



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA**

GIULIANE APARECIDA PETRONILHO

**CENAS ROTINEIRAS DE TRABALHO ANÁLOGO À ESCRAVIDÃO E
OS LETRAMENTOS NECESSÁRIOS NA EDUCAÇÃO
ANTIRRACISTA**

Salvador
2023

GIULIANE APARECIDA PETRONILHO

**CENAS ROTINEIRAS DE TRABALHO ANÁLOGO À ESCRAVIDÃO E OS
LETRAMENTOS NECESSÁRIOS NA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA**

Dissertação apresentada à Universidade Federal da Bahia, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura - Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada, área de concentração em Linguagem e interação, para obtenção do título de Mestra.

Orientadora: Profa. Dra. Terezinha Oliveira Santos

Salvador
2023

FICHA CATALOGRÁFICA

GIULIANE APARECIDA PETRONILHO

**CENAS ROTINEIRAS DE TRABALHO ANÁLOGO À ESCRAVIDÃO E OS
LETRAMENTOS NECESSÁRIOS NA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA**

Dissertação apresentada à Universidade Federal da Bahia, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura - Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada, área de concentração em Linguagem e interação, para obtenção do título de Mestra.

Salvador, 06 de julho de 2023

Banca examinadora

Terezinha Oliveira Santos – Orientadora _____
Doutora em Letras pela Universidade Federal da Bahia (Salvador – Bahia).
Universidade Federal do Oeste da Bahia.

Cristiane Maria Campelo Lopes Landulfo de Sousa _____
Doutora em Língua e Cultura pela Universidade Federal da Bahia (Salvador – Bahia).
Universidade Federal da Bahia.

Helenice Joviano Roque de Faria _____
Doutora em Linguística pela Universidade de Brasília (Brasília – Distrito Federal).
Universidade do Estado de Mato Grosso.

AGRADECIMENTOS

Concluir um Mestrado exige persistência, coragem, força, motivação e determinação. Em alguns momentos, o cansaço toma conta e parece que nenhum dos substantivos citados é suficiente, para que ergamos a cabeça e olhemos para frente. E, em muitos momentos, eu enfraqueci, pensando que não conseguiria chegar até o fim. E, se hoje estou aqui, agradeço de todo meu coração a aqueles e àquelas que me incentivaram, me fortaleceram e conduziram meus caminhos.

Agradeço a Deus e a Nossa Senhora que me guardaram, me iluminaram e me conduziram, para que eu pudesse juntar forças e prosseguir!

Obrigada aos meus pais, Lourdes Aparecida da Silva Petronilho e Heitor Petronilho, razão pela qual eu luto constantemente. É por vocês e para vocês!

Obrigada aos meus irmãos Sérgio Lucas Petronilho, Gabriel Geraldo Petronilho e Marco Antônio Petronilho, que se alegraram pela minha conquista como se fosse deles próprios!

Obrigada à minha orientadora, Profa. Dra. Terezinha Oliveira Santos! Mulher forte, guerreira, inspiradora. Mulher que escolhi para me orientar, sabendo que seria para além do mundo acadêmico. Suas orientações me serviram para a vida. Mulher negra e empoderada, para a qual eu olho e me imagino refletindo no espelho.

Obrigada à minha orientadora do tempo de graduação, Profa. Dra. Helena Maria Ferreira! Mulher essa que abriu as portas do mundo acadêmico para que eu pudesse me encontrar. Talvez, uma das pessoas daquele espaço que, naquela época, mais acreditou em mim.

Obrigada aos(às) demais professores(as) que passaram pela minha vida, desde a creche até o mundo acadêmico! Profissão honrada, que me inspirou a olhar para a educação como uma possibilidade de transformação social. O trabalho de vocês foi essencial para minha formação como profissional e como ser humano.

Obrigada aos(às) meus/minhas amigos(as), colegas de turma e familiares que torceram para que eu chegasse aonde cheguei! Quando sonhamos ao lado de pessoas que amamos, tudo faz mais sentido.

EPÍGRAFE

“Cheguei à teoria porque estava sofrendo, a dor dentro de mim era tão intensa que eu não poderia continuar a viver. Cheguei à teoria desesperada, querendo compreender, querendo entender o que estava acontecendo ao meu redor. Acima de tudo, cheguei à teoria porque queria fazer a dor ir embora. Eu vi, na teoria, um local para a cura.”

(bell hooks, *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*, 2013, p. 59).

RELICÁRIO

Este espaço é uma homenagem às mais de 700 mil vidas vitimadas pela Covid, no Brasil, entre 2020 e 2023.

RESUMO

Esta pesquisa descritiva, multidisciplinar, alocada na Linguística Aplicada Crítica, doravante LAC, é uma agência política que busca problematizar as crescentes estatísticas de denúncias acerca de pessoas em situação de trabalho análogo à escravidão, no Brasil, estabelecendo relações entre aquelas e a necessidade de uma formação docente, especificamente, dos profissionais da área de Língua Portuguesa, língua materna, aproximada das áreas dos Direitos Humanos e Trabalhista, como forma de potencializar os processos de letramentos críticos, necessários a uma educação antirracista e, por conseguinte, cidadã. Através do Estado da Arte, faremos um mapeamento no Catálogo de Teses & Dissertações da CAPES, visando a conhecer as produções com essa abordagem na LAC, num recorte temporal de 2019 a 2023. Em sintonia com o objetivo destacado, será feita a análise de um texto multissemiótico, o filme “Sete prisioneiros” (ficção), em diálogo com a Pedagogia Crítica (FREIRE, 1987), da Análise do Discurso Crítica (VAN DIJK, 2012), dos Estudos De(s)coloniais (QUIJANO, 2005), da Teoria Racial Crítica e Letramento Racial Crítico (ALMEIDA; BATISTA, 2021); (FERREIRA, 2015); (CRENSHAW, 2002), sem perder de vista as interlocuções com outras autorias que se fizerem necessárias.

Palavras chave: Escravidão contemporânea; Direitos Humanos; Educação Antirracista; Letramento Racial Crítico.

ABSTRACT

This descriptive, multidisciplinary research, allocated in Critical Applied Linguistics, hereinafter LAC, is a political agency that seeks to problematize the growing statistics of complaints about people in a situation of work analogous to slavery in Brazil, establishing relations between them and the need for teacher training, specifically, of professionals in the area of Portuguese Language, mother tongue, close to the areas of Human and Labor Law, as a way to enhance the processes of critical literacy, necessary for an anti-racist education and, therefore, citizen. Through the State of the Art, we will map the Catalog of Theses & Dissertations of CAPES, aiming to know the productions with this approach in LAC, in a time frame from 2019 to 2023. In line with the highlighted objective, the analysis of a multisemiotic text, the film "Seven prisoners" (fiction), in dialogue with Critical Pedagogy (FREIRE, 1987), the Analysis of Critical Discourse (VAN DIJK, 2012), the Decolonial Studies (QUIJANO, 2005), the Critical Racial Theory and Critical Racial Literacy (ALMEIDA; BATISTA, 2021); (FERREIRA, 2015); (CRENSHAW, 2002), without losing sight of the necessary dialogues with other authorities.

Keywords: Contemporary slavery; Human rights; Anti-racist education; Critical Racial Literacy.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01 - Notícias UOL	23
Figura 02 - G1 Notícias	23
Figura 03 - Notícia Preta	45
Figura 04 - CTB Notícias	50
Figura 05 - Notícias Exame	56
Figura 06 - G1 Notícias.....	59
Figura 07 - Balanço de 2020, da Subsecretaria de Inspeção do Trabalho	66
Figura 08 - Correio Braziliense	72
Figura 09 - G1 Notícias	72
Figura 10 - IstoÉ	73
Figura 11 - Brasil de Fato	73
Figura 12 - Radioagência Nacional	74
Figura 13 - Imirante	74
Figura 14 - Câmara dos Deputados	75
Figura 15 - Metrôpoles	75
Figura 16 - Resumo Técnico do Censo Escolar 2021	77
Figura 17 - Resumo Técnico do Censo Escolar 2021	77
Figura 18 - Resumo Técnico do Censo Escolar 2021	78
Figura 19 - Alexandre Moratto	102
Figura 20 - Thayná Mantesso	103
Figura 21 - Cartaz do filme 7 Prisioneiros	106
Figura 22 - Cena do filme 7 Prisioneiros	109
Figura 23 - Cena do filme 7 Prisioneiros	109
Figura 24 - Cena do filme 7 Prisioneiros	110
Figura 25 - Cena do filme 7 Prisioneiros	111
Figura 26 - Cena do filme 7 Prisioneiros	111
Figura 27 - Cena do filme 7 Prisioneiros	112
Figura 28 - Cena do filme 7 Prisioneiros	112
Figura 29 - Cena do filme 7 Prisioneiros	113
Figura 30 - Cena do filme 7 Prisioneiros	114
Figura 31 - Cena do filme 7 Prisioneiros	114
Figura 32 - Cena do filme 7 Prisioneiros	115
Figura 33 - Cena do filme 7 Prisioneiros	116
Figura 34 - Cena do filme 7 Prisioneiros	117
Figura 35 - Cena do filme 7 Prisioneiros	117
Figura 36 - Cena do filme 7 Prisioneiros	118
Figura 37 - Cena do filme 7 Prisioneiros	118
Figura 38 - Cena do filme 7 Prisioneiros	119
Figura 39 - Cena do filme 7 Prisioneiros	119
Figura 40 - Cena do filme 7 Prisioneiros	120
Figura 41 - Cena do filme 7 Prisioneiros	120
Figura 42 - Cena do filme 7 Prisioneiros	122

Figura 43 - Cena do filme 7 Prisioneiros	123
Figura 44 - Cena do filme 7 Prisioneiros	124
Figura 45 - Cena do filme 7 Prisioneiros	124
Figura 46 - Cena do filme 7 Prisioneiros	125
Figura 47 - Cena do filme 7 Prisioneiros	125
Figura 48 - Cena do filme 7 Prisioneiros	125
Figura 49 - Cena do filme 7 Prisioneiros	126
Figura 50 - Cena do filme 7 Prisioneiros	126
Figura 51 - Cena do filme 7 Prisioneiros	127
Figura 52 - Cena do filme 7 Prisioneiros	127
Figura 53 - Cena do filme 7 Prisioneiros	128
Figura 54 - Cena do filme 7 Prisioneiros	129
Figura 55 - Cena do filme 7 Prisioneiros	129
Figura 56 - Cena do filme 7 Prisioneiros	129
Figura 57 - Cena do filme 7 Prisioneiros	130
Figura 58 - Cena do filme 7 Prisioneiros	130
Figura 59 - Cena do filme 7 Prisioneiros	131
Figura 60 - Cena do filme 7 Prisioneiros	131
Figura 61 - Cena do filme 7 Prisioneiros	131
Figura 62 - Cena do filme 7 Prisioneiros	132
Figura 63 - Cena do filme 7 Prisioneiros	132
Figura 64 - Cena do filme 7 Prisioneiros	133
Figura 65 - Cena do filme 7 Prisioneiros	133
Figura 66 - Cena do filme 7 Prisioneiros	134
Figura 67 - Sul 21	134
Figura 68 - Alagoas 24 horas	135
Figura 69 - Governo de São Paulo	135
Figura 70 - Vogue Negócios	136
Figura 71 - G1 Notícias	143
Figura 72 - UOL Notícias	144
Figura 73 - O Tempo	144
Figura 74 - G1 Notícias	145
Figura 75 - G1 Notícias	150
Figura 76 - Instituto Socioambiental	151
Figura 77 - G1 Notícias	166

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Ficha Técnica do filme 7 prisioneiros	99
---	----

SUMÁRIO

‘ESCREVIVÊNCIAS’: EU, PESQUISADORA	15
O PROCESSO DE ESCRITA EM MEIO À PANDEMIA	21
INTRODUÇÃO	31
JUSTIFICATIVA	36
OBJETIVO GERAL	36
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	37
CAMINHOS MULTIMETODOLÓGICOS	37
ESTADO DE ARTE NA LINGUÍSTICA APLICADA CRÍTICA	38
ARCABOUÇO TEÓRICO: DIÁLOGOS	39
ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO	42
CAPÍTULO 1- COVID-19 E SEU CONTEXTO PANDÊMICO: O BRASIL, SUAS MÁSCARAS E DIAS DE NOJO	44
1.1 A PANDEMIA, AS EMPREGADAS DOMÉSTICAS: (DES)MASCARAMENTO DOS TEMPOS DE CATIVEIRO	50
CAPÍTULO 2- TRABALHO ANÁLOGO À ESCRAVIDÃO, ESCRAVIDÃO CONTEMPORÂNEA OU ESCRAVIDÃO MODERNA: QUAL É A DIFERENÇA?...61	
2.1 AS SEMÂNTICAS DA OPRESSÃO: CONCEITOS DE TRABALHO ANÁLOGO À ESCRAVIDÃO, ESCRAVIDÃO CONTEMPORÂNEA	69
CAPÍTULO 3- A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E OS LETRAMENTOS CRÍTICOS NECESSÁRIOS À SUA POTENCIALIZAÇÃO	76
3.1 LETRAMENTO E MULTILETRAMENTO	81
3.1.1- Letramento Visual	85
3.1.2- Letramentos Sociais	86
3.1.3- Letramento Racial Crítico	88
3.1.4- Letramento Jurídico	91
CAPÍTULO 4- TEXTOS MULTISSEMIÓTICOS E SUAS LEITURAS POSSÍVEIS: CENAS DO RACISMO COTIDIANO	94
4.1 FILME: “SETE PRISIONEIROS”	99
4.1.1 - Análise crítica transgressora	108
CAPÍTULO 5 - ESCRAVIDÃO E AS LUTAS DE RESISTÊNCIA DO POVO NEGRO	137
5.1 RESISTÊNCIA INDÍGENA	145

CAPÍTULO 6 - PENSANDO UMA EDUCAÇÃO DECOLONIAL E ANTIRRACISTA	152
6.1 CURRÍCULO EDUCACIONAL E POLÍTICAS PÚBLICAS	157
CONSIDERAÇÕES FINAIS	165
REFERÊNCIAS	167

1. ‘ESCREVIVÊNCIAS’¹: EU, PESQUISADORA

Eu sou Giuliane Aparecida Petronilho e escrevo este memorial aos meus 25 anos de idade, parte de minha cidade natal, Lavras-MG, parte de Salvador - BA, lugar que escolhi para desenvolver meu mestrado. Sou filha de Lourdes Aparecida da Silva Petronilho, neta materna de Aparecida Nazaré da Silva e neta paterna de Maria Dominga. Eu e minhas ancestrais somos mulheres negras, sobreviventes de uma sociedade racista, machista e excludente. Somos frutos de uma sociedade que determinou a nós mulheres o espaço doméstico, seja no cuidado do próprio lar, seja no cuidado do lar alheio. Isso, pois “o imaginário brasileiro, pelo racismo, não concebe reconhecer que as mulheres negras são intelectuais.” (CONCEIÇÃO EVARISTO, 2017)².

Minha avó Maria Dominga possui, atualmente, 93 anos de idade. Durante décadas, dedicou-se ao papel de dona de casa, esposa e mãe de 11 filhos. Ela não teve a oportunidade de frequentar os bancos de uma escola, é analfabeta. Foi tão dedicada aos afazeres domésticos e, ao mesmo tempo, tão vítima de injustiças sociais que determinaram à mulher negra seu “lugar” social, que pela reprodução de um senso comum transferiu às suas três filhas a mesma lógica com a qual ela havia sido criada, uma lógica de servidão à família, especialmente, ao marido. Enquanto isso, aos filhos homens foi ensinada a lógica do trabalho braçal, responsável por alimentar a família, retirando-os o compromisso com as tarefas domiciliares, relegadas, então, às suas esposas e filhas.

Minha avó Aparecida Nazaré da Silva possui 74 anos de idade e é mãe de 4 filhos. Diferentemente de minha outra avó, frequentou por pouco tempo os bancos de uma escola, aproximadamente até o 2º ano das séries iniciais do ensino fundamental. Sabe ler e escrever, apesar de possuir algumas limitações nesses processos. Também se dedicou ao trabalho doméstico, tanto em sua própria casa quanto na casa de outras pessoas, onde atuou como faxineira e lavadeira. Em sua própria casa ensinou apenas as suas duas filhas o exercício dos trabalhos domésticos, fazendo com que ambas tivessem uma iniciação precoce no mercado de trabalho, como babás, empregadas domésticas, faxineiras ou na colheita de café.

¹ Escrivivências: termo cunhado por Conceição Evaristo (2008), podendo ser lido em: EVARISTO, Conceição. Escrivivências da afro-brasilidade: história e memória. Releitura, Belo Horizonte, n. 23. 2008.

² Conceição Evaristo: “Nossa fala estilhaça a máscara do silêncio”. Carta Capital. 13 mai. 2017. Sociedade. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/>. Acesso em: 19 nov. 2021.

Minha mãe, Lourdes Aparecida da Silva Petronilho, possui 53 anos de idade e é mãe de 4 filhos. Frequentou a escola, a princípio até os anos finais do ensino fundamental, tendo que interromper sua formação, a fim de que pudesse conciliar suas responsabilidades com o trabalho, o matrimônio e a maternidade. No entanto, anos depois, voltou à escola, onde concluiu seus estudos até o ensino médio. Possui um grau de letramento escolar maior que o de minhas avós, uma vez que teve a chance de vivenciar mais experiências na escola. Conforme dito anteriormente, iniciou cedo em sua vida profissional, com 13 anos de idade, começando com o trabalho de babá e faxineira, realizando atividades na lavoura de café e, posteriormente, exercendo a profissão de empregada doméstica, que atua até os dias de hoje, sendo que trabalhou há aproximadamente 20 anos para a mesma família. Diferente de minhas avós, minha mãe possuía a ambição de continuar seus estudos, tendo como sonho a profissão de enfermeira. No entanto, suas condições financeiras, entre outros aspectos, foram um impedimento para a realização desse sonho.

Apesar de não ter tido a chance de se desenvolver em profissões mais prestigiadas, sempre reconheceu a importância da educação para a melhoria de vida dos indivíduos. Por isso, sempre me motivou a estudar, a fim de que eu pudesse ser financeiramente independente, além de ter condições de vida melhores do que as que ela teve. Porém, apesar de reconhecer a importância da independência feminina, não posso deixar de destacar que as influências obtidas por ela, em sua criação, foram incisivas no que tange à criação de sua única filha para o serviço doméstico. Minha mãe me preparou para o serviço do lar, dentro de nossa casa, a fim de que eu pudesse ajudá-la nos afazeres. Diferentemente de minhas avós, ela também buscou passar essas responsabilidades domésticas para meus irmãos, porém, eu era a mais cobrada. É importante destacar que, ela me habilitou para exercer essas atividades domésticas dentro de nossa casa, com o intuito de me preparar para a vida matrimonial. No entanto, ela sempre esperou que o meu caminho profissional fosse outro.

Não poderia deixar de mencionar meu pai, Heitor Petronilho, 60 anos, profissão: sucateiro. Meu pai não concluiu a quarta série, uma vez que, desde os seis anos de idade foi submetido ao trabalho rural, a fim de ajudar nas despesas domésticas. Sabe ler e escrever, possui um talento incrível com os números, mas durante sua jornada profissional exerceu apenas profissões braçais, como servente de pedreiro, gari, garimpeiro, lenhador, etc. Possui muitas crenças limitantes, relacionadas à política, à religião, ao machismo, entre outras. Esses fatores influenciaram nas decisões tomadas por minha mãe, ao longo dos anos de casada.

Eu nasci em 1997, ainda não sou mãe, nem esposa. Sou a única filha de 4 irmãos e a primeira pessoa da família a concluir o ensino superior. Desde criança, eu sabia que eu iria me

formar e trabalhar fora de casa. Sinceramente, nunca me senti à vontade com a execução de trabalhos domésticos, nem dentro e nem fora de minha residência.

Me sinto atraída para a vida profissional fora do lar, em escolas, instituições públicas ou privadas, com meu próprio empreendimento ou algo do tipo. Obviamente, não me restaram escolhas e eu precisei sim exercer as funções domésticas, tanto dentro do lar quanto fora, atuando como babá e faxineira, a fim de ganhar meu próprio dinheiro, como se fosse um atavismo. Mas meu desejo pelo crescimento profissional, meu sonho com a construção de uma vida melhor para mim e minha família falam mais alto e, por isso, minha trajetória acadêmica não se encerrou na graduação.

Ingressei na academia em 2016, no curso de Letras português, inglês e suas literaturas, pela Universidade Federal de Lavras (UFLA), onde pude aprender a desconstruir o mundo que eu conhecia, por minha visão limitada, cristã-católica, me ensinada pelas minhas gerações passadas. Lá, pude aprender com meus professores, colegas, orientadoras, com as pesquisas e extensões que eu desenvolvi, com os estágios, com minhas duas passagens no Centro Acadêmico do curso, etc. Hoje, percebo o quanto essas experiências contribuíram para o meu desenvolvimento pessoal.

Foi no último ano da graduação que conheci os estudos acerca do Letramento Racial Crítico, por meio da minha orientadora da época, Profa. Dra. Helena Maria Ferreira, e de uma colega da universidade que desenvolveu esta pesquisa em seu mestrado, a Profa. Ma. Elivan Aparecida Ribeiro. Fui pesquisadora do tema, por meio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (PIBIC-UFLA). E, aproveitei esses estudos para o desenvolvimento do meu Trabalho de Conclusão de Curso, onde abordei o Letramento Racial Crítico na análise do filme *Que horas ela volta?*, de Anna Muylaert (2015).

Nesse trabalho, destaquei os corpos femininos negros e suas condições de subalternidade, no serviço doméstico. E, posso afirmar que foi um dos dias mais felizes de minha vida, pois além da conclusão de um ciclo, eu pude contar com a minha banca dos sonhos, composta por três mulheres negras que admiro: Profa. Dra. Aparecida de Jesus Ferreira – UEPG; Profa. Dra. Helenice Joviano Roque de Faria - UNEMAT; Profa. Mestra Elivan Aparecida Ribeiro - UFLA.

Concluída minha graduação, não demorei a ingressar em uma pós-graduação. Como eu estava envolvida com temáticas relacionadas à raça e ao racismo, bem como a importância de desenvolver esses temas na educação, fui em busca de um curso que me direcionasse aos estudos acerca da África e da constituição do Brasil, a partir do tráfico Atlântico. Foi então que as buscas pela internet me levaram ao curso de especialização (lato sensu) em História da

África e da Diáspora Atlântica, uma parceria entre o Instituto de Pesquisa Pretos Novos do Rio de Janeiro, com a Faculdade Tecnológica do Paraná.

O curso foi muito enriquecedor, com boas/bons professoras(es) (a maioria negras(os)), excelentes materiais, flexibilidade para acessar à plataforma e concluir os estudos, entre outros pontos positivos. Em relação ao Trabalho de Conclusão de Curso da Especialização, foquei na análise do filme *Domésticas*, de Fernando Meirelles e Nando Olival (2001), percorrendo mais uma vez acerca desses corpos femininos negros no trabalho doméstico, como resquícios do pós-abolição. Para a realização desta pesquisa, fui orientada pela Profa. Dra. Alessandra Tavares, mulher, negra e historiadora.

No entanto, eu sentia a necessidade de buscar algo além, de me aventurar em um desafio ainda maior. Foi então que decidi ingressar em um mestrado, a fim de agregar muito mais em minha formação, direcionar minha carreira e me qualificar de forma mais ampla para o mercado de trabalho.

Hoje, posso dizer que além de ser a primeira pessoa da família a concluir o ensino superior, sou especialista e, em breve, mestra. Sem dúvidas me sinto muito feliz por alcançar esses méritos. Sempre quis ser orgulho para meus pais que batalharam tanto pela nossa família, mas, especialmente, sempre quis ser orgulho para mim mesma.

Quando relembro de minha trajetória, de minha infância e adolescência, das(os) minhas/meus familiares, amigas (os), colegas, dentre outros espaços pelos quais passei, me reconheço como uma exceção. Isso porque de onde venho, infelizmente, nem todas as mulheres tiveram as mesmas oportunidades que eu tive. Muitas foram mães precoces, outras optaram por ganhar dinheiro com trabalhos mais desvalorizados financeiramente, pois não tinham interesse, paciência, tempo e/ou condições para estudar.

Eu ocupo um espaço de privilégios, apesar dos pesares. Isso, não porque eu sou privilegiada, mas porque precisei lutar muito para alcançar os meus espaços. E, antes mesmo de eu nascer, outras mulheres negras já lutavam para que essas portas me fossem abertas. O que seria de mim se as mulheres negras que me antecederam não tivessem consciência da importância de um feminismo negro? O que seria de mim se não houvessem as cotas raciais, já que foi por elas que eu consegui ingressar na graduação? O que seria de mim se não houvessem universidades públicas, gratuitas e de qualidade? Certamente, eu não teria ocupado os espaços que eu ocupei.

Sou vítima de um sistema capitalista, como tantas outras mulheres negras. Negra, periférica, mulher, pobre, de cabelo crespo, gorda, enfim, sou fora dos padrões. Sofri racismo na escola, no trabalho, nos supermercados, nas lojas, nas papelarias, nas ruas. Certa vez, ao ir

até uma joalheria com meu primo, a vendedora nos olhou, tentou correr, escorregou, ficou paralisada com os olhos arregalados e levantou as mãos. Sei que isso não teria acontecido se nós fossemos dois jovens brancos entrando naquele espaço. E detalhe, ainda não havíamos entrado na joalheria quando ela correu. Estávamos apenas atravessando a rua na faixa de pedestre, que ficava em frente à loja.

O capitalismo é cruel, ele se adapta às transformações sociais. Se por um lado ele nos passa um “melzinho na boca”, por outro lado, ele nos dá um “soco no estômago”. Se as mulheres negras se empoderaram, ele cria marcas que nos “represente”, como maquiagens, cosméticos, produtos para cabelos afros, etc. Criam princesas negras na Disney, a fim de contribuir para a representatividade das crianças. No entanto, estabelece qual o padrão de negritude considerado bonito (peles pardas - colorismo³), define qual cabelo afro é o ideal (cacheado) e qual não é bonito (crespo), entre outros aspectos.

Dessa forma, enquanto as criações capitalistas favorecem, por um lado, para que eu me sinta bela em meu corpo negro, por outro, elas acabam com minha autoestima quando “esfregam na minha cara” que meu corpo gordinho não é o ideal, não está de acordo com os padrões de beleza pré-estabelecidos. Ou seja, falta “criatividade” para que a Disney crie princesas que me representam de verdade. Ou, melhor dizendo, falta compromisso político por parte da indústria cinematográfica, para representar cada corpo que compõe a sociedade, a partir de suas individualidades.

No decorrer do mestrado, fui reativando sonhos que estavam engavetados no meu coração. Um deles estava guardado desde minha adolescência, o sonho de estudar jornalismo. Esse foi meu primeiro grande sonho, daqueles que a gente tem certeza do que quer. No entanto, em 2016 veio minha frustração, quando passei no curso de Letras. Isso porque em minha cidade não tinha o curso de jornalismo, ou seja, eu teria que me mudar para realizar meu sonho. Porém, minha família não teria condições de me auxiliar financeiramente, para que eu pudesse estudar em outra cidade. Foi então que precisei optar por um curso que seria minha segunda opção de graduação, o curso de Letras.

Confesso que, no decorrer do curso, me apaixonei, afinal, não tem como fazer Letras sem se apaixonar. Tenho umas lembranças muito gostosas da minha adolescência, que eram as aulas de língua portuguesa. Sempre estudei em escola pública e minha disciplina favorita era português, seguida de inglês, espanhol e sociologia. Mas cinco coisas me marcaram nas aulas de língua materna: 1) eu amei quase todas(os) as(os) professoras(es) de português que

³ Ler em: Devulsky, Alessandra. **Colorismo**. São Paulo: Jandaíra, 2021.

eu tive na vida, exceto um que era assediador; 2) eu amava quando as(os) professoras(es) pediam para que a gente escrevesse redação, quaisquer que fossem os temas, minha paixão era e ainda é escrever; 3) as aulas de leitura eram maravilhosas, tinha música relaxante, ou contação de histórias por parte da professora (Sabrina), sem contar que a escola onde eu estudava incentivava a leitura, o uso da biblioteca e que as(os) alunas(os) fizessem listas de livros que queriam para a biblioteca da escola; 4) eu recebia elogios pelas minhas redações, as(os) professoras(es) diziam que eu escrevia bem, claro que considerando minha faixa etária e série da época; 5) nas aulas de redação, meus/minhas amigas(es) empilhavam cadernos sobre minha mesa, a fim de que eu corrigisse para elas(es), antes de mandarem para as(os) professoras(es).

Acredito que a quinta lembrança tenha sido a que mais me marcou e me despertou o interesse por um curso em que eu pudesse me voltar para a escrita. Com isso, no decorrer do mestrado, pude refletir acerca do sonho de fazer jornalismo, mas, ao mesmo tempo, compreendi que há outros cursos que me possibilitaria trabalhar com a escrita, tais como o cinema (especialmente com direção e roteiro), editoração e escrita criativa. Tudo isso, vem me deixando indecisa sobre minha vida profissional e os rumos que ela tomará. Mas uma coisa é certa, meu mestrado e meu doutorado em Linguística Aplicada estarão garantidos.

Confesso que não desejo ser a única pessoa da família a ter uma formação. Eu torço muito pelos meus irmãos, pela minha mãe e pelo meu pai. E, com toda certeza, busco incentivar minhas sobrinhas e minha afilhada, desde pequenas, por meio de brinquedos que as estimule a querer estudar, se formar, enfim, ser o que elas quiserem ser e estar onde elas quiserem estar. Um exemplo é na compra de brinquedos, em que presenteio com brinquedos de médica, veterinária, jogos diversos, pois sinto a necessidade de romper com o mito de que o lugar da mulher é apenas no serviço do lar.

Dito isso, a educação é imprescindível para nosso desenvolvimento, profissional e pessoal. Nela, eu pude me encontrar, me descobrir, desconstruir meus conhecimentos limitados, assim como compreender o quanto ainda preciso me desenvolver. E assim como eu tive a chance de experimentar esse processo, eu desejo o mesmo a todas(os) aquelas(es) que sentem vontade de ingressar nos bancos escolares e acadêmicos, uma vez que, a educação é transformadora.

E, eu não poderia finalizar sem mencionar que durante meu processo de formação no mestrado, eu adoeci. Sofro de Transtorno de Ansiedade Generalizada, diagnosticado em julho de 2020, no auge da pandemia da COVID-19. Meu diagnóstico veio antes do meu ingresso na pós-graduação e, devo mencionar que o curso em si não foi a causa das minhas crises. O que

venho tentando dizer é que em determinados momentos eu sentia dores físicas e emocionais. Algumas vezes, eu pensei em desistir, mesmo sabendo o quanto eu queria concluir esse processo.

Foi então que, por meio das minhas sessões com minha psicóloga, Simone Aparecida Santana, conseguimos identificar o que causava minha dor. E, pasmem: eu sentia culpa por estar ascendendo profissionalmente, enquanto as pessoas que eu amo estavam em condições de subalternização. E, isso foi confirmado à medida em que eu ia evoluindo, concluindo meus ciclos, conquistando novos espaços e novos méritos. Eu me autossabotava, ficava semanas sem produzir academicamente, sem sair de casa, sem me divertir.

Foi necessário que eu aceitasse a ideia de ascender na vida profissional, a fim de ajudar aquelas(es) que eu amo e que eu gostaria que estivessem comigo, compartilhando desses mesmos privilégios que hoje eu posso usufruir. Eu precisei aprender a entender que se hoje eu ocupo um lugar de privilégio acadêmico/intelectual, ainda que eu seja uma exceção, eu sou merecedora desse espaço.

Por fim, apesar de eu usar o espaço deste texto como posicionamento contra a subalternização dos corpos negros no espaço de trabalho, eu mesma, enquanto mulher negra, necessito de um exercício diário de aceitação do espaço privilegiado que eu ocupo. Eu que me sentia um corpo estranho no ambiente que ocupo, um peixe fora d'água, uma impostora na vida acadêmica, preciso aprender a me ver no papel de protagonismo. Eu que desde criança sonhava em estudar e sabia que não queria estar em postos de trabalho precarizados, demorei a entender que meu lugar é onde eu quero estar.

1.1. O PROCESSO DE ESCRITA EM MEIO À PANDEMIA

Era março de 2020, a China estava sucumbindo ao mal da COVID-19, surgida em dezembro de 2019, em Wuhan. O vírus se espalhava por inúmeros países, provocava mortes, sequelas, internações, dores, sofrimento, luto. E, eu, de minha cidade natal, Lavras - interior de Minas Gerais, estava bem, com a esperança de que essa doença não atingiria a mim e as pessoas que eu amo.

Confesso que eu estava em um momento complicado. Com o (des)governo que assumiu o Brasil entre os anos de 2019 e 2022, as bolsas de pesquisa e de extensão haviam sido cortadas, como mecanismo de contenção de custos nas universidades brasileiras. Eu estava no oitavo semestre do curso de Letras, ansiosa para finalizar minha graduação e

conquistar meu diploma. Mas, dependia da bolsa para conseguir continuar meus estudos. Cogitei desistir do curso, para poder trabalhar, já que minha condição financeira era ruim e eu precisaria contribuir com as despesas de casa.

Mas, como tudo o que está ruim pode piorar, veio a notícia que tanto temíamos: o primeiro caso confirmado de COVID-19 no Brasil. O fato ocorreu em 26 de fevereiro de 2020, com um homem de 61 anos, residente na cidade de São Paulo. No entanto, em março do mesmo ano, ocorreu a primeira morte pelo vírus no país, seguida do alerta de transmissão comunitária, o que mudaria os rumos de nossa nação.

Me recordo que eu estava na universidade (UFLA), na sala do Centro Acadêmico, onde eu era a coordenadora estudantil. Foi então que recebi a notícia, pelas redes sociais, de que as aulas estavam sendo canceladas, a princípio por um período de 15 dias, a fim de garantir a proteção das(os) alunas(os) e profissionais da instituição. Destaca-se que diversas instituições aderiram à campanha “Fique em casa!”, com o objetivo de minimizar a circulação do vírus.

E, o que era para ser 15 dias de *lockdown*, se transformou em aproximadamente dois anos de isolamento. Foi um período difícil, em que além da crise sanitária que estava instaurada no mundo, tivemos que enfrentar no Brasil, também, o aprofundamento das crises econômica e política.

Nunca imaginei que veria tamanho desprezo pela população mais pobre deste país. Mas foi exatamente o que aconteceu. Durante a pandemia, vimos um governo de extrema direita que não deu a mínima importância à população mais carente, especialmente às(aos) negras(os) que são a maioria entre as classes sociais mais baixas. Governo esse que, por um lado, exportava comida de qualidade para o exterior, afinal *o agro é tech, o agro é pop e o agro é tudo*⁴. Mas, em contrapartida, permitiu que mais de 60 milhões de brasileiras(os) vivessem em situação de insegurança alimentar.

Com isso, se tornou comum notícias midiáticas sobre a alta nos preços dos alimentos nos supermercados, a venda de ossos de animais para o consumo humano, a população mais pobre cercando caminhões de lixo para encontrar restos de alimentos para sua sobrevivência. E, enquanto isso, as(os) opressoras(es) se alimentando do bom e do melhor, mas, não só de comida a elite se alimenta. Elas(es) se alimentam da desgraça do povo.

⁴ Campanha publicitária da Rede Globo no fortalecimento do agronegócio no Brasil.

Figura 1



Fonte: Notícias UOL.⁵

Figura 2



Fonte: G1 Notícias⁶

⁵ Disponível em: <https://economia.uol.com.br/noticias> . Acesso em: 19 nov.2022.

⁶ Disponível em: <https://g1.globo.com/fantastico/noticia/2021/07/25>. Acesso em: 19 nov. 2022.

Durante a pandemia, vimos a população oprimida se humilhar por um Auxílio Emergencial⁷, que variou de R\$200 a R\$600,00 ou R\$1200,00 para as mães solteiras. Auxílio esse que foi negado pelo governo, mas, que foi exigido pela oposição e, após a votação a favor do benefício, ocorreram diversas tentativas de boicote pelo próprio Ministério da Economia. Quantas pessoas contraíram o vírus nas filas da Caixa Econômica Federal, tentando receber o auxílio emergencial, cujo recebimento estava sendo dificultado? Quanta corrupção da própria população, já que inúmeras pessoas receberam o auxílio sem de fato precisar, retirando o direito daquelas(es) que de fato necessitavam? Sobretudo, quantas pessoas mortas receberam o auxílio emergencial, como “laranjas”, devido a ganância daquelas(es) que não iriam assistir o povo recebendo dinheiro sem agir com corrupção?

Também, foi durante a pandemia que nos assustamos com uma onda de *Fake News* e de negacionismo acerca do vírus, que tirou a vida de tantas pessoas. Em pleno luto, ouvimos da pessoa mais influente do país (o presidente) os seguintes discursos: “Eu não sou covão!”; “Vai chorar até quando?”; “Quer que eu faça o quê?”; “Isso é só uma gripezinha!”; “Se tomar a vacina vai virar jacaré!”; “A cura para a COVID está na Cloroquina!”, entre outras atrocidades.

Foi durante a pandemia que perdemos muitas pessoas queridas, seja do nosso convívio social, seja do meio midiático, entre outras, anônimas. Pessoas que tornavam nossos dias mais felizes, pessoas que tinham inúmeros significados em nossas vidas e vidas com significados em vidas outras. Choramos ao ver as notícias de mortes que aumentavam a cada dia. Nos assustamos ao ver corpos enterrados em sacos plásticos, em containers, abandonados nas calçadas, sem que fossem velados nos ritos de suas culturas.

Sofremos com a guerra contra o vírus, mas, sobretudo, sofremos com a guerra contra a ignorância. A luta para que as pessoas ficassem em casa, a fim de diminuir a disseminação do vírus, se tornou uma luta política, onde tínhamos de um lado pessoas que cooperavam para derrotar o coronavírus, mas, do outro lado, influenciadas(os) por governantes negacionistas, tínhamos pessoas participando de festas clandestinas, pessoas que não usavam máscaras, não usavam álcool em gel 70% e nem evitavam aglomerações. Motivadas(os) por líderes políticas(os), religiosas(os), entre outras(os), muitas pessoas reivindicavam medicamentos que não surtiam efeito algum contra o vírus, mas, quando surgiram as vacinas, negaram sua eficácia. E, para piorar, tínhamos um Ministério da Saúde conivente com essas atrocidades.

⁷ Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2020/03/30/coronavirus-sena> . Acesso em: 20 nov. 2022.

Vivemos um período de "emburrecimento" de parte da população. Revivemos cenas que para nós só existiam nos livros de História, cenas de um passado quase medieval, como uma nova Revolta da Vacina⁸; discursos sobre o vírus ser um sinal da volta do Messias; pessoas morrendo por causa de uma doença cuja estratégia imunológica acabara de ser desenvolvida; negação das ciências; eclosão de casos de trabalho análogo à escravidão, que já existiam há tempos, mas que durante essa crise sanitária mundial vieram à tona como cenas rotineiras

No período pandêmico, vimos a população empobrecida perder ainda mais seus poucos recursos⁹, ao passo que a elite lucrava¹⁰ com a morte e a desgraça alheias. Vimos pessoas sem condições básicas de higiene (sem água, sem sabão, sem álcool em gel, entre outros produtos de limpeza e higiene pessoal), de alimentação, do necessário para sua existência. Vimos as indústrias farmacêuticas, funerárias, hospitalares, entre outras ligadas à saúde, lucrarem como nunca. Vimos a alta nos preços dos produtos básicos, alimentando a lei capitalista da oferta e da procura.

Outro ponto importante, é que durante a pandemia aumentaram os casos de depressão, ansiedade, síndrome do pânico, entre outros transtornos psicológicos¹¹. O longo período de isolamento social, a enxurrada de notícias de casos de infecção e de mortes pela doença, o negacionismo, as perdas, a falta de imunizantes, o medo de perder e o medo de morrer, tudo isso influenciou significativamente no estado de saúde mental de grande parte da população. Enfim, depois da pandemia, nossas vidas mudariam completamente. E é esse o ponto em que eu gostaria de chegar.

Era março de 2020 e eu fui da universidade para casa. Pensava que seriam 15 dias de isolamento para a contenção do vírus, mas não. Eu sentia um medo enorme de ser infectada e de ter minha família infectada. Eu assistia ao noticiário diariamente, na esperança de boas notícias, mas, infelizmente, quanto mais os dias se passavam, maiores eram os casos de

⁸ Leia mais em: Cinco dias de fúria: A Revolta da Vacina envolveu muito mais do que insatisfação com a vacinação. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/noticia/> . Acesso em: 21 set.2022.

⁹ Leia mais em: Desemprego diante da pandemia bate recorde e atinge mais de 14 milhões de brasileiros, diz IBGE. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/noticia/2020/10/16/mais-de-14-milhoes-de-brasileiros-ficaram-desempregados-diante-da-pandemia-aponta-ibge.ghtml> . Acesso em: 20 jul. 2023.

¹⁰ Leia mais em: Pandemia expõe “necropolítica à brasileira” e uma certa elite que não vê além do umbigo. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/economia/2020-05-08/pandemia-expoe-necropolitica-a-brasileira-e-uma-certa-elite-que-nao-ve-alem-do-umbigo.html> . Acesso em: 20 jul. 2023.

¹¹ Leia mais em: Brasil vive uma segunda pandemia, agora na Saúde Mental. Disponível em: https://cofen.gov.br/brasil-enfrenta-uma-segunda-pandemia-agora-na-saude-mental_103538.html . Acesso em: 20 jul. 2023.

contaminação pela COVID-19, no país. E, conseqüentemente, o número de mortes também crescia.

Eram 10 mortes confirmadas, depois eram 100, depois 200, depois 1 mil, depois 20 mil, depois 200 mil. E, assim, entre uma variante e outra do vírus, se passaram os 15 dias, que se transformaram em 1 ano, que se transformaram em 2 anos. Então, chegamos em maio de 2023, com um número de mortes que ultrapassa os 700 mil, no Brasil.

Após um mês acompanhando os noticiários (entre março e abril de 2020), me sentia mentalmente exausta. Diariamente, morriam muitas pessoas no mundo e isso me assustava. Eu desejava que voltássemos à normalidade o quanto antes, com saúde e vida. O desespero ia tomando conta do meu coração, até que em julho de 2020, uma pessoa querida contraiu o vírus, para o meu desespero.

Minha angústia foi tanta, o medo de perder alguém querido foi tanto que o estrago já havia sido feito na minha mente. Tive uma crise de pânico muito forte, precisei ir ao médico e fui diagnosticada com Transtorno de Ansiedade Generalizada. Foi a partir daí que comecei a usar *Cloridrato de Sertralina*, antidepressivo que me ajudaria a controlar as crises. Comecei com 50mg do medicamento, mas, menos de um ano depois, tive minha dose duplicada para 100mg, além de acompanhamento psicológico. Infelizmente, faço uso do medicamento até os dias de hoje.

No período de março de 2020 a maio de 2023, meu processo de escrita foi atravessado por inúmeros impasses. Para além das crises de ansiedade, do medo extremo de perder meus entes queridos, do sentimento de indignação pelo descaso dos órgãos governamentais em relação à pandemia, eu, assim como muitas pessoas, tive que encarar o mundo a partir das relações virtuais.

Os quinze dias sem aula, devido ao isolamento, se transformaram em três meses. E, quando, enfim, as aulas voltaram, estávamos no auge da pandemia, e tivemos que nos adaptar ao ensino remoto emergencial. Por não ter internet em casa, a princípio entrei em desespero. Entretanto, a Universidade Federal de Lavras concedeu o Auxílio Internet de R\$100,00, aos(às) estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, assim, pela primeira vez na vida, tive internet em casa. Eu já tinha um notebook, que em alguns momentos precisei emprestar ao meu irmão caçula, para que ele acompanhasse as aulas do 4º ano e do 5º ano do ensino fundamental I.

Além disso, como vítimas dos impactos do isolamento social na pandemia, meu pai e eu fomos beneficiados pelo auxílio emergencial do governo federal, com R\$600,00 para cada um, o que nos ajudou muito nas despesas da casa, na compra de medicamentos, alimentos,

etc. Recebemos cestas básicas de amigas(os), que às vezes eram tão generosas na quantidade de mantimentos que conseguimos dividir por quatro (para minha casa, para a casa do meu irmão, para a casa do meu namorado da época e às vezes para a casa do meu primo).

Também, no período da pandemia, minha mãe precisou passar um período de aproximadamente um ano morando com as(os) patroas(ões), a fim de estar em isolamento com elas(es), para que o vírus não circulasse ali. E, a casa de seus/suas empregadoras(es) fica próximo a uma represa, tem piscina e natureza ao redor. Minha mãe ali estava se beneficiando das condições privilegiadas daquele espaço, no entanto, sabemos que a sua condição de serviçal rasura o sentido da expressão "se beneficiando". Enquanto isso, eu tive que assumir a posição de mãe em nossa casa. Eu cuidava do meu irmão caçula, cuidava dos afazeres domésticos, cozinhava, lavava, etc. Enfim, eu estava sobrecarregada como nunca.

E, para além dos afazeres domésticos, eu precisava escrever meu Trabalho de Conclusão de Curso da Graduação. Acredito que o fato de ver a situação de minha mãe, morando no serviço e voltando para casa apenas nos fins de semana, me motivou a pesquisar as condições das mulheres negras no trabalho doméstico, por meio da análise do filme “Que horas ela volta?”, de Anna Muylaert (2015)¹², na perspectiva do Letramento Racial Crítico. E, assim, eu produzi meu TCC, amparada também pelo Programa de Bolsa de Iniciação Científica da UFLA.

Tive muita dificuldade em produzir o TCC, visto que eu estava mentalmente esgotada, pelas crises de ansiedade, pela sobrecarga de atividades domésticas, mas, também, por viver com minha família na casa de minha avó materna, o que começou a gerar conflitos. O principal conflito era um dos meus primos, usuário de drogas ilícitas. Dessa maneira, meu processo de escrita foi permeado pelo medo, medo da polícia que batia à nossa porta, medo de traficantes que lançavam ameaças à nossa porta, medo de ter meus poucos objetos de valor roubados pelo meu próprio primo, medo de presenciar um assassinato ou de ter que reconhecer o corpo do meu primo no Instituto Médico Legal (IML).

Sendo assim, tive que produzir meu TCC com muita dificuldade, ou melhor dizendo, tive que juntar forças para desenvolver meu trabalho, que foi feito “com a força do ódio”. Foi um processo de escrita doloroso, eu não me sentia mais a mesma, não me reconhecia. Como era possível que eu, que sempre tive facilidade no processo de escrita, estivesse escrevendo com tanta dor?

¹² “Que horas ela volta?”. Disponível em: <https://www.adorocinema.com/filmes/filme-231230/>. Acesso em: 21 set.2021.

Confesso que nesse período em que as atividades online se intensificaram, eu consegui aproveitar bastante em termos de aprendizagem. Pois além das minhas aulas online, eu participei de muitos congressos, mesas-redondas, comunicações orais, seminários, entre outros eventos.

Nesse período, apesar dos impasses já destacados, eu consegui com muita dificuldade me formar em Letras, em março de 2021. Ingressei na especialização em História da África e da Diáspora Atlântica, em fevereiro de 2021 e, como o curso era particular, tive que lutar para conseguir pagar. Já não havia mais auxílio emergencial, então tive que buscar outros métodos, como vender máscaras na rua, fazer revisão de textos e até mesmo consegui um contrato temporário para trabalhar como terceirizada em uma indústria da minha região. Mas, enfim, consegui finalizar minha especialização, com a produção de um TCC sobre o trabalho doméstico no Brasil pós-abolição, com a análise do filme “Domésticas”, de Fernando Meirelles e Nando Olival (2001).¹³

Em agosto de 2021, ingressei no mestrado em Linguística Aplicada, pelo Programa de Pós-graduação em Língua e Cultura da Universidade Federal da Bahia. As aulas ainda eram de caráter remoto, mas, com a bolsa do mestrado (CAPES), consegui me concentrar melhor nesse processo de estudos e de escrita.

Mas, preciso confessar que ao ser informada de que as aulas voltariam ao presencial em 2022/2, eu senti um desconforto muito grande. Eu tive medo de me expor ao vírus, já que, apesar da vacina, a pandemia ainda não havia acabado. Eu tive medo de sair de Lavras - MG e ir para Salvador - BA, local esse onde eu não conhecia ninguém, além de minha orientadora. Eu tive medo de sair de casa, onde apesar dos problemas familiares, eu estava na minha zona de conforto. Eu tive medo por mim, que viveria sozinha, e tive medo por minha família, já que eu contribuía com as despesas de casa. Eu tive medo, também, de interagir, pois eu sempre fui tímida, mas, com a pandemia, eu me tornei antissocial.

Nesse período de pandemia da COVID-19, eu aprendi a me relacionar com as pessoas virtualmente, perdendo a sensibilidade para as interações presenciais. E isso me afeta constantemente. Por exemplo, quando eu preciso ir a algum lugar novo, com muitas pessoas ou longe de casa, a ansiedade ataca tão forte que me dá vontade de urinar, e até mesmo, me dá dor de barriga.

No dia 9 de agosto de 2022, saí de Lavras rumo a Salvador para escrever um novo capítulo da minha história de vida. Este foi um processo de enfrentamento muito grande, onde

¹³ “Domésticas”. Disponível em: <http://www.pandorafilmes.com.br/filmes/domesticas-o-filme/>. Acesso em: 21 set. 2022.

eu teria que combater meus medos, minha síndrome da impostora, onde eu aprenderia a viver minha vida à minha maneira. E, aprendo até os dias de hoje. Quando saí de casa, saí em meio ao luto pelo meu tio avô que faleceu, após lutar por mais de quatro anos contra um câncer no intestino. Saí em meio às complicações de saúde de minha avó materna, que acabara de ser afetada por um Acidente Vascular Cerebral (AVC).

Cheguei em Salvador! Fui muito bem recebida na casa de minha orientadora, por quem tenho muita gratidão. Até que encontrei o meu cantinho, minha kitnet. Sempre quis morar sozinha e pude colher os prós e os contras desse desejo.

Na UFBA, pude conhecer profissionais, colegas e alunas(os) incríveis, que contribuíram para que minha vida acadêmica ganhasse mais sentido. O que eu achava que seria desafiador, restabelecer o contato presencial com a sociedade, acabou se tornando um alívio para a alma, pois precisamos uns dos outros. Ninguém nasceu para viver sozinho.

Ainda assim, estou em um processo de escrita turbulento, busco me preparar para a dissertação, mas, às vezes, tenho a impressão de que o fato de ter que escrever e de ter que ler com a obrigação de produzir me desanima. Apesar de me sentir instigada pelo tema de minha pesquisa, que é a formação de professoras(es) para a compreensão dos textos do domínio jurídico, em especial dos Direitos Humanos e Trabalhista na perspectiva do Letramento Racial Crítico, entrecruzando trabalho análogo à escravidão, a leitura e a escrita parecem mais prazerosas quando não há uma obrigatoriedade de produção acadêmica. Para falar a verdade, este sentimento começou a me afetar durante o período pandêmico, uma vez que, com a variedade de eventos acadêmicos, chamadas para publicação, etc., o produtivismo acadêmico me afetou e sugou minhas energias.

Eu não poderia deixar de mencionar o quão transparente sou em relação aos meus sentimentos. Era perceptível o quanto minhas dores me consumiam e que por meio da produção textual eu poderia encontrar a minha cura. Desde que ingressei no mestrado, ouço minha orientadora me aconselhar em relação à escrita. E, na sala do consultório onde eu fazia terapia, eu ouvia minha psicóloga me pedindo para escrever. Ambas me instigaram a produzir contos, romances, documentários, videoanimações, blogs e páginas nas redes sociais, onde eu pudesse expressar minhas emoções, entregar minhas dores, me expor para o mundo. Confesso que guardei cada palavra delas em meu coração. Eu ainda não me sinto segura para iniciar esse processo de produção textual criativa, mas irei no futuro. Por enquanto, me contento em produzir e encontrar minha cura academicamente.

Por fim, posso afirmar que escrever durante a pandemia foi e ainda é um processo muito doloroso para mim. São muitas plataformas, muitos aplicativos, muitas invenções

tecnológicas desenvolvidas para estes tempos. É uma gama de informações que nos cercam diariamente, nos deixando exaustas(os), angustiadas(os) e ansiosas(os). Escrever em meio aos tempos de pandemia é sofrido, mas, ao mesmo tempo, alivia a alma.

