

PALAVRAS QUE DESCOLONIZAM: PODER, RESISTÊNCIA E ENSINO DE LITERATURA NEGRA NO ESPAÇO ESCOLAR

DECOLONIZING WORDS: POWER, RESISTANCE, AND THE TEACHING OF BLACK LITERATURE IN THE SCHOOL ENVIRONMENT

Wilder Kleber Fernandes de Santana*

Ladisônia Rodrigues de Souza**

Jardivânia Borges Morais de Medeiros***

João Batista Lucena****

RESUMO: Este estudo investiga o ensino de literatura como prática pedagógica de resistência ao racismo estrutural e à injúria racial no contexto do Ensino Fundamental. Fundamentado nos pressupostos teóricos de Michel Foucault e Mikhail Bakhtin, compreende a escola como um espaço de circulação de discursos, no qual se confrontam mecanismos de poder, processos de normalização e possibilidades de resistência. A pesquisa analisa excertos das obras *O Saci*, *Caçadas de Pedrinho* e *Tia Nastácia e suas histórias*, de Monteiro Lobato, buscando compreender como tais narrativas podem tanto reproduzir estereótipos étnico-raciais quanto favorecer leituras críticas e contra-hegemônicas quando mediadas por práticas pedagógicas reflexivas. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, de caráter bibliográfico e documental, ancorada na análise discursiva de textos literários e de referenciais teóricos que discutem relações de poder, discurso, racismo e educação. Os resultados esperados apontam para a compreensão de que o ensino de literatura pode ultrapassar a mera transmissão de conteúdos e constituir-se como espaço de problematização das desigualdades raciais, favorecendo a construção de subjetividades críticas e comprometidas com a justiça social. Conclui-se que a leitura crítica de obras clássicas da literatura infantil brasileira, articulada aos debates contemporâneos sobre relações étnico-raciais, pode contribuir significativamente para o enfrentamento das violências simbólicas e para a promoção de uma educação mais democrática, inclusiva e socialmente comprometida.

* Pós-Doutor em Linguística, com ênfase em Discurso religioso e sociedade (FAPESQPB/Proling-UFPB). Doutor e Mestre em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). E-mail: wildesantana92@gmail.com

** Mestranda em Linguística e Ensino pelo Mestrado Profissional em Linguística e Ensino (MPLE) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Graduada em Letras-Inglês pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). E-mail: ladisonia16@gmail.com

*** Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (2020). Especialista em Psicopedagogia pelo Centro Universitário de Patos – UNIFIP. E-mail: jardivania456@gmail.com

**** Mestrando em Educação Instituição: Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal - Rio Grande do Norte, Brasil E-mail: joao.batista.lucena@gmail.com

Palavras-Chave: Ensino de Literatura; Racismo Estrutural; Injúria Racial; Poder e Resistência; Educação Antirracista.

ABSTRACT: This study investigates literature teaching as a pedagogical practice of resistance to structural racism and racial slurs within Elementary Education. Grounded in the theoretical contributions of Michel Foucault and Mikhail Bakhtin, the research understands the school as a space of discursive circulation where mechanisms of power, processes of normalization, and possibilities of resistance coexist and interact. *Pedrinho*, and *Tia Nastácia e suas histórias*, aiming to understand how such narratives may both reproduce ethnic-racial stereotypes and foster critical and counter-hegemonic readings when mediated by reflective pedagogical practices. Methodologically, this is a qualitative study of bibliographic and documentary nature, supported by the discursive analysis of literary texts and theoretical references addressing power relations, discourse, racism, and education. The expected findings suggest that literature teaching can move beyond the mere transmission of content and become a space for questioning racial inequalities, promoting the development of critical subjectivities committed to social justice. It is concluded that the critical reading of classical works of Brazilian children's literature, articulated with contemporary debates on ethnic-racial relations, can significantly contribute to confronting symbolic violence and fostering a more democratic, inclusive, and socially engaged education.

Keywords: Literature Teaching; Structural Racism; Racial Slurs; Power and Resistance; Anti-Racist Education.

1. Introdução

A presente investigação, inscrita entre as esferas das Ciências Humanas e dos Estudos Educacionais, propõe-se a analisar as relações de poder e resistência no espaço escolar, delimitando-se o ensino de literatura como campo privilegiado para problematizar as dinâmicas que sustentam o racismo estrutural e a injúria racial no contexto do Ensino Fundamental. Ancorada nos pressupostos teóricos de Foucault (2022 [1970]) e Bakhtin (2010 [1965]), além de interlocutores ativos em terreno brasileiro, a pesquisa compreende a escola como um espaço de circulação de discursos, no qual se confrontam forças de normalização e possibilidades de resistência. Para esse propósito, elencou-se como *corpus* para a análise enunciados das obras de Monteiro Lobato (1882-1948), ao averiguar como tais narrativas podem tanto reproduzir estereótipos étnico-raciais quanto convocar espaços dialógicos para leituras críticas (Bakhtin, 2010 [1965]) e contra-hegemônicas (Freire, 2002).

A escola, ao mesmo tempo em que se constitui como espaço privilegiado de produção de saberes, configura-se também como território de intensas disputas

simbólicas, no qual se reproduzem normas, hierarquias e mecanismos de exclusão/inclusão (Graunke *et al.*, 2025; Gomes, 2026). Em perspectiva foucaultiana, compreende-se que o poder não está concentrado em uma instância única ou central, mas circula de forma capilar pelas instituições, atravessando discursos, práticas e corpos, produzindo subjetividades e consolidando regimes de verdade (Foucault, 2022 [1970]). No contexto educacional, essa dinâmica manifesta-se por meio de currículos que silenciam determinadas vozes, práticas pedagógicas excludentes e pela naturalização de violências físicas, psicológicas e simbólicas, como o racismo e suas expressões cotidianas, dentre elas a injúria racial (La Rubia, 2025).

Articulando essa perspectiva com o pensamento de Bakhtin (2010 [1965]), especialmente no que se refere à noção de discurso oficial, é possível compreender a escola como um cronotopo em que determinados discursos se legitimam como verdadeiros, enquanto outros são marginalizados ou interditados. Para Bakhtin, o discurso oficial tende a estabilizar sentidos, impor normas e silenciar vozes dissonantes, operando como instrumento de manutenção de uma ordem social hierarquizada (Bakhtin, 2010 [1965]). Nesse sentido, o currículo escolar e as práticas pedagógicas podem funcionar como dispositivos que reforçam visões de mundo hegemônicas, muitas vezes alinhadas a perspectivas eurocêntricas e racialmente excludentes, ao mesmo tempo em que deslegitimam narrativas que emergem das experiências de sujeitos historicamente subalternizados (Graunke *et al.*, 2025; Gomes, 2026).

