmos sobre a possibilidade de implementar as ações, os momentos de debate, nos Workshops de redação, permitiu-nos conhecer melhorar as instâncias e instituições vinculadas ao poder público em nosso país.

Com relação a habilidade (EM13LGG303), a complexidade não se reduziu, ao contrário, ampliou-se, uma vez que trouxemos ao centro da discussão temas polêmicos. No entanto, salientando que as diferentes perspectivas devem ser consideradas, desde que não desrespeitem Os Direitos Humanos. Assim, as diferentes opiniões e argumentos foram essenciais para a compreensão da coerência e para a elaboração de um projeto de texto. Ressalte-se que, independente, da vertente de estudo da Língua Portuguesa abordada, no decorrer do ano letivo 2022, o ponto de partida era o projeto, evocado por meio das ações realizadas ou à título de exemplificação.

Por fim, a habilidade (EM13LGG601) possibilitou uma imersão na história e na cultura dos países, cujos textos literários foram abordados, isto porque além de conhecer, brevemente, a vida e a obra de cada autor, fomos motivados a observar aspectos linguísticos, contextuais e temáticos das obras. Ao procedermos dessa forma, conseguimos aliar, em vários momentos, o desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais, pois apesar de os países, selecionados para as viagens literárias, estarem localizados em três continentes diferentes (América, Europa e África) há temas de ordem universal, os quais afetam indistintamente a vida das pessoas, sobretudo, por questões raciais, sexistas e socioeconômicas, para citar apenas algumas formas de opressão.

Além dessas, outra habilidade norteou a prática pedagógica na efetivação do projeto, tendo em vista que perpassa todos os campos de atuação social. Trata-se da (EM13LP12):

Selecionar informações, dados e argumentos em fontes confiáveis, impressas e digitais, e utilizá-los de forma referenciada, para que o texto

a ser produzido tenha um nível de aprofundamento adequado (para além do senso comum) e contemple a sustentação das posições defendidas (BRASIL, 2018, p. 508).

Tal habilidade foi trabalhada a partir da leitura individual e coletiva, principalmente, nos Workshops de Redação, com o fito de propiciar o acesso dos educandos a diversas fontes de informação, ampliando, assim, o repertório sociocultural. Nessas oportunidades, a macro e a microestrutura de redações que receberam a nota 1000, em edições anteriores do ENEM, também eram enfatizadas, além de conteúdos relacionados a todas as competências avaliadas.

De modo que, além de incentivar a ampliação do conhecimento, valemo-nos da oportunidade para destacar o que é um repertório sociocultural legitimado, pertinente ao tema e como pode ser usado de maneira produtiva, a fim de alcançar a nota máxima na competência 2; assim como ratificar que os argumentos utilizados para sustentar uma tese devem ser baseados no conhecimento científico e não meramente no senso comum.

Pelo exposto, defendemos que o trabalho intencional com a leitura favoreceu a escrita, pois constatmos, a partir da metodologia explanada, uma melhoria das notas em avaliações internas, como as de Língua Portuguesa, uma vez que os selos inseridos no passaporte da leitura eram convertidos em pontos extras; assim como externas, a exemplo do Exame Nacional do Ensino Médio, pois a discente Vivian de Souza Alves, da 3ª Série A, alcançou 940 pontos na redação do ENEM. Ademais, aproximadamente 70% dos estudantes dessa turma, foram aprovados.

Figura 13 – Passaportes da Leitura preenchidos



Fonte: Arquivo Pessoal

Figura 14⁹ – Resultado do ENEM 2022


Fonte: Arquivo Pessoal

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do observado no cotidiano da ECIT Major Antônio de Aquino, defendemos que a Educação Antirracista pode ser inserida no Ensino Integral de várias maneiras, pois essa modalidade apresenta um “mundo de possibilidades”. De forma que os acolhimentos diários são momentos oportunos para chamar a atenção dos discentes, assim que chegam, e conscientizar sobre diversas temáticas, as quais podem ser evidenciadas ao longo de todo o dia no espaço escolar.

Nos intervalos, as ações de clubes de protagonismo, também, podem ser significativas para o combate ao racismo e ao preconceito cultural, tendo em vista que a comunicação tende a ser favorecida quando os jovens dialogam entre si, pois conhecedores dos dilemas, anseios e receios dessa fase, esses encontram afinidades que os aproximam. Além dessa possibilidade, destaque-se, igualmente,

9 Evidencie-se que a aluna egressa, atualmente estudante do curso de Ciências Biológicas na UFPB, permitiu a utilização da imagem e do resultado obtido na redação do ENEM 2022.

as eletivas, disciplinas optativas ofertadas, cujas temáticas tendem a ser variadas, com o intuito de contemplar os interesses e sonhos dos discentes.

