

**UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS
MESTRADO PROFISSIONAL
PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL**

WALQUIRIA CARNEIRO SILVA BENICIO

**AS LITERATURAS AFRICANAS E AFRO-BRASILEIRAS COMO
CONTRIBUIÇÕES NA FORMAÇÃO ANTIRRACISTA DOS ALUNOS
DE 9º ANO: RECONHECIMENTO E PERTENCIMENTO DE UM POVO**

**SANTOS
2024**

B467I BENICIO, Walquíria Carneiro Silva

As literaturas africanas e afro-brasileiras como contribuições na formação antirracista dos alunos de 9º ano: reconhecimento e pertencimento de um povo. / Walquíria, Carneiro Silva Benicio. – Santos, 2024.

f. 263

Orientador: Prof. Dr. Gerson Tenório dos Santos

Coorientadora: Profª. Drª. Giselle Larizzatti Agazzi

Dissertação (Mestrado Profissional), Universidade Metropolitana de Santos, Mestrado em Práticas Docentes no Ensino Fundamental, 2024.

1. Literaturas africanas e afro-brasileiras. 2. Ensino Fundamental, anos finais. 3. Letramento literário. 4. Educação antirracista.

I. Título. As literaturas africanas e afro-brasileiras como contribuições na formação antirracista dos alunos de 9º ano: reconhecimento e pertencimento de um povo

CDD: 305.896081

WALQUIRIA CARNEIRO SILVA BENICIO

**AS LITERATURAS AFRICANAS E AFRO-BRASILEIRAS COMO
CONTRIBUIÇÕES NA FORMAÇÃO ANTIRRACISTA DOS ALUNOS
DE 9º ANO: RECONHECIMENTO E PERTENCIMENTO DE UM POVO**

Dissertação e produto apresentados à banca examinadora do Centro de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade Metropolitana de Santos, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Práticas Docentes do Ensino Fundamental.

Orientador: Prof. Dr. Gerson Tenório dos Santos

Coorientadora: Prof.^a Dra. Giselle Larizzatti Agazzi

**SANTOS
2024**

Dissertação de Mestrado intitulada “As literaturas africanas e afro-brasileiras como contribuições na formação antirracista dos alunos de 9º ano: reconhecimento e pertencimento de um povo” e produto educacional intitulado “Oficinas literárias a partir de textos africanos e afro-brasileiros para a formação antirracista dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental” elaborados por Walquíria Carneiro Silva Benicio, foram apresentados e aprovados em 07/06/2024, perante a banca examinadora composta por: Prof. Dr. Gerson Tenório dos Santos, Prof^a. Dr^a. Giselle Larizzatti Agazzi, Prof^a. Dr^a. Ana Luiza de Oliveira Duarte Ferreira e Prof. Dr. Alberto Luiz Schneider.

Banca Examinadora

Prof. Dr. Gerson Tenório dos Santos
Orientador - Universidade Metropolitana de Santos

Prof.^a Dr.^a Giselle Larizzatti Agazzi
Coorientadora - Universidade Metropolitana de Santos

Prof.^a Dr.^a Ana Luiza de Oliveira Duarte Ferreira
Convidada – Faculdade Don Domênico

Prof. Dr. Alberto Luiz Schneider
Docente da Universidade Metropolitana de Santos

SANTOS
2024

Aos meus filhos amados, Isabela e Guilherme, vocês são a razão pela qual me empenhei tanto em buscar conhecimento e verdade, quero que saibam que este trabalho é mais do que um marco acadêmico, é um compromisso com os valores que espero transmitir a vocês.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me dado a vida, a saúde e a persistência para seguir em frente quando parecia difícil demais.

Aos meus pais, Jailda e José (*in memoriam*) por terem me proporcionado os estudos que nunca tiveram, por sempre acreditarem em mim e me apoiarem em todas as fases da minha vida sem medir esforços.

À minha filha Isabela, por fazer meus dias mais felizes e por ser compreensiva nas minhas ausências. Ao meu filho Guilherme, que me acompanhou nessa trajetória de muitos estudos, ainda em meu ventre, me impulsionando sempre a não desistir.

Ao meu esposo, Aneilson, por me ouvir, pelo companheirismo diário e por acreditar no meu potencial, quando nem eu mais acreditava.

Às minhas irmãs, pelos momentos leves compartilhados, pelas trocas de experiências e por me apoiarem sempre nesse processo de estudos. À minha irmã Valéria pela leitura do meu texto e por me auxiliar na reta final deste trabalho.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Gerson Tenório dos Santos, pelas conversas e orientações constantes, pela confiança, por acreditar em mim e pela paciência na fase final. À minha coorientadora, Prof.^a Dr.^a Giselle Larizzatti Agazzi, por ter me guiado quando ainda estava com muitas dúvidas nesta pesquisa, por ter me apresentado a literatura afro-brasileira, pelas orientações construtivas, pela compreensão e paciência durante a minha conciliação dos estudos com a minha gestação.

Aos membros da banca, Prof. Dr. Alberto Luiz Schneider e Prof.^a Dr.^a Ana Luiza de Oliveira Duarte Ferreira por suas contribuições e intervenções que enriqueceram esta pesquisa.

À Prof.^a Ana Luisa, de Língua Portuguesa, por ter me apoiado e cedido suas aulas para a aplicação desta pesquisa. E, claro, a todos os alunos participantes, pois sem eles este trabalho não seria possível.

Aos professores que lecionaram excelentes aulas e contribuíram para a minha formação acadêmica. Aos meus colegas de mestrado pelas conversas, trocas de informações e estudos.

Quando escolhemos amar, escolhemos nos mover
contra o medo – contra a alienação e a separação. A
escolha por amar é uma escolha por conectar – por
nos encontrarmos no outro.
(HOOKS, Bell. 2021)

RESUMO

Esta pesquisa apresenta uma proposta de intervenção por meio de práticas de leitura literária destinada a alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, cujo objetivo é desenvolver o letramento literário e formar leitores críticos e, assim, contribuir para uma educação antirracista. O produto educacional utiliza contos africanos e afro-brasileiros, aplicando a metodologia baseada na sequência básica do letramento literário estruturada por Cosson (2021). A intenção é a de formar leitores conscientes e críticos, promover o respeito à diversidade e desconstruir estereótipos e preconceitos relacionados às diferenças étnico-raciais. Os fundamentos teóricos da pesquisa incluem contribuições dos estudos de Cosson (2021), que aborda o letramento literário na escola; Cavalleiro (2000), a qual contribui para as relações étnico-raciais no contexto escolar; Munanga (2005, 2008, 2020) e Ribeiro (2019), que colaboram com seus estudos sobre racismo, identidade racial e políticas antirracistas e Soares (2004) sobre a leitura e letramento. A abordagem metodológica é qualitativa, na perspectiva da pesquisa-ação, envolvendo oficinas de leituras literárias, análise de portfólios dos alunos, gravações de áudio das discussões, questionários e anotações no diário de bordo da pesquisadora. Os resultados indicam que a leitura dos textos literários africanos e afro-brasileiros contribui significativamente para o desenvolvimento literário, letramento racial dos alunos e para a discussão e amadurecimento das relações étnico-raciais promovendo, assim, uma educação antirracista. Além disso, os estudantes são levados a rever suas percepções sobre o outro, a realidade social e temas como discriminação racial e preconceito, demonstrando um avanço no entendimento e na crítica dessas questões.

Palavras-chave: Literaturas africana e afro-brasileira. Ensino Fundamental, anos finais. Letramento literário. Educação antirracista.

ABSTRACT

This research presents a proposal for intervention through literary reading practices destined to students in the ninth grade of Elementary School, whose objective is to develop literacy and form critical readers and, thus, contribute to an anti-racist education. The educational product uses african and afro-brazilian tales, applying the methodology based on the basic sequence of literary literacy structured by Cosson (2021). The intention is to form conscious and critical readers, promote respect for diversity and deconstruct stereotypes and prejudices related to ethnic-racial differences. The theoretical bases of the research includes contributions from the studies of Cosson (2021), who approaches literary literacy at school, Cavalleiro (2000), who contributes to ethnic-racial relations in the school context, Munanga (2005, 2008, 2020) and Ribeiro (2019), who collaborate with their studies on racism, identity racial and anti-racist policies and Soares (2004) on reading and literacy. The methodological approach is qualitative, from the perspective of action research, involving workshops of literary readings, analysis of students' portfolios, audio recordings of discussions, questionnaires and notes in the researcher's logbook. The results indicate that the reading of african and afro-brazilian literary texts contributes significantly to the literary development, racial literacy of students and to the discussion and maturation of ethnic-racial relations, promoting an anti-racist education. In addition, students are led to review their perceptions about the other, social reality and themes such as racial discrimination and prejudice, demonstrating an advance in the understanding and criticism of these issues.

Keywords: African and afro-brazilian literature. Elementary school, final years. Literacy literacy. Anti-racist education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Distribuição da população residente por cor ou raça, no estado de São Paulo	58
Figura 2 - Distribuição da população residente por cor ou raça, no município de Praia Grande / S.P	59
Figura 3 – Mural da sala de aula virtual.....	84
Figura 4 – Atividades disponibilizadas aos alunos na sala de aula virtual.....	85
Figura 5 – Quadro de palavras colocadas na lousa	93
Figura 6 – Vídeo “África no currículo escolar”	94
Figura 7 - Vídeo “África no currículo escolar”	95
Figura 8 – Vídeo: Emerica em Súplica, de Noémia de Sousa	95
Figura 9 – Tirinha do Calvin.....	98
Figura 10 – Tirinha do Cascão	98
Figura 11 - Tirinha do Cebolinha	98
Figura 12 - Vídeo: Ondjaki, escritor angolano, em que comenta suas obras	99
Figura 13 – Slide com capas do livro <i>Os da minha rua</i>	100
Figura 14 – Tirinha brincadeira de infância (A20).....	102
Figura 15 - Tirinha brincadeira de infância (A06).....	102
Figura 16 – Carnaval nos arcos da Lapa, 1960 – Heitor dos Prazeres	103
Figura 17 – Carnaval, 1960 – Cândido Portinari.....	103
Figura 18 – Slide citação de Ondjaki	105
Figura 19 – Grupo de meninas, 1940 – Cândido Portinari	106
Figura 20 – Slide da citação de Geni Guimarães	107
Figura 21 –Slide sobre o livro <i>Leite do Peito</i>	107
Figura 22 – Festividade Páscoa (A19)	110
Figura 23 - Festividade Ano Novo (A17)	110
Figura 24 – Festividade “Festa Junina” (A01).....	110
Figura 25 – Alunos em círculo	112
Figura 26 – Slide sobre a citação de Geni Guimarães	113
Figura 27 – Produção de texto do conto “Bilhete com foguetão” – A07 e A08	117
Figura 28 –Produção de texto do conto “Tempos escolares” – A01 e A02	118
Figura 29 – Tirinha do Armandinho	119
Figura 30 – Propaganda I: consciência negra	120
Figura 31 – Propaganda II: a violência e a dor	121
Figura 32 – Imagem da propaganda III: recontar a história	121
Figura 33 – Slide da citação e foto de Geni Guimarães	122
Figura 34 - Ilustração do conto “O bigode do professor de Geografia” – A02 e A23	125
Figura 35 - Ilustração da propaganda contra o racismo I – A08, A18 e A19	126
Figura 36 - Ilustração da propaganda contra o racismo II – A05, A12 e A13	126
Figura 37 –Tirinha Revoltirinhas.....	127
Figura 38 – Slide sobre Djamila Ribeiro	129
Figura 39 – Produção textual “Memória de infância” – A15.....	131
Figura 40 – Cartaz sobre a personalidade negra Carolina Maria de Jesus – A02..	131

Figura 41 – Cartaz sobre a personalidade negra Marielle Francisco da Silva – A23	132
Figura 42 – Alunos realizando as pesquisas	132
Figura 43 - Slide com exemplos de acróstico	133
Figura 44 – Slide de um acróstico referente ao racismo	135
Figura 45 – Acróstico “Força flutuante” – A15 e A20	136
Figura 46 – Acróstico “Pingo de chuva” – A23	137
Figura 47 – Slide com a proposta de produção do conto biográfico	138
Figura 48 – Alunos escrevendo o conto biográfico	138
Figura 49 – Produção de texto “Gaiola imaginária” – A01	139
Figura 50 – Produção de texto (Parte I) “Presentinho especial” – A15	139
Figura 51 – Produção de texto (Parte II) “Presentinho especial” – A15	140
Figura 52 – Produção de texto (Parte III) “Presentinho especial” – A15	140
Figura 53 – Alunos respondendo ao questionário final	141
Figura 54 – Alunos no Museu Afro (I)	142
Figura 55 – Alunos no Museu Afro (II)	143

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Proporção da população residente 1991-2022 por cor ou raça.	56
Gráfico 2 – Distribuição da população residente por cor ou raça, nas regiões.	57
Gráfico 3 – Como a escola Felipe Avelino se reconhece?	60
Gráfico 4 – Reconhecimento da cor de pele	144
Gráfico 5 – Sociedade racista	145
Gráfico 6 – Presenciou ou sofreu racismo.....	145
Gráfico 7 – Reação diante de um ato racista	146
Gráfico 8 – Presença de racismo no ambiente escolar	146
Gráfico 9 – Ato racista	147
Gráfico 10 – Frequência de leitura	148
Gráfico 11 – Motivo para leitura de um livro	148
Gráfico 12 – Fatores influenciadores na escolha de um livro	149
Gráfico 13 – Lugares em que as leituras foram apresentadas	150
Gráfico 14 – Incentivo para leitura.....	150
Gráfico 15 – Preferência de leitura	151
Gráfico 16 – Texto literário marcante	152
Gráfico 17 – Presença de personagens negros e/ou afrodescendentes na literatura	153
Gráfico 18 – Reconhecimento nas narrativas.....	154
Gráfico 19 – Conhecimento sobre as literaturas africanas e afro-brasileiras	155
Gráfico 20 – Conhecimento sobre autores africanos e afro-brasileiros	156
Gráfico 21 - Interesse em aprender sobre as literaturas africanas e afro-brasileiras	157
Gráfico 22 – Percepção da literatura no dia a dia	160
Gráfico 23 – Texto literário marcante	161
Gráfico 24 – Literaturas africanas e afro-brasileira.....	162
Gráfico 25 – Conhecimento sobre autores africanos e afro-brasileiros	163
Gráfico 26 - Curiosidade em conhecer outros autores africanos e afro-brasileiros	164
Gráfico 27 - Realização de pesquisas em casa sobre outros textos literários africanos e afro-brasileiros	164

Gráfico 28 – Continuidade dos estudos no Ensino Médio.....	165
Gráfico 29 – Importância dos estudos literários africanos e afro-brasileiros	166
Gráfico 30 – Combate ao racismo e a preconceitos.....	168
Gráfico 31 – Visão sobre as literaturas africanas e afro-brasileiras	169
Gráfico 32 – Reconhecimento nos contos e/ou personagens	170

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Interpretação do conto “Bilhete com foguetão”, Ondjaki.....	115
Quadro 2 - Interpretação do conto “Tempos escolares”, Geni Guimarães	116

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1. TRAJETÓRIA ESTUDANTIL E PROFISSIONAL: UM CAMINHO DE APRENDIZADO	23
1.1 A Educação Infantil e o Ensino Fundamental: da criação de vínculos afetivos a uma rotina maçante na escola	23
1.2 Do despertar da leitura literária no Ensino Médio ao caminho da Universidade	26
1.2.1 Um olhar especial para a leitura literária nas escolas em minha formação acadêmica: da licenciatura à pós-graduação	28
1.3 Da estudante para a docente: um caminho de muito aprendizado e inquietações	30
2. DO PANORAMA HISTÓRICO DA LUTA DOS NEGROS NO BRASIL À CONTEXTUALIZAÇÃO DAS LEIS E DOCUMENTOS LEGAIS SOBRE AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	39
2.1 A luta dos negros e afrodescendentes por sua identidade e cultura: um caminho doloroso	39
2.2 As leis educacionais nas relações étnico-raciais: um passo importante para a construção de uma educação antirracista	46
2.3 Dados demográficos étnico-raciais recentes: reflexo do reconhecimento racial no país	55
3. LETRAMENTOS LITERÁRIO E RACIAL PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA	62
3.1 Leitura na escola	62
3.2 A leitura literária e o letramento literário: contribuições para a formação do leitor crítico	65
3.2.1 Sequência básica de letramento	72
3.3 O letramento racial e as literaturas africanas e afro-brasileira como potenciais transformadores na educação básica	75
4. PERCURSO METODOLÓGICO	82
4.1 Delineamento do tipo de pesquisa	82
4.2 Contexto da pesquisa	83
4.3 Participantes	85
4.4 Descrição do <i>corpus</i> literário	85
4.5 Procedimentos	89
4.6 Instrumento da pesquisa: questionário inicial	91
4.7 Instrumento da pesquisa: questionário final	91
5. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	92
5.1 Primeira etapa: contextualização das práticas de leitura literária nas oficinas	92

5.2 Segunda etapa: oficinas com contos africanos e afro-brasileiros.....	96
5.2.1 Oficina I: poema “Súplica” e conto “O voo do Jika”	96
5.2.2 Oficina II: contos “O último carnaval da Vitória” e “Fim dos meus natais de macarronadas”	103
5.2.3 Oficina III: Contos “Bilhete com foguetão” e “Tempos escolares”	111
5.2.4 Oficina IV: Contos “O bigode do professor de Geografia” e “Metamorfose”	119
5.2.5 Oficina V: contos “O portão da casa da tia Rosa” e “Alicerce”	127
5.2.6 Oficina VI: Contos “Um pingo de chuva” e “Força flutuante”	133
5.2.7 Produção de conto autobiográfico: produto final das oficinas	137
5.3 Terceira etapa: avaliação das oficinas.....	141
5.4 Quarta etapa: visita ao Museu Afro, em São Paulo	142
5.5 Descrição e análise dos questionários.....	143
5.5.1 Questionário inicial	143
5.5.2 Questionário de avaliação final	160
 6. PRODUTO EDUCACIONAL.....	 174
 CONSIDERAÇÕES FINAIS	 202
 REFERÊNCIAS.....	 217
 APÊNDICES	 222
APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO INICIAL	222
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO FINAL.....	225
APÊNDICE C – TRANSCRIÇÃO DAS RESPOSTAS DO QUESTIONÁRIO INICIAL.....	227
APÊNDICE D – TRANSCRIÇÃO DAS RESPOSTAS DO QUESTIONÁRIO FINAL	230
 ANEXOS	 235
ANEXO A - POEMA “SÚPLICA”	235
ANEXO B – CONTO “O VOO DO JIKA”	237
ANEXO C – CONTO “O ÚLTIMO CARNAVAL DA VITÓRIA”	239
ANEXO D – CONTO “FIM DOS MEUS NATAIS DE MACARRONADA”	241
ANEXO E – CONTO “BILHETE COM FOGUETÃO”	242
ANEXO F - CONTO “TEMPOS ESCOLARES”	243
ANEXO G – CONTO “O BIGODE DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA”	245
ANEXO H – CONTO “METAMORFOSE”	247
ANEXO I – CONTO “O PORTÃO DA CASA DA TIA ROSA”	250
ANEXO J – CONTO “ALICERCE”	252
ANEXO K – CONTO “UM PINGO DE CHUVA”	254
ANEXO L – CONTO “FORÇA FLUTUANTE”	255
ANEXO M – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)	257
ANEXO N – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....	259

INTRODUÇÃO

A importância da leitura na vida das pessoas e, especialmente, dos alunos nas escolas, sempre foi motivo de muito estudo e amplamente discutida pelos professores e pesquisadores no assunto. É sabido que a leitura desempenha um papel fundamental não apenas no desenvolvimento acadêmico, mas também na formação pessoal e social dos indivíduos, sendo uma habilidade essencial que permeia todas as atividades do nosso cotidiano. Para Souza; Cosson (2011) “ler é fundamental em nossa sociedade porque tudo o que somos, fazemos e compartilhamos passa necessariamente pela escrita”. (SOUZA; COSSON, 2011, p. 101). Partindo dessa premissa, um dos objetivos do trabalho a ser desenvolvido na escola deve ser a formação de leitores proficientes. Isso implica em ir além do simples ensino da decodificação de textos, incentivando os alunos a criarem o hábito da leitura e se tornarem leitores capazes de enxergar o que está no texto, compreender e atribuir sentidos a ele. É preciso que os alunos insiram em suas leituras, as construções de conhecimento e as próprias vivências de mundo, desenvolvendo assim uma leitura crítica e reflexiva.

Nesse sentido, o letramento é o que mais se aproxima desta concepção de leitura, pois envolve a capacidade de interpretar, criticar e usar textos de forma competente e significativa em diferentes contextos sociais, culturais e históricos, por meio de práticas sociais relacionadas à leitura e à escrita, das quais os indivíduos se apropriam dessas habilidades para promoverem mudanças em suas maneiras de ver o mundo e a si mesmos. Dessa forma, a leitura de textos literários se manifesta como umas das possibilidades para se proporcionar um processo de letramento que permita aos estudantes conhecerem experiências diversas, já que a literatura tem o potencial de conduzir o leitor a mundos imaginários, ao mesmo tempo em que o convida a assumir uma atitude crítica em relação ao que foi lido e a fazer uso do conhecimento adquirido em novas situações. Sendo assim, propus com esta pesquisa desenvolver o letramento literário de estudantes de uma turma de nono ano do ensino fundamental de uma escola municipal de Praia Grande, no litoral de São Paulo, por meio de práticas de leitura literária com contos africanos e afro-brasileiros.