Diante desse cenário, torna-se urgente problematizar o racismo estrutural e a injúria racial no ambiente escolar, reconhecendo que o ensino também pode se constituir como prática de resistência. Partindo da prerrogativa de Foucault (2022 [1970]) de que onde há poder, há também resistência, então as ações pedagógicas carregam, em si, o potencial de tensionar, deslocar e subverter os discursos normativos. Nessa direção, conforme pontua Evaristo (2026), a literatura negra emerge como um campo potente de enfrentamento, ao tematizar experiências de dor, luta, pertencimento e resistência, desestabilizando narrativas hegemônicas e promovendo a humanização de trajetórias historicamente marginalizadas.

Ao mesmo tempo, sob agenda bakhtiniana, a inserção dessas vozes no espaço escolar contribui para a constituição de um ambiente mais dialógico, no qual múltiplos

discursos podem coexistir, confrontar-se e produzir novos sentidos. Essa dialogicidade contribui para a formação de sujeitos mais conscientes, críticos e comprometidos com o enfrentamento das violências simbólicas ((Bakhtin, 2006 [1979]; 2010 [1965])).

Assim, este estudo investiga de que forma o ensino de literatura, especialmente por meio da análise de obras que tematizam o *bullying racial* e os estereótipos étnico-raciais, pode contribuir para o enfrentamento do racismo e da injúria racial, tomando-se como possível auditório estudantes de escolas públicas do Ensino Fundamental. Busca-se compreender em que medida o discurso pedagógico pode deixar de operar como dispositivo de normalização, alinhado ao discurso oficial, e passar a atuar como prática ética de resistência, favorecendo a construção de subjetividades críticas, plurais e socialmente engajadas.

Nesse contexto, o objetivo geral consiste em investigar como o ensino de literatura negra pode se constituir como prática pedagógica de resistência ao racismo estrutural e à injúria racial no Ensino Fundamental. Especificamente, pretende-se: 1) Discutir os conceitos de poder e resistência no pensamento foucaultiano aplicados ao espaço escolar; 2) Debater os conceitos de racismo e injúria racial à luz de princípios normativos e textos constitucionais; 3) Analisar como narrativas extraídas das obras de Lobato podem contribuir para a problematização crítica das relações étnico-raciais no ambiente escolar.

Parte-se das seguintes hipóteses: a literatura, ao evidenciar experiências de denúncia, resistência e afirmação identitária, pode provocar rupturas nos discursos escolares normativos; a abordagem dialógica, inspirada em Bakhtin, favorece a construção de sentidos plurais e o desenvolvimento da consciência crítica dos estudantes; e a compreensão foucaultiana do poder como relação permite ressignificar a prática docente como gesto político de resistência, contribuindo para a invenção de novas formas de subjetivação e enfrentamento das violências simbólicas.

A relevância deste estudo justifica-se pela persistência de práticas de silenciamento, exclusão e violência simbólica contra sujeitos negros no espaço escolar, o que torna imprescindível uma reflexão crítica sobre as relações entre poder, discurso e ensino. A escolha pela análise de obras de Monteiro Lobato, como *O Saci* (1962), *Caçadas de Pedrinho* (1962) e *Tia Nastácia e suas histórias* (1962),

fundamenta-se na necessidade de problematizar textos amplamente difundidos no contexto escolar brasileiro, examinando-os à luz das discussões contemporâneas sobre racismo, representação e discurso. Ao invés de uma intervenção pedagógica direta, propõe-se aqui uma análise crítica dessas obras, compreendendo como seus enunciados podem tanto reproduzir estereótipos quanto abrir brechas para leituras contra-hegemônicas, a depender das mediações discursivas estabelecidas no espaço escolar.

Desse modo, o objeto de estudo delimita-se à análise do ensino de literatura no Ensino Fundamental como espaço de disputa entre discursos oficiais e contra-discursos, tomando como foco as representações raciais presentes nas obras lobatianas e suas possíveis ressignificações. Ancorado em Foucault (2022 [1970]) e Bakhtin (2010 [1965]), este trabalho busca compreender a escola não apenas como reprodutora de normas, mas como espaço de tensão, conflito e possibilidades, no qual o ensino de literatura negra pode atuar como prática de resistência, contribuindo para o enfrentamento da injúria racial e para a construção de uma educação mais crítica, inclusiva e socialmente comprometida.

2. Poder e resistência aplicados ao espaço escolar

O referencial teórico deste estudo ancora-se no pensamento de Foucault (1979, 1988, 1996), especialmente em suas reflexões sobre as intrincadas relações entre saber e poder, fundamentais para compreender a escola como dispositivo de normalização, controle social e produção de subjetividades. Em obras como *Vigiar e Punir* (2018 [1979]) e *Microfísica do Poder* (2016 [1996]), Foucault desnaturaliza o funcionamento das instituições modernas, evidenciando que elas operam como tecnologias políticas do corpo, voltadas à disciplina, à vigilância e à regulação dos indivíduos. A escola¹, nesse horizonte, ultrapassa a função de transmissão de

¹ Para o pensamento foucaultiano, a escola é entendida como um dispositivo que monitora todo o funcionamento do ensino, possibilitando meios de monitoramento, como o exame, o qual autor considera tanto como um transmissor de saberes quanto um elemento regulador de controle nesse ambiente. Há uma técnica de poder e saber, uma vez que “o exame é na escola uma verdadeira e constante troca de saberes: garante a passagem dos conhecimentos do mestre ao aluno, mas retira do aluno um saber destinado e reservado ao mestre.” (Foucault, 2014, p. 183). Entretanto, o poder se difere da repressão, logo, a relação de saber e poder se torna necessário para difusão da reflexão crítica nos resultados obtidos pelos instrumentos de avaliação. Ao ser compreendido como um aparelho disciplinar para regulação de controle, me que exista “cada vez mais de uma comparação perpétua de

conteúdos e passa a ser compreendida como espaço estratégico de fabricação de sujeitos, no qual se instauram regimes de verdade que orientam modos de ser, pensar e agir (Foucault, 2016 [1996]). Trata-se, portanto, de uma instituição que, ao mesmo tempo em que reproduz discursos legitimadores do poder hegemônico, constitui-se como arena de disputas, tensões e possibilidades de resistência, nas quais emergem práticas contra-hegemônicas capazes de deslocar sentidos estabilizados.

A noção de poder em Foucault (2016 [1996]) afasta-se de concepções substancialistas ou jurídico-institucionais, sendo compreendida como uma rede produtiva de relações que se exerce de maneira difusa, capilar e imanente ao tecido social. O poder não se possui, mas se exerce; não se localiza, mas circula; não apenas reprime, mas produz saberes, discursos e subjetividades. Nesse sentido, o espaço escolar revela-se como um microcosmo privilegiado dessas dinâmicas, no qual práticas aparentemente neutras, como a seleção de conteúdos, a organização curricular ou a escolha de obras literárias, funcionam como mecanismos de regulação simbólica e de legitimação de determinadas epistemologias em detrimento de outras (Foucault, 2016 [1996]).