INTRODUÇÃO

É muita treta viver num lugar onde ninguém te respeita
 Onde a polícia rola e deita em cima dos humildes
 Ela espanca uma pá de cidadão de bem
 Ela pega o menor e joga ele na Febem
 É muita treta o presidente traidor que a gente tem
 Que se vendeu ao opressor por um baixo preço
 Traidor que deixa o inimigo levar a riqueza do seu próprio berço
 Graças a ele o gringo vem aqui e monta empresa
 Escraviza a mão de obra
 Meu povo fica com o pior, fica com as sobras
 É muita treta ver a paz cada vez mais distante
 Ouvir tiros e saber que são meus manos se afogando no próprio sangue.

(Trecho da música *Muita treta* - Banda Apocalipse 16¹⁴)

A pandemia imposta pela Covid 19 alterou nossas formas de ser e estar no mundo, em todos os sentidos. Por um lado, o uso da máscara, parte dos protocolos de segurança anunciados pela Organização Mundial da Saúde, tornou-se peça jurídica, respaldada pela Lei nº 14.019, de 2 de julho de 2020. Por outro lado, aquela questão sanitária, também desmascarou a situação trabalhista de muitos corpos imprescindíveis à máquina econômica, bem como, trouxe para a visibilidade as dimensões do número de desempregadas(os), as(os) desalentadas(os), as(os) excluídas(os) do mundo tecnológico e a relação desse cenário com o aumento de casos de “escravidão contemporânea”. Isso significa dizer que às(aos) poderosas(os) pouco ou nada lhes dizia o Artigo 4, da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a saber: “*Ninguém será mantido em escravatura ou em servidão; a escravatura e o trato dos escravos, sob todas as formas, são proibidos*”.

Para Nascimento (2019), a linguagem pode ser percebida como uma relação de poder, de maneira que os sujeitos não são meros espectadores do processo, mas, sim, participantes ativos, que interagem como agentes. Ele ainda menciona a respeito da ideologia que permeia a linguagem e/ou o discurso. Pensando nisso, o desenvolvimento deste trabalho tem foco na formação de professoras(es) de língua portuguesa, como língua materna, em especial aquelas(es) que trabalham com o Ensino Médio e com a Educação de Jovens e Adultos (EJA), considerando a necessidade de capacitar essas(es) docentes para os estudos acerca dos textos jurídicos, bem como sua leitura e interpretação.

¹⁴ Letra da música - Disponível em: <https://www.Letras.mus.br/apocalipse-16-64057/> . Acesso em: 28 nov. 2022.

No delineamento do nosso problema de pesquisa, ratificamos que é perceptível que os textos jurídicos, dos mais variados gêneros, possuem marcadores linguísticos e escolhas lexicais que não favorecem à leitura e à interpretação de pessoas que não possuem formação em Direito. Sabemos, também, que essa não é uma característica apenas daquela área. De acordo com Marcuschi (2003), os gêneros textuais são um dos instrumentos mais poderosos dentro da máquina sociodiscursiva. Somos seres sociais envolvidos naquele maquinário. O domínio e manipulação dos gêneros dependem, em boa parte, da forma de nossa inserção e do nosso poder social.

Considerando que a língua é um instrumento de poder, como nos aponta Nascimento (2019), saber ler e compreender os textos jurídicos, também, constitui-se em um mecanismo de poder sobre os que não compreendem esses textos. E, o resultado dessa restrição, de quem pode ou não interpretar a lei, aparece diariamente na sociedade, quando as(os) cidadãs(os) não têm a mínima noção de quais são os seus direitos mais básicos, quando não conseguem interpretar um Código de Defesa do Consumidor, quando não entendem o que é uma abordagem policial violenta¹⁵, quando não fazem ideia de quais são seus direitos em caso de detenção e revista policial, entre outros aspectos.

Sendo assim, consideramos que é nas salas de aula, especificamente de português, onde devemos iniciar os trabalhos com a leitura, a interpretação e a produção escrita de textos jurídicos, um contrato, por exemplo. Por meio da compreensão acerca dos direitos e deveres básicos de cada cidadã(o), acreditamos que essas(es) estudantes poderão exercer a cidadania de forma ativa, bem como se esquivar das injustiças sociais. Não se trata de uma proposta ingênua e descabida, uma vez que é vasta a área dos gêneros textuais advindos do domínio jurídico, assim como é vasta a grade curricular dos cursos de licenciatura, a exemplo do curso de Letras. O que se propõe é um intercâmbio, mais que uma aproximação, é um intercâmbio reflexivo, no sentido dialógico¹⁶, entre aquelas áreas do conhecimento, em prol da redução das desigualdades que alargam as linhas abissais (SOUSA SANTOS, 2007), demarcadas pelas narrativas hegemônicas.

¹⁵ Dia da Consciência Negra: Por que os negros são maioria no sistema prisional? Disponível em: <https://informe.ensp.fiocruz.br/noticias/50418> . Acesso em: 25 nov. 2021.

¹⁶ Para Bakhtin, “o diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja”. (2002, p. 125).

Sendo assim, o intuito da formação docente para a interpretação de textos jurídicos está no desenvolvimento das habilidades de leitura e produção textual do campo do Direito, de modo que esses textos, mais recorrentes, em especial aqueles relacionados ao mundo do trabalho possam ter sua compreensão expandida para os professoras(es) de português, responsáveis pela formação dos alunos em leitura e escrita, visto que, de acordo com a Constituição Federal (BRASIL, 1988), em seu Artigo 6º, a educação e o trabalho são direitos sociais, logo, estão juridicamente imbricados na forma daquela Carta Magna. Dessa maneira, tais textos não estarão restritos apenas ao domínio das(os) juízas(es), das(os) promotoras(es) e das(os) advogadas(os), mas, poderão ser usados por todas(os), inclusive pelos povos oprimidas(os), que lutam por uma vida mais digna, sendo nosso foco os corpos negros.

De acordo com Freire (1989), o ato de ler não se restringe à decodificação de palavras escritas. Trata-se de um processo dinâmico que está entrelaçado com a realidade. Ou seja, “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.” (FREIRE, 1989, p. 5).

Freire (1989) nos aponta a leitura como um ato político, bem como estudar ser um ato revolucionário. O autor defende a importância de uma leitura crítica, não apenas das palavras, mas, também, do mundo. Para isso, faz-se necessário que enquanto educadoras(es) possamos nos posicionar criticamente, já que não existe neutralidade no processo educacional, visto que somos seres ideológicas(os) e políticas(os), devendo agir com coerência em nossas práticas.

Para aprofundarmos as discussões, nos respaldamos no conceito de Letramento Racial Crítico, advindo dos estudos inseridos na Teoria Racial Crítica, desenvolvida nos Estados Unidos, por estudiosas(os) do campo do Direito, conforme será mencionado mais à frente. Sendo assim, ao aderir a uma prática referenciada no Letramento Racial Crítico, a(o) docente poderá criar novas perspectivas, para que as(os) alunas(os) compreendam melhor a maneira como o racismo está imerso em nossa sociedade e qual seu papel na transformação social.

O foco na representação dos corpos negros se deve pelos desafios vivenciados por esses povos, no contexto do racismo estrutural brasileiro, especialmente em condições de interseccionalidades¹⁷ entre raça, gênero e classe social. Tais desafios são expostos pelos meios midiáticos, constantemente, sejam em forma de notícias jornalísticas sejam em forma

¹⁷ “A interseccionalidade nos mostra mulheres negras posicionadas em avenidas longe da cisgeneridade branca heteropatriarcal. São mulheres de cor, lésbicas, terceiro-mundistas, interceptadas pelos trânsitos das diferenciações, sempre dispostos a excluir identidades e subjetividades complexificadas, desde a colonização até a colonialidade [...]”. (AKOTIRENE, 2019, p. 20).

de gêneros cinematográficos, que ora denunciam desigualdades sociais ora reforçam estereótipos, que demonstram aos/às expectadoras(es) que “a(o) negra(o) não passa daquilo” que é visibilizado.

Desse modo, os conteúdos veiculados por esses meios midiáticos podem contribuir para a construção de um imaginário social, capaz de dificultar ainda mais a ocupação dos povos negros em determinados espaços, por meio de estereótipos, ridicularizações, determinação de “lugares sociais”, banalização do racismo (mimimi, vitimismo), entre outras formas de racismo estruturadas em nossa sociedade. Sendo assim, este trabalho é conduzido pelas seguintes perguntas suleadoras¹⁸: *Como os textos jurídicos podem contribuir para que a educação cidadã seja pautada na leitura e na escrita como ato político? De que modo a leitura e a interpretação das leis pode nos auxiliar na luta antirracista? De que maneira a Linguística Aplicada Crítica pode se aproximar dos campos dos Direitos Humanos e Trabalhista? De que modo o Letramento Racial Crítico pode potencializar uma educação cidadã?*

Destaca-se que, nos últimos anos, a mídia nacional vem divulgando diversos casos de denúncias contra situações de trabalho análogo à escravidão. Tais circunstâncias atingem, especialmente, os corpos negros, de homens e de mulheres, das mais variadas faixas etárias. Com isso, podemos (re)pensar acerca de como as leis atuam contra os casos de trabalho escravo, no país.

Podemos observar a existência de documentos jurídicos, que na teoria visam a garantia de proteção e de direitos aos/às trabalhadoras(es), de quaisquer profissões. Como exemplos, podemos citar a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Constituição Federal, o Estatuto da Criança e do Adolescente e os Direitos Trabalhistas (EC 72/2013, Lei Complementar 150/2015 e EC 103/2019¹⁹).

Freire (1987) nos faz refletir acerca da desumanização, capaz de aprisionar as(os) oprimidas(os), ou seja, aquelas(es) que têm sua humanidade roubada, por uma ordem injusta das(os) opressoras(es), que gera violência sobre o grupo menos prestigiado. Já as(os) opressoras(es), também desumanizadas(os), impõem à(ao) outra(o) o “ser menos”, o que mais

¹⁸ Sulear é um conceito postulado (1991) por Marcio D’Oliveira Campos, físico brasileiro, que problematizou a ideia do norte como referência a ser seguida. Em 1992, “Paulo Freire usou esse termo que na realidade não consta dos dicionários da língua portuguesa, chamando a atenção dos leitores(as) para a conotação ideológica dos termos nortear, norteá-la, nortear-se, orientação, orientar-se e outras derivações.” (FREIRE, 1992, p. 112).

¹⁹ Destaca-se que, na visão ideológica que constitui este trabalho, a EC 103/2019 não é compreendida como um direito, mas, sim, como um retrocesso.

tarde poderá levar a(o) oprimida(o) a lutar contra ela(e). Segundo o autor, “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 tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos.” (FREIRE, 1987, p. 16).

Para Freire (1987), a(o) oprimida(o) tem a missão de libertar-se a si mesmo e a(o) opressora(o), uma vez que, é por meio dessas mãos generosas, dos “condenados da terra”, que o mundo pode ser restaurado. Por isso, a *Pedagogia do Oprimido* foi pensada com o intuito de contribuir na luta das(os) oprimidas(os) pela liberdade, por meio de uma descoberta crítica. No entanto, o educador alerta para o risco de essas(es) reprimidos(as) se identificarem com suas/seus contrárias(os), ou seja, passarem a agir como suas/seus opressoras(es).

No entanto, antes de adentrarmos às discussões relacionadas às leis e aos temas mencionados, pretende-se pensar acerca do fim do processo escravista no país, a saber, pela sanção da Lei Áurea, assinada pela princesa Isabel em 1888. Com isso, buscaremos refletir sobre a suposta “liberdade” concedida aos povos negros(os), por meio da “generosidade” da princesa, bem como analisar como esses corpos negros vem sendo tratados no mercado de trabalho brasileiro, após esses aproximadamente 135 anos do “fim da escravização”. Nesse sentido, a Lei Áurea (Lei nº 3.353, de 13 de maio de 1888)²⁰ é apresentada abaixo, com os seguintes dispostos:

A Princesa Imperial Regente, em nome de Sua Majestade o Imperador, o Senhor D. Pedro II, faz saber a todos os súditos do Império que a Assembléia Geral decretou e ela sancionou a lei seguinte:

Art. 1º: É declarada extinta desde a data desta lei a escravidão no Brasil.

Art. 2º: Revogam-se as disposições em contrário.

Manda, portanto, a todas as autoridades, a quem o conhecimento e execução da referida Lei pertencer, que a cumpram, e façam cumprir e guardar tão inteiramente como nella se contém. (BRASIL, 1888)

Para contribuir com as discussões, serão trazidas propostas para um ensino de base Decolonial, para as aulas de língua portuguesa, visando a promoção de um letramento racial cada vez mais crítico, tanto por parte das(os) professoras(es) quanto por parte das(os) alunas(os). Desse modo, buscaremos discutir acerca do papel da Linguística Aplicada Crítica na luta antirracista, assim como sua importância para o diálogo com os textos do campo dos Direitos Humanos e Trabalhista.

²⁰ BRASIL. Lei nº 3.353, de 13 de maio de 1888. **Planalto**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim3353.htm . Acesso em: 01 mai. 2022.

Durante os capítulos deste trabalho, serão trazidas reportagens, a fim de apresentar cenas cotidianas, relacionadas a temática do trabalho análogo à escravidão, assim como de outros fatos relacionados à precarização dos corpos subalternizados, no país. Iniciarei, também, os capítulos com trechos de músicas e obras literárias, a fim de introduzir as discussões que serão elencadas. E, para consolidar as discussões será tecida a análise de uma obra cinematográfica, a saber: o filme ficcional *Sete prisioneiros*, de Alexandre Moratto (2021), que aborda a temática da escravidão contemporânea, presente em pleno século XXI, apesar dos direitos trabalhistas vigentes por lei.

JUSTIFICATIVA

Em pleno século XXI, com a dimensão de leis dos Direitos Humanos e Trabalhista, ainda nos deparamos com situações deploráveis de exploração, precarização, abuso de autoridade e até mesmo trabalho análogo à escravidão. Essas informações nos são fornecidas pela mídia, assim como pelo contato com sujeitos expostos a esse tipo de subalternização.

Nesse sentido, este trabalho se justifica pela necessidade de formação de professoras(es) de língua portuguesa, língua materna, para a leitura crítica de textos do campo do Direito, a fim de que possam contribuir, posteriormente, com a formação de suas/seus alunas(os) para as práticas de letramentos críticos e de uma educação antirracista. Pretende-se focar em docentes do Ensino Médio e da EJA, uma vez que, trata-se de um público que leciona para jovens e adultos que estão se preparando, ou já imersos no mercado de trabalho. O trabalho também dialoga com professoras(es) em formação universitária, a fim de contribuir com esses debates desde a graduação, por meio de um currículo que contemple o letramento jurídico nos cursos de Letras. Com isso, pretende-se auxiliar as(os) estudantes para as práticas de leitura do mundo, de maneira que possam se defender das injustiças sociais, por meio do conhecimento acerca de seus direitos básicos enquanto cidadãos(os), bem como realizar escolhas conscientes.

> OBJETIVO GERAL

Fornecer insumos teóricos e metodológicos para uma educação antirracista e cidadã, por meio de práticas pedagógicas de leitura e escrita, que possibilitem o

desenvolvimento dos Letramentos Racial Crítico e Jurídico nas aulas de Língua Portuguesa.

➤ OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Pensar a Decolonialidade no contexto educacional, pelo viés da colonialidade do poder, do ser e do saber;
- Estabelecer diálogo entre a temática discutida, o filme *7 Prisioneiros* e reportagens dos últimos cinco anos (2019-2023);
- Analisar os casos de trabalho análogo à escravidão em contraponto às leis trabalhistas que deveriam atuar em defesa das(os) trabalhadoras(es);
- Promover uma reflexão acerca da importância de uma formação docente centrada nos textos do domínio jurídico como ferramenta de empoderamento para os sujeitos do ensino e da aprendizagem;
- Destacar a importância do Letramento Racial Crítico como estratégia de empoderamento e re-existência.

CAMINHOS MULTIMETODOLÓGICOS

Os caminhos multimetodológicos pelos quais transitaremos no decorrer desta pesquisa serão construídos com o objetivo de propor uma mudança curricular para as aulas de língua portuguesa, pensando na leitura e produção de textos do domínio jurídico para que as pessoas da aprendizagem reforcem suas agências de letramentos, conscientizando-se dos seus direitos perante a sociedade em que vivem. Para isso, ressaltamos a importância da formação de professoras(es) para a leitura e a interpretação desses textos, como parte imprescindível desse processo.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, considerando suas potencialidades para investigações acerca de fenômenos sociais, que não poderiam ser mensurados numericamente. Nesse viés, olharemos para o objeto de estudo de maneira mais ampla, considerando as questões sociais imbricadas nesse processo. No campo das Ciências Sociais, de acordo com Minayo (2007, p. 14), o objeto é, por si, “essencialmente qualitativo”, uma vez que

A realidade social é a cena e o seio do dinamismo da vida individual e coletiva com toda a riqueza de significados dela transbordante. Essa mesma realidade é mais rica que qualquer teoria, qualquer pensamento e qualquer discurso que possamos elaborar sobre ela. Portanto, os códigos das ciências que por sua natureza são sempre referidos e recortados são incapazes de conter a totalidade da vida social. As Ciências Sociais, no entanto, possuem instrumentos e teorias capazes de fazer uma aproximação da suntuosidade da existência dos seres humanos em sociedade, ainda que de forma incompleta, imperfeita e insatisfatória. Para isso, elas abordam o conjunto de expressões humanas constantes nas estruturas, nos processos, nas representações sociais, nas expressões da subjetividade, nos símbolos e significados. (MINAYO, 2007, p.14)

Na pesquisa bibliográfica, interessa-nos as discussões mais recentes acerca do trabalho análogo à escravidão no Brasil. Na pesquisa documental, lançaremos luz em especial para os relatórios produzidos pelas instituições assentadas na área dos Direitos Trabalhistas e dos Direitos Humanos.

ESTADO DE ARTE NA LINGUÍSTICA APLICADA CRÍTICA

O Estado de Arte colabora no mapeamento bibliográfico no que se refere aos aspectos e dimensões das produções de dissertações, teses, publicações em periódicos, comunicações em anais de congressos, enfim (FERREIRA, 2002), enquanto que para Soares e Zaidan ao mapearem os periódicos especializados na Linguística Aplicada, justificam tal procedimento pela “crescente importância atribuída à publicação científica em nosso país, tornando assim estas fontes um relevante indicador do estado de arte da Linguística Aplicada”. (2015, p. 874).

Por meio do Estado da Arte, foi realizado um mapeamento, no Catálogo de Teses & Dissertações da CAPES, das produções com abordagem na LAC, num recorte temporal de 2019 a 2022. Desse modo, constatamos uma gama variada de trabalhos científicos nas mais diversas temáticas dentro do campo da Linguística Aplicada Crítica. Para o desenvolvimento desta investigação foram eleitos três termos chave para a pesquisa no portal, sendo eles: Linguística Aplicada Crítica e formação de professores; formação de professores de língua portuguesa para a leitura de textos jurídicos; trabalho análogo à escravidão nas aulas de português.

No que diz respeito ao primeiro descritor, *Linguística Aplicada Crítica e formação de professores*, foram encontradas inúmeras dissertações e teses na plataforma Capes, o que

demonstra uma vasta gama em pesquisas relacionadas à formação docente, na perspectiva da LAC. Nesse sentido, o presente trabalho dialoga com as investigações científicas de Lins-Júnior (2019) e Silva (2022). Cabe salientar que grande parte das pesquisas encontradas em LAC estão voltadas para a formação de professores de línguas estrangeiras, especialmente o inglês e o espanhol, além do ensino da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

Durante as buscas acerca do descritor *Formação de professores de língua portuguesa para a leitura de textos jurídicos*, não encontramos pesquisas desse tipo desenvolvidas no âmbito da LAC. Na verdade, nossa busca nos levou a alguns poucos artigos relacionados ao Direito nas escolas. Nada que especificasse qual gênero textual do campo do direito, nada que nos levasse a essa temática nas aulas de português. Desse modo, constatamos que o presente trabalho dará início a essas discussões, sem a pretensão de encerrar o assunto, mas, sim, com o intuito de abrir caminhos para futuras discussões que complementem, contraponha ou extrapole a temática aqui discutida.

De antemão, asseguramos que esta pesquisa poderá servir de pontapé inicial para os estudos acerca da formação de professoras(es) de português para a compreensão dos textos da área do Direito, visto que há poucas discussões a respeito desta temática, e, em sua maioria, os trabalhos encontrados não especificam as aulas de língua portuguesa.

Por fim, ao pesquisar sobre o *Trabalho análogo à escravidão nas aulas de português*, verificamos que no campo da Linguística Aplicada Crítica não existem trabalhos a respeito desse tema. Por isso, precisaremos recorrer a autoras(es) dos campos das Ciências Sociais Aplicadas e do Direito, a fim de tecer relação com alguns aspectos do campo dos estudos da LAC. Os procedimentos de pesquisa citados contribuem para a construção de argumentação e para o embasamento teórico acerca da temática. Além disso, auxiliam na coleta e no tratamento dos dados e das informações obtidas.

ARCABOUÇO TEÓRICO: DIÁLOGOS

Este trabalho desenvolve-se no âmbito dos estudos da Linguística Aplicada Crítica, doravante LAC. Trata-se de uma ciência potencialmente decolonial, apesar da necessidade de ampliar ainda mais esta temática em seus estudos, ou seja, suas pesquisas não se limitam ao centro, mas extrapolam suas fronteiras, atingindo as margens da sociedade. Nessa perspectiva, a LA possui um viés de transformação, pois busca compreender as subjetividades dos sujeitos

envolvidos na pesquisa. De acordo com Pennycook (2001), é papel da LAC tornar a LA mais crítica politicamente.

Cabe ressaltar que, “[...] uma LA crítica enfatiza a performance do/a pesquisador/a, entendendo que modos de falar, sentir, sofrer, gozar etc. são inseparáveis do ato de pesquisar.” (MOITA LOPES; FABRÍCIO, 2019, p. 713). Ou seja, em Linguística Aplicada é comum que o tema da pesquisa seja relacionado com experiências de vida ou lugares de fala das(os) pesquisadoras(es). Além do mais, justifica-se a inserção do tema aqui discutido na LAC, uma vez que encontramos nela

a possibilidade política de que a pesquisa contemple outras histórias sobre quem somos ou outras formas de sociabilidade que tragam para o centro de atenção vidas marginalizadas do ponto de vista dos atravessamentos identitários de classe social, raça, etnia, gênero, sexualidade, nacionalidade” (MOITA LOPES, 2006, p. 27)

Assim, essa ciência se mostra voltada para questões sociais e políticas, uma vez que, as escolhas teóricas da(o) cientista são escolhas políticas, já que não existe neutralidade ideológica. Todo sujeito é dotado de ideologias, que se mostram presentes em suas escolhas, posicionamentos, pensamentos, discursos, etc.

Pensando nas contribuições da LAC para o ensino de língua portuguesa, serão abordadas questões acerca da importância da leitura, tanto para a formação de professoras(es) quanto para as(os) alunas(os), que serão ensinadas(os) por elas(es). O foco está nos textos pertencentes à área do Direito, que serão utilizados a fim de propor uma leitura crítica, capaz de proporcionar conhecimentos de mundo acerca dos direitos e dos deveres de cada indivíduo, bem como a formação para a cidadania. Para estabelecer essa discussão, serão tecidos diálogos com Pennycook (2001), Moita Lopes (2006) e Moita Lopes e Fabrício (2019).

Trata-se de, por meio do ensino de língua materna, a(o) docente provocar momentos de reflexão, criticidade, diálogo, aprendizagem comunicativa entre ambas(os), ou seja, um processo que dispensa a tal educação bancária, mencionada por Freire (1987). Em *Pedagogia do Oprimido*, Freire menciona que “na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber.” (1987, p. 33). E, é exatamente com essa ideia de doação das(os) que se julgam sábias(os) que buscarei romper, uma vez que considero de suma importância a autonomia das(os) alunas(os) para a realização das leituras de mundo. O pensamento de Paulo Freire será o esteio para as discussões gestadas no Grupo Modernidade/Colonialidade, em especial, nas vozes de Aníbal Quijano (2005, 2020), Walter Mignolo (2017, 2019, 2021) e Catherine Walsh (2018, 2019), buscando compreender de que

forma a colonialidade do poder, do ser e do saber tensionam os postulados dos discursos jurídicos nas suas premissas de liberdade e justiça social diante das barbáries de uma matriz do poder que desde o século XV tem narrado as alteridades das(os) subalternizadas(os).

Considerando que a língua e o discurso estabelecem relações de poder de determinado grupo sobre outros grupos menos prestigiados, buscaremos observar em Nascimento (2019) e em van Dijk (2020) como as leituras de determinados textos, tão imprescindíveis para a vivência de mundo dos sujeitos, são restritas a um pequeno nicho, por exemplo os textos jurídicos. E, com isso, inúmeras pessoas possuem dificuldades na compreensão de direitos básicos e essenciais para o exercício de sua cidadania.

Pensando nisso, pretendemos refletir acerca da atual estrutura curricular das aulas de língua portuguesa, a fim de propor que a discussão dos textos do direito seja contemplada nos gêneros textuais já descritos na Base Nacional Comum Curricular, como o gênero contrato, as leis dos Direitos Humanos e Trabalhista, entre outros. Assim, contribuiremos para que haja uma ampliação no entendimento desses textos, de modo que não sejam restritos a aquelas(es) que se formaram bacharéis em Direito. Para melhor desenvolver essas discussões, trago os seguintes autores: Botelho, et.al. (2019) e Pereira e Guimarães (2019).

Assim, a LA estará inserida no contexto escolar, com a finalidade de transformar/transpassar os atores sociais envolvidos no processo. Essa ciência pode contribuir para o processo de ensino-aprendizagem, por meio de seus vieses interdisciplinares, transdisciplinares e indisciplinados. Nesse sentido, Freire (1989, 2021) nos ensina acerca da importância do ato da leitura crítica, bem como da autonomia da(o) estudante para o exercício desse ato. Para contribuir com as discussões relacionadas ao processo de leitura e construção de sentidos, dialogarei com Koch (2003).

Já no que tange às discussões acerca dos letramentos e dos multiletramentos, busca-se interagir com os saberes de Soares (2021), Rojo (2009) e Kleiman (1995). E, traz-se para a discussão Ferreira (2012, 2014) e Ribeiro e Ferreira (2019), que nos auxiliam na compreensão a respeito do Letramento Racial Crítico.

Também, abordarei acerca do trabalho análogo à escravidão, tema tão recorrente nas relações cotidianas, em pleno século XXI. Para isso, Sakamoto (2020) nos auxiliará na compreensão acerca desse tema, assim como nas conceituações de escravidão contemporânea e escravidão moderna. Para ampliar essa discussão, trarei algumas leis dos Direitos Humanos e Trabalhista, a saber: a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Constituição Federal, o Estatuto da Criança e do Adolescente e os Direitos Trabalhistas (Emenda à Constituição 72/2013), Lei Complementar 150/2015 e Emenda à Constituição 103/2019).

Como estamos nos referindo ao campo da educação, citarei a Lei Federal 10.639/2003, atualizada pela Lei Federal 11.645/2008, que estabelece a obrigatoriedade do trabalho com as Histórias e as Culturas Africanas e Afro-brasileiras nos estabelecimentos de ensino público e privado. Tais leis são as bases para o trabalho com as questões raciais, as quais darei foco ao abordar as condições de precarização do trabalho, que abrangem em especial os corpos negros.

Assim, as reivindicações por direitos humanos básicos, bem como a denúncia de situações que privam o ser humano de liberdade e de seus direitos, vêm sendo organizadas, não de modo simplista, mas de maneira a contribuir para a equidade, a liberdade e a autonomia dos sujeitos. Além disso, o empoderamento dos diversos grupos sociais, que vem sendo marginalizados há séculos no Brasil, bem como a construção da identidade desses povos, torna-se fundamental para o pleno desenvolvimento dos sujeitos, enquanto cidadãs(os) críticos. Desse modo, trarei Almeida (2021), Kilomba (2019), Gonzalez e Hasenbalg (2022) e Carneiro (2011) para contribuir com as discussões acerca do racismo estrutural e da democracia racial.

Por fim, ao abordar acerca dos textos fílmicos, dialogarei com Souza (2011), Ramos (2009) e Machado e Costa (2009). Também, buscarei interagir com Ferreira (2018) e Ferreira e Almeida (2018), que nos mostrarão os caminhos para uma análise textual multissemiótica, assim como Fantin (2007) e Moran (1995) que nos mostrarão as potencialidades do vídeo em sala de aula.

ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

Neste tópico, mostrarei como a presente dissertação está estruturada, por meio de seus capítulos e subcapítulos, a fim de que as(os) leitoras(es) possam acompanhar a linha de raciocínio empregada no processo de escrita deste trabalho.

Sendo assim, no capítulo 1, será trazido um panorama acerca da COVID-19 no Brasil, apontando os impactos provocados pela pandemia, em termos sociais, políticos, econômicos, assim como para a saúde pública, em um contexto mais amplo. Tentarei retirar as máscaras deste país, ao problematizar as injustiças sociais praticadas em meio a um cenário de caos. Além disso, discorrerei acerca dos dias de *nojo*, mostrando o que houve de pior durante o luto que se instaurou mundialmente. Mostrarei, ainda, como a pandemia escancarou as situações

de descaso com os corpos serviçais, que em meio à crise de saúde não foram reconhecidos como sujeitos dotados de humanidade, tendo sido expostos ao vírus como ninguém.

No capítulo 2, serão trazidas as conceitualizações acerca dos termos trabalho análogo à escravidão, escravidão contemporânea e escravidão moderna. Abordarei as semânticas da opressão, a fim de discorrer a respeito de dados estatísticos relacionados a casos de exploração das forças de trabalho, discutindo sobre quem são os corpos sujeitos a essas condições de vulnerabilidade e como podemos contribuir para evitar esse tipo de situação.

No capítulo 3, refletirei acerca da importância de uma educação antirracista, pensando nos letramentos necessários para sua potencialização, como: os conceitos de Letramento e de Multiletramento, Letramento Crítico, Letramento Racial Crítico, Letramento Jurídico, Letramentos Sociais e Letramentos Visuais. Nessa perspectiva, será de suma importância abordar a formação docente da(o) professora(or) de português para o ensino de leitura e produção textual.

No capítulo 4, analisarei as potencialidades de leitura de textos multissemióticos, para as aulas de língua portuguesa, considerando o texto cinematográfico *Sete Prisioneiros*. Nessa perspectiva, abordarei acerca do trabalho análogo à escravidão, tema da obra supracitada, pensando nas relações de desumanização entre oprimido e opressor.

No capítulo 5, discorrerei sobre o período de escravização no Brasil, apontando para as lutas de resistência dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas. Isso, pois ao contrário do que foi propagado por séculos, a escravização desses povos não foi pacífica, já que houve luta e resistências de diferentes tipos, desde o início da colonização até os dias de hoje.

No capítulo 6, trarei propostas que possibilitem a construção de um currículo educacional potencialmente decolonial. Para isso, busca-se uma reflexão acerca da Base Nacional Comum Curricular, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, entre outros documentos que regem o processo educacional brasileiro, a fim de propormos a criação de políticas públicas para uma educação antirracista.

Por fim, serão tecidas algumas considerações finais acerca das discussões empreendidas neste trabalho. Destaco que não pretendo encerrar o assunto, mas, sim, abrir caminhos, para que novas discussões possam surgir a partir do trabalho que venho desenvolvendo.

CAPÍTULO 1- COVID-19 E SEU CONTEXTO PANDÊMICO: O BRASIL, SUAS MÁSCARAS E DIAS DE NOJO

Neste capítulo, a fim de expor as percepções sensoriais provocadas durante o período da pandemia da COVID-19, no Brasil, recorro ao Dicionário Online Priberam que assim registra os sentidos do verbete *nojo* = *no.jo/ô/*. Palavra de origem controversa, substantivo masculino. 1) Repulsão do estômago; repugnância; náusea. 2) [Figurado] Tédio, aborrecimento. 3) Período após a morte de alguém em que é costume limitar determinados comportamentos (ex.: viveu em casa dos tios durante o período do nojo = DÓ, LUTO. 4) Direito de ausência ao serviço ou funções devido a falecimento de familiar ou afim (ex.: faltas por nojo; licença por nojo) = LUTO²¹. E, pensando nesses sentimentos de tristeza e de luto, trago um breve histórico dos dias de nojo, ocorridos entre o período de 2019 a 2022, no país.

Nojo é a palavra que define a sensação de ver inúmeras pessoas morrendo por uma pandemia, cuja vacinação já existe, mas, cujo governo negligencia, desmente a ciência, nega a existência do vírus, faz piada com as(os) mortas(os), se recusa a comprar os imunizantes. E, por falar em mortas(os), quantas(os) entes queridas(os) perdemos durante estes anos? Foram mais de 689²² mil perdas irreparáveis.

Nojo é a expressão que define a sensação de medo da morte, da própria morte e da morte daquelas(es) que amamos. É a palavra que expressa a sensação de lástima ao ver os cemitérios lotados, os crematórios sobrecarregados, os hospitais repletos de pessoas queridas, conhecidas e/ou desconhecidas. Trata-se de um termo que define a sensação de ver os testes de verificação da doença em falta nas clínicas, nos postos de saúde e nos hospitais. É a sensação de ver as vacinas em falta no próprio país, que também é um dos produtores do imunizante.

Nojo é a sensação que expressa a angústia por ver a comida faltar à mesa, o dinheiro do mês rapidamente se esgotar, a esperança de terminar o mês com o básico para a subsistência acabar. É o termo que designa o desgosto em ver as(os) conterrâneas(os) lutarem para conseguir restos de comida no lixo, aguardarem exaustas(os) nas filas por doação de osso para o preparo de suas refeições, se humilhar por um mínimo de apoio do Estado no momento mais doloroso da história de suas vidas.

²¹ Nojo. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/nojo>. Acesso em: 25 nov.2022.

²² 689 mil mortes contabilizadas até o ano de 2022, considerando o período de análise dos dados deste trabalho (2019-2022). Em 2023, o número de mortes superou os 700 mil.

Nos últimos anos, o povo brasileiro foi humilhado por pessoas de poderio social e político, que não fizeram a menor questão de esconder suas opiniões preconceituosas em relação à sociedade. Antigamente, era comum a circulação do discurso de que “políticos mentem para atrair votos”. No entanto, durante os últimos tempos, percebe-se que circulam nas redes sociais discursos políticos movidos a “sincericídio”, uma vez que o senso comum tende a acreditar que na internet tudo pode ser dito.

Ocorre que, apesar desses discursos serem problemáticos em termos de significação e posicionamento ideológico, o que mais assusta é o fato de que vem se levantando uma sociedade que corrobora com essas falas preconceituosas. Trata-se de validar o falar da(o) outra(o), uma vez que não se tem coragem de expressar suas opiniões repletas de discriminações, elege-se alguém que dê voz ao que não se pode ou não se quer dizer abertamente.

Assim, torna-se comum apoiar candidatas(os) e pessoas públicas que se incomodam ao ver a(o) pobre ascendendo socialmente, que se indignam ao ver empregadas(os) domésticas(os) a passeio na Disney, que acham que a(o) pobre está se aproveitando do governo ao requerer um auxílio emergencial de R\$300,00 em meio à pandemia da COVID-19, que romantiza o aumento da infração e, conseqüentemente, dos alimentos básicos no cardápio do brasileiro, como o arroz, o feijão, o pão, o café. Políticos esses que se incomodam com a possibilidade de seus filhos brancos se casarem com mulheres negras e que são eleitos apesar de afirmar que a(o) pobre vota com o título de eleitor na mão e o diploma de burro no bolso.²³

Figura 3

Home > Geral > “Empregada doméstica estava indo para a Disney é uma festa danada”, diz Ministro da Economia ao falar sobre a alta do dólar

Geral Notícias

“Empregada doméstica estava indo para a Disney é uma festa danada”, diz Ministro da Economia ao falar sobre a alta do dólar

Publicado: 13 de fevereiro de 2020 | 11:59 · **Thais Bernardes**

Fonte: Notícia Preta.²⁴

²³ Menção aos discursos realizados pelo Presidente Jair Messias Bolsonaro e por seu Ministro da Economia Paulo Guedes, no período de 2018 a 2022.

²⁴ Disponível em: <https://noticiapreta.com.br/>. Acesso em: 25. nov.2022.

De acordo com Nascimento (2019), vivemos tempos sombrios, repletos de ódio manifestados em suas mais variadas formas, tais como por meio da língua oral e/ou escrita, das *Fake News*, do desprezo pelas chamadas minorias, etc. Nesse sentido, van Dijk afirma que, “na produção discursiva presumimos que falantes (ou escritores) partirão de seus modelos mentais pessoais de um evento ou de uma situação. Esse modelo organiza as crenças subjetivas do falante sobre tal situação”. (2020, p. 206).

Nosso conhecimento e opiniões sobre políticos, partidos ou presidentes são adquiridos, mudados ou confirmados pelas várias formas de fala e escrita durante nossa socialização, pela educação formal, pelo uso midiático e pela conversação. Assim, o processamento de informações políticas é frequentemente uma forma de processamento discursivo, também porque boa parte da ação e da participação política é realizada pelo discurso e pela comunicação. (MERELMAN, 1986 apud van Dijk, 2020, p. 197)

Podemos compreender esses variados discursos de ódio como argumentos construídos socialmente, dentro de determinado grupo. Nessa perspectiva, os enunciados perpetuados, pelo grupo de extrema direita em questão, caracterizam os posicionamentos e valores morais, conservadores, tanto das(os) que se candidatam politicamente quanto das(os) que as(os) apoiam.

Esses posicionamentos ideológicos repletos de preconceitos contra as(os) pobres²⁵, as(os) negras(os)²⁶, as mulheres²⁷, a população LGBTQIAP+²⁸, os povos originários(as)²⁹, as(os) quilombolas³⁰, as(os) nordestinas(os)³¹, entre outras camadas sociais consideradas

²⁵ Disponível em: <https://congressoemfoco.uol.com.br/area/governo/irresponsaveis-burros-e-aproveitadores-os-pobres-na-visao-de-bolsonaro/> . Acesso em: 16 abr. 2023.

²⁶ Disponível em: <https://veja.abril.com.br/politica/tudo-e-coitadismo-diz-bolsonaro-sobre-negros-mulheres-e-nordestinos/> . Acesso em: 16 abr. 2023.

²⁷ Disponível em: <https://exame.com/brasil/bolsonaro-e-alvo-de-acao-por-falas-preconceituosas-contramulheres/> . Acesso em: 16 abr. 2023.

²⁸ Disponível em: <https://extra.globo.com/noticias/brasil/bolsonaro-diz-na-tv-que-seus-filhos-nao-correm-risco-de-namorar-negras-ou-virar-gays-porque-foram-muito-bem-educados-1437103.html> . Acesso em: 16 abr. 2023.

²⁹ Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/eleicoes/2022/10/05/video-de-bolsonaro-dizendo-que-comeria-carne-de-indigena-viraliza-na-web.htm> . Acesso em: 16 abr. 2023.

³⁰ Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/politica/bolsonaro-repete-ofensa-que-fez-contranegros-e-quilombolas-tu-pesa-mais-de-7-arrobas-ne> . Acesso em: 16 abr. 2023.

minorias no nosso país, contam com o apoio da internet para serem disseminados com uma força ainda maior.

Infelizmente, o período pandêmico no Brasil foi marcado por uma vasta gama de desinformação e de Fake News. Falcão e Souza (2021) mencionam que o mundo já vivenciou outras crises sanitárias de grande letalidade, no entanto, a crise atual possui uma forte aliada: as redes. De acordo com as autoras, estamos vivenciando a Era da Pós-verdade, cujo fator preponderante é a expansão tecnológica e o advento da internet, onde reinam as Fake News.

Durante a pandemia da COVID no Brasil, circularam diversas Fake News, relacionadas ao problema de saúde comunitária. Circularam nas redes sociais, como WhatsApp, Facebook, Instagram, Twitter e outras, notícias falaciosas acerca da eficácia da vacina, do uso das máscaras, do uso de medicamentos, entre outras, para a contenção do vírus. Tais notícias serviram para desacreditar o trabalho científico, o sistema público de saúde e até a doença em si.

Era comum ouvirmos discursos como: *a pandemia não existe, isso é uma invenção comunista para matar as pessoas; esse vírus é uma ameaça comunista criada em laboratórios chineses, para eliminar uma parcela da população mundial; a vacina não combate o vírus, ela é a responsável pelas mortes da pandemia; não estão morrendo tantas pessoas, isso é só uma manipulação midiática para desestabilizar a população e o governo; a maneira mais eficaz de combater o vírus é por meio do tratamento precoce, com hidroxiquina e ivermectina; nada pode ser feito quanto ao vírus, pois tudo isso é a volta de Cristo, pois a humanidade está perdida no pecado*; entre outras falas problemáticas.³²

Tais discursos conseguiram manipular muitos indivíduos desinformados(os), o que resultou em infecções, sequelas e mortes pela pandemia. Para Falcão e Souza (2021), a Era da Pós-verdade só se sustenta por meio de uma certa desordem informacional. Nesse sentido, “essa desinformação abala a confiança nas instituições e nos meios de comunicação tradicionais e digitais, assim como pode prejudicar a democracia ao comprometer a capacidade dos cidadãos de tomarem decisões bem informadas”. (FALCÃO; SOUZA, 2021, p. 57-58).

Nesse viés, van Dijk (2020) problematiza o fato de determinadas informações circularem em espaços específicos e não atingirem uma camada maior da população. Quando

³¹ Disponível em: <https://horadopovo.com.br/bolsonaro-destila-odio-e-preconceito-a-nordestinos-chamando-os-de-analfabetos/>. Acesso em: 16 abr. 2023.

³² Disponível em: <https://www.unicamp.br/unicamp/noticias/2021/04/14/negacionismo-na-pandemia-virulencia-da-ignorancia>. Acesso em: 14 abr. 2023.

isso ocorre, pode ser que algum grupo fique limitado a receber informações de apenas uma base ideológica, por exemplo, dificultando que aquelas pessoas formem opiniões divergentes daquelas às quais estão sendo “alimentadas”. E, assim,

Se os receptores leem ou escutam muitos discursos semelhantes de políticos ou da mídia e não têm informações alternativas concorrentes, tais modelos podem, por sua vez, ser generalizados para representações abstratas e socialmente partilhadas sobre, por exemplo, os muçulmanos, as minorias, o povo inglês e a imigração, os preconceitos étnicos e as ideologias nacionalistas ou racistas. (van DIJK, 2020, p. 207)

Os dias de nojo, também, nos mostraram o quanto o ser humano é capaz das piores atrocidades, mesmo que em meio a uma crise mundial de saúde. Foi possível observar nesse período casos de corrupção relacionados a compra de oxigênio para os hospitais, a compra de medicamentos sem eficácia alguma contra a doença, os casos de grandes empresárias(os) sonhando impostos e sendo perdoadas(os) pelo governo, enquanto as(os) pobres pagam a conta por meio do aumento infracional, sigilos de 100 anos impostos para encobrir as tramóias de figuras políticas, entre outras provas de que o Brasil tem muito o que melhorar.

De acordo com Falcão e Souza (2021), o termo Fake News foi conceituado há séculos, com o intuito de criticar as falsas informações veiculadas pelas mídias, a fim de persuadir os consumidores de determinadas informações.

[...] a expressão fake news surgiu no século XIX em substituição ao termo ‘false news’, para representar as notícias fabricadas e fraudadas pelos meios de comunicação de massa e impostas como verdades por revistas, jornais, rádios e canais de televisão. Dessa maneira, as fake news surgiram na imprensa – o termo foi cunhado para apontar um produto da mídia, na época em que a imprensa se mantinha praticamente como emissora única da verdade. (TEIXEIRA, 2018 apud FALCÃO; SOUZA, 2021, p. 59)

Podemos observar que, nos dias de hoje, a imprensa continua sendo de grande influência para a sociedade, em termos de disseminação de informações. No entanto, não podemos negar que a expansão tecnológica contribui para o encaminhamento de mensagens em tempo real, alcançando um número maior de pessoas no menor tempo possível. “A internet tornou possível que qualquer cidadão exerça os papéis de criador e disseminador de

conteúdos e também amplificou, em grandes escalas, o espalhamento de fake news criadas por agentes públicos e autoridades.” (FALCÃO; SOUZA, 2021, p. 60).

A problemática por trás dessa questão está implicada na ausência de filtragem das informações, que vêm sendo transmitidas sem que ao menos seja checada a veracidade. Com isso, inúmeras pessoas e instituições acabam se tornando vítimas de comentários falaciosos da internet.

No que diz respeito à batalha enfrentada no país acerca da pandemia da COVID-19, sabe-se que se trata de uma luta sobretudo política. O país vive uma fase de divisão política, onde há supostamente dois lados opostos, o das(os) comunistas *versus* o das(os) fascistas, segundo o senso comum. É sabido que os resultados das eleições de 2018, escancaram o que há de pior na sociedade brasileira, como por exemplo o aumento dos discursos de ódio. Para melhor refletirmos essa questão, “[...] quando uma guerra começa, a primeira vítima é a verdade” (TEIXEIRA, 2018, p. 38 apud FALCÃO; SOUZA, 2021, p. 60).

E, realmente, a verdade foi atacada neste país. O Brasil tirou suas máscaras de país de democracia racial, de Estado laico e democrático, de país do amor e da paz. Infelizmente, o que vimos nos processos eleitorais, a partir do ano de 2018, foi uma infinidade de mentiras inventadas como mecanismo de atacar a oposição. Mentiras essas que foram consideradas como liberdade de expressão e, o combate a essas falácias consideradas como censura. Conforme van Dijk, “[...] ser membro de um grupo ideológico (e se identificar com tal grupo) requer, provavelmente, que o indivíduo aceite algumas crenças ideológicas centrais”. (2020, p. 219). Sendo assim, ao optar por determinados políticos que propagam mentiras e discursos de ódio, pode-se dizer que, exceto pela ignorância, no sentido de falta de conhecimento político, a(o) eleitora(or) se torna conivente com as mensagens disseminadas no período de campanha eleitoral.

Dentre as fake news levantadas nas eleições de 2018 e de 2022³³, podemos destacar: a criação de banheiros unissex nas escolas de educação básica, a distribuição de Kits Gays para crianças nas escolas, domínio comunista no país, universidades públicas são locais de balbúrdia e plantio de maconha, entre outras acusações graves. O intuito dessas mentiras é desmoralizar a educação pública do país, deslegitimar as ciências, criar uma guerra contra a educação, visto que conforme nos traz Freire (1987), a educação é capaz de transformar pessoas, que são capazes de mudar o mundo.

³³ Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/uma-retrospectiva-das-mentiras-do-governo-balsonaro,49d25ef2ba81faec57cd9ea35cb0a237mb1jzhiy.html> . Acesso em: 14 abr. 2023.

Diante de tantas mentiras, foi desenvolvido o Projeto de Lei (PL) 2.630/2020³⁴, conhecido popularmente como Projeto de Lei das Fake News. Trata-se de uma proposta de legislação brasileira aprovada com êxito, com o intuito de promover a liberdade, a responsabilidade e a transparência, no que tange à disseminação de notícias pela internet.

1.1 - A PANDEMIA, AS EMPREGADAS DOMÉSTICAS: (DES)MASCARAMENTO DOS TEMPOS DE CATIVEIRO

Martha e Adônis
Terceira Parte

Tia Nunu falava animada e sem parar. Misturava cantorias com descrições de lugares, de objetos, de pessoas e, revirando os olhos cegos, tentava se recordar de cada detalhe. Lembrava-se de Dona Maricota, que às vezes era chamada como a mãe de “Iaiá Bandeira” e do marido dela, seu Adolpho Santos Silva.

— Um homem imponente que quase foi um presidente da Bahia!

Lembrava um piso de tábuas enceradas da rica casa de Iaiá Bandeira, o corredor comprido, os cômodos e varandas e contava como a tia, Maria da Glória, que chamavam de Dodó e era a irmã mais nova de Damiana, trabalhava noite e dia.

— A gente foi até lá várias vezes pra tirar Dodó daquela casa, mas a branca chorava, se lamentava, dizia: “eu não sei fazer o que Dodó faz. Ela é muito bem tratada aqui. Não, ela não vai embora! Nós não a tratamos bem?” Uma consumição que só vendo ... Uma banana! Ela dizia isso na nossa frente e por trás, ó! (fez um gesto de castigo). Mas Dodó era muito querida por todas as filhas dela.

— Mas tia, você não me disse que Dodó morreu de tanto trabalho que lhe davam? Que morreu sem cuidados e explorada? Como poderia ser “querida”?

— Ah, filha, essas são coisas que vêm do tempo do cativo!

(CRUZ, Eliana Alves. Água de barreira. Rio de Janeiro: Malê, 2018, p. 161).

Figura 4

Mulher é libertada em Minas após viver 38 anos como escrava

A mulher de 46 anos não recebia salário, não tinha direitos, e vivia reclusa, sob a vigilância dos patrões até o fim de novembro, quando foi resgatada de um apartamento no centro de Patos de Minas

21 de dezembro de 2020, 09:44 h

Atualizado em

21 de dezembro de 2020, 10:25



Fonte: CTB Notícias.³⁵

³⁴ Fake News: o direito e as providências. Disponível em: <https://advpt.jusbrasil.com.br/artigos> . Acesso em: 24 nov. 2022.

³⁵ Disponível em: <https://ctb.org.br/noticias/estados/caso-de-madalena> . Acesso em: 10 mai. 2023.

Durante o período mais crítico da pandemia da Covid-19, momento de maior disseminação e do aumento de contágio e de morte pela doença, foi possível observar uma classe trabalhadora sofrida sendo ainda mais desumanizada, a classe das(os) trabalhadoras(es) domésticas(os). São classificadas(os) como empregadas(os) domésticas(os) as(os) seguintes profissionais: faxineira(o), babá, motorista, governanta, mordomo, jardineira(o), caseira(o), cuidadora(or) de idosas(os), entre outras(os).

Em 2 de abril de 2013, o Congresso promulgou a Emenda à Constituição (EC) 302/2013, conhecida popularmente como PEC das Domésticas. Benedita Souza da Silva Sampaio (Deputada Federal do Partido dos Trabalhadores) foi a relatora da proposta e destaca a importância da mudança na legislação para garantir os direitos trabalhistas desse segmento. As leis começaram a ser colocadas em prática somente dois anos depois, por meio da Lei Complementar nº 150, de 1 de junho de 2015.

Dentre os direitos garantidos a partir da EC 72/2013, destacam-se: o salário mínimo, a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), o Fundo de Garantia do Tempo de Serviço (FGTS), o 13º Salário, as férias, a jornada de trabalho de até 44 horas semanais, as horas extras, a folga semanal e o vale transporte. Tais conquistas foram garantidas após décadas de lutas da classe trabalhadora, em prol de direitos básicos.

Um detalhe importante é que, as primeiras leis em prol da garantia de direitos básicos aos trabalhadores, no Brasil, surgiram em 1934, durante o governo de Getúlio Vargas. Mas, nesse contexto, as(os) empregadas(os) domésticas(os) foram “esquecidas(os)”, enquanto classe trabalhadora. Fato esse que remonta a maneira como tais profissionais eram vistas(os) desde os tempos da escravidão, ou seja, eram enxergadas(os) como seres predestinados à servidão, sem direitos, sem voz ativa. Por isso, foram mais de 80 anos, até que enfim fossem implementados direitos a essas(es) trabalhadoras(es)

Por melhores que sejam os benefícios atribuídos a essas(es) trabalhadoras(es), infelizmente, a prática nos mostra o contrário. Constantemente, verificamos casos de abusos (físico, psicológico, moral, etc.) contra essas(es) profissionais. Dessa forma, trataremos algumas situações ocorridas no período da pandemia da COVID-19, a fim de verificarmos a maneira como esses corpos são frequentemente desumanizados.

Mas, antes de explorarmos este assunto, é importante definir os termos *pessoa* e *humano*. O intuito é refletir se o modo como as(os) profissionais domésticas(os) são tratadas(os) é passível de ser atribuído como humano ou desumano.

De acordo com o dicionário online da língua portuguesa, *pessoa*³⁶ é um substantivo feminino, significando *indivíduo considerado por si mesmo; ser humano, criatura; indivíduo notável, eminente; personagem*. Além disso, *pessoa indica um ser ou criatura humana, um homem ou mulher, enquanto ser moral. Uma pessoa é um ser consciente, com arbítrio próprio e, por isso, partindo do princípio que apresenta plena capacidade mental, é responsável pelos seus atos*.