Para Cosson (2021), o letramento literário vai muito além da simples leitura e decodificação das palavras em um texto. Ele envolve a capacidade de aprofundar na estética da linguagem, compreender as nuances, os simbolismos e as metáforas que

permeiam as obras literárias. Ao desenvolver essa competência, os estudantes não apenas entendem o texto, mas também são capazes de extrair significados mais profundos, fazer conexões com suas próprias experiências e ressignificar o que foi lido. Isso não só enriquece sua compreensão do mundo, mas também estimula a criatividade, a empatia e a reflexão crítica.

No ensino fundamental, anos finais, sabemos que não há um componente curricular destinado ao estudo da literatura, por isso cabe ao professor organizar a sua abordagem de ensino de acordo com a carga horária semanal do componente de Língua Portuguesa. Diante dessa situação, alguns professores optam por trabalhar um pouco da literatura no “Eixo Leitura” com a apresentação de textos por meio da leitura e atividades de interpretação, mas devido a alguns fatores, inclusive o tempo curto, esse estudo se torna superficial. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresenta o Eixo Leitura e a sua relevância dentro do ambiente escolar com textos escritos, orais e multissemióticos e mostra também a importância de se estudar textos literários como forma de adesão às práticas de leitura. A nona competência específica do componente curricular destaca a literatura como aliada às práticas de leitura que “possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura [...] e reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura. (BRASIL, 2017, p. 87).

Diante disso, é necessário valorizar a literatura nos anos finais do ensino fundamental, e dar espaço a ela como uma prática de leitura capaz de gerar saberes, conhecimento, possibilidades de análise e reflexão sobre o mundo, desenvolvimento da cidadania e das competências socioemocionais, além de possibilitar a exploração dos temas contemporâneos transversais (Brasil, 2017, p.19). Por esse potencial do ensino de literatura, é necessário que ela seja tratada nos espaços escolarizados como fonte de descobertas e construção de sujeitos críticos e não apenas como fruição. Como relata Cosson (2021), quando há atividades de leitura com textos literários, estas variam entre “a exigência de domínio de informações sobre a literatura e o imperativo de que o importante é que o aluno leia, não importando bem o que, pois a leitura é uma viagem, ou seja, mera fruição” (p. 22).

Se já são restritos o tempo e o espaço destinados ao estudo da literatura no segmento de ensino mencionado, essa situação se agrava quando se trata das literaturas africanas e afro-brasileiras. Apesar de a lei nº 10.639/03 tornar obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira, no âmbito de todo o currículo escolar,

em especial nas áreas de Educação Artística, de Literatura e História Brasileiras, mesmo depois de muitos anos, ainda é bastante limitado o trabalho com essas literaturas no ambiente de sala de aula. Isso se deve em razão de inúmeros motivos, como, por exemplo, desconhecimento do processo histórico de luta dos negros pelo reconhecimento de sua identidade e falta de material didático e livros literários, somados à lacuna deixada na formação docente, um dos fatores que impossibilita de os professores conhecerem as literaturas africana e afro-brasileira. Após essa lei, algumas ações pedagógicas pontuais são desenvolvidas nas escolas relacionadas aos temas étnico-raciais, mas esses assuntos precisam ser mais aprofundados e com propostas pedagógicas contínuas.

Além disso, a observação do cotidiano escolar mostra a necessidade de tratar esses assuntos, já que há casos constantes de racismo, de intolerância religiosa de matriz africana, além de notar que os discentes possuem preconceitos e estereótipos em relação aos negros, notados por meio de brincadeiras, falas e comentários maldosos, entretanto, em muitos casos, essas condutas indicam falta de conhecimento da riqueza cultural dos negros africanos e dos afro-brasileiros. Nesse sentido, sendo eu, mulher branca e professora, reconhecendo meus privilégios de não sofrer a opressão que já observei nas escolas em que trabalhei e nessa sociedade racista, repleta de desigualdades e preconceitos raciais, notei também a necessidade de me engajar na luta antirracista.

A partir da observação dessa realidade escolar e entendendo a importância de cumprir, de maneira efetiva, com a lei nº 10.639/03, percebi a importância de se trabalhar com a formação dos alunos para que sejam capazes de ressignificar o papel do negro e afrodescendente em nossa sociedade, suas lutas e conquistas para mudar os cenários de preconceitos e injustiças, preparando jovens para enfrentar a diversidade social e cultural, contribuindo, assim, para uma educação antirracista. Para isso, acredito que o trabalho e estudo do letramento literário com textos das literaturas africanas e afro-brasileiras podem colaborar de maneira bem eficaz, dada a função humanizadora da literatura em si, pois, de acordo com Cândido (2004), “a literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante”. (CÂNDIDO, 2004, p. 182).

As literaturas africanas são importantes pela vasta produção e pela representação da grande diversidade cultural e dos valores característicos de um

continente tão múltiplo como a África. Cada região desse continente traz consigo histórias, mitos, tradições e perspectivas únicas, refletidas nas obras literárias produzidas por seus autores. No entanto, nesta pesquisa, abordei apenas das literaturas africanas dos países de língua portuguesa que apresentam uma interessante relação entre história e ficção: Angola e Moçambique, representados pelos autores Ondjaki e Noémia de Sousa, respectivamente. Ao explorar as narrativas desses autores, os estudantes podem desenvolver uma compreensão mais profunda e nuançada da África, que vai além das visões simplistas e reducionistas frequentemente propagadas.

A literatura afro-brasileira também deve ser apresentada aos alunos e, ser trabalhada de forma efetiva. A sua inserção leva para a sala de aula uma diversidade de vozes e perspectivas que, muitas vezes, são marginalizadas, isso enriquece o processo de aprendizagem, oferecendo uma visão mais ampla e inclusiva da sociedade. Ao entrar em contato com narrativas que apresentam personagens negros em papéis diversos e complexos, os alunos podem desconstruir estereótipos negativos e preconceitos sobre os negros, contribuindo para a formação de uma sociedade mais justa e igualitária. Neste trabalho, a voz representada é a de Geni Guimarães, autora negra e brasileira, seus contos autobiográficos enfatizam, por meio da protagonista criança, menina, jovem e adulta negra, as relações étnico-raciais e promovem reflexões acerca das relações humanas, sociais e de racismo.

Com o intuito de desenvolver a compreensão leitora dos alunos do nono ano e torná-los leitores críticos e conscientes, é fundamental adotar estratégias pedagógicas que enfatizem a literatura como um reflexo dos valores, conceitos e discursos de cada sociedade, assim como suas singularidades. Nesse sentido, propõe-se trabalhar com contos africanos e afro-brasileiros em oficinas literárias didaticamente organizadas e fundamentadas na sequência básica de letramento literário (Cosson, 2021). Para a realização do trabalho com as literaturas africanas, realizam-se práticas de leitura com os seguintes textos: o poema “Súplica”, de Noémia de Sousa e os contos “O voo do Jika”, “O último carnaval da Vitória”, “Bilhete com foguetão”, “O bigode do professor de Geografia”, “O portão da casa da tia Rosa” e “Um pingo de chuva”, todos do autor angolano, Ondjaki. No que concerne à literatura afro-brasileira, trabalha-se com os seguintes contos: “Fim dos meus natais de macarronadas”, “Tempos escolares”, “Metamorfose”, “Alicerce” e “Força flutuante”, todos da autora brasileira, Geni Guimarães.

Esta pesquisa apresenta, então, como o objetivo principal de desenvolver o letramento literário de estudantes de nono ano da educação básica, a partir de propostas de leitura, por meio de oficinas, com as produções literárias africanas de Ondjaki, em especial do livro *Os da minha rua* e dos contos da autora Geni Guimarães, principalmente, os do livro *Leite do peito*, com o intuito de desenvolver as competências leitoras dos discentes, formar leitores críticos e criativos, colaborar para o desenvolvimento dos conhecimentos sobre a história e cultura africanas e afro-brasileiras e promover uma educação antirracista. Os objetivos específicos são: a) identificar o perfil leitor dos alunos e a percepção que possuem em relação ao conhecimento sobre a literatura em si, as literaturas africanas e textos afro-brasileiros, e seus respectivos autores por meio dos questionários inicial e final; b) apresentar as variadas etnias que formam o continente africano e mostrar a diversidade humana e tradições desses povos por meio da leitura e estudo de contos africanos e afro-brasileiros; c) apresentar aos alunos, de maneira interdisciplinar com os(as) professores(as) História, o processo de escravidão no Brasil e a história, cultura e costumes de países africanos, especificamente de Angola; d) desenvolver momentos de formação sobre as literaturas africanas e afro-brasileiras nas aulas de Língua Portuguesa com o intuito de reconhecer que estudar a África é estudar sobre nós mesmos; e) contribuir, por meio das práticas de leitura, para a desmistificação de preconceitos ligados ao homem negro e a sua cultura; f) elaborar como produto educacional, as oficinas como sugestões para professores de Língua Portuguesa e os contos autobiográficos tendo como base os contos lidos e analisados de Geni Guimarães e Ondjaki.

Ressalto que, na escola onde desenvolvi esta pesquisa, estava como coordenadora pedagógica e precisei utilizar as aulas da professora de Língua Portuguesa para desenvolver as oficinas literárias com a turma escolhida do nono ano do ensino fundamental. Para isso, precisei, primeiramente, enfrentar algumas barreiras como a falta de estreitamento de laços afetivos com os alunos, já que para os alunos, eu era apenas a coordenadora pedagógica, que, apesar de me conhecerem, não tínhamos estabelecido esse vínculo entre professora e alunos. Então, antes de iniciar esta pesquisa com a turma, apresentei a eles minha proposta com o intuito de eles conhecerem um pouco os objetivos dela e o motivo pelo qual esse assunto foi escolhido, além de convencê-los de que as oficinas agregariam não só às aulas de Língua Portuguesa com o que já estava proposto no planejamento do

ano vigente, mas para a vida deles conduzindo-os a pensar como seres humanos que precisam lutar por uma sociedade mais justa e igualitária, por meio da leitura literária de textos africanos e afro-brasileiros.

Nesse sentido, este trabalho é composto por seis seções que buscam discutir a possibilidade de desenvolver o letramento literário de alunos do ensino fundamental a partir de sequências didáticas de leitura literária com contos africanos e afro-brasileiros.

No primeiro capítulo, apresento meu memorial acadêmico para que o(a) leitor(a) conheça a minha trajetória estudantil desde a educação infantil até a inserção no mestrado, evidenciando as minhas inquietações e reflexões enquanto aluna e, posteriormente, como profissional da educação até o encontro com esta pesquisa. Aqui, o embasamento teórico se consolida com Cosson (2021), Freire (1996, 2007), Cavalleiro (2000) e Silva (2005).

No capítulo 2, proponho uma análise histórica da luta incessante dos negros para que sua identidade e cultura pudessem ser reconhecidas e das leis e documentos legais que influenciaram a abordagem étnico-racial no Brasil. Ao longo do tempo, essas lutas e normativas refletiram e, por vezes, moldaram a dinâmica das relações raciais no país. Como referencial teórico utilizo Munanga (2008, 2020), Nascimento (1989) e as leis educacionais. Apresento também os dados demográficos étnico-raciais recentes coletados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) por meio do Censo Demográfico de 2022 sobre o reflexo do reconhecimento racial, partindo do macro, ou seja, no país até chegar ao município e à escola onde foi aplicada esta pesquisa.

No capítulo 3, apresento a importância da leitura desenvolvida no ambiente escolar, especificamente nos anos finais do ensino fundamental, a prática da leitura literária, as contribuições do letramento literário para que essas leituras sejam desenvolvidas com êxito nas aulas de Língua Portuguesa e, por fim, o letramento racial e as literaturas africanas e afro-brasileiras como potenciais transformadores para uma educação antirracista. Para isso, busco aporte teórico em Cosson (2021), Koch; Elias (2011), Lajolo (2001, 2005), Soares (2004, 2005), Solé (1998), Souza; Cosson (2011) e Paulino; Cosson (2009), Amâncio (2008) e Ribeiro (2019).

O quarto capítulo apresenta a metodologia adotada neste trabalho e os percursos percorridos durante a realização da pesquisa.

No capítulo 5, faço a descrição e análise das oficinas realizadas durante a aplicação do projeto. Para isso, utilizo os dados coletados das atividades produzidas pelos alunos, dos áudios gravados no decorrer das oficinas, do diário de bordo e dos questionários inicial e final respondidos pelos estudantes.

O capítulo 6 apresenta o produto educacional, o qual foi intitulado como “Oficinas literárias a partir de textos africanos e afro-brasileiros para formação antirracista dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental”, um material didático para os professores de Língua Portuguesa que tem o intuito de contribuir com a prática pedagógica do(a) docente, inserindo em suas aulas contribuições para uma educação antirracista por meio das literaturas africana e afro-brasileiras.

A relevância desta pesquisa, portanto, reside no fato de ter desenvolvido uma proposta pautada nas práticas de leitura de histórias africanas e afro-brasileiras com intuito de formar leitores críticos, mas, principalmente, por ter propiciado o contato com essas literaturas que oportunizam a discussão acerca das relações étnico-raciais, do letramento racial, contribuindo para uma educação antirracista. Além disso, a pesquisa pode se tornar fonte de estudos para outros profissionais que tenham interesse pelo tema abordado.

1. TRAJETÓRIA ESTUDANTIL E PROFISSIONAL: UM CAMINHO DE APRENDIZADO

É preciso ler os outros e estar atento ao olhar dos outros, ao sotaque do corpo. E no nosso tempo não estamos atentos a isso. Neste caso, não estamos atentos a nós mesmos. (COUTO, 2023)

1.1 A Educação Infantil e o Ensino Fundamental: da criação de vínculos afetivos a uma rotina maçante na escola

A escola sempre foi um lugar em que eu gostava de estar presente, de me envolver nas aulas, de participar das atividades que eram propostas, de ajudar as professoras e de estabelecer laços afetivos com elas, sentia-me pertencente a cada unidade escolar em que estudei na educação básica e, posteriormente, na Universidade.

No período que compreende hoje a Pré-Escola, na Educação Infantil, vivi momentos felizes que guardo em minha memória, gostava de participar de todos os eventos proporcionados por ela, como as datas comemorativas. Lembro-me da estrutura física da unidade escolar, das disposições das mesas e cadeiras nas salas de aulas: mesas quadradas que cabiam 4 cadeiras e dessa forma estudava e interagia com outros colegas em grupos. Estão ativas em minhas lembranças o momento da entrada e do recreio, as brincadeiras no parque, as cantigas de rodas no pátio, as atividades na sala de aula e o momento da saída. Recordo-me da euforia que chegava à minha casa, com as novidades para contar, as descobertas feitas e os aprendizados adquiridos.

Essas recordações me mostraram a importância da Educação Infantil na vida e no aprendizado das crianças, tendo como norteadores a interação e a brincadeira, por meio das quais é possível estabelecer vínculos afetivos com os colegas, com os educadores e com a escola. Assim como preconiza a Base Nacional Comum Curricular (2017):

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções. (BRASIL, 2017, p. 37).

Naquela época não havia a BNCC para nortear o trabalho docente na Educação Básica, mas fica evidente que as minhas experiências vivenciadas na Educação Infantil tiveram sempre o brincar e a interação como base do meu cotidiano escolar. De fato, era um ambiente alegre, acolhedor e aconchegante.

No período do Ensino Fundamental, anos iniciais, denominada como 1ª a 4ª série, estudei em outra escola, da rede pública estadual, mas no mesmo bairro, então muitos colegas continuaram na mesma turma. A minha atuação como aluna não foi diferente da vivenciada na Educação Infantil: continuei participando com afinco de todos os eventos, sempre fui muito esforçada e aplicada nos estudos, participava de reuniões de representantes de turma e sempre contribuí com ideias para as ações da escola. Lembro-me também dessa escola da disposição enfileirada das mesas e cadeiras da sala de aula, da estrutura física da escola, da grandiosidade da quadra esportiva, do pátio e de um quartinho em que ficavam os livros didáticos empoeirados misturados com os paradidáticos. Sempre ia até esse lugar, pois ajudava a professora buscando ou levando os livros didáticos da sala de aula para lá. No entanto, não me recordo de utilizar os livros paradidáticos em aula ou como atividade para casa. Aqueles livrinhos me chamavam a atenção, pelo seu tamanho e pela capa colorida, mas não ousava pegá-los sem a permissão da professora. Também não lembro de ter participado de momentos de leitura na escola, como rodas e saraus, apenas das leituras em voz alta, na sala de aula, em que cada aluno(a) lia um fragmento do texto presente nos livros didáticos. Hoje, acredito que o intuito dessa prática de leitura era apenas para avaliar a fluência leitora, uma atividade mecanizada, sem estabelecer sentido com a vivência do aluno, sem instigar a curiosidade do educando, a discussão do tema tratado e a exploração do texto de modo a despertar no aluno/leitor o interesse pelo novo.

E a leitura, sendo tratada dessa forma, inviabiliza a construção e reconstrução da formação da personalidade do leitor, como preconizam Rildo Cosson, doutor em Letras e pós-doutorado em Educação e, Graça Paulino, doutora em Teoria Literária pela UFRJ com campo de atuação em formação de leitores, leitura, ensino de literatura, leitura literária e letramento, no texto “Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola”:

[...] todos nós construímos e reconstruímos nossa identidade enquanto somos atravessados pelos textos. O que cada um é, o que quer ser e o que foi dependem tanto de experiências efetivas, aquelas vividas, como da leitura que se faz das próprias possibilidades de ser e das experiências alheias a que tenha acesso por meio dos textos (COSSON; PAULINO, 2009, p. 69).

Destaco que essa escola possuía um espaço amplo com possibilidade para diversas atividades ao ar livre, um lugar com área verde e que poderia ser utilizado para leitura, discussão do que foi lido e, dessa forma, dar vida a um ambiente de leitura mais atrativo e dinâmico, já que não possuía uma biblioteca ou sala de leitura. Sobre isso, Leila Souza (2008) sugere:

[...] cabe ao professor promover no espaço de aula um espaço interativo, participativo e tentar extrair dos discentes o conhecimento tácito que estes têm para enriquecimento da discussão, uma vez que diversificadas são as multirreferências que compõem cada um. (SOUZA, 2008, p. 6).

No Ensino Fundamental, anos finais, que compreendia a nomenclatura de 5ª a 8ª série, estudei em outro município, também na rede estadual e nesse período comecei a me identificar com a disciplina de Língua Portuguesa, no entanto, não me lembro de frequentar uma biblioteca na escola, havia também uma sala em que eram guardados os livros didáticos para uso em aula, mas não me recordo de ter livros paradidáticos naquele ambiente. Diferentemente da escola anterior, essa unidade não possuía uma área verde, as salas de aula eram próximas ao pátio, que era próximo à quadra. O espaço físico era bem pequeno, lembro de ter uma sala multimídia onde assistíamos a algumas palestras ou quando o professor passava algum filme.

Ressalto que nesse período também não tive contato com a leitura como deveria ter, mas em dado momento recordo-me de a escola ter recebido um caminhão adaptado com livros paradidáticos, uma espécie de biblioteca itinerante. Esse caminhão ficou durante uma semana na frente da escola, então fazíamos visitas nesse espaço e podíamos retirar livros emprestados e devolvê-los dentro desse prazo.

Acredito que essa ação deve ter sido do Governo do Estado de São Paulo e que percorreu as escolas durante aquele ano e tenho a certeza de que movimentou a unidade escolar com algo atraente dentro da rotina. Entretanto, aguçar o interesse dos alunos pela leitura e pelos livros e ir embora sem deixar na unidade escolar um acervo que pudesse ser utilizado é, no mínimo, muito incoerente. A leitura na escola

precisa de acompanhamento, de observação e estar próximo do aluno para sanar as possíveis dificuldades, conforme destaca Rildo Cosson (2021), pesquisador do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale) da UFMG e professor colaborador do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal da Paraíba:

A leitura escolar precisa de acompanhamento porque tem uma direção, um objetivo a cumprir, e esse objetivo não deve ser perdido de vista. Não se pode confundir, contudo, acompanhamento com policiamento. O professor não deve vigiar o aluno para saber se ele está lendo o livro, mas sim acompanhar o processo de leitura para auxiliá-lo em suas dificuldades, inclusive aquelas relativas ao ritmo da leitura. (COSSON, 2021, p. 62).