Para o filósofo, “há duas formas de um indivíduo tornar-se sujeito: sujeitar-se ao outro ou então lutar contra as formas de dominação, exploração e as formas de sujeição – ‘contra a submissão da subjetividade’” (Foucault, 2010, p. 278). Tal formulação evidencia que a constituição do sujeito é atravessada por relações de poder, mas também por práticas de resistência, entendidas como processos de criação de si e invenção de novas formas de existência (Foucault, 2016 [1996]).

Foucault (2000, p. 44), em *A Ordem do Discurso*, enfatiza que “todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo”. Desse modo, percebemos que a presença do poder disciplinar que é aplicado de maneira coercitiva, com sanções normalizados, para aqueles que se impõem ao sistema.

cada um com todos, que permite ao mesmo tempo medir e sancionar” (Foucault, 2014, p. 182). Sendo assim, há uma intenção em verificar se houve uma apropriação do conhecimento pelo aluno que foi perpassado pelo professor, validando a presença de uma relação vertical na sala de aula. Ao pensarmos a escola enquanto um dispositivo, implica que percebamos além de seu aspecto físico ou com instância administrativa, mas principalmente como um espaço que há um entrecruzamento de forças com variadas estratégias de governamentalidade implicados na produção de corpos e dos processos de subjetividades.

Para que possamos compreender, com precisão, o funcionamento do espaço escolar², torna-se necessário aprofundar a noção de dispositivo, calcada por Foucault, para relacionar o espaço escolar às estratégias implicadas nas relações de poder e saber. O dispositivo não opera enquanto uma estrutura institucional particularizada, mas constitui-se enquanto uma rede discursiva em que são articulados desde normas, saberes, regulamentos até práticas sociais e enunciados científicos (Bazza, 2022). Logo, o dispositivo escolar pode ser compreendido como um conjunto de elementos dinâmicas em que há o funcionamento articulado tanto na produção quanto na regulação de condutas dos sujeitos, como alunos e professores que estão imersos nesse espaço.

Ao deslocarmos essa noção de dispositivo ao espaço escolar, conseguimos identificar a materialização de práticas, muitas vezes, consideradas banais, mas que estão diretamente normatizadas. Desde a organização do tempo em horários específicos, determinação dos espaços em sala de aula, critérios para avaliação de aprendizagem, seleções de conteúdos e a hierarquização de saberes em prioridades de outros são elementos que constituem na produção ativa de sujeitos disciplinados e que são ajustados para atender as expectativas sociais vigentes.

Ao afirmar que “onde há poder, há resistência”, Foucault desloca a compreensão tradicional da resistência como exterioridade ou negação do poder, situando-a no interior das próprias relações que busca tensionar. As resistências são múltiplas, móveis e localizadas, emergindo nas fissuras dos dispositivos de controle e nas práticas cotidianas, inclusive no espaço escolar. Em *História da Sexualidade I*, o autor enfatiza que tais resistências não se organizam necessariamente como grandes rupturas, mas como micropráticas que reconfiguram os modos de subjetivação,

² Foucault (1998, p.44-45) menciona a ritualização da palavra pelo sistema de ensino em que: “[...] senão uma qualificação e uma fixação de papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes?”. Dessa forma, compreendemos que o feito e o falado nesse ambiente escolar continua sendo constantemente um produto do que pode e do que não pode ser dito ali, uma vez que os poderes e os saberes instalados operam para o funcionamento desses dispositivos. Nesse contexto, conseguimos relacionar de forma ainda mais precisa um diálogo com os estudos bakhtinianos, ao percebermos a uma dimensão discursiva dessas disputas. Para Foucault, o poder produz discursos que são responsáveis por organizar o que pode ser dito, ao passo que Bakhtin enfatiza o atravessamento por diferentes vozes em constante tensão em uma arena discursiva. Logo, todo enunciado está inacabado, tendo em vista que sua constituição só ocorre pela relação com outros enunciados, em determinados processos de relações dialógicas.

podendo manifestar-se, por exemplo, na problematização de discursos naturalizados, na escuta de vozes subalternizadas ou na mediação crítica de textos literários.

É nesse ponto que o diálogo com o pensamento de Bakhtin (2010 [1965]) amplia e aprofunda a compreensão das relações entre poder, linguagem e resistência. Em sua análise da obra de *Rabelais e da cultura popular na Idade Média e no Renascimento*, Bakhtin evidencia a existência de uma tensão constitutiva entre o discurso oficial, associado às instituições, à Igreja e ao poder estatal, e os discursos não oficiais, vinculados à cultura popular, ao riso, à paródia e à carnavalização. O discurso oficial, para Bakhtin (2010 [1965]), caracteriza-se por sua pretensão de estabilidade, autoridade e univocidade, funcionando como instrumento de manutenção da ordem social e de imposição de uma verdade única. Em contrapartida, os discursos populares instauram uma lógica de subversão simbólica, na qual o riso, o grotesco e a ambivalência operam como formas de resistência, desestabilizando hierarquias e abrindo espaço para a pluralidade de vozes.

Transposta para o contexto contemporâneo da educação, essa perspectiva permite compreender o currículo escolar e as práticas pedagógicas como espaços atravessados por forças centrípetas, que buscam unificar, normatizar e silenciar, e forças centrífugas, que tensionam, pluralizam e desestabilizam os sentidos dominantes. Nesse horizonte, a literatura negra assume papel central como prática discursiva contra-hegemônica (Evaristo, 2017), na medida em que inscreve no espaço escolar vozes historicamente marginalizadas, reconfigurando o campo do dizível e do pensável. Ao tematizar experiências de racismo, resistência, identidade e pertencimento, tais narrativas operam como formas de enfrentamento tanto aos dispositivos foucaultianos de normalização quanto aos discursos oficiais analisados por Bakhtin.

Assim, a articulação entre Foucault (1979, 1988, 1996) e Bakhtin (2010 [1965]) permite compreender o ensino de literatura não apenas como prática pedagógica, mas como espaço estratégico de disputa discursiva, no qual se confrontam regimes de verdade e possibilidades de reinvenção subjetiva. A análise de obras literárias, especialmente aquelas que tensionam estereótipos étnico-raciais, revela-se, portanto, como gesto político e ético, capaz de promover deslocamentos nos modos de ver, ler e significar o mundo. Nesse sentido, o trabalho com a literatura negra no espaço

escolar configura-se como prática de resistência que, ao desestabilizar discursos oficiais e regimes de verdade, contribui para a construção de subjetividades críticas, plurais e comprometidas com a transformação social.

A literatura negra, nesse sentido, ao entrar no espaço escolar, pode operar como dispositivo de resistência, ao deslocar os discursos dominantes que invisibilizam corpos negros e naturalizam a exclusão (Evaristo, 2017). Ao expor memórias, identidades e violências estruturais, essa literatura tensiona o que se ensina, como se ensina e para quem se ensina (Evaristo, 2017).