O termo *humano*³⁷ é um adjetivo, classificado pelo dicionário online de português como *relativo ou homem ou próprio de sua natureza; composto por homens*. Trata-se de uma palavra com origem no latim *humanus* e *designa o que é relativo ao homem como espécie. O ser humano distingue-se de outros animais por agir com racionalidade. Possui grande capacidade mental e habilidade para desenvolver utensílios e adquirir conhecimento*.

De acordo com Teixeira (apud SANTOS, 2019), nos dias atuais,

20% das mulheres no Brasil são trabalhadoras domésticas remuneradas, de acordo com dados de 2019. Sabendo que as antecessoras históricas são as personagens das *escravas* domésticas durante o período colonial, observamos que 64% delas atualmente autodeclaram negras. (2021, p. 20)

Apesar de considerarmos a importância de todas as categorias de trabalho doméstico, sejam elas realizadas por homens ou mulheres, neste tópico darei foco nas domésticas do sexo feminino, a fim de observar como as intersecções³⁸ entre raça, gênero e classe social implicam nas condições de subalternização desses corpos, a saber no contexto pandêmico.

Discorridos esses aspectos, serão relatados alguns casos de profissionais domésticas, que ocorreram no período da pandemia de COVID-19. Para início de conversa, um fato pessoal, ocorrido com minha mãe, empregada doméstica, considerada “da família de seus

³⁶ Retirado do dicionário online. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/pessoa/> . Acesso em: 13 out. 2022.

³⁷ Retirado do dicionário online. Disponível em: <https://significados.com.br/humano/> . Acesso em: 13 out. 2022.

³⁸ “A interseccionalidade é sobre a identidade da qual participa o racismo interceptado por outras estruturas. Trata-se de experiência racializada, de modo a requerer sairmos das caixinhas particulares que obstaculizam as lutas de modo global e vão servir às diretrizes heterogêneas do Ocidente, dando lugar à solidão política da mulher negra, pois que são grupos marcados pela sobreposição dinâmica identitária. É imprescindível, insisto, utilizar analiticamente todos os sentidos para compreendermos as mulheres negras e “mulheres de cor” na diversidade de gênero, sexualidade, classe, geografias corporificadas e marcações subjetivas”. (AKOTIRENE, 2019, p. 29).

patrões”, mas que teve seu corpo isolado da própria família biológica, durante a crise sanitária.

Cena 1

Na cidade de Lavras, no interior de Minas Gerais, habita uma mulher negra, com seus 50 e poucos anos, mãe de quatro filhos, esposa dedicada, avó de duas lindas meninas. Mulher guerreira, trabalha fora de casa desde os seus 13 anos de idade. Já foi babá, já colheu café nas lavouras, já foi sacristã, mas, a maior parte de sua trajetória profissional foi dedicada ao trabalho doméstico, por mais de 20 anos. Essa mulher se chama Lourdes Aparecida da Silva Petronílio.

Em março de 2020, contexto da pandemia da COVID-19, o Brasil recebeu a triste notícia da primeira morte pela doença no Rio de Janeiro. A vítima era uma mulher, empregada doméstica, que foi contaminada pelos seus patrões no local de trabalho. Esse foi só o início da tragédia que estaria por vir.

Foi um mês difícil, a sociedade estava enfrentando um inimigo desconhecido, o vírus. Diversas pessoas foram dispensadas de seus locais de trabalho, a fim de atuar em home office, outras foram liberadas para aguardar o fim da pandemia em casa recebendo todos os seus direitos, outras foram demitidas de seus empregos e, outras foram obrigadas a trabalhar apesar da doença.

No ambiente de trabalho de Lourdes, existiam duas empregadas domésticas, uma era a personagem dessa narrativa, a outra, uma mulher mais jovem e solteira. Durante a pandemia, as(os) patroas(ões) decidiram se isolar em uma de suas propriedades, uma casa na beira da represa na cidade vizinha, Ijací.

É importante mencionar que, uma das atribuições do trabalho, na residência em questão, é cuidar de uma idosa com Alzheimer. Mesmo as profissionais não sendo formadas para o exercício das profissões de enfermeira e/ou cuidadora de idosos(os), elas eram destinadas a essas atividades de cuidado, afinal, acabariam sendo mão de obra mais barata.

Ao decidirem ir para a casa à beira da represa, as(os) patroas(ões) decidiram que seria necessário levar uma das

empregadas, a fim de auxiliar no cuidado da idosa e nos afazeres domésticos. Foi então que resolveram levar a profissional mais jovem, justamente pelo fato de ser solteira e não ter responsabilidade na criação de filhos. Ou seja, ela estaria mais disponível para o trabalho do que a funcionária casada. Enquanto isso, Lourdes passou os primeiros três meses em casa, recebendo seu salário normalmente, se protegendo do vírus.

Mas, certo dia, a profissional que estava trabalhando na casa da represa foi para casa e resolveu não voltar. Foi aí que as(os) patroas(ões) solicitaram que Lourdes a substituísse, prestando seus serviços em sua residência.

Lourdes trabalhava de segunda à sexta-feira na casa da represa e aos fins de semana ia para casa visitar a família. E, assim, essa rotina se repetiu por aproximadamente um ano.

Na represa, Lourdes estava protegida contra o vírus. Mas, em sua casa, seus filhos, marido, netas e mãe ainda estavam expostos ao perigo. E, isso a atormentava dia e noite. Como se sentir bem sabendo que sua mãe no auge dos 70 anos, seu marido diabético, sua filha hipertensa e seu filho epilético estavam em risco? E lá estava ela, trabalhando dia e noite, incansavelmente, tendo à vista a beleza das águas, mas, sem poder molhar os pés. Lá estava ela no conforto da casa das(os) patroas(ões), mas, desconfortável em seu cantinho. Lá estava ela comendo do bom e do melhor, mas preocupada com a alimentação de sua família.

Enfim, lá estava ela, sem poder voltar para casa.

Trazer um caso pessoal faz parte do processo de discussão para a cura que pretendo conseguir por meio da teoria e da minha escrita, e assim contextualizar a epígrafe que abre essa dissertação, quando trago bell hooks (2013)³⁹. Sendo assim, o fato de saber que minha mãe estava protegida do vírus na casa de seus patrões me trazia alívio. Mas, ao mesmo tempo, em casa nos questionávamos: Que horas ela volta?⁴⁰

³⁹ Bell hooks. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*, 2013, p. 59.

⁴⁰ Menção ao filme: MUYLAERT, A. *Que horas ela volta?* (1h48min2seg). 2015. Disponível em: www.youtube.com/watch?v=xJ40jj_uDqk. Acesso em: 06 nov. 2022.

Enquanto a única filha, dentre meus três irmãos, eu costumava ajudar minha mãe nos afazeres domésticos, em nossa casa e fora. Durante algum tempo, ela trabalhou como faxineira em diferentes casas. Nesse período, às vezes, eu a acompanhava até a casa de seus patrões para ajudá-la na limpeza, a fim de que terminasse o trabalho mais rápido e pudesse ir para casa descansar ou ir para outro compromisso. Isso, sem contar os dias em que ela estava sentindo dores no corpo e me pedia ajuda.

Esses episódios não ocorreram no contexto da pandemia, mas, resolvi mencioná-los para que pudesse expressar o quanto entendo o que é um trabalho doméstico. Por mais familiarizada(o) que a(o) profissional esteja com a família de suas/seus patroas(ões), existe uma linha abissal a qual não é permitido que a(o) empregada(o) ultrapasse. Já me deparei por exemplo, com casas em que não podíamos almoçar, em que o banheiro de empregada(o) era separado, em que mal podíamos beber um copo de água. Daí o questionamento: O que há de humano nisso?

As *criadas* eram consideradas ameaças para a família para a qual trabalhavam, especialmente quanto ao temor de transmissão de doenças e de maus costumes, o que, em última análise, refletia a ideia da pobreza como uma ameaça. Essa ideia não implicava uma preocupação com a existência da pobreza em si, mas, sim, com a proximidade dessa pobreza, que era invocada a partir da convivência cotidiana com as criadas [...]. (CORRÊA, 2007, p. 7-17 apud TEIXEIRA, 2021, p. 33-34)

O trecho anterior, retirado do livro *Trabalho Doméstico*, de Juliana Teixeira, evidencia um pouco dos fatos trazidos anteriormente, acerca do tratamento desumano que, assim como eu e minha mãe passamos, inúmeras(os) empregadas(os) domésticas(os) passam constantemente. Nossos corpos são vistos como motivo de nojo, no sentido de repulsa, como se pudéssemos contaminar alguém com nossa pobreza, com nossa negritude, enfim, com o que somos. “Essa noção de ameaça remonta ao período da escravatura e ao período posterior à abolição, em que os servos domésticos eram considerados ameaças à integridade física e moral das famílias burguesas.” (RONCADOR, 2007 apud TEIXEIRA, 2021, p. 34).

Para melhor explorarmos esses conceitos, saindo do caso pessoal, não poderíamos deixar de falar dela, a primeira vítima fatal da COVID-19, no Rio de Janeiro, quinto caso de morte no Brasil.

Cena 2

Assim como Lourdes, Cleonice Gonçalves – 63 anos, trabalhava desde os 13 anos de idade. Era moradora de Miguel Pereira, cidadezinha pertencente ao município do Rio de Janeiro, cidade essa onde ela trabalhava como empregada doméstica, em uma residência no bairro do Leblon, na Zona Sul do Rio.

A trabalhadora viajava mais de 120 km para chegar ao emprego e, nos fins de semana, para voltar à sua residência. Durante os dias úteis, Cleonice morava no emprego, habitando o famoso “quartinho de empregada”. Era tratada por sua/seu empregadora(or) como da "família", pessoa de confiança, digna de viver debaixo do teto da casa grande.

No contexto da pandemia da COVID-19, a empregada continuou atuando na residência de sua/seu patroa/patrão, como se o mundo estivesse a mil maravilhas. Nem mesmo quando o patrão e a patroa foram infectados pelo coronavírus, a profissional não pode voltar para casa, a fim de se isolar. Pelo contrário, lá estava ela, servindo.

Após passar muito mal, a empregada foi encaminhada ao hospital, onde foi diagnosticada a contaminação pelo vírus. Mais tarde, seus/suas familiares receberam a notícia de que o patrão e a patroa haviam sido infectados pela doença. E, o pior aconteceu: a morte de Cleonice Gonçalves, mulher negra, periférica, empregada doméstica que, infelizmente, entrou para a estatística como a primeira morte por COVID-19 no estado do Rio.

A morte de Cleonice ocorreu em 16 de março de 2020.

Figura 5




exame. 55 ANOS ASSINE

Acompanhe: [economia-brasileira](#) [Inflação](#) [bolsas-de-valores](#) [Governo Lula](#) [Empresas](#)

Home > Brasil

1ª vítima do coronavírus no Rio era doméstica e foi contaminada no Leblon

A empregadora, que viajou à Itália, não avisou a funcionária que poderia estar doente, segundo relatos de parentes da primeira vítima da doença no estado


Modo escuro

Fonte: Notícias Exame.⁴¹

⁴¹Disponível em: <https://exame.com/brasil/1a-vitima-do-coronavirus-no-rio-era-domestica-e-foi-contaminada-no-leblon/>. Acesso em: 22 nov. 2022.

O triste caso de Cleonice nos faz questionar acerca do que ocorreria se fosse o contrário. E, se a empregada levasse a doença à casa das(os) patroas/patrões? E, se por negligência da doméstica as(os) patroas/patrões fossem contaminadas(os) e morressem? Quais seriam as manchetes que os jornais atribuiriam a esse corpo subalternizado? Enfim, as dúvidas são muitas, mas passemos para o último caso.

Mais uma triste história de vítimas da COVID-19. Mas, desta vez, não se trata de uma fatalidade ocorrida em prol da doença. Trata-se de uma fatalidade que poderia ter sido evitada se os corpos dessas mulheres fossem enxergados como corpos humanizados, e não como uma máquina programada para o exercício da servidão.

Cena 3

Mirtes Renata de Souza Santana, no auge da pandemia da COVID-19 no Brasil, lá estava trabalhando na casa de suas/seus patroas(ões). Mulher, negra, periférica, doméstica, bem como sua mãe, trabalhavam na casa de pessoas importantes, da alta sociedade do Recife – PE.

Mãe e filha eram consideradas “da família”, afinal, Mirtes trabalhava naquela casa há quatro anos, indicada por sua própria mãe, que atuava naquele mesmo espaço há mais de uma década. Elas eram tão importantes na vida daquela família a qual serviam, que mesmo quando sua/seu patroa/patrão estava infectada e infectado pela COVID-19, lá estavam elas trabalhando pela manutenção da casa grande.

Era 2 de junho de 2020, Mirtes precisou levar o filho para o local de trabalho, uma vez que devido a pandemia, as escolas estavam fechadas e não havia quem pudesse cuidar do menino. Entre seus afazeres domésticos e o cuidado do filho, a doméstica conciliava as atividades, quando lhe foi solicitado que saísse a passeio com o cachorro da família.

A empregada saiu com o cão, deixando seu filho na casa da patroa, brincando com a filha da madame, pois tinham quase a mesma idade. E, enquanto isso, a adulta responsável pela casa estava confortavelmente em sua poltrona, tendo suas unhas feitas por sua manicure.

O garoto, como qualquer criança de 5 anos, sentiu a ausência de sua mãe e começou a chamar por ela. Insistiu constantemente e saiu do apartamento em busca de sua genitora. Já a patroa, Sari Corte Real, impaciente, afinal *ela não estava ali para cuidar do filho da empregada*, deixou que o menino entrasse no elevador e, não satisfeita, apertou o botão do 9º andar do prédio.

Miguel, em sua inocência de criança, foi em busca da mãe, que a patroa bem sabia que não estava nos andares superiores do prédio. Ao que tudo indica, o menino avistou sua mãe na calçada, passeando com o cachorro. Ele se dependurou no gradil do *hall* de máquinas, sofrendo uma queda fatal, queda de uma altura de 35 metros.

E, Mirtes ao ver o tumulto em torno da calçada do edifício se aproximou, para verificar o que estava acontecendo. Foi quando viu seu filho Miguel, seu filhinho querido estirado no chão. Tudo porque a pessoa a quem ela dedicou quatro anos de sua vida cuidando de sua filha, não pode zelar pelo filho dela durante alguns minutos. Tudo porque essa mãe não pode ser dispensada do trabalho no ápice da pandemia, a fim de cuidar do seu filho e se isolarem. Tudo porque o cachorro da patroa foi mais digno da maternagem do que o filho da empregada.

Por mais triste que pareça, o cachorro da patroa foi tratado com mais humanidade do que aquele menino negro, filho e neto de empregadas domésticas, periférico, pobre. Prova disso é que em 2022 a dondoca, mulher branca, rica, de grande influência, ainda não foi devidamente punida. Bastou que a madame pagasse a indenização atribuída pelo Poder Judiciário, e a sociedade se esqueceu de que se fosse ao contrário, se fosse a empregada a responsável por não tomar conta da filha da patroa, estaria pagando pelo crime atrás das grades de uma prisão, sendo julgada socialmente e condenada a alguma espécie de tratamento desumano.

Mas, não! Era só o filho da empregada.

Miguel Otávio Santana da Silva estaria vivo se não fosse filho de empregada doméstica.

Figura 6

Caso Miguel: como foi a morte do menino que caiu do 9º andar de prédio no Recife

Criança de 5 anos caiu após ser deixada aos cuidados da patroa da mãe. Sari Corte Real, primeira-dama de Tamandaré, foi presa por homicídio culposo e solta após fiança de R\$ 20 mil.

Por G1

05/06/2020 12h15 · Atualizado há 2 anos



Fonte: G1 Notícias.⁴²

Existem inúmeros outros casos de pessoas simples, subalternizadas, que precisaram se expor em meio à pandemia. Pessoas essas que eram responsáveis por um lar, por uma família, pela alimentação dos seus entes queridas(os). São diversas histórias, que não caberiam nas páginas deste trabalho.

Trata-se de mães, pais, filhos, filhas, irmãos e irmãs, avôs e avós, amigos, amigas, primos, primas, esposos e esposas. Muitas pessoas queridas que se foram. E, aqui eu não me refiro às vítimas de contaminação pela COVID-19. Me refiro às vidas de pessoas que foram sim vítimas, mas que poderiam ter tido sua saúde e sua vida poupadas.

Infelizmente, a pandemia nos tirou pessoas importantes e queridas. Mas, muito além da disseminação do vírus, a COVID nos trouxe uma epidemia de casos de corpos subalternizados que foram ainda mais explorados no contexto da doença. Explorados com o intuito de alimentar a ganância, a gula dos que se utilizam do sistema capitalista para expandir suas riquezas, sem se importar com a vida alheia.

⁴²Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/opiniaocoluna/2020/07/02/artigo-caso-miguel-e-pandemia-expoem-violacoes-de-direitos-das-domesticas.htm> . Acesso em: 22 nov. 2022.

Com a pandemia, vimos que os corpos subalternizados foram ainda desumanizados, uma vez que, sobre eles não foram manifestados sentimentos de compaixão, de solidariedade e de cuidado. Esses corpos não eram enxergados como pertencentes a pessoas, mas, sim, como máquinas, que devem estar sempre de pé a serviço daquelas(es) que podem pagar pela sua servidão.

Nem pessoas nem humanos. As(os) trabalhadoras(es) que precisaram expor seus corpos mediante a pandemia, sem a possibilidade de fazer home office, porque até isso é privilégio de um pequeno grupo social com conhecimento, condições financeiras e *Know How*, sem poder estudar pois não têm internet ou computadores em casa, sem poder se proteger/se esconder do vírus, estas(es) não são consideradas(os) humanas(os), nem pessoas. Dessas(es), a sociedade não sente compaixão, pois é necessária sua força de trabalho para que mantenham a sociedade de pé. E, considerando que esses corpos subalternizados são de maioria negras(os), podemos evocar as palavras de Malcolm X (1990), quando afirma que, “não se pode ter capitalismo sem racismo”. (apud HAIDER, 2019, p. 39).

Enfim, esses foram alguns relatos trazidos com o intuito de introduzir as discussões acerca dos corpos em condição de subalternidade e suas condições de trabalho, no âmbito da pandemia do coronavírus.

CAPÍTULO 2 - TRABALHO ANÁLOGO À ESCRAVIDÃO, ESCRAVIDÃO CONTEMPORÂNEA, ESCRAVIDÃO MODERNA: QUAL É A DIFERENÇA?

A carne mais barata do mercado é a carne negra
 A carne mais barata do mercado é a carne negra
 A carne mais barata do mercado é a carne negra
 A carne mais barata do mercado é a carne negra
 (Só serve o não preto)
 Que vai de graça pro presídio
 E para debaixo do plástico
 Que vai de graça pro subemprego
 E pros hospitais psiquiátricos
 A carne mais barata do mercado é a carne negra (diz aí!)
 A carne mais barata do mercado é a carne negra
 A carne mais barata do mercado é a carne negra
 A carne mais barata do mercado é a carne negra

(Trecho da música *A carne*⁴³, de Elza Soares)

De acordo com a Declaração Universal dos Direitos Humanos: “*todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade.*” (artigo 1). Também, consta no artigo 4 que: “*Ninguém será mantido em escravidão ou servidão; a escravidão e o tráfico de escravos serão proibidos em todas as suas formas.*” (Assembleia Geral das Nações Unidas (resolução 217 A III), 1948).

Essas resoluções servem como ponto de partida, para pensar acerca das condições trabalhistas impostas aos corpos em situação de vulnerabilidade socioeconômica, que muitas vezes se submetem a esse tipo de trabalho, a fim de garantir o mínimo, o básico para sua subsistência. Tendo esse fator em vista, iniciemos por abordar o processo abolicionista no Brasil, e, posteriormente, definir os termos trabalho análogo à escravidão, escravidão contemporânea e escravidão moderna.

Em 13 de maio de 1888, a Princesa Imperial Isabel Cristina Leopoldina assinou a Lei nº 3.353, conhecida por Lei Áurea, tornando o Brasil o último país a abolir a escravidão, no continente Americano. Esse feito foi conquistado após séculos de luta e de resistência dos povos escravizados, com o apoio de abolicionistas que se organizaram em prol da causa da libertação daqueles povos oprimidos(as).

Mesmo com a mobilização popular que resultou na conquista de liberdade para os povos escravizados(as), no Brasil, as amarras da opressão não tiveram fim. O país estava livre do tráfico e do trabalho escravo, porém, era só em teoria. Na prática, esses corpos em

⁴³ Letra da música - Disponível em: <https://www.Letras.mus.br/elza-soares/281242/> . Acesso em: 28 nov. 2022.

condições de subalternização tiveram seus ambientes e mecanismos de trabalho reconfigurados, por exemplo: deixaram de ser escravas(os) domésticas(os) e passaram a ser empregadas(os) domésticas(os); deixaram as senzalas e ocuparam as favelas; deixaram de ser escravas(os) agrícolas e passaram a ser mão de obra barata explorada na agricultura. Enfim, mudaram as nomenclaturas, foram acrescentados alguns direitos civis, trabalhistas, internacionais, etc., foi lhes dado um mínimo de poder de compra para sua participação na sociedade capitalista, no entanto, continuam sendo corpos explorados pela máquina econômica.

[...] Desde a época colonial aos dias de hoje, a gente saca a existência de uma evidente separação quanto ao espaço físico ocupado por dominadores e dominados. O lugar natural do grupo branco dominante são moradias amplas, espaçosas, situadas nos mais belos recantos da cidade ou do campo e devidamente protegidas por diferentes tipos de policiamento: desde os antigos feitores, capitães do mato, capangas, até a polícia formalmente constituída. Desde a casa-grande e do sobrado, até os belos edifícios e residências atuais, o critério tem sido sempre o mesmo. Já o lugar natural do negro é o oposto, evidentemente. Da senzala às favelas, cortiços, porões, invasões, alagados e conjuntos “habitacionais” (cujos modelos são os guetos dos países desenvolvidos) dos dias de hoje, o critério também tem sido simetricamente o mesmo: a divisão racial do espaço. (GONZALEZ; HASENBALG, 2022, p. 21-22)

Enfim, Gonzalez e Hasenbalg (2022) discorrem acerca dos lugares sociais impostos às(aos) negras(os), devido às consequências do racismo estrutural. Além disso, “a abolição representou o fim legal da escravização, mas não necessariamente a relação de servidão.” (TEIXEIRA, 2021, p. 31). Em relação a isso, pode-se observar constantemente casos de exploração da mão de obra da classe trabalhadora, fato esse que contribui para uma ascensão ainda maior da elite dominadora.

Precisamos ainda refletir que, “a abolição da escravatura representou inicialmente uma transição para os negros da condição de escravizados informais.” (TEIXEIRA, 2021, p. 32 apud SILVIA, 2006). Escravizadas(os) informais, pois a escravidão já não é mais legalizada, como no período anterior à Lei Áurea. Dessa maneira, podemos afirmar que, nos dias atuais, constitui-se escravidão informal os casos de trabalho análogo à escravidão e escravidão contemporânea.

Pensando nisso, Sakamoto (2020) explicita que, uma vez que o Estado brasileiro não mais permite que um sujeito seja propriedade de outro sujeito, como instituído pela Lei Áurea, não pode existir trabalho escravo. No entanto, as atividades similares a essa condição, recebem a denominação de trabalho análogo ao de escravo, de acordo com o Código Penal aprovado em 1940. Nesse sentido, a expressão trabalho análogo à escravidão possui o mesmo significado de trabalho escravo contemporâneo, salvo que o primeiro termo é de uso mais apropriado para discussões legais.

De acordo com o Código Penal, no artigo 149, o trabalho escravo contemporâneo é definido por meio de quatro elementos, são eles:

- a) Cerceamento de liberdade - a impossibilidade de quebrar o vínculo com o empregador, que pode se valer de retenção de documentos ou de salários, isolamento geográfico, ameaças, agressões físicas, espancamentos e tortura;
- b) Servidão por dívida - o cativo mantido pela imposição de dívidas fraudulentas, relacionadas a transporte, alimentação, hospedagem, adiantamentos, dentre outras;
- c) Condições degradantes de trabalho - o meio ambiente de trabalho que nega a dignidade humana, colocando em risco a saúde, a segurança e a vida da pessoa;
- d) Jornada exaustiva - o cotidiano de trabalho que leva o trabalhador ao completo esgotamento físico e psicológico e à impossibilidade de ter uma vida social, dada a intensidade e a duração da exploração, colocando em risco sua saúde e sua vida. (SAKAMOTO, 2020, p. 9-10)

É importante destacar que quando infringido algum desses quatro elementos do Código Penal (art. 149), isoladamente ou em conjunto, já pode ser considerado trabalho análogo à escravidão. Ou seja, não precisam ser infringidos os quatro, basta que um seja negligenciado para se constituir crime de trabalho escravo contemporâneo.

Para Sakamoto (2020), o trabalho escravo contemporâneo é um dos instrumentos econômicos mais perversos que o capitalismo poderia inventar. De acordo com o autor, alguns empreendimentos utilizam desse tipo de trabalho com o intuito de potencializar o processo de produção, expandindo assim os seus negócios e aumentando o lucro. No entanto, outras empresas usam desse recurso para promover uma espécie de competitividade desleal em detrimento de seus concorrentes.

No que tange a diferenciação dos termos mencionados com a expressão escravidão moderna, Sakamoto (2020) não impõe diferenciação nos sentidos, mas, afirma se tratar de

uma opção de uso da expressão em determinados países. Sendo assim, ele expõe os seguintes termos e quais instâncias optam por sua utilização, como:

[...] formas contemporâneas de escravidão (usado, por exemplo, pelo Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos); escravidão contemporânea (uma variação do termo usado **pelo autor**⁴⁴); trabalho escravo moderno e escravidão moderna (utilizados em países como os Estados Unidos e o Reino Unido). (SAKAMOTO, 2020, p. 10)

De acordo com Kevin Hyland (2018), em 2017, o The Global Estimates of Modern Slavery estimou que existiam 40,3 milhões de indivíduos vivendo na escravidão moderna, de várias formas, que se configura seja pela exploração sexual, trabalhos forçados, casamentos forçados, servidão doméstica e criminalidade forçada. De acordo com o autor, a escravidão moderna pode ser encontrada em cada esquina de nosso mundo globalizado.⁴⁵

Em Barros (2013), os termos escravidão moderna e servidão moderna são usados com o intuito de provocar uma diferenciação entre os modos de escravização clássica e moderna. Para ele, a primeira remonta ao contexto da exploração de mão de obra escrava ocorrida no período da Roma Antiga, já a segunda, diz respeito a escravidão ocorrida a partir do tráfico Atlântico, cujo objetivo era satisfazer os interesses dos invasores europeus.

É importante mencionar que o trabalho análogo à escravidão pode ocorrer tanto nos centros urbanos quanto nos ambientes rurais. Existem pessoas em condição de escravizadas atuando nas mais diversas áreas, tais como: nas construções civis, nas confecções, nos bordéis, na agricultura e na pecuária, nas casas de família, além do trabalho infantil e outras manifestações de exploração de mão de obra.

No que tange ao trabalho infantil, o artigo 5º do Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei Federal nº 8.069/1990, adverte que, *“nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais”*. É importante ressaltar que no artigo 60 do mesmo documento é estabelecido que, *“é proibido qualquer trabalho a menores de quatorze anos de idade, salvo na condição de aprendiz”*.

⁴⁴ Grifos meus.

⁴⁵ Tradução minha.

O Ministério do Trabalho e o Ministério Público do Trabalho eram os órgãos responsáveis pela fiscalização dos postos de trabalho no Brasil, antes de o primeiro ser extinto diante do governo federal em exercício entre 2019 e 2022. Dessa forma, a fiscalização do trabalho passa a ser de competência do Ministério Público do Trabalho e do Ministério da Economia, no âmbito da Secretaria Especial do Trabalho.

Esses órgãos atuam conjuntamente, podendo ainda acionar o apoio da Polícia Federal, da Polícia Rodoviária Federal, das(os) auditoras(es) fiscais do trabalho, da Pastoral da Terra, entre outras instituições demandadas em casos específicos. O trabalho dessas entidades ganhou força a partir da Constituição Federal de 1988, com o intuito de garantir os direitos das(os) trabalhadoras(es). Eles também visam a erradicação do trabalho infantil e do trabalho forçado, a garantia da segurança e da saúde das(os) trabalhadoras(es), o combate à discriminação e a exploração no trabalho, a garantia de contratos trabalhistas, entre outros aspectos.

Não poderia deixar de mencionar sobre o retrocesso sofrido no país mediante a criação da EC 103, de 12 de novembro de 2019, que alterou o sistema de previdência social no Brasil, estabelecendo novas regras. De acordo com essa EC, a idade mínima para se aposentar passa a ser de 62 anos para as mulheres e de 65 anos para os homens, com tempo mínimo de 15 anos de contribuição para elas e 20 anos para eles. Nos anos anteriores à reforma, não havia idade mínima para a aposentadoria, desde que comprovada a contribuição no período de 15 anos para ambas(os). E, isso sem contar as alterações nos valores a serem recebidos, que foram diminuídos em comparação com a lei anterior, os processos de aposentadoria de grupos profissionais específicos, de pessoas em situação de invalidez, pensionistas e outros fatores.

Mas, retomando as discussões acerca do trabalho escravo contemporâneo, de acordo com os dados extraídos do balanço de 2020, referente a *Atuação da inspeção do trabalho no Brasil para a erradicação do trabalho análogo ao de escravo*, da Subsecretaria de inspeção do trabalho⁴⁶, 1.316 pessoas tiveram seus contratos de trabalho formalizados, cerca de R\$ 3.607.952,32 foram pagos às(aos) trabalhadoras(es), relacionado a título de verbas salariais e rescisórias, aproximadamente R\$ 1.053.478,00 pagos por danos morais individuais e R\$ 340.000,00 pagos por danos morais coletivos. Além disso, foram recuperados R\$ 739.651,64

⁴⁶ BRASIL. Atuação da inspeção do trabalho no Brasil para a erradicação do trabalho análogo ao de escravo. Subsecretaria de Inspeção do Trabalho, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/trabalho-e-previdencia/pt-br/composicao/orgaos-especificos/secretaria-de-trabalho/inspecao/areas-de-atuacao/relatorio-2020-sit-oit-1.pdf> . Acesso em: 23 nov. 2022.

em fundos de garantia. Tais ações foram conquistadas a partir da atuação das(os) auditoras(es) fiscais do trabalho, que atenderam a centenas de ações em prol de direitos trabalhistas.

De acordo com as estatísticas, Minas Gerais foi o estado de onde mais tiveram vítimas resgatadas de trabalho análogo à escravidão, no Brasil em 2020. Em seguida, temos o Distrito Federal, Pará, Goiás e Bahia, respectivamente. Esses dados podem ser observados na figura abaixo.

Figura 7



Fonte: balanço de 2020, da Subsecretaria de inspeção do trabalho.⁴⁷

Esses números são alarmantes e mostram que no Brasil o trabalho escravo ainda não teve fim. Ainda de acordo com os dados do relatório de 2020, cerca de 78% das(os) trabalhadoras(es) resgatadas(os) em trabalho escravo contemporâneo, atuavam no meio rural, locais normalmente de difícil localização geográfica, distantes das cidades. Esses fatores influenciam na permanência dessas pessoas nessas condições, visto que dificilmente pedirão ou receberão ajuda, ficarão sujeitas(os) à "bondade da(o) contratante" em termos de alimentação, moradia, etc., o que poderá provocar uma dívida impagável.

Em seguida, podemos observar a descrição dos campos de trabalho onde mais foram resgatadas(os) trabalhadoras(es) em condições de desumanização, pela exploração de mão de obra trabalhista.

O maior número de resgates ocorreu nas seguintes atividades econômicas: cultivo de café (140), produção

⁴⁷ BRASIL. Atuação da inspeção do trabalho no Brasil para a erradicação do trabalho análogo ao de escravo. Subsecretaria de Inspeção do Trabalho, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/trabalho-e-previdencia/pt-br/composicao/orgaos-especificos/secretaria-de-trabalho/inspecao/areas-de-atuacao/relatorio-2020-sit-oit-1.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2022.

de carvão vegetal (107), comércio varejista (91), cultivo de cebola (65) e serviços de montagem industrial (63). Outras atividades econômicas também incrementam essa estatística, como a construção civil, garimpo, facções têxteis, pecuária, extração do sisal, cultivo de fumo e mandioca, serviços domésticos, entre outras. De modo geral, no ano prevaleceram as ocorrências de trabalho escravo no meio rural, com percentuais muito próximos aos de 2019. (BRASIL, 2020, p. 15)

Outro fator a ser considerado é a respeito da grande quantidade de migrantes que são expostas(os) às condições de trabalho análogas à de escravo. Segundo os dados da Inspeção do Trabalho (2020), no período de 2006 a 2020, cerca de 880 trabalhadoras(es) migrantes foram resgatadas(os). “Desse total, 46% são de nacionalidade boliviana, 21% paraguaia, 16% haitiana e 8% peruana. Ou seja, trabalhadores(as) migrantes de origem andina (Paraguai, Peru e Bolívia) representam 75% do total de trabalhadores(as) estrangeiros(as) resgatados(as) no Brasil.” (BRASIL, 2020, p. 23).

De acordo com as informações obtidas no relatório da Inspeção do Trabalho (2020), dentre as(os) resgatadas(os) do trabalho análogo à escravidão no ano em questão: 88% são homens, 12% são mulheres, 44% são pertencentes a região nordeste do país, 77% são negras(os), 5% são indígenas, 18% são brancas(os) e 8% são analfabetas(os).

Historicamente, homens jovens, negros e pardos, com baixa escolaridade ou analfabetos são as principais vítimas do trabalho escravo contemporâneo no Brasil. Conforme extração dos dados das guias de Seguro Desemprego do Trabalhador Resgatado emitidas pelos auditores-fiscais do trabalho no período de 2004 a 2020, 94% dos trabalhadores resgatados são homens, 28% possuíam idade entre 18 e 24 anos, 37% cursaram até o 5º ano de forma incompleta e 30% eram analfabetos. Quanto à origem, historicamente, o Maranhão é o estado com maior naturalidade e residência de trabalhadores no momento do resgate, com 22% nascidos no Maranhão e 17% residentes nesse estado quando resgatados. (BRASIL, 2020, p. 26)

Por meio desses dados, pode-se observar que quanto maiores as condições de subalternização, quanto menor o grau de escolaridade, quanto menor a classe social, mais chances essas pessoas terão de ser aliciadas, exploradas, escravizadas, bem como maiores serão as dificuldades que essas pessoas encontrarão para saírem dessas condições.

É sabido que o direito ao trabalho é essencial para a garantia de uma vida digna à(ao) trabalhadora(or). No entanto, Carneiro (2011) nos adverte que o desemprego é estrutural,

visto que até o número de desempregadas(os) no país são negras(os), ou ainda que muito escolarizados ocupam os piores postos de trabalho.

De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o número de desemprego no país foi de cerca de 8,8%, no primeiro trimestre de 2023, aproximadamente 9,4 milhões de pessoas. Neste mesmo período, as mulheres representaram 53,7% do total de desempregadas, enquanto os homens totalizaram 46,3%. No quesito racial, até o presente momento não há dados atualizados, mas, conforme dados do IBGE (2020), a pandemia acentuou as desigualdades sociais, principalmente para as(os) negras(os), que no ano da coleta dessas informações, representavam aproximadamente 72,9% das(os) desempregadas(os) no Brasil, quase 14 milhões de pessoas.

Em um contexto econômico marcado por altas taxas de desemprego e pelo desemprego estrutural, são exigidos altos níveis de escolarização da mão de obra desempregada que presta os trabalhos mais banais, o que afasta os negros cada vez mais do mercado de trabalho, posto que eles reconhecidamente compõem o segmento social que experimenta as maiores desigualdades sociais. (CARNEIRO, 2011, p. 113)

Mediante a necessidade de criação de Políticas Públicas para o combate ao trabalho escravo no país, o Governo Federal por meio do Ministério Público do Trabalho atualiza e divulga anualmente a *Lista Suja*. Trata-se de um cadastramento das(os) empregadoras(es) que praticam a exploração do trabalho de suas/seus empregadas(os), de forma análoga à escravidão, a fim de agir com transparência e aplicar as punições administrativas cabíveis ao caso. Assim, a(o) empregadora(or), seja pessoa física seja pessoa jurídica, receberá a devida penalização, tendo que pagar os direitos trabalhistas de suas/seus funcionárias(os), pagando multas, podendo ser presas(os) e sofrendo bloqueios comercial e financeiro.

Cabe salientar que os canais oficiais de denúncia de trabalho análogo à escravidão são: o disque 100, onde a denúncia será encaminhada para o Ministério dos Direitos Humanos; o Ministério Público do Trabalho; a Comissão Pastoral da Terra. Portanto, mediante desconfiança de exploração da força de trabalho de outros sujeitos, faz-se necessário denunciar, a fim de que possamos combater o jugo da escravidão enraizado neste país.

2.1 AS SEMÂNTICAS DA OPRESSÃO: CONCEITOS DE TRABALHO ANÁLOGO À ESCRAVIDÃO, ESCRAVIDÃO CONTEMPORÂNEA

Para realizar as discussões acerca do trabalho análogo à escravidão e da escravidão contemporânea, no Brasil, não poderia deixar de citar o patrono da educação brasileira, Paulo Freire, mais especificamente em sua obra *Pedagogia do Oprimido*. O autor escreveu a obra durante o período em que esteve exilado, no Chile, sendo que essa só chegou ao Brasil em meados da década de 1970.

Freire (1987) nos traz uma reflexão acerca da desumanização, capaz de aprisionar as(os) oprimidas(os), ou seja, aquelas(es) que têm sua humanidade roubada, por uma ordem injusta das(os) opressoras(es), que gera violência sobre o grupo menos prestigiado. Já as(os) opressoras(es), também desumanizadas(os), impõem à(ao) outra(o) o “ser menos”, o que mais tarde poderá levar a(o) oprimida(o) a lutar contra ela(e). Segundo o autor, “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 tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos.” (FREIRE, 1987, p. 16).

Para o educador (1987), a(o) oprimida(o) tem a missão de libertar-se a si mesmo e a(o) opressora(or), uma vez que, é por meio dessas mãos generosas, das(os) “condenadas(os) da terra”, que o mundo pode ser restaurado. Por isso, a *Pedagogia do Oprimido* foi pensada com o intuito de contribuir na luta das(os) oprimidas(os) pela liberdade, por meio de uma descoberta crítica. No entanto, o educador alerta para o risco de essas(es) reprimidas(os) se identificarem com suas/seus contrárias(os), ou seja, passarem a agir como suas/seus opressoras(es).

Para pensar nessas questões, Sakamoto nos traz os dados de uma pesquisa que abrange o período de 1995 a 2019, em que foi constatado que “[...] mais de 54 mil pessoas foram encontradas em regime de escravidão em fazendas de gado, soja, algodão, café, laranja, batata e cana de açúcar, mas também em carvoarias, canteiros de obras, oficinas de costuras, bordéis, entre outras unidades produtivas no Brasil.” (2020, p. 7). Observar essa informação nos permite a reflexão sobre o porquê em pleno século XXI tantas pessoas se encontram imersas nessas condições de trabalho análogo à escravidão.

Para Freire (1987), a(o) oprimida(o) teme a liberdade e a luta por ela, visto que sempre esteve imersa(o) em condições de opressão. Essas(es) se sentem em dualidade no seu ser, uma vez que, por um lado querem ser livres, mas temem; por outro lado, sentem que precisam expulsar a(o) opressora(or) que há dentro de si mesmas(os). Por isso, a necessidade de as(os)

oprimidas(os) adquirirem consciência crítica da opressão, sendo essencialmente importante a ação e a reflexão, a fim de que possam se libertar da força opressora.

É importante destacar que, durante o período colonial, a escravidão tinha como foco a raça, ou seja, a escravização dos corpos negros para a execução de trabalhos precarizados, braçais, insalubres e perigosos. Porém, quando falamos em trabalho análogo à escravidão, o foco se circunscreve não na raça, mas, sim, nas condições de vulnerabilidade socioeconômicas.

Mas, cabe salientar que, com a abolição da escravatura, os corpos recém libertos não foram devidamente acolhidos, por meio de políticas públicas ou ações afirmativas, capazes de os integrar socialmente. Com isso, naturalmente, os corpos mais precarizados na sociedade são exatamente os corpos negros que, conseqüentemente, são a maioria das vítimas do trabalho análogo à escravidão.

Apesar de a cor da pele e a etnia não serem mais portas de entrada exclusivas para a escravidão, números da Divisão de Fiscalização do Trabalho Escravo do Ministério da Economia apontam que a proporção de negros entre o total de pessoas submetidas ao trabalho escravo contemporâneo é maior do que a sua participação entre o total de brasileiros, consequência direta de uma abolição incompleta, que não garantiu inclusão real aos descendentes dos africanos traficados para o Brasil. O trabalhador escravizado é pobre. E, a pobreza, infelizmente, ainda persiste e tem “preferência” por cor de pele no Brasil. (SAKAMOTO, 2020, p. 8)

Decorridos 135 anos da abolição da escravatura, o Brasil persiste como sendo um país onde o racismo emerge nos mais variados campos sociais. A escravização acabou em teoria, mas, na prática, ainda nos deparamos com denúncias de trabalho análogo à escravidão, racismo e discriminação, encarceramento e genocídio da população negra, como mecanismo de eliminação desse grupo étnico, entre outros fatores.

Tais problemáticas ainda são comuns no país, uma vez que, foram mais de 300 anos de escravidão nestas terras, o que não é possível apagar com facilidade. Os resquícios da colonização ainda se encontram impregnados no Brasil, cabendo a nós como cidadãs(os) lutar, constantemente, pela equidade racial. Mas, enquanto não alcançamos essa equidade, nos deparamos diariamente com casos explícitos e violentos de racismo, nos cercando pelas ruas, pelos comércios, pela mídia, pelas escolas e ambientes de trabalho, entre tantos outros lugares.

Segundo Paulo Freire (1987), uma pedagogia verdadeiramente libertadora deve se manter próxima às/aos oprimidas(os), contribuindo para que essas(es) sejam exemplos de luta para si mesmas(os). Nesse sentido, a busca é por uma generosidade humanista, não humanitarista, ou seja, busca-se a fuga de uma generosidade falsa, aquela que serve como instrumento de desumanização. A educação libertadora é para as(os) oprimidas(os), não para as(os) opressoras(es). E, reforçando a importância da educação para o pleno desenvolvimento pessoal e profissional, Carneiro (2011) destaca que sem que ocorram as devidas mudanças nas estruturas sociais,

[...] as defasagens, sobretudo educacionais, que são percebidas entre negros e brancos, continuarão a se apresentar como fatores de perpetuação da subalternidade social dos negros, mantendo-os em um círculo vicioso em que a falta da escolaridade exigida torna-se motor da exclusão do emprego e a ausência do emprego é mais uma fonte de impedimento do acesso, da permanência e da conquista dos níveis superiores de escolaridade. (CARNEIRO, 2011, p. 115-116)

Freire (1987) aponta as duas etapas da pedagogia do oprimido, sendo elas: a) a primeira, em que a(o) oprimida(o) toma consciência do mundo da opressão e se compromete com sua transformação; b) a segunda, em que após a transformação de sua realidade, a pedagogia deixa de ser da(o) oprimida(o) e se torna dos homens e das mulheres em processo de libertação. É necessária a libertação das(os) oprimidas(os), para que, posteriormente, por meio dela, as(os) opressoras(es) também se libertem.

No que se refere às mulheres negras no Brasil, essas carregam um peso enorme. Como eram trabalhadoras responsáveis pela manutenção dos serviços domésticos, nas casas grandes, infelizmente, em pleno século XXI, essa imagem ainda está cristalizada no imaginário social.

Os papéis atribuídos à mulher escrava levam-nos quase que diretamente a um questionamento do discurso dominante sobre a condição da mulher negra em nossos dias. Como não pensar na negra assalariada, empregada doméstica, quando se discute que ao escravo era negada a possibilidade de uma vida privada? Porque a negra de hoje é a babá dos filhos da mulher branca burguesa ou pequeno-burguesa, enquanto seus próprios filhos não existem ou percorrem soltos os morros e as ruas, principalmente das grandes cidades? A escravidão acabou, mas suas heranças estão presentes no cotidiano e nas experiências de vida das mulheres negras e no centro dessas experiências temos o capitalismo que se manifesta através da imensa capacidade que têm as

classes dominantes, em todos os períodos históricos, de incorporar, até onde forem possíveis, os privilégios que lhes são próprios. A atual situação da mulher negra é fruto de raízes históricas, cuja ideologia vigente ainda determina que o lugar da mulher negra seja a cozinha e o cuidado do lar. (PEREIRA, 2011, p. 4-5)

Nos dias atuais, as mulheres negras ainda são vistas como incapazes de exercer quaisquer profissões que não estejam relacionadas ao cuidado. Com isso, é comum que a sociedade, pelo racismo estrutural, olhe uma mulher negra e imagine que ela seja empregada doméstica, camareira, babá, cozinheira e afins. Mas, duvidam que essas possam exercer profissões de relevância intelectual.

Veja, a seguir, alguns casos marcantes de mulheres em situação de trabalho análogo ao de escravo, no ambiente doméstico, no Brasil. Trata-se de situações deploráveis de mulheres idosas, que foram privadas do convívio familiar, assim como de seus direitos humanos, sociais e previdenciários, visto que pelo avanço da idade, poderiam estar aposentadas e, não exercendo trabalho braçal.

Figura 8



Fonte: Correio Braziliense.⁴⁸

Figura 9



Fonte: G1 Notícias.⁴⁹

⁴⁸ Disponível em: <https://www.correio braziliense.com.br/brasil/2022/05/500775-idosa-e-resgatada-apos-72-anos-em-trabalho-analogo-a-escravidao-no-rj.html> . Acesso em: 16 mai. 2023.

⁴⁹ Disponível em: <https://g1.globo.com/ba/bahia/noticia/2022/05/02/ex-patroa-diz-que-nao-pagava-salario-de-domestica-resgatada-de-trabalho-analogo-a-escravidao-porque-a-considerava-da-familia.ghtml> . Acesso em: 16 mai. 2023.

De acordo com Pereira, “o fim da escravidão trouxe novos arranjos para que essas mulheres continuassem a exercer as mesmas atividades, deixaram de ser escravas domésticas e passaram a ser empregadas domésticas⁵⁰.” (2011, p. 1). Nessa perspectiva, ficou comum observar que as mulheres negras, quando não são donas de casa, trabalham com emprego doméstico para a branquitude. Dificilmente vemos a ascensão profissional dessas mulheres, em empregos que exijam maior esforço cognitivo, como em escritórios, em atividades jurídicas e/ou burocráticas, na administração de empresas, entre outros cargos.

No caso dos homens negros, podemos perceber que o trabalho braçal exercido no período colonial, no plantio, na manutenção e/ou construção, etc., ganhou novos arranjos no pós-abolição, que na verdade nem são tão novos assim. Esses corpos continuam executando atividades de grande esforço corporal, como na agricultura, nas obras, na produção industrial, entre outras. Porém, há um imaginário social de que *o trabalho edifica o ser humano* e de que *Deus ajuda quem cedo madruga*, frases inspiradoras essas, que mais contribuem para o conformismo de suas situações sociais.

Vejamos, a seguir, novos casos de exploração da mão de obra braçal, tão prejudiciais para a vida humana.

Figura 10



Fonte: IstoÉ.⁵¹

Figura 11

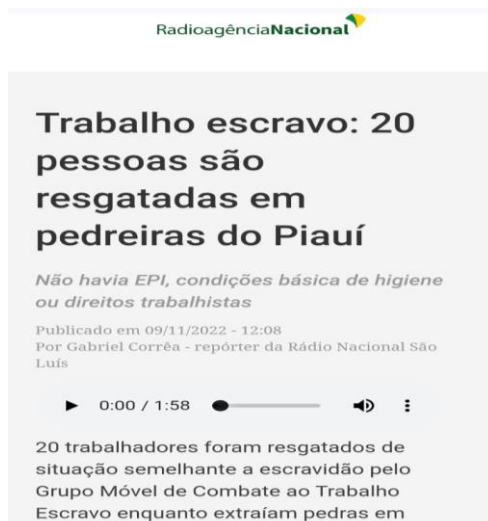


Fonte: Brasil de Fato.⁵²

⁵⁰ “O trabalho doméstico era constituído das mais variadas atividades, lavadeiras, cozinheiras, babás, amas de leite, mucamas e etc., configuraram uma estrutura social de trabalho diversificada, algumas trabalhavam em troca de casa e comida, outras teciam relações de contrato de trabalho que em muitos casos estabelecia prestações de serviços diárias ou mensais, que estavam pautadas na informalidade e nos laços de favor ou compadrio”. (PEREIRA, 2011, p. 3).

⁵¹ Disponível em: <https://istoe.com.br/mpf-acusa-pastor-e-casal-por-manerem-19-pessoas-em-regime-analogo-a-escravidao/>. Acesso em: 16 mai. 2023.

Figura 12



RadioagênciaNacional

Trabalho escravo: 20 pessoas são resgatadas em pedreiras do Piauí

Não havia EPI, condições básica de higiene ou direitos trabalhistas

Publicado em 09/11/2022 - 12:08
Por Gabriel Corrêa - repórter da Rádio Nacional São Luís

0:00 / 1:58

20 trabalhadores foram resgatados de situação semelhante a escravidão pelo Grupo Móvel de Combate ao Trabalho Escravo enquanto extraíam pedras em

Fonte: Radioagência Nacional.⁵³

Figura 13



RESGATE

Onze pessoas são resgatadas de trabalho análogo à escravidão em carvoarias de Imperatriz

A operação de combate ao trabalho escravo foi realizada entre os dias 8 e 12 de novembro pela PRF.

f t w

Imirante.com, com informações da PRF
20/11/2022 às 11h50

Durante a fiscalização, foram identificadas atividades de produção de carvão em condições de trabalho precárias. (reprodução / PRF)

Fonte: Imirante.⁵⁴

Além dos aspectos raciais, o machismo contribui com a ideia de que o homem precisa do trabalho, a fim de ser o provedor do lar. Esse discurso, muitas vezes, serve para prender esses corpos masculinos ao espaço de trabalho, afastando-os das salas de aula, pois se eles estudarem, não conseguirão render no trabalho e sustentar a família.

Podemos refletir o fato de que os cargos exercidos por homens e mulheres antes e depois da abolição pouco mudaram. Na realidade, foi o surgimento das Leis Trabalhistas criadas como resultado das lutas dos movimentos sociais das(os) trabalhadoras(es), da Constituição Federal e dos Direitos Humanos que contribuiu para que esses corpos negros não fossem mais explorados, pelo menos não legalmente, já que sutilmente as explorações não cessaram.

⁵² Disponível em: <https://www.brasilefato.com.br/2022/05/13/negros-e-pardos-sao-84-dos-resgatados-em-trabalho-analogo-a-escavidao-em-2022> . Acesso em 16 mai. 2023.

⁵³ Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/radioagencia-nacional/direitos-humanos/audio/2022-11/trabalho-escravo-20-pessoas-sao-resgatadas-em-pedreiras-do-piaui> . Acesso em: 16 mai. 2023.

⁵⁴ Disponível em: <https://imirante.com/noticias/imperatriz/2022/11/20/onze-pessoas-sao-resgatadas-de-trabalho-analogo-a-escavidao-em-carvoarias-de-imperatriz> . Acesso em: 16 mai. 2023.

Figura 14



TRABALHO, PREVIDÊNCIA E ASSISTÊNCIA

Só neste ano, 500 pessoas já foram resgatadas do trabalho análogo à escravidão no Brasil

Entidades apontam desmonte da estrutura de fiscalização e pedem mais verbas; governo cobra da Justiça punição dos empregadores

21/06/2022 - 15:10

Fonte: Câmara dos Deputados.⁵⁵

Figura 15



BRASIL

Trabalho escravo: pessoas resgatadas em Goiás dormiam até no curral

Trabalhadores eram mantidos em alojamentos precários, com colchões até no curral, e atuavam sem os equipamentos de segurança necessários

GALTIERY RODRIGUES
24/08/2022 12:55, ATUALIZADO 24/08/2022 12:55

Alojamento dos trabalhadores mantidos em trabalho análogo a escravidão, em Goiás

Fonte: Metrôpoles.⁵⁶

Nesse sentido, o discurso de que somos todos(as) iguais cai por terra, já que as oportunidades não são exatamente as mesmas para todas(os). A(o) negra(o) está sempre passos atrás de pessoas de identidade branca, o que torna ainda mais difícil seu alcance à lugares de privilégio, provando que o racismo existe e que está na estrutura da nossa sociedade, que foi construída e se mantém por meio dele.