Com relação às aulas de Língua Portuguesa, devo destacar que durante os quatro anos só lembro de ter lido textos presentes no livro didático nas aulas, muitos deles eram apenas trechos. Sobre essa prática, a escritora Joana Cavalcanti com inúmeras obras publicadas e dedicação dos seus estudos às áreas da Literatura, Literatura para a Infância, Leitura, Escrita Criativa, Interculturalidade, em seu livro *Caminhos da literatura infantil e juvenil*, afirma:

Os textos são apresentados de forma incoerente, são mesmo mutilados uma vez que pinça fragmentos das obras de grandes autores e, posteriormente, os leitores devem responder às questões de interpretação e gramática. Ora, isso é uma violência contra a arte, contra o autor e contra a formação de leitores. Mas, ainda é assim que se tem feito. (CAVALCANTI, 2009, p. 28)

É fato de que concluí o Ensino Fundamental sem incentivo à leitura na escola e sem ter lido livros em casa, pois esse hábito também não era cultivado no âmbito familiar, acredito que devido, principalmente, à falta de acesso e pela falta de instrução dos meus pais.

1.2 Do despertar da leitura literária no Ensino Médio ao caminho da Universidade

Já no Ensino Médio, estudei numa escola em que havia uma estrutura física bem diferente da etapa anterior: nela, havia uma biblioteca com um acervo diversificado, em que a minha turma tinha momentos de leitura naquele lugar e um anfiteatro em que realizávamos atividades diversificadas. As aulas de Língua Portuguesa também se configuraram de modo diferente daquelas vivenciadas nas

fases anteriores de estudos. Durante os três anos, li romances juvenis e clássicos da Literatura Brasileira, realizei adaptações teatrais na escola como na elaboração do roteiro e atuação no palco. Estava sempre à frente das atividades relacionadas à leitura literária das feiras culturais e das atividades que cabiam à minha turma. O interesse e o envolvimento por essas atividades só aumentavam dentro e fora da escola, pois a leitura literária, conforme Rildo Cosson (2021) explicita em seu livro *Letramento literário: teoria e prática*:

tem a função maior de tornar o mundo compreensível, transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas, é que a literatura tem e precisa manter um lugar especial nas escolas. (COSSON, p. 17)

Esse envolvimento e empolgação nas atividades escolares se devem à atuação, à metodologia e ao empenho da professora de Língua Portuguesa que era apaixonada pela literatura. Diante disso, devo destacar a importância da figura do professor em instigar a curiosidade do aluno, neste caso, o de Língua Portuguesa, em ler um texto, um conto, um livro e, partir dessas leituras, despertar o gosto pela leitura. O docente precisa guiar e conduzir os educandos pelo caminho de descobertas e de aprendizados que a leitura proporciona. Todavia, esse despertar só é possível se o próprio professor é um leitor apaixonado e capaz, por meio de sua vivência de leitura, influenciar os seus alunos com o seu repertório. Sobre isso, Rildo Cosson também explicita:

O professor é o intermediário entre o livro e aluno, seu leitor final. Os livros que ele lê ou leu são os que terminam invariavelmente nas mãos dos alunos. Isso explica, por exemplo, a permanência de certos livros no repertório escolar por décadas. É que tendo lido naquela série ou naquela idade aquele livro, o professor tende a indicá-lo para seus alunos e assim, sucessivamente, do professor para o aluno que se fez professor. (COSSON, 2021, p.32)

E, a partir desse intermédio, do envolvimento e comprometimento do docente com a leitura e com os alunos, é possível desenvolver em suas aulas debates, rodas de conversas, em que seja possível elaborar, recriar e questionar ideias e o modo de ser e estar no mundo. Conforme defende Paulo Freire em seu livro *Educação e Mudança*:

[...] primeira condição para que um ser pudesse exercer um ato comprometido era a sua capacidade de atuar e refletir. É exatamente

esta capacidade de atuar, operar, de transformar a realidade de acordo com finalidades propostas pelo homem, à qual está associada sua capacidade de refletir, que o faz um ser da práxis” (FREIRE, 2007, p. 8).

Diante do exposto, fica evidente como é crucial o papel do professor na vida e no despertar da aprendizagem do aluno, além da função da escola em proporcionar e valorizar diversas atividades e projetos que vão além das aulas, envolvendo toda a comunidade escolar. E foi nessa fase do Ensino Médio que tive a certeza de que a Língua Portuguesa era o componente curricular que mais me encantava: méritos à professora e à leitura.

1.2.1 Um olhar especial para a leitura literária nas escolas em minha formação acadêmica: da licenciatura à pós-graduação

Após a conclusão dos estudos no Ensino Médio, em 2002, cursei técnico em Informática no Instituto Federal de Cubatão. Após essa experiência, iniciei a graduação em Letras com habilitação em Língua Espanhola, na Universidade Católica de Santos entre 2006 e 2009. Em muitos momentos lembrava-me das aulas de Língua Portuguesa, no Ensino Médio e como foram importantes para os meus estudos nas aulas da graduação.

Devo destacar que no terceiro ano do curso estudei as Literaturas Africanas e foi nesse momento que me encantei definitivamente com o curso de Letras. Nessas aulas, li muitos textos de autores africanos, mas me identifiquei com a escrita peculiar de Mia Couto. Após esse contato, no último ano da graduação, estudei no trabalho de conclusão de curso acerca de dois livros do autor moçambicano, cujo título foi “Desossando as narrativas de Mia Couto: O último voo do flamingo e O fio das missangas”. Nesse trabalho, como já trabalhava como professora substituta em escola estadual, consegui perceber e já apontei as primeiras atividades presentes no material didático da rede estadual paulista em que havia pequenos textos como fábulas e excertos não apenas de Mia Couto, mas também de outros autores das literaturas africanas, percebi ali que já nascia uma preocupação em trabalhar essa literatura na sala de aula.

Em 2010, após a conclusão da graduação, ingressei como aluna especial na FFLCH, na Universidade de São Paulo, estudei por seis meses, mas precisei parar os estudos naquele momento. Entre 2011 e 2013, estudei o curso de Pedagogia, na

Universidade Nove de Julho, quando escrevi o artigo “O gato e o escuro, de Mia Couto: a inserção do conto africano na Educação Infantil e no Ensino Fundamental” como trabalho de conclusão de curso. Logo depois, em 2012, ingressei os estudos no curso de especialização *Ética, Valores e Cidadania*, oferecido pela Universidade de São Paulo no âmbito do Programa UNIVESP – Universidade Virtual do Estado de São Paulo, concluí o curso apresentando o trabalho “Projeto Educacional: prática importante na formação ética e cidadã dos alunos”. Além dessa especialização realizei outra, dessa vez a distância, pela Universidade Cândido Mendes, o curso “Língua Portuguesa e Literatura Brasileira”, apresentei o trabalho de conclusão de curso, cujo título foi “Os desdobramentos do conto machadiano *O caso da vara*: a inserção da literatura no ensino fundamental II”. Em 2013, fui aprovada no processo seletivo do Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional, Profletras, oferecido pela Universidade de São Paulo, estudei as seguintes disciplinas: “Alfabetização e letramento”, “Elaboração de projetos e Tecnologia Educacional”, “Texto e Ensino” e “Fonologia, Variação e Ensino”, no entanto, precisei cessar os estudos no Mestrado por incompatibilidade dos horários das disciplinas com o meu horário de trabalho na rede municipal, pois lá estava em estágio probatório. Durante este curto período no Mestrado, publiquei o artigo científico “Alfabetização, letramento e consciência fonológica: implicações na escrita”.

Apesar de ter desistido do Mestrado naquele momento devido ao trabalho, sabia que seria apenas uma pausa e que retomaria os estudos e a pesquisa em breve. E, assim o fiz, em 2022, ingressei no Programa de Mestrado Profissional por entender que precisava fazer a diferença no local que trabalho, porque tenho um compromisso com os meus alunos, professores e comunidade escolar como um todo. Para isso, além do exercício do meu trabalho no ambiente escolar, entendo a necessidade de estudar e fazer pesquisa sobre algo que me inquieta enquanto professora e, no momento, enquanto coordenadora pedagógica: a ausência da prática de leitura literária na escola, nas aulas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, anos finais e, principalmente, relacionada às literaturas afro-brasileiras e africanas como forma de contribuir para uma educação antirracista tão necessária nos ambientes escolares brasileiros. Sobre esse compromisso, Paulo Freire explicita em seu texto “O compromisso do profissional com a sociedade”:

Este compromisso com a humanização do homem, que implica uma responsabilidade histórica, não pode realizar-se através do palavrório, nem de nenhuma outra forma de fuga do mundo, da realidade concreta, onde se encontram os homens concretos. O compromisso, próprio da existência humana, só existe no engajamento com a realidade, de cujas "águas" os homens verdadeiramente comprometidos ficam "molhados", ensopados. Somente assim o compromisso é verdadeiro. (FREIRE, 2007, p.9)

Percebo, diante dos meus estudos realizados até aqui, a preocupação evidente em estudar a literatura e aplicá-la em sala de aula, algo que sempre me inquietava no dia a dia da escola enquanto professora e por perceber mais tarde como esse contato com a leitura em si e a literatura fez-me muita falta quando era estudante na educação básica.

1.3 Da estudante para a docente: um caminho de muito aprendizado e inquietações

Com relação às experiências profissionais, devo destacar a relacionada à docência. Ainda durante a graduação, especificamente no terceiro ano do curso, ingressei na docência como professora eventual, na rede estadual de ensino, essa nomenclatura refere-se ao professor(a) substituto(a), trabalhei nessa condição por dois anos. Quando concluí a graduação, iniciei na rede estadual como professora contratada e com aulas atribuídas de Língua Espanhola e de Informática numa escola de período integral, no mesmo ano ingressei como professora de Língua Portuguesa na ETEC Dona Escolástica Rosa, em Santos, para os cursos técnicos de Nutrição, Administração, Segurança do Trabalho e Metalurgia, permaneci entre essa escola e a ETEC Aristóteles Ferreira por dois anos. Logo em seguida, em 2011 e em 2012, ingressei nas redes de ensino das prefeituras de São Vicente e de Praia Grande, cidades vizinhas do litoral paulista, e foi preciso exonerar a rede estadual.

No período em que lecionei para os alunos de 6º aos 9º anos de ambas as redes, percebi que era muito difícil implementar nas aulas a leitura literária, inclusive dedicar uma hora/aula para este fim, os currículos e planejamentos eram voltados para o estudo da língua, leitura e interpretação de diferentes gêneros textuais e de fragmentos de textos literários dos livros didáticos. Além disso, notei que não havia nem atividades pontuais alusivas às relações étnico-raciais pelos componentes

curriculares, principalmente no de Língua Portuguesa, muito menos, atividades constantes que abordassem essa temática nas escolas.

As duas redes de ensino em que trabalhava concomitantemente possuíam realidades bem distintas: uma possuía uma boa estrutura física, o prédio havia sido inaugurado há um mês, havia uma sala de leitura com acervo bem diversificado, com muitos livros infanto-juvenis, todos organizados e uma funcionária para cuidar do espaço e receber os alunos. Além de um ambiente aconchegante para leitura: pufes, almofadas, tapetes, mesas e cadeiras.

Já na outra, não havia sequer uma biblioteca ou uma sala de leitura, quando me deparei com essa realidade, relembrei meu período de estudante e refleti muito sobre isso: muitos anos se passaram e a realidade da escola pública relacionada à leitura pouco mudou e o que eu poderia fazer para modificar ou amenizar esse cenário. Essa postura reflexiva dialoga com a afirmação de Paulo Freire: “A primeira condição para que um ser possa assumir um ato comprometido está em ser capaz de agir e refletir.” (2007, p.7).

E, a partir dessa reflexão sobre a minha realidade, agora como profissional docente, era preciso tomar uma atitude, dentro das minhas possibilidades, para que aqueles alunos não passassem pela mesma experiência negativa que tive no Ensino Fundamental, nos anos finais. Sobre isso, Paulo Freire (2007) também explica:

Na medida em que o compromisso não pode ser um ato passivo, mas práxis – ação e reflexão sobre a realidade –, inserção nela, ele implica indubitavelmente um conhecimento da realidade. Se o compromisso só é válido quando está carregado de humanismo, este, por sua vez, só é consequente quando está fundado cientificamente. (FREIRE, 2007, p. 10).

Naquele momento eu havia assumido um compromisso e era necessário agir sobre a reflexão feita. Então, resolvi desenvolver um projeto de leitura chamado *Hora e roda: recursos essenciais de incentivo à leitura* em ambas as escolas. Na primeira citada decorreu muito bem, o projeto consistia em visitar a sala de leitura semanalmente, durante uma hora/aula, esse dia era fixo com o intuito de criar o hábito de leitura. Na sala, eles escolhiam o livro nas estantes, a partir dos elementos pré-textuais ou da indicação de colegas, aproveitavam esse momento também para retirar e/ou devolver livros emprestados, realizar a leitura, conhecer o acervo, folhear os livros, dentre outras ações. E, uma vez por mês, nós realizávamos a roda de leitura

na sala de leitura, em que cada aluno contava sobre a história lida e discutíamos sobre algumas questões apresentadas nos enredos. Vale ressaltar que eu também participava com eles de todo o processo.

Já na escola que não possuía a sala de leitura, consegui colocar em uma caixa livros paradidáticos que encontrei na mesma sala em que eram guardados os livros didáticos e acrescentei com alguns que tinha em casa. Eu realizava as mesmas etapas só que em ambientes diferentes na escola, tais como: no pátio, na grama, em lugares mais calmos, ou na própria sala de aula. O acervo da caixa era muito pequeno, então, aos poucos, os alunos traziam livros de suas casas, faziam as doações para a escola e, ao final, o acervo tinha aumentado um pouco. Com os alunos dos 9º anos, especificamente, desenvolvi em um dos trimestres, a leitura de contos de autores brasileiros e realizamos uma culminância significativa ao final do ano.

Essas etapas na roda de leitura foram construídas ao longo do ano letivo, a cada visita na sala de leitura e/ou a cada roda, lidamos com medos, timidez e desconfiças, no entanto, essas emoções foram amenizadas, sempre respeitando a condição do outro e encorajando-o a expor suas impressões do livro lido. Ressalto que, aos poucos, eles foram se acostumando com a proposta, desenvolvendo criticidade, expondo melhor suas ideias sobre o livro e adquirindo mais confiança no momento de se apresentarem. A roda de leitura era de construção e reconstrução de ideias, de valores, de reflexão, de descontração, de risadas, ao final, eles diziam se recomendavam o livro para os outros ou não e explicavam o motivo.

Diante dessa prática, apesar das dificuldades enfrentadas, inclusive do desinteresse de alguns alunos com a leitura e dos poucos recursos que possuía, constatei que era possível trabalhar a leitura literária com o ensino fundamental, nos anos finais e, claro, aperfeiçoar essas práticas a cada semestre e/ou ano letivo.

Por isso, em uma das redes, apresentei, em 2015, esse projeto aos professores na Jornada Pedagógica: mostrei por meio de fotos e vídeos as etapas do projeto, as ações que deram certo e as que foram preciso replanejar. E soube por alguns docentes que estes aplicaram, fazendo as adaptações conforme a realidade, em suas escolas.

Essa experiência adquirida em sala de aula durante oito anos como professora de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, anos finais, mostrou-me a necessidade de os alunos terem contato com a literatura, vivenciá-la e apreciá-la da melhor maneira possível. E, apesar de ter conseguido inserir nas minhas aulas de

Língua Portuguesa, a leitura literária de maneira constante durante o ano letivo e por anos consecutivos, ainda não foi possível atrelar essa leitura literária às relações étnico-raciais e discutir sobre o racismo e formas de combatê-los por meio da literatura.

Quando fui para a coordenação pedagógica, na função de ATP (Assistente Técnico Pedagógico), em 2016, coordenei uma escola em que havia os dois segmentos da educação básica e notei que os discentes do Ensino Fundamental, anos iniciais, leem alguns clássicos da literatura, conhecem a história de alguns autores renomados da literatura infantil, mas ao chegar nos anos finais, esse contato não é aprofundado e, em sua maioria, ele se perde, dando lugar aos estudos, exclusivamente, de gêneros textuais, suas características e estrutura, além dos aspectos gramaticais da língua materna. Quando há algum contato com a literatura, este estudo, muitas vezes, se restringe à leitura e à interpretação de fragmentos de textos, que estão postos nos livros didáticos.

Além disso, notei na minha caminhada docente que iniciou em 2008, poucas atividades alusivas de combate ao racismo na escola. Não vi a lei nº 10.639/03 sendo respeitada e executada nas escolas por onde trabalhei, por meio de atividades simples em sala de aula, nem tampouco em projetos maiores para toda a escola. Lembro-me que na rede de ensino estadual de São Paulo havia uns cadernos didáticos elaborados pela própria secretaria e nele observei no componente curricular de Língua Portuguesa um estudo bem discreto sobre as literaturas africanas por meio de excertos de fábulas e contos de alguns autores africanos, como os de Mia Couto e algumas questões interpretativas, como mencionado na seção anterior.

Fato é que o combate ao preconceito e à discriminação racial nas escolas por meio de atividades e projetos é muito recente e ainda embrionário mesmo após vinte e um anos de implementação da lei nº 10.639/03. Algo indignante num país miscigenado em que foi construído historicamente com suor, sangue e trabalho escravizado de negros africanos.

Essas percepções foram me inquietando e, à medida que o tempo passava, percebi que não há nos currículos e nem nos planejamentos das prefeituras onde lecionei e, principalmente, onde trabalho atualmente conteúdos e habilidades que mencionem aspectos ligados aos estudos literários, tampouco assuntos que abordem a questão racial, necessários para combater o racismo estrutural na sociedade. Se a

educação não for antirracista, há poucas chances de transformar as relações étnico-raciais estabelecidas em nosso país.

Por muito tempo, no momento de planejar as aulas e de executá-las diariamente sentia a necessidade de iniciar e apresentar aos alunos as literaturas, apreciá-las e estudá-las, especialmente a africana e a afro-brasileira. Em consonância com esse silêncio em relação às práticas pedagógicas e nos currículos, a autora negra Eliane Cavalleiro (2000), docente na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília e presidente da Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as) - ABPN, ressaltava em seu livro *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*: “ao silenciar, a escola grita inferioridade, desrespeito e desprezo [...] e leva a criança negra a reprimir suas emoções, conter os seus gestos e falas para, quem sabe, passar despercebida num espaço que ‘não é o seu’”. (CAVALLEIRO, 2000, p. 100).

É importante salientar a necessidade de incluir no currículo e, principalmente, na prática pedagógica, a partir do repertório dos alunos, da identidade cultural deles, propostas que reconheçam o nosso país como racista, mas que, ao mesmo tempo, desenvolva ações por uma educação antirracista, reconhecendo os nossos estudantes como protagonistas do próprio processo de ensino e aprendizagem. Como preconiza Paulo Freire em seu livro *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*:

Rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, ética e estética, corporificar as palavras pelo exemplo, assumir riscos, aceitar o novo, rejeitar qualquer forma de discriminação, reflexão crítica sobre a prática, reconhecimento e assunção da identidade cultural, ter consciência do inacabamento. (FREIRE, 1996, p. 14)

A escola precisa ser um espaço que garanta e promova o conhecimento de si mesmo, no encontro com o outro, pois conhecendo o outro, indago o meu modo de ser, colocando em debate os meus valores. A discriminação racial não é um problema da pessoa negra, mas uma oportunidade de pessoas negras e não negras se conhecerem e a estabelecerem novas formas de relação, tendo repercussão na sociedade. Para isso, como bem salienta Isabel Santos (2023), que é educadora negra, docente do IBEAC nos cursos de formação de Direitos Humanos e supervisora

pedagógica da Casa Dez, em seu texto “A responsabilidade da escola na eliminação do preconceito racial: alguns caminhos”:

Faz-se necessário corromper a ordem dos currículos escolares, que insistem em apresentar a produção cultural eurocêntrica como único conhecimento científico válido. [...] É papel da escola fazer com que a História seja contada a mais vozes, para que o futuro seja escrito a mais mãos. É necessário romper o silêncio a que foram relegados negros e indígenas na historiografia brasileira, para que possam construir uma imagem positiva de si mesmos. (SANTOS, 2023, p. 106-107)

Não me recordo em ter participado ou vivenciado ações e projetos que abordassem as relações étnico-raciais nas escolas por onde trabalhei como professora e gestora. No entanto, principalmente, após o período pandêmico, a escola onde trabalho vem vivenciando constantemente situações de discriminação racial entre os estudantes, os adolescentes retornaram do isolamento social mais intolerantes com o outro, acarretando em brigas e confusões que envolvem, inclusive, questões raciais. Por esse motivo, nos últimos dois anos, os professores, juntamente com a equipe gestora, vêm desenvolvendo atividades que contribuam para uma educação antirracista, pois acreditamos que falar sobre as relações étnico-raciais no ambiente escolar, instigar reflexões em rodas de conversas como forma de prevenção às falas e atos preconceituosos e racistas, é essencial para combater esse tipo de violência. Djamila Ribeiro, filósofa negra, feminista, ativista, escritora e acadêmica brasileira, em seu livro *Pequeno manual antirracista* destaca: “[...] é exatamente a falta de reflexão sobre o tema que constitui uma das bases para a perpetuação do sistema de discriminação racial. Por ser naturalizado, esse tipo de violência se torna comum”. (RIBEIRO, 2019, p. 25).