Dialogando com esse arcabouço teórico-metodológico, estudiosos como Veiga-Neto (2000) e Silva (2001) têm aprofundado os impactos dos dispositivos de poder nas práticas pedagógicas, defendendo que a escola não pode ser vista apenas como um reprodutor de ideologias, mas como espaço de intervenções possíveis. Veiga-Neto (2000) propõe pensar a educação como prática de liberdade, a partir da leitura de Foucault, reconhecendo que toda prática pedagógica é também uma prática política.

Em consonância com essa perspectiva, Bauman (2001) contribui ao pensar a fragilidade das identidades modernas e a urgência de se trabalhar com as multiplicidades subjetivas dos sujeitos escolares. A literatura negra se torna, portanto, um meio de reconhecer e valorizar essas identidades plurais, atuando contra os processos de silenciamento racial (Ribeiro, 2009; Evaristo, 2017). O ensino da literatura negra, sob essa ótica, contribui para a formação ética, crítica e cidadã, capaz de desestabilizar as estruturas racistas que atravessam a escola e a sociedade (Hooks, 1995).

Some-se a isso as contribuições de intelectuais negras como Djamila Ribeiro (2017) e Bell Hooks (1995), que fortalecem a compreensão de que a resistência no espaço escolar também deve ser uma resistência antirracista e interseccional. Hooks (1995), ao propor uma educação que ressoe a liberdade de sujeitos marginalizados, ressoa tanto Foucault quanto Freire, ao defender uma pedagogia engajada, crítica e afetiva. Assim, o referencial deste estudo sustenta a proposta de que o ensino de literatura negra pode ser uma potente ferramenta para promover a consciência sobre a injúria racial, problematizar os discursos escolares vigentes e criar espaços de resistência e humanização no processo educativo (Evaristo, 2017).

3. Racismo e injúria racial à luz de princípios normativos e textos constitucionais

No que diz respeito à base constitucional e documental que fundamenta esta discussão, é imprescindível reconhecer que o enfrentamento ao racismo no espaço escolar não se constitui apenas como uma escolha pedagógica, mas como um imperativo ético, político e legal, inscrito em marcos normativos que orientam a educação brasileira contemporânea.

Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018), ao tratar da área de Linguagens para o Ensino Fundamental – anos iniciais, estabelece como uma de suas finalidades a necessidade de que “os componentes curriculares tematizem diversas práticas, considerando especialmente aquelas relativas às culturas infantis tradicionais e contemporâneas” (Brasil, 2018, p. 63). Tal orientação, embora apresentada de forma ampla, carrega implicações profundas quando analisada sob uma perspectiva crítica: ao evocar a pluralidade das culturas infantis, a BNCC abre espaço, ainda que não de forma plenamente tensionada, para a inserção de narrativas historicamente marginalizadas, incluindo aquelas oriundas das experiências negras.

Contudo, é preciso problematizar que, na prática, essa abertura muitas vezes é capturada por uma lógica de superficialidade multicultural, que reconhece a diversidade sem, necessariamente, enfrentar as estruturas de poder que produzem desigualdades raciais. Assim, a efetivação desse princípio depende diretamente da mediação docente e da intencionalidade pedagógica, especialmente no campo do ensino de literatura, onde a escolha de textos e abordagens pode tanto reproduzir quanto tensionar discursos hegemônicos.

Nesse mesmo horizonte de responsabilização institucional, destaca-se a promulgação da Lei nº 14.532 (Brasil, 2023), que representa um avanço significativo no campo jurídico ao equiparar a injúria racial ao crime de racismo. Ao alterar a Lei nº 7.716/1989 e o Código Penal (Decreto-Lei nº 2.848/1940), esta legislação reconhece que práticas discursivas aparentemente pontuais, como ofensas verbais racializadas, não podem ser dissociadas das estruturas históricas de opressão que sustentam o racismo no Brasil.

Essa mudança normativa desloca a compreensão da injúria racial de um ato individual para uma manifestação de violência estrutural, o que implica diretamente o campo educacional. A escola, nesse contexto, não pode mais tratar episódios de racismo como conflitos isolados ou “brincadeiras”, mas deve reconhecê-los como práticas que violam direitos fundamentais e exigem intervenção pedagógica crítica. Tal compreensão dialoga diretamente com a perspectiva foucaultiana, na medida em que evidencia como o discurso, inclusive o insulto, é um espaço de exercício de poder, e, portanto, também um campo de resistência.

Outro documento central para esta discussão são as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais* (Brasil, 2004), que se configuram como um marco na tentativa de reorientar o currículo escolar brasileiro em direção a uma perspectiva antirracista. Ao complementarem os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), as DCN não apenas recomendam a inclusão de conteúdos relacionados à *História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, mas propõem uma reconfiguração epistemológica do próprio fazer pedagógico. Trata-se de deslocar o olhar eurocêntrico que historicamente estruturou o currículo e de reconhecer a centralidade das contribuições africanas e afro-brasileiras na formação da sociedade brasileira. Mais do que inserir conteúdos, as Diretrizes convocam a escola a revisar suas práticas, seus materiais didáticos e suas formas de representação, enfrentando estereótipos e promovendo uma educação comprometida com a equidade racial.

No âmbito da prática pedagógica, o ensino de literatura configura-se como um território privilegiado para a materialização, ou contestação, dessas diretrizes. Ao selecionar, mediar e problematizar textos literários, o professor atua diretamente na produção de sentidos, podendo tanto reforçar discursos oficiais quanto abrir espaço para vozes dissidentes. Nesse contexto, trabalhar com obras que tematizam o racismo, os estereótipos e as experiências negras, inclusive aquelas presentes em textos canônicos como os de Monteiro Lobato, implica não apenas uma escolha didática, mas um posicionamento político. Trata-se de ler criticamente, de evidenciar as marcas do discurso racializado, de tensionar representações e de promover a escuta de outras narrativas que historicamente foram silenciadas.

Assim, a literatura torna-se espaço de encarnação concreta das disputas entre poder e resistência, conforme apontam Michel Foucault (1979, 1988, 1996) e Mikhail

Bakhtin (2010 [1965]). Se, por um lado, o texto literário pode operar como veículo de discursos oficiais que naturalizam hierarquias raciais, por outro, ele também pode ser reapropriado como instrumento de crítica, deslocamento e reinvenção de sentidos. Nesse movimento, o espaço escolar deixa de ser apenas reproduzidor de normas e passa a constituir-se como território de resistência, no qual o ensino de literatura negra, ou a leitura crítica de textos racialmente problemáticos, atua como prática de conscientização, contribuindo para a formação de sujeitos capazes de reconhecer, questionar e transformar as estruturas de opressão que atravessam o cotidiano social e escolar.