Cabe-nos uma reflexão acerca do exercício de poder, que as(os) opressoras(es) passam de geração em geração. É a partir desse poderio, que esses sujeitos obtêm seus lucros, suas terras, bens e produção, já que para elas(es) ser é ter. Enquanto isso, as(os) oprimidas(os) continuam nas mesmas condições de vulnerabilidade socioeconômica, além de terem sua condição social justificada como “preguiça”.

⁵⁵ Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/888596-so-neste-ano-500-pessoas-ja-foram-resgatadas-do-trabalho-analogo-a-escravidao-no-brasil/>. Acesso em: 16 mai. 2023.

⁵⁶ Disponível em: <https://www.metropoles.com/brasil/trabalho-escravo-pessoas-resgatadas-em-goias-dormiam-ate-no-curral>. Acesso em: 16 mai. 2023.

CAPÍTULO 3- A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E OS LETRAMENTOS CRÍTICOS NECESSÁRIOS À SUA POTENCIALIZAÇÃO

Neste capítulo, discorrerei acerca da educação antirracista e sua importância, no processo de ensino-aprendizagem. Para isso, ressaltarei a relevância dos (multi)letramentos, nas aulas de Língua Portuguesa, como potencializadores das práticas socioeducativas.

Para iniciar este diálogo, recordemo-nos dos dados do relatório da Subsecretaria de Inspeção do Trabalho (2020), que nos mostra as condições de vulnerabilidade socioeconômicas das vítimas resgatadas em condições análogas à escravidão. De acordo com o Órgão, o grupo mais aliciado a este tipo de trabalho é composto por homens negros, com baixa ou nenhuma escolaridade. Conforme os dados das guias de Seguro Desemprego do Trabalhador Resgatado, “no período de 2004 a 2020, 94% dos trabalhadores resgatados são homens, 28% possuíam idade entre 18 e 24 anos, 37% cursaram até o 5º ano de forma incompleta e 30% eram analfabetos.” (BRASIL, 2020, p. 26).

Com base nos dados supracitados, devemos nos atentar a dois fatores em especial: a) o grupo étnico-racial negro, que corresponde a maioria das(os) trabalhadoras(es) resgatadas(os) de condições de exploração da força de trabalho; b) o baixo nível de escolaridade, conseqüentemente de letramento, das vítimas do trabalho escravo contemporâneo. Esses aspectos sulcarão nossas discussões, a fim de que compreendamos a necessidade de uma educação antirracista e das práticas de letramentos essenciais para a sua construção.

Conforme abordado em capítulos anteriores, o trabalho análogo à escravidão tem como critério de seleção a vulnerabilidade socioeconômica, diferentemente da escravidão que tinha como critério à raça (negra). No entanto, a população negra é justamente a maioria entre os grupos de classe social mais baixas, o que nos mostra que o trabalho escravo contemporâneo, ainda possui os resquícios da escravidão do tráfico atlântico.

Sendo assim, apostamos em uma educação antirracista, como mecanismo de minimizar os impactos do racismo cotidiano⁵⁷. No gráfico a seguir, podemos observar o percentual de matrículas escolares por cor/raça, no Brasil. Trata-se de dados do Censo Escolar de Educação Básica de 2021, que nos mostra o alto índice de estudantes negras(os) (pretas(os) e pardas(os)) matriculadas(os) no Ensino Médio e na EJA.

⁵⁷ “O racismo cotidiano não é um “ataque único” ou um “evento discreto”, mas sim uma “constelação de experiências de vida”, uma “exposição constante ao perigo”, um “padrão contínuo de abuso” que se repete incessantemente ao longo da biografia de alguém - no ônibus, no supermercado, em uma festa, no jantar, na família”. (KILOMBA, 2019, p. 80)

Figura 16

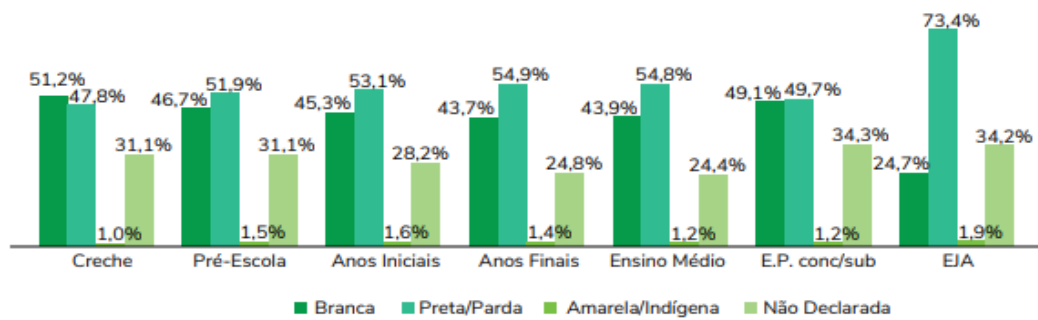


GRÁFICO 5

PERCENTUAL DE MATRÍCULAS, POR COR/RAÇA, SEGUNDO AS ETAPAS DE ENSINO – BRASIL – 2021

Fonte: Resumo Técnico do Censo Escolar 2021⁵⁸.

Os dados são correspondentes à educação básica nacional, incorporando tanto o ensino público quanto o privado. No que tange a distinção desses dois grupos, o relatório nos mostra que em 2021 foram registradas: a) no *Ensino Médio* - 7,8 milhões de matrículas, 84,5% na rede estadual, 12% na rede privada, 3% na rede federal e 0,5% na rede municipal (figura 17); b) na EJA - quase 3 milhões de matrículas, sendo 71,7% na rede municipal, 24% na rede estadual e 4,3% na rede privada - considerando o ensino fundamental, já no ensino médio foram 88,2% na rede estadual, 8,8% na rede privada e 2,1% na rede municipal (figura 18).

Figura 17

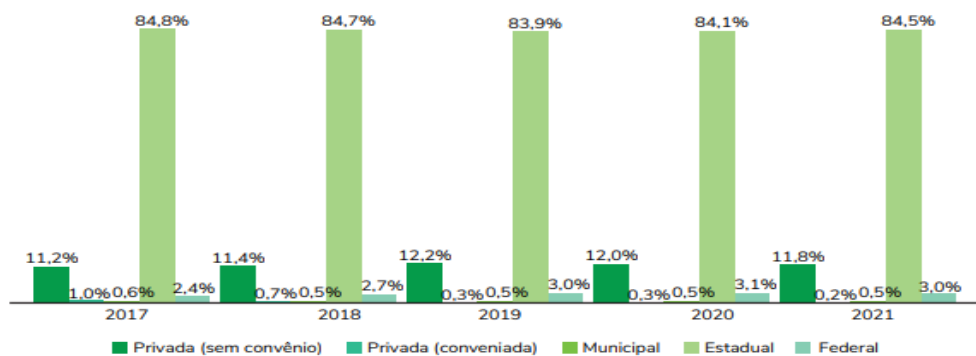


GRÁFICO 16

PERCENTUAL DE MATRÍCULAS NO ENSINO MÉDIO, SEGUNDO A DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA (REDE PRIVADA SEPARADA EM CONVENIADA E NÃO CONVENIADA COM A REDE PÚBLICA) – BRASIL – 2017-2021

Fonte: Resumo Técnico do Censo Escolar 2021.

⁵⁸ Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados/2021>. Acesso em: 17 abr. 2023.

Figura 18

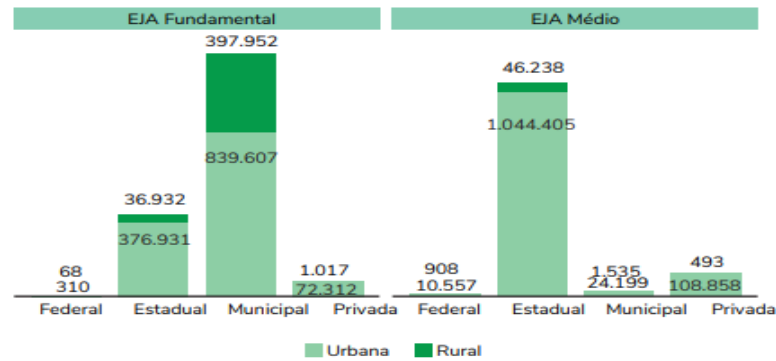


GRÁFICO 20

NÚMERO DE MATRÍCULAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DE NÍVEL FUNDAMENTAL E DE NÍVEL MÉDIO, SEGUNDO A DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA E A LOCALIZAÇÃO DA ESCOLA – BRASIL – 2021

Fonte: Resumo Técnico do Censo Escolar 2021.

Esses dados foram trazidos com o intuito de averiguar a quantidade de alunas(os) matriculadas(os) no ensino médio regular e nos ensinos fundamental e médio da Educação de Jovens e Adultos. Podemos observar que a maioria dessas(es) alunas(os) são negras(os) (pretas(os) e pardas(os)) e estão inseridos nas escolas públicas (redes municipal, estadual e federal), o que nos sugere a classe socioeconômica desses indivíduos, como sendo mais baixa.

Visto isso, uma abordagem de ensino antirracista poderá contribuir com o público estudantil em questão, a fim de que por meio da escola essas(es) possam se desenvolver na construção de suas identidades, no empoderamento e no senso crítico. De acordo com a filósofa Djamila Ribeiro (2019), não basta não sermos racistas, faz-se necessário sermos antirracistas.

Perceber-se criticamente implica uma série de desafios para quem passa a vida sem questionar o sistema de opressão racial. A capacidade desse sistema de passar despercebido, mesmo estando em todos os lugares, é intrínseca a ele. Acordar para os privilégios que certos grupos sociais têm e praticar pequenos exercícios de percepção pode transformar situações de violência que antes do processo de conscientização não seriam questionadas. (RIBEIRO, 2019, p. 107)

Além disso, uma/um docente preparada(o) para uma atuação antirracista poderá desenvolver, não apenas suas/seus alunas(os) negras(os), mas, também, a branquitude que necessita ainda mais de desconstruir seus preconceitos enraizados. Segundo Ribeiro, “pessoas brancas devem se responsabilizar criticamente pelo sistema de opressão que as privilegia

historicamente, produzindo desigualdades, e pessoas negras podem se conscientizar dos processos históricos para não reproduzi-los.” (RIBEIRO, 2019, p. 108).

Para Ribeiro (2019) e Almeida (2021), as práticas antirracistas devem permear nosso cotidiano, em todas as esferas sociais. Não podemos nos silenciar diante do racismo, especialmente enquanto educadoras(es), uma vez que é uma prática criminosa e responsável por menosprezar e traumatizar muitas pessoas.

Consciente de que o racismo é parte da estrutura social e, por isso, não necessita de intenção para se manifestar, por mais que calar-se diante do racismo não faça do indivíduo moral e/ou juridicamente culpado ou responsável, certamente o silêncio o torna ética e politicamente responsável pela manutenção do racismo. A mudança da sociedade não se faz apenas com denúncias ou com o repúdio moral do racismo: depende, antes de tudo, da tomada de posturas e da adoção de práticas antirracistas. (ALMEIDA, 2021, p. 52)

No ambiente escolar, faz-se necessário a prática de atividades e discussões que contemplem os debates acerca das questões raciais, bem como provocar momentos reflexivos a respeito dos desafios enfrentados pela negritude, diante da sociedade. Dessa maneira, o desafio especificado nesta pesquisa corresponde ao aliciamento dos corpos negros para o trabalho escravo contemporâneo. Sendo assim, reforçamos a importância da educação antirracista, a fim de prepararmos nossas(os) alunas(os) para as vivências sociais, em especial, no mundo do trabalho, que é o foco desta pesquisa.

No entanto, não poderia deixar de mencionar a necessidade das práticas de multiletramentos, nas aulas de língua portuguesa, uma vez que, tais práticas são primordiais para o desenvolvimento das(os) estudantes, nas mais diversas situações e contextos sociais. Dessa forma, falarei brevemente sobre os Letramentos Críticos, com enfoque no Letramento Visual, no Letramento Social, no Letramento Racial Crítico e no Letramento Jurídico.

Embora os dados do relatório da Inspeção do Trabalho nos mostrem a criticidade do número de analfabetas(os) vítimas do trabalho escravo, no Brasil, não abordarei as teorias e métodos referentes à alfabetização⁵⁹ e sua evolução no país. Buscarei me atentar apenas às práticas de letramentos, a fim de atingir os propósitos desta dissertação.

Nessa perspectiva, pode-se observar que um dos requisitos básicos para ser recrutado para atividades de trabalho escravo contemporâneo é, justamente, o baixo nível de letramento

⁵⁹ Para Soares, alfabetização é o “[...] processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita.” (2021, p. 16) - Ler mais em: SOARES, Magda. Alfabetização e Letramento. 7. ed. 5ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2021.

do indivíduo. Por isso, proponho a formação de professoras(es) de português, atuantes no Ensino Médio e na Educação de Jovens e Adultos (todas as séries), mas saliento a importância de que esses debates sejam iniciados na graduação, especialmente nos cursos de licenciatura, por meio de disciplinas que contemple a linguagem jurídica. Afinal, essas(es) graduandas(os) serão as(os) professoras(es) que atuarão no ensino básico, para as turmas mencionadas.

Trata-se de um público docente que lida, constantemente, com estudantes jovens e adultos, sendo muitas(os) dessas(es) alunas(os) imersas(os) no mercado de trabalho ou à procura de emprego. Além disso, é sabido que conciliar os estudos e a profissão, nas fases educacionais mencionadas, normalmente são tarefas rotineiras de estudantes da rede pública, de baixa renda, que precisam auxiliar nas despesas domésticas, bem como dar prosseguimento aos estudos que são essenciais para a construção de um futuro melhor.

E, na ânsia de conseguir um emprego, a baixa instrução pode ser uma inimiga, pois impede que essas(es) profissionais questionem as condições do trabalho, leiam atentamente um contrato, saibam lidar com questões burocráticas envolvendo contas bancárias, documentações, ou até mesmo, sejam aliciadas para trabalhos escravos.

Dessa maneira, proponho o desenvolvimento de práticas de letramentos, nas aulas de língua portuguesa, com o intuito de instruir as(os) estudantes dos grupos mencionados, nas mais variadas atividades sociais, a fim de que compreendam seus direitos e deveres perante a sociedade.

Sendo assim, reforça-se a importância das práticas educativas para a (trans)formação humana. Compreendo que a escola é um dos principais agentes de alfabetização e de letramento, na sociedade, daí a importância de construirmos um espaço de diversidade, inclusão e múltiplas aprendizagens. Ou seja, acredita-se na potencialidade da instituição escolar, para além do ensino dos conteúdos propostos no currículo pedagógico, mas, sim, um lugar que dissemina conhecimentos socioculturais, crítico-reflexivos, capazes de transcender os muros da escola, contribuindo para a formação de sujeitos críticos, responsáveis e cidadãos(os) aptas(os) ao exercício da cidadania. “Afinal, o antirracismo é uma luta de todos e todas.” (RIBEIRO, 2019, p. 15).

Nesse sentido, retomamos as perguntas que suleiam este trabalho, a fim de refletir tais questões, nos próximos tópicos. *Como os textos jurídicos podem contribuir para que a educação cidadã seja pautada na leitura e na escrita como ato político? De que modo a leitura e a interpretação das leis pode nos auxiliar na luta antirracista? De que maneira a Linguística Aplicada Crítica pode se aproximar dos campos dos Direitos Humanos e*

Trabalhista? De que modo o Letramento Racial Crítico pode potencializar uma educação cidadã?

3.1. LETRAMENTO E MULTILETRAMENTO

Neste tópico serão abordados os termos *Letramento* e *Multiletramento*, a fim de compreendermos a importância desses conceitos e de suas práticas no âmbito escolar, especialmente, nas aulas de língua portuguesa. Dessa maneira, sugere-se a formação docente para a compreensão do que são esses (multi)letramentos, uma vez que, estamos inseridas(os) em uma sociedade multiletrada, o que demanda de cada uma/um de nós as habilidades necessárias para lidar com as diversas dimensões dos letramentos.

Dito isso, compreende-se a importância do letramento⁶⁰ no processo de ensino-aprendizagem, sendo esta uma prática muito ampla que complementa o processo de alfabetização, visto que existem inúmeros aspectos envolvidos nela, essenciais para a formação da(o) aluna(o). “Letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social.” (SOARES, 1998, p. 72).

[...] o termo letramento busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrando contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural. (ROJO, 2009, p. 98)

Nas últimas décadas, o processo educacional passou por muitas transformações, como consequência das mudanças sociais, por exemplo, com o surgimento das Tecnologias de Informação e Comunicação. Tais mudanças sociais interferem diretamente no perfil do

⁶⁰ “Letramento é um conceito criado para referir-se aos usos da língua escrita não somente na escola, mas em diversas agências sociais, porque a escrita, na atualidade, faz parte da paisagem cotidiana. Assim, o conceito de letramento surge como uma forma de explicar o impacto da escrita em diversas esferas de atividades e não somente nas que fazem parte da rotina escolar. Letramento, então, abrange o processo de desenvolvimento e o uso dos sistemas de escrita nas sociedades, refletindo em outras mudanças sociais e tecnológicas. Dessa forma, uma importante contribuição dos estudos do letramento para a reflexão do ensino da língua é a ampliação do universo textual, ou seja, a inclusão de novos gêneros, novas práticas textuais, a partir da combinação de diferentes modos de representações (imagens, músicas, cores, linguagem oral, linguagem escrita etc.) que, até pouco tempo, não eram tão valorizadas nas salas de aula”. (ANECLETO e MIRANDA, 2016, p. 68).

alunado, que se molda a essas instâncias, o que torna necessária uma adequação da escola, a fim de atingir seu público-alvo.

No decorrer dos anos, foram necessárias alterações na estrutura física escolar, na organização burocrática e no corpo docente, que necessita rever constantemente suas práticas, bem como estar em aperfeiçoamento, a fim de atender as demandas do sistema de ensino, da instituição e de suas/seus alunas(os). E, pensando nessas mudanças socioculturais, faz-se necessário à(ao) professora(or) acompanhar tais transformações, de modo que suas aulas possam caminhar ao encontro das necessidades das(os) estudantes.

Dessa maneira, a formação de professoras(es) de português para lidar com as práticas de letramentos é essencial, por se tratar de uma forma mais ampla do processo de alfabetização, que proporciona às(aos) alunas(os) as ferramentas necessárias para a ampliação de suas vivências e leituras de mundo. Trata-se de promover as oportunidades necessárias para uma apropriação de competências, de maneira que a(o) aluna(o) possa interagir com o mundo (multi)letrado, fazendo uso das competências escrita e falada, desenvolvendo habilidades críticas contextualizadas com a realidade que as(os) permeia.

Como já mencionado, a escola é uma das mais importantes agências de letramento. No entanto, infelizmente, essa instituição valoriza em primazia às práticas de alfabetização, ignorando as potencialidades do trabalho com os letramentos, que nos rodeiam em todas as partes, nesta sociedade que faz uso essencial dos mecanismos de leitura e escrita. Para além de aprender os códigos linguísticos, faz-se necessário nos adequarmos às linguagens que nos cercam, por meio das várias dimensões dos letramentos, que podemos aprender não apenas na escola, mas, também, nas ruas, na família, no mercado, no banco, na igreja, no terreiro, entre outras instâncias.

Se a escola é o espaço para a formação de sujeitos críticos, preparadas(os) para o exercício da cidadania, é imprescindível que as práticas pedagógicas sejam pautadas no uso dos diferentes letramentos, como por exemplo, os letramentos visuais, digitais, jurídicos, raciais, sociais, etc. Trata-se de priorizar práticas que serão incorporadas no cotidiano dos alunos, dentro e fora da escola.

Um dos objetivos principais da escola é justamente possibilitar que seus alunos possam participar das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática. Para fazê-lo, é preciso que a educação linguística leve em conta hoje, de maneira ética e democrática: os multiletramentos ou letramentos

múltiplos [...]; os letramentos multissemióticos [...]; e⁶¹ os letramentos críticos protagonistas [...]. (ROJO, 2009, p. 107-108)

É importante destacar que, todo indivíduo é letrado, mesmo que não seja alfabetizada(o). Isso, pois o letramento condiz com os conhecimentos e as habilidades de interação com o mundo, capacidades essas que todo sujeito possui, ainda que em diferentes níveis. Sendo assim, o ato de letrar condiz com as potencialidades de inferir, comparar, prever, entre outras, habilidades essas capaz de desenvolver uma/um leitora(or) mais crítica(o).

Infelizmente, o que observamos nas escolas é a valorização de um letramento literário, que contempla os cânones da literatura, mas, não explora as demais potencialidades que a cultura da informação disponibiliza às(aos) alunas(os). São muitas aulas de português preparando as(os) estudantes para os vestibulares, mas, poucas aulas produzidas com a preocupação de formar as(os) alunas(os) para a vida, nas mais diversas esferas sociais.

Os multiletramentos⁶² ampliam as metodologias de ensino-aprendizagem, articulando ao processo atividades que integrem as novas tecnologias, tão demandadas no contexto da globalização. Trata-se de ultrapassar as abordagens tradicionais de leitura e escrita, a fim de expandir as potencialidades de uso das diferentes linguagens. Desse modo, é possível trabalhar não apenas com os recursos linguísticos, mas, também, com a diversidade cultural.

Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente percebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes. (KLEIMAN, 1995, p. 20)

⁶¹ Ênfase adicionada.

⁶² “Na perspectiva de convergência semiótica, o ato de ler e de produzir textos (orais e escritos) é resultado da articulação de diferentes ordens discursivas, fomentadas pelo hibridismo da linguagem, ou seja, pelos multiletramentos que fazem parte das práticas sociais, culturais, econômicas etc. dos sujeitos em suas comunidades. Nesse sentido, em uma sociedade letrada, a escrita se tornou um fator de interação entre as pessoas e a leitura uma forma eficaz de entendimento do mundo”. (ANECCLETO e MIRANDA, 2016, p. 69).

Por meio dos multiletramentos⁶³, as(os) educandas(os) poderão adquirir diferentes habilidades para interpretar textos e ter um olhar mais crítico-reflexivo sobre o mundo. Dessa maneira, a(o) educadora(or) poderá abusar de recursos didático-pedagógicos, tais como: vídeos, animações, infográficos, charges, memes, jogos, redes sociais, músicas, gamificação, entre outros gêneros textuais e ferramentas.

Segundo Nascimento (2019), no Brasil, há uma política de línguas criada para e pelos brancos, sendo possível observar por meio do ensino de línguas nas escolas e nos cursos de idiomas, que muitas vezes contemplam apenas pessoas de classes sociais mais abastadas, causando exclusão e prejuízo no processo de aprendizagem daqueles mais pobres. Trata-se de uma espécie de branqueamento social e cultural, que coloca a língua e a cultura do colonizador no centro, como modelo do “correto”, marginalizando outras línguas e culturas.

Desse modo, podemos perceber que, até as escolhas curriculares, de textos, livros, línguas, e outros materiais didáticos, são uma forma de delimitar o que a(o) aluna(o) deve e o que não deve aprender. É como estabelecer um limite do que lhes compete e do que não lhes compete, priorizando certos conteúdos e ignorando outros, tão essenciais para a formação humana e cidadã.

O multiletramento possibilita às(aos) alunas(os) uma aprendizagem mais atrativa e democrática, assim como, estimula mais proatividade e curiosidade nas(os) estudantes, tornando-as(os) aptas(os) a utilizar de diferentes formas de linguagens, a fim de se desenvolverem no mundo onde vivem.

Em suma, podemos observar que estimular apenas as práticas de leitura dos livros didáticos e dos textos canônicos, bem como a produção de textos dissertativo-argumentativo, que não possuem função social além dos vestibulares, é limitar a capacidade das(os) alunas(os) de produzir criativamente, bem como de se desenvolver nas práticas sociais do cotidiano. Trata-se de atividades insuficientes para as demandas sociais contemporâneas. Sendo assim, propomos que a(o) docente e a escola proporcione o contato das(os) alunas(os) com livros significativos, materiais de qualidade, o uso de diferentes tecnologias, visitas a espaços culturalmente sensíveis, entre outros.

⁶³ “O termo *multiletramentos*, proposto pelo Grupo de Nova Londres (doravante, GNL), e, conseqüentemente, a *pedagogia* assim conhecida teve sua origem relacionada à insatisfação de pesquisadores e docentes com respeito ao modo por meio através do qual estavam sendo consideradas as práticas de letramento em seus âmbitos locais. Reunidos em 1994, em Nova Londres, New Hampshire, Estados Unidos, integrantes de vários países discutiram a situação da *pedagogia de letramento*, preocupados com as mudanças sociais e os impactos das tecnologias de comunicação e informação nas práticas letradas. Daí, o surgimento de uma proposta diferenciada, concretizada no manifesto intitulado *A Pedagogy of Multiliteracies - Designing Social Futures* (Uma *pedagogia dos multiletramentos* - desenhando futuros sociais)”. (BAPTISTA, 2016, p. 66).

3.1.1. Letramento Visual

Conforme mencionado anteriormente, a conceituação de Letramento, inicialmente, englobava em especial as competências linguísticas de leitura e escrita. Tal conceito vem sendo ampliado, nas últimas décadas, em consequência das mudanças socioculturais e tecnológicas.

Nessa perspectiva, o conceito de Letramento Visual passou a ser discutido nos últimos anos, como resultado da disseminação das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs)⁶⁴, fator esse que vem gerando diversos estudos de cunho acadêmico. Com isso, a visão de letramento limitada à leitura e à escrita vem se ampliando, cada vez mais, a fim de acompanhar as novas tendências tecnológicas.

Por meio dos estudos acadêmicos acerca dos Letramentos Visuais, podemos chegar às teorias da Semiótica, Semiótica Social e Multimodalidade. Esta última ganhará foco no próximo capítulo. Trata-se de uma teoria essencial para as discussões aqui empreendidas, visto que por meio da Multimodalidade poderemos compreender melhor as construções de sentido dos textos, por meio da articulação de suas múltiplas semioses, tais como: imagens, sons, cores, palavras, gestos, entonação, grafia, brilho, entre outros recursos que compõem determinados gêneros textuais.

Assim, o Letramento Visual corresponde às competências leitoras visual e imagética, que contribuem para a construção dos efeitos de sentido de textos imagéticos, ou seja, aqueles compostos de linguagem não-verbal ou da mescla entre as linguagens verbal e não-verbal. Por isso, a importância da compreensão dos conceitos semióticos, a fim de que a leitura desses textos possa ser desenvolvida com maior eficiência e autonomia.

Para uma leitura autônoma dos textos multissemióticos, faz-se necessária a compreensão acerca das semioses materializadas no texto, por exemplo, as imagens, o formato, as formas, os elementos gráficos e tipográficos, a paleta de cores, a disposição imagética, etc. Observando esses elementos, a(o) leitora(or) poderá construir/atribuir sentidos aos textos. De acordo com Ferreira (2012, p. 201), “[...] o letramento visual envolve habilidade para que uma pessoa tenha a capacidade de interpretar o conteúdo visual da

⁶⁴ “A inserção das TICs na educação pode ser uma importante ferramenta para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Essas tecnologias podem gerar resultados positivos ou negativos, dependendo de como elas sejam utilizadas. Entretanto, toda a técnica nova só é utilizada com desenvoltura e naturalidade no fim de um longo processo de apropriação. No caso das TICs, esse processo envolve claramente duas facetas que seria um erro confundir: a tecnológica e a pedagógica”. (PONTE, 2000 apud SOARES-LEITE; NASCIMENTO-RIBEIRO, 2012, p. 175).

imagem, de examinar o impacto social das imagens e de discutir o propósito, a audiência e a propriedade”.

Na sala de aula, a(o) docente poderá se utilizar de diferentes gêneros textuais, a fim de aprimorar a competência leitora de suas/seus alunas(os), tais como: memes, charges, filmes, animações, reportagens, publicações e comentários nas redes sociais, histórias em quadrinhos, cordel, entre outros. Dessa maneira, poderá aprimorar as atividades propostas pelo currículo, a fim de potencializar as práticas de ensino-aprendizagem. Para Baptista, “[...] os alunos letrados visualmente estão aptos à compreensão dos elementos básicos do design visual, à percepção das influências emocionais, psicológicas, fisiológicas e cognitivas e à compreensão das imagens simbólicas, representacionais, explanatórias e abstratas”. (2016, p. 76).

Nesse viés, faz-se necessário que a(o) docente tenha conhecimento acerca das potencialidades dos textos multissemióticos, assim como da intencionalidade por trás do uso desses recursos, a fim de que possa contribuir com a formação de seus/suas estudantes. De acordo com Ferreira e Almeida, “[...] o desconhecimento por parte do professor dessas intencionalidades poderá trazer prejuízos à formação de leitores, que poderão adotar um comportamento passivo e desatento em relação às estratégias recursivas da linguagem não verbal”. (2018, p. 124).

Por fim, faz-se necessário lembrar que nossa sociedade está cada vez mais tecnológica e, por meio das TICs, vêm surgindo novos gêneros textuais e os antigos vêm sendo ressignificados e reconfigurados. Dessa maneira, um bom Letramento Visual é aquele em que a(o) leitora(or) é capaz de construir significação para os diversos textos produzidos com base nos diferentes tipos de linguagens (escrita, falada, verbal e não-verbal). Nas palavras de Hall, “[...] signos visuais e imagens, mesmo quando eles carregam uma semelhança para as coisas a que se quer referir, são ainda signos: eles carregam significados e têm que ser interpretados” (1997, p. 19 apud FERREIRA, 2012, p. 201).

3.1.2. Letramentos Sociais

Sabemos que a escola tem o papel essencial de expandir os letramentos das(os) alunas(os), a fim de desenvolver suas capacidades linguísticas e socioculturais nos diversos contextos sociais. Nesse sentido, o Letramento Social é fundamental para preparar as(os) estudantes para uma participação ativa na sociedade em que vivem.

Street (2014) propõe reflexões acerca do letramento enquanto prática social, reforçando a importância da leitura e da escrita, nesse processo, considerando que língua é

cultura. Assim, o Letramento Social trabalhado na escola, deve contemplar as mudanças socioculturais, políticas, etnográficas, ideológicas, entre outras.

Quando freqüentamos um curso ou uma escola, ou nos envolvemos num novo quadro institucional de práticas de letramento, por meio do trabalho, do ativismo político, dos relacionamentos pessoais, etc., estamos fazendo mais do que simplesmente decodificar um manuscrito, produzir ensaios ou escrever com boa letra: estamos assumindo – ou recusando – as identidades associadas a essas práticas. (STREET, 2006, p. 470)

Para Street (2014), o letramento deve ser concebido como prática social, visto que não se trata de mero conteúdo a ser ensinado na escola, para fins unicamente escolares. Trata-se de preparar as(os) estudantes para as dimensões sociais da leitura e da escrita, de maneira que as(os) educandas(os) compreendam seu lugar no mundo, a fim de atuarem criticamente na vida em sociedade. De acordo com Street, “[...] os processos de letramento não podem ser entendidos simplesmente em termos de escolarização e pedagogia: eles são parte de instituições e concepções sociais mais abrangentes.” (2006, p. 475).

Dessa maneira, o trabalho docente com os Letramentos Sociais poderá ampliar as capacidades comunicativas das(os) estudantes. Por isso, a importância de uma aula de português que contemple textos variados, com foco na realidade das(os) alunas(os), ao invés de privilegiar as classificações gramaticais sobre os demais usos sociais da língua. Nessa perspectiva, Gabriel Nascimento (2019) menciona acerca da ideologia que permeia o processo de ensino e de aprendizagem da língua(gem) e do discurso. Trata-se de uma ideologia de poderio social, visto que língua é mecanismo de poder. E, assim, no Brasil, país com mais de 180 línguas indígenas, entre outros idiomas que circulam neste espaço, apenas uma língua é considerada oficial, o português - idioma do colonizador.

No que tange a perspectiva social do letramento, Street (2014) afirma a importância da integração entre a política e as contribuições da pesquisa e da teoria. Para o autor, faz-se necessário refletir acerca das políticas educacionais que influenciam o currículo e a avaliação da aprendizagem de línguas das(os) estudantes.

Segundo Street (2014), o Letramento Social não é construído apenas na escola, mas, nas mais variadas esferas sociais, como por exemplo a família. Isso, pois se trata de uma instituição que auxilia imensamente na construção das práticas ideológicas, que irão permear a vida dessas(es) estudantes. O autor compreende o letramento como uma prática social concreta.

A cultura e os costumes de uma sociedade também devem ser considerados como níveis de letramento, pois tanto quanto a escolarização é importante em uma determinada cultura, a luta por manter rituais e costumes em outras sociedades também deve ser valorizada, pois para ela, ali está o letramento, o saber viver e transmitir ensinamentos [...]. (JUSTO; RUBIO, 2013, p. 10)

Nessa perspectiva, o Letramento Social permite que a(o) aluna(o) compreenda sua realidade social, tendo em vista o contexto sociocultural do país em que vivem, a fim de agirem politicamente conscientes, na sociedade. Conforme Freire (1989), as aprendizagens de leitura e de alfabetização são atos da educação e a educação é um ato político. Por isso, a importância do desenvolvimento deste e de outros letramentos nas aulas de língua portuguesa, como mecanismo de preparação das(os) alunas(os) para agir de maneira responsável e reflexiva na sociedade em que vivem.

3.1.3. Letramento Racial Crítico

O Letramento Racial Crítico pode ser percebido como um conjunto de práticas que auxilia na desconstrução de pensamentos e de atitudes racistas. Na escola, este letramento precisa ser estimulado, a fim de contribuir para o empoderamento e a construção identitária⁶⁵ das(os) alunas(os) consideradas(os) “de cor”, ao passo que auxilia a branquitude no reconhecimento de seu lugar de privilégio e na renúncia de comportamentos racistas. Segundo Ferreira, “[...] o racismo é estrutural na sociedade e no ambiente educacional”. (2014, p. 238).

Nas aulas de português, a(o) docente poderá refletir acerca de como o racismo é disseminado por meio da linguagem, por exemplo, através dos livros didáticos, das escolhas lexicais e literárias, bem como outros recursos. Desse modo, uma educação que rompa com as amarras da colonização, poderá contribuir para a formação de nossas(os) alunas(os), no que diz respeito à construção de uma identidade antirracista. Nesse sentido, “[...] temos que

⁶⁵ De acordo com Woodward, “[...] a identidade marca o encontro de nosso passado com as relações sociais, culturais e econômicas nas quais vivemos agora [...] a identidade é a intersecção de nossas vidas cotidianas com as relações econômicas e políticas de subordinação e dominação”. (RUTHERFORD, 1990, p. 19-20 apud 2014, p. 19). Disponível em: WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; et. al. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 15 ed. - Petrópolis - RJ: Vozes, 2014.

mobilizar todas as identidades, ou seja, a identidade racial branca e a identidade racial negra para refletir sobre raça, racismo e possíveis formas de letramento racial crítico no contexto escolar em todas as disciplinas do currículo escolar”. (FERREIRA, 2015, p. 36).

Conforme nos aponta Nascimento (2019), o racismo pode ser manifestado e/ou reforçado por meio da linguagem, fato esse que corrobora para a manutenção da mentalidade de superioridade de um determinado grupo racial sobre outro. E, é dessa maneira que a sociedade vai tornando o racismo estrutural. Nesse sentido, van Dijk (2020) menciona acerca da influência do discurso na reprodução de estereótipos e preconceitos, uma vez que, ao serem propagados em determinado espaço, para determinado grupo social, com determinado objetivo e por determinadas pessoas de poderio social, esses discursos tendem a provocar efeitos negativos, sendo disseminados por outras instâncias sociais.

O termo *Racial Literacy* foi usado pela primeira vez em 2003, nos Estados Unidos, pela socióloga afro-americana France Winddance Twine, tendo sido traduzido para o português (no contexto do Brasil), posteriormente, pela psicóloga Lia Vainer Schucman. O conceito é usado pelo ativismo social negro, com o intuito de pensar na promoção de uma educação antirracista. Essa teoria surgiu da Teoria Racial Crítica⁶⁶, nos Estados Unidos, na década de 1970, por estudantes e profissionais do Direito, no contexto das lutas por direitos civis.

Almeida e Batista (2021) destacam que a Teoria Racial Crítica ajudou a evidenciar a relação existente entre o campo do direito e o racismo, uma vez que este é um mecanismo de poder exercido pela branquitude sobre os corpos negros, enquanto aquele era um forte instrumento usado para oprimir os povos de cor. Nessa perspectiva, os movimentos raciais, que levantaram a bandeira da TRC, perceberam que para combater o racismo e as desigualdades sociais e raciais, naquele país, seriam necessárias a união com os mais diversos setores da sociedade, pois o Direito por si só não daria conta de superar o problema e os impactos do racismo.

⁶⁶ “A Teoria Racial Crítica é uma perspectiva que tem sido usada recentemente no campo educacional, principalmente no contexto dos Estados Unidos, para examinar as experiências de estudantes africano-americanos (African-American), latinos e, principalmente, intersecção com classe, gênero e sexualidade. De acordo com Delgado e Stefancic (2000), a “Teoria Racial Crítica surgiu em meados dos anos 70 com o trabalho de Derrick Bell (um africano-americano) e de Alan Freeman (um branco). Os dois estavam extremamente cansados do passo lento da reforma racial nos Estados Unidos” (p. xvi). A Teoria Racial Crítica é vista como uma resposta da falha dos Estudos Críticos Legais (Critical Legal Studies – CLS)”. (FERREIRA, 2014, p. 241-242).

E assim, surge o Letramento Racial Crítico como uma possibilidade de rompimento com as práticas racistas, no ambiente escolar. Para que o LRC seja colocado em prática é importante compreendermos que se trata de uma construção estrutural, cabendo às instituições de ensino ir ao encontro dessa perspectiva, a fim de reduzir as desigualdades sociais. Para isso, é de suma importância que as escolas adotem um quadro profissional mais diverso, além de formar suas/seus docentes para o exercício desse letramento. Também, é imprescindível que os materiais didático-pedagógicos sejam revisados, aprimorados e atualizados constantemente, para que contemplem as novas tendências sociais.

Dessa maneira, o corpo docente pode fazer a diferença, já que é no espaço escolar que as(os) alunas(os) começam a se desenvolver nas relações sociais. Dessa maneira, é fundamental que haja mediação docente no processo de ensino, baseado em práticas antirracistas. Ribeiro vê na formação de professoras(es), “[...] uma oportunidade para se disseminar o Letramento Racial Crítico no combate ao racismo que é sistêmico, perpassando principalmente de forma velada o sistema educacional”. (RIBEIRO, 2019, p. 47).

Outro ponto a ser considerado é que, quando o fator racial está interseccionado com questões de gênero e de classe social, os obstáculos são ainda maiores. Nessa perspectiva, Crenshaw (2002) nos aponta que, quando as identidades sociais dos sujeitos estão inter-relacionadas, as formas de opressão e de dominação contra esses corpos passam a ser piores. Quando olhamos para um contexto de escolas públicas, no Brasil, percebemos um número de alunas(os) negras(os) superior às(aos) de outras identidades raciais. Sendo assim, é inegável a necessidade de promover uma educação racialmente crítica nesses espaços.

Para isso, a(o) professora(or) poderá se respaldar em documentos, tais como: a Constituição Federal (1988), que prevê o crime de discriminação racial no Brasil; a Lei 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino das Histórias e das Culturas Africana e Afro-brasileira em todos os estabelecimentos de ensino (público e privado), bem como a Lei 11.645/2008, que é a atualização da lei anterior, porém, com a inclusão da obrigatoriedade do trabalho com as questões indígenas; a Lei 7.716/1989 (Lei do Crime Racial) e o Código Penal Decreto-Lei 2.848/1940 (Lei da Injúria Racial), atualizados pela Lei 14.532/2023, que equipara a injúria racial ao crime de racismo.

Com o amparo legal e as Teorias Racial Crítica e do Letramento Racial Crítico, a(o) docente poderá contribuir para um processo educacional mais democrático e antirracista, além de auxiliar na formação identitária das(os) alunas(os). Dessa maneira, as(os) estudantes poderão se preparar para as diversas práticas sociais, rompendo com seus preconceitos e construindo uma sociedade mais justa, equitativa e igualitária.

3.1.4. Letramento Jurídico

Quando pensamos em Letramento Jurídico, logo, remetemos à ideia de Direito, como noção acerca do certo e do errado, direitos e deveres, ordem, leis. Podemos pensar no Direito como um mecanismo de melhoria da sociedade, por meio de suas normas, leis e regulamentações, que suleiam às práticas cotidianas, estabelecendo os limites legais para cada ser humano.

[...] o direito é visto como um valor, que está além das normas jurídicas. A vida, a liberdade, a igualdade e a propriedade são valores que devem ser cultivados por toda a humanidade e, mesmo que não estejam positivados - expressamente amparados por uma norma jurídica emanada por autoridade instituída -, devem ser protegidos. Assim, uma norma jurídica que, por exemplo, viole o valor da liberdade, por mais que seja formalmente correta, é injusta e não poderia ser aplicada. (ALMEIDA, 2021, p. 131)

Nesse sentido, o Letramento Jurídico pode ser melhor explorado nas salas de aula, com o intuito de demonstrar às(aos) alunas(os) seus direitos e deveres na sociedade em que vivem. É comum nos depararmos com situações em que nossos direitos enquanto cidadãos(os) são violados, por exemplo, nas práticas de preconceito, racismo e discriminação; nas abordagens policiais violentas; nas inadimplências trabalhistas; nas práticas de compra, venda e troca de produtos, entre outras circunstâncias.

Não se trata de formar advogadas(os), no âmbito da educação básica, mas, sim, de preparar as(os) estudantes para uma compreensão crítica, acerca dos seus direitos. Assim, o trabalho por meio do Letramento Jurídico poderá privilegiar a leitura, compreensão/interpretação de leis essenciais para a vivência em sociedade, bem como a produção escrita de gêneros textuais que demandam conhecimentos específicos acerca de legislação e/ou regulamentação, por exemplo, à petição, o edital, a contestação, o requerimento, o parecer, a procuração, o contrato, entre outros.

Para Souza, et. al. (2022), a educação em direitos é fundamental, desde os anos escolares iniciais. Isso, pois a escola é um espaço de diversidade e essa diversidade, muitas vezes, é desrespeitada pelo racismo, pelo machismo, pela homofobia, pela xenofobia, entre outras manifestações de preconceitos. Assim, a(o) professora(or) poderá atuar em prol de apresentar às(aos) estudantes quais são seus direitos civis e trabalhistas mais básicos, o ECA,

os Direitos Humanos, entre outros pontos, a fim de que essas(es) educandas(os) possam ir se familiarizando com as leis e a linguagem do domínio jurídico, o quanto antes.

Sturm, et.al. criticam “[...] a linguagem jurídica, muitas vezes incompreensível ao interlocutor leigo, devido aos preciosismos linguísticos, ao léxico rebuscado, uso de expressões latinas, arcaísmos, definidos [...] como preciosismo vocabular e conservadorismo.” (2022, p. 556). Dessa forma, a escola precisaria fornecer formação docente às(aos) professoras(es), para que assim estejam preparadas(os) para ensinar às(aos) alunas(os).

[...] as práticas de linguagem veiculam relações de poder e como tais determinam e condicionam as interações na sociedade, favorecendo alguns indivíduos e prejudicando outros. Embora estejamos inseridos em uma sociedade moderna essencialmente marcada por múltiplos letramentos (Cf. ROJO, 2009), os quais precisam ser igualmente reconhecidos, ainda assim a influência de certos letramentos dominantes (Cf. Barton & Hamilton, 2000) exerce um impacto significativo na socialização das pessoas e nos acessos às diferentes situações de comunicação, penalizando os que não compartilham dessas práticas (PEREIRA, 2014, p. 160)

O letramento jurídico é um dos mais essenciais na formação escolar para o exercício da cidadania. À medida em que a capacidade das(os) estudantes é ampliada, essas(es) se tornam mais qualificadas(os) para a compreensão e a avaliação crítica da realidade social. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, um dos objetivos da educação básica é a formação para o exercício da cidadania, bem como a preparação das(os) alunas(os) para o mundo do trabalho e para as práticas sociais. Outro direito mencionado é à educação, que também é assegurada na Declaração Universal dos Direitos Humanos (art. XXVI/1948). Souza, et.al. (2022) reforçam a importância dos Direitos Humanos na construção da cidadania.

Por cidadania, compreende-se os direitos e deveres civis, sociais e políticos atribuídos à pessoa. A(o) cidadã(o) possui seus direitos humanos, essenciais para a sua dignidade, integração e participação na vida em sociedade, de forma consciente, devendo também exercer seus deveres, como o respeito ao próximo. Sendo assim, o acesso à educação e à justiça são fatores primordiais para a cidadania, afinal esses são responsáveis pela garantia de outros direitos.

Pensando nisso, reforça-se a necessidade de expandir esse diálogo para o âmbito escolar, especialmente, as aulas de português, por proporcionarem as condições necessárias para o desenvolvimento dos letramentos. Ensinar os conteúdos jurídicos básicos, bem como

as linguagens constitutivas desse meio, é fundamental para preparar as(os) estudantes para agir nas situações cotidianas, que demandam esses saberes. Sturm, et. al., reafirmam a importância da escola “[...] como agência de letramento, pois é na escola que o jovem deve encontrar o espaço para desconstruir as barreiras que impedem a conscientização da existência de seus direitos e, portanto, a construção de uma cidadania com dignidade”. (2022, p. 563).

CAPÍTULO 4- TEXTOS MULTISSEMIÓTICOS E SUAS LEITURAS POSSÍVEIS: CENAS DO RACISMO COTIDIANO

“O Colonialismo é uma ferida que nunca foi tratada. Uma ferida que dói sempre, por vezes infecta, e outras vezes sangra.” (Grada Kilomba, 2019).

De acordo com o dicionário online da língua portuguesa, “*quando falamos em gêneros discursivos multissemióticos, estamos falando daqueles compostos por várias linguagens (modos e semioses). Eles combinam diferentes modalidades, tais como as linguagens verbal (oral e escrita), visual, sonora, corporal e digital*”⁶⁷. Esses gêneros textuais e discursivos estão cada vez mais presentes em nosso cotidiano, visto os grandes avanços nas práticas digitais de interação e de comunicação.

Para Marcuschi (2003), os gêneros textuais são caracterizados pelas suas funções sociocomunicativas, podendo variar em suas formas de uso, a depender do contexto e da época. Sendo assim, “[...] os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social”. (MARCUSCHI, 2003, p. 1). Com o surgimento de novas tecnologias, esses gêneros passaram a ser reconfigurados, adaptados às novas formas de uso demandadas pela sociedade.

Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia. São entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa. No entanto, mesmo apresentando alto poder preditivo e interpretativo das ações humanas em qualquer contexto discursivo, os gêneros não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa. Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidades e atividades socioculturais, bem como na relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita. (MARCUSCHI, 2003, p. 1)

Já em Bakhtin (2003), encontraremos as conceitualizações de gêneros discursivos, como sendo parte essencial de nosso repertório, enquanto falantes. “Para falar, utilizamo-nos

⁶⁷ Disponível em: <https://www.dicionarioinformal.com.br/significado/miltissemiotico/> . Acesso: 07 mai. 2023.

sempre dos gêneros do discurso, em outras palavras, todos os nossos enunciados dispõem de uma forma padrão e relativamente estável de estruturação de um todo. Possuímos um rico repertório dos gêneros do discurso orais (e escritos)”. (BAKHTIN, 2003, p. 302). Segundo o autor, utilizamos esses gêneros discursivos no dia a dia, com segurança e habilidade, mesmo não tendo consciência da sua existência teórica.

Na conversa mais desenvolvida, moldamos nossa fala às formas precisas de gêneros, às vezes padronizados e estereotipados, às vezes mais maleáveis, mais plásticos e mais criativos. A comunicação verbal na vida cotidiana não deixa de dispor de gêneros criativos. Esses gêneros do discurso nos são dados quase como nos é dada a língua materna, que dominamos com facilidade antes mesmo que lhe estudemos a gramática. A língua materna — a composição de seu léxico e sua estrutura gramatical —, não a aprendemos nos dicionários e nas gramáticas, nós a adquirimos mediante enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos durante a comunicação verbal viva que se efetua com os indivíduos que nos rodeiam. (BAKHTIN, 2003, p. 302)

Com os avanços da globalização, surgiram inúmeras tecnologias que vêm sendo desempenhadas em vários contextos sociais, inclusive no âmbito escolar. As práticas de leitura e produção textual vem sendo (re)configuradas, a fim de atender às novas demandas e mecanismos de interação. De acordo com a BNCC, “as práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir”. (BRASIL, 2017, p. 66).

Para Koch, “o processo de produção textual, no quadro das teorias sócio-interacionais da linguagem, é concebido como atividade interacional de sujeitos sociais, tendo em vista a realização de determinados fins”. (2003, p. 7). Ou seja, produzimos textos com determinado objetivo sociointeracional, para determinado público leitor, em certo contexto, etc. Sendo assim, a(o) docente de português deve contribuir para que suas/seus alunas(os) saibam as razões e os objetivos para o desenvolvimento de suas produções textuais, bem como criar situações de uso real da língua(gem), na sala de aula.

Uma sugestão para isso é o desenvolvimento de atividades, que auxiliem as(os) estudantes na interação com os diferentes gêneros textuais emergentes das novas tecnologias, que vêm dominando as esferas sociais. Trata-se de aproximar as(os) educandas(os) de situações de uso da língua e/ou da linguagem, que as(os) rodeiam nos diferentes contextos dos quais essas(es) estão inseridas(os).

Muito se tem discutido, recentemente, acerca das emergentes Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), de uma maneira geral, o que também reflete no meio educacional. O uso de vídeos e áudios já se faz presente, mesmo que minimamente, e contribui para os processos de ensino e de aprendizagem. A partir das inovações tecnológicas, que cada vez mais impactam e fazem parte da sociedade, é indispensável a utilização de recursos tecnológicos no ambiente escolar. Os recursos audiovisuais têm sido uma opção muito plausível, quando se pensa em educação, principalmente por questões ligadas à linguagem visual e sonora, entre outras, além de ser um recurso cujo acesso é mais facilitado. (DIAS, et.al, 2019, p. 43)⁶⁸

Na sala de aula, os recursos audiovisuais contribuem para estimular novas práticas de leitura e produção de textos, considerando diferentes mecanismos que interagem entre si com o intuito de proporcionar novas constituições de sentido. Na visão de Koch (2003), o texto não pode ser considerado um produto acabado, enrijecido, mas, sim, um processo de planejamento, de verbalização e de construção de sentidos.

Desse modo, o trabalho com vídeos (curta ou longametragem) proporciona a possibilidade de desenvolver novas leituras, que contemple as múltiplas linguagens semióticas que constituem esses gêneros textuais. Além disso, trata-se de um recurso de baixo custo e fácil acesso, o que facilita para as(os) docentes e a escola, especialmente a escola pública que muitas vezes carece de recursos tecnológicos mais modernos e caros.

Na BNCC, há uma demanda por trabalhos com leitura, escuta e produção de textos orais, escritos e multissemióticos “[...] que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.” (BRASIL, 2017, p. 85). Segundo o documento, as aulas de língua portuguesa podem e devem contemplar textos dos mais variados gêneros e tipos, circulantes em vários espaços sociais, a fim de que as(os) estudantes tenham contato com diferentes práticas de interação, dentro e fora da sala de aula.

O documento explicita a importância dessas abordagens para o desenvolvimento das(os) alunas(os), bem como afirma que não se trata de anular as práticas de leitura e escrita

⁶⁸ DIAS, Jaciluz, et. al. **Videoanimação The blue & the beyond**: o trabalho com recursos imagéticos em sala de aula. 2019, p. 89-104. In: FERREIRA, Helena Maria; et.al. O trabalho com videoanimação em sala de aula: múltiplos olhares. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019. 404 p.

dos textos verbais, mas ampliar essas possibilidades. Na BNCC (2017), as aulas de português são demandadas com o intuito de formar cidadãos(os) para as práticas de cidadania, assim como para o desenvolvimento de um senso crítico e reflexivo.