A leitura dos livros de Djamila Ribeiro me faz refletir sobre falas e atitudes que são racistas, mas que não eram tratadas dessa forma há algumas décadas. Essas leituras precisam adentrar o ambiente escolar como forma de conscientização e de levar a todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, em especial, os(as) alunos(as), conhecimento e autorreflexão sobre nossas falas e ações:

[...] o que, de fato, cada um de nós tem feito e pode fazer pela luta antirracista? O autoquestionamento – fazer perguntas, entender seu lugar e duvidar do que parece “natural” – é a primeira medida para evitar a reproduzir esse tipo de violência, que privilegia uns e oprime outros. (RIBEIRO, 2019, p. 22).

Sendo eu mulher, branca, nascida e criada no litoral paulista, mais especificamente, na periferia da cidade de São Vicente, descendente de nordestinos, do estado baiano, percebia que precisava também me engajar na luta antirracista. Estudei em escolas públicas, convivi diariamente com negros nos ambientes escolares e no bairro onde morava, e ouvia muitos discursos racistas nos encontros familiares e na sociedade como um todo, mas só fui ter essa percepção depois de adulta, estudante, profissional da educação, no chão da escola.

Como mulher branca e professora, reconhecia meus privilégios de não sofrer a opressão que tantas vezes testemunhei, seja observando poucos negros(as) em funções gestoras como a coordenação, assistente de direção e direção ou em outros lugares. Então, o que eu poderia fazer enquanto professora de Língua Portuguesa atrelando meu conhecimento, o déficit de estudos da leitura literária, nos anos finais do Ensino Fundamental, com o combate ao racismo? E, a partir dessas inquietações, pude perceber que minha contribuição poderia iniciar nas aulas com a leitura e discussão de textos literários africanos e afro-brasileiros e propagar esse discurso antirracista pelos núcleos sociais nos quais frequentava e frequento e a mesma situação para os alunos, isto é, propagar discurso de respeito e refutação contra falas e atitudes racistas.

A autora Djamila Ribeiro salienta ainda a importância de se ter um ensino que considere e aprecie a existência positiva de pessoas negras na formação do povo brasileiro como forma de dirimir as desigualdades existentes em nossa sociedade:

[...] Um ensino que valoriza as várias existências e que referencia positivamente a população negra é benéfico para toda a sociedade, pois conhecer histórias africanas promove outra construção da subjetividade de pessoas negras, além de romper com a visão hierarquizada que pessoas brancas têm da cultura negra, saindo do solipsismo branco, isto é, deixar de apenas ver humanidade entre seus iguais. Mais ainda, são ações que diminuem as desigualdades. (RIBEIRO, 2019, p. 41-42).

A escola precisa ser um espaço de debates contra atitudes e discursos discriminatórios, visando à construção de relações mais igualitárias, favorecendo a todas as pessoas envolvidas no contexto escolar. Como destaca Kabengele Munanga, que é negro, antropólogo, natural do Congo, doutor em Antropologia pela

Universidade de São Paulo. Suas pesquisas versam sobre temáticas como o racismo, identidade negra, negritude, multiculturalismo, educação e relações étnico-raciais:

O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos quotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social da identidade nacional. (MUNANGA, 2005, p. 16).

Por meio de projetos, a escola necessita desenvolver ações que contemplem a diversidade, tendo como objetivo principal as diferenças. Segundo Kabengele Munanga (2005) em seu texto “Superando o racismo na escola”:

Não existem leis no mundo que sejam capazes de erradicar as atitudes preconceituosas existentes nas cabeças das pessoas, atitudes essas provenientes dos sistemas culturais de todas as sociedades humanas. No entanto, cremos que a educação é capaz de oferecer tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos que foram introjetados neles pela cultura racista na qual foram socializados (MUNANGA, 2005, p. 17).

O debate no ambiente escolar sobre racismo é o primeiro passo para combater as desigualdades, repensar a prática racista e preconceituosa que, muitas vezes, estão presentes dentro do espaço educacional porque os alunos trazem essa postura da família e da sociedade onde vivem. Nesse sentido, essas práticas racistas disseminadas por crianças e jovens são reproduzidas sem analisá-las criticamente. E o papel da escola na perspectiva pós-crítica é combater não só as falas racistas, mas principalmente as atitudes que estão institucionalizadas em várias esferas da nossa sociedade. Como elucida Tomaz Tadeu da Silva, que é Ph. D. pela Stanford University e, atualmente, é professor colaborador do Programa em Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em seu livro *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*:

[...] a análise do racismo não pode ficar limitada a processos exclusivamente discursivos, mas deve examinar também (ou talvez

principalmente) as estruturas institucionais e econômicas que estão em sua base. O racismo não pode ser eliminado simplesmente do combate a expressões linguísticas racistas, mas deve incluir também o combate à discriminação racial no emprego, na educação, na saúde. (SILVA, 2005, 86-87)

Ainda em seu texto, o autor Tomaz Tadeu enfatiza a importância de se abordar a temática do racismo atrelada ao conceito de representação:

[...] No centro de uma perspectiva crítica de currículo deveria estar uma concepção de identidade que a concebesse como histórica, contingente e relacional. Para uma perspectiva crítica, não existe identidade fora da história e da representação. (SILVA, 2005, p.104)

O interesse em estudar e contribuir de forma prática por meio do letramento literário com textos das literaturas africanas e afro-brasileiras no ensino fundamental, anos finais, em sala de aula foi resultado da minha trajetória de vida, pessoal e profissional e das contribuições teóricas dos autores estudados até aqui. Diante disso, apliquei esta pesquisa para uma turma de 9º ano, em uma escola pública municipal de Praia Grande, cidade do litoral paulista, como forma de contribuir para uma educação antirracista.

Desta forma, este trabalho pretende colaborar com a formação dos estudantes, a partir de propostas de leitura de contos e poemas africanos e afro-brasileiros, em forma de projeto, atrelada a outras linguagens. Após a aplicação dessas oficinas, o produto desta pesquisa será as sugestões de práticas de leitura para os professores de Língua Portuguesa aplicarem, fazendo as adaptações necessárias para suas respectivas turmas.

Pretendo que o material a ser disponibilizado instrumentalize os educadores a lutarem por uma educação antirracista por meio da formação do leitor literário crítico e criativo.

No próximo capítulo, será discorrido sobre um breve panorama histórico da luta dos negros no Brasil e a contextualização de leis no âmbito educacional e documentos legais sobre as relações étnico-raciais. Dessa forma, a compreensão desse contexto histórico é importante para percebemos o avanço alcançado e os desafios futuros pela busca da igualdade racial.

2. DO PANORAMA HISTÓRICO DA LUTA DOS NEGROS NO BRASIL À CONTEXTUALIZAÇÃO DAS LEIS E DOCUMENTOS LEGAIS SOBRE AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Nós, os negros, temos sido forçados a esquecer nossa história e nossa condição por um tempo demasiadamente longo. (NASCIMENTO, 1980, p. 21)

2.1 A luta dos negros e afrodescendentes por sua identidade e cultura: um caminho doloroso

Para as leis alcançarem o âmbito educacional, foi preciso percorrer um longo caminho de história e de muita luta dos negros africanos por reconhecimento de sua identidade, desde o momento em que chegaram ao país, pois, segundo Kabengele Munanga:

A negritude e/ou a identidade negra não se refere somente à cultura dos povos portadores da pele negra que de fato são todos culturalmente diferentes. Na realidade, o que esses grupos humanos têm fundamentalmente em comum não é como parece indicar, o termo *Negritude* à cor da pele, mas sim o fato de terem sido na história vítimas das piores tentativas de desumanização e de terem sido suas culturas não apenas objeto de políticas sistemáticas de destruição, mas, mais do que isso, de ter sido simplesmente negada a existência dessas culturas. (MUNANGA, 2020, p.19)

A luta dos negros escravizados durante o período colonial foi uma batalha constante pela liberdade, dignidade e direitos básicos. Os africanos foram trazidos como escravos para trabalhar nas diversas plantações, nas minas e em outras formas de trabalho forçado. Diante dessa terrível realidade, os escravizados resistiam por meio de rebeliões e revoltas contra seus senhores, além das fugas de suas condições de escravidão, formando os quilombos que “[...] eram comunidades organizadas por africanos livres que se recusaram a submeter-se aos grilhões e à chibata. Africanos orgulhosos de sua liberdade e dignidade humana”. (NASCIMENTO, 1980, p. 50).

No entanto, nessas lutas e resistências constantes pela libertação, havia também a repressão violenta e assassina dos escravocratas, conforme destaca Abdias Nascimento, negro, descendente de africanos escravizados, destacou-se

como cientista social e autor de importantes trabalhos que tratam da temática afro-brasileira, como a ideia apresentada a seguir do livro *O Quilombismo* (1980):

[...] ocorreu o assassinato dos africanos que se levantaram contra a sua escravização. Movimentos de insurreições, levantes, revoltas armadas proclamando a queda do sistema escravo podem ser localizados em a toda a extensão geográfica do país, particularmente naquelas áreas de significativa população escrava. (NASCIMENTO, 1980, p. 50)

E essa luta se intensificou após a abolição da escravatura, em 1888, quando os recém-libertos deixaram de servir e passaram a ser um problema para a sociedade. Muitos continuaram servindo os seus senhores por não terem outra opção e precisaram lidar com a concorrência da mão de obra dos imigrantes europeus.

os africanos ex-escravos e seus descendentes, algumas centenas de milhares, se viram atirados a uma “liberdade” que lhes negava emprego, salário, moradia, alimento, roupa, assistência médica e o mínimo apoio material. Muitos africanos “emancipados” e cidadãos foram obrigados pelas circunstâncias a permanecer com seus antigos senhores, trabalhando sob condições idênticas às anteriores sem nenhuma outra alternativa ou opção. Outros se aventuraram deslocando-se para outras regiões ou cidades, e a única coisa que obtiveram foi desemprego, miséria, fome e destruição. De vítima acorrentada pelo regime racista de trabalho forçado, o escravo passou para o estado de verdadeiro pária social, submetido pelas correntes invisíveis forjadas por aquela mesma sociedade racista e escravocrata. (NASCIMENTO, 1980, p.64-65)

Durante a escravidão, as distinções raciais eram usadas para justificar a subjugação dos africanos escravizados. Após a abolição, as ideias discriminatórias persistiram, e a população negra enfrentava o racismo. Outro fator importante enfrentado pelos negros antes da República Velha, que teve início em 1889, foi a “mistura racial” que era vista como obstáculo ao desenvolvimento da nação. A ideia de “branqueamento” era defendida como um caminho para alcançar o progresso. Conforme elucida Ana Célia da Silva, negra, professora da Universidade do Estado da Bahia, uma das personalidades engajadas na luta contra o racismo no Brasil, em seu texto “A desconstrução da discriminação do livro didático”:

A ideologia do branqueamento se efetiva no momento em que, internalizando uma imagem negativa de si próprio e uma imagem positiva do outro, o indivíduo estigmatizado tende a se rejeitar, a não se estimar e a procurar aproximar-se em tudo do indivíduo

estereotipado positivamente e dos seus valores, tidos como bons e perfeitos. (SILVA, 2005, p. 23)

E, diante desse complexo social, o negro precisou aprender, mais uma vez, a sobreviver, a buscar novas formas de se afirmar e lutar por sua identidade. Por esse e outros motivos, criou-se uma imagem estereotipada do negro, como sendo um sujeito que pertenceria a uma “raça inferior”, algo que exemplificava o preconceito racial e incentivava, de acordo com Kabengele Munanga, a ideia de preeminência do homem branco:

Apesar de o processo de branqueamento físico da sociedade ter fracassado, seu ideal inculcado através de mecanismos psicológicos ficou intacto no inconsciente coletivo brasileiro, rodando sempre nas cabeças dos negros e mestiços. Esse ideal prejudica qualquer busca de identidade baseada na ‘negritude e na mestiçagem’, já que todos sonham ingressar um dia na identidade branca, por julgarem superior (MUNANGA, 2008, p. 15-16).

Com esse ideal de inferioridade presente na população brasileira, o negro precisou afirmar a sua cor e a sua identidade e fazer parte de movimentos engajados na luta pela sua visibilidade como sujeito da sua própria história e não como objeto dela. Para exemplificar essa luta proeminente pelos direitos civis e pela afirmação do negro no Brasil durante os anos de 1970, podemos citar novamente Abdias do Nascimento, que foi um ativista, político, artista plástico e intelectual que desempenhou um papel significativo na promoção da consciência negra e na luta contra o racismo, seja por meio da sua participação ativa no próprio Movimento Negro, seja pela fundação do Teatro Experimental do Negro (TEN), uma iniciativa que buscava promover a cultura afro-brasileira e combater o racismo por meio das artes cênicas.

Em 1978, Abdias foi um dos fundadores do Movimento Negro Unificado contra a Discriminação Racial (MNU), uma organização que teve papel fundamental na resistência ao regime militar e na promoção dos direitos dos negros. Abdias também desempenhou um papel ativo na articulação política, defendendo pautas como a valorização da cultura afro-brasileira, o combate à discriminação racial, e a promoção da igualdade de oportunidades. Além disso, foi eleito deputado constituinte em 1986, tendo participação significativa na elaboração da Constituição de 1988, em que

contribuiu para a inclusão de mecanismos que visavam combater o racismo e promover a igualdade racial.

Abdias do Nascimento deixou um legado significativo no movimento negro brasileiro: sua luta pela afirmação do negro incluiu a promoção da cultura afro-brasileira, o enfrentamento ao racismo estrutural e a busca por políticas que garantissem a igualdade de direitos para todos, independentemente da cor da pele. Seu ativismo influenciou gerações subsequentes de líderes e ativistas na causa racial no Brasil.

A década de 1980 ficou marcada por alguns avanços na educação brasileira, como a elaboração do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) que teve como intuito a universalização do ensino por meio da escolha, obtenção e distribuição gratuita de livros didáticos para todos os estudantes das escolas públicas do país. Além disso, foram redefinidos os objetivos do Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), tendo como principais finalidades do programa *Educação para Todos* o aumento do acesso e retorno ao ambiente escolar. O Mobral passa a ser chamado de Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos (Educar), com o intuito de estimular programas de alfabetização e educação básica para os que não tiveram acesso aos estudos ou evadiram da escola antes de concluírem todo o percurso estudantil.

Apesar desses avanços, nos anos 1980, o principal objetivo era criar uma escola mais participativa, isto é, que não houvesse discriminação racial, social e de gênero e que, segundo Diana Vidal (USP) e Luciano Filho (UFMG), autores do artigo “A escolarização no Brasil: cultura e história da educação”: “ensinasse conhecimentos e práticas sociais de interesse da maioria da população; que valorizasse os professores e os demais profissionais da educação dentre muitos outros temas”. (FILHO; VIDAL, 2008, p. 17)

Ainda nessa década, ficou cada vez mais evidente a persistência da discriminação racial no cotidiano escolar que era a “[...] responsável direta pela crescente desigualdade de percurso entre negros e brancos [...]” (FILHO, 2011). Constata-se aqui a dificuldade de acesso e permanência para uns, algo que não era aplicado para outros.

Esta constatação despertou o interesse de estudiosos e pesquisadores na área da educação e vários estudos e relatórios nacionais e internacionais destacaram as disparidades no sistema educacional brasileiro, refletindo práticas discriminatórias e

desigualdades socioeconômicas historicamente enraizadas. No âmbito nacional, é importante destacar a inserção da disciplina “Introdução aos Estudos Africanos”, em junho de 1985, no currículo das escolas públicas estaduais da Bahia, após muitos estudos e por intermédio da Secretaria de Educação e Cultura do estado e da Universidade Federal da Bahia (UFBA), pelo Centro de Estudos Afro-orientais (CEAO).

Para essa implementação, foram necessários estudos, formação continuada dos professores, além de fazer parte de um esforço para combater o racismo estrutural e promover a diversidade e a igualdade racial no sistema educacional. Essa disciplina buscou proporcionar aos estudantes uma compreensão mais ampla e aprofundada sobre a história, cultura, contribuições e desafios enfrentados pelos povos africanos e afrodescendentes.

Ainda no final da década de 80, a Constituição Federal de 1988, conhecida como a "Constituição Cidadã", trouxe avanços significativos em relação aos direitos dos negros no Brasil. No que tange aos princípios, direitos e garantias fundamentais, a Carta Magna assegura a igualdade de todos perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, o que inclui a raça. Ela também estabelece a proibição de qualquer forma de discriminação, inclusive a discriminação racial, demonstrando repúdio ao racismo. Além de considerar a prática do racismo como crime inafiançável e imprescritível.

A Constituição prevê a garantia de acesso à educação e ao mercado de trabalho para todos, sem distinção. Isso é essencial para combater as desigualdades históricas que afetam os negros no Brasil. Além disso, reconhece a importância da cultura afro-brasileira para a formação da identidade nacional e estabelece a obrigação do Estado em promover e proteger essa cultura.

Embora não esteja diretamente na Constituição de 1988, a interpretação de alguns dispositivos constitucionais levou à adoção de políticas de ação afirmativa, como as cotas raciais em universidades e concursos públicos, que visam promover a inclusão dos negros em áreas historicamente dominadas por pessoas de outras raças. A jurisprudência brasileira tem reconhecido a constitucionalidade das cotas raciais, baseando-se nos princípios constitucionais de igualdade, dignidade da pessoa humana e combate ao racismo. Assim, mesmo que não estejam diretamente mencionadas na Constituição, as cotas raciais foram implementadas como uma medida para promover a igualdade e a inclusão racial no Brasil. Ainda na década de 80, em 1989, houve a promulgação da Lei nº 7.7126, conhecida como Lei Caó, que

define os crimes resultantes da prática de discriminação racial, punindo aqueles que praticam atos discriminatórios ou incitam a discriminação racial. Ela tipifica como crime, a negação de acesso ou recusa de atendimento em estabelecimentos comerciais, públicos ou privados, bem como a prática de discriminação em relação à oferta de emprego ou promoção profissional, por motivo de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional. Diante disso, constatamos que a década de 1980 foi de suma relevância para a luta dos negros e afrodescendentes brasileiros embora ainda mais composta por regras do que procedimental.

Já durante a década de 1990 houve um aumento significativo na discussão, conscientização e lutas sobre questões étnico-raciais no Brasil. Vários fatores contribuíram para isso, incluindo o fortalecimento dos movimentos sociais e organizações que lutavam pelos direitos da população negra, a abertura política após o fim do regime militar, e a pressão internacional por parte de organismos e conferências que promoviam a igualdade racial.

Nessa época, houve um aumento da visibilidade de temas como o racismo estrutural, a discriminação racial, a desigualdade social e as políticas de ação afirmativa. A mídia começou a abordar mais essas questões, dando espaço para debates e denúncias de casos de racismo. A sociedade civil organizada, por meio de movimentos como o Movimento Negro Unificado (MNU), continuava presente, também passou a ter uma voz mais ativa na promoção da igualdade racial, motivo pelo qual, segundo Alexandre do Nascimento, negro, professor e fundador do Movimento Pré-Vestibular para Negros e Carentes (PVNC), destaca:

[...] passaram a exigir do Estado políticas de democratização da educação, de melhoria social, de meio ambiente [...] O movimento social negro não atuou de forma diferente. Na constituinte conseguiu fazer aprovar artigos que abriram espaços para a elaboração da lei 7.716, a chamada Lei Caó, em 1989, e para medidas de ação afirmativa, que, atualmente, começam a ser implantadas (NASCIMENTO, 2007, p. 66).

Surgem também, nesse período, políticas públicas exclusivas para os cidadãos afrodescendentes, como a criação do movimento Pré-Vestibular para Negros e Carentes (PVNC) que tinha como objetivo principal preparar jovens negros e de baixa renda para o ingresso no ensino superior, oferecendo cursos preparatórios gratuitos para o vestibular. O PVNC surgiu em um contexto de demanda por políticas de inclusão e acesso à educação superior para a população negra e carente, que

historicamente enfrentava barreiras e desigualdades no acesso à educação de qualidade.

A Marcha Zumbi dos Palmares, em 1995, foi um evento significativo que contribuiu para chamar a atenção do Estado brasileiro e da sociedade como um todo para as lutas antirracistas e para a necessidade de políticas públicas voltadas para a promoção da igualdade racial. A mobilização de cerca de 30 mil ativistas negros durante a Marcha Zumbi dos Palmares em 1995, que ocorreu em Brasília, demonstrou a força e a determinação dos movimentos afrodescendentes em exigir reconhecimento, respeito e igualdade de direitos. Esse evento chamou a atenção da mídia nacional e internacional, ampliando a visibilidade das questões raciais no Brasil, obrigando, a partir de então, o reconhecimento público da existência do racismo no país e gerando pressão sobre o governo e as instituições para que adotassem medidas efetivas para combater o racismo e promover a inclusão racial.

Após esse momento marcante e diante da pressão crescente dos movimentos sociais, acadêmicos e da sociedade civil organizada, o Estado brasileiro passou a implementar políticas mais assertivas voltadas para a promoção da igualdade racial. Isso incluiu a criação de programas de ação afirmativa, a aprovação de leis de combate ao racismo e à discriminação racial, e o fortalecimento de políticas de valorização da cultura afro-brasileira.