4. Uma análise discursiva de enunciados extraídos de obras de Monteiro Lobato

Este momento consiste no ato analítico, dedicado à discussão de enunciados da literatura negra brasileira do escritor Monteiro Lobato, como “O saci” (1962); “Caçadas de Pedrinho” (1962) e “Tia Nastácia e suas histórias” (1962), alçando-se como possível auditório estudantes do Ensino Fundamental, em que se almeja desenvolver reflexões críticas sobre o racismo e a pluralidade identitária, a partir da leitura compartilhada, da escuta ativa e de produções discursivas autorais. Serão apresentados os seguintes enunciados das obras elencadas, como Lobato (1962, p. 30 – grifos meus), “Parecem-me muito grosseiras e bárbaras, coisas mesmo de negra beijuda como tia Nastácia. Não gosto, não gosto e não gosto”.

Quando examinado à luz dos estudos discursivos, o trecho em questão, proferido pela personagem Emília na obra *Histórias de Tia Nastácia*, ultrapassa a condição de mera manifestação individual de preconceito para revelar-se como um enunciado historicamente situado, atravessado por discursos que refletem e reproduzem hierarquias raciais construídas ao longo da história brasileira. Mais do que um comentário isolado, a expressão “negra beijuda” mobiliza representações sociais e resgata uma memória discursiva que, durante décadas, contribuíram para a inferiorização simbólica/o silenciamento/a subserviência da população negra e para a naturalização de práticas discriminatórias em diferentes espaços sociais, inclusive na escola.

Sob uma perspectiva foucaultiana, observa-se que o enunciado integra um regime de verdade que legitimou determinados padrões de humanidade, beleza e

civilidade em detrimento de outros. Ao associar características físicas da personagem negra a atributos depreciativos, o discurso transforma o corpo negro em objeto de avaliação negativa, convertendo diferenças fenotípicas em marcas de inferioridade. Trata-se de uma operação discursiva de poder que produz classificações sociais, estabelece fronteiras simbólicas e reforça mecanismos de exclusão historicamente sedimentados na sociedade brasileira.

De modo complementar, a reflexão bakhtiniana permite compreender que a expressão utilizada não constitui uma palavra neutra ou inocente, afinal, o sujeito é intencional e consciente (Bakhtin, 2006 [1979]). Conforme Volóchinov (2017), toda palavra está impregnada de valores sociais e ideológicos. Nesse sentido, a expressão “negra beijuda” funciona como signo ideológico carregado de sentidos pejorativos que associam a negritude à feiura, à grosseria e à desvalorização social. O enunciado torna-se, assim, um espaço de circulação de discursos racializados que contribuíram para a construção de estereótipos amplamente disseminados na cultura brasileira.

Entretanto, a relevância desse trecho para o contexto escolar contemporâneo não reside na reprodução desses discursos, mais precisamente na possibilidade de sua problematização crítica. Quando inserido em práticas pedagógicas comprometidas com a educação antirracista, o texto deixa de operar como mecanismo de naturalização do preconceito e passa a constituir-se como objeto de reflexão sobre os efeitos da linguagem na produção das desigualdades sociais (Oliveira; Pedroza; Paulino, 2023). Aquilo que outrora circulava como discurso aparentemente legítimo pode ser ressignificado como evidência histórica das formas pelas quais o racismo se manifesta por meio das palavras.

Nesse movimento, o ensino de literatura assume uma importante função ética, política e formativa. O trabalho pedagógico com esse enunciado permite que estudantes desenvolvam a capacidade de identificar preconceitos presentes na linguagem cotidiana, compreendendo que determinadas expressões não são apenas palavras, mas práticas discursivas que podem produzir exclusão, sofrimento e violência simbólica. A leitura crítica favorece a compreensão de que o racismo nem sempre se manifesta por meio de agressões explícitas, podendo também ocorrer por meio de apelidos, comentários depreciativos, estereótipos e brincadeiras aparentemente inofensivas (Cavalleiro, 2024).

Tal abordagem apresenta grande potencial para o enfrentamento do bullying racial no ambiente escolar. Ao analisar criticamente a construção discursiva da personagem Tia Nastácia, os alunos podem refletir sobre situações semelhantes vivenciadas em seu cotidiano, identificando como determinadas características físicas, traços fenotípicos ou pertencimentos étnico-raciais são frequentemente utilizados como instrumentos de ridicularização e exclusão. O texto literário transforma-se, assim, em ponto de partida para discutir respeito, diversidade, empatia e convivência democrática.

Além disso, a análise do enunciado possibilita estabelecer diálogos com as discussões contemporâneas sobre injúria racial e discriminação. Ao compreender que palavras carregam histórias, valores e consequências sociais, os estudantes tornam-se mais conscientes dos impactos que determinados discursos podem produzir sobre a dignidade humana. Essa conscientização contribui para a construção de posturas éticas fundamentadas no respeito às diferenças e na valorização da diversidade racial e cultural presente na sociedade brasileira.

Nessa perspectiva, a resistência não se encontra fora do texto, mas emerge do próprio ato de leitura crítica. Quando o discurso de Lobato é colocado em diálogo com produções da literatura negra brasileira e com narrativas que valorizam as experiências, memórias e identidades negras, instaura-se um espaço de plurivocalidade, no qual diferentes vozes passam a disputar sentidos. O estudante deixa de ser mero receptor de discursos cristalizados e torna-se sujeito ativo na construção de interpretações críticas e socialmente responsáveis.

Desse modo, o trabalho pedagógico com esse enunciado permite transformar uma representação marcada por estereótipos raciais em oportunidade de formação cidadã. Ao problematizar os mecanismos discursivos que sustentam o preconceito, a escola contribui para o desenvolvimento de leitores críticos, capazes de reconhecer, questionar e combater manifestações de bullying racial, injúria racial e outras formas de discriminação. O ensino de literatura passa, então, a constituir-se como prática de resistência, promovendo a desnaturalização de discursos excludentes e favorecendo a construção de uma educação verdadeiramente antirracista, inclusiva e socialmente comprometida.

A mobilização desse enunciado em sala de aula possibilita a criação de espaços dialógicos nos quais os estudantes sejam convidados a problematizar os sentidos historicamente sedimentados nas palavras e expressões utilizadas pela personagem Emília. Em uma perspectiva bakhtiniana, o texto literário não deve ser concebido como portador de significados únicos e acabados, mas como um campo de disputas axiológicas em que diferentes vozes sociais entram em confronto (Bakhtin, 2010 [1965]). Nesse sentido, a expressão “negra beijuda” pode ser analisada não apenas como uma característica atribuída à personagem Tia Nastácia, mas como um signo ideológico que materializa discursos raciais construídos historicamente. O trabalho pedagógico pode estimular os estudantes a identificar quais valores estão presentes no enunciado, quais imagens da população negra são produzidas por essa linguagem e quais efeitos tais representações podem gerar nas relações sociais contemporâneas. Ao promover o diálogo entre as experiências dos alunos, os contextos históricos de produção da obra e os debates atuais sobre racismo, preconceito e discriminação, a leitura transforma-se em uma prática crítica de produção de sentidos, permitindo que os sujeitos compreendam a linguagem como espaço de poder, conflito e transformação.