Embora possamos constatar avanços em relação à diversidade de uso de gêneros discursivos no contexto educacional, consideramos que o trabalho com os textos audiovisuais ainda carece de uma abordagem que possa favorecer a formação de cidadãos críticos, pois ainda per/insiste a ideia de primazia do texto escrito em sala de aula. Essa tradição hegemônica nas escolas apresenta tendências de práticas padronizadas (predomínio de exercícios gramaticais, supervalorização de livros didáticos, artificialização das práticas de escrita com vistas à preparação para processos seletivos para ingresso em ensino superior, foco em exercícios repetitivos e cópias etc.), o que desencadeia, muitas vezes, uma atitude passiva por parte dos sujeitos aprendizes. (FERREIRA, et.al, 2019, p. 27)⁶⁹

Sendo assim, o presente trabalho investe no gênero textual cinematográfico, com o intuito de articular as potencialidades desses textos com temáticas relevantes para as práticas sociais, visto a importância de trazer temas relacionados às realidades de nossas(os) alunas(os), bem como o contexto social ao qual pertencem. É importante mencionar que, “[...] o que vemos numa tela é uma extensão do que vemos no mundo, como cenas. Olhamos uns para os outros como signos imagéticos, sonoros, corporificando memórias, expectativas, compreensões, esperanças, frustrações.” (FERREIRA, et.al, 2019, p. 13).

Nos vídeos, encontramos inúmeras possibilidades de aprendizagem e de reflexão. Para Moran, “o vídeo ajuda a um professor, atrai os alunos, mas não modifica substancialmente a relação pedagógica. Aproxima a sala de aula do cotidiano, das linguagens de aprendizagem e comunicação da sociedade urbana, e também introduz novas questões no processo educacional”. (1995, p. 27).

De acordo com Moran (1995), o vídeo está associado ao meio televisivo. E, nos dias atuais, podemos acessá-los também por meio das diversas mídias, plataformas de *streaming*, sites e aplicativos. Tais ferramentas costumam ser relacionadas diretamente ao âmbito do lazer, situação essa que pode contribuir para que as(os) alunas(os) olhem para as aulas com vídeo e as associe ao descanso e não a aula propriamente dita.

⁶⁹ FERREIRA, Helena Maria; et.al. **Vide Animação Piper**: uma proposta de leitura à luz da Gramática do Design Visual. 2019, p. 27-42. In: FERREIRA, Helena Maria; et.al. O trabalho com videoanimação em sala de aula: múltiplos olhares. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019. 404 p.

Nesse sentido, o autor menciona a importância de a(o) docente introduzir à aula com vídeo explicando as potencialidades dessa ferramenta nas práticas pedagógicas de leitura, bem como mencionar a temática a ser analisada e discutida e explicar os objetivos do trabalho a ser desenvolvido. Assim, professora(or) e aluna(o) poderão alinhar suas expectativas acerca do que será realizado em sala de aula.

Ferreira e Almeida (2018) destacam o quanto é importante o favorecimento da ampliação da proficiência leitora, visto que ela “[...] conjuga diferentes recursos sócio e diferentes possibilidades de problematização do conteúdo, além de uma atratividade, que pode mobilizar o leitor para uma análise mais sistematizada das semioses, ultrapassando a dimensão de mero entretenimento”. (FERREIRA; ALMEIDA, 2018, p. 119).

“As linguagens da TV e do vídeo respondem à sensibilidade dos jovens e da grande maioria da população adulta. São dinâmicas, dirigem-se antes à afetividade do que à razão”. (MORAN, 1995, p. 29). Nos filmes, podemos encontrar cenas que correspondem às nossas realidades e experiências sociais. Desse modo, ao assisti-lo nossas(os) alunas(os) poderão enxergar mais criticamente seus lugares no mundo, (re)pensando suas práticas sociais e como (re)agir diante delas.

O ver está, na maior parte das vezes, apoiando o falar, o narrar, o contar histórias. A fala aproxima o vídeo do cotidiano, de como as pessoas se comunicam habitualmente. Os diálogos, em geral, expressam a fala coloquial, enquanto o narrador (normalmente em off) “costura” a cena, as outras falas, dentro da norma culta, orientando a significação do conjunto. A narração falada ancora todo o processo de significação. (MORAN, 1995, p. 28)

Ferreira e Villarta-Neder (apud FERREIRA, 2012) destacam que o objetivo da escola “não é formar críticos de cinema com essa proposta, mas desenvolver uma metodologia que facilite, como referido, a apreciação e a leitura de um filme, pois ver um filme de forma significativa é uma atividade como outra qualquer, que se pode apreender e desenvolver.” (2018, p. 115). Dessa forma, o filme pode ser utilizado como instrumento de ensino-aprendizagem, podendo ser integrado nas salas de aula de maneira interdisciplinar, ou seja, por meio do contato com outras áreas do conhecimento, além da língua portuguesa.

Dessa maneira, antes de analisarmos o filme *7 Prisioneiros*, é importante compreendermos que, “para analisar e compreender a estrutura total de uma linguagem visual, é conveniente concentrar-se nos elementos visuais individuais, um por um, para um conhecimento mais aprofundado de suas qualidades específicas”. (DONDIS, 2015, p. 53).

Trata-se de articular os recursos visuais, verbais e orais que constroem os textos multissemióticos.

4.1 FILME: “SETE PRISIONEIROS”

Nesta seção, será realizada uma breve apresentação do filme *Sete Prisioneiros*, de Alexandre Moratto (2021), com o intuito de demonstrar aspectos técnicos a respeito da obra, assim como cenas específicas, que merecem destaque pela riqueza de detalhes e de fatores relevantes para discussão.

O filme *Sete Prisioneiros* foi lançado em 6 de setembro de 2021 no 78º Festival Internacional de Cinema de Veneza e no dia 11 de novembro de 2021 no canal de *streaming* Netflix. Trata-se de um drama brasileiro (aproximadamente 1h33min), cuja temática se circunscreve no trabalho análogo à escravidão. No quadro abaixo, podemos verificar a ficha técnica acerca do filme, seu elenco, produção, direção, roteiro, entre outros dados.

Tabela 1: Ficha técnica do filme *7 prisioneiros*

CRITÉRIOS	INFORMAÇÕES
Direção	Alexandre Moratto
Roteiro	Alexandre Moratto Thayná Mantesso
Elenco principal	Christian Malheiros (Mateus) Rodrigo Santoro (Luca) Bruno Rocha (Samuel) Vitor Julian (Ezequiel) Lucas Oranmian (Isaque) Cecília Homem de Mello (Shirley) Dirce Thomaz (Dona Ana - mãe de Mateus) Renan Rovida (Gilson - aliciador) Josias Duarte (Rodiney) Clayton Mariano (Bianchi)
Produção	Ramin Bahrani Fernando Meirelles
Produtora	O2 Filmes
Faixa etária indicativa	14 anos
Premiação	Melhor filme de Língua Estrangeira no 78º

Fonte: Tabela criada pela autora.

Na obra, Mateus, interpretado por Christian Malheiros, é um jovem simples, negro, morador da zona rural do município de Ariranha, no interior do estado de São Paulo. Trata-se de um homem trabalhador, que cuida da família por meio do pouco sustento adquirido no trabalho da roça onde vivem. Mateus estudou até a 8ª série, atual 9º ano, é um rapaz inteligente e demonstra senso crítico, possui o sonho de estudar engenharia aeronáutica, visto o seu gosto por veículos aéreos, assim como busca ajudar a família com o fruto do seu trabalho.

O protagonista, juntamente com mais três jovens (brancos e negros) de sua região, foi aliciado por Gilson, personagem de Renan Rovida, para trabalhar na cidade de São Paulo (SP), com a promessa de que na cidade grande as coisas seriam diferentes, haveria maiores oportunidades e melhores remunerações. E, assim, com a promessa de mudança para suas vidas e de suas famílias, os jovens embarcam rumo à capital com brilho nos olhos e cheios de sonhos em seus corações.

Quando chegam em São Paulo, os jovens são levados por Gilson a um ferro velho, lugar esse onde passariam seus dias trabalhando, morando e fazendo suas refeições. Lá, eles conhecem Luca, interpretado por Rodrigo Santoro, homem branco, o patrão que comanda o ferro velho e faz parte da base de um esquema muito mais amplo de escravidão e tráfico de seres humanos.

No decorrer do filme, Mateus se mostra um homem esperto, crítico e questionador, fato esse que causa incômodo a Luca a princípio, mas que depois contribui para o estabelecimento de uma união entre eles. Mateus possui grau de letramento escolar maior que de seus colegas de confinamento, mostrando-se líder, proativo, estrategista e mediador. O personagem desde o início da trama mostra-se crítico acerca da falta de contrato de trabalho⁷⁰, da falta de recebimento de seus salários, da necessidade de realizar um acordo para que ele e seus amigos pudessem sair das condições em que viviam, entre outros quesitos.

⁷⁰ “O contrato é o elemento que melhor confere suporte à origem e reprodução jurídicas do fenômeno poder. O pacto de vontades que dá origem à relação de emprego, importa em um conjunto complexo de direitos e deveres integrantes de ambas as partes, em que se integra o poder empresarial interno.

O contrato de emprego possui, de um lado o sujeito empregador, e, de outro lado, um sujeito individual obreiro, sendo que tal contrato pode receber a interveniência em sua reprodução sócio jurídica ao longo da relação de emprego, da vontade do sujeito coletivo obreiro, através de suas múltiplas modalidades de organização e atuação”. (NOLASCO, 2014).

Luca, por sua vez, busca tirar vantagem sobre os rapazes, cobrando-os por cada gasto despendido a eles, como transporte, comida, dormitório, adiantamento do salário para as famílias. Trata-se da servidão por dívida, mencionada em capítulos anteriores, que aprisiona os trabalhadores à condição de exploração, até que se pague as dívidas, muitas vezes impagáveis devido aos valores altíssimos em contraponto com os baixos salários das vítimas.

E, assim, entre negociações, Luca percebe grandes habilidades em Mateus, dando-lhe oportunidades de “crescer profissionalmente”, devido à esperteza, a dedicação, o empenho e o trabalho pesado de seu “serviçal”. Com isso, no início, Mateus enxerga uma oportunidade de negociar a liberdade dele e dos demais, mas com o tempo fica irreconhecível, de modo que não conseguem mais discernir se o personagem está ao lado dos oprimidos ou do opressor.

Desse modo, o protagonista passa a frequentar os mesmos espaços que Luca, seu opressor, no contato com sua família, seus amigos e parceiros de negócios. Mateus acaba se tornando aliado de seu opressor e opressor de seus colegas, que agora são seus oprimidos. E, quando surge a oportunidade, o personagem vai embora do lixão com Luca, que agora foi promovido e tocará os negócios em novo escritório, enquanto os colegas de cativeiro permanecem escravizados, sob nova direção.

Para Freire (1987), o oprimido tem a missão de libertar-se a si mesmo e ao opressor, uma vez que, é por meio dessas mãos generosas, dos “condenados da terra”, que o mundo pode ser restaurado. Por isso, a *Pedagogia do Oprimido* foi pensada com o intuito de contribuir na luta das(os) oprimidas(os) pela liberdade, por meio de uma descoberta crítica. No entanto, o patrono da educação alerta para o risco de essas(es) reprimidas(os) se identificarem com suas/seus contrárias(os), ou seja, passarem a agir como suas/seus opressoras(es). Assim, percebe-se que Mateus, na luta por sua libertação enquanto oprimido, acabou por se identificar com seu opressor, tornando outros povos seus oprimidos.

Trata-se de um filme que possui muitos aspectos relacionados ao cotidiano, visto que em pleno século XXI ainda existe trabalho escravo. Por isso, discutir os aspectos dessa obra nas turmas de ensino médio e EJA é de suma importância, pois contribui para que as(os) alunas(os) possam refletir acerca de suas realidades, a fim de repensarem seus caminhos profissionais e escolares.

Para melhor compreensão do estilo e temática do filme em questão, pode-se verificar dados fundamentais acerca da vida do e da roteirista, responsáveis pela elaboração da obra, sendo eles: Alexandre Moratto e Thayná Mantesso. Compreender quem são, de onde vieram, quais os seus posicionamentos político-ideológicos, nos auxiliará no entendimento acerca da

imagem e/ou mensagem que ele e ela gostariam de passar às/aos suas/seus telespectadoras(es).

Alexandre Moratto é brasileiro, nascido na cidade de São Paulo (SP), em 1988. É um homem branco, filho de pai estadunidense e mãe brasileira, estudou cinema na Universidade da Carolina do Norte, nos Estados Unidos. No início de sua carreira no campo cinematográfico, produziu alguns curta-metragens, tendo sido reconhecido pelo curta *The Other Side* em 2010. Mas consolidou sua carreira em 2018, com o filme *Sócrates*, também, protagonizado por Christian Malheiros.

Figura 19



Fonte: retirada do Google Imagens - Alexandre Moratto.

Moratto exerce as funções de diretor, produtor e roteirista, tendo produzido as seguintes obras: *The Other Side* (2010), *Sócrates* (2018), *7 Prisioneiros* (2021), *Our Brazil* (2022), além de outras obras das quais teve menor participação nas direções e roteiro. O profissional foi indicado a diferentes premiações, como: *Mix Brasil* (2018), onde conquistou os prêmios de melhor filme e melhor diretor, com o longa *Sócrates*; Prêmio *Independent Spirit* (2019), também com *Sócrates*, levando o prêmio *Someone to Watch*; e, em 2021 levou o prêmio de melhor filme em língua estrangeira, com o longa *7 prisioneiros*, no *78º Festival Internacional de Cinema de Veneza*.

Thayná Mantesso é brasileira, nascida em São Vicente, litoral de São Paulo, em 1997. É mulher, branca e periférica, iniciando sua carreira no cinema por meio de um curso gratuito realizado no *Instituto Querô*⁷¹ para jovens de baixa renda. Trabalha com redação e roteiro, tendo participado da roteirização dos filmes *Sócrates* e *7 prisioneiros*, juntamente com

⁷¹ Para saber mais sobre o Instituto Querô, acesse: institutoquero.org (site em desenvolvimento) ou em <https://www.santos.sp.gov.br/?q=portal/instituto-querô>. Acesso em: 09 mai. 2023.

Moratto, além da série *Sintonia* (2019), protagonizada por Christian Malheiros, podendo ser acessada no streaming Netflix.

Figura 20



Fonte: retirada do Google Imagens - Thayná Mantesso.

Mantesso é formada em Design Gráfico, pela Universidade São Judas Tadeu, mas trabalha com cinema desde 2016, quando ingressou no *Instituto Querô*. Desde então, tem se empenhado na área de roteirização, tendo participado como roteirista das obras de Moratto, entre outras. Para além das premiações recebidas pelas obras em que trabalhou com Alexandre Moratto, a profissional também foi contemplada com o prêmio *SFFILM Rainin Grant* (2019), em San Francisco (EUA), que apoia projetos com potencial internacional.

Podemos observar que as obras produzidas por Moratto e Mantesso possuem caráter social, visando debater questões importantes em nossa sociedade, como escravidão contemporânea, tráfico de pessoas, racismo e preconceitos diversos. Tais debates são de grande relevância, pois mostram realidades que muitas vezes nos parecem longe, mas que na verdade estão bem perto de nós.

Para Fantin (2007), o cinema na escola possui um potencial didático-pedagógico, podendo ressignificar os modos de assistir, bem como criar significações por meio de suas características estéticas. Sendo assim, o filme, por meio da “[...] atividade de contar histórias com imagens, sons e movimentos pode atuar no âmbito da consciência do sujeito e no âmbito sócio-político-cultural, configurando-se num formidável instrumento de intervenção, de pesquisa, de comunicação, de educação e de fruição. (FANTIN, 2007, p. 1).

Desse modo, pensando nas práticas escolares, podemos observar as potencialidades do gênero fílmico como propiciador de debates contra as desigualdades raciais, socioeconômicas,

de gênero, entre outros fatores. “Na sala de aula, como em qualquer espaço educativo, o cinema é um rico material didático. Agente socializante e socializador, ele desperta interesses teóricos, questionamentos sociopolíticos, enriquecimento cultural.” (SOUZA, 2011, p. 9)⁷².

No contexto das discussões empreendidas neste trabalho, podemos pensar acerca do desenvolvimento do cinema⁷³, no Brasil, em que “[...] o negro foi posto no centro da cena; não obstante, sua marginalização foi potencializada através dos estereótipos raciais associados à sua imagem. [...]. A linguagem cinematográfica pode (e não é raro que o faça) naturalizar uma ordem social e suas hierarquias raciais”. (CARVALHO, 2011, p. 18)⁷⁴. Sendo assim, um dos passos mais importantes ao se trabalhar com o filme *Sete Prisioneiros*, em sala de aula, é a desconstrução dos estereótipos de que o negro serve à escravidão, visto que a escravidão contemporânea engloba diferentes corpos, de diferentes nacionalidades, espaços geográficos, gêneros, sexualidades, raças e faixas etárias.

Levar o escurinho do cinema para sala de aula é muito mais do que projetar a implementação da Lei Federal 10.639/2003. É, sem dúvida alguma, promover atividades lúdicas, recreativas e estimular nossos(as) alunos(as) a encontrar no suspense, na ficção, no drama, na comédia ou animação, entre outras categorias cinematográficas, recursos para construção coletiva de uma escola democrática e harmônica, em que o compromisso com o respeito à diversidade e à construção da cidadania esteja pautado nos critérios e escolhas do roteiro curricular.

Acreditamos na memória, na circularidade e na corporalidade e na ancestralidade negra. E, por consequência, sabemos o quanto a vida, a arte, o cinema, a educação, a escola e a sala de aula são resultantes de esforços coletivos. (SOUZA, 2011, p. 14-15)

⁷² SOUZA, Edileuza Penha de. **Apresentação**. 2011, p. 9-16. In: SOUZA, Edileuza Penha de. *Negritude, cinema e educação: caminhos para a implementação da lei 10.639/2003*. 2 ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

⁷³ Para Carvalho, “[...] na origem do desenvolvimento da linguagem cinematográfica está o blackface, que consiste no uso de atores brancos pintados de preto para interpretar personagens negros. Sua prática revela a essência do preconceito racial, pois nele um grupo étnico (branco) constrói representações de outro grupo étnico (negro) baseado nos seus próprios valores e visão de mundo (preconceitos). Rigorosamente, o blackface se estende por toda a história do cinema brasileiro, pelo menos até o momento em que os próprios negros passaram a reivindicar e praticar a autorrepresentação. [...] o espetáculo cinematográfico, desde a sua origem, contou com representações racistas e preconceituosas dos outros grupos étnicos e sexuais. Tendência, aliás, recorrente em várias cinematografias, mesmo a brasileira”. (2011, p. 18-19).

⁷⁴ CARVALHO, Noel dos Santos. **O cinema em negro e branco**. 2011, p. 17-32. In: SOUZA, Edileuza Penha de. *Negritude, cinema e educação: caminhos para a implementação da lei 10.639/2003*. 2 ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

Para Carvalho, “o Cinema Novo⁷⁵ foi responsável pela iniciação de muitos atores negros no cinema. Milton Gonçalves, Antônio Pitanga, Léa Garcia, Luiza Maranhão, Zózimo Bulbul, Valdir Onofre, Eliezer Gomes, para ficar apenas com estes, iniciaram suas carreiras nos filmes do movimento”. (CARVALHO, 2011, p. 26). Sendo assim, outro aspecto importante é trazer para a turma a história da construção do cinema no país, bem como a luta dedicada às(aos) profissionais negras(os) por espaço no meio artístico. Posteriormente, a(o) professora(or) poderá selecionar alguns grandes nomes do cinema, a fim de apresentar a trajetória profissional dessas(es) artistas, sendo essa mais uma maneira de quebrar com os estereótipos de que a(o) negra(o) não serve para a vida artística.

Carvalho nos diz que, “de um modo geral, os estudos sobre cinema brasileiro seguem uma agenda nacionalista em que questões de identidade racial e (ou) de gênero não são discutidas. Ou, quando o são, aparecem mediadas pelo crivo do nacional que funciona como baliza para as discussões”. (CARVALHO, 2011, p. 29). Dessa maneira, reforça-se a necessidade de desconstruir os estereótipos do negro no cinema, a fim de que a sociedade se acostume a ver esses corpos em outras posições além das de escravas(os), empregadas(os) domésticas(os), faveladas(os), etc.

De acordo com Fantin, “[...] o contexto transtextual explica e acompanha a trajetória do filme e o horizonte em que foi pensado, produzido e consumido e que no contexto de ações pode se constituir em discurso”. (2007, p. 3). Desse modo, no contexto formativo, ao abordar um filme, em sala de aula, faz-se necessário que a(o) docente estimule as(os) alunas(os) a pensar aspectos como: quem produziu o filme, para quem, onde foi produzido, onde se passa o enredo, quem são as(os) personagens, quem são as(os) roteiristas, diretoras(es) e produtoras(es), qual o contexto social em que foi produzido e qual contexto social é abordado na obra, qual o clímax, entre outros pontos.

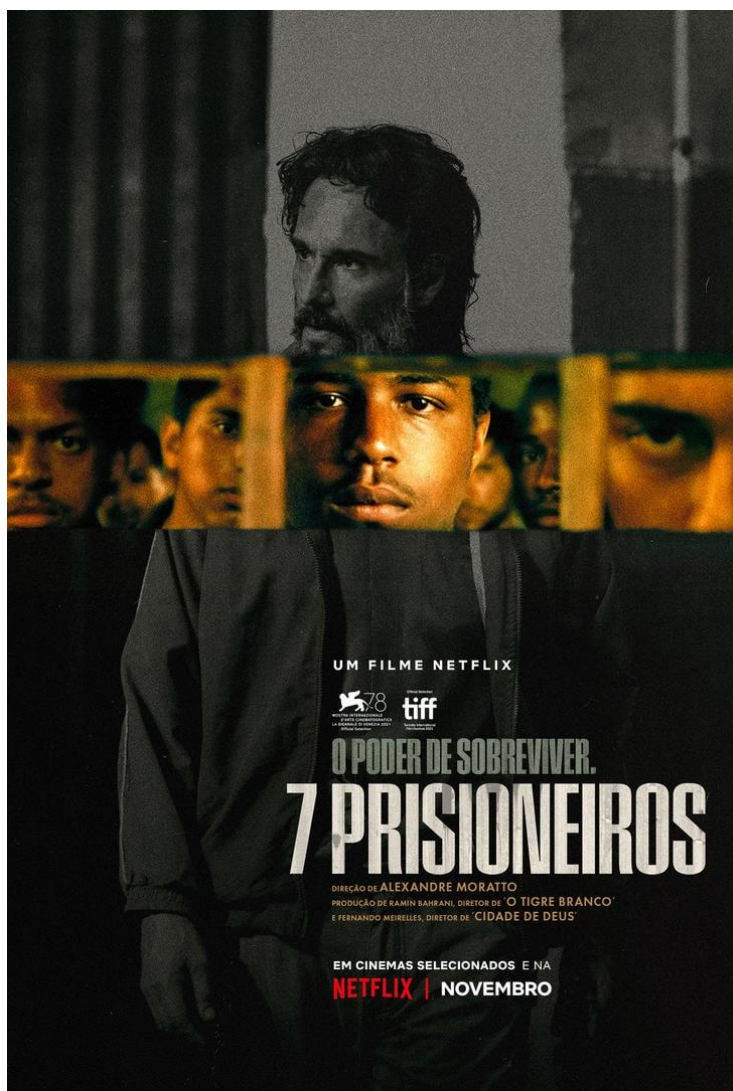
Dessa maneira, encontramos no cinema nacional elementos que (re)contam as histórias acerca da sociedade brasileira, com suas características, seu povo, seus costumes e

⁷⁵ Para Carvalho: “[...] O Cinema Novo construiu uma agenda estética e política em que colocou a questão da representação racial no centro. [...] na procura do “homem brasileiro” e da “realidade brasileira” que estes artistas empreenderam foi o negro, metaforizado na figura do povo, favelado, camponês, analfabeto, migrante, operário, etc., a chave da representação desse novo país.

Ao mesmo tempo, o negro escolhido pelo Cinema Novo foi desracializado. O antirracismo apregoado pelo movimento recusou a ideia de raça. Esta era identificada pelos cineastas como fonte do racismo. O negro foi, então, idealizado como um universal (povo, proletário, explorado) e escolhido como guia dos destinos do povo oprimido. O resultado foram filmes que procuraram elaborar processos de identificação entre uma plateia predominantemente branca e intelectualizada, quase sempre de esquerda com personagens heroicos negros”. (CARVALHO, 2011, p. 24).

desafios. Desse modo, não há porquê não usufruir desses aspectos para reforçar a construção de reflexões, que contribuam para a formação das(os) alunas(os) para a vida. Essas(es) estudantes podem ou não se reconhecer nas cenas apresentadas no cinema, tal a necessidade de problematizar estereótipos e reivindicar melhores condições sociais.

Figura 21



Fonte: Cartaz do filme 7 Prisioneiros - Google Imagens.

O filme Sete Prisioneiros nos sensibiliza acerca da realidade indigesta do trabalho escravo, em plenos dias atuais, assim como do tráfico de pessoas. A obra nos faz (re)pensar acerca do uso da força de trabalho de pessoas simples, como mecanismo de manutenção de posições de privilégio. Ou seja, enquanto umas/uns são exploradas(os), outras(os) enriquecem e mantêm certos privilégios, dentro da máquina capitalista na qual estamos inseridas(os).

Pode-se problematizar, também, a respeito da sociedade de consumo. Muitas vezes, optamos pela compra de produtos baratos, sem impostos, mas não nos perguntamos de onde vêm e como são produzidos, se houve fiscalização adequada, mão de obra qualificada, condições de trabalho saudáveis, entre outros pontos. Com isso, as(os) professoras(es) do Ensino Médio e da EJA poderão propor às(aos) alunas(os) que selecionem situações problemáticas no filme e discutam sobre como essas condições são descritas na legislação brasileira, como reagir diante desses casos, quais as penalidades, tempo de reclusão, impactos sobre a(o) empregada(o) e a(o) empregadora(or).

Nesse âmbito, um trabalho interdisciplinar será fundamental, para que a escola possa possibilitar às(aos) alunas(os) práticas pedagógicas que amplie os conhecimentos acerca do tema e da (re)ação de seus/suas estudantes, diante dos fatos. Para além das aulas de português, poderão ser incluídas as disciplinas de história, sociologia, geografia e filosofia, pois contribuirão para um pensar mais crítico e analítico sobre como se dão esses processos de escravização, estatísticas acerca de quais as regiões mais afetadas, o que há nessas localidades, como é a questão do desemprego e das oportunidades de escolarização, entre outros aspectos. Além disso, não podemos excluir as aulas de matemática, já que nelas as(os) estudantes poderão aprender a calcular as indenizações e os direitos trabalhistas a serem recebidos pelas(os) trabalhadoras(es).

Abordar tal temática de modo interdisciplinar é fundamental, uma vez que, a Linguística Aplicada, por meio das aulas de português, sozinha não dará conta de explorar os conhecimentos necessários para uma formação escolar pautada no uso de textos e saberes do âmbito do Direito. Um projeto que englobe essa temática da escravidão contemporânea, articulado a todas essas áreas do conhecimento mencionadas, poderá ser de grande valia, pois ampliará as discussões, levando-as para várias esferas do saber, além de auxiliar no trabalho docente, que integrará os saberes de outras(os) profissionais.

Pensando nesses aspectos, apresentaremos uma análise do filme, considerando os aspectos relacionados à legislação brasileira e cenas de trabalho escravo presentes no cotidiano. O intuito é proporcionar discussões acerca da obra, a fim de exemplificar as análises que poderão ser realizadas pela(o) docente de língua portuguesa. Não menos importante, reforça-se a necessidade de uma formação de professoras(es) para a interpretação e o uso da linguagem presente na esfera do Direito, a fim de possibilitar às(aos) estudantes uma compreensão relacionada a textos desse domínio, que podem estar presentes em várias situações decorrentes de suas práticas sociais.

4.1.1 - Análise crítica transgressora

Nesta seção, serão apresentadas imagens do filme *Sete Prisioneiros*, a fim de que sejam analisadas algumas de suas cenas. Para a consecução desta análise as cenas serão articuladas com algumas leis e com situações cotidianas reais, de modo a refletirmos acerca da equivalência entre ficção e realidade.

Não poderíamos deixar de sugerir a relevância da educação na vida das pessoas, uma vez que ela proporciona uma maior desenvoltura nas práticas de interação social, dentro e fora da escola. Por isso, o ambiente escolar propicia o desenvolvimento das práticas de letramento, que serão demandadas nas mais variadas esferas sociais do nosso cotidiano. E, quanto maior o grau de letramento, mais eficazes serão os seus processos de interação e leitura do mundo.

Nessa perspectiva de diferentes formas de interação com o mundo, Bell Hooks (2017) afirma a importância do trabalho docente, no que diz respeito a preparação das(os) estudantes para as interações sociais, que variam de acordo com quem falamos, onde falamos, para quem falamos, o que falamos, etc. Sendo assim, faz-se necessário despertar nas(os) alunas(os) uma autonomia crítica, para se adaptar aos diferentes contextos de uso da língua. Em *Pedagogia da Autonomia*, Freire (2021) defende a ideia de uma ação educativo-crítica no trabalho docente, a fim de que essa mesma ação crítica possa atravessar a realidade dos alunos e das alunas ao longo do processo formativo.

Dessa maneira, podemos observar nas primeiras cenas do filme a apresentação do contexto geográfico e social em que Mateus habita. É possível verificar nas figuras que o jovem mora em ambiente rural, com sua família, composta por ele, sua mãe e duas irmãs. No decorrer do filme, o protagonista menciona que não teve a presença paterna em sua criação, deixando implícito que a família fora abandonada.

O jovem se mostra simples, pobre, alegre, cuidadoso com a família e preocupado com a saúde e a qualidade de vida da mãe, que já está acometida pelo avançar da idade. Por isso, quando surge a oportunidade de ir para São Paulo, Mateus encontra a chance que precisa para obter um trabalho de carteira assinada⁷⁶, com uma remuneração mais digna, de modo que isso contribua com o sustento da família.

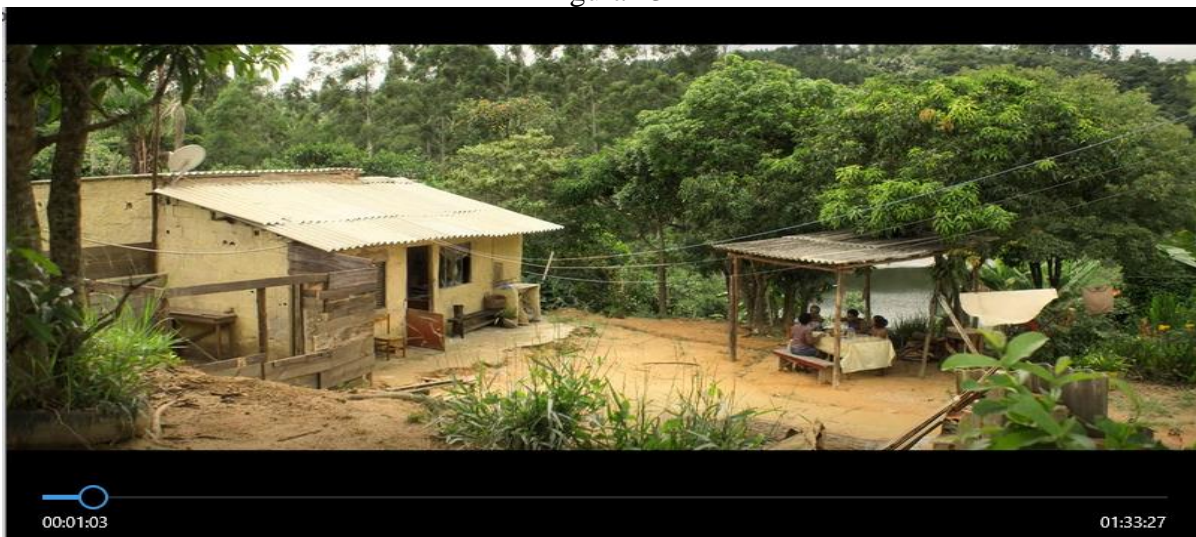
⁷⁶ A CLT é a principal norma legislativa brasileira que regulamenta as relações individuais e coletivas do trabalho. Foi criada em 1943 durante a Presidência de Getúlio Vargas e unificou toda a legislação trabalhista existente no Brasil. A CLT sofreu algumas alterações ao longo dos anos, em especial com a Constituição de 1988, quando houve a ampliação de alguns direitos dos trabalhadores. A contratação de acordo com as normas da CLT é assegurada pela assinatura da carteira de trabalho por parte do empregador, caracterizando assim o contrato de trabalho. O contrato de trabalho, de acordo com a CLT, estabelece direitos e deveres dos empregadores e empregados. Uma característica diferenciadora desse tipo de contratação é a garantia de direitos que normalmente não são contemplados em outros tipos de contrato, tais como férias de 30 dias, décimo terceiro

Figura 22



Mateus trabalhando na roça em que vive com a família.

Figura 23



Ambiente rural em que Mateus e sua família vivem.

salário e adicional de um terço do salário nas férias. Esses direitos não existem em muitos países. Neste artigo, referimo-nos a esse tipo de contrato de trabalho como emprego tradicional, contrato tradicional de trabalho. Em outras palavras, a contratação formal (tradicional, padrão) foi definida como CLT e a contratação não formal como não CLT (não tradicional, não padrão). A qualificação do vínculo de trabalho como CLT é clara: um indivíduo tem um contrato CLT quando a carteira de trabalho é assinada por um empregador. (AZEVEDO; TONELLI, 2014, p. 194).

Figura 24



Momento em que Mateus faz a refeição com sua mãe e suas duas irmãs.

Em Ariranha, Mateus conhece Gilson, homem conhecido por ser uma espécie de facilitador na busca por emprego na cidade grande. Então, o jovem confia no angariador, que o busca em sua residência com a promessa de que sua vida e de sua família irá mudar para melhor e com uma grande quantia em dinheiro entregue à família do rapaz, de modo a enchê-la de esperança. Assim, o rapaz embarca confiante com seu amigo Samuel e outros dois homens da região, rumo à capital paulista.

Nessas cenas, podemos perceber que a falta de um letramento jurídico para o mundo do trabalho foi fator preponderante na decisão dos jovens de ir para São Paulo. Isso, pois eles confiaram na palavra de um aliciador mal intencionado, sem assinar nenhum contrato, sem pesquisar acerca da empresa para a qual trabalhariam, sem uma entrevista com um gestor ou profissional de Recursos Humanos. Eles embarcaram apenas com um contrato firmado boca-a-boca.

Diferentes tipos de contrato de trabalho têm implicações importantes para diversos processos organizacionais, tais como políticas de gestão de pessoas e gestão de processos. Para os trabalhadores, diferentes contratos também acarretam questões específicas, relacionadas com aspectos objetivos e subjetivos de sua vida laboral. (AZEVEDO; TONELLI, 2014, p. 195)

Figura 25



Momento em que Gilson chega até a casa de Mateus para buscá-lo e levá-lo rumo à Capital Paulista.

Figura 26



Gilson entregando grande quantia em dinheiro para a mãe de Mateus.

Ao partir, Mateus segue em busca de seus sonhos, deixando a família e indo apenas com seus poucos pertences, a esperança de um futuro melhor e sua fé, representada pela guia branca que o rapaz recebe das mãos de sua mãe, no momento da despedida (figura 27). Não nos deteremos a esses detalhes religiosos, mas é importante mencionar que aparentemente o rapaz é praticante da Umbanda⁷⁷. Esse aspecto poderá ser melhor explorado na sala de aula, com o intuito de conhecer melhor as culturas e religiões de matriz africana.

Um detalhe importante a ser mencionado, nesse quesito, é que as guias na Umbanda representam a proteção de determinados Orixás e/ou entidades, a depender da cor. Nesse

⁷⁷ Disponível em: <https://www.significados.com.br/tudo-sobre-a-umbanda/>. Acesso em: 08 mai. 2023.

sentido, a guia de cor branca representa Oxalá, considerado o Orixá Maior, que no sincretismo com o Catolicismo seria representado por Jesus Cristo.

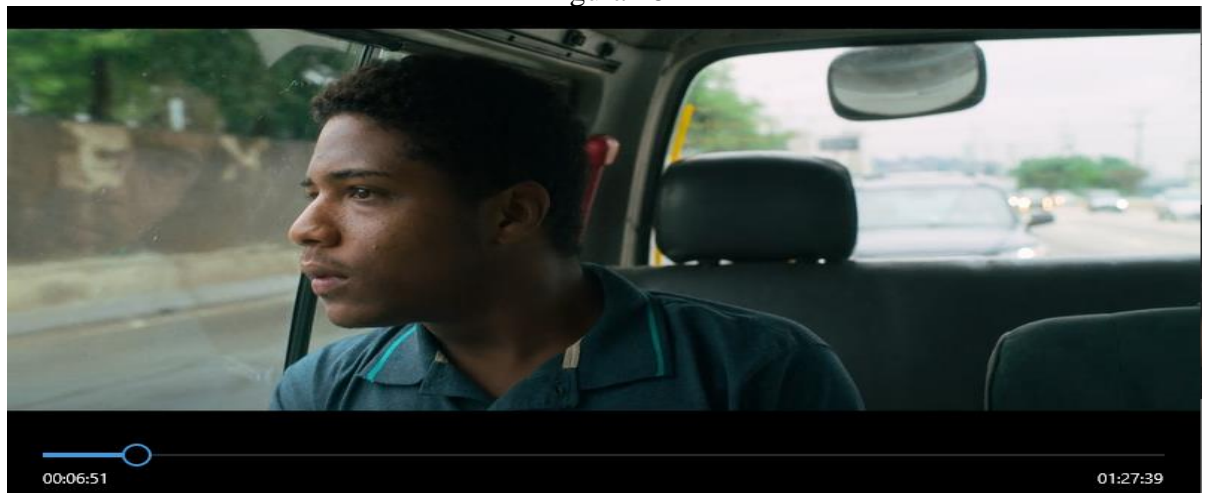
Figura 27



Durante a despedida, a mãe de Mateus o entrega uma guia branca (de Oxalá), como forma de proteção para os caminhos do filho.

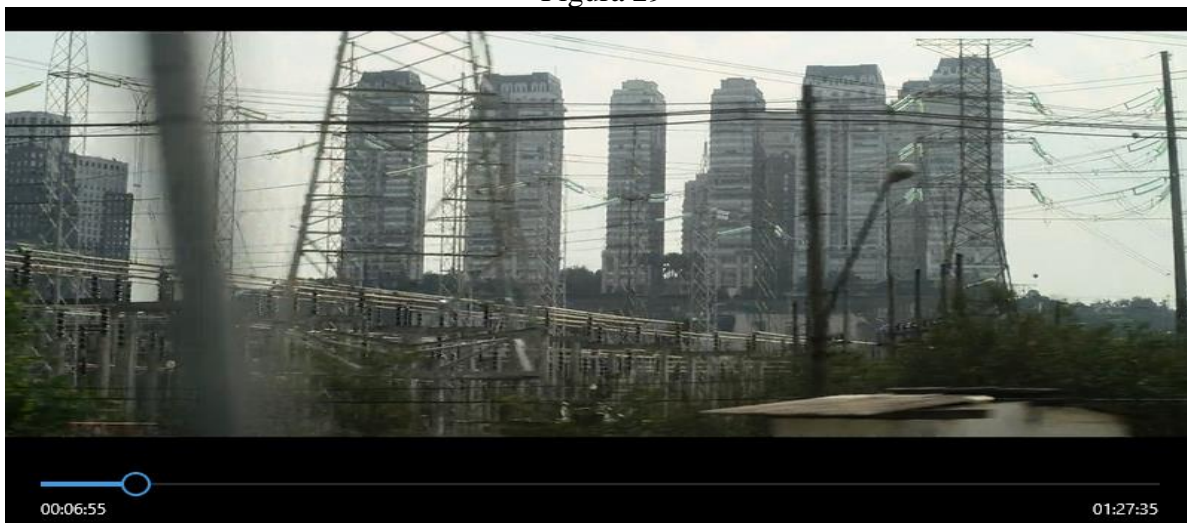
No decorrer da viagem, os trabalhadores conversam acerca de seus projetos e sonhos, ouvem conselhos do aliciador - Gilson, assim como se encantam ao chegar em São Paulo e se deparar com uma realidade diferente da qual eles estavam acostumados. Saíram da zona rural e migraram para um grande centro urbano, repleto de casas, prédios, metrô e veículos de vários tipos. Os jovens se mostraram encantados com a nova realidade que os aguardava.

Figura 28



Chegando à capital, Mateus fica impressionado com o tamanho da cidade, dos prédios e a quantidade de veículos nas ruas de São Paulo.

Figura 29



Cena que demonstra um pouco da imensidão da cidade de São Paulo.

Quando chegaram ao local de desembarque, os jovens se viram em um ferro velho, onde foram apresentados para Luca, seu chefe. No local, havia muitos materiais recicláveis a serem separados, desmontados, reformados, fato esse que fez com que os jovens percebessem que não faltaria serviço, o que poderia ser bom para eles, em termos de poder se manter por mais tempo em São Paulo, com emprego fixo e salário garantido.

Os jovens foram apresentados às instalações do ferro velho, como o refeitório pequeno e simples, onde eles preparariam e fariam suas refeições, o alojamento composto de beliches com colchões velhos (em péssimo estado de conservação). É interessante mencionar que ao prepararem suas camas, os rapazes se mostraram satisfeitos com as condições degradantes do quarto como um todo, mas em especial com os colchões. Eles mencionaram que apesar daquelas condições, a cama era melhor que a de suas casas, pois alguns deles mal tinham um colchão, tendo que dormir em redes. Essa cena reforça que as condições de vida desses rapazes eram precárias.

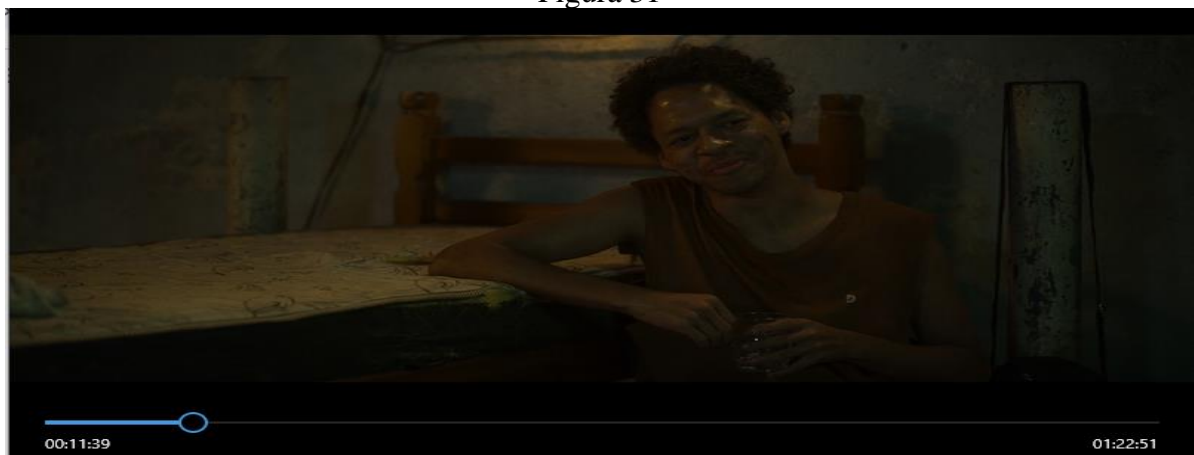
Quando os jovens foram apresentados ao seu dormitório, Luca solicitou que eles entregassem seus documentos pessoais. Neste momento, Mateus surpreende o patrão ao questionar o porquê e ao perguntar sobre o contrato de trabalho que lhes fora prometido quando saíram de suas casas. O empregador recolhe os documentos e justifica que irá verificar com os Recursos Humanos.

Figura 30



Primeira noite dos jovens no dormitório do ferro-velho: Mateus está otimista com o novo emprego e cheio de expectativas de crescimento profissional.

Figura 31



Primeira noite dos jovens no dormitório do ferro-velho: Isaque conversando com os colegas, alegre com o novo emprego.

E, assim, os jovens passaram os primeiros dias de trabalho, com entusiasmo, força de vontade, trabalho duro e em equipe. Eles compartilhavam suas ambições, seus sonhos, suas experiências de vida. Em determinado momento, Isaque questiona Mateus acerca de sua escolaridade e ele responde que fez até a 8ª série, atual 9º ano do Ensino Fundamental. Então, Isaque se mostra impressionado, pois considera essa uma escolaridade de nível alto para que o colega se contente em trabalhar com sucata.

Mateus sonhava em concluir o ensino médio e ingressar no ensino superior, a fim de cursar Engenharia Aeronáutica. Ele demonstrava interesse por aviões e costumava ler acerca do tema em revistas. Esse jovem se mostrava mais escolarizado, letrado e crítico que os demais rapazes, fato esse que culminou em vantagens para ele. Os demais não demonstravam

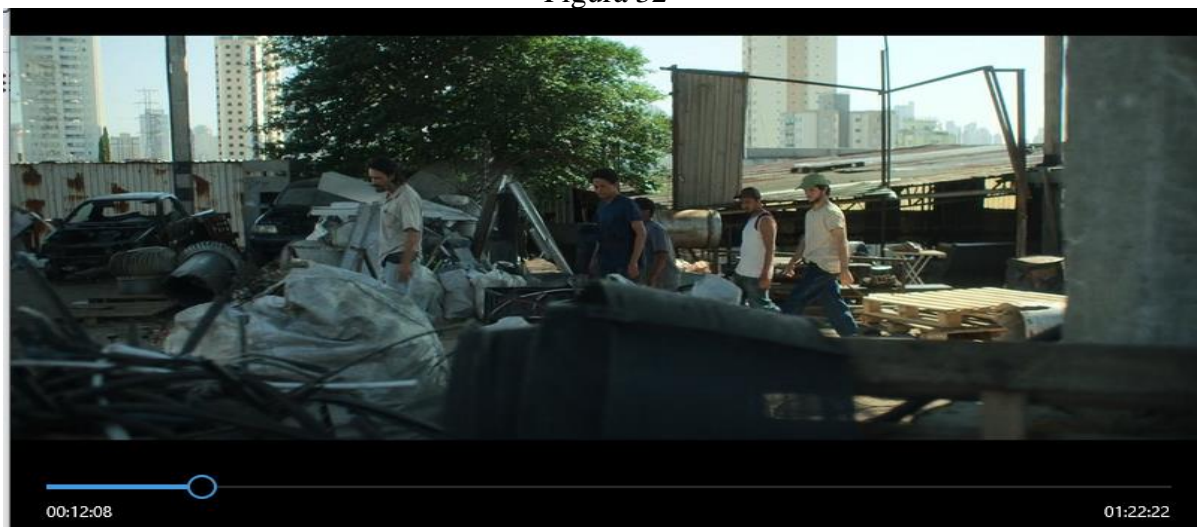
interesse e/ou condições para estudar, visto que precisavam valorizar o trabalho, para o sustento familiar.

Outra cena que marca no quesito escolaridade é que Ezequiel é analfabeto e, ao que tudo indica, morava com sua avó na fazenda do Sr. Reginaldo (personagem mencionado pelo rapaz, mas que não aparece no filme), onde a senhora era empregada e ele também. Mesmo não estando explícito, podemos perceber que esse jovem estava em condição de exploração de sua força de trabalho, juntamente com sua avó. Fato que pode ser verificado mais a frente, quando o personagem demonstra o medo de sair da escravidão no ferro velho e voltar para a fazenda sem o dinheiro que fora ganhar em São Paulo. Ezequiel afirmava que não poderia ir embora sem o dinheiro do Sr. Reginaldo, sugerindo que até o salário adquirido com o suor do seu trabalho seria destinado ao dono do imóvel onde sua avó continuava morando e servindo.

Ainda sobre Ezequiel, o filme não explicita, mas, ao que tudo indica, o rapaz fora criado por sua avó, que trabalhava para o Sr. Reginaldo. Devido ao fato de ele ser jovem (o personagem não sabia sua própria idade), subentende-se que a presença de sua mãe e de seu pai lhe faltara por algum motivo. Então, podemos constatar que esse rapaz explorado na fazenda junto de sua avó, já exercia trabalho escravo antes mesmo dos 18 anos, fator que pode ser considerado um descumprimento gravíssimo ao Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído pela Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990 e artigo 227 da Constituição Federal (1988).

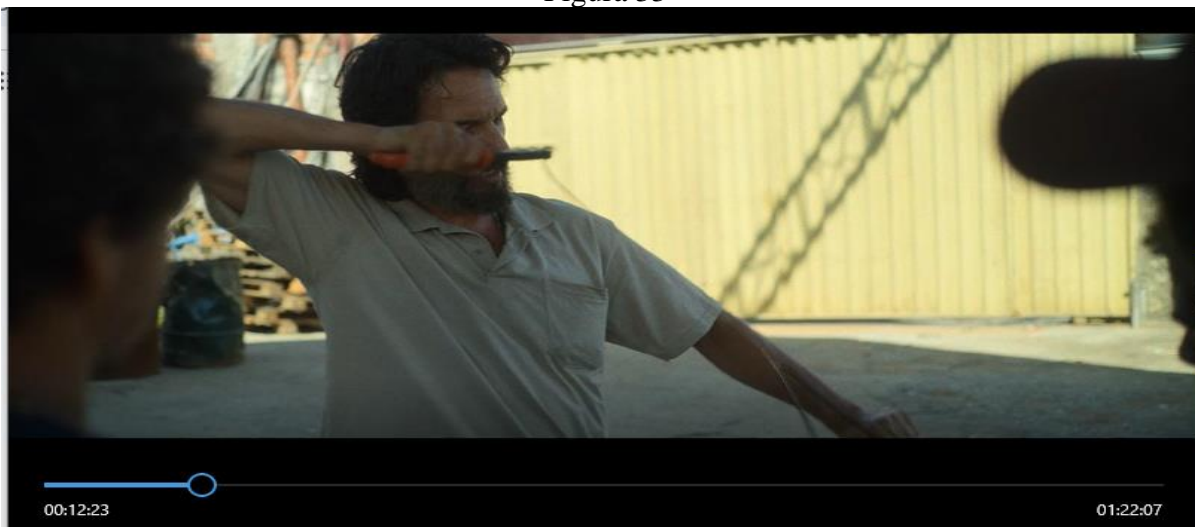
Nesse contexto, Ezequiel enquanto criança e/ou adolescente não teve sua dignidade respeitada, tendo sido submetido a trabalho forçado, tendo-lhe sido retirado o direito de estudar e se desenvolver profissionalmente, dentro dos requisitos legais.

Figura 32



Luca apresentando o ferro-velho aos novos funcionários.

Figura 33



Luca ensinando aos jovens sobre a separação das sucatas.

Em outras cenas, os rapazes aprendem o ofício no ferro velho, sendo ensinados pelo próprio Luca. E, conforme as entregas de recicláveis iam sendo realizadas, o empregador recebia os lucros do trabalho pesado exercido pelos jovens. Mas, certo dia eles se revoltaram ao perceberem que não estavam sendo remunerados pelo seu trabalho. Isso, pois de acordo com o aliciador (Gilson), eles receberiam semanalmente. Os homens estavam há mais de uma semana trabalhando e fazendo horas extras, mas ainda não haviam recebido nada.

Com o tempo, os jovens foram se revoltando diante da situação que estavam vivenciando, começando a se rebelar contra o patrão (figuras 34 a 37). Esse fato nos remete à escravidão colonial e as lutas de resistência dos povos escravizados. Não foi um processo pacífico, houve lutas constantes, os trabalhadores resistiram.

É importante mencionar o artigo 18 da Lei Complementar 150, de 2015. Nessa legislação, pode-se observar o estabelecido acerca das(os) profissionais que residem no ambiente de trabalho, como é o caso dos personagens do filme em questão, tanto no espaço do ferro velho quanto Ezequiel e sua avó na fazenda do Sr. Reginaldo, bem como a respeito dos descontos relacionados a empréstimos, moradia, transporte, refeição e outros aspectos. Segundo a Lei,

Art. 18. É vedado ao empregador doméstico efetuar descontos no salário do empregado por fornecimento de alimentação, vestuário, higiene ou moradia, bem como por despesas com transporte, hospedagem e alimentação em caso de acompanhamento em viagem.