No ano de 1996, por exemplo, foi lançado pelo governo federal, o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH). Esse programa estabeleceu diversas metas a curto, médio e longo prazos e diretrizes para promover os direitos humanos de forma geral no Brasil. De acordo com Nascimento (2007, p.70), constavam dessas metas muitas propostas de ações afirmativas para negros e outras sugestões de políticas públicas e atuações de governo com o intuito de superar as dificuldades existentes da discriminação e exclusão que impossibilitam muitos brasileiros de tornarem-se cidadãos. A primeira versão do documento apresentava como objetivo geral “Apoiar a formulação e implementação de políticas públicas e privadas e de ações sociais para redução das grandes desigualdades econômicas, sociais e culturais ainda existentes no país, visando à plena realização do direito ao desenvolvimento”. (BRASIL, 1996, p.15).

Em suma, as metas do PNDH incluíam políticas de combate à discriminação racial, promoção da igualdade de oportunidades e fortalecimento da participação da sociedade civil na defesa dos direitos humanos. O PNDH foi revisado e atualizado ao

longo dos anos por diferentes governos para refletir as mudanças sociais e as novas demandas relacionadas aos direitos humanos no Brasil.

2.2 As leis educacionais nas relações étnico-raciais: um passo importante para a construção de uma educação antirracista.

É notório o caminho de luta percorrido pelos negros para que as discussões, e o mínimo de conscientização das pessoas com relação ao racismo existente no Brasil pudesse ser, ao menos, notado. E a partir disso, alcançar o governo para que as propostas de leis pudessem ser discutidas e criadas. Esse passo importante só foi possível porque essa luta árdua dos negros e afrodescendentes por séculos mostrou a todos que o Brasil é um país racista. Então, foi preciso, primeiramente admitir o racismo estrutural presente no Brasil para que as leis pudessem ser sancionadas. Lógico que a luta não parou após a promulgação de decretos e leis, uma vez que é preciso colocá-las em prática e esse é o motivo de debates e ações constantes para que as leis sejam cumpridas até os dias atuais.

No âmbito educacional, somente em 1996 a principal legislação que regulamenta o sistema educacional do Brasil entrou em vigor, a chamada Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/1996. Embora a LDB de 1996 não tenha mencionado explicitamente a educação antirracista, ela abriu espaço para que essa abordagem fosse incorporada ao currículo escolar de forma mais ampla.

A LDB de 1996 estabelece os princípios e objetivos da educação brasileira, assim como as diretrizes para a organização e funcionamento dos sistemas de ensino. Entre seus princípios fundamentais estão a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, o respeito à diversidade étnico-racial e cultural e a valorização da pluralidade cultural brasileira.

Esses princípios abrem espaço para que as escolas e sistemas de ensino desenvolvam práticas e políticas educacionais que promovam a educação antirracista. Ainda que não tenha sido mencionado explicitamente, a LDB proporcionou um arcabouço legal que permitiu avanços significativos na incorporação dessa abordagem ao sistema educacional brasileiro, contribuindo para promover uma educação mais inclusiva, equitativa e voltada para o combate ao racismo e à discriminação racial.

No ano seguinte, foram lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), uma série de documentos elaborados pelo Ministério da Educação do Brasil que serviram como referência para a elaboração dos currículos escolares em todo o país. Os PCN foram lançados em diferentes áreas do conhecimento e para os diferentes níveis do Ensino Fundamental, abordando os componentes curriculares destinados a esse segmento. Além disso, esses documentos lançaram os Temas Transversais (Ética, Meio Ambiente, Saúde, Orientação Sexual e Pluralidade Cultural), no entanto, destaque, especificamente o último eixo, “Pluralidade Cultural” enfatizando “as diversas heranças culturais que convivem na população brasileira, oferecendo informações que contribuam para a formação de novas mentalidades, voltadas para a superação de todas as formas de discriminação e exclusão.” (BRASIL, 1997, p. 15).

O próprio documento, na justificativa, mencionava que, historicamente, no país, há certa objeção para se lidar com o preconceito e a discriminação racial/étnica. E ainda: “O país evitou o tema por muito tempo, sendo marcado por “mitos” que veicularam uma imagem de um Brasil homogêneo, sem diferenças, ou, em outra hipótese, promotor de uma suposta “democracia racial””, (PCN, 1997, p. 20).

O documento também preconizava em sua justificativa a necessidade de se estudar, sob o viés dos conhecimentos históricos e geográficos, a formação da diversidade do povo brasileiro e as formas de resistência que cada grupo - indígena, africano, europeu, asiático e do oriente médio – encontrou, ainda que de forma precária, para preservar a sua identidade cultural.

Especificamente, no que concerne ao estudo histórico do continente africano, os PCN sugerem um aprendizado que compreenda a enorme complexidade dessa temática

do período pré-colonial, como arqueologia; grupos humanos; civilizações antigas do Sudão, do sul e do norte da África; o Egito como processo de civilização africana a partir das 131 migrações internas. Essa complexidade milenar é de extrema relevância como fator de informação e de formação voltada para a valorização dos descendentes daqueles povos. Significa resgatar a história mais ampla, na qual os processos de mercantilização da escravidão foram um momento que não pode ser amplificado a ponto que se perca a rica construção histórica da África. O conhecimento desse processo pode significar o dimensionamento correto do absurdo, do ponto de vista ético, da escravidão, de sua mercantilização e das repercussões que os povos africanos enfrentam por isso. (BRASIL, 1997, p. 131)

Essas sugestões, como o próprio documento recomendava, poderiam ser desenvolvidas de acordo com a necessidade e a oportunidade do trabalho pedagógico em sala de aula. Além disso, incentivavam práticas pedagógicas que valorizassem a diversidade e promovessem o respeito às diferenças.

Após isso, em setembro de 2001, aconteceu a Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Conexas de Intolerância, também conhecida como Conferência de Durban, foi um evento internacional realizado em Durban, na África do Sul. O principal objetivo da conferência era discutir formas de combater o racismo, a discriminação racial, a xenofobia e outras formas de intolerância em todo o mundo. A conferência reuniu representantes de governos, organizações não governamentais, ativistas e acadêmicos de todo o mundo para discutir questões relacionadas à discriminação racial e étnica, bem como para desenvolver estratégias e ações para enfrentar esses problemas. A partir dessa conferência, começaram a surgir no Brasil, no contexto das políticas públicas, as primeiras políticas concretas de ação afirmativa¹, como a Política de Cotas para estudantes de escolas públicas e para negros na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e Universidade do Norte Fluminense (UNF).

A partir de 2003, o debate sobre as ações afirmativas ganhou relevância na esfera do governo federal, como a sanção da Lei nº 10.639/2003, que instituiu a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas, um importante marco para o reconhecimento e valorização da cultura afrodescendente no Brasil. A iniciativa da criação dessa lei teve início com o projeto apresentado pelo deputado Paulo Paim, à Câmara Federal e encaminhado ao Senado, no entanto, arquivado em 1995. Apenas em 1999, com o Projeto de Lei nº 259, formulado pelos então deputados Ben-Hur Ferreira e Esther Grossi, o qual recebeu seu primeiro grande impulso com sua aprovação em março do mesmo ano, graças ao esforço de alguns políticos que reconheciam a importância de promover o conhecimento e a valorização da cultura afrodescendente na educação brasileira. Mas principalmente, graças à pressão e ao engajamento do movimento negro que foram fundamentais para sensibilizar as autoridades e a sociedade sobre a necessidade de combater o racismo estrutural e promover a igualdade racial por meio da educação.

¹ Essa expressão é, “no âmbito do debate sobre políticas públicas, uma expressão recente, que foi usada pela primeira vez na década de 1960 nos Estados Unidos para denominar as medidas para promover a igualdade entre negros e brancos”. (NASCIMENTO, 2007, p. 72)

Vale ressaltar que a referida lei promoveu mudanças significativas na (LDB), as alterações foram especificamente nos artigos 26-A, 79-A e 79-B, sendo estas:

Art. 1º A Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

"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.

§ 3º (VETADO)"

"Art. 79-A. (VETADO)"

"Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'." (BRASIL, 2003.)

Durante o percurso para a aprovação da mencionada lei que está acima na íntegra, é importante destacar que ela sofreu dois vetos: o primeiro, foi em relação à proposta que determinava que as disciplinas de História do Brasil e Educação Artística, no Ensino Médio, dedicassem pelo menos dez por cento de seu conteúdo programático anual ou semestral à temática africana e afro-brasileira; o segundo, corresponde à proposta de inclusão de entidades do movimento afro-brasileiro, universidades e outras instituições de pesquisa vinculadas ao tema nos cursos de capacitação para professores sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

Apesar desses vetos e das modificações durante o processo legislativo, ao final, a Lei 10.639/2003 foi aprovada com duas importantes determinações: a obrigatoriedade nos ensinos fundamental e médio do estudo da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, isso desencadeou um início de mudança significativa nos currículos escolares, garantindo que esses conteúdos fossem incorporados de forma sistemática ao ensino em todas as escolas do país e a inserção no calendário escolar do dia 20 de novembro como *Dia Nacional da Consciência Negra*.

Com a mencionada lei em vigor, foi criado no mesmo ano um órgão federal específico para a promoção das questões étnico-raciais – a Secretaria Especial de Promoção de Políticas de Igualdade Racial - a SEPPIR, e instituiu a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial. Uma iniciativa do governo federal para coordenar e promover políticas públicas voltadas para a promoção da igualdade racial no país.

Como pode ser observado nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, publicadas em 2004:

O governo federal, por meio da Seppir, assume o compromisso histórico de romper com os entraves que impedem o desenvolvimento pleno da população negra brasileira. O principal instrumento, para isso, é o encaminhamento de diretrizes que nortearão a implementação de ações afirmativas no âmbito da administração pública federal. Além disso, busca a articulação necessária com os estados, os municípios, as ONGs (Organizações Não-Governamentais) e a iniciativa privada para efetivar os pressupostos constitucionais e os tratados internacionais assinados pelo Estado brasileiro. Para exemplificar esta intenção, cabe ressaltar a parceria da Seppir com o MEC por meio das suas secretarias e órgãos que estão imbuídos do mesmo espírito, ou seja, construir as condições reais para as mudanças necessárias. (BRASIL, 2004, p. 8)

A Seppir desempenhou um papel crucial na implementação de políticas afirmativas, na formulação de políticas de combate ao racismo e na promoção da igualdade de oportunidades para a população afrodescendente. Dentre suas atribuições estavam a elaboração de planos, programas e ações para enfrentar a discriminação racial e promover a inclusão social e econômica das comunidades negras e afrodescendentes do Brasil. Além disso, também foi a responsável por implementar as referidas Diretrizes Curriculares Nacionais, tais diretrizes têm o propósito de fornecer orientações claras e específicas para todas as instituições escolares e agentes envolvidos na educação brasileira, promover a implementação efetiva da Lei 10.639/2003 no sistema educacional nacional com o intuito de instruir sobre os princípios que conduziram à formulação e aprovação da referida lei, abordando as relações étnico-raciais de forma ampla e contextualizada. Além de promover a reflexão sobre a diversidade étnica e cultural do Brasil, combatendo o racismo e valorizando a contribuição dos povos africanos e afrodescendentes para a formação da sociedade brasileira. Ainda no que tange ao campo educacional, as diretrizes versam:

oferecer uma resposta à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura e identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. Nesta perspectiva, propõe a divulgação e

produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos [...] para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2004, p. 10)

É notória a preocupação de tais diretrizes para proporcionar uma formação mais inclusiva e igualitária para os estudantes, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa, por meio de muito engajamento e estudo tanto no que concerne aos aspectos históricos e antropológicos quanto sociais. A partir desses estudos, é possível combater o racismo e as discriminações com mudanças de pensamento e atitudes no cotidiano escolar, familiar e na sociedade. Conforme esclarece as diretrizes:

Para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. Têm que desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos. Isto não pode ficar reduzido a palavras e a raciocínios desvinculados da experiência de ser inferiorizados vivida pelos negros, tampouco das baixas classificações que lhe são atribuídas nas escalas de desigualdades sociais, econômicas, educativas e políticas. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2004, p. 15)

Para que não haja esse imprevisto no ambiente escolar com atividades que não levem os alunos a refletirem, é necessário que os docentes e toda a comunidade escolar estejam preparados para contribuir para uma educação antirracista. Assim como salienta Eliane Cavalleiro:

Somente uma educação calcada na informação e no questionamento crítico a respeito das desigualdades sociais, bem como dos problemas relacionados ao preconceito e à discriminação, pode concorrer para a transformação dessa sociedade que tem, sistematicamente, alijado muitos indivíduos do direito à cidadania. [...] Ou nós educadores realizamos esse trabalho ou atuamos a favor da disseminação dos preconceitos. Não há como nos mantermos neutros. É preciso optar, pois lutar contra isso não é tarefa exclusiva da população negra. (CAVALLEIRO, 2023, p.151)

Retomando às leis educacionais, após a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais mencionadas anteriormente, foi apresentado pelo Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), o documento *Orientações e Ações para a Educação das*

Relações Étnico-Raciais, em 2006. Essas orientações e ações buscavam orientar os sistemas de ensino, as escolas e os educadores na promoção da igualdade racial e no combate ao racismo no contexto educacional. Para que esse documento fosse apresentado em 2006, nos dois anos anteriores, foram formados grupos de trabalho compostos por professores de diferentes estados brasileiros e foram divididos por segmentos, para cada nível/modalidade de ensino, isto é, Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos, Licenciaturas e Educação Quilombola. Em cada texto é possível observar “um histórico da educação brasileira e a conjunção com a temática étnico-racial, adentrando na abordagem desses temas no campo educacional e concluindo com perspectivas de ação”. (MEC, 2006, p. 13). Eles foram elaborados para subsidiar o trabalho dos profissionais da educação, principalmente, dos professores na implementação da Lei nº 10.639/2003 em todas as escolas deste país, mantendo o intuito de “cumprir o detalhamento de uma política educacional que reconhece a diversidade étnico-racial, em correlação com faixa etária e situações específicas de cada nível de ensino”. (MEC, 2006, p.13)

Na introdução do documento, a autora Eliane Cavalleiro, salienta a necessidade de a escola abordar explicitamente com todos os agentes envolvidos no cotidiano escolar as dinâmicas das relações raciais, pois, calar-se não elimina as diferenças e preconceitos enraizados:

O silêncio da escola sobre as dinâmicas das relações raciais tem permitido que seja transmitida aos(as) alunos(as) uma pretensa superioridade branca, sem que haja questionamento desse problema por parte dos profissionais da educação e envolvendo o cotidiano escolar em práticas prejudiciais ao grupo negro. Silenciar-se diante do problema não apaga magicamente as diferenças, e ao contrário, permite que cada um construa, a seu modo, um entendimento muitas vezes estereotipado do outro que lhe é diferente. Esse entendimento acaba sendo pautado pelas vivências sociais de modo acrítico, conformando a divisão e a hierarquização raciais. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2006, p. 23)

Como já mencionado, o documento está dividido por segmentos de ensino, no entanto, abordaremos a estrutura e as considerações principais relacionadas ao Ensino Fundamental. É perceptível que todo o texto pode ser adotado para os dois ciclos: anos iniciais e anos finais, enfatizando para uma educação antirracista por meio do currículo e o que pode ser planejado pelos docentes, da interdisciplinaridade, das relações pessoais, entre humanidade e alteridade, da cultura negra e da compreensão do corpo e entre memória e o saber. Por fim, o texto sugere ações para o Ensino

Fundamental para a abordagem da temática étnico-racial no dia a dia da escola, preocupado com a escolha de temas e com os recursos didáticos.

O texto relacionado ao Ensino Fundamental destaca a importância de ser apresentada à comunidade escolar a temática voltada ao racismo, às injustiças, aos preconceitos de maneira constante, ou seja, de forma que sejam permanentemente repensados os paradigmas, principalmente, os eurocêntricos, algo sempre perpetuado nas escolas e nos livros didáticos. Para isso, sugere que

A história, a geografia, as artes, as literaturas africanas e afro-brasileiras deverão ser incluídas e valorizadas, juntamente com a participação de outros grupos raciais, étnicos e culturais, adaptadas aos ciclos e às séries do Ensino Fundamental. Além disso, a escola pode se relacionar com a sociedade em que está situada, que, muitas vezes, tem uma participação negra significativa ou até mesmo majoritária (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2006, p. 62)

Já em 2008, houve a sanção da Lei nº 11.645, que alterou o Art. 26-A da Lei 9.394/1996, a LDB, para incluir no currículo oficial da Educação Básica o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Essa lei é uma ampliação da Lei 10.639/2003, que já havia estabelecido a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas de Ensino Fundamental e Médio do país. A Lei 11.645/2008 estende essa obrigatoriedade também para o ensino da História e Cultura Indígena.

Por fim, em dezembro de 2017, foi publicada a Resolução CNE/CP nº 2, que estabelece e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a ser cumprida obrigatoriamente no decorrer das etapas e respectivas modalidades na esfera da Educação Básica. É importante destacar que a BNCC aprovada se refere à Educação Infantil e Ensino Fundamental, posteriormente, foi sancionada a do Ensino Médio.

A BNCC é um documento normativo que estabelece as diretrizes educacionais para a Educação Básica no Brasil. Ela define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo de sua trajetória escolar, orientando a elaboração dos currículos das redes de ensino públicas e privadas em todo o país. O documento reconhece a importância das relações étnico-raciais no contexto educacional e destaca a necessidade de promover a igualdade racial e o respeito à diversidade étnico-racial na escola. Embora a BNCC não seja um documento

específico sobre as relações étnico-raciais, ela incorpora princípios e diretrizes que orientam a abordagem dessas questões nos currículos escolares.

Dentre as dez competências gerais da BNCC, merecem destaques a sexta, a oitava e a nona as quais versam sobre a valorização da diversidade de saberes e vivências culturais; a necessidade de se compreender na diversidade humana e, praticar a empatia, o respeito ao próximo e aos direitos humanos, valorizando os seus saberes, culturas, identidades sem discriminação e preconceitos. (BRASIL, 2017, p.7 - 8).

No que concerne aos componentes curriculares, as relações étnico-raciais são tratadas com mais ênfase em Geografia, Artes, Língua Portuguesa e História, destaco como exemplo as duas últimas que discorrem sobre a importância de tratar sobre a diversidade em suas habilidades específicas. Em Língua Portuguesa, anos finais, nota-se a necessidade de abordar e propor atividades nas aulas que envolvam diferentes gêneros e autores de nacionalidades diversas, principalmente os de origem africana em todas as práticas de linguagem:

Aqui também a diversidade deve orientar a organização/progressão curricular: diferentes gêneros, estilos, autores e autoras – contemporâneos, de outras épocas, regionais, nacionais, portugueses, africanos e de outros países – devem ser contemplados; o cânone, a literatura universal, a literatura juvenil, a tradição oral, o multissemiótico, a cultura digital e as culturas juvenis, dentre outras diversidades, devem ser consideradas, ainda que deva haver um privilégio do letramento da letra. (BRASIL, 2017, p. 153)

Na introdução do componente curricular de História, é notória a preocupação do documento em incluir os temas obrigatórios sancionados nas leis e que estes devem ser estudados de maneira efetiva, dando significado ao aprendizado por meio de aulas em que sejam discutidas e percebidas que existem outros saberes que precisam ser legitimados além dos eurocêntricos e, que, ainda, esses saberes se entrelaçam:

A inclusão dos temas obrigatórios definidos pela legislação vigente, tais como a história da África e das culturas afro-brasileira e indígena, deve ultrapassar a dimensão puramente retórica e permitir que se defenda o estudo dessas populações como artífices da própria história do Brasil. A relevância da história desses grupos humanos reside na possibilidade de os estudantes compreenderem o papel das alteridades presentes na sociedade brasileira, comprometerem-se com elas e, ainda, perceberem que existem outros referenciais de

produção, circulação e transmissão de conhecimentos, que podem se entrecruzar com aqueles considerados consagrados nos espaços formais de produção de saber. (BRASIL, 2017, p. 397)

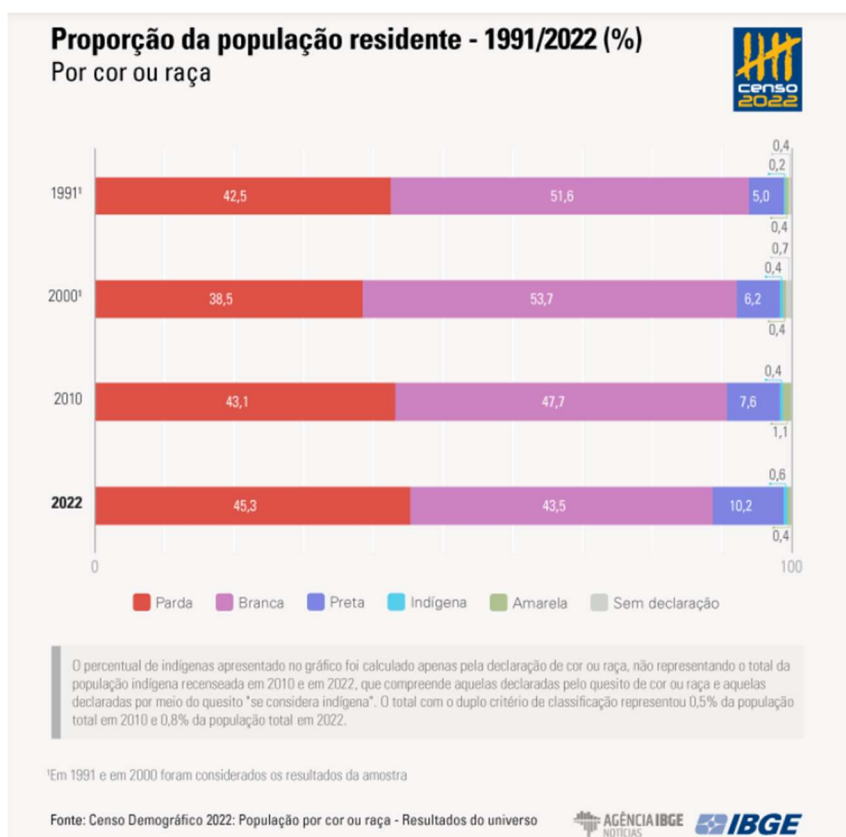
Vale ressaltar que a Base Nacional Comum Curricular não pode ser considerada como o único documento legal utilizado para a criação de conhecimentos, preparação de aulas e de materiais didáticos para as relações étnico-raciais, no entanto, precisa ser reconhecida e consultada, pois reconhece a importância das relações étnico-raciais na educação e orienta a inclusão de conteúdos, competências e habilidades relacionadas a esse tema nos currículos escolares, contribuindo para uma educação antirracista, mais inclusiva, equitativa e comprometida com a promoção da igualdade racial.