Sob a ótica freireana, a problematização desse trecho também possibilita a construção de leituras contra-hegemônicas comprometidas com a conscientização e a emancipação dos sujeitos (Freire, 2002). Em vez de aceitar passivamente os sentidos cristalizados pelo discurso literário, os estudantes são incentivados a questionar as relações de dominação presentes no enunciado, reconhecendo como determinadas representações contribuíram para a naturalização da inferiorização de pessoas negras ao longo da história.

Diante dessa perspectiva, a leitura assume um caráter político, pois permite desvelar mecanismos de opressão frequentemente invisibilizados nas práticas cotidianas. Ao colocar o discurso de Lobato em diálogo com produções da literatura negra brasileira, com narrativas de resistência e com as vivências dos próprios estudantes, o professor favorece a emergência de outras vozes e outras formas de compreender a realidade social.

Assim, a sala de aula torna-se um espaço de exercício da criticidade, no qual a literatura deixa de ser apenas objeto de apreciação estética para constituir-se como

instrumento de enfrentamento ao racismo, ao bullying racial, à injúria racial e às demais formas de violência simbólica que ainda atravessam o cotidiano escolar.

O enunciado “O tio Barnabé. fale com êle. Negro sabido está ali! Entende de todas as feitiçarias, e de Saci, de Mula sem-cabeça, de Lobisomem, de tudo” (Lobato, 1962, p. 184) constitui um exemplo significativo de como determinadas representações da população negra foram historicamente construídas e difundidas na literatura brasileira. Sob uma perspectiva discursiva, o trecho permite problematizar os modos pelos quais a identidade negra é associada a determinados campos simbólicos, especialmente aqueles vinculados ao imaginário do misticismo, da superstição e do folclore popular.

Inicialmente, observa-se que a expressão “Negro sabido” parece, à primeira vista, atribuir um valor positivo à personagem Tio Barnabé, reconhecendo-lhe um saber específico. Contudo, a natureza desse conhecimento merece atenção analítica. O saber atribuído ao personagem não está relacionado à ciência, à escrita, à intelectualidade formal ou aos espaços socialmente legitimados de produção de conhecimento. Ao contrário, ele é imediatamente associado às “feitiçarias”, ao Saci, à Mula sem Cabeça e ao Lobisomem. Dessa forma, o enunciado produz uma delimitação simbólica do lugar social do sujeito negro, vinculando-o a saberes considerados marginais em relação aos discursos oficiais de conhecimento.

Sob a ótica de Foucault (2022 [1970]), esse processo evidencia a relação entre saber e poder. Em diferentes momentos históricos, os grupos dominantes estabeleceram hierarquias entre formas de conhecimento, legitimando algumas como verdadeiras e desqualificando outras como superstição, crença ou folclore. Nesse contexto, o personagem negro é representado como portador de um saber que não ocupa o centro dos regimes de verdade socialmente reconhecidos. O discurso não lhe concede autoridade científica ou intelectual; concede-lhe autoridade apenas sobre aquilo que a racionalidade moderna frequentemente classificou como irracional ou fantástico. Assim, o enunciado participa de um mecanismo de poder que distribui desigualmente os lugares de fala e os espaços de reconhecimento social.

Do ponto de vista bakhtiniano (2006 (1979); 2010 [1965]), a palavra “feitiçaria” não poderia ser considerada neutra. Para Volóchinov (2017), trata-se de um signo ideológico historicamente carregado por avaliações sociais. Ao longo da formação

colonial brasileira, práticas culturais de matriz africana foram frequentemente nomeadas pelos grupos dominantes como “feitiço”, “bruxaria” ou “superstição”, termos que contribuíram para a marginalização de religiões, conhecimentos e tradições afrodescendentes. Desse modo, o enunciado mobiliza uma memória discursiva que associa a negritude ao universo do mágico, do misterioso e do não racional.

Essa representação não deve ser compreendida apenas como uma característica individual de Tio Barnabé. Ela participa de uma lógica discursiva mais ampla, presente em diversos produtos culturais do século XIX e das primeiras décadas do século XX, que frequentemente reservava às personagens negras funções específicas dentro da narrativa: o contador de histórias, o guardião de lendas populares, o sujeito ligado à magia, ao exótico ou ao folclórico. Embora essas representações reconheçam certos saberes da cultura afro-brasileira, elas também podem contribuir para a cristalização de estereótipos, restringindo a complexidade da experiência negra a papéis previamente definidos.

Entretanto, uma análise crítica contemporânea também permite identificar elementos de resistência. Se, por um lado, o enunciado reproduz um imaginário racializado, por outro, ele revela a existência de conhecimentos populares e afro-brasileiros historicamente invisibilizados pelos discursos hegemônicos. O próprio fato de Tio Barnabé ser reconhecido como aquele que “entende de tudo” relacionado ao universo cultural brasileiro pode ser reinterpretado como indício da importância dos saberes negros na constituição da cultura nacional. Nessa perspectiva, a resistência emerge quando o leitor problematiza as hierarquias implícitas no texto e passa a reconhecer que muitos dos conhecimentos classificados como “feitiçaria” correspondem, na verdade, a sistemas culturais complexos, tradições ancestrais e formas legítimas de produção de saber³.

³ No espaço escolar, essa tensão torna-se particularmente relevante. A leitura crítica do trecho permite discutir como a linguagem participa da construção de identidades raciais, evidenciando que a associação recorrente entre pessoas negras e práticas mágicas ou supersticiosas não é natural, mas resultado de processos históricos e ideológicos. Desse modo, o trecho evidencia o funcionamento de um discurso que, ao mesmo tempo em que reconhece determinados saberes negros, os circunscreve a um campo simbólico historicamente marginalizado. A análise discursiva revela, portanto, uma relação complexa entre poder e representação: o sujeito negro é autorizado a falar, mas dentro de um espaço discursivo previamente delimitado. É precisamente na problematização dessa delimitação que se abre a possibilidade de resistência, resignificação e construção de leituras antirracistas no contexto educacional.

Nesse alinhamento enunciativo-discursivo, o enunciado pode ser compreendido como um signo ideológico atravessado por vozes sociais que circulavam na sociedade brasileira do período. A palavra “feitiçaria”, longe de ser neutra, carrega avaliações históricas construídas em torno das culturas afrodescendentes, frequentemente representadas pelos discursos hegemônicos como manifestações inferiores ou irracionais. Contudo, é precisamente na natureza dialógica da linguagem que emerge a possibilidade de resistência. Ao ser deslocado para o contexto escolar contemporâneo, o enunciado pode ser problematizado e colocado em diálogo com outras vozes, especialmente aquelas oriundas da literatura negra, dos estudos sobre culturas afro-brasileiras e das experiências dos próprios estudantes.