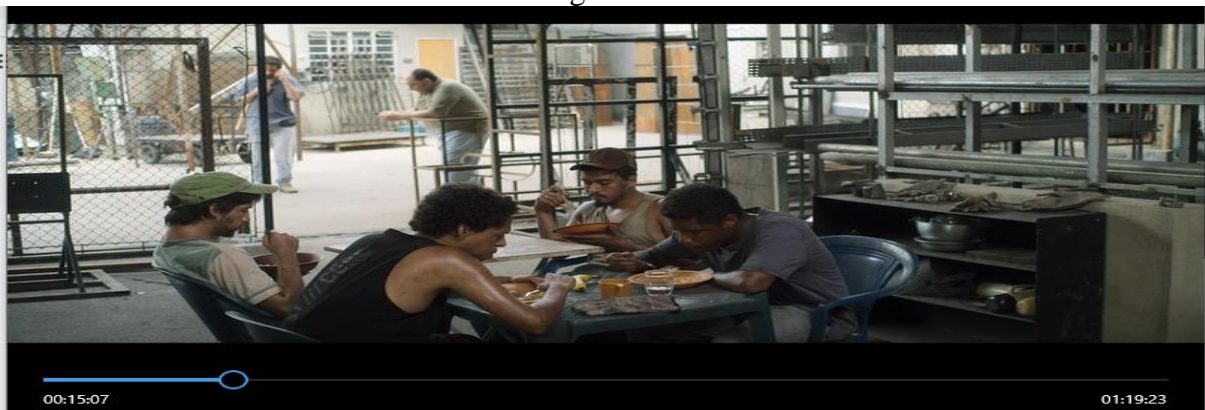
1º É facultado ao empregador efetuar descontos no salário do empregado em caso de adiantamento salarial e, mediante acordo escrito entre as partes, para a inclusão do empregado em planos de assistência

médico-hospitalar e odontológica, de seguro e de previdência privada, não podendo a dedução ultrapassar 20% (vinte por cento) do salário.

2º Poderão ser descontadas as despesas com moradia quando essa se referir a local diverso da residência em que ocorrer a prestação de serviço, desde que essa possibilidade tenha sido expressamente acordada entre as partes. (BRASIL, 2015)

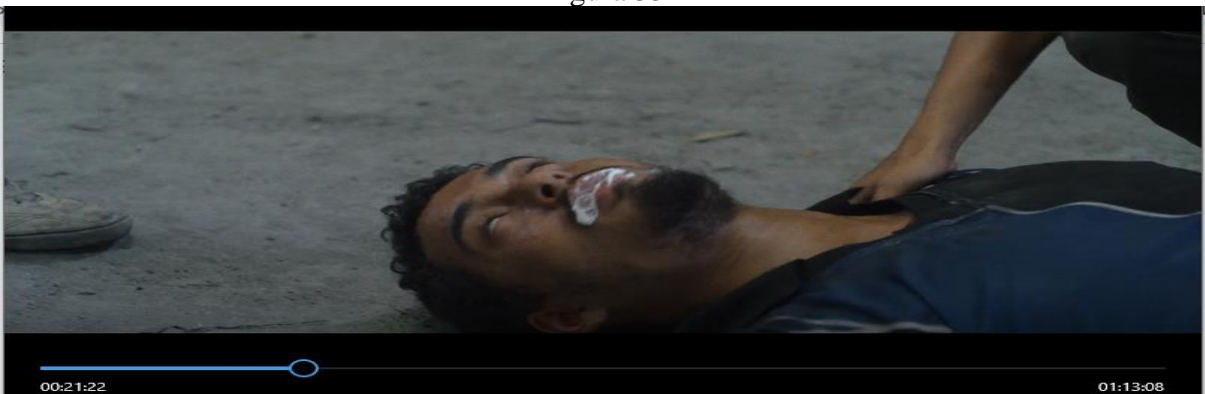
Observando essas leis, percebemos que Luca não possui o mínimo respeito pelos direitos de seus subordinados, visto que se aproveita da inocência dos rapazes e cobra-lhes preços absurdos por tudo o que lhes dispõem. Também, podemos enxergar um crime no fato de o Sr. Reginaldo subtrair o salário de Ezequiel, como se estivesse cobrando pela “hospedagem” de sua avó na fazenda. Aqui, percebemos a existência de um processo de servidão por dívidas, que aprisiona os trabalhadores, até que tudo seja pago. E, ao ser interpelado por Mateus, acerca da falta de conhecimento dos rapazes sobre as dívidas, pois isso não fora acordado com Gilson, a resposta de Luca foi: “*Aí, não é problema meu*”.

Figura 34



Os jovens almoçam no refeitório do ferro-velho, indignados por ainda não terem recebido seus salários, referente aos dias trabalhados durante a semana, conforme fora acordado com Gilson ao serem contratados.

Figura 35



Samuel fingindo um ataque convulsivo, para distrair Luca e conseguir fugir do ferro-velho com seus amigos.

Figura 36



Mateus atinge Luca com um objeto pesado, a fim de dar sequência no plano de fuga.

Figura 37



Com exceção de Isaque, os demais rapazes foram impedidos de fugir pelo capanga armado de Luca.

Como consequência de terem se rebelado, os trabalhadores sofreram violências físicas, verbais e psicológicas. Luca interceptou os aparelhos telefônicos dos jovens, trancou-os no dormitório, os proibiu de sair do ferro velho, alegando que não poderiam ir embora enquanto não pagassem a dívida que contraíram desde o seu aliciamento. Os valores cobrados eram absurdos, bem acima do que eles recebiam.

Aqui, podemos perceber mais uma contravenção ao Código Penal, artigo 149, que se refere ao cerceamento de liberdade. Esse crime fora cometido por Luca ao trancá-los no ambiente de trabalho, o que configura cárcere privado. Mas, também, podemos perceber que houve cerceamento de liberdade quando o patrão reteve os documentos e celulares dos funcionários. No que tange à retenção da documentação pessoal, Luca cometeu um crime, previsto pela Lei Federal 5.553, de 6 de dezembro de 1968. De acordo com o artigo

2 desta lei, o empregador tem a obrigação de devolver os documentos aos seus funcionários num prazo de até 5 dias, após a solicitação para fins contratuais.

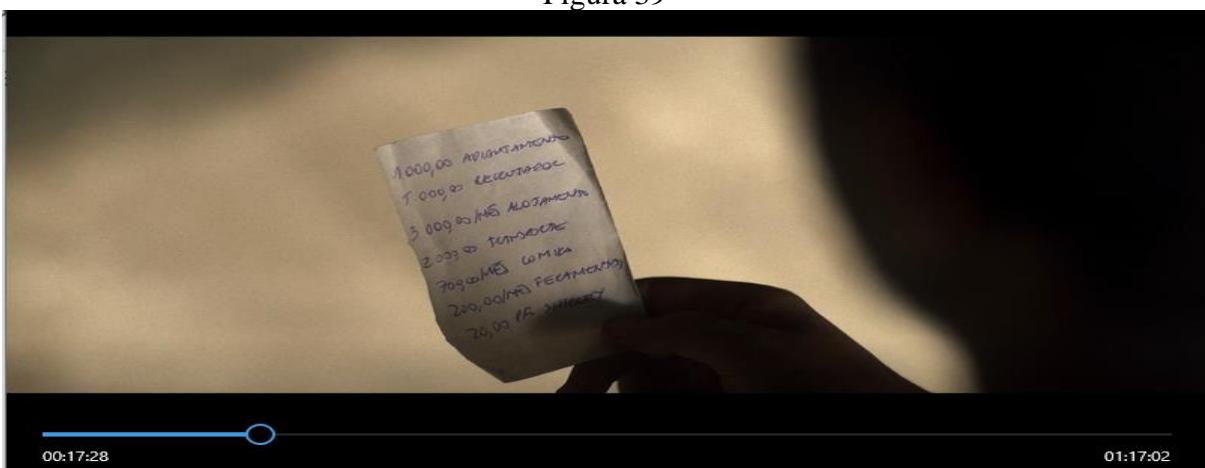
Chama atenção que Luca podia contar com o auxílio de um capanga, da dona do bar (Shirley) e até mesmo de policiais que trabalhavam por perto. Assim, os rapazes se viram em uma situação difícil, cuja fuga era praticamente impossível e não sabiam a quem recorrer por ajuda, visto que suas famílias estavam sendo ameaçadas. Aqui, temos um claro exemplo de cerceamento de liberdade, visto que, os profissionais são impedidos de sair daquela condição, devido às ameaças e agressões físicas e psicológicas.

Figura 38



Momento em que Mateus enfrenta Luca e é golpeado pelo capanga de seu chefe, tendo que entregar seu celular em seguida, a fim de ser impedido de se comunicar com o mundo exterior ao cativeiro.

Figura 39



Momento em que os rapazes tomam conhecimento das dívidas pelas quais Luca está os cobrando e os mantendo em cativeiro.

Figura 40



Momento em que os rapazes tentam fugir do ferro-velho, durante a noite, mas são impedidos e ameaçados por Luca.

Figura 41



Momento em que a polícia local captura Isaque, agredindo-o, e, intimida os rapazes por meio de ameaças às suas famílias.

Em certo momento, o capanga de Luca ameaça os rapazes, gritando por socorro e mostrando que ninguém iria ouvi-los. Essa cena pode ser analisada a partir de dois pontos de vista: o primeiro é que ninguém os ouviria pois os ruídos ao redor e a distância do galpão para os prédios mais próximos não facilitariam para que os vizinhos ouvissem; o segundo é que o ferro velho está localizado em um bairro, aparentemente, de classe média alta, fazendo com que os vizinhos simplesmente não ouvissem os pedidos de socorro por serem coniventes com a situação, já que eles poderiam lucrar com esse tipo de trabalho⁷⁸. Afinal, até a dona do bar e os policiais do posto mais próximo estavam ajudando Luca a aprisioná-los.

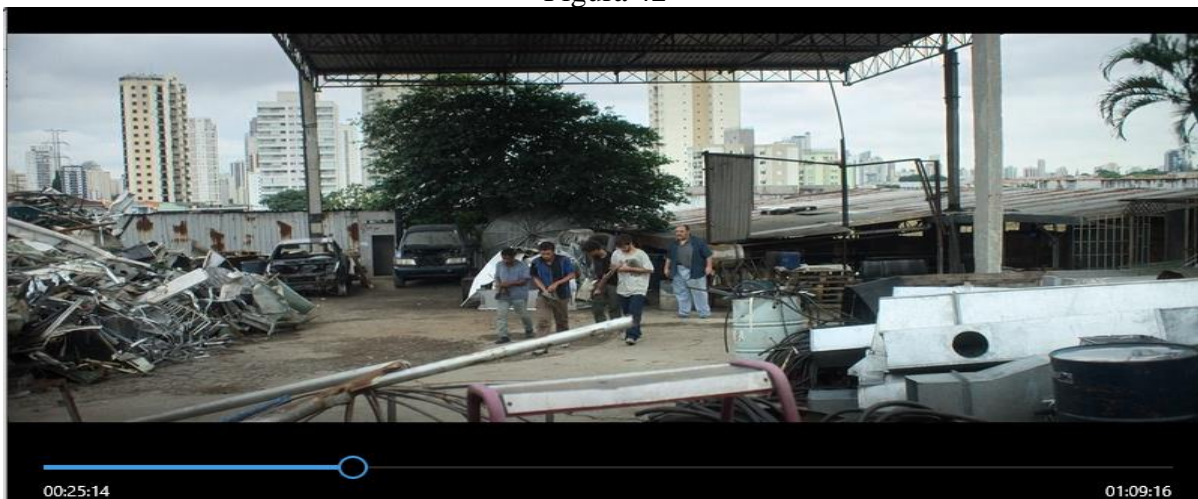
⁷⁸ Pensando nisso, podemos refletir acerca do Pacto Narcísico da Branquitude, responsável pela manutenção do status social que coloca a branquitude em espaços de privilégio, enquanto a população negra é colocada na posição de servidão. No que tange ao mercado de trabalho, Bento destaca que, “[...] a situação de desigualdade de negros e brancos no mercado de trabalho contemporâneo, bem como as tímidas respostas

Pensando nisso, podemos recorrer ao conceito de *Linha abissal*, apresentado por Boaventura de Sousa Santos (2007). Trata-se de uma linha invisível, uma espécie de fronteira entre dois lados distintos, provocando distanciamento, invisibilidade/apagamento dos mais vulneráveis, entre outros males. É importante destacar que, esta linha abissal não corresponde somente a divisão espacial, mas, também, sociocultural por meio de dicotomias, como: negritude/branquitude, feminino/masculino, hétero/homossexual, pobre/rica(o), cis/transgênero, entre outras subdivisões sociais excludentes para determinados grupos.

O pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal. Consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que estas últimas fundamentam as primeiras. As distinções invisíveis são estabelecidas por meio de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o “deste lado da linha” e o “do outro lado da linha”. A divisão é tal que “o outro lado da linha” desaparece como realidade, torna-se inexistente e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer modo de ser relevante ou compreensível. Tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical porque permanece exterior ao universo que a própria concepção de inclusão considera como o “outro”. A característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade da co-presença dos dois lados da linha. O universo “deste lado da linha” só prevalece na medida em que esgota o campo da realidade relevante: para além da linha há apenas inexistência, invisibilidade e ausência não-dialética. (SANTOS, 2007, p. 71).

das organizações brasileiras a esse quadro. A omissão e o silêncio de importantes atores do mercado de trabalho, aparecem materializados nas entrevistas com os gestores, que raramente percebem o negro em seu universo de trabalho. Tudo se passa como se houvesse um pacto entre brancos, aqui chamado de pacto narcísico, que implica na negação, no evitamento do problema com vistas à manutenção de privilégios raciais. O medo da perda desses privilégios, e o da responsabilização pelas desigualdades raciais constituem o substrato psicológico que gera a projeção do branco sobre o negro, carregada de negatividade. O negro é inventado como um “outro” inferior, em contraposição ao branco que se tem e é tido como superior; e esse “outro” é visto como ameaçador. Alianças inter-grupais entre brancos são forjadas e caracterizam-se pela ambiguidade, pela negação de um problema racial, pelo silenciamento, pela interdição de negros em espaço de poder, pelo permanente esforço de exclusão moral, afetiva, econômica, política do negro, no universo social. Neste contexto é que se caracteriza a branquitude como um lugar de privilégio racial, econômico e político, no qual a racialidade, não nomeada como tal, carregada de valores, de experiências, de identificações afetivas, acaba por definir a sociedade. Branquitude como preservação de hierarquias raciais, como pacto entre iguais, encontra um território particularmente fecundo nas Organizações, as quais são essencialmente reprodutoras e conservadoras”. (2002, p. 7).

Figura 42



Momento em que o capanga de Luca demonstra aos jovens que se eles gritarem por socorro não serão ouvidos pelos vizinhos.

Podemos perceber também que, mesmo em situações de enfermidade, os jovens eram desumanizados, sendo deixados com dor, à beira da morte, mas nunca poderiam sair para ir ao médico. Ao ser ferido por Isaque, Ezequiel estava acamado, agonizando, com dor, tendo como único mecanismo de cura as preces de seu amigo Mateus, que cantava um *Ponto*⁷⁹ de *Omolu*⁸⁰ (figura 43).

Posteriormente, Luca se aproxima com uma cartela de remédio para o enfermo, fato esse que não deve ser visto como um ato de compaixão de um patrão que deseja a melhoria do seu funcionário, mas, sim, como recurso para a melhoria do profissional, que está fazendo falta na lida. Em relação aos demais prisioneiros, Luca os obriga a fazer horas extras, a fim de substituírem a ausência de Ezequiel. Tal fato configura um processo de jornada de trabalho exaustiva, visto que os jovens passaram a fazer horas extras diariamente, sem folga semanal, sem tempo estabelecido por lei para o intervalo/horário de almoço (entre 1h e 2h por dia).

Podemos enxergar condições degradantes de trabalho, visto a condição do quarto em que habitavam, a falta de cuidados laborais com os funcionários, a má alimentação, a falta de higiene, a proibição de os profissionais tomarem um banho, a ausência de Equipamentos de

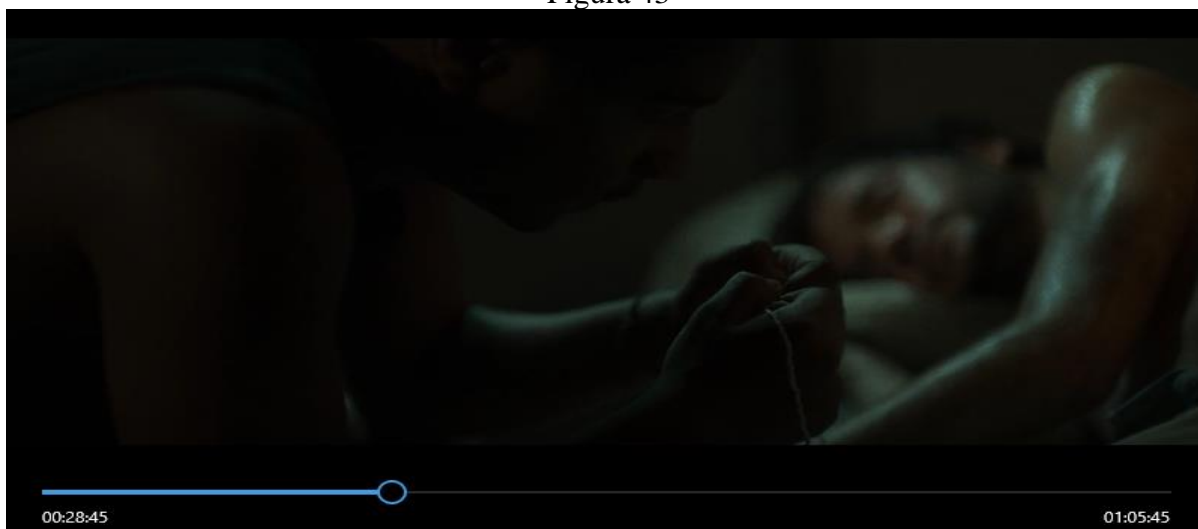
⁷⁹ “Pontos cantados também conhecidos por curimbas são músicas ritualísticas com a finalidade de chamar, saudar, louvar, se despedir e agradecer às entidades além de outras finalidades como bater cabeça. [...] Os cânticos, além de identificarem cada Espírito que se manifesta, servem igualmente como condensadores de energia, uma espécie de Mantra, que são palavras consagradas por seu alto potencial de captação energética. É a Força Mágica da Umbanda”. (2016). Citação disponível em: <https://www.raizesespirituais.com.br/o-que-sao-os-pontos-cantados-na-umbanda/>. Acesso em: 15 mai. 2023.

“Na Umbanda os atabaques são tocados com as mãos e os pontos são cantados em português, sempre com um intuito, quer sejam cantos de chamada, de reverência, de trabalho ou de subida”. (SALES, 2017, p. 11).

⁸⁰ Disponível em: <https://espacorecomecar.com.br/omulu/>. Acesso em: 09 mai. 2023.

Proteção Individual (EPIs), entre outros fatores. Esses aspectos podem ser prejudiciais para a saúde e a vida dos profissionais. Ou seja, os jovens estavam de fato sendo animalizados, o que pode ser constatado na fala de Luca, ao mencionar que: “*Vocês querem agir como animais? Vão ser tratados com animais*”.

Figura 43

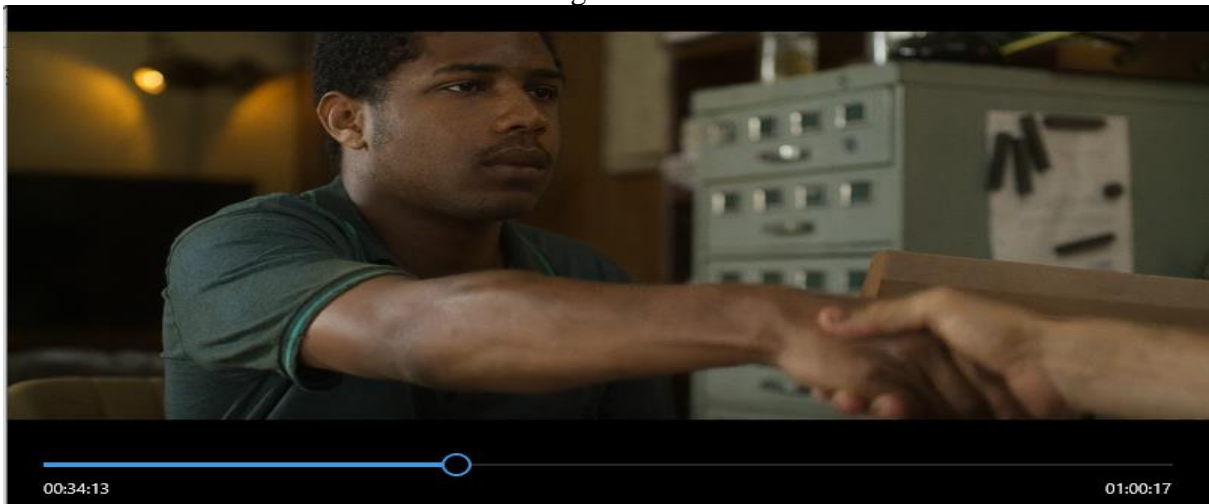


Momento em que Mateus pede ao Orixá Omolu por seu amigo, Ezequiel, que estava agonizando, após ser atingido por Isaque com um objeto cortante.

Mateus enxergou uma oportunidade para a libertação dele e de seus companheiros, a negociação com o patrão. Assim, ele faz um acordo que garante o aumento da produtividade em troca da liberdade dele e dos demais, dentro de seis meses. Esse é mais um acordo realizado no boca-a-boca, sem assinatura devidamente documentada. Além disso, tal acordo gerou ainda mais precarização nas condições de trabalho e de vida dos rapazes, que em busca da liberdade passaram a trabalhar ainda mais.

O acordo gera atrito entre os rapazes, visto que seriam muitas horas de trabalho diário, podendo prejudicar a saúde e a vida desses profissionais. Mas, Mateus se vê obstinado a conseguir cumprir o acordo. Aqui, é importante mencionar que os trabalhadores não tinham banco de horas, faziam horas exaustivas de trabalho, não descansavam, não eram remunerados.

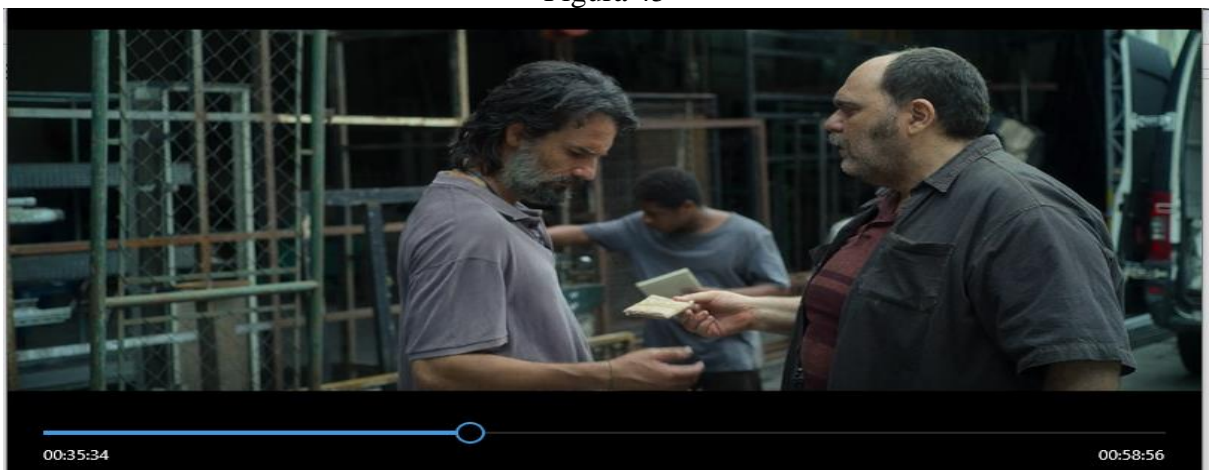
Figura 44



Cena em que Mateus faz um acordo com Luca, para aumentar a produtividade em troca da liberdade dele e dos demais rapazes em 6 meses.

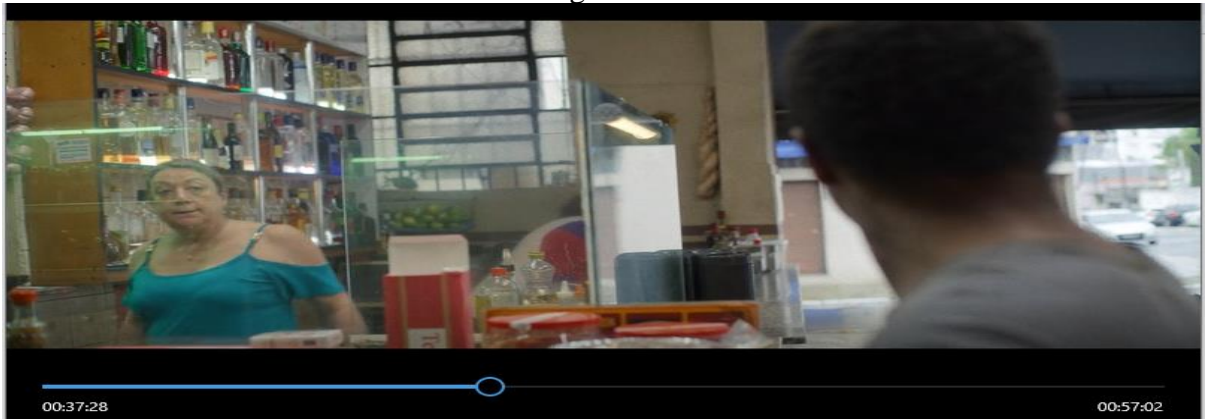
Com o passar do tempo, Luca percebe que a produtividade aumentou e os lucros também. Ele enxerga em Mateus um potencial para a liderança e a delegação de tarefas. Assim, o empregador passa a aproveitar o potencial do rapaz nas atividades do ferro velho. E, Mateus inicia uma nova fase, mais próximo de Luca, frequentando seu escritório para fazer limpeza, podendo sair para ir ao bar da Shirley comprar cigarros, abrindo e fechando o portão, recebendo os carregamentos, etc.

Figura 45



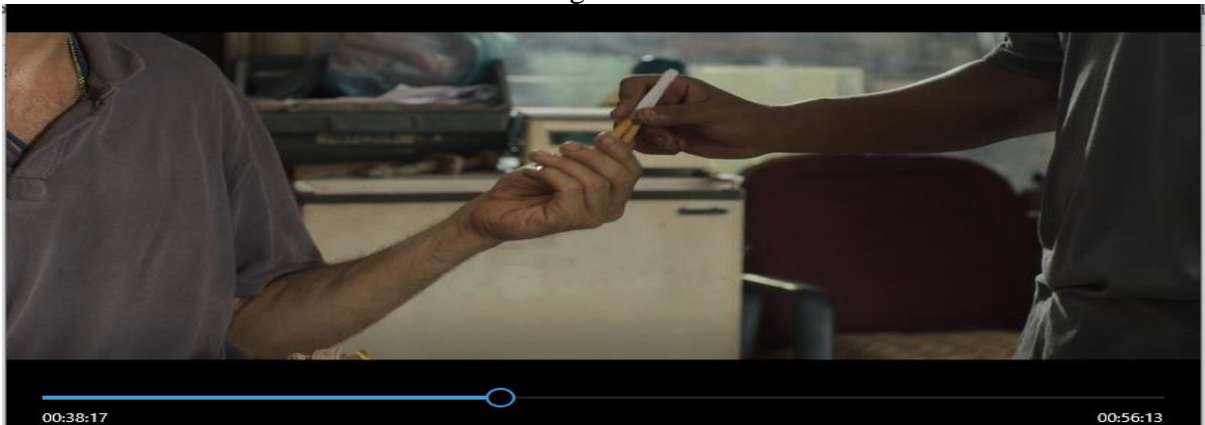
Luca percebe que a produtividade dos rapazes está aumentando, graças à liderança de Mateus sobre os demais.

Figura 46



Mateus vai ao bar da Shirley comprar cigarro para Luca.

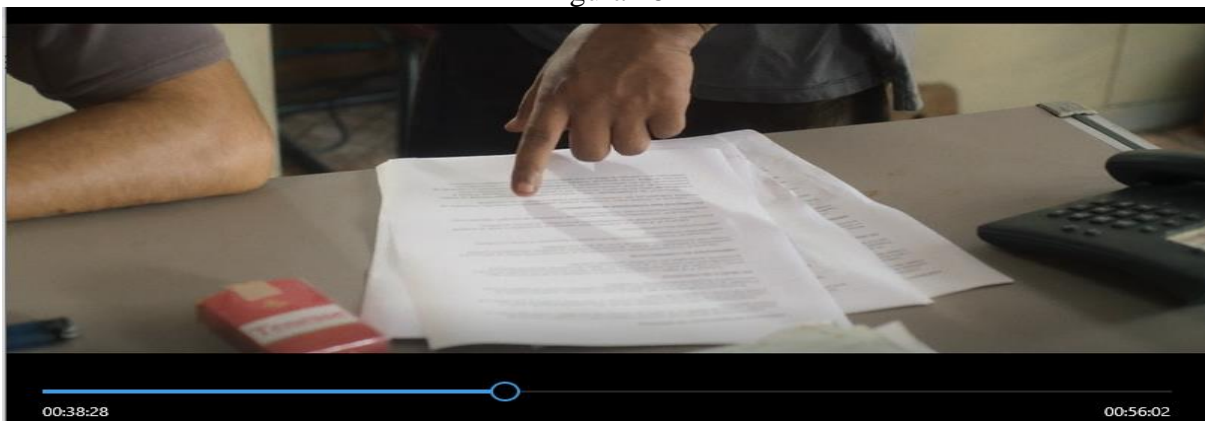
Figura 47



Luca presenteia Mateus com cigarros.

Em determinado momento, Mateus vê um contrato na mesa de Luca e faz sugestões de melhorias gramaticais. O empregador se sente ofendido por saber que o rapaz de menor escolaridade que a sua e seu subordinado possui mais conhecimentos linguísticos para a elaboração do texto contratual, agredindo-o em seguida.

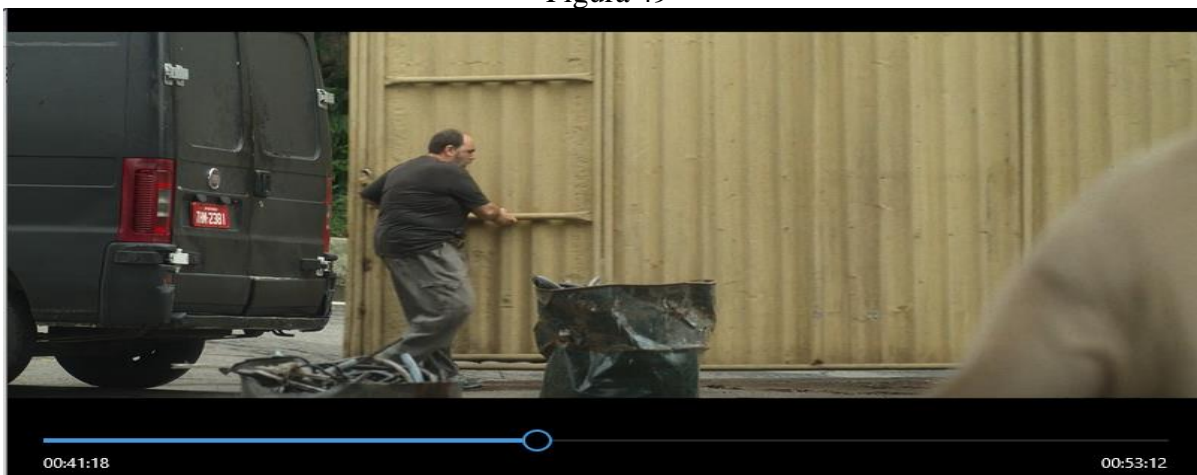
Figura 48



Mateus fazendo sugestões de melhorias gramaticais no contrato de Luca.

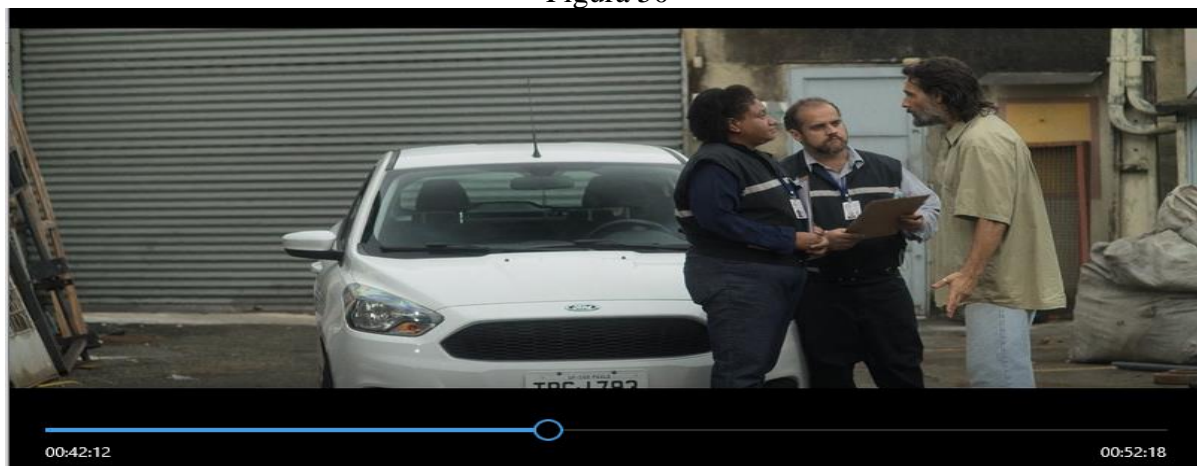
Outra cena imprescindível a ser mencionada é quando Luca recebe uma ligação com um aviso de que os auditores fiscais do trabalho estavam a caminho para inspecionar o ferro velho. Então, os jovens são colocados em uma van, que sai sem rumo pela cidade escondendo-os, enquanto Mateus permanece no local de trabalho, sendo obrigado por Luca a mentir para os fiscais.

Figura 49



Com excessão de Mateus, os demais rapazes foram colocados em uma van, que sai pela cidade, a fim de se esconder da fiscalização do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE). Luca foi avisado de que os auditores do MTE estavam a caminho do ferro-velho.

Figura 50



Luca recebe os auditores fiscais do trabalho.

Figura 51

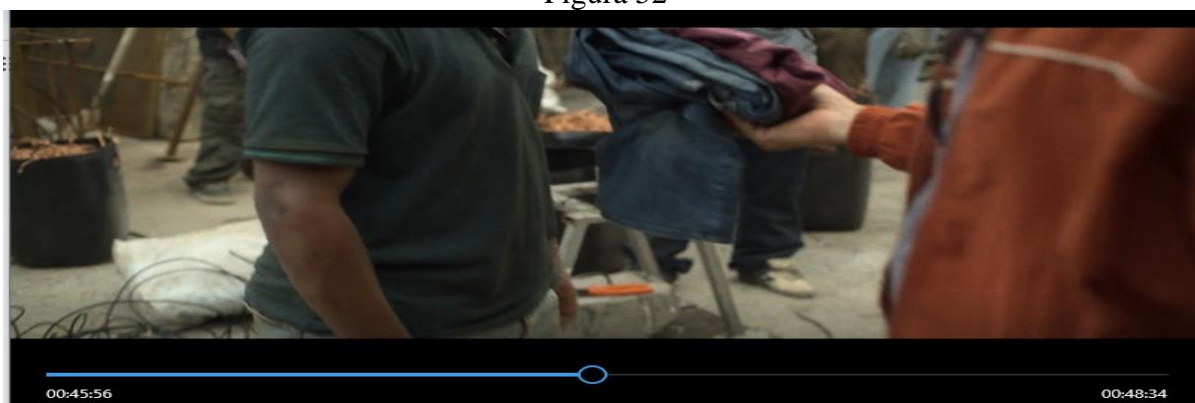


Luca apresenta Mateus aos auditores fiscais do trabalho, para responder-lhes algumas perguntas.

Nesse viés, alguns pontos nos chamam atenção: a) a auditora fiscal do trabalho solicita os documentos de Mateus, que menciona que estão sob a posse de Luca, então ela reforça que os documentos pessoais devem estar nas mãos do trabalhador, não do empregador; b) Mateus mente a todo instante, por medo, inclusive quando o auditor fiscal alerta sobre o estado degradante do quarto e dos colchões onde os rapazes dormem; c) o fato de Luca ter sido avisado sugere a presença de pessoas com informações privilegiadas, dentro dos órgãos competentes, responsáveis pela fiscalização, ou áreas afins. Esse último ponto pode ser considerado um crime de obstrução de justiça (Lei 12.850/2013 da Organização Criminosa), visto que dificultou, manipulou e/ou impediu a ação do e da agente de fiscalização.

Após o episódio da fiscalização, Luca presenteia Mateus com roupas novas e o leva consigo para tratar de negócios. E, no decorrer dessa jornada, o rapaz percebe que ele, Luca e seus colegas são apenas um nicho, uma base de um movimento muito mais amplo, que alicia, trafica⁸¹ e escraviza pessoas de vários lugares do mundo.

Figura 52



Luca presenteia Mateus com roupas novas e manda-o vesti-las para que possam sair.

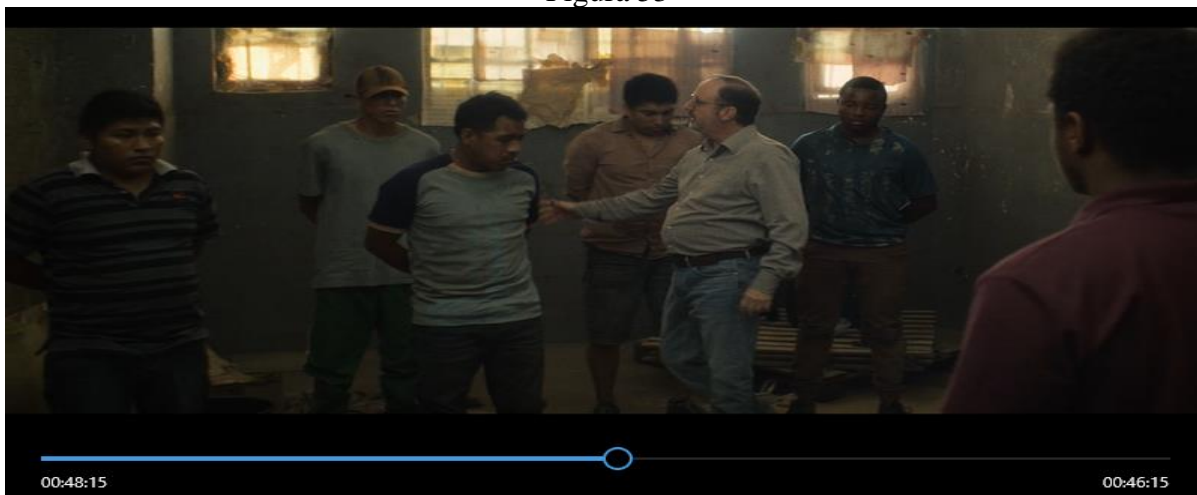
⁸¹ Para saber mais sobre o tráfico de pessoas, acesse a Lei Federal nº 13.344, de 6 de outubro de 2016.

Eles vão até um galpão onde se encontram rapazes de diversas nacionalidades, especialmente dos continentes latinoamericano e africano, que foram traficados para o trabalho escravo no Brasil. Luca solicita que Mateus escolha três profissionais para levá-los ao ferro velho. O jovem se mostra incomodado a princípio, mas escolhe os rapazes.

Depois, eles vão até uma confecção, onde várias pessoas de diferentes países se encontram no trabalho escravo de produção de vestuário. Lá, eles são levados a outra sala, a fim de escolher duas mulheres. E, ao saírem de lá, Luca dá a Mateus a missão de negociar as mulheres por R\$10.000,00 cada uma. O jovem cumpre a missão com êxito, ganhando uma recompensa financeira posteriormente, a qual ele não teve problema nenhum em aceitar.

E, o jovem honesto que se via defendendo os amigos e tramando planos para a fuga dele e dos demais, agora se vê ajudando Luca, capturando os fugitivos, agredindo-os, tirando-lhes a liberdade, como fora feito com ele. Mateus passa a agir como um verdadeiro *capitão do mato*⁸², que se não pode contra seu inimigo (Luca) une-se a ele.

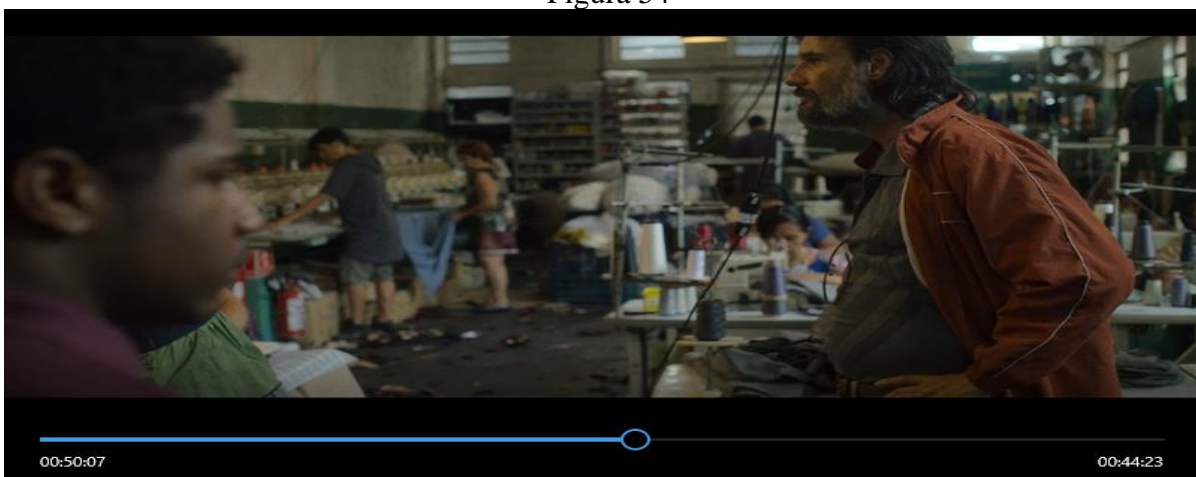
Figura 53



Cena em que Luca leva Mateus a um cativeiro e pede para que o jovem escolha três homens para ser aprisionados junto dele e de seus amigos no ferro-velho.

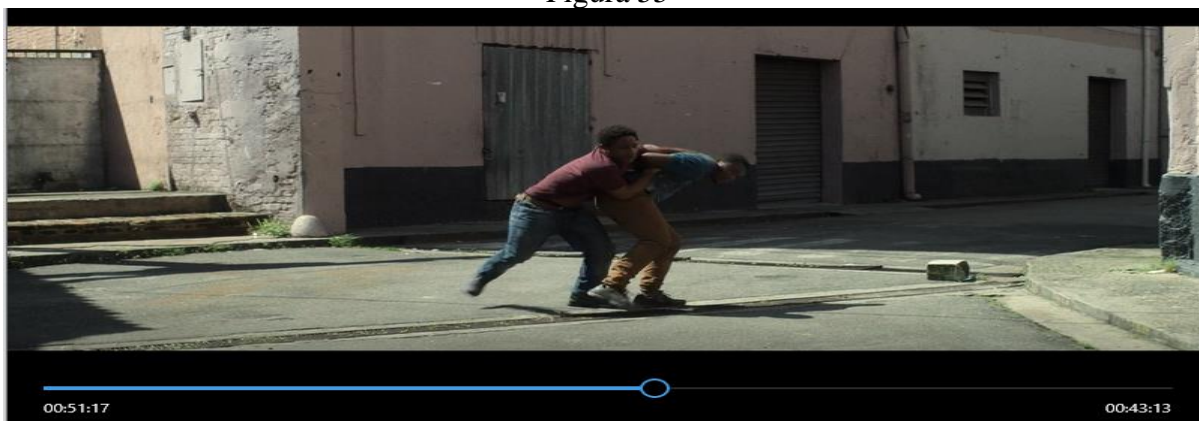
⁸² Capitão do mato: termo usado para designar “o serviçal”, branco ou negro, responsável por capturar e entregar ao escravocrata os escravizados que tentavam fugir das fazendas ou feitorias.

Figura 54



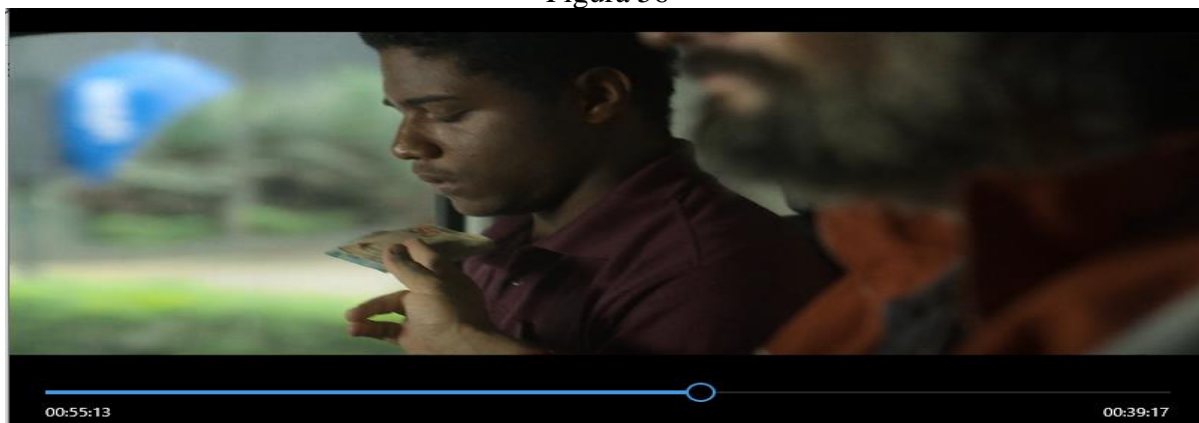
Mateus é levado a uma confecção, onde outras forças de trabalho são exploradas no mercado têxtil.

Figura 55



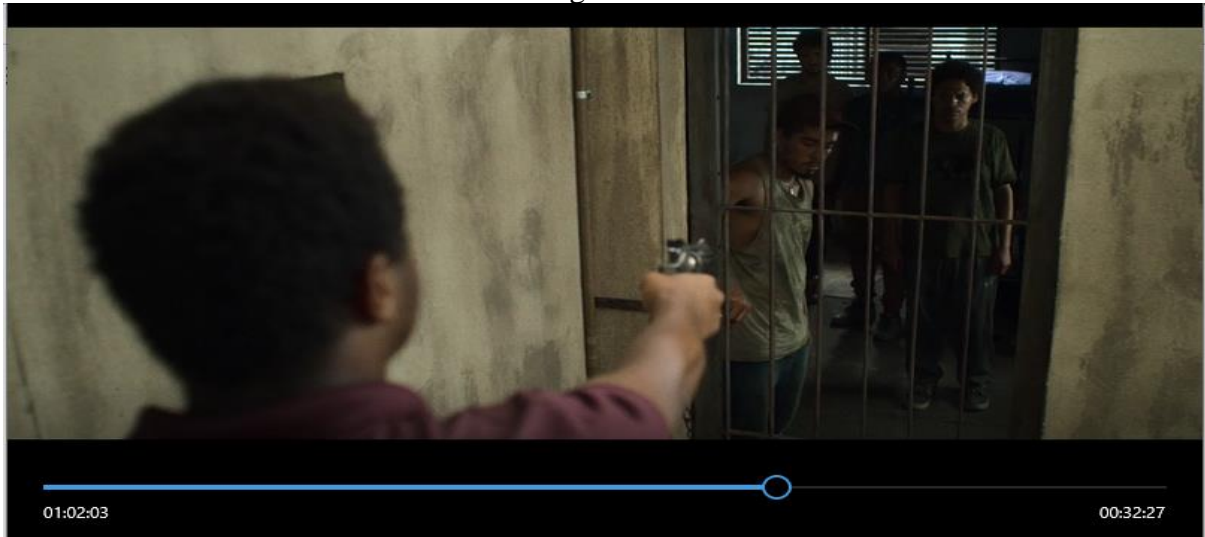
Um dos novos prisioneiros tenta escapar, mas é contido por Mateus.

Figura 56



Mateus recebendo o pagamento pelo “trabalho de capitão do mato” realizado.

Figura 57

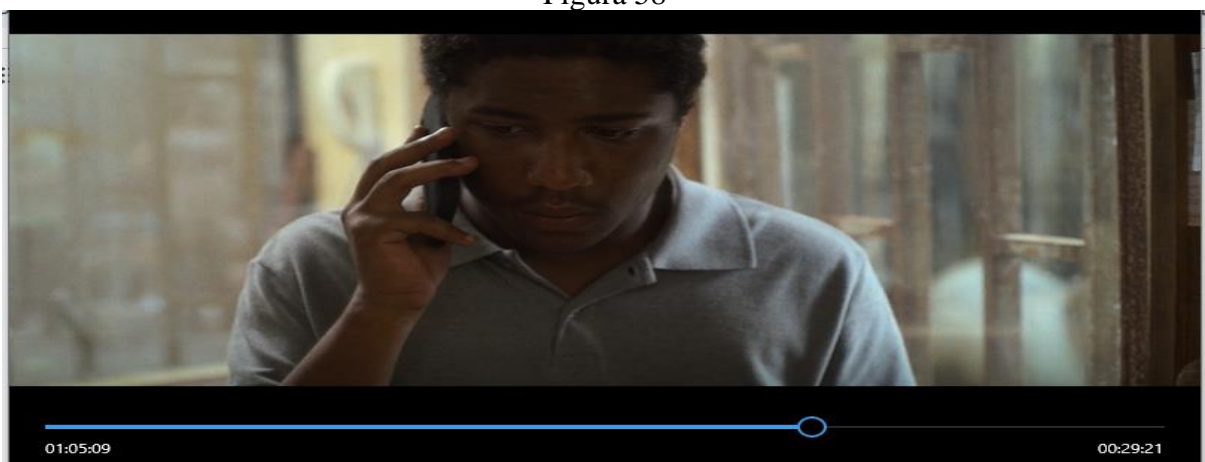


Momento em que Mateus tira os rapazes do quarto para trabalhar no ferro-velho. O rapaz precisa do auxílio de um revólver, pois está sendo ameaçado pelos demais.

Por meio de sua aproximação com Luca, Mateus adquire inúmeros benefícios, como o fato de ser o novo líder que comanda os demais prisioneiros, o poder de telefonar para sua mãe, as saídas para a balada junto com o chefe, frequentar festas de elite, conhecer a família do patrão, estar sempre vestido com roupas limpas, o poder sobre os demais, inclusive sobre seu amigo Samuel.

Após tentar fugir, Samuel foi capturado por Mateus, tendo este sido obrigado a solicitar que os policiais dessem um susto na família do rapaz (figuras 60 e 61). Os homens da lei agrediram a mãe do jovem, mandando-lhe uma fotografia como sinal de aviso. Aqui, é marcado o fim de uma amizade de anos, fim esse consumado com o ato de Samuel acender um cigarro e apagá-lo na pele de Mateus.

Figura 58



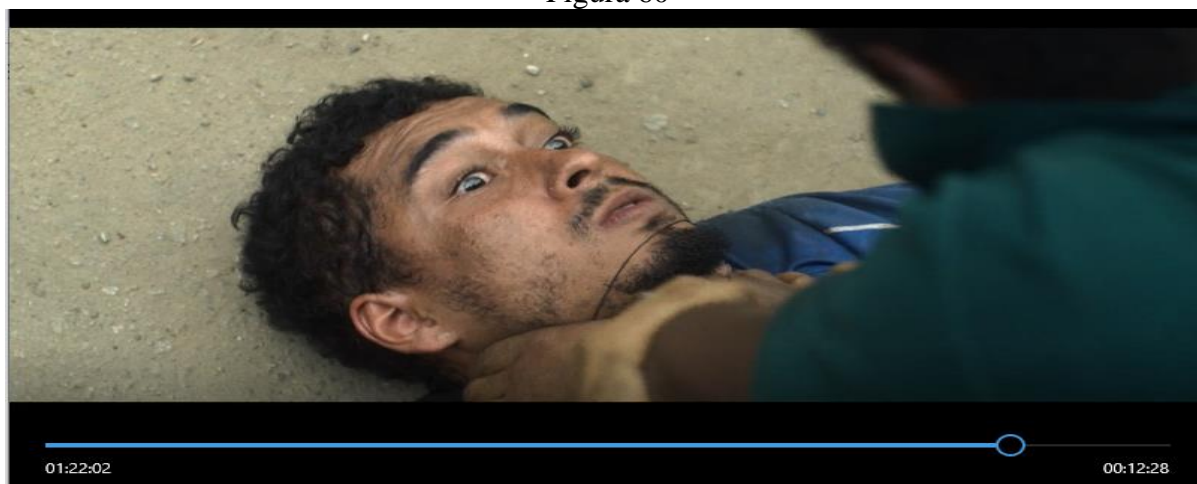
Mateus recebeu um novo presente de Luca: um telefonema para a mãe, com quem ele não se comunicava há tempos.