2.3 Dados demográficos étnico-raciais recentes: reflexo do reconhecimento racial no país

Nesta seção, como forma de complementar as informações já mencionadas, mostrarei os dados demográficos étnico-raciais coletados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) por meio do Censo Demográfico de 2022, partindo dos resultados apresentados a nível nacional, regional, estadual e municipal. E, por fim, apresentarei os dados da escola onde a proposta de intervenção desta com os alunos foi realizada. Esses dados são fundamentais para entender a composição étnico-racial da população e para desenvolver políticas públicas voltadas para a promoção da igualdade e combate à discriminação racial.

Os dados do censo IBGE 2022 indica que o Brasil totaliza 203 milhões de habitantes e desse total, pela primeira vez, desde 1991, a maior parte da população brasileira se considera parda, cerca de 92,1 milhões de pessoas e cerca de 20,6 milhões de pessoas se declararam pretas. E somando a porcentagem das pessoas que se declararam parda, 45,3%, com as que se consideraram pretas, 10,2%, há o total de 55,5%. Há, também, o resultado das pessoas que consideraram brancas, cerca de 88.252.121 milhões ou 43,5%; 850.130 pessoas ou 0,4% se declararam amarelas e 1.227.642 milhões de pessoas ou 0,6% se consideraram indígenas. Conforme gráfico a seguir:

Gráfico 1 – Proporção da população residente 1991-2022 por cor ou raça.

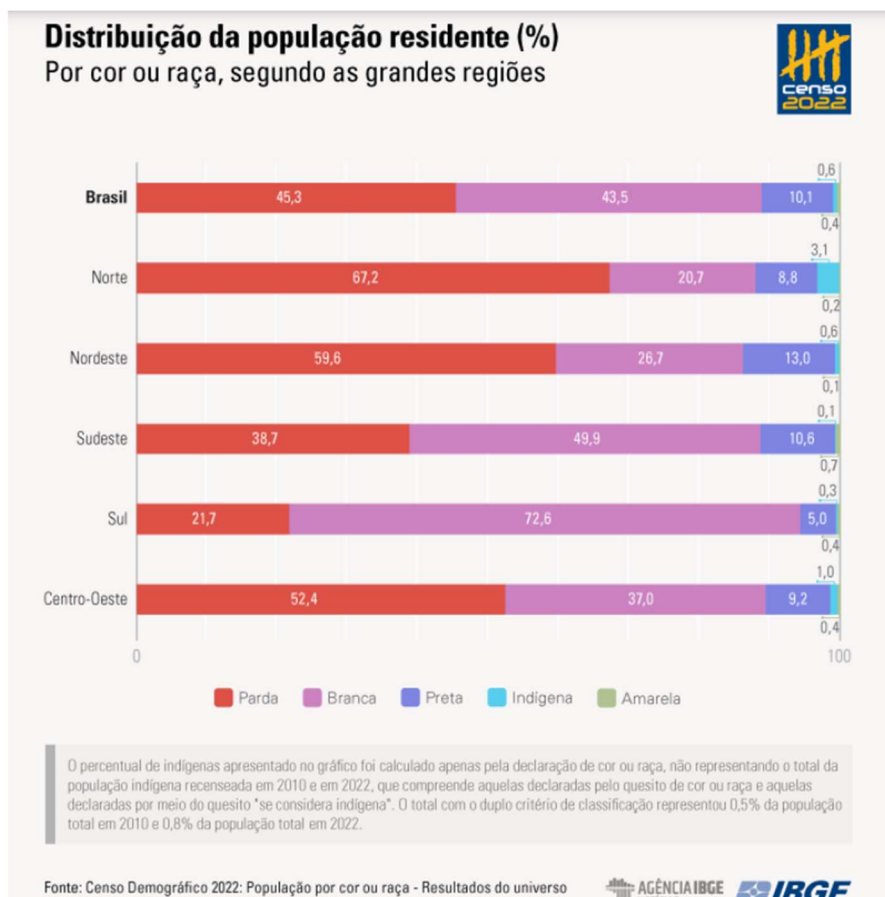


Fonte: <https://encurtador.com.br/jvzDN>

Esse aumento para a historiadora Wânia Sant'Anna, conselheira do Centro de Estudos e Dados sobre Desigualdade Raciais (Cedra), é de que o Brasil passa por "um momento de reconhecimento de pertencimento étnico-racial no terreno da negritude e da afrodescendência". (SANT'ANNA, 2023).

Com relação à distribuição da população por cor ou raça pelas regiões, no sudeste, das 84.840.113 milhões pessoas, 42.318.768 milhões de pessoas ou 49,9% são brancas; 570.852 pessoas ou 0,7% se declararam amarelas; 109.934 pessoas são indígenas; 9.003.372 pessoas ou 10,6% são pretas; 32.833.389 milhões de pessoas ou 38,7% das pessoas se declararam pardas. Por fim, somando o percentual de pessoas pardas e pretas há um total de 49,3%, isto é, quase metade da população no sudeste, se declarou entre parda e preta. Segundo o gráfico a seguir:

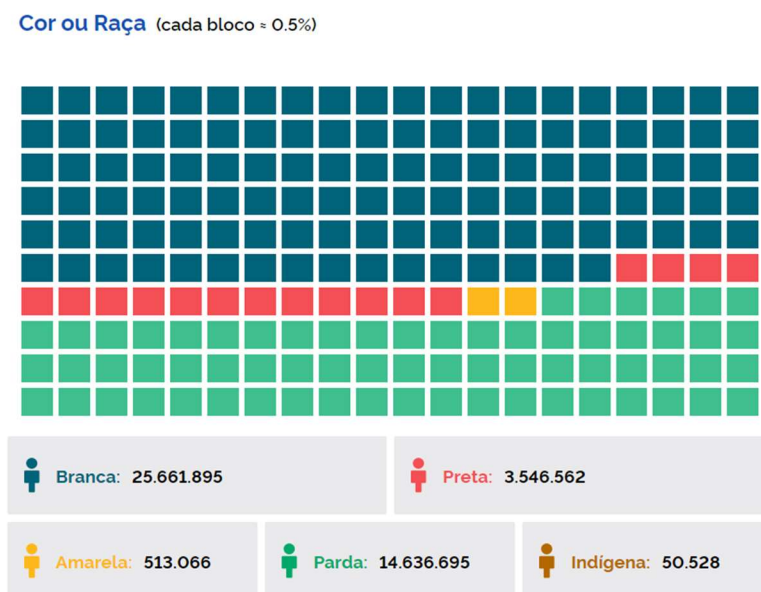
Gráfico 2 – Distribuição da população residente por cor ou raça, nas regiões.



Fonte: <https://encurtador.com.br/jvzDN>

No que se refere aos dados obtidos nos estados brasileiros, mais especificamente do estado de São Paulo, é possível notar que o estado possui 44.411.238 pessoas, desse total, 25.661.895 pessoas ou 57,8% se consideram brancas; 513.066 pessoas ou 1,2% se consideram amarelas; 50.528 são indígenas; 14.636.695 pessoas ou 33% se declararam pardas e 3.546.562 pessoas ou 8% se declararam pretas. Desses dados, é possível notar que o total entre as pessoas que se declararam pretas e pardas é de 41%.

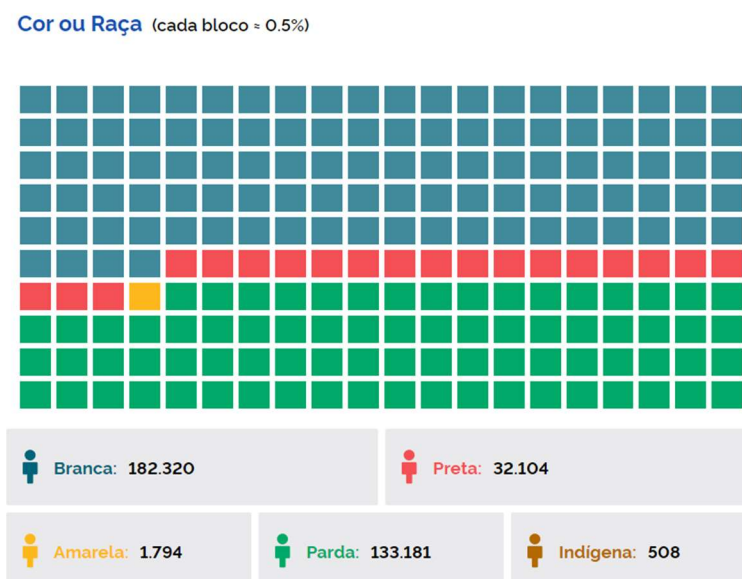
Figura 1 - Distribuição da população residente por cor ou raça, no estado de São Paulo



Fonte: <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/>

No que concerne ao município de Praia Grande, situado no litoral paulista, o resultado do censo IBGE de 2022, revela que a cidade possui 349.935 pessoas, desse total, 32.104 pessoas se declaram pretas o que equivale a 9,2% e 133.181, se consideram pardas, isto é, 38,1% da população, totalizando em 47,3% em pessoas pardas e pretas. E 182.230 pessoas, o que equivale a 52,1% se consideram brancas. Além disso, 1794 pessoas ou 0,5% se consideram amarela e, por fim, 508 pessoas se consideram indígenas. Conforme figura:

Figura 2 - Distribuição da população residente por cor ou raça, no município de Praia Grande / S.P



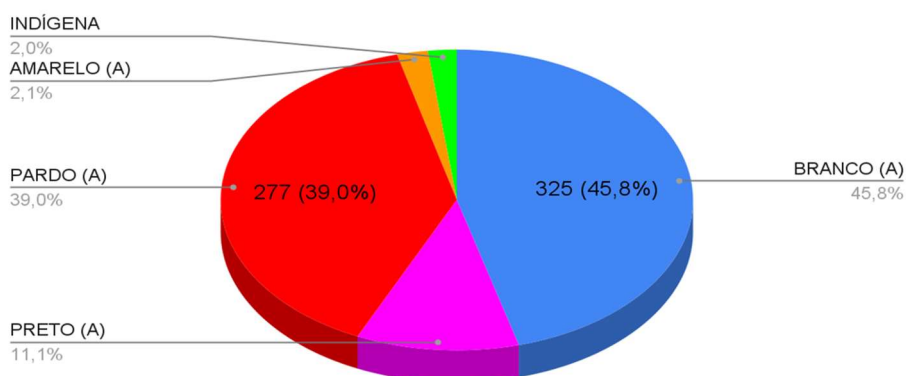
Fonte: <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/>

Por fim, apresento os resultados dos dados demográficos étnico-raciais da Escola Municipal Vereador Felipe Avelino Moraes, situada no município de Praia Grande, no litoral do estado de São Paulo referente à pesquisa realizada em setembro de 2023 para o projeto de leitura da escola. Essa pesquisa fez parte de uma das etapas do projeto e foi estruturada e organizada pela professora de Matemática da unidade de ensino.

Das 710 pessoas entrevistadas, incluindo alunos, funcionários, professores e equipe gestora, 325 pessoas ou 45,8% se reconheceram como brancas; 14 pessoas ou 2%, se consideraram indígenas; 15 pessoas ou 2,1% se declararam amarelas; 79 pessoas ou 11,1% se reconheceram como pretas e 277 pessoas ou 39% como pardas. Por fim, somando o percentual de pessoas pretas e pardas, há um total de 50,1%.

Gráfico 3 – Como a escola Felipe Avelino se reconhece?

Como a escola Felipe Avelino Moraes se reconhece?



Fonte: acervo da autora

Ao observar os dados e gráficos apresentados é perceptível que o resultado das autodeclarações de pessoas pretas e pardas são bem próximas em todas as esferas do Brasil, isto é, no âmbito nacional 55,5%; na região Sudeste, 49,3%. Esse resultado cai um pouco com relação ao estado de São Paulo em que as pessoas pardas e pretas totalizaram em 41%, no entanto, na cidade de Praia Grande onde fica situada a escola que foi desenvolvida a pesquisa esse número subiu para 47,3%, muito próximo também dos dados obtidos na região sudeste e no país, são os resultados na escola de 50,1% que se consideram pretos e pardos. Diante desse panorama traçado e apresentado é possível notar que a população brasileira ao longo dos anos está passando por um momento de reconhecimento e pertencimento de suas origens como negras e afrodescendentes.

Para concluir, este capítulo proporcionou uma visão cronológica e crítica da evolução das leis e documentos legais relacionados às questões étnico-raciais no Brasil e apresentou os dados demográficos étnico-raciais mais recentes do Censo do IBGE de 2022 com o intuito de observar a autodeclaração das pessoas, mostrando a diversidade da população brasileira.

A compreensão desse contexto histórico é crucial para avaliar o progresso alcançado e os desafios remanescentes na busca pela igualdade racial. Também é possível perceber o quão foi importante e ainda é a luta dos negros por seu reconhecimento, por sua identidade, e pela valorização da sua cultura por uma

sociedade mais justa e igualitária. Para isso, alguns passos foram dados como o reconhecimento por meio de leis de que o Brasil é racista, além das sanções de leis importantes e documentos essenciais para a educação brasileira. Mesmo após anos de promulgação desses documentos, há ainda muito trabalho de transformação pela frente nos ambientes escolares. É sabida a importância de que a educação tem em formar cidadãos críticos capazes de perceber os preconceitos raciais e lutar por uma sociedade antirracista. E para que isso aconteça efetivamente, Eliane Cavalleiro salienta:

Realizar uma educação antirracista é transformar o cotidiano escolar, fazendo, impreterivelmente, uma reflexão profunda sobre o que sentimos e como agimos diante da diversidade. Só o conhecimento de nossos sentimentos e a elaboração de formas de lidar com a diversidade possibilitarão uma distribuição igualitária dos afetos e estímulos no espaço escolar. (CAVALLEIRO, 2023, p. 155)

No próximo capítulo, será abordada a importância da leitura na escola, a função da leitura literária e do letramento como contribuições para a formação do leitor crítico e, por fim, a necessidade de se estudar as literaturas africanas e afro-brasileiras no ensino fundamental, anos finais, como forma de contribuir para uma educação antirracista, por meio do letramento literário e do estudo e trabalho com contos afro-brasileiros e africanos.

3. LETRAMENTOS LITERÁRIO E RACIAL PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

“O bom leitor, portanto, é aquele que agencia com os textos os sentidos do mundo, compreendendo que a leitura é um concerto de muitas vozes e nunca um monólogo. Por isso, o ato físico é solitário, mas nunca deixa de ser solidário”.

(COSSON, 2021, p.21)

3.1 Leitura na escola

O ato de ler se faz presente em várias atividades do dia a dia das pessoas, desde o momento em que passam a compreender o mundo e a ter, posteriormente, uma compreensão crítica do texto com o qual está interagindo: que não se limita à mera decodificação da palavra escrita, mas que se precipita e se expande nessa leitura de mundo tão necessária. De acordo com Paulo Freire (1989):

a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. 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.9)

Dessa maneira, cada ser humano possui sua leitura de mundo, mesmo antes do contato com os livros. Essa leitura de mundo é moldada pelas experiências, interações e percepções pessoais em relação ao ambiente ao seu redor.

O desenvolvimento da habilidade de leitura é considerado um dos objetivos prioritários da escola, e por boas razões. Em uma sociedade letrada, a leitura é fundamental e desempenha um papel crucial em várias áreas da vida e “ela provoca uma desvantagem profunda nas pessoas que não conseguiram realizar essa aprendizagem”. (SOLÉ, 1998, p. 32).

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (2017), documento que estabelece as diretrizes e os objetivos da educação básica, definindo o conjunto de conhecimentos, competências e habilidades que todos os estudantes devem desenvolver ao longo de sua trajetória escolar, o ensino de Língua Portuguesa preconiza os eixos correspondentes “às práticas de linguagem: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (que

envolve conhecimentos linguísticos)” (p.71). No que concerne ao eixo leitura, essas práticas de linguagem acontecem da “interação ativa do leitor com diferentes tipos de textos escritos, orais e multissemióticos, e de sua interpretação”. (BNCC, 2017, p.71). Essa interação permite que o leitor seja um sujeito ativo no processo de aquisição da leitura e que o texto não possui um sentido único e estático, mas, sim, construído por meio da dinâmica dialógica com o leitor. Conforme Ingedore Koch & Vanda Maria Elias (2011), essa interação reforça “o papel do leitor enquanto construtor de sentido, utilizando-se, para tanto, de estratégias, tais como seleção, antecipação, inferência e verificação”. (p. 13)

Sendo assim, essa concepção de leitura é fundamentada na interação, assim como os conceitos de leitura compartilhados por diversos autores. Segundo Solé (1998, p. 18), “na leitura, o leitor é um sujeito ativo que processa o texto e lhe proporciona seus conhecimentos, experiências e esquemas prévios”. Para essa autora, a leitura é o processo por meio do qual se compreende a linguagem escrita e que tanto o texto quanto o leitor influenciam nessa compreensão.

De acordo com Koch & Elias (2011), a leitura é um exercício profundamente complexo de produção de sentidos fundamentada na interação autor-texto-leitor e que, apesar de ser construída nessa interação, a produção de sentidos durante o ato de ler deve ser realizada levando-se em consideração os aspectos linguísticos, sua composição textual, assim como os conhecimentos prévios do leitor. Portanto, a leitura não é um exercício estático, uma vez que o leitor desempenha uma função ativa na composição de significados do texto.

É importante ressaltar que o ensino da Língua Portuguesa precisa estar atrelado ao compromisso social da leitura. A BNCC (2017) propõe o tratamento das práticas leitoras que compreende dimensões relacionadas ao seu uso e reflexão não apenas do texto escrito, mas também das imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos) e do som (música) que complementa e ressignifica em muitos gêneros digitais.

Durante a leitura, a proposta da BNCC é trabalhar as habilidades de forma articulada e contextualizada, para que o(a) aluno(a) possua ao longo da sua vida estudantil, um aprendizado significativo e sequenciado em consonância com as práticas sociais vivenciadas diariamente e que ele(a) perceba o sentido e a importância da leitura para sua vida como um todo:

as habilidades não são desenvolvidas de forma genérica e descontextualizada, mas por meio da leitura de textos pertencentes a gêneros que circulam nos diversos campos de atividade humana. Daí que, em cada campo são destacadas as habilidades de leitura, oralidade e escrita, de forma contextualizada pelas práticas, gêneros e diferentes objetos do conhecimento em questão. A demanda cognitiva das atividades de leitura deve aumentar progressivamente desde os anos iniciais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio. (2017, p. 75)

Ainda segundo a BNCC, as atividades leitoras pautadas em forma de habilidades, em que o nível de complexidade aumenta a cada ano/série possibilita um repertório amplo de experiências e conhecimentos essenciais para fazer inferências e estabelecer relações com leituras anteriores aumentando assim o repertório cultural e leitor, proporcionando autonomia de leitura:

A participação dos estudantes em atividades de leitura com demandas crescentes possibilita uma ampliação de repertório de experiências, práticas, gêneros e conhecimentos que podem ser acessados diante de novos textos, configurando-se como conhecimentos prévios em novas situações de leitura. (2017, p. 75)

Dessa forma, para que o leitor realize uma leitura proficiente é necessário que a escola desenvolva atividades fundamentadas em habilidades e competências leitoras e que não sejam baseadas em exercícios apenas na retirada de informações do texto de maneira mecânica, sem o estudo crítico que requer uma boa leitura, mas que possibilitem ao estudante a percepção do seu compromisso ativo na leitura, por meio do envolvimento e a utilização de seus conhecimentos linguísticos, textual e, sobretudo, de mundo. Isso significa que é fundamental oferecer aos estudantes uma variedade de textos e recursos que os auxiliem na construção de significados e no desenvolvimento de habilidades de leitura crítica e interpretativa.

Diante desse contexto, para formar um leitor crítico e capacitá-lo a ter domínio sobre sua leitura, é essencial conscientizar o estudante de que ele não é apenas um receptor passivo das ideias do autor do texto. Em vez disso, é fundamental encorajar os alunos a adotar uma postura ativa e reflexiva em relação à leitura, estimulando-os a se engajarem de forma crítica e construtiva com o material que estão lendo.