Nesse movimento, conforme propõe Freire (2002), a leitura deixa de ser um exercício passivo de recepção e transforma-se em prática de conscientização. O professor pode mobilizar o texto para discutir como determinados grupos sociais foram historicamente representados, questionando estereótipos e estimulando os alunos a refletirem sobre os efeitos dessas representações na produção do preconceito racial. Desse modo, a sala de aula converte-se em um espaço de leitura crítica e contra-hegemônica, no qual os estudantes aprendem a identificar discursos discriminatórios, a valorizar a diversidade de saberes e a construir posicionamentos éticos comprometidos com o enfrentamento do racismo, do bullying racial e das múltiplas formas de exclusão presentes na sociedade.

O enunciado *“Hoje, sim. – afirmou Emília. Tia Nastácia está ‘lagarteando’, mas negra velha não tem direito de repousar...”* (Lobato, 1962, p. 7) apresenta um conteúdo discursivo que merece atenção crítica quando analisado à luz das relações raciais presentes na literatura infantil brasileira. A expressão “negra velha”, utilizada para designar Tia Nastácia, não aparece apenas como uma referência à idade ou à cor da personagem. Inserida em um contexto histórico marcado pelas heranças da escravidão e pelas desigualdades raciais, a formulação mobiliza uma representação social que associa a mulher negra ao trabalho incessante, à servidão e à negação de direitos básicos, como o descanso e o reconhecimento de sua humanidade.

Sob uma perspectiva discursiva, o trecho evidencia a naturalização de uma postura social segundo a qual determinados sujeitos ocupam posições

hierarquicamente inferiores. A afirmação de que Tia Nastácia “não tem direito de repousar” revela uma construção simbólica que remete ao imaginário colonial, no qual corpos negros eram concebidos prioritariamente como força de trabalho e não como sujeitos de direitos. Em termos foucaultianos, trata-se de um discurso que participa da produção de subjetividades, definindo quem merece reconhecimento, dignidade e cuidado e quem é destinado ao lugar da subalternidade. Já sob a ótica bakhtiniana, a expressão carrega valores ideológicos sedimentados historicamente, revelando vozes sociais que ecoam práticas de exclusão e inferiorização racial.

Além disso, o enunciado pode ser compreendido como manifestação de violência simbólica, pois reproduz uma visão aparentemente banal, mas profundamente marcada por relações de poder. A naturalização desse tipo de discurso contribui para a manutenção de estereótipos que associam pessoas negras a posições de servidão, invisibilizando suas trajetórias, conhecimentos e subjetividades. Nesse sentido, o texto oferece um importante material para problematizar como determinadas representações raciais foram historicamente incorporadas à literatura e ao imaginário social brasileiro.

No contexto escolar, entretanto, o objetivo não deve ser simplesmente censurar ou excluir a obra, mas utilizá-la como instrumento de reflexão crítica. A partir desse trecho, o professor pode promover discussões sobre racismo, preconceito, bullying racial e injúria racial, estimulando os estudantes a identificar como a linguagem pode reproduzir desigualdades e ferir a dignidade das pessoas. Uma possibilidade pedagógica consiste em questionar os alunos sobre os efeitos produzidos pela expressão utilizada para se referir à personagem. Perguntas como “Por que a personagem afirma que Tia Nastácia não tem direito ao repouso?”, “Como você se sentiria se alguém utilizasse expressões semelhantes para falar de você ou de sua família?” e “Que imagem da mulher negra esse trecho constrói?” podem favorecer a percepção crítica dos mecanismos discursivos presentes no texto.

A discussão pode ser ampliada por meio do conceito de *bullying* racial, compreendido como a prática reiterada de humilhações, apelidos, insultos ou discriminações baseadas na raça, cor ou origem étnica. Nesse sentido, os estudantes podem refletir sobre como determinadas palavras, mesmo quando apresentadas em

obras literárias⁴ ou em situações cotidianas, podem reforçar preconceitos e produzir sofrimento. Paralelamente, torna-se importante abordar o conceito de injúria racial, explicando que a utilização de expressões destinadas a ofender ou inferiorizar alguém em razão de sua raça ou cor constitui uma forma de violência e possui implicações jurídicas e sociais.

Ao promover a leitura crítica desse enunciado, o professor pode incentivar os estudantes a identificar os valores que sustentam essa representação, refletindo sobre quem fala, de qual lugar social fala e quais visões de mundo são reproduzidas por essa fala. O texto literário transforma-se, assim, em um espaço de confronto entre diferentes perspectivas, favorecendo a emergência de interpretações que questionem os sentidos naturalizados e ampliem a compreensão dos processos históricos de exclusão racial.

Em uma perspectiva freireana, a problematização desse trecho permite a construção de leituras contra-hegemônicas comprometidas com a conscientização dos sujeitos e com a transformação social (Freire, 2002). Ao invés de aceitar passivamente a representação da personagem, os estudantes são convidados a desvelar as relações de poder presentes no discurso e a refletir sobre como determinadas imagens da população negra foram historicamente produzidas e legitimadas. Nessas movências, a sala de aula deixa de ser um espaço de reprodução de sentidos cristalizados para tornar-se um ambiente de escuta, reflexão e produção coletiva de conhecimento. A literatura passa, então, a desempenhar um papel fundamental na formação de leitores capazes de reconhecer injustiças, questionar estereótipos e atuar na construção de relações mais éticas, inclusivas e comprometidas com o respeito à diversidade humana.

⁴ Para fortalecer uma perspectiva antirracista, a análise desse trecho pode ser colocada em diálogo com obras da literatura negra brasileira, especialmente textos de autoras e autores que apresentam protagonistas negros em posições de protagonismo, dignidade e resistência. O confronto entre diferentes vozes discursivas permite que os estudantes percebam que as representações raciais não são naturais nem imutáveis, mas construções históricas sujeitas à crítica e à transformação. Desse modo, o trabalho pedagógico com esse enunciado pode transformar uma representação marcada por estereótipos em oportunidade de conscientização. Ao desenvolver leituras críticas sobre a linguagem, os estudantes aprendem a reconhecer formas sutis e explícitas de discriminação, fortalecendo atitudes de respeito à diversidade e de enfrentamento ao racismo. Nessa perspectiva, o ensino de literatura assume uma função social relevante: formar leitores capazes de questionar discursos excludentes e de atuar na construção de relações mais éticas, democráticas e inclusivas dentro e fora da escola.