De modo que, para as ações propostas em sala de aula, consideramos a intedisciplinaridade fundamental, pois esta pode acontecer de duas maneiras: a primeira diz respeito a relação entre os conteúdos abordados em diferentes disciplinas e a outra vincula-se ao que defende Lenoir (2005, p. 52 – grifo nosso), para quem: [...] a interdisciplinaridade escolar apresenta, como principal finalidade, a difusão do conhecimento [...] e a formação de atores sociais, criando condições para a promoção de um processo de integração de aprendizagens e conhecimentos escolares”.

Em outras palavras significa dizer que além de propiciar o conhecimento formal, a interdisciplinaridade precisa contribuir com a integração das aprendizagens escolares e a, conseqüente, formação dos educandos para a atuação social. Isso é possível por meio de um trabalho pedagógico, cujo desenvolvimento de habilidades perpassa por diferentes componentes curriculares. Cite-se como exemplo aquelas relacionadas a interpretação textual, fundamental não apenas para o desenvolvimento em Língua Portuguesa, mas também para a compreensão de um problema matemático, pois se os discentes não compreenderem o enunciado, terão dificuldade em realizar o cálculo necessário para se chegar ao resultado esperado.

Fora do contexto escolar, observamos a importância da compreensão dos diferentes discursos para uma atuação consciente, pois não basta saber ler, é essencial compreender o que lido e relacionar com outras informações dentro de um contexto. De modo que defendemos o foco no letramento, pois, para Amorim e Miranda (2011, p. 5), em consonância com Kleimam (2008, p.17), “[...] ser letrado significa saber utilizar a metalinguagem, isto é: refletir sobre a própria linguagem que vai da definição à correlação”. Apenas nessa conjuntura é possível a formação integral dos estudantes.

REFERÊNCIAS

ABED, Anita Lilian Zuppo. *O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica. Construção Psicopedagógica*. V. 24, n. 25. São Paulo: 2016. Disponível em: [O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica \(bvsalud.org\)](https://www.bvsalud.org/publication/03/ago/2023). Acesso em: 03/ago/2023.

AMORIM, Waldirene; MIRANDA, Maria Geralda de. A relevância social da leitura e da escrita na sociedade pós-industrial. Disponível em: [LINGUAGEM E CULTURA LETRADA: A RELEVÂNCIA SOCIAL DA LEITURA E D](#) (ufu.br). Acesso em: 04/nov/2023.

BÂ, Amadou Hampaté. *A tradição viva*. In: KI-ZERBO, Joseph (Org.). **História Geral da África I**. Metodologia e pré-história da África. São Paulo/SP: Ática/UNESCO, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, 2004.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

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

BARTH, Pedro Afonso; SILVA, Leonardo Vinícius Sfordi; TREVEJO, Diego Sanches Martins. *A escrita literária como ferramenta de ensino de literatura*. **Cadernos Zygunt Bauman**. V. 9, n. 21 (2019). Disponível em: [Vista do A escrita literária como ferramenta de ensino de Literatura](#) (ufma.br). Acesso em: 03/ago/2023.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e Sociedade**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.

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

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

COUTO, Mia. **A menina sem palavra**. São Paulo: Editora Bonifácio, 2018.

DÁSKALOS, Maria Alexandre; APA, Lúvia; BARBEITOS, Arlindo (Orgs.). **Poesia Africana de Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

EMECHETA, Buchi. **No fundo do poço**. Porto Alegre: Ateniense, 2021.

GUARÁ, Isa Maria F. R. *Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola*. **Em aberto**: educação integral e tempo integral. MAURÍCIO, Lúcia Veloso (Org.). Brasília, , v. 22, n. 80, abr, 2009. Disponível em: [v. 21 n. 80 \(2009\): Educação integral e tempo integral | Em Aberto \(inep.gov.br\)](#). Acesso: 01/nov/2023.

GADOTTI, Moacir. *Qualidade na Educação: uma nova abordagem*. Disponível em: [14_02_2013_16.22.16.85d3681692786726aa2c7daa4389040f.pdf](#) (pmf.sc.gov.br). Acesso em: 01/nov/2023.

HALL, Stuart. **Da Diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

KLEIMAM, B. Ângela, **Os significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**, 10ª ed. São Paulo: Mercado das Letras, 2008.

LENOIR, Y. *Três interpretações da perspectiva interdisciplinar em educação em função de três tradições culturais distintas*. **Revista E-Curriculum**, v. 1, n. 1, PUCSP: São Paulo, 2005.

LIMA, Conceição. **A dolorosa raiz do Micondó**. São Paulo: Geração Editorial, 2021.

ONDJAKI, **A bicicleta que tinha bigodes**. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

PEPETELA. **A montanha da água lilás**: fábula para todas as idades. São Paulo: Quinteto Editorial, 2018.

ROSA, Guimarães. **Primeiras Estórias**. São Paulo: Editora Gaia, 2021.