Figura 59



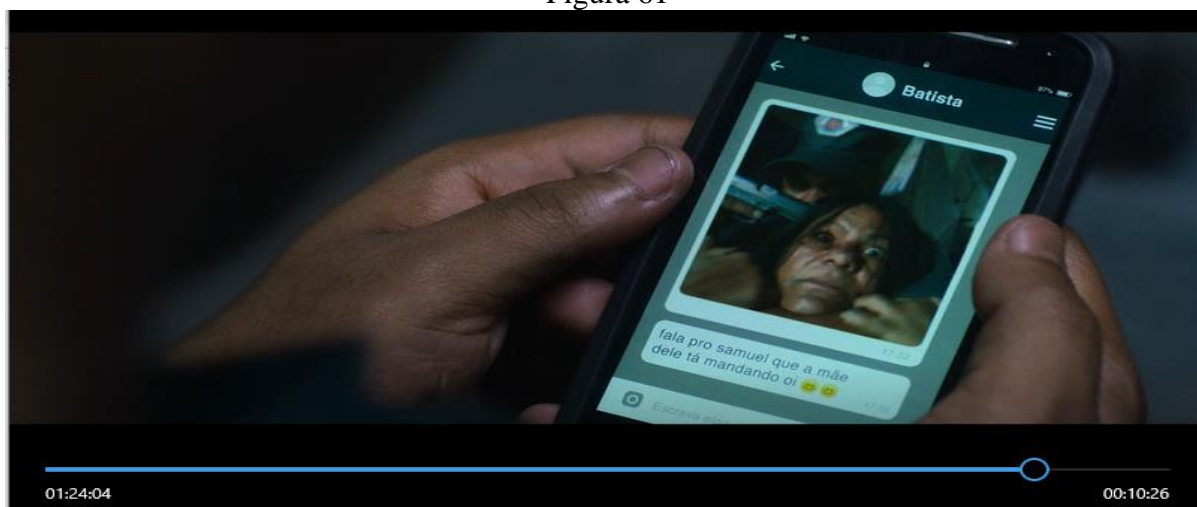
Mateus conhece a família de Luca, no bar da mãe de seu patrão.

Figura 60



Mateus captura e agride Samuel, após este tentar fugir do cativeiro.

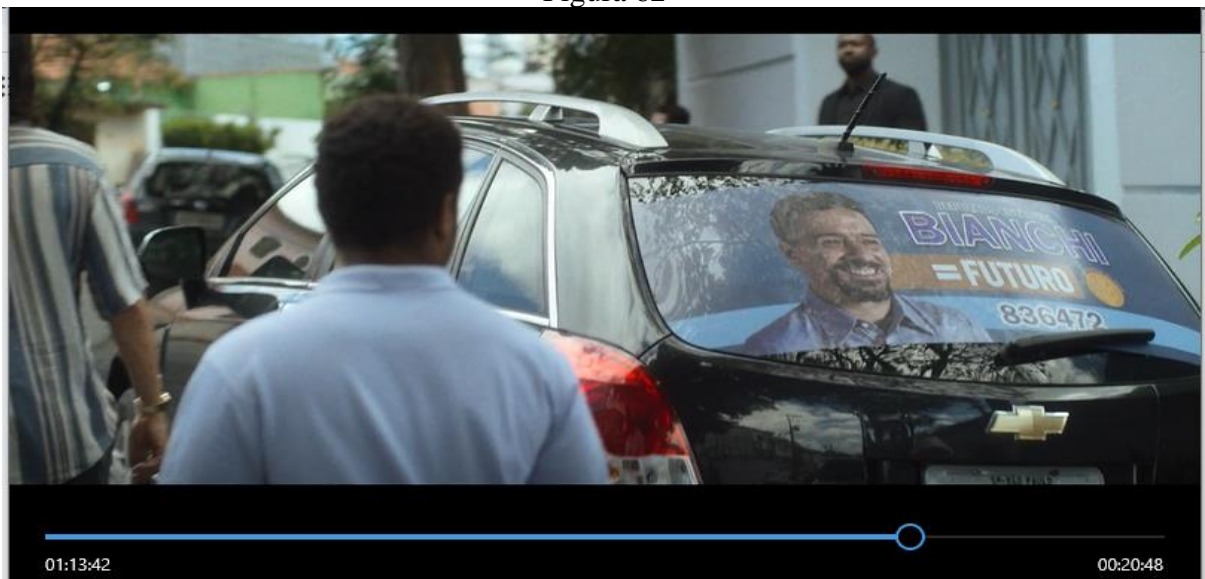
Figura 61



Como castigo pela tentativa de fuga, a mãe de Samuel sofreu violência física e ameaça policial, a mando de Mateus.

Não poderíamos deixar de destacar a cena em que Mateus e Luca vão a uma festa na casa de Bianchi, um candidato a deputado estadual. Durante o evento, o político promove Luca para trabalhar a frente de seus negócios, destinando outro profissional para a gestão do ferro velho. Com isso, conclui-se que supostamente o mercado de trabalho escravo e o tráfico de pessoas passam por mãos poderosas, politicamente falando. O candidato era chefe de uma máfia que praticava esses crimes, mas, usava o discurso de que entrou na política pelo bem das crianças. Discurso esse de grandes contradições.

Figura 62



Luca leva Mateus a uma importante festa na casa do candidato a deputado estadual, Bianchi.

Figura 63



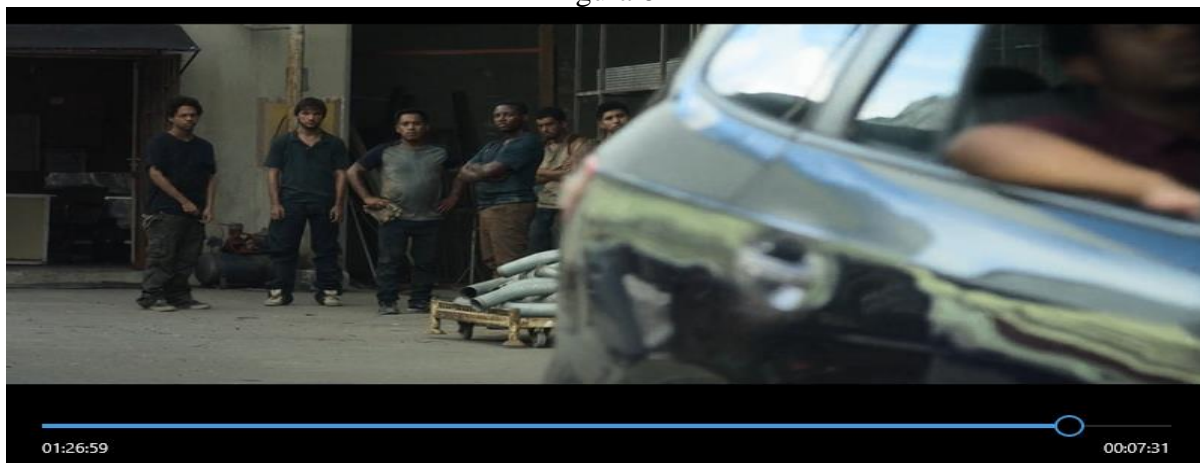
Bianchi oferece uma promoção a Luca e nomeia outro homem para a gestão do ferro-velho.

E, assim, de malas prontas, Mateus sai junto de Luca, que agora trabalhará à frente dos negócios de Bianchi, chefe do esquema de tráfico de pessoas e escravidão contemporânea. Ele

deixa para trás seus seis colegas prisioneiros, a fim de alcançar novas oportunidades de desenvolvimento profissional. Afinal, o próprio Luca o fez enxergar as vantagens desse negócio ao questioná-lo o porquê ele gostaria de ser livre. Se gostaria de *ser livre para passar fome, para viver na miséria, etc.*

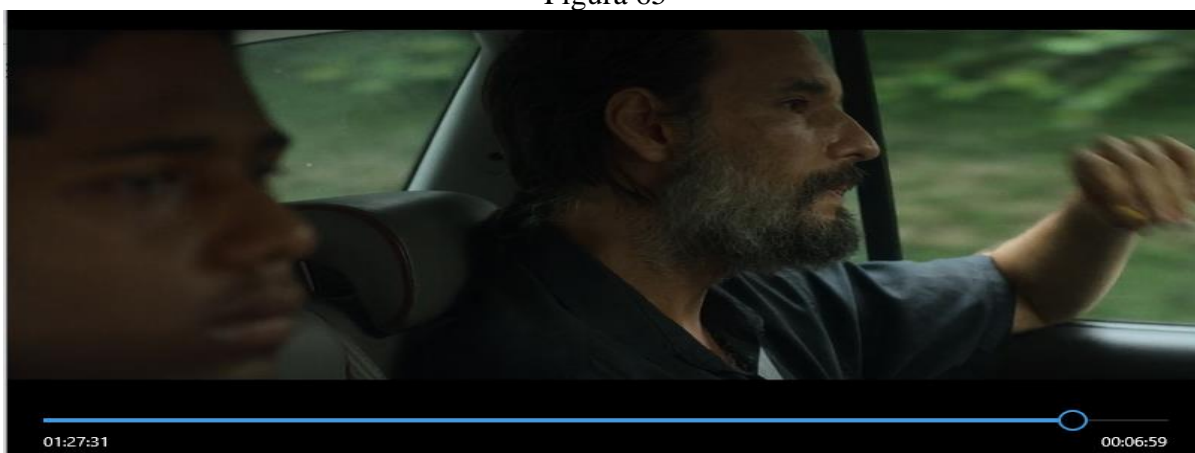
Agora, Mateus carrega consigo além de seus pertences pessoais, marcas. Marcas de uma exploração contra seu corpo, marcas do sofrimento que vivenciou e que causou no período em que esteve no ferro velho, marcas de aprendizagens e dúvidas, mas, também, a marca provocada pelo cigarro de Samuel (figura 66), que agora já não é mais seu amigo, mas, sim, uma de suas vítimas.

Figura 64



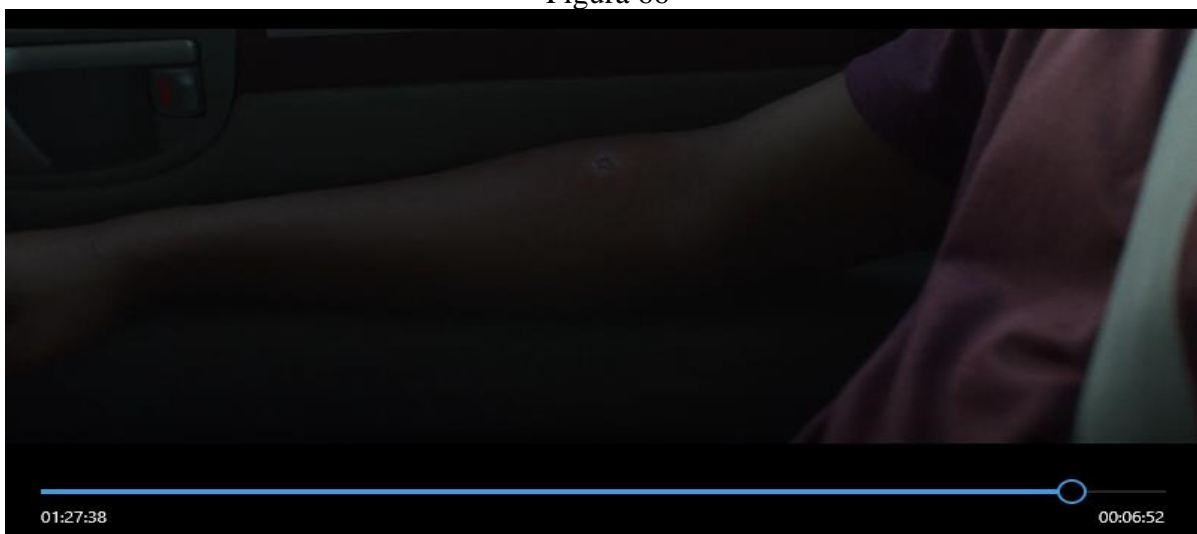
Os seis prisioneiros são deixados no ferro-velho, sob nova gestão, enquanto Mateus vai embora com Luca. O acordo realizado entre Mateus e Luca só beneficiou aquele, enquanto os demais rapazes foram negligenciados.

Figura 65



Mateus vai embora do ferro-velho, pensativo.

Figura 66



Mateus observa em seu braço a marca do cigarro que Samuel apagou em sua pele, como vingança pela violência que a mãe dele sofrera por sua causa.

Por fim, nos questionamos acerca do final. Haverá continuidade para a narrativa num próximo longa-metragem? Ou a continuidade se enredou pela vida real nas cenas cotidianas da desumanização da escravidão contemporânea? Não sabemos. Mas, sabemos que apesar da obra ter sido finalizada com a cena de Mateus sentado ao lado de Luca, no banco de trás do carro, esse não é o fim. Se haverá uma continuação para o filme, não podemos afirmar. Mas, sabemos que na vida real, essa história não teve fim, ela continua, ao nosso redor, nas áreas rurais e urbanas, com pessoas de várias cores, idades, nacionalidades, gêneros, escolaridades, etc.

Essa história continua...

Figura 67



Fonte: Sul 21.⁸³

⁸³ Disponível em: <https://sul21.com.br/noticias/geral/2023/05/pm-e-indiciado-por-envolvimento-no-caso-de-trabalho-analogo-a-escravidao-na-serra-gaucha/>. Acesso em: 09 mai. 2023.

Figura 68

← ↻ <https://www.alagoas24horas.com.br/1515981/trabalhadores-de-alagoas-sao-resgatados-de-condicoes-analogas-a->



Trabalhadores de Alagoas são resgatados de condições análogas à escravidão no ES

Trabalhadores tinham que pagar por comida, transporte e instrumentos de trabalho. Operação teve início na última quarta-feira (3) na cidade de Vila Pavão, no Noroeste do Espírito Santo.

09/05/2023 17:50 | Da Redação, com g1 ES | [Deixe um comentário](#)

[FOLLOW ON Google News](#) [WhatsApp](#) [Facebook](#) [Twitter](#) [Email](#)

Fonte: Alagoas 24 horas.⁸⁴

Figura 69

<https://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/orgaos-governamentais/secretaria-da-justica-e-cidadania/govern>

Últimas Notícias | Governo de SP oferta R\$ 2 bilhões em crédito durante Congresso Estadual de Municípios

SP Notícias | Conheça SP | Órgãos e Entidades | Agenda | Imprensa

[Página Inicial](#) / [SP Notícias](#) / [Órgãos Governamentais](#) / [Secretaria da Justiça e Cidadania](#) / Governo de SP liberta 8 imigrantes bolivianos em trabalho análogo ao

Governo de SP liberta 8 imigrantes bolivianos em trabalho análogo ao escravo

Vítimas trabalhavam até 14 horas por dia e ficavam 24 horas no mesmo local

Sex, 18/03/2022 - 9h07 | Do Portal do Governo

[FACEBOOK](#) [TWITTER](#) [ENVIAR POR E-MAIL](#)



Fonte: Governo de São Paulo.⁸⁵

⁸⁴ Disponível em: <https://www.alagoas24horas.com.br/1515981/trabalhadores-de-alagoas-sao-resgatados-de-condicoes-analogas-a-escravidao-no-es/> . Acesso em: 09 mai. 2023.

⁸⁵ Disponível em: <https://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/orgaos-governamentais/secretaria-da-justica-e-cidadania/governo-de-sp-liberta-8-imigrantes-bolivianos> . Acesso em: 09 mai. 2023.

Figura 70

https://vogue.globo.com/Vogue-Negocios/noticia/2022/01/porque-ainda-precisamos-falar-sobre-trabalho-escravo-na-moda.html

globo.com g1 ge gshow globoplay o globo

GIULIANE PETRONILHO

VOGUE

EDIÇÃO DIGITAL MODA BELEZA CULTURA NEGÓCIOS SUA IDADE GENTE

VOGUE NEGÓCIOS

Porque ainda precisamos falar sobre trabalho escravo na moda

No Dia Nacional do Combate ao Trabalho Escravo, relembramos que existem pessoas costurando nossas roupas sem condições dignas para viver

2 min de leitura

Fonte: Vogue Negócios.⁸⁶

⁸⁶ Disponível em: <https://www.vogue.globo.com/Vogue-Negocios/noticia/2022/01/porque-ainda-precisamos-falar-sobre-trabalho-escravo-na-moda.html> . Acesso em: 16 mai. 2023.

CAPÍTULO 5 - ESCRAVIDÃO E AS LUTAS DE RESISTÊNCIA DO POVO NEGRO

No dia 14 de maio, eu saí por aí
 Não tinha trabalho, nem casa, nem pra onde ir
 Levando a senzala na alma, eu subi a favela
 Pensando em um dia descer, mas eu nunca desci

Zanzei zonzo em todas as zonas da grande agonia
 Um dia com fome, no outro sem o que comer
 Sem nome, sem identidade, sem fotografia
 O mundo me olhava, mas ninguém queria me ver

No dia 14 de maio, ninguém me deu bola
 Eu tive que ser bom de bola pra sobreviver
 Nenhuma lição, não havia lugar na escola
 Pensaram que poderiam me fazer perder

Mas minha alma resiste, meu corpo é de luta
 Eu sei o que é bom, e o que é bom também deve ser meu
 A coisa mais certa tem que ser a coisa mais justa
 Eu sou o que sou, pois agora eu sei quem sou eu
 [...]

(Trecho da música *14 de maio*, de Lazzo Matumbi⁸⁷).

Desde o século XV, com as grandes navegações, muito se tem discutido acerca do domínio europeu sobre os povos africanos. Na escola, por exemplo, costuma-se aprender sobre a História da África, a partir da chegada dos europeus, muitas vezes, sob uma perspectiva equivocada que nos leva a acreditar que os heróis brancos descobriram uma sociedade selvagem, que precisaria ser civilizada e catequizada. E, infelizmente, tal prisma continua sendo perpetuado até os dias de hoje, por pessoas desinformadas.

É importante reconhecer que a coroa portuguesa e a burguesia tiveram forte participação nas expedições marítimas⁸⁸, cujo objetivo era a chegada às Índias para fins comerciais, mas que culminaram na chegada ao Continente Africano. O poder da coroa somado à riqueza dos burgueses foi essencial para o investimento nas grandes navegações, culminando na exploração dos povos de África. Mas, não podemos deixar de mencionar a influência da Igreja Católica⁸⁹, responsável por justificar a escravidão⁹⁰.

⁸⁷ Música disponível em: <https://Letras.mus.br/lazzo-matumbi/14-de-maio/> . Acesso em 05 mai. 2023.

⁸⁸ Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/as-primeiras-grandes-navegacoes/> . Acesso em: 04 mai. 2023.

⁸⁹ Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/historia/igreja-catolica> . Acesso em: 04 mai. 2023.

⁹⁰ “O cristianismo estabeleceu a autoridade dos senhores sobre seus servos e escravos em tão grande medida como a que os próprios senhores poderiam havê-la prescrito [...] exigindo a mais estrita fidelidade [...] exigindo que se os sirva com o coração puro como se servissem a Deus e não a homens [...] E está tão longe de fomentar a resistência que não permite aos escravos a liberdade de contradizer ou a de replicar de forma indevida a seus

Para Abdias do Nascimento, “se o desejo maior dos cristãos é a salvação pela imitação de Cristo, soa estranho que o pio sacerdote não tenha pregado o martírio da escravidão para os brancos europeus. Segundo sua lógica, este seria o caminho direto para o céu”. (2016, p. 63). A participação das igrejas cristãs na escravização em território brasileiro teve um enorme impacto, no que tange à catequização, as (des)construções de culturas e de valores morais e religiosos, nas colonizações do ser, do saber e do poder.

Todo racismo, inclusive o culturalismo racista dominante no mundo inteiro, precisa escravizar o oprimido no seu espírito, e não apenas no seu corpo. Colonizar o espírito e as ideias de alguém é o primeiro passo para controlar seu corpo e seu bolso. De nada adianta americanos e europeus proclamarem suas supostas virtudes inatas se africanos, asiáticos e latino-americanos não se convencerem disso. Do mesmo modo, de nada adianta nossa elite do dinheiro construir uma concepção de país e de nação para viabilizar seus interesses venais se a classe média e a população como um todo não se convencerem disso. (SOUZA, 2019, p. 25)

Como consequências dos processos citados pelos autores Nascimento (2016) e Souza (2019), podemos perceber que o processo de escravidão foi construído sob uma contradição nos valores religiosos pregados pelos missionários e jesuítas⁹¹, discursos esses que ainda perpetuam os nossos dias, numa sociedade teoricamente laica, cujas repartições públicas estão repletas de simbolismos das religiosidades cristãs, cujo congresso nacional conta com uma bancada evangélica, cujo racismo religioso e a intolerância religiosa - principalmente contra as religiões de matriz africana - imperam na ignorância da sociedade, cujas escolas ainda possuem em seus currículos as aulas de ensino religioso - que por sinal trabalham majoritariamente sob uma perspectiva cristã. Ou seja, sociedade essa tão cristã, mas que ainda convive bem com as inúmeras realidades de corpos sendo explorados em trabalhos análogo à escravidão.

Não somente a escola, mas, também, a mídia perpetrou por muitos anos uma imagem estereotipada de África e das(os) africanas(os), como sendo um espaço exótico, composto por pessoas selvagens. Podemos observar esses detalhes, por exemplo, no âmbito

senhores. E lhes promete a recompensa futura no céu, pelos leais serviços que tenham prestado na terra”. (DAVIS, 2001, p. 162 apud NASCIMENTO, 2016, p. 63).

⁹¹ “Foi o trabalho diário, secular e silencioso de milhares de padres e monges que todos os dias, primeiro na Europa e depois nas regiões mais remotas, inculcia nos camponeses e nos cidadãos essa noção muito particular de virtude necessária para a salvação. E isso em uma época histórica na qual as pessoas tinham a salvação no outro mundo como ponto fundamental de suas vidas”. (SOUZA, 2019, p. 21).

cinematográfico, responsável pela disseminação de filmes e animações infantis em que o cenário africano é caracterizado por florestas, selvas, assim como as personagens são animalizadas(os) e, quando há um ser humano na narrativa, quase sempre esse é a(o) branca(o) europeia(eu) ou estadunidense, identificada(o) na trama como a(o) salvadora(or), a(o) cuidadora(or) da natureza/ da savana⁹².

Fomos aculturados a pensar no Continente Africano como um país, ou seja, como algo menor do que é de fato. Temos uma imagem cristalizada de África como sendo um lugar composto unicamente por savanas repletas de inúmeras espécies animais e aldeias cheias de pessoas tristes, famintas, miseráveis, com crianças desnutridas. Um exemplo disso pode ser percebido quando assumimos o seguinte discurso: *não deixe a comida no prato, pois na África tem muitas crianças que passam fome*. Discurso esse que ignora que a fome pode estar mais próxima de nós do que imaginamos. Trata-se do perigo de uma história única, conforme nos ensina Chimamanda Adichie (2019).

Para Gabriel Nascimento (2019), a linguagem pode ser compreendida como uma possibilidade de diálogo entre sujeitos, inclusive entre povos excluídos, como é o caso das(os) africanas(os), que por séculos tiveram que observar seu continente sendo “inventado”, “romantizado” e “estereotipado”, pelos povos que a(o) exploraram. E, por meio disso, foram silenciadas(os), amordaçadas(os), subjugadas(os) e obrigadas(os) a adquirir os costumes, a língua e as práticas religiosas e culturais de suas/seus opressoras(es).

Nosso povo é um povo de luta, mas, infelizmente, a sociedade se aproveita de nossa força e dissemina discursos que nos coloca como “guerreiras(os)”, no sentido de sermos capazes de suportar as mazelas da vida. Ou seja, romantizam os açoites, as penúrias, a escravidão, a exploração, entre outros males.

Mas, o que não nos contam é que as(os) nossas(os) ancestrais resistiram. “A imediata exploração da nova terra se iniciou com o simultâneo aparecimento da raça negra, fertilizando o solo brasileiro com suas lágrimas, seu sangue, seu suor e seu martírio na escravidão”. (NASCIMENTO, 2016, p. 57). Não só em território Africano, mas, também, no Brasil, as(os) africanas(os) e afro-brasileiras(os) se fizeram resistência contra o julgo da escravidão⁹³. Nosso

⁹² “Os veículos culturais e midiáticos da civilização ocidental insistem em representar o continente africano como um lugar que ainda não alcançou o progresso, e permanece longe de se tornar um modelo de civilização”. (LOPES, 2017, p. 174).

⁹³ “Entre os séculos XVI e XIX, milhares de homens e mulheres negros perderam sua condição humana ao serem capturados e transformados em mercadoria negociável, através de uma atividade comercial denominada tráfico atlântico, que envolveu sujeitos de três continentes: Europa, África e América, culminando na escravidão negra, da qual o Brasil participou intensamente”. (LEITE, 2017, p. 64).

povo não foi passivo, ou seja, não aceitou ser escravizado sem que houvesse manifestação de repulsa. Nossas(os) antepassadas(os) foram à luta!

Foram séculos de revoltas contra a escravidão, contra os senhores tiranos e contra os feitores que as(os) oprimia⁹⁴. As(os) escravizadas(os) se organizavam de diferentes formas, com o intuito de colocar fim às violências das quais eram submetidas(os), como por exemplo, por meio das fugas individuais ou coletivas. Elas(es) também se recusavam a trabalhar, tramavam sabotagens às plantações, cometiam erros propositalmente no trabalho, iniciavam revoltas, criavam quilombos, desobedeciam, cometiam suicídios e abortos, a fim de que suas/seus filhas(os) não nascessem escravas(os), entre outras estratégias.

As revoltas das(os) africanas(os) ocorriam antes mesmo de sua entrada nos navios negreiros. “Essa atividade comercial, via oceano Atlântico, foi um grande investimento econômico e cultural do capitalismo europeu, que marcou a formação do mundo moderno e a criação de um novo sistema econômico mundial”. (LEITE, 2017, p. 64).

Nessa perspectiva, os traficantes de escravas(os) utilizavam estratégias para controlar os corpos aprisionados nos navios, como a redução na quantidade de alimentos e de água, intérpretes que falassem as línguas dos países africanos, a fim de se anteciparem mediante combinações de revoltas. Mas, é importante ressaltar que tais estratégias dificilmente colocariam a vida dessas(es) escravizadas(os) em risco, propositalmente, visto que sairiam no prejuízo, economicamente falando, se perdessem esses corpos.

O período colonial nos países da África e no Brasil foi marcado por açoites, assassinatos, estupro. E, com tudo isso, se formou o Brasil onde vivemos atualmente. Pertencemos à uma cultura do estupro⁹⁵, que nos silencia, nos mata, nos viola constantemente. Nós brasileiras(os) somos descendentes do estupro do branco europeu para com as mulheres negras e indígenas e, isso vem sendo perpetuado até os dias de hoje, quando nossos corpos são sexualizados, objetificados, assediados e assassinados.

E mais, essa violência também se manifesta quando naturalizamos a realidade da mãe preta solteira, que cria suas/seus filhas(os) sem o compromisso paterno, a mulher abandonada em situação de vulnerabilidade, como nos tempos da senzala, quando as escravizadas eram

⁹⁴ “A resistência revelou-se desde a recusa vã em deixar suas terras, famílias, culturas e histórias na África, passando pela rebelião durante a insalubre travessia do Atlântico, até às formas mais radicais, como assassinato de seus escravizadores, nos locais de trabalho forçado. No entanto, são os movimentos organizados durante o processo de escravização- fugas e formação de quilombos - que revelam a dimensão da resistência à escravidão. Assim como os movimentos ocorridos depois da Abolição, são os que melhor explicam a luta dos ex-escravos por liberdade, respeito, dignidade e direitos no Brasil”. (LEITE, 2017, p. 65)

⁹⁵ Leia mais em: <https://www.politize.com.br/cultura-do-estupro-como-assim/>. Acesso em: 11 mai. 2023.

estupradas e abandonadas grávidas com suas/seus descendentes. Como é dito na música dos Racionais:

[...] Daria um filme
 Uma negra e uma criança nos braços
 Solitária na floresta de concreto e aço
 Veja, olha outra vez o rosto na multidão
 A multidão é um monstro, sem rosto e coração

Ei, São Paulo, terra de arranha-céu
 A garoa rasga a carne, é a Torre de Babel
 Família brasileira, dois contra o mundo
 Mãe solteira de um promissor vagabundo

Luz, câmera e ação, gravando a cena vai
 Um bastardo, mais um filho pardo, sem pai
 Ei, senhor de engenho, eu sei bem quem você é
 Sozinho cê num guenta, sozinho cê num entra a pé [...]

(Trecho da música Negro Drama - Racionais MC's⁹⁶).

Mas, voltando à escravidão, no Brasil, ocorreram diversas revoltas violentas⁹⁷ por parte das(os) escravizadas(os), a fim de executar seus senhores e os feitores, com o intuito de conquistarem sua liberdade. É importante mencionar que, “o Brasil envolveu-se plenamente nessa trágica aventura da escravidão. Presume-se que tenham sido trazidos forçadamente para o nosso país cerca de 40% dos africanos vitimados pela escravidão moderna”. (LEITE, 2017, p. 64).

As(os) escravizadas(os) que fugiam lutavam para sobreviver, visto que precisavam se esconder no mato, em quilombos ou nas grandes cidades, se passando por libertas(os). Entre as décadas de 1870 e 1880, as fugas passaram a ser cada vez mais comuns, devido ao crescimento e ao fortalecimento dos movimentos abolicionistas, que motivaram as(os) escravizadas(os) a fugir e recomeçar uma nova vida, além de dar o devido suporte às(aos) que conseguiam escapar da escravidão.

As(os) escravizadas(os), que conseguiam fugir para as grandes cidades, buscavam se misturar com a população negra, se passando por libertas(os). Essas(es) buscavam empregos, sendo muitas vezes colocadas(os) em posições de exploração, por não poderem frequentar uma escola e, menos ainda, uma universidade, bem como não poderem procurar por empregos formais, já que não possuíam carta de alforria.

⁹⁶ Música disponível em: <https://www.Letras.mus.br/racionais-mcs-63398/> . Acesso em: 11 mai. 2023.

⁹⁷ Leia mais em: <https://escolaeducacao.com.br/revoltas-escravas/> . Acesso em: 05 mai. 2023.

O papel do negro escravo foi decisivo para o começo da história econômica de um país fundado, como era o caso do Brasil, sob o signo do parasitismo imperialista. Sem o escravo, a estrutura econômica do país jamais teria existido. O africano escravizado construiu as fundações da nova sociedade com a flexão e a quebra da sua espinha dorsal, quando ao mesmo tempo seu trabalho significava a própria espinha dorsal daquela colônia. Ele plantou, alimentou e colheu a riqueza material do país para o desfrute exclusivo da aristocracia branca. Tanto nas plantações de cana-de-açúcar e café e na mineração, quanto nas cidades, o africano incorporava as mãos e os pés das classes dirigentes que não se autodegradavam em ocupações vis como aquelas do trabalho braçal. A nobilitante ocupação das classes dirigentes - os latifundiários, os comerciantes, os sacerdotes católicos - consistia no exercício da indolência, no cultivo da ignorância, do preconceito, e na prática da mais licenciosa luxúria. (NASCIMENTO, 2016, p. 59)

Não poderia deixar de mencionar os quilombos como outro mecanismo de resistência. Trata-se de uma estrutura originada no século XVI, no Brasil, tendo sido popularizada após o Quilombo dos Palmares⁹⁸. O primeiro quilombo foi datado em 1575, na Bahia. Esses grupos sobreviviam do que era por eles cultivado, se estabeleciam em lugares afastados e de difícil acesso, criavam relações comerciais com outros quilombos e com a população livre. Era comum que alguns desses grupos realizassem assaltos e ataques contra alguns engenhos.

Em relação aos movimentos abolicionistas, esses começaram a se desenvolver no país, na segunda metade do século XIX, com a função de pressionar o Império pelo fim da escravidão. Lembrando que, o Brasil foi o último país das Américas a abolir a escravatura. “Nos últimos anos de existência da instituição escrava a resistência negra ganhou reforço do abolicionismo, movimento composto por sujeitos livres e contrários à manutenção do sistema escravocrata”. (LEITE, 2017, p. 66).

O grupo era composto por brancas(os) e negras(os), sujeitos livres e escravizadas(os), que em união obtiveram a conquista da liberdade das(os) negras(os) do regime da escravidão, apesar de suas controvérsias. Dentre alguns nomes famosos de abolicionistas brasileiras(os), encontramos: Maria Firmina dos Reis, Dandara dos Palmares, Maria Felipa de Oliveira, Luís Gama, Joaquim Nabuco, Castro Alves, entre outras(os).

E, como este trabalho aborda questões pertinentes ao campo do Direito, não poderia deixar de citar duas leis conquistadas mediante as lutas abolicionistas, sendo elas: a) a *Lei do Ventre Livre*, promulgada em 1871, decretando que as(os) filhas(os) de escravas(os) nascidas(os) no Brasil a partir do ano em que a lei foi instituída estariam livres após completar

⁹⁸Leia mais em: <https://brasilecola.uol.com.br/historiab/quilombo-dos-palmares.htm> . Acesso em: 05 mai. 2023.

21 anos ou 8 anos, sendo neste último caso mediante indenização; b) a *Lei dos Sexagenários*, criada em 1885 decretando a alforria das(os) escravizadas(os) com mais de 60 anos, desde que trabalhassem por mais três anos como uma espécie de indenização ao escravagista. Esses exemplos foram destacados com o intuito de demonstrar a força e a influência das ações desses grupos abolicionistas, no que tange às lutas pelos direitos dos povos negros escravizados.

Por fim, destaca-se a maior conquista do movimento, a libertação ocorrida em 13 de maio de 1888, que “[...] não significou a instituição automática dos direitos de cidadania dos ex-escravos. Estes, precisaram organizar movimentos de luta pela defesa de seus direitos, bem como contra os estereótipos, racismo e preconceitos que os vitimaram na sociedade de classe brasileira”. (LEITE, 2017, p. 66). Com isso, podemos observar que em pleno século XXI, ainda lutamos pelo fim da escravidão contemporânea, das desigualdades sociais, raciais e de gênero, do racismo cotidiano, entre outras mazelas. Fatores esses que nos mostram que somos uma continuação do movimento abolicionista pelo fim da escravidão dos nossos tempos atuais.

Figura 71

Brasil resgatou 918 vítimas de trabalho escravo em 2023, recorde para um 1º trimestre em 15 anos

Número foi registrado entre janeiro e 20 de março deste ano, por meio de operações do Ministério do Trabalho. Volume representa uma alta de 124%, em relação aos primeiros três meses de 2022.

Por Paula Salati, g1

21/03/2023 17h11 - Atualizado há um mês



Trabalhadores são resgatados do trabalho análogo ao escravo em carvoeira de Salvador — Foto: Cid Vaz/TV Bahia

Fonte: G1 Notícias.⁹⁹

⁹⁹ Disponível em: <https://g1.globo.com/trabalho-e-carreira/noticia/2023/03/21/brasil-resgatou-918-vitimas-de-trabalho-escravo-em-2023-recorde-para-um-1o-trimestre-em-15-anos.ghtml> . Acesso em: 16 mai. 2023.

Figura 72

//noticias.uol.com.br/colunas/leonardo-sakamoto/2023/02/25/escravizados-na-producao-de-vinho-no-rs-recebiam-cho... A 40 Q

uol INGRESSO.COM BATE-PAPO MEU NEGÓCIO PASSEI DIRETO PAGSEGURO UOL PLAY SAC EMAIL ENTRE

PRODUTOS NOTÍCIAS CARROS ECONOMIA FOLHA ESPORTE SPLASH UNIVERSA VIVABEM TILT ECOA CANAL UOL MOV NOSSA TAB

'Escravizados do vinho' no RS narram tortura com choque e spray de pimenta



PUBLICIDADE

Fonte: UOL Notícias.¹⁰⁰

Figura 73

917 Copa e muito mais

O TEMPO ASSINE

ÚLTIMAS CIDADES ENTRETENIMENTO POLÍTICA ESPORTE BRASÍLIA ECONOMIA CANAL O TEMPO MINAS GERAIS CLASSIFICADOS PROMOCIONAL

OPERAÇÃO MTE

Oito pessoas são resgatadas de trabalho análogo ao de escravo em fazenda de GO

Desde 1º de maio, pelo menos 33 trabalhadores foram resgatados de condições análogas à escravidão

Por Agência Publicado em 11 de maio de 2023 | 11h25 - Atualizado em 11 de maio de 2023 | 11h25

WhatsApp Facebook Twitter LinkedIn



Fonte: O Tempo.¹⁰¹

¹⁰⁰ Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/colunas/leonardo-sakamoto/2023/02/25/escravizados-na-producao-de-vinho-no-rs-recebiam-choques-e-spray-de-pimenta.htm> . Acesso em: 16 mai. 2023.

¹⁰¹ Disponível em: <https://www.otempo.com.br/brasil/oito-pessoas-sao-resgatadas-de-trabalho-analogo-ao-de-escravo-em-fazendo-de-go-1.2867116> . Acesso em: 16 mai. 2023.

Figura 74

Babá que pulou do 3º andar de prédio em Salvador recebe alta; áudio revela aflição por cárcere privado: 'Estou sendo agredida'

Raiana Ribeiro da Silva, de 25 anos, deixou o Hospital Geral do Estado (HGE), no início da noite desta quarta-feira (25). Patrão foi intimada pela polícia e será ouvida na quinta (26).

Por TV Bahia
25/08/2021 10h09 - Atualizado há um ano

A babá de 25 anos que pulou do 3º andar de um prédio para fugir da patroa recebeu alta médica nesta quarta-feira (25) após ficar internada no Hospital Geral do Estado (HGE), em **Salvador (BA)**, com suspeita de fratura nas pernas. Raiana Ribeiro da Silva disse que era **intimada em cárcere privado**. Antes da fuga, ela enviou um áudio pedindo ajuda aos familiares em um aplicativo de mensagens; **ouça acima**.

"Oh, meu Deus, chama a polícia. Eu estou sendo agredida aqui. Estou sendo agredida aqui, nega, no trabalho, no Imbuí. Chama a polícia, chama a polícia, por favor, por favor."

Fonte: G1 Notícias.¹⁰²

5.1 RESISTÊNCIA INDÍGENA

Território ancestral

Maá munhã ira apigá upé rikué
Waá perewa, waá yuká
Waá munhã maá putari.

Tradução:

O que fazer com o homem na vida,
Que fere, que mata,
Que faz o que quer.

Do encontro entre o "índio" e o "branco",
Uma coisa não se pode esquecer,

¹⁰² Disponível em: <https://g1.globo.com/ba/bahia/noticia/2021/08/25/baba-que-pulou-do-3-andar-de-predio-em-salvador-recebe-alta-audio-revela-aflicao-por-carcere-privado-estou-sendo-agredida.ghtml> . Acesso em: 16 mai. 2023.

Das lutas e grandes batalhas,
Para terra o direito defender.

A arma de fogo superou minha flecha,
Minha nudez se tornou escandalização,
Minha língua foi mantida no anonimato,
Mudaram minha vida, destruíram o meu chão.

Antes todos viviam unidos,
Hoje, se vive separado.
Antes se fazia o Ajuri,
Hoje, é cada um para o seu lado.

Antes a terra era nossa casa,
Hoje, se vive oprimido.
Antes era só chegar e morar,
Hoje, nosso território está dividido.

Antes para celebrar uma graça,
Fazia um grande ritual.
Hoje, expulso da minha aldeia,
Não consigo entender tanto mal.

Como estratégia de sobrevivência,
Em silêncio decidimos ficar.
Hoje nos vem a força,
De nosso direito reclamar.
Assegurando aos tanu tyura,
A herança do conhecimento milenar

Mesmo vivendo na cidade,
Nos unimos por um único ideal,
Na busca pelo direito,
De ter o nosso território ancestral.

O que fazer com homem na vida
Que fere, que mata,
Que faz o que quer?

(Poema de Márcia Wayna Kambeba, indígena do povo Omágua/Kambeba, do Alto Solimões - AM¹⁰³).

O processo de escravidão indígena no Brasil tinha como intuito a subalternização dos povos nativos, para fins de exploração das riquezas naturais existentes no território nacional. Como esses povos já habitavam o país, conheciam como ninguém essas terras, fato esse que dificultava a ação dos portugueses, já que as(os) indígenas sabiam por onde fugir e se esconder, bem como pela necessidade que os invasores tinham do auxílio daqueles povos originários para explorar essas terras.

¹⁰³ Disponível em: <https://livrocafe.com/2020/07/5-poemas-de-marcia-wayna-kambeba/> . Acesso em: 01 mai. 2023.

Nesse contexto, a coroa portuguesa se utilizou da escravização das(os) indígenas com o intuito de explorar sua mão de obra no país. Os povos nativos, por sua vez, não facilitaram a vida dos europeus, tendo eles resistido de diversas maneiras por meio das lutas armadas, das fugas, da recusa acerca da exploração dos recursos naturais, entre outras. Também, podemos destacar a presença dos jesuítas como um obstáculo para a escravização das(os) indígenas, visto que defendiam a “liberdade” desses povos, a fim de catequizá-las(os).

Não poderia deixar de mencionar que o contato entre os portugueses e as(os) indígenas, no Brasil, ocorreu em 1500, a partir do desembarque desses europeus no país. A princípio, o interesse dos portugueses era conhecer o território e suas riquezas, mas, posteriormente, encontraram a oportunidade de tirar vantagem sobre os povos que aqui residiam. “O colonialismo na América foi e continua sendo uma organização colonial no mundo, uma imposição dos saberes, das linguagens, da memória e do imaginário colonial eurocêntrico”. (LUCIANO, 2022, p. 330)¹⁰⁴.

No início, a economia do país girava em torno das práticas de escambo, em que os portugueses trocavam utensílios que para eles não tinha valor comercial por árvores de pau-brasil, encontradas nas florestas brasileiras. Com as dificuldades vivenciadas por Portugal, no que tange ao comércio de especiarias vindas da Índia, foi necessário ampliar as vantagens (exploração) sobre o território brasileiro, o que culminou na ampliação das práticas de escravidão, de indígenas e de africanas(os), no Brasil.

Como os lucros obtidos com o pau-brasil não eram tão altos quanto esperavam, os portugueses continuaram investindo em suas relações com os povos indígenas, a fim de que descobrissem elementos mais lucrativos, como ouro e pedras preciosas.

Os padres jesuítas contribuíram na evangelização/catequização das(os) indígenas, fato esse que culminou no apagamento de suas culturas e religiosidades. Um nome importante nesse processo é o do padre José de Anchieta, que aprendeu a língua Tupi, dos povos Guarani, com o objetivo de converter as(os) nativas(os) por meio de dramatizações e poesias. Posteriormente, o sacerdote produziu o primeiro dicionário sobre essa língua. Para Luciano, “[...] a colonização e colonialidade mais do que imposição econômica, política e militar é uma imposição cognitiva/mental como desconsideração da pluralidade epistêmica, ontológica e linguística”. (2022, p. 330).

¹⁰⁴ LUCIANO, Gersem José dos Santos. **Saberes indígenas e resistência linguística**. 2022, p. 323-331. In: MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva; LANDULFO, Cristiane Maria Campelo Lopes (org.). *Suleando conceitos em linguagens: decolonialidades e epistemologias outras*. 1ª ed. Campinas: SP: Pontes Editores, 2022.

Durante o processo de colonização no país, os portugueses fizeram uso de força física e de ameaças, entre outros males, para obrigar as(os) indígenas a servirem a coroa. Na tentativa de subjugar as(os) indígenas, os europeus foram responsáveis por dizimar inúmeros povos. E, tendo essa tentativa de escravizá-las(os) falhado, os portugueses fixaram seu olhar para a escravização das(os) africanas(os).

Os povos indígenas [...] se autodenominam de povos ameríndios ou povos originários e são civilizações que se desenvolveram há, pelo menos, 13 mil anos no continente americano. Em 1500 havia pelo menos 5 milhões de habitantes falantes de 1400 línguas originárias na região denominada hoje de Brasil. Atualmente (2020) existem no Brasil mais de 1.000.000 de indígenas de 305 povos e falantes de 275 línguas habitando em 13% do território nacional. Este impressionante desenvolvimento de complexas civilizações milenares ameríndias só foi possível graças ao desenvolvimento de sistemas complexos de conhecimentos, saberes e fazeres. (LUCIANO, 2022, p. 323-324)

Para os jesuítas, as(os) indígenas eram considerados seres inferiores e pecadores, que precisavam de conversão, a fim de que suas almas ganhassem a salvação celestial. Nesse sentido, as práticas religiosas executadas pelas(os) nativas(os) sofrera certo tipo de apagamento, pois lhes fora ensinado que o catolicismo era a única religião capaz de salvar suas almas. “A colonialidade do ser é uma experiência vivida da colonização e os impactos na linguagem e nos modos de pensar e conceber o mundo e nas subjetividades do subalterno colonizado”. (LUCIANO, 2022, p. 330).

Esses fatores provocaram atritos entre os jesuítas e os colonos, visto que estes queriam usar a força de trabalho das(os) indígenas nas lavouras de cana-de-açúcar, enquanto aqueles queriam catequizá-las(os). Assim, muitos religiosos ajudaram nas fugas das(os) indígenas para as regiões ao sul e ao norte da colônia, a fim de protegê-las(os) das perseguições dos portugueses e ensiná-las(os) o catolicismo e técnicas de plantio de alimentos.

Com o intuito de minimizar os conflitos entre colonos e jesuítas, a Coroa Portuguesa determinou a “Guerra Justa”¹⁰⁵, estratégia essa que permitiria aos portugueses escravizar as(os) indígenas apenas se estas(es) entrassem em confronto com aqueles.

Com o passar do tempo, os portugueses perceberam que a escravização das(os) indígenas provocava mais prejuízo do que proporcionava benefícios à Coroa. Sendo assim, o

¹⁰⁵ Leia mais em:

www.historiacolonial.arquivonacional.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=6329:guerra-justa&catid=2075&Itemid=266 . Acesso em: 03 mai. 2023.

processo de abolição das(os) indígenas¹⁰⁶ iniciou-se em 1755, por Marquês de Pombal - na época Primeiro Ministro português, mas só tomou vigor em todo o Brasil a partir de 1758. Nesse contexto, os portugueses enxergavam que o tráfico negreiro gerava mais lucratividade.

Em 1988, foi incluída na Constituição Federal o artigo 210, que garante aos povos indígenas o reconhecimento e a valorização de suas línguas e culturas. E, em 2008, foi elaborada a Lei Federal 11.645, que torna obrigatório o ensino das histórias e culturas indígenas, nas instituições de ensino públicas e privadas do Brasil. Além disso, é importante que haja investimento na construção de escolas indígenas, a fim de garantir o processo de ensino-aprendizagem de conteúdos específicos, que contemple a realidade desses povos. Para Luciano, “[...] há possibilidade concreta da escola indígena ser uma poderosa aliada na luta pelo resgate, valorização e uso das línguas e culturas indígenas”. (2022, p. 328).

Não poderia deixar de mencionar acerca das diversas universidades brasileiras que ofertam cursos de Licenciatura Intercultural Indígena. Trata-se de cursos de graduação, cujo objetivo se circunscreve na formação de profissionais indígenas, para atuação na educação básica, voltadas para as diversas comunidades de povos originários presentes no país.

Embora tenham ocorrido alguns avanços desde a abolição da escravidão indígena, não podemos romantizar as condições de vida impostas a esses povos, que ainda sofrem as consequências da colonização em seus territórios. Um exemplo disso foi a criação do Projeto de Lei 191, criado em 2020, pelo governo de extrema direita atuante na época. Esse PL permitia o acesso às terras indígenas para fins de exploração de recursos naturais, projetos de infraestrutura e mineração.

O resultado dessa liberação foi devastador para os povos indígenas do Brasil, a exemplo às comunidades Yanomami, onde ascendeu o número de garimpeiros ilegais assumindo essas terras, matando, estuprando, roubando, agredindo aqueles povos. Houve contaminação dos recursos hídricos por mercúrio, falta de auxílio para com os nativos, miséria, desnutrição, entre outras mazelas.

No Brasil, ainda é comum as práticas de exploração de minérios em terras indígenas, catequização desses povos, invasão de seus territórios, assassinatos, entre outros males. É hora de dar um basta e permitir que esses povos sejam plenamente livres para viver de acordo com suas culturas.

¹⁰⁶ Leia mais em: <https://brasilecola.uol.com.br/historiab/escravidao-indigena.htm> . Acesso em: 03 mai. 2023.

Figura 75

Garimpo ilegal na Terra Yanomami cresceu 54% em 2022

Levantamento foi divulgado pela Hutukara Associação Yanomami (HAY). Monitoramento aponta um crescimento de 309% no desmatamento associado ao garimpo, se comparado a outubro de 2018.

Por g1 RR — Boa Vista
01/02/2023 06h00 · Atualizado há 3 meses



Fonte: G1 Notícias.¹⁰⁷

Estamos em pleno século XXI, mas, ainda vivenciamos uma realidade quase medieval, um retrocesso gigantesco. Por isso, a necessidade de desenvolvermos políticas públicas para a inclusão dos povos indígenas e para melhorar suas condições de vida na sociedade brasileira, considerando seus aspectos culturais.

Nessa perspectiva, algumas medidas já vêm sendo implementadas, mas, é somente o início de uma luta do atual governo (gestão 2023-2026), para reparar o retrocesso do desgoverno que atuou entre 2019 e 2022. A principal medida realizada até o momento foi a criação do Ministério dos Povos Indígenas, comandado por uma mulher, indígena, ativista pelos direitos dos povos originários e do meio ambiente, educadora com formação em Letras, enfermeira, Sônia Guajajara, da etnia Guajajara/Tentehar.

Espera-se que esse processo de reconstrução do país seja uma oportunidade de avanço, nas questões educacionais, socioculturais, de saúde e de segurança pública, entre outros aspectos. E, que a partir do atual cenário, composto por uma mulher indígena, Sônia Guajajara, no Ministério dos Povos Indígenas, e uma mulher negra, também educadora e ativista pelas causas raciais, feministas, LGBTQIAP+ e periféricas, Anielle Franco, no Ministério da Igualdade Racial, possamos encontrar mais oportunidades para transgredir nos

¹⁰⁷ Disponível em: <https://g1.globo.com/rr/roraima/noticia/2023/02/01/garimpo-ilegal-na-terra-yanomami-cresceu-54percent-em-2022-aponta-levantamento-de-associação.ghtml> . Acesso em: 16 mai. 2023.

processos educacionais, a fim de incluir às diversidades e oportunizar momentos de aprendizagens para as relações étnico-raciais, na sociedade como um todo.

Figura 76

https://www.socioambiental.org/noticias-socioambientais/o-novo-ministerio-dos-povos-indigenas

O ISA COMO ATUAMOS ONDE ATUAMOS ACERVO HISTÓRIAS NOTÍCIAS

Instituto Socioambiental

← O novo Ministério dos Povos Indígenas

Sônia Guajajara precisará de habilidade para compor uma equipe que possa dar rumos ancestrais a uma estrutura antiga que ainda teima em reinar

Gilmar Terena

Segunda-feira, 16 de Janeiro de 2023 às 18:20

Artigo

ATIVAR LEITOR TELA 5min

Fonte: Instituto Socioambiental.¹⁰⁸

¹⁰⁸ Disponível em: <https://www.socioambiental.org/noticias-socioambientais/o-novo-ministerio-dos-povos-indigenas>. Acesso em: 16 mai. 2023.

CAPÍTULO 6 - PENSANDO UMA EDUCAÇÃO DECOLONIAL E ANTIRRACISTA

Para promover uma educação antirracista, faz-se necessário repensar o currículo escolar, a fim de garantir materiais didáticos e métodos avaliativos eficientes, assim como garantir uma formação inicial e continuada de qualidade para a comunidade docente. Nesse sentido, propomos uma educação potencialmente decolonial, a fim de romper com o tradicionalismo academicista eurocêntrico¹⁰⁹.

Para Landulfo¹¹⁰, “[...] as nossas leituras, os livros, as nossas aulas e os cursos que frequentamos são pensados por pessoas que a partir de suas formações, posições e convicções constroem os currículos que devemos percorrer”. (2022, p. 95). Como somos seres ideológicos, tendemos a transmitir nossos posicionamentos, ainda que de forma implícita, durante nossas aulas. Sendo assim, a formação docente, pensada na construção de seres dotados de afetividade nas relações com as(os) alunas(os), deve permear um pensamento decolonial, que abranja as questões étnico-raciais, de gênero, de sexualidade, de classe social, entre outras.