Conclusões

A presente investigação buscou compreender como o ensino de literatura pode constituir-se como prática pedagógica de resistência ao racismo estrutural e à injúria racial no contexto do Ensino Fundamental, tomando como objeto de análise enunciados extraídos das obras de Monteiro Lobato e articulando-os aos pressupostos teóricos de Foucault e Bakhtin. Ao longo das discussões, foi possível evidenciar que os discursos literários não se configuram como produções neutras ou desprovidas de valores ideológicos; ao contrário, participam ativamente da construção, manutenção e circulação de representações sociais que atravessam as relações étnico-raciais na sociedade brasileira.

As análises realizadas demonstraram que determinados enunciados presentes nas obras lobatianas mobilizam discursos historicamente associados à inferiorização da população negra, reproduzindo estereótipos relacionados à aparência física, aos lugares sociais ocupados por sujeitos negros e à associação destes a posições de subalternidade. Tais representações evidenciam a atuação do poder enquanto produtor de regimes de verdade que, ao longo da história, contribuíram para naturalizar determinadas formas de perceber e interpretar o mundo, transformando construções ideológicas em supostas evidências universais e legitimando práticas de exclusão e discriminação.

Entretanto, à luz do pensamento foucaultiano, compreende-se que o poder não opera exclusivamente pela interdição ou pela repressão. Trata-se de uma rede dinâmica de relações que produz saberes, subjetividades e modos de existência. Justamente por não constituir uma estrutura fixa e acabada, todo dispositivo encontra-se atravessado por tensões, deslocamentos e relações de força que abrem espaço para a emergência da resistência. Nesse sentido, a escola não pode ser compreendida apenas como instituição de reprodução de normas e discursos hegemônicos, mas também como espaço de problematização, contestação e transformação social.

Ao articular essa compreensão às contribuições de Bakhtin, percebe-se que o ambiente escolar se configura como uma arena discursiva na qual diferentes vozes, valores e perspectivas entram em diálogo e confronto. A linguagem, por seu caráter

essencialmente dialógico, impede a estabilização definitiva dos sentidos, possibilitando processos contínuos de resignificação. Dessa forma, textos literários que historicamente contribuíram para a circulação de estereótipos raciais podem, quando submetidos a uma mediação pedagógica crítica, transformar-se em instrumentos de reflexão sobre preconceito, discriminação, bullying racial e injúria racial.

Nessa perspectiva, o ensino de literatura ultrapassa a função de mera transmissão de conteúdos e assume uma dimensão ética, política e formativa. O trabalho pedagógico com obras que apresentam representações problemáticas das relações raciais possibilita aos estudantes reconhecer os mecanismos discursivos que sustentam preconceitos historicamente naturalizados, desenvolvendo competências críticas para identificar e enfrentar manifestações de racismo em diferentes contextos sociais. Mais do que interpretar textos, os alunos são convidados a refletir sobre os efeitos das palavras, os processos de construção dos estereótipos e as implicações sociais dos discursos que circulam na sociedade.

Ao colocar os discursos presentes nas obras analisadas em interlocução com produções da literatura negra brasileira, com experiências vividas pelos estudantes e com os debates contemporâneos acerca das relações étnico-raciais, cria-se um espaço de escuta, reflexão e conscientização capaz de desnaturalizar práticas discriminatórias e fortalecer valores de respeito à diversidade.

Conclui-se, portanto, que as contribuições de Foucault e Bakhtin permitem compreender a escola simultaneamente como dispositivo de regulação e como espaço de potencial transformação. Se o poder atua na produção e estabilização de determinados sentidos, a linguagem, por sua natureza dialógica, oferece possibilidades permanentes de contestação, resistência e reconstrução. Nesse cenário, o ensino de literatura revela-se um importante instrumento para a formação de sujeitos críticos, conscientes e socialmente comprometidos, capazes de reconhecer, questionar e enfrentar práticas de racismo, injúria racial e bullying racial. Assim, a educação literária, quando orientada por princípios dialógicos e antirracistas, contribui para a construção de subjetividades emancipatórias e para a consolidação de uma escola mais democrática, inclusiva e comprometida com a justiça social.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo** 19. ed. São Paulo: Edições 70, 2016.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 5. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2006 (1979).

BAKHTIN, Mikhail. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais**. 7. ed. Tradução de Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2010 (1965).

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN**. 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf> Acesso em: 20.08.2024

BRASIL. **LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática *História e Cultura Afro-Brasileira*, e dá outras providências. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm Acesso em: 20.12.2024

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. 2004. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-diversas/temas-interdisciplinares/diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-das-relacoes-etnico-raciais-e-para-o-ensino-de-historia-e-cultura-afro-brasileira-e-africana> Acesso em: 15.02.2025

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. BNCC. Educação é a base. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental/a-area-de-linguagens> Acesso em: 16.03.2025

CANDAU, Vera Maria. **Educação e diversidade cultural: desafios e perspectivas para a formação docente**. Revista Brasileira de Educação, v. 21, n. 65, p. 225–236, 2016.

CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola**. Selo Negro Edições, 2024.

EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

EVARISTO, Conceição. **Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade**. Pallas Editora, 2026.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 28. ed. São Paulo: Loyola, 2022. [Obra original publicada em 1970.]

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 24. ed. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2022.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. 13. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 27. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2016 (1996).

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2018 [1979].

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 70. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e relações étnico-raciais**: desafios e perspectivas. Cadernos de Pesquisa, v. 42, n. 147, p. 478–497, 2012.

GOMES, Francisco Nivaldo Araújo. Sentidos do ensino religioso na escola: percepções, práticas e disputas simbólicas. **Revista de Geopolítica**, v. 17, n. 1, p. e1328-e1328, 2026.

GRAUNKE, Fernando Teixeira Coelho *et al.* Educação do campo e povos negros: um mapeamento das abordagens críticas na literatura científica brasileira (2010–2025). **Revista DCS**, v. 22, n. 81, p. e3189-e3189, 2025.

LA RUBIA, Andy Santos. **A sala de aula como campo de disputa**: práticas pedagógicas frente à exclusão de corpos dissidentes. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciado em Dança) -Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2025.

LOBATO, Monteiro. **Histórias de Tia Nastácia**. Editora brasiliense. 11ª ed. São Paulo, 1962.

LOBATO, Monteiro. **O Saci**. Editora brasiliense. 11ª ed. São Paulo, 1962.

LOBATO, Monteiro. **Caçadas de Pedrinho**. Editora brasiliense. 11ª ed. São Paulo, 1962.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 2017.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis: Vozes, 2004.

OLIVEIRA, Luciana de. Racismo e escola: a injúria racial no cotidiano escolar. **Revista Educação & Realidade**, v. 43, n. 1, p. 101–117, 2018.

OLIVEIRA, Nathália Pereira de; PEDROZA, Regina Lúcia Sucupira; PULINO, Lúcia Helena Cavasin Zabotto. Escrevivências: possibilidades para uma educação antirracista. **Revista Brasileira de Educação**, v. 28, p. e280101, 2023.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento; São Paulo: Justificando, 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2017.