Entretanto, presenciamos uma realidade oposta na prática pedagógica. Na maioria das vezes, a interpretação de textos é guiada pelo docente que após a leitura, apresenta na aula um questionário pré-determinado em que cabe ao aluno apenas

identificar as informações explícitas no texto lido, os aspectos linguísticos e gramaticais, negando a ele o direito de refletir e discutir com seus pares sobre o texto em si e de chegar às suas próprias conclusões. Essa metodologia é, infelizmente, muito praticada na escola, o que acaba prejudicando a formação de alunos leitores competentes e críticos de maneira efetiva. Também é notória a preocupação em apresentar e trabalhar com uma grande quantidade de textos, no entanto, não se privilegia a qualidade do trabalho e nem o gosto pela leitura.

Portanto, desenvolver práticas de leitura que garantam a expressão plena dos alunos em relação à interação construída com os diversos textos, à apropriação ou não que fizeram deles, à recepção e à criação elaboradas a partir das leituras - em lugar de afirmar as respostas esperadas pelos livros didáticos, por exemplo - é uma maneira eficiente de formar leitores críticos e reflexivos.

3.2 A leitura literária e o letramento literário: contribuições para a formação do leitor crítico

A leitura literária desempenha um papel fundamental na formação do leitor na escola, pois, por meio dela, o leitor pode ser orientado a refletir sobre seu lugar na sociedade e enriquecer seu conhecimento cultural, os quais possibilitam o enriquecimento subjetivo de cada pessoa e o entendimento do mundo ao nosso redor. Ao considerar sua história a partir da história do outro, o leitor/aluno consegue questionar como suas ações, valores e crenças impactam não apenas em sua própria vida, mas também na vida dos outros. Isso envolve uma análise crítica de questões como privilégio, justiça social, igualdade e inclusão.

Diante disso, Regina Zilberman, atualmente é professora da UFRGS e possui experiência na área de letras: leitura, história da literatura, literatura do Rio Grande do Sul, formação do leitor e literatura infantil, afirma:

Que a leitura é importante, todos sabemos: a leitura ajuda o indivíduo a se posicionar no mundo, a compreender a si mesmo e à sua circunstância, a ter suas próprias ideias. Mas a leitura da Literatura é ainda mais importante: ela colabora para o fortalecimento do imaginário de uma pessoa, e é com a imaginação que solucionamos o problema (ZILBERMAN, 2009, p.18)

As ideias da autora salientam a necessidade da leitura literária para a formação do leitor. Sendo assim, a escola precisa desenvolver um trabalho efetivo com textos literários que oriente e auxilie o estudante a expandir seus horizontes, ampliar seus conhecimentos sobre outras culturas e de situações que contribuam para compreender a si mesmo e compreender melhor o mundo ao seu redor. Como assegura Marisa Lajolo, pesquisadora, crítica literária, autora de literatura juvenil e professora universitária, “a literatura é porta para variados mundos que nascem das várias leituras que dela se fazem”. (LAJOLO, 2001, p. 44).

Em consonância com as ideias apresentadas das autoras acima, a BNCC salienta a importância das práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades essenciais a todos os educandos brasileiros. Em seu texto introdutório referente aos anos finais do Ensino Fundamental, no componente de Língua Portuguesa, no âmbito do campo-artístico-literário, aprofunda a formação do leitor-fruidor literário, isto é, que o(a) aluno(a) consiga ir além da leitura superficial e reconheça os vários sentidos que o texto produz e que a partir disso consiga fazer relações com outros textos e com o mundo em que vive.

[...] Está em jogo a continuidade da formação do leitor literário, com especial destaque para o desenvolvimento da fruição, de modo a evidenciar a condição estética desse tipo de leitura e de escrita. Para que a função utilitária da literatura – e da arte em geral – possa dar lugar à sua dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora, é preciso supor – e, portanto, garantir a formação de – um leitor-fruidor, ou seja, de um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de “desvendar” suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura [...]. (BRASIL, 2017, p. 138)

Ainda na introdução que antecede às habilidades do 6º ao 9º ano, a BNCC destaca a importância da arte e da literatura para mostrar a diversidade das culturas, valores, comportamentos e desenvolver atitudes de respeito com o diferente:

[...] destaque-se a relevância desse campo para o exercício da empatia e do diálogo, tendo em vista a potência da arte e da literatura como expedientes que permitem o contato com diversificados valores, comportamentos, crenças, desejos e conflitos, o que contribui para reconhecer e compreender modos distintos de ser e estar no mundo e, pelo reconhecimento do que é diverso, compreender a si mesmo e desenvolver uma atitude de respeito e valorização do que é diferente. (BRASIL, 2017, p. 139).

Acerca da leitura literária, Magda Soares afirma que é função da escola apresentar e desenvolver a leitura informativa, mas também a literária dentro do contexto educativo:

É função e obrigação da escola dar amplo e irrestrito acesso ao mundo da leitura, e isto inclui a leitura informativa, mas também a leitura literária, a leitura para fins pragmáticos, mas também a leitura de fruição, a leitura que situações de vida real exigem, mas também a leitura que nos permita escapar por alguns momentos da vida real. (SOARES, 2005, p. 33).

O trabalho com textos literários pode ser muito enriquecedor quando bem direcionado e mediado pelo professor. Ao explorar textos literários, os alunos têm a oportunidade não apenas de apreciar a arte da escrita, mas também de fazer conexões significativas com suas próprias práticas sociais e experiências de vida, pois o texto literário, por sua natureza multifacetada, muitas vezes reflete e captura uma ampla gama de aspectos característicos de uma sociedade. Ao ler um texto literário, o leitor é convidado a entrar em um diálogo ativo com o texto, em que suas próprias experiências de vida e conhecimentos prévios se entrelaçam com as experiências e perspectivas apresentadas nas obras.

No entanto, o que se observa no cotidiano escolar é que o estudo de textos literários pelos professores de Língua Portuguesa, muitas vezes, fica em segundo plano, limitando-se às leituras superficiais, aos aspectos linguísticos e estilísticos do texto, e por esse motivo, dentre outros, vive-se no ensino fundamental, anos finais, o fracasso do ensino da literatura. Conforme explicita Cosson (2021):

[...] estamos adiante da falência do ensino da literatura. Seja em nome da ordem, da liberdade ou do prazer, o certo é que a literatura não está sendo ensinada para garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza. (p. 23).

Esse insucesso acontece devido a alguns fatores tais como: carga horária semanal das aulas que não condiz com a quantidade de objetos de conhecimentos (conteúdos), habilidades e competências previstos nos planejamentos das redes de ensino, isto é, são muitos conteúdos e pouco tempo para colocá-los em prática nas aulas, por isso os professores focam a sua preocupação em cumprir todo o conteúdo previsto, às vezes, sem se atentarem ao que emerge no dia a dia da sala de aula. Em consonância com essa ideia, José Carlos Libâneo, filósofo, professor universitário,

pesquisador e escritor, salienta em seu texto “Tendências pedagógicas na prática escolar”:

A difusão de conteúdos é a tarefa primordial. Não conteúdos abstratos, mas vivos, concretos e, portanto, indissociáveis das realidades sociais. A valorização da escola como instrumento de apropriação do saber é o melhor serviço que se presta aos interesses populares, já que a própria escola pode contribuir para eliminar a seletividade social e torná-la democrática. Se a escola é parte integrante do todo social, agir dentro dela é também agir no rumo da transformação da sociedade. (LIBANEO, 2011, p. 29).

Com relação ao ensino da literatura mecanizado e meramente conteudístico, Rildo Cosson comenta em seu livro *Letramento literário: teoria e prática* a necessidade de ir além da apresentação formal da literatura para a vivência da leitura em sala de aula e os aprendizados adquiridos ao compartilhar as experiências:

Os que se prendem aos programas curriculares escritos a partir da história da literatura precisam vencer uma noção conteudística do ensino para compreender que, mais que um conhecimento literário, o que se pode trazer ao aluno é uma experiência de leitura a ser compartilhada. (COSSON, 2021, p. 23).

Além disso, há projetos externos às aulas de Língua Portuguesa que precisam ser executados, além daqueles advindos das Secretarias de Educação e que, em sua maioria, o componente curricular de Língua Portuguesa faz parte. Diante dessa questão da falta de tempo, é preciso que o(a) professor(a), primeiramente, busque desenvolver o gosto pela literatura e consiga incluí-la em suas práticas pedagógicas e, aos poucos, de fato, estude textos literários em suas aulas. A apresentação de textos literários precisa perpassar a ideia de fruição e de uma leitura feita apenas por prazer, é necessário estudar a literatura com compromisso de conhecimento que todo saber demanda. Rildo Cosson ressalta essa necessidade:

[...] falta a uns e a outros uma maneira de ensinar que, rompendo o círculo da reprodução ou da permissividade, permita que a leitura literária seja exercida sem o abandono do prazer, mas com o compromisso de conhecimento que todo saber exige. Nesse caso é fundamental que se coloque como centro das práticas literárias na escola a leitura efetiva dos textos. [...] Essa leitura também não pode ser feita de forma assistemática e em nome de um prazer absoluto de ler. Ao contrário, é fundamental que seja organizada segundo os objetivos da formação do aluno, compreendendo que a literatura tem um papel a cumprir no âmbito escolar. (COSSON, 2021, p. 23).

Em entrevista à “Revista Práticas de Linguagem”, Cosson (2014) relata que a literatura contribui em muitos aspectos para a formação do jovem:

Acredito que o papel da literatura na vida dos jovens é igual ao dos adultos e das crianças, ou seja, de todos nós: experienciar a liberdade de um mundo de palavras ao mesmo tempo que nos oferece palavras para dizer o mundo e a nós mesmos. Em particular, a literatura pode oferecer ao jovem um mundo de possibilidades de ser e até mesmo a invenção de novas e outras possibilidades de viver. (COSSON, 2014, p.148).

Diante disso, é importante tratar o estudo da literatura com os educandos do Ensino Fundamental, anos finais, de forma efetiva. Para Cosson (2021), a literatura, dentro da escola, é o local do conhecimento e, para que seja exercida como tal, precisa ser estudada e analisada de forma apropriada. E cabe à escola ensinar ao discente a fazer esse estudo e essa análise. O autor ainda comenta que não se deve reprimir a leitura direta das obras causando um obstáculo entre elas e o leitor. Ao contrário, a escola deve proporcionar esse momento individual de leitura, em que o aluno interaja com o texto literário.

Para isso, o autor apresenta a proposta de ressignificar o trabalho do ensino da literatura, por meio do letramento literário, o qual projeta à escola uma experiência diferenciada com a literatura. De acordo com Renata Junqueira de Souza e Rildo Cosson, no texto “Letramento literário: uma proposta para a sala de aula”, a principal finalidade do letramento literário escolar ou do ensino da literatura na escola é formar “um leitor capaz de se inserir em uma comunidade, manipular seus instrumentos culturais e construir com eles um sentido para si e para o mundo em que vive”. (SOUZA; COSSON, 2011, p. 106).

O termo *letramento*, como também o seu conceito, surgiu recentemente no Brasil, na década de 1980. Segundo Magda Soares, que foi educadora, linguista, pesquisadora e professora universitária brasileira, referência em alfabetização no Brasil, em seu texto “Letramento e alfabetização: as muitas facetas” (2004), esse termo emergiu da necessidade de denominar as práticas sociais de leitura e de escrita mais complexas, ultrapassando o domínio da decodificação das palavras, isto é, do saber ler e escrever para ser capaz de fazer uso da leitura e da escrita e que foram ganhando destaque à medida que a vida social e as atividades profissionais ficaram cada vez mais dependentes da língua escrita. Para a autora, “letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e escrita, em um contexto específico, e como

essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais”. (SOARES, 2004, p. 72). Para Ângela Kleiman, linguista e conhecida por seus trabalhos sobre leitura e letramento, o letramento é considerado como “um conjunto de práticas sociais, cujos modos específicos de funcionamento tem implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e de poder. (KLEIMAN, 1995, p.11)

De acordo com Rildo Cosson (2015), em seu texto “Letramento literário: uma localização necessária”:

[...] o letramento é menos uma prática social da escrita do que um processo de construção de sentidos que se efetiva individual e socialmente; e o literário deixa de ser aplicado apenas a um conjunto de textos, para ser reconhecido como um repertório cultural constituído por uma grande variedade de textos e atividades que proporcionam uma forma muito singular – literária – de construção de sentidos. Disso resulta uma concepção do letramento literário como apropriação da literatura enquanto linguagem que, por ser vazia em relação ao mundo nomeado, permite uma experiência única de interação verbal e reconhecimento do outro e do mundo, até porque é a grande responsável pela alimentação do corpo simbólico dos indivíduos e das comunidades em que eles se inscrevem. (COSSON, 2015, p. 182).

Nessa concepção, o letramento literário é um processo de aprendizagem, resultado da elaboração de sentidos num ato solitário e social, isto é, não apenas da experiência do leitor com o texto, mas também o que essa leitura pode trazer de aprendizado, de vivência quando compartilhada e discutida com outras pessoas. A partir do estudo de variados textos, o aluno/leitor adquire repertório cultural, numa experiência exclusiva de reconhecimento de si, do outro e da sociedade em que vive.

Com o intuito de aperfeiçoar o ensino da leitura literária no ambiente escolar, o letramento literário pode ser uma possibilidade para formar leitores proficientes. Nesse sentido, o docente precisa conduzir o aluno para a leitura desse modelo, sendo o mediador entre o leitor e o texto, que ensine o aluno para além da aquisição de habilidades da leitura literária, mas que ele consiga extrapolar os significados do que está nas linhas do texto, num “processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos”. (PAULINO; COSSON, 2009, p. 67). Portanto, o(a) professor(a) precisa estar preparado para conduzir essa leitura literária na criação dos significados e estimular os(as) alunos(as) para textos mais complexos, aumentando o

repertório e conhecimento, como indicam os autores Renata Junqueira de Souza e Rildo Cosson:

O letramento literário enquanto construção literária dos sentidos se faz indagando ao texto quem e quando diz, o que diz, como diz, para que diz e para quem diz. Respostas que só podem ser obtidas quando se examinam os detalhes do texto, configura-se um contexto e se insere a obra em um diálogo com outros tantos textos. (SOUZA; COSSON, 2011, p. 103).

Segundo Cosson (2021), a leitura é o foco principal do letramento literário e que deve ser analisada, questionada e compartilhada, pois quando o aluno/leitor compartilha sua interpretação ou quando há uma troca dos entendimentos adquiridos, ambos os leitores adicionam saberes e os significados que foram construídos com essa partilha são resultado de um estudo literário efetivo e se percebem membros de uma comunidade. Como salienta o autor:

Ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultado de compartilhamentos de visões do mundo entre os homens no tempo e no espaço. Ao ler, estou abrindo uma porta entre meu mundo e o mundo do outro. O sentido do texto só se completa quando esse trânsito se efetiva, quando se faz a passagem de sentidos entre um e outro. (COSSON, 2021, p. 27)

Dessa forma, é importante salientar que se a nossa intenção é formar leitores proficientes, que sejam capazes de vivenciar todo o vigor humanizador da literatura, não basta apenas ler. É preciso também considerar o letramento literário como um processo de aprendizagem, pois a literatura exige uma relação mais intensa com a palavra.

Em seu livro *Letramento Literário: teoria e prática*, Cosson (2021) analisa os fundamentos teóricos do letramento literário, bem como oferece sugestões práticas para sua implementação em contextos educacionais por meio do trabalho com as sequências básica e expandida. No entanto, ressalta que essas sugestões não são uma norma definida e impecável. Já que ao adotá-las, o professor está livre para fazer as modificações que são necessárias respeitando as características do seu grupo estudantil e descobrir novos caminhos para desenvolver o letramento literário consoante às suas turmas e à comunidade escolar.

3.2.1 Sequência básica de letramento

Desenvolvidas e apresentadas por Cosson (2021), a sequência básica e a sequência expandida são propostas de ensino de leitura literária no ensino básico. Essas metodologias propõem uma visão diferente da tradicional, desenvolvendo uma leitura literária mais extensa e relevante.

O autor apresenta três etapas do processo de leitura: a antecipação, a decifração e a interpretação. Segundo Cosson (2021), a primeira etapa, a antecipação, fundamenta-se nas diversas ações que o leitor realiza antes de aprofundar na leitura do texto; a decifração, segunda etapa, é o momento de adentrar no texto por meio das letras e das palavras, isto é, quanto maior o domínio delas, mais fácil se torna essa etapa; e a interpretação, se fundamenta na elaboração do sentido do texto, processo que consiste no envolvimento do autor, leitor e o próprio texto e as inferências que o leitor faz a partir de seu conhecimento de mundo. Com essas etapas “se fecha o ciclo primeiro e imediato da leitura”. (COSSON, 2021, p. 41).

A proposta de sequência básica de letramento literário por Cosson (2021) é fundamentada nessas três etapas como forma de efetivar a leitura desenvolvida. Após isso, o autor sistematiza a metodologia usada para a aplicação das sequências por três viés: a da oficina, do andaime e do portfólio.

Para Cosson (2021), ao adotar a sequência no formato de oficinas, o direcionamento da aprendizagem do aluno deve ser realizado por meio da prática, ou seja, aprender fazendo. Nesta pesquisa, a proposta adotada de sequência básica de letramento literário de Cosson (2021) está fundamentada nesse formato.

[...] o princípio da oficina se faz presente na alternância entre as atividades de leitura e escrita, isto é, para cada atividade de leitura é preciso fazer compreender uma atividade de escrita ou registro. Também é a base de onde se projetam as atividades lúdicas ou associadas à criatividade verbal que unem sequências. (COSSON, 2021, p. 48)

A segunda perspectiva, a do andaime, propõe a necessidade de trocas de saberes entre o professor e os alunos, além de passar ao aluno, em alguns casos, condições para que ele construa seu próprio conhecimento. “Ao professor, cabe atuar como um andaime, sustentando as atividades a serem desenvolvidas de maneira autônoma pelos alunos”. (COSSON, 2021, p.48).

Com relação ao portfólio, que é a terceira perspectiva, consiste em realizar o registro das atividades realizadas, além de permitir a análise da evolução do aprendizado nesse percurso de estudos.

Após a apresentação do processo de leitura adotado e as estratégias de metodologias de aplicação, Cosson (2021) define as quatro etapas de sua sequência básica do letramento literário: motivação, introdução, leitura e interpretação.

A motivação, primeiro passo da sequência básica, é o momento de preparar o aluno para adentrar no texto. O sucesso dessa etapa depende muito do encontro do leitor com a obra, do planejamento feito pelo professor por meio de atividades relacionadas, por exemplo, com a temática do texto que será lido. Essa primeira etapa pode envolver questionamentos que antecedam a leitura, por meio de apresentação e discussão de gêneros textuais como tirinhas, charges, música, imagens, propagandas e cartazes em que a temática remeta ao assunto abordado no texto que será lido, ou da criação de uma situação em que os discentes precisam se posicionar diante do que foi apresentado. Para Cosson (2021), “as mais bem-sucedidas práticas de motivação são aquelas que estabelecem laços estreitos com o texto que se vai ler a seguir”. (p.55). Vale ressaltar a sugestão do autor de que essa primeira etapa não deve ultrapassar uma hora/aula, se isso acontecer, possivelmente não cumprirá sua função dentro da sequência.

Depois dessa primeira etapa, inicia-se a fase da introdução do texto literário que tem como propósito apresentar o autor e a obra. O autor alerta para dois cuidados necessários nessa etapa: o primeiro, é de fornecer informações básicas do autor e, de preferência, relacionadas ao texto que será lido; o segundo, é de que o professor precisa falar da obra e da sua importância para aquele momento, esclarecendo assim a sua escolha. Cosson (2021), salienta a importância de o docente apresentar o livro físico aos alunos, deixar que esse livro seja manuseado por todos. Atentando-se à composição da capa, da orelha, da contracapa e de outros elementos paratextuais que fornecem informações relevantes para a interpretação. O autor ressaltava também que “a introdução não pode se estender muito, uma vez que sua função é apenas permitir que o aluno receba a obra de maneira positiva”. (COSSON, 2021, p. 61).

A terceira etapa da sequência, o momento da leitura, necessita do acompanhamento do professor, já que, de acordo com Cosson (2021), a leitura na escola necessita de direcionamento, sem perder o foco nos objetivos dessa leitura. Esse acompanhamento é importante para que o professor consiga auxiliar os alunos

em suas dificuldades. Quando o texto for extenso, o autor alerta para que essa leitura seja realizada fora do ambiente escolar por um período determinado.

Já a quarta etapa, chamada de interpretação, é a construção das inferências realizadas nas etapas anteriores para a composição do sentido do texto, levando sempre em consideração o autor, leitor e comunidade. Cosson (2021), propõe para essa etapa, dois momentos: o interior e o exterior. O primeiro, corresponde à etapa da decifração que tem sua culminância na compreensão global do texto que é realizado logo após a finalização da leitura. Também chamado pelo autor do encontro leitor com a obra. O segundo, é a efetivação da interpretação da construção de sentido para o leitor e sua comunidade. Cosson (2021), destaca que nesse momento é que o letramento literário na escola é concretizado. Além disso, o compartilhamento da interpretação das leituras é o que distingue e reforça o trabalho do letramento literário no ambiente escolar.