Nessa perspectiva, construir um currículo potencialmente decolonial requer o reconhecimento de que o racismo é estrutural, estando esse presente nas mais diversas esferas sociais e, por isso mesmo, deve ser combatido. E, como em todas as instituições, na escola também se manifestam as desigualdades e violências raciais, de gênero, de classe, entre outras. Por isso, a importância de avaliar a grade curricular das disciplinas, a fim de inserir

¹⁰⁹ “A longa tradição do cientificismo e do eurocentrismo deu origem a uma ideia de universalismo abstrato, que marca decisivamente não somente a produção do conhecimento, mas também outros âmbitos da vida: economia, política, estética, subjetividade, relação com a natureza, etc. Em todas as esferas, nesses mais de 500 anos de história colonial/moderna, os modelos advindos da Europa e de seu filho dileto - o modelo norte-americano após a Segunda Guerra Mundial - são encarados como o ápice do desenvolvimento humano, enquanto as outras formas de organização da vida são tratadas como pré-modernas, atrasadas e equivocadas. Dessa forma, modelos de desenvolvimento científico, político e econômico são exportados dos países norte-cêntricos ao sul global, desconsiderando, dentro dessa lógica, qualquer possibilidade de projeto de emancipação elaborados pelos sujeitos que habitam a zona do não ser”. (FANON, 2008 apud BERNARDINO-COSTA, et.al., 2020, p. 13).

¹¹⁰ LANDULFO, Cristiane Maria Campelo Lopes. **Currículo e decolonialidade**. 2022, p. 95-102. In: LANDULFO, Cristiane Maria Campelo Lopes; MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva. *Suleando conceitos em linguagens: decolonialidades e epistemologias outras*. Campinas - SP: Pontes Editores, 2022.

aspectos voltados para às demandas da Lei Federal 10.639/2003¹¹¹, atualizada pela Lei 10.645/2008 descrita abaixo.

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (NR). (BRASIL, 2008)

O intuito de trabalhar com as Histórias e as Culturas Africana, Afro-brasileira e Indígena, no espaço escolar, é mostrar as lutas e resistências desses povos, bem como sua importância na formação do Brasil. Pode-se trabalhar com esses aspectos em todas as disciplinas do currículo escolar. Nesse sentido, Roque-Faria reforça a importância de “[...] desestabilizar a ordem social escravocrata, lutar no sentido de preparar professoras/es para o espaço sala de aula e implantar epistemologias afrocentradas que dêem conta de fortalecer a educação antirracista.” (2020, p. 141).

Por educação decolonial, entende-se um diálogo entre conhecimentos interculturais¹¹², ou seja, a articulação de saberes de culturas diversas, contrapondo-se e resistindo às

¹¹¹ Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1o O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2o Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. (BRASIL, 2003).

¹¹² “A interculturalidade crítica também questiona fortemente o eurocentrismo. Afirma a pluralidade epistêmica presente nos diversos grupos humanos. Desenvolve uma visão da história multifacetada e plural, que não pode ser reduzida a uma linearidade. Reconhece as contribuições do eurocentrismo, mas nega sua universalidade. Afirma que se trata de uma produção particular que foi/é universalizada e que deve entrar em diálogo com outras epistemologias que foram negadas, inferiorizadas ou mesmo destruídas. Reconhecer esta realidade e promover processos de (re)construção de conhecimentos outros é uma preocupação fundamental da educação intercultural

opressões, sejam elas política, étnico-racial, linguística, sociocultural, religiosa, epistêmica, sexual, de gênero, etc., conforme Quijano (2005). Nessa perspectiva, Walsh (2013) propõe uma pedagogia decolonial, visto que nossos sistemas educacionais ainda estão repletos dos resquícios do colonialismo. “Desnaturalizar os processos de colonialidade constitui um desafio fundamental para o desenvolvimento da educação intercultural crítica e decolonial”. (CANDAU, 2020, p. 681). De acordo com Mendes¹¹³, “a interculturalidade e a decolonialidade só existem quando se transformam em conhecimentos em movimento”. (2022, p. 128).

[...] a educação linguística numa perspectiva intercultural pressupõe ação criativa e propositiva em todas as suas dimensões constitutivas, em busca da construção de espaços interculturais nos quais a experiência da diferença é a sua maior força motriz. Por isso, ela tem como objetivo primeiro promover a paz, a equidade e a justiça social, visto que é, sobretudo, um ato político de resistência e de luta contra todo tipo de discriminação e de racismo [...]. (MENDES, 2022, p. 125-126)

Para Walsh (2013) e Candau (2020), a educação decolonial, nada mais é do que, práticas insurgentes de resistência, de reexistência e de viver, que contribuem para o reconhecimento de outras formas de ser, de pensar e de saber. Ou seja, trata-se de uma forma de resistência ao sistema-mundo colonial, capitalista, patriarcal, racista, machista, misógino, transfóbico, homofóbico, sexista, entre outros males.

No que tange ao conceito de decolonial, podemos destacar que,

É assinalar a necessidade de visibilizar, enfrentar e transformar as estruturas e instituições que posicionam de modo diferenciado grupos, práticas e pensamentos dentro de uma ordem e lógica que, ao mesmo tempo ainda é racial, moderna e colonial. Uma ordem da qual todos de alguma forma participamos. Assumir esta tarefa implica um trabalho decolonial, dirigido a romper cadeias e desescravizar as mentes (como afirmavam

crítica e decolonial que deve mobilizar uma nova perspectiva para se conceber e desenvolver os currículos escolares”. (CANDAU, 2020, p. 681).

¹¹³ MENDES, Edleise. **Educação Linguística Intercultural**. 2022, p. 123-134. In: LANDULFO, Cristiane Maria Campelo Lopes; MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva. *Suleando conceitos em linguagens: decolonialidades e epistemologias outras*. Campinas - SP: Pontes Editores, 2022.

Zapata Olivella e Malcolm X); a desafiar y destruir as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade -estruturas até agora permanentes que mantêm padrões de poder enraizados na racialização, no conhecimento eurocêntrico e na inferiorização de alguns seres como menos humanos. É isto a que me refiro quando falo da decolonialidade. (WALSH, 2007, p. 9 apud CANDAU, 2020, p. 680)

A atuação da escola na luta antirracista é essencial, no que diz respeito a proteção das(os) alunas(os) e toda a comunidade, uma vez que auxilia na promoção de seus direitos. Trata-se da luta pelo combate das políticas de morte presentes na formação deste país, que promovem o genocídio¹¹⁴ das populações negra e indígena, por meio da necropolítica¹¹⁵, assim como o epistemicídio¹¹⁶ que efetiva o apagamento das histórias, das culturas e das identidades desses povos.

O silêncio¹¹⁷ da escola diante das práticas de racismo, também, pode ser considerado um posicionamento. Posição essa que pode afetar, imensamente, as(os) estudantes não-brancos, desmotivando-as(os), minando sua autoestima, dificultando sua autoaceitação e seu processo de construção identitária.

¹¹⁴ “De um modo geral, o genocídio não significa necessariamente a destruição imediata de uma nação, exceto quando materializado por assassinatos em massa de todos os membros de uma nação. Significa a configuração de um plano coordenado de diferentes ações que visam à destruição dos fundamentos essenciais da vida de grupos nacionais, com o objetivo de aniquilar os grupos. Os objetivos de tal plano seriam a desintegração das instituições políticas e sociais, da cultura, da língua, dos sentimentos nacionais, da religião e da existência econômica de grupos nacionais, e a destruição da segurança pessoal, liberdade, saúde, dignidade, e até mesmo da vida dos indivíduos pertencentes a esses grupos. O genocídio é dirigido contra o grupo nacional como uma entidade, e as ações envolvidas são dirigidas contra indivíduos, não em sua capacidade individual, mas como membros do grupo nacional”. (LEMKIN, 2005, p.79).

¹¹⁵ “O estado de exceção e a relação de inimizade tornaram-se a base normativa do direito de matar”. (MBEMBE, 2018, p. 19).

¹¹⁶ “O genocídio que pontuou tantas vezes a expansão europeia foi também um epistemicídio: eliminaram-se povos estranhos porque tinham formas de conhecimento estranho e eliminaram-se formas de conhecimento estranho porque eram sustentadas por práticas sociais e povos estranhos. Mas o epistemicídio foi muito mais vasto que o genocídio porque ocorreu sempre que se pretendeu subalternizar, subordinar, marginalizar, ou ilegalizar práticas e grupos sociais que podiam ameaçar a expansão capitalista ou, durante boa parte do nosso século, a expansão comunista (neste domínio tão moderno quanto a capitalista); e também porque ocorreu tanto no espaço periférico, extra-europeu e extra-norte-americano do sistema mundial, como no espaço central europeu e norte-americano, contra os trabalhadores, os índios, os negros, as mulheres e as minorias em geral (étnicas, religiosas, sexuais).” (SANTOS, 1995, p. 328).

¹¹⁷ “Não se pode confundir esse silêncio com o desconhecimento sobre o assunto ou a sua invisibilidade. É preciso colocá-lo no contexto do racismo ambíguo brasileiro e do mito da democracia racial e sua expressão na realidade social e escolar. O silêncio diz de algo que se sabe, mas não se quer falar ou é impedido de falar”. (GOMES, 2012, p. 105).

Assim, é importante a construção de um currículo que permita a essas(es) alunas(os) se verem nas mais diversas esferas sociais, não unicamente nos espaços subalternizados. Isso, pois é comum que os materiais didáticos retratem esses corpos negros em posição de submissão, como por exemplo, no papel de escravizadas(os), empregadas(os) domésticas(os), recolhendo lixo, nas prisões, nas lavouras, entre outras. “Sob o guarda-chuva da "interculturalidade", os livros escolares respondem a uma política de representação que, incorporando muitas imagens de indígenas e povos negros, só servem para reforçar estereótipos e processos coloniais de racialização”. (WALSH, 2019, p. 21-22).

Para as(os) alunas(os) brancas(os), faz-se necessário ensiná-las(os) acerca de suas posições de privilégio na sociedade, bem como mostrá-las(os) as consequências das violências contra os povos de outras identidades raciais.

Tão crucial é o racismo como princípio constitutivo, que ele estabelece uma linha divisória entre aqueles que têm o direito de viver e os que não o têm, haja vista o conflito entre forças do Estado e populações negras periféricas das grandes cidades brasileiras, expresso no que tem sido nomeado como genocídio da juventude negra. O racismo também será um princípio organizador daqueles que podem formular um conhecimento científico legítimo e daqueles que não o podem. (BERNARDINO-COSTA, et.al., 2020, p. 11)

Um currículo com potencial decolonial deve ser construído de forma coletiva, a fim de compreender diferentes pontos de vista e realidades socioculturais. Por isso, a importância de uma escola plural, não só no número de alunas(os), mas, também, no quadro docente. Ou seja, faz-se necessário que o espaço escolar seja composto por professoras(es) dos mais variados grupos raciais, em proporções similares, assim como de gêneros, sexualidade, classes sociais, entre outras diversidades. Nessa perspectiva, “[...] os(as) intelectuais/ativistas negros(as) brasileiros(as) não figuram somente como receptores de ideias criadas em outros lugares do mundo afrodiaspórico, mas também participam ativamente na produção dessas ideias e desses projetos políticos decoloniais”. (BERNARDINO-COSTA, et.al., 2020, p. 17).

Apesar de o currículo não responder por tudo o que ocorre na sala de aula, ele certamente propõe o que deve ser feito. Dessa perspectiva, o currículo não pode ser visto simplesmente como um espaço de transmissão de conhecimento. Mas, como produtor de identidades culturais, de gênero, identidades raciais, sexuais. O

currículo está centralmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos e naquilo que nos tornaremos. O currículo produz, o currículo nos produz. (LANDULFO, 2022, p. 98)

Um currículo coletivo, também, deve ser construído por meio da opinião das(os) demais envolvidas(os), como as(os) alunas(os), as famílias, as(os) funcionárias(os). Conforme Roque-Faria, é essencial promover a colaboratividade, “[...] a escuta, a promoção e a valorização de políticas formativas voltadas aos professores de Língua Portuguesa, bem como o reconhecimento de que pela língua movemos mundos”. (2020, p. 143). Todas(os) têm algo a contribuir do seu lugar de pertencimento. Assim, ouvindo a todas(os) é possível construir um Projeto Político Pedagógico antirracista, antimachista, antisexista, antifascista, antinazista e antielitista.

Botelho, et. al. explicam que, no que diz respeito à relação entre educadora(or) e educanda(o), essa se “[...] constitui tema relativamente dotado de complexidade, uma vez que envolve vasta gama de fatores, tais como sociais, psíquicos, construção do movimento educacional, autoridade, aprendizagem, dominação da autonomia, entre outros [...]”. (2019, p. 148). Desse modo, a partir do currículo e das atividades propostas em sala de aula, docentes e discentes podem se aproximar ou se afastar, a depender dos posicionamentos e das abordagens adotadas.

6.1 CURRÍCULO EDUCACIONAL E POLÍTICAS PÚBLICAS

Existe muita coisa que não te disseram na escola
 Cota não é esmola
 Experimenta nascer preto na favela pra você ver
 O que rola com preto e pobre não aparece na TV
 Opressão, humilhação, preconceito
 A gente sabe como termina, quando começa desse jeito
 Desde pequena fazendo o corre pra ajudar os pais
 Cuida de criança, limpa casa, outras coisas mais

[...]

Agora ela cresceu, quer muito estudar
 Termina a escola, a apostila, ainda tem vestibular
 E a boca seca, seca, nem um cuspe
 Vai pagar a faculdade, porque preto e pobre não vai pra USP
 Foi o que disse a professora que ensinava lá na escola
 Que todos são iguais e que cota é esmola

Cansada de esmolas e sem o dim da faculdade
 Ela ainda acorda cedo e limpa três apê no centro da cidade
 Experimenta nascer preto, pobre na comunidade
 Cê vai ver como são diferentes as oportunidades
 E nem venha me dizer que isso é vitimismo
 Não bota a culpa em mim pra encobrir o seu racismo!
 E nem venha me dizer que isso é vitimismo
 Que isso é vitimi, que isso é vitimi, que isso é vitimismo

São nações escravizadas
 E culturas assassinadas
 É a voz que ecoa do tambor
 Chega junto, venha cá
 Você também pode lutar, ei!
 E aprender a respeitar
 Porque o povo preto veio para revolucionar
 Não deixe calar a nossa voz, não!
 Não deixe calar a nossa voz, não!
 Não deixe calar a nossa voz, não!
 Revolução
 [...]

(Trecho da música *Cota não é esmola* - Bia Ferreira¹¹⁸)

Nesta seção, abordarei acerca da importância das políticas públicas educacionais¹¹⁹, bem como proporei a construção de um currículo educacional decolonial, a fim de lutarmos por uma educação antirracista. Para isso, evoca-se uma formação docente descolonizadora¹²⁰, a fim de extinguir as velhas práticas emergentes na educação, fixadas por meio do sistema-mundo eurocêntrico, que ainda comanda as instituições, inclusive a escola.

Pensando nas aula de língua portuguesa, Kilomba afirma que “[...] escrever é um ato de descolonização no qual quem escreve se opõe a posições coloniais tornando-se a/o escritora/escritor “validada/o” e “legitimada/o e, ao reinventar a si mesma/o, nomeia uma

¹¹⁸ Letra da música - Disponível em: <https://www.Letras.mus.br/bia-ferreira/cota-nao-escmola/> . Acesso em: 18 abr. 2023.

¹¹⁹ “Se “políticas públicas” é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer, políticas públicas educacionais é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer em educação. Porém, educação é um conceito muito amplo para se tratar das políticas educacionais. Isso quer dizer que políticas educacionais é um foco mais específico do tratamento da educação, que em geral se aplica às questões escolares. Em outras palavras, pode-se dizer que políticas públicas educacionais dizem respeito à educação escolar”. (OLIVEIRA, 2010 apud FERREIRA; SANTOS, 2014, p. 143).

¹²⁰ “A descolonização se propõe a mudar a ordem do mundo, é, como se vê, um programa de desordem absoluta, mas não pode ser resultado de uma operação mágica, de um abalo natural ou de um acordo amigável, pois é um processo histórico, isto é, só pode ser compreendida, só se torna translúcido para si mesmo senão na exata medida em que se discerne o movimento historicizante que lhe dá forma e conteúdo”. (FANON, 1968, p. 26).

realidade que fora nomeada erroneamente ou sequer fora nomeada.” (2019, p. 28). Sendo assim, o currículo da disciplina de português deve contemplar perspectivas decoloniais, a fim de desenvolver as diferentes identidades das(os) estudantes.

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB - (1996, Art. 5º), o “acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo”. No que se refere ao Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos (EJA), foco deste trabalho, o documento estabelece as seguintes diretrizes:

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas; V – formação técnica e profissional.

§ 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino. [...]

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si. (BRASIL/LDB, 1996)

De acordo com o documento, a educação é um direito, sendo responsabilidade do Estado garanti-lo, bem como desenvolver políticas públicas e ações afirmativas¹²¹ para contemplar as(os) estudantes. No entanto, não podemos nos esquecer que as(os) alunas(os)

¹²¹ “As ações afirmativas objetivam acelerar o processo de igualdade, com o alcance da igualdade substantiva por parte de grupos socialmente vulneráveis, como as minorias étnicas e raciais, entre outros grupos”. (PIOVESAN, 2008, p. 890).

são seres plurais, cabendo então a escola criar condições para sua inclusão, além de contemplar em seu currículo e no espaço escolar como um todo, as realidades que circundam cada indivíduo.

Assim, podemos apontar as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 como mecanismos decoloniais, apesar do currículo educacional colonial¹²² presente nas escolas. Abordar essas legislações no âmbito escolar contribui para que as(os) educandas(os) compreendam/aprendam acerca das histórias e das culturas de outros povos, podendo assim “sair da bolha social” a qual pertencem, expandindo seus horizontes e conhecimentos de mundo. Nessa perspectiva, Nilma Lino Gomes reforça que, “[...] não há hierarquias entre conhecimentos, saberes e culturas, mas, sim, uma história de dominação, exploração, e colonização que deu origem a um processo de hierarquização de conhecimentos, culturas e povos”. (GOMES, 2012, p. 102).

Considerando que o Brasil é um país diverso, com uma variedade cultural significativa, não poderíamos deixar de mencionar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), documento essencial na orientação acerca da construção curricular. As(os) docentes poderão se embasar nos PCNs, como respaldo para seus planos de aula, visto que na documentação constam diversas temáticas de relevância sociocultural, ambiental, entre outras.

A temática da Pluralidade Cultural diz respeito ao conhecimento e à valorização de características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional, às desigualdades socioeconômicas e à crítica às relações sociais discriminatórias e excludentes que permeiam a sociedade brasileira, oferecendo ao aluno a possibilidade de conhecer o Brasil como um país complexo, multifacetado e algumas vezes paradoxal. (PCN/BRASIL, 1997, p. 121)

¹²² “Pode-se dizer que, na teoria educacional e na prática do currículo, esses dois conjuntos de epistemologias são produzidos por um movimento dinâmico: as reflexões internas à ciência e as questões colocadas pelos sujeitos sociais organizados em movimentos sociais e ações coletivas ao campo educacional. Quanto mais se amplia o direito à educação, quanto mais se universaliza a educação básica e se democratiza o acesso ao ensino superior, mais entram para o espaço escolar sujeitos antes invisibilizados ou desconsiderados como sujeitos de conhecimento. Eles chegam com os seus conhecimentos, demandas políticas, valores, corporeidade, condições de vida, sofrimentos e vitórias. Questionam nossos currículos colonizados e colonizadores e exigem propostas emancipatórias”. (GOMES, 2012, p. 99).

Não poderia deixar de mencionar outro documento educacional, essencial na construção do currículo escolar, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017). Trata-se de uma documentação de caráter normativo, dividida por áreas de conhecimento e disciplinas obrigatórias no currículo escolar, assim como os objetivos de cada disciplina, habilidades, competências, séries, entre outros aspectos.

De acordo com a BNCC, a “[...] educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza”. (BRASIL, 2013¹²³ apud BRASIL/BNCC, 2017, p. 8). Nesse sentido, o documento aborda uma série de competências fundamentais para a educação básica, além das competências específicas por área de conhecimento.

No que tange ao conteúdo de Língua Portuguesa, a BNCC (2017) estabelece sua obrigatoriedade no ensino, estando este alocado na área de Linguagens e suas Tecnologias. Além disso, o documento define a progressão das aprendizagens e habilidades, considerando a complexidade das práticas de linguagens, a consolidação do domínio dos gêneros textuais e discursivos, o aumento da complexidade dos textos lidos, foco nas habilidades envolvidas sobre os textos e práticas sociais, atenção nas habilidades de produção de textos multissemióticos, as práticas da cultura digital, a ampliação do repertório cultural, a inclusão de obras tradicionais da literatura brasileira.

Na BNCC (2017) do ensino médio, as práticas de linguagens foram desenvolvidas pensando em cinco campos de atuação social, sendo eles: o campo da vida pessoal, o campo artístico-literário, o campo das práticas de estudo e pesquisa, o campo jornalístico-midiático e o campo de atuação na vida pública. Dessa forma, o documento sugere à(ao) professora(or) de língua portuguesa o uso de gêneros textuais e discursivos pertencentes a esses campos de atuação social, a fim de que as(os) alunas(os) se desenvolvam na leitura e na produção de textos pertencentes a essas esferas sociodiscursivas.

¹²³ BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Caderno de Educação em Direitos Humanos. Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais. Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=32131-educacao-dh-diretrizesnacionaispdf&Itemid=30192 . Acesso em: 22 abr. 2023.

No documento, evidenciou-se pouquíssimas menções a conteúdos relacionados à educação antirracista, estando esses conteúdos centrados em especial nas áreas de linguagens e humanas. Em língua portuguesa, encontramos poucas menções a respeito do trabalho com aspectos africanos, afro-brasileiros e indígenas¹²⁴. E, quando encontramos, essas eram apenas alternativas para trabalhos que seriam desenvolvidos também acerca dos aspectos eurocêntricos. Abaixo, podemos observar um exemplo de sugestão de atividades “decoloniais”, nas aulas de literatura, mas, sem perder de vista o “canônico”.

No Ensino Médio, devem ser introduzidas para fruição e conhecimento, ao lado da literatura africana, afro-brasileira, indígena e da literatura contemporânea, obras da tradição literária brasileira e de língua portuguesa, de um modo mais sistematizado, em que sejam aprofundadas as relações com os períodos históricos, artísticos e culturais. Essa tradição, em geral, é constituída por textos clássicos, que se perfilaram como canônicos – obras que, em sua trajetória até a recepção contemporânea, mantiveram-se reiteradamente legitimadas como elemento expressivo de suas épocas. (BRASIL/BNCC, 2017, p. 513)

Nesse sentido, podemos perceber que há uma necessidade de descolonizar o currículo da BNCC, a fim de contemplar outros aspectos relacionados à diversidade linguística e cultural da sociedade brasileira. Além disso, é importante que essas temáticas sejam desenvolvidas em todas as disciplinas, não apenas nas áreas de ciências humanas e da linguagem.

Descolonizar os currículos é mais um desafio para a educação escolar. Muito já denunciemos sobre a rigidez das grades curriculares, o empobrecimento do caráter conteudista dos currículos, a necessidade de diálogo

¹²⁴ “Parâmetros de progressão curricular: Diversificar, ao longo do Ensino Médio, produções das culturas juvenis contemporâneas (slams, vídeos de diferentes tipos, playlists comentadas, raps e outros gêneros musicais etc.), minicontos, nanocontos, best-sellers, literatura juvenil brasileira e estrangeira, incluindo entre elas a literatura africana de língua portuguesa, a afro-brasileira, a latino-americana etc., obras da tradição popular (versos, cordéis, cirandas, canções em geral, contos folclóricos de matrizes europeias, africanas, indígenas etc.) que possam aproximar os estudantes de culturas que subjazem na formação identitária de grupos de diferentes regiões do Brasil”. (BRASIL/BNCC, 2017, p. 514).

entre escola, currículo e realidade social, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos. (GOMES, 2012, p. 102)

Mas, para além do currículo, não poderíamos deixar de mencionar acerca da importância do desenvolvimento de políticas públicas para a educação brasileira, numa perspectiva decolonial. A começar pela formação docente, nos cursos de licenciatura, que deveriam propiciar disciplinas obrigatórias voltadas para as concepções de decolonialidade. Muitas vezes, o que vemos é a criação de disciplinas eletivas/optativas acerca dessa temática de suma relevância. Com isso, é comum que haja uma procura maior por parte de alunas(os) que se veem como minorias sociais, enquanto, aquelas(es) pertencentes a condições de privilégios costumam ignorar as ofertas de conteúdos desse tipo.

E, não apenas nas disciplinas da licenciatura, mas também na promoção de cursos de formação inicial e continuada para professoras(es), alunas(os), como toda a comunidade acadêmica e escolar. Assim, essas discussões poderão ser expandidas para as diferentes áreas do conhecimento, atravessando diferentes espaços sociais.

Não posso deixar de mencionar que a Lei de Cotas vem sendo fundamental para a ampliação do acesso de negras(os), indígenas, quilombolas, deficientes e pessoas trans nas universidades e institutos de ensino superior e nas demais instituições públicas. A Lei de Cotas, nº 12.711/2012, passou a destinar 50% das vagas em cursos de Ensino Superior para pessoas negras e estudantes de escolas públicas.

No entanto, precisa-se reforçar essa política pública nos demais espaços sociais, a fim de que essas pessoas possam acessar ainda mais lugares de prestígio. É preciso romper com a ideia de que essas minorias sociais devem estar inseridas apenas nos empregos superexplorados. Para Santos, “[...] quando as pessoas pertencentes às camadas populares acessam, ainda com dificuldade, o ensino superior é uma prova de resistência e sobrevivência”. (2020, p. 10).

Defendo também a ocupação de professoras(es) negras(os), indígenas, quilombolas, trans e deficientes, em maior número nas escolas, considerando a importância da diversificação do ambiente escolar. Assim, será possível que as(os) alunas(os) se acostumem

a ver e conviver com a pluralidade social, desde o espaço escolar, de modo a consolidar sua postura ética, respeitosa, igualitária e equitativa, na sociedade.

Para as(os) nossas(os) alunas(os), bem como para suas famílias, defendo a criação de programas de conscientização, que permitam conhecer melhor as culturas, línguas e comunidades que compõem a formação do Brasil. Dessa maneira, poderemos expandir tais conhecimentos, levando-os para fora do ambiente escolar, ou seja, promovendo uma educação antirracista e libertadora para além dos muros da escola, bem como contribuir para a construção identitária de cada um dos sujeitos envolvidos¹²⁵.

Não menos importante, é fundamental o desenvolvimento de políticas públicas que promovam a oportunidade de primeiro emprego/jovem aprendiz para as(os) estudantes em fase de ensino médio, a fim de que possam se aperfeiçoar, aprender uma nova profissão, desenvolver seus conhecimentos de mundo para o trabalho. Além disso, o incentivo à permanência das(os) alunas(os) na escola, bem como ao retorno das(os) alunas(os) evadidas(os), é essencial para a melhoria da qualidade do ensino e da formação crítica dessas(es) estudantes.

Por fim, outros ambientes que merecem atenção no que diz respeito à educação são os locais privados de liberdade, como as Fundações Casa, os presídios, etc. Uma educação potencialmente decolonial, nesses espaços, pode ser fundamental para o desenvolvimento pessoal e profissional das(os) detentas(os), bem como para sua reinserção na sociedade.

¹²⁵ Paradoxalmente, a escola é o lugar onde se sentem bem, em especial, no pátio daquele estabelecimento, em sua panoptia sensorial, pois ali degustam a merenda, esperam o sinal sonoro que os convoca às suas salas, (re) encontram seus companheiros, falam a “mesma língua”. Isso significa não só a língua verbal, mas a possibilidade de fazer suas escolhas em termos de gestos, ritmos, léxicos, fora da censura institucional, e todos possuem uma identidade comum: são alunos, pertencem a uma turma, seus nomes estão registrados em uma caderneta, legitimando as suas referências. (SANTOS, 2011, p. 24).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para finalizar esta discussão, retomemos os objetivos estabelecidos para o desenvolvimento deste trabalho. Para isso, importa-nos pensar que os temas aqui empreendidos não se encerram nesta pesquisa, mas, dão um pontapé inicial para que novas discussões possam surgir, a partir desta.

O objetivo que suleou esta dissertação foi o de *Fornecer insumos teóricos e metodológicos para uma educação antirracista e cidadã, por meio de práticas pedagógicas de leitura e escrita, que possibilitem o desenvolvimento dos Letramentos Racial Crítico e Jurídico nas aulas de Língua Portuguesa*. Assim, foi possível pensar a respeito da importância do uso de diferentes letramentos, nas salas de aula, por meio de propostas pedagógicas potencialmente decoloniais, que auxiliem na construção identitária das(os) alunas(os), bem como na desconstrução de estereótipos e no reconhecimento de condições de privilégio, por parte da branquitude. Para isso, reforça-se a importância de *uma formação docente capaz de atuar e ensinar as(os) estudantes a lidar com os textos do domínio jurídico, nos atos de leitura, interpretação e produção textual, como ferramenta de empoderamento para os sujeitos do ensino e da aprendizagem*.

Nessa perspectiva, por meio do *letramento jurídico*, buscou-se *problematizar os casos de trabalho análogo à escravidão*, presentes em nosso cotidiano. O intuito foi refletir acerca de quais são os corpos mais comumente aliciados para viver nessas condições de exploração, quais os requisitos e métodos usados para acometer as pessoas a esse tipo de situação e como a educação pode proporcionar os conhecimentos necessários para que as(os) estudantes não caiam nessa cilada. Para isso, *outro letramento essencial foi o racial crítico, visto que a maior parte dos sujeitos resgatados do trabalho escravo contemporâneo são pessoas negras*, já que estas estão entre a parcela mais vulnerável da população.

A fim de discorrer sobre esses aspectos em sala de aula, foi proposto *o uso do filme Sete Prisioneiros, de Alexandre Moratto (2021)*, pois para além da mensagem disseminada na narrativa, *o gênero fílmico foi considerado um aliado nas práticas de leitura de textos multissemióticos*, presentes na contemporaneidade. Com isso, *as aulas podem ser enriquecidas com a análise das imagens e dos demais recursos semióticos, além da articulação de matérias jornalísticas, que mostram como a realidade da escravidão não se esgotou no dia 13 de maio de 1888*.

Com *o recurso dos textos jurídicos*, a prática educativa pode ser ainda mais potencializada, já que *poderá proporcionar debates acerca dos direitos e dos deveres que*

possuímos enquanto cidadãos(os). Assim, pode-se auxiliar na *(des)construção curricular*, a fim de priorizar atividades que contribuam para a formação das(os) educandas(os) para as práticas sociais.

Nesse sentido, o currículo educacional poderá contemplar aspectos socioculturais, que *contribua para uma formação potencialmente decolonial, respeitando a interculturalidade no processo de ensino-aprendizagem, buscando romper com os aspectos da colonialidade do poder, do ser e do saber*, que por tanto tempo nos reprimiu, nos silenciou e nos subjugou. Com isso, pode-se *proporcionar práticas pedagógicas antirracistas, antissexistas, antimachistas, antifascistas, antielitistas*, entre outras.

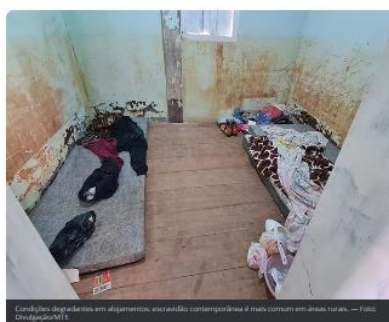
Por fim, pretendo dar continuidade a esta discussão, futuramente, por meio do Doutorado em Linguística Aplicada. Assim, essas questões poderão ser exploradas de maneira mais prática, como por meio da elaboração de cursos de extensão, com vista na formação docente para o ensino de língua portuguesa (materna e estrangeira), que contemple as questões étnico-raciais, por meio do uso dos letramentos racial crítico e jurídico. Dessa maneira, busca-se contribuir para às práticas educacionais, numa perspectiva decolonial, auxiliando as(os) estudantes no que diz respeito ao combate às práticas de exploração de suas forças de trabalho, assim como na colaboração acerca das práticas de erradicação do racismo presente em nossa sociedade.

Figura 77

135 anos da Lei Áurea: Brasil resgatou 1.201 trabalhadores em condições análogas às de escravo em 2023

Trabalhadores em casos de escravidão contemporânea são submetidos a condições degradantes e supostas dívidas com empregadores.

Por Lorena Lara, Anaísa Caturci e Bibiana Borba, g1
13/05/2023 09h00 · Atualizado há 3 dias



Fonte: G1 Notícias.¹²⁶

¹²⁶ Disponível em: <https://g1.globo.com/trabalho-e-carreira/noticias/2023/05/13/135-anos-da-lei-aurea-brasil-resgatou-1201-trabalhadores-em-condicoes-analogas-as-de-escravo-em-2023.ghtml> . Acesso em: 16 mai. 2023.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 1ª ed. 2019.

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Jandaíra, 2020.

ALMEIDA, Silvio Luiz de; BATISTA, Waleska Miguel. Teoria crítica racial e do direito: aspectos da condição do negro nos Estados Unidos da América. **Revista Quaestio Iuris**, v. 14, n. 03, p. 1527-1551, 2021.

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2021.

ANECLETO, Úrsula Cunha; MIRANDA, Josimara Divino Oliveira. Multiletramentos e práticas de leitura, escrita e oralidade no ensino de Língua Portuguesa na educação básica. **Pontos de Interrogação**, v. 6, n. 2, pp. 67-80, 2016.

AZEVEDO, Marcia Carvalho de; TONELLI, Maria José. Os diferentes contratos de trabalho entre trabalhadores qualificados brasileiros. **RAM. Revista de Administração Mackenzie**, v. 15, p. 191-220, 2014.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. (1920-1974). **Estética da Criação Verbal**. (Edição traduzida do russo). São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich (VOLOCHINOV, Valentin N.). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 9.ed. São Paulo: Hucitec; Annablume, 2002 [1929].

BAPTISTA, Livia Márcia Tiba Rádis. **Autores e produtores de textos na contemporaneidade**: multiletramentos, letramento crítico e ensino de línguas. Campinas - SP: Pontes Editores, 2016.

BARROS, José D.'Assunção. Escravidão Clássica e Escravidão Moderna. Desigualdade e Diferença no Pensamento Escravista: uma comparação entre os antigos e os modernos. **Ágora. Estudos Clássicos em Debate**, n. 15, p. 195-230, 2013.

BENTO, Maria Aparecida da Silva. **Pactos narcísicos no racismo: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público**. 2002. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. 185 p.

BERNARDINO-COSTA, et. al. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2 ed. 3ª reimpressão, 2020.

BOBBIO, Norberto. **Teoria da norma jurídica**. Bauru - SP: Edipro, 2001.

BOTELHO, Alexandra Carolina; et. al. A implantação do ensino de política e direito nas escolas públicas. **Percursos Acadêmicos**, v. 9, n. 17, p. 145-159, 2019.

BRASIL. Atuação da inspeção do trabalho no Brasil para a erradicação do trabalho análogo ao de escravo. Subsecretaria de Inspeção do Trabalho, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/trabalho-e-previdencia/pt-br/composicao/orgaos-especificos/secretaria-de-trabalho/inspecao/areas-de-atuacao/relatorio-2020-sit-oit-1.pdf> . Acesso em: 23 nov. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em: <https://www.camara.gov.br/legislacao/pdf/CF-88.pdf> . Acesso em: 28 nov. 2022.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Estatísticas. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/pt/inicio.html> . Acesso em: 18 mai. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2021**. Brasília, DF: Inep, 2021.

BRASIL. Lei Complementar nº 150, de 1 de junho de 2015. **Planalto**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/lcp150.htm . Acesso em: 10 ago. 2022.

BRASIL. Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940. **JUSBRASIL**: Código Penal 149. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/10621211/artigo-149-do-decreto-lei-n-2848-de-07-de-dezembro-de-1940> . Acesso em: 17 mai. 2023.

BRASIL. Lei nº 3.353, de 13 de maio de 1888. **Planalto**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim3353.htm . Acesso em: 01 mai. 2022.

BRASIL. Lei nº 5.553, de 6 de dezembro de 1968. **Planalto**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5553.htm . Acesso em: 15 abr. 2023.

BRASIL. Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989. **Planalto**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7716.htm . Acesso em: 17 abr. 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm . Acesso em: 23 mar. 2023.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. **Planalto**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 15 mai. 2022.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. **Planalto**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_at2007-2010/2008/lei/11645.htm Acesso em: 21 de ago. 2022.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. **Planalto**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm . Acesso em: 10 mai. 2023.

BRASIL. Lei nº 12.850, de 2 de agosto de 2013. **Planalto**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112850.htm . Acesso em: 27 jul. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.344, 6 de outubro de 2016. **Planalto**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13344.htm . Acesso em: 17 abr. 2023.

BRASIL. Lei nº 14.019, de 2 de julho de 2020. **Planalto**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2020/Lei/L14019.htm . Acesso em: 27 nov. 2022.

BRASIL. Lei nº 14.532, de 11 de janeiro de 2023. **Planalto**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03_Ato2023-2026/2023/Lei/L14532.htm . Acesso em: 17 mai. 2023.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília, 1997.

Brasil. Projeto de Emenda Constitucional 103, de 12 de novembro de 2019. **Planalto**. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil-03/Constituicao/Emendas/Emc/emc103.htm> . Acesso em: 28 nov. 2022.

BRASIL. Projeto de Emenda Constitucional 302, de 2 de abril de 2013. **Câmara Legislativa**. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/589621#:~:text=Apresentação%20da%20Proposta%20de%20Emenda%20à%20Constituição%20n.,nova%20redação%20ao%20art.%20228%20da%20Constituição%2>. Acesso em: 12 abr. 2023.

BRASIL. Projeto de Lei nº 191, 6 de dezembro de 2020. Câmara dos deputados. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2236765> . Acesso em: 17 mai. 2023.

BRASIL. Projeto de Lei nº 2.630, de 2020. **Câmara Legislativa**. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/2256735> . Acesso em: 28 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio> . Acesso em: 10 de dez. 2020.

BRASIL. Governo Federal. Estatuto da Criança e do Adolescente. **Lei federal**, v. 8, 1990.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças, educação intercultural e decolonialidade: temas insurgentes. **Revista Espaço do Currículo, João Pessoa**, v. 13, p. 678-86, 2020.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Revista Diálogo Educacional**, v. 10, n. 29, p. 151-169, 2010.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

COSTA, Alan Ricardo et. al. As tecnologias digitais no ensino e aprendizagem de línguas. **Vereadas**, Juiz de Fora, v. 1, n. 20, 2016, p. 1-20.

CRENSHAW, Kimberlé Williams. The first decade: Critical reflections, or a foot in the closing door. **UCIA I. Rev.**, v. 49, p. 1343, 2002.

DEVULSKY, Alessandra. **Colorismo**. São Paulo: Jandaíra, 2021.

DIAS, Luciano Souto; OLIVEIRA, Leonil Bicalho de. Acesso à educação jurídica: pela inclusão do ensino jurídico na grade curricular do ensino regular. **Revista Digital Constituição e Garantia de Direitos**, v. 8, n. 1, p. 03-20, 2015.

DIJK Teun A. van. **Discurso e poder**. Judith Hoffnagel; Karine Falcone (Org.). 2ª ed. 5ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2020.

DONDIS, Donis A. **Sintaxe da linguagem visual**. São Paulo: Martins Fontes, 3. ed. 2015.

EVARISTO, Conceição: “Nossa fala estilhaça a máscara do silêncio”. **Carta Capital**. 13 mai. 2017. Sociedade. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/conceicao-evaristo-201cnossa-fala-estilhaca-a-mascara-do-silencio201d/> . Acesso em: 19 nov. 2022.

EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Belo Horizonte: Nandyala, 2008.

FALCÃO, Paula; SOUZA, Aline Batista de. Pandemia de desinformação: as fake news no contexto da Covid-19 no Brasil. **Revista Eletrônica de Comunicação, Informação e Inovação em Saúde**, v. 15, n. 1, 2021.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S.A., 1968.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

FANTIN, Mônica. Mídia-educação e cinema na escola. **Revista teias**, v. 8, n. 14-15, p. 13, 2007.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Identidades sociais, letramento visual e letramento crítico: imagens na mídia acerca de raça/etnia. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, 2012. p. 195-215.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. **Relações étnico-raciais, de gênero e sexualidade: perspectivas contemporâneas**. Editora UEPG, 2014.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. **Teoria Racial crítica e Letramento Racial Crítico: Narrativas e contranarrativas de Identidade racial de Professores de Línguas**. ABPN, vol. 6, 2014. p. 247.

FERREIRA, Cleia Simone; SANTOS, Everton Neves dos. Políticas Públicas Educacionais: apontamentos sobre o direito social da qualidade na educação. **Revista LABOR**, 2014.

FERREIRA, Helena Maria. A estratégia da ressemiotização e o ensino de leitura: contribuições para a formação de professores. Lavras. **Revista Devir Educação**, v. 2, n. 1, 2018. p. 37-54.

FERREIRA, Helena Maria.; ALMEIDA, Patrícia Vasconcelos. Formação de professores para o trabalho com textos audiovisuais: uma proposta de leitura do gênero videoanimação. **LING. – Est. e Pesq.**, Catalão – GO, v. 22, n. 2, 2018. p. 115-127.

FERREIRA, Helena Maria, et.al. **O trabalho com videoanimação em sala de aula: múltiplos olhares**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

FERREIRA, Helena Maria; VILLARTA-NEDER, Marco. Antonio. Imagem, Sala de aula e leitura: diálogos e descobertas possíveis. **PERcursos Linguísticos**. Vitória (ES), v. 8, n. 19, 2018.

FERREIRA, Norma Sandra de A. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação & Sociedade**. São Paulo, ano XXIII, n. 79, ago.2002, p. 257, 272.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 70ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem fronteiras**, v. 12, n.1, 2012.

GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. **Lugar de negro**. Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2022.

HYLAND, Kenny. Modern Slavery: a global phenomenon. In: **The Global Slavery**. Index 2018. Walk Free Foundation. 2018, p. 16-21.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Marcelo Brandão Cipolla (tradução). 2 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

JUSTO, Márcia Adriana Pinto da Silva; RUBIO, Juliana de Alcântara Silveira. Letramento: o uso da leitura e da escrita como prática social. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**. 2013.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Jess Oliveira (tradução). 1 ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KLEIMAN, Angela Bustos. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. contexto, 2006.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 7 ed., 2003.

LANDULFO, Cristiane Maria Campelo Lopes; MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva. **Suleando conceitos em linguagens**: decolonialidades e epistemologias outras. Campinas - SP: Pontes Editores, 2022.

LEITE, Maria Jorge dos Santos. Tráfico atlântico, escravidão e resistência no Brasil. São Paulo: **Sankofa**, v. 10, n. 19, p. 64-82, 2017.

LEMKIN, Raphael. **Regra do eixo na Europa ocupada: leis de ocupação, análise do governo, propostas de reparação**. A Bolsa de Livros de Direito, Ltd., 2005.

LINS-JÚNIOR, José Raymundo Figueiredo. **Educação linguística e formação de professores de línguas crítico-reflexivos**: uma análise dos discursos de licenciandos do curso de Letras da UEVA. João Pessoa: 2019.

LOPES, Edite Nascimento. Mídias, discursos e representações: a África a partir do cinema hollywoodiano. **Grau Zero—Revista de Crítica Cultural**, v. 5, n. 2, p. 173-192, 2017.

MACHADO, Hilda. Cinema de não-ficção no Brasil. **Revista Cinemais**, Rio de Janeiro, out, 2007.

MACHADO, Ludmila Ayres; COSTA, Carlos Roberto Zibel. **Design e narrativa visual na linguagem cinematográfica**. 2009.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. **Gêneros textuais e ensino**, v. 2, p. 19-36, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Linguística do texto**: o que é e como se faz? São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. São Paulo: N 1 Edições, 9ª impressão, 2018.

MIGNOLO, Walter D. A colonialidade está longe de ter sido superada, logo, a decolonialidade deve prosseguir. **Série Afterall**, v. 2, 2019.

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista brasileira de ciências sociais**, v. 32, 2017.

MIGNOLO, Walter D. Desobediência Epistêmica, pensamento independente e liberdade decolonial. **Revista X**, v. 16, n. 1, p. 24-53, 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; O desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, Sueli Ferreira; GOMES, Romeu. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 26.ed. São Paulo: Vozes, p. 9-29, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & saúde coletiva**, v. 17, p. 621-626, 2012.

MINAYO, Maria Cecilia de Souza. Ética das pesquisas qualitativas segundo suas características. **Revista Pesquisa Qualitativa**, v. 9, n. 22, p. 521-539, 2021.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. FABRÍCIO, Branca Falabella. **Por uma ‘proximidade crítica’ nos estudos em Linguística Aplicada**. In: *Calidoscópico*, 17(4): 711-723, 2019.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

MORAN, José Manuel. O vídeo na sala de aula. **Comunicação & Educação**, n. 2, 1995. p. 27-35.

MORATTO, Alexandre. **7 Prisioneiros**. (1h33min). 2021. Disponível em: Netflix. Acesso em: 06 nov. 2022.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. 3 ed. - São Paulo: Perspectivas, 2016.

NASCIMENTO, Gabriel. **Racismo Linguístico: os subterrâneos da linguagem e do racismo**. Belo Horizonte: Letramento, 2019. 124 p.

NOLASCO, Lincoln. **Poderes no contrato de trabalho**. Portal Jurídico Investidura, Florianópolis/SC, 03 fev. 2014. Disponível em: <https://investidura.com.br/biblioteca-juridica/artigos/direito-trabalho/317602-poderes-no-contrato-de-trabalho> . Acesso em: 15 mai. 2023.

PAULA, Luciane de. Círculo de Bakhtin: uma análise dialógica de discurso. **Revista de Estudos da Linguagem**, p. 239-257, 2013.

PENNYCOOK, Alastair. **Critical applied linguistics: A critical introduction**. Routledge, 2001.

PEREIRA, Bergman de Paula. De escravas a empregadas domésticas: a dimensão social e o “lugar” das mulheres negras no pós-abolição. **Anais do Encontro da ANPUH**, 2011.

PEREIRA, Carolina; GUIMARÃES, Áurea Maria. Direitos humanos e justiça restaurativa nas escolas entre decretos e a prática da cidadania no contexto da democracia brasileira. **ETD: Educação Temática Digital**, v. 21, n. 3, p. 587-606, 2019.

PEREIRA, Regina Celi Mendes. Letramento jurídico: uma análise socio subjetiva do gênero sentença. **Cadernos do IL**, n. 48, p. 159-175, 2014.

PIOVESAN, Flávia. Ações afirmativas no Brasil: desafios e perspectivas. **Revista Estudos Feministas**, v. 16, p. 887-896, 2008.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005.

QUIJANO, Aníbal. **Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2020.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RAMOS, Eduardo. A linguagem cinematográfica. **Caderno de cinema do professor: dois**, p. 72-93, 2009.

Representação da UNESCO no Brasil. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1998.

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

RIBEIRO, Elivan Aparecida. **“Ela parece a empregada da minha casa”**: A relevância do Letramento Racial Crítico para a formação do docente”. Dissertação de Mestrado em Educação – Universidade Federal de Lavras, Lavras - MG. 2019. 195 p.

RIBEIRO, Elivan. Aparecida; FERREIRA, Helena. Maria. Letramento racial crítico: possibilidades para a (re)significação da formação inicial de professores. In: ZWIREWICZ, Marlene, et.al. (org.). **Pesquisa com Intervenção Experiências de programas de mestrado e doutorado em educação no Brasil, Bolívia, Colômbia e México**. Caçador, SC. EdUNIARP: 2019. p. 338-346.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROQUE-FARIA, Helenice Joviano. (Re)pensar o ensino e propor ações literárias e linguísticas antirracistas: eis o desafio. **Revista de Letras Norte@mentos**, v. 13, n. 34, 2020.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista brasileira de história & ciências sociais**, v. 1, n. 1, p. 1-15, 2009.

SAER, Juan José. O conceito de ficção. **FronteiraZ. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Literatura e Crítica Literária**, n. 8, p. 145-150, 2012.

SAKAMOTO, Leonardo. **Escravidão contemporânea**. São Paulo: Contexto, 2020.

SALES, Verônica Amaral. **Umbanda: preconceitos e similaridades**. Universidade de São Paulo, 2017.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos estudos**, v. 79, p. 71-94, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, v. 78, p. 3-46, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela Mão de Alice: o social e político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez Editora, 1995.

SANTOS, Terezinha Oliveira; LUCAS, Carlos Henrique de. E não sou eu uma criança?: Trabalho infantil, história e Brasil profundo. **Momento-Diálogos em Educação**, v. 28, n. 2, p. 106-123, 2019.

SANTOS, Terezinha Oliveira. “**Só agora eu falo alto**”: reflexões acerca de “raça”, linguagem e gênero na formação docente em EJA. Salvador: Repositório UFBA, 2011.

SANTOS, Terezinha Oliveira. Tecendo palavras com (desa)fiões, resiliências e resistências: reflexões de uma mulher negra e docente acadêmica. **Revista en línea del Grupo de Investigación de Filosofía Práctica e Historia de las Ideas**, v. 22, 2020.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Mercado de Letras, 2004.

SILVA, Danielly Thaynara da Fonseca. **Artigo acadêmico como prática de letramento na formação de professores de língua portuguesa**. Campina Grande, 2022.

SILVA, Tomaz Tadeu da; et. al. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15 ed. - Petrópolis - RJ: Vozes, 2014.

SOARES, Ana Luísa de Castro; ZAIDAN, Junia Claudia Santana de Mattos. O estado da arte da Linguística Aplicada Crítica no Brasil: Um diagnóstico das pesquisas de LAC publicadas em periódicos. **International Congress of Critical Applied Linguistics** - Brasília: 2015, p. 872-890.

SOARES-LEITE, Werlayne Stuart; NASCIMENTO-RIBEIRO, Carlos Augusto do. A inclusão das TICs na educação brasileira: problemas e desafios. **MAGIS - Revista Internacional de Investigación en Educación**, 2012, p. 173-187.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 7 ed. 5ª impressão. São Paulo: Contexto, 2021.

SOARES, Magda. O que é letramento e alfabetização. **Letramento: um tema em três gêneros**, v. 2, p. 27-60, 1998.

SOUSA, Luciano Dias de. Letramento e multiletramento. **Revista e-escrita: Revista do Curso de Letras da UNIABEU**, v. 10, n. 2, p. 62-72, 2019.

SOUZA, Edileuza Penha de. **Negritude, cinema e educação: caminhos para a implementação da lei 10.639/2003**. 2 ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

SOUZA, Jessé. **A elite do atraso**. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2019.

SOUZA, Jessé. **Como o racismo criou o Brasil**. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2021.

SOUZA, Lidyane Maria Ferreira de; et. al. Congresso Brasileiro de Extensão Universitária e a educação em direitos nas escolas. Uberlândia: **Em Extensão**, v. 21, n. 1, p. 5-19, 2022.

STREET, Brian Vincent. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

STREET, Brian Vincent. Perspectivas interculturais sobre o letramento. **Filologia e linguística portuguesa**, n. 8, p. 465-488, 2006.

STURM, Luciane; et. al. Letramento jurídico na escola: o habeas corpus e o direito à liberdade. **Revista Desenredo**, v. 18, n. 2, 2022.

TEIXEIRA, Juliana. **Trabalho doméstico**. São Paulo: Jandaíra, 2021.

WALSH, Catherine, et. al. Colonialidade e pedagogia decolonial: Para pensar uma educação outra. **Education Policy Analysis Archives**, v. 26, p. 83-83, 2018.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e decolonialidade do poder: um pensamento e posicionamento "outro" a partir da diferença colonial. **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito de Pelotas**, v. 5, n. 1, 2019.

WALSH, Catherine. **Pedagogias decoloniais**: Práticas insurgentes de resistir, (re) existir e (re) viver. Editorial Abya-Yala, 2013.

XIAOWEI Li, et al. Patogênese imune molecular e diagnóstico de COVID-19. **Journal of Pharmaceutical Analysis**, 2020.