Posteriormente aos compartilhamentos e discussões acerca das leituras, o professor deve propor atividades de interpretação, as quais precisam ter como princípio, o registro. Esse registro precisa ser ajustado com o tipo de texto, a série escolar do aluno dentre outros fatores, como por exemplo, do desenho de uma cena da narrativa até a uma exposição literária ou feira cultural.

Diante do que foi exposto sobre todas essas etapas, o leitor é capaz de definir uma relação intensa com o texto literário e consegue produzir sentido sobre o que se lê. O objetivo central da proposta de Cosson (2021) é a formação de um leitor literário capaz de se apropriar tanto dos textos quanto do próprio processo de leitura de maneira autônoma e reflexiva. Isso contribui para uma experiência mais rica e significativa com a literatura, promovendo o desenvolvimento pessoal e coletivo dos leitores literários dentro da escola e, posteriormente, fora dela. Por isso, escolhi e considerei para esta pesquisa a sequência básica para o ensino de leitura literatura com o intuito de desenvolver nos alunos um olhar crítico sobre os textos lidos, na intenção de formar leitores proficientes.

Na seção a seguir, será abordada sobre literatura afro-brasileira e africana, já que a proposta desta pesquisa é promover o letramento literário por meio do trabalho com contos afro-brasileiros e africanos.

3.3 O letramento racial e as literaturas africanas e afro-brasileira como potenciais transformadores na educação básica

Diante do exposto até aqui neste trabalho, é perceptível a urgência de tratar o assunto das relações étnico-raciais diariamente dentro do ambiente escolar, não só nas aulas dos componentes curriculares previstos na lei nº 10.639/03, mas em todos os componentes e em todos os espaços escolares. E isso se deve à ordem prática e não só porque existe a lei, pois percebo no dia a dia da escola, a ausência de estudos, debates e reconhecimento dos saberes de origem africana e/ou afrodescendentes contada por pessoas e estudiosas que conhecem e/ou vivenciam ou vivenciaram ao longo de sua história e estudo. Como bem descreve Lia Vainer Schucman, em sua tese “Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”: Raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana”:

a escola, por ter uma atuação sistemática durante anos, tem um maior poder ideológico sobre os que nela permanecem, e portanto o ensino eurocêntrico baseado na história das populações europeias, brancas e cristãs privilegia sistematicamente que sujeitos brancos se sintam inseridos na construção da cultura e do mundo, em detrimento das outras populações. (SCHUCMAN, 2012, p.81)

Dessa forma, é necessário ler e estudar textos de autores negros e afro-brasileiros para que os(a) discentes os conheçam e os reconheçam e, posteriormente, percebam que a construção e o saber não são unicamente de pessoas brancas e europeias. Dessa forma, deixaremos de ter a história de luta e cultura dos negros contada na visão somente do branco. E, assim, mostrar que o negro é apto para escrever sua própria história não desprezando o outro.

Conforme elucida Djamila Ribeiro:

A importância de estudar autores negros não se baseia numa visão essencialista, ou seja, na crença de que devem ser lidos apenas por serem negros. A questão é que é irrealista que numa sociedade como a nossa, de maioria negra, somente um grupo domine a formulação do saber. É possível acreditar que pessoas negras não elaborem o mundo? (RIBEIRO, 2019, p 65).

Como já mencionado, sabemos da problemática existente de não haver estudos literários com os alunos do Ensino Fundamental, anos finais, a situação se agrava quando se aborda sobre as literaturas africanas e afro-brasileiras, pois no

contexto das escolas públicas o estudo acerca da cultura africana só acontece, geralmente, quando estamos perto de uma data alusiva a estes temas como o Dia da Consciência Negra, ou em outros momentos desvinculados do dia a dia da escola.

Para contemplar a lei e, mais do que isso, apresentar aos alunos sobre as suas origens, se reconhecer enquanto cidadão negro ou afrodescendente, assim como sua cultura e saberes por meio do estudo das literaturas africanas e afro-brasileiras, em especial, nas aulas de Língua Portuguesa, é possível que os estudantes tenham mais conhecimento sobre sua origem, sua formação enquanto sociedade e sua história, sendo agente no combate ao preconceito racial.

Além disso, uma das maneiras de se combater o racismo é perceber, a priori, a predominância dos brancos em espaços de poder, conforme salienta Djamila Ribeiro, em seu livro *Pequeno Manual Antirracista*:

[...] ter consciência da prevalência branca nos espaços de poder permite que as pessoas se responsabilizem e tomem atitudes para combater e transformar o perverso sistema racial que estrutura a sociedade brasileira". (RIBEIRO, 2019, p. 35).

Em consonância com essa ideia, Ana Amélia de Paula Laborne, branca, professora da UEMG e pesquisadora, em seu artigo "Branquitude e colonialidade do saber", destaca:

podemos caracterizar 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. (LABORNE, 2014, p. 152)

E essa constatação pode e deve ser iniciada no ambiente escolar para que desde crianças e adolescentes haja uma conscientização dessa estrutura de poder que concede privilégio racial a determinado grupo, perpetuando assim em desigualdades e, a partir disso, tenham condutas antirracistas.

Segundo Aparecida de Jesus Ferreira, negra, pesquisadora, professora da UEPG, possui pós-doutorado e estuda sobre o tema de letramento racial crítico, em seu artigo "Teoria racial crítica e letramento racial crítico: narrativas e contranarrativas de identidade racial de professores de línguas", aborda a importância de se estudar sobre todas as identidades de raça branca e negra para garantir uma sociedade mais equitativa:

Vale dizer que, para termos uma sociedade mais justa e igualitária, temos que mobilizar todas as identidades de raça branca e negra para refletir sobre raça e racismo e fazer um trabalho crítico no contexto escolar em todas as disciplinas do currículo escolar. (FERREIRA, 2014, p. 250)

Assim sendo, ao estudar, refletir e discutir sobre todas as identidades de raça branca e negra, perceber e mostrar ao aluno por meio de práticas pedagógicas que é urgente não só estudo sobre a cultura e costumes africanos e afrodescendentes, mas também o reconhecimento do privilégio dos brancos em espaços de poder e como isso se construiu historicamente, estamos assim desenvolvendo o letramento racial com os estudantes e contribuindo para uma educação antirracista.

Se podemos estudar sobre as literaturas brasileira e a europeia, por que não podemos conhecer e nos apropriar das africanas e afro-brasileiras? Pertencemos a um país miscigenado, e é essencial uma educação que atenda a essa diversidade cultural que existe. Precisamos urgentemente tratar nos projetos escolares e no cotidiano da sala de aula a valorização da diversidade étnico-racial e cultural do país. Uma educação que inclua o negro e que não faça o contrário.

A propagação das literaturas africanas e afro-brasileiras no ensino básico deve ser vista como direito de aprendizagem e possibilidade de formação do leitor literário crítico e não apenas como uma obrigação legal. A inserção dessas literaturas nas práticas pedagógicas possibilita um novo olhar sobre os textos lidos, já que o leitor/aluno tem a possibilidade de se colocar no lugar do personagem mencionado e/ou do enredo, atribuindo sentido ao que está lendo, reconhecendo outras culturas, a dor e o sofrimento do outro e, o mais importante, há ainda a possibilidade de o aluno/leitor se identificar com um personagem negro e/ou afrodescendente e notar as semelhanças de situações vivenciadas seja com ele ou com algum familiar, por exemplo. A leitura dessas literaturas proporciona a capacidade de compreender a diversidade e de combater o racismo, além de valorizar a pluralidade e a não aceitação das desigualdades.

Dessa forma, ao introduzir as literaturas africanas de países que têm em comum a língua portuguesa tanto no currículo quanto na prática de sala de aula do ensino básico, os estudantes conhecerão as diversas manifestações originárias da percepção de ver o mundo do povo africano, suas práticas religiosas e culturais, além da presença marcante da oralidade e dos aspectos linguísticos tão valiosos e inerentes a esse povo. As literaturas africanas dos países lusófonos, isto é, a de

Guiné-Bissau, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe, Angola e Moçambique, compartilham algumas semelhanças devido aos contextos históricos e políticos que enfrentaram, como a luta pela libertação colonial assim como o Brasil. Além de compartilharem em algumas similitudes temáticas e históricas, as literaturas desses países também apresentam uma diversidade de estilos, vozes e perspectivas, enriquecendo assim o panorama literário africano lusófono. No entanto, cada país tem suas especificidades linguísticas, culturais e históricas, que se refletem em suas produções literárias.

Em razão dessas semelhanças e singularidades é possível perceber a riqueza de vozes e narrativas que contribuem para desfazer estereótipos e noções simplistas sobre a África como uma entidade homogênea. É importante ressaltar que cada país tem excelentes escritores, como por exemplo, José Luandino Vieira, José Eduardo Agualusa, Pepetela, Mia Couto, Noémia de Sousa, Ana Paula Tavares, Ondjaki e Germano Almeida. Esses escritores e muitos outros enriquecem assim o cenário literário africano por meio de suas próprias vivências, experiências e estilos contribuindo para a construção de cânones literários que refletem a complexidade e diversidade do continente. Suas obras não apenas documentam os eventos históricos, mas também exploram questões de identidade, poder, resistência, esperança e transformação.

Ainda que a produção literária africana seja enorme, é lamentável que a sua presença nos acervos das bibliotecas escolares ou salas de leituras no Brasil seja limitada devido a vários fatores, incluindo o investimento limitado do mercado editorial nessa área. A falta de disponibilidade de obras africanas pode restringir o acesso dos alunos a perspectivas e experiências significativas. Para Iris Amâncio, negra, professora de literaturas africanas de Língua Portuguesa pela Universidade Federal Fluminense:

[...] embora fiquem constatadas a riqueza e a importância da leitura de tais textos, emerge uma questão de ordem prática: como processar essa viagem, se o acesso ao livro africano continua raro, caro e o grande mercado editorial brasileiro não investe significativamente no potencial dessas literaturas estrangeiras provenientes dos países africanos de Língua Portuguesa, principalmente quando produzida por mãos de pretos? (AMÂNCIO, 2008, p. 83)

As observações da escritora destacam a falta de representação e valorização das literaturas africanas no mercado brasileiro. Mas também, por causa do

preconceito persistente na sociedade brasileira, que muitas vezes desvaloriza a produção cultural africana e as vozes de pessoas negras. Essa atitude prejudica não apenas a representatividade das literaturas africanas, mas também perpetua estereótipos e desigualdades.

Segundo Amâncio (2008), o trabalho pedagógico com as literaturas de países lusófonos proporciona aos alunos a oportunidade de se engajar com as histórias, perspectivas e experiências dos povos africanos, o que por sua vez ajuda a desafiar estereótipos e preconceitos insistentes sobre a capacidade intelectual dos negros. Assim, estudar tanto as literaturas africanas quanto a literatura afro-brasileira é fundamental para compreender não apenas as vozes individuais de cada contexto, mas também os diálogos e interações culturais que ocorreram ao longo do tempo e acontecem no presente.

Vale ressaltar que, assim como as literaturas africanas de países lusófonos estão em formação e em reconhecimento no Brasil, a literatura afro-brasileira se encontra em processo de construção. Conforme Duarte (2011), tem havido um movimento significativo de autores afro-brasileiros que têm usado a literatura como uma ferramenta poderosa para desafiar estereótipos, combater o silenciamento e confrontar a exclusão étnico-racial na sociedade brasileira. Esses autores têm contribuído para ampliar a representação e a diversidade na literatura brasileira, oferecendo novas perspectivas, vozes e narrativas que refletem as experiências e realidades da comunidade afrodescendente. Ainda, de acordo com Eduardo de Assis Duarte, branco, professor da UFMG, no ensaio intitulado “O negro na literatura brasileira” (2013), ao pesquisar no arquivo da literatura brasileira composto pelos manuais canônicos constatou-se que

a presença do negro mostra-se rarefeita e opaca, com poucos personagens, versos, cenas ou histórias fixadas no repertório literário nacional e presentes na memória dos leitores. [...] E já de início se configura de modo inequívoco um dado fundamental para esta reflexão: o fato de o negro estar presente muito mais como tema do que como voz autoral. (DUARTE, 2013, p. 146)

Regina Dalcastagnè, branca, professora da UnB (2008), em seu artigo “Entre silêncios e estereótipos: relações raciais na literatura brasileira contemporânea”, fundamentado em uma pesquisa sobre as relações raciais na literatura, aponta que

são poucos os autores negros e poucas, também, as personagens – uma ampla pesquisa com romances das principais editoras do País

publicados nos últimos 15 anos identificou quase 80% de personagens brancas, proporção que aumenta quando se isolam protagonistas ou narradores. Isto sugere uma outra ausência, desta vez temática, em nossa literatura: o racismo. Se é possível encontrar, aqui e ali, a reprodução paródica do discurso racista, com intenção crítica, ficam de fora a opressão cotidiana das populações negras e as barreiras que a discriminação impõe às suas trajetórias de vida. (DALCASTAGNÈ, 2008, p.87)

As observações de Dalcastagnè (2008), combinadas com as constatações de Duarte (2013), ressaltam a disparidade na representação e no tratamento dos personagens negros na literatura brasileira. Essa disparidade reflete não apenas uma questão de falta de representação, mas também a maneira como os personagens negros são frequentemente retratados de forma estereotipada, marginalizada ou secundária em relação aos personagens brancos.

Diante dessa constatação, a produção dos escritores afro-brasileiros busca não apenas o reconhecimento de uma escrita literária própria e autêntica, mas também a emancipação do sujeito silenciado e marginalizado nessa sociedade. Ao mesmo tempo, a produção literária afro-brasileira também busca afirmar a identidade e a dignidade dos sujeitos negros, oferecendo representações mais complexas, humanas e multifacetadas de personagens negros. Essa escrita literária não apenas amplia a diversidade e a riqueza da literatura brasileira, mas também contribui para uma compreensão mais profunda das experiências e realidades dos afrodescendentes no Brasil.

Portanto, a produção dos autores afro-brasileiros não é apenas uma questão de expressão artística, mas também um ato político e social que busca reivindicar espaço, reconhecimento e igualdade para os sujeitos negros na literatura e na sociedade como um todo.

Dessa forma, a literatura afro-brasileira desempenha um papel crucial ao se aproximar da realidade e ao abordar uma variedade de problemas e questões vivenciadas em nossa sociedade. Segundo Luiz Silva Cuti, um dos mais intelectuais negros contemporâneos, poeta, ficcionista, dramaturgo e ensaísta, destaca em seu livro *Literatura negro-brasileira*, “a verossimilhança, portanto, precisa de que alguém a referende. E este alguém só pode fazê-lo com base em seus referenciais, sua experiência de vida”. (2010, p. 87). No caso, da literatura afro-brasileira, essa verossimilhança é gerada pelos “sentimentos mais profundos vividos pelos indivíduos negros”. (CUTI, 2010, p. 87)

Portanto, ao incorporar a literatura afro-brasileira no currículo escolar e levá-la para a sala de aula, os professores têm a oportunidade de proporcionar aos alunos um reconhecimento pessoal, histórico e cultural que é fundamental para o desenvolvimento de uma consciência crítica e uma compreensão mais profunda da sociedade em que vivemos. Ao desenvolver essas ações como algo rotineiro no ambiente escolar, os docentes não apenas enriquecem o currículo com uma variedade de vozes e perspectivas, mas também proporcionam aos estudantes uma educação antirracista, empática e relevante, que os prepara para serem cidadãos críticos e engajados em um mundo diversificado e complexo.

Diante de tal relevância, esta pesquisa desenvolveu um trabalho com a leitura literária afro-brasileira atrelada às literaturas africanas acreditando no potencial da literatura para transformar o modo de viver e se relacionar com o outro e fazer a diferença na sociedade em que vive, por meio de uma educação antirracista desenvolvida na escola. Esse trabalho será detalhado no próximo capítulo.

4. PERCURSO METODOLÓGICO

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino.
(FREIRE, 1996, p.16)

4.1 Delineamento do tipo de pesquisa

A metodologia adotada nesta pesquisa é a abordagem qualitativa por entender o contato direto e constante do pesquisador com o ambiente e a conjuntura que está sendo investigada, por ser descritiva e pela preocupação com o desenvolvimento das ações e das atividades da pesquisa e não unicamente com o produto resultante dela. Tais características são bem definidas por Bogdan e Biklen (1982 *apud* André; Ludke, 2022, p.12-14).

Partindo dessa abordagem qualitativa, esta pesquisa tem a perspectiva da pesquisa-ação, uma vez que está fundamentada na observação da realidade em que os sujeitos envolvidos – pesquisador e participantes- estabelecem um vínculo ativo de cooperação e participação mútuas, para colaborar para uma transformação da realidade estudada, conforme elucida Michel Thiollent (1986):

[...] a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 1986, p. 14).

Diante disso, ao desenvolver uma pesquisa-ação, o pesquisador almeja exercer uma função ativa na realidade observada. Depois de reconhecer um problema em determinado contexto, em uma pesquisa-ação, as ações de intervenção são planejadas e executadas a fim de dirimir os problemas detectados dessa realidade. Este é o motivo da escolha dessa metodologia, uma vez que a intervenção foi projetada a partir da necessidade de promover uma educação antirracista por meio da formação literária nas aulas de Língua Portuguesa, nos anos finais do ensino fundamental, em especial as literaturas africanas e afro-brasileiras.

A proposta de intervenção possibilitará a leitura e análise de contos de autores africanos e afro-brasileiros. Ainda que se tenha a Lei nº 10.639/03 que institui o estudo da História e Cultura afro-brasileira e africana nas escolas de ensinos público e privado

em todo o país, essas literaturas não têm ganhado espaço nas unidades de ensino de maneira significativa. Ressalto que esta pesquisa tem como base o texto literário e, por meio dele, apresentarei aspectos culturais africanos que estão intrinsecamente ligados a nós, brasileiros, como também serão propostos momentos de conversas e discussões acerca das questões étnico-raciais, e de que maneira podemos combater o racismo e os preconceitos que estão enraizados em nossa sociedade.

O gênero textual definido é o conto, por se tratar de uma narrativa curta, possível de realizar a leitura completa durante cada oficina em sala de aula. Essas narrativas apresentam assuntos intensos que permitem ao leitor conhecer múltiplas formas de pensar, viver, agir e compreender as pessoas e o mundo. A leitura dos contos auxilia a criticidade dos leitores, pois as literaturas africanas e afro-brasileiras resistem às indiferenças, aos preconceitos e delas emergem muitas injustiças sociais e étnico-raciais, que mobilizam o público a assumir algum tipo de postura diante do texto.

Esta pesquisa, de perspectiva qualitativa, está aprovada na Plataforma Brasil com o número CAAE: 73277623.5.0000.5509 e foi conduzida por meio da observação e da análise das atividades desenvolvidas pelos estudantes, de forma individual, em duplas e/ou trios e em grupos e registradas em portfólios. Ainda também, analisei os áudios gravados durante as oficinas e as anotações do diário de bordo da pesquisadora. Ao final da pesquisa, elaborei uma proposta pedagógica no formato de oficinas literárias em que apresenta como sugestões aos professores de Língua Portuguesa, do Ensino Fundamental, anos finais, as atividades de práticas de leitura literária confeccionadas durante as oficinas.

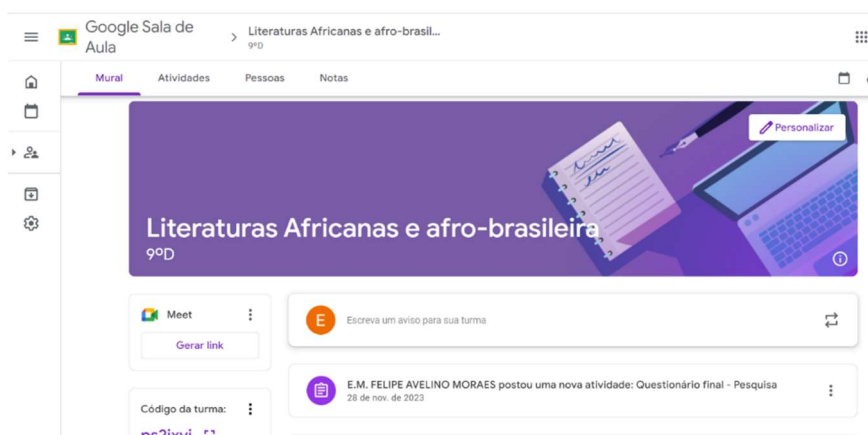
4.2 Contexto da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida com uma turma de 9º ano, composta por 21 alunos, de uma escola municipal do Ensino Fundamental, de anos finais, da rede pública de Praia Grande, situada no bairro Caiçara, no município do litoral paulista, por meio de práticas de leitura literária com contos africanos e afro-brasileiros, com o intuito de desenvolver as competências leitoras dos discentes, formar leitores críticos e criativos, colaborar para o desenvolvimento dos conhecimentos sobre a história e cultura africanas e afro-brasileiras e promover uma educação antirracista.

A escola possui uma boa estrutura física composta por 32 salas de aula com lousa digital, sala de leitura, sala de informática climatizada, sala dos professores, da coordenação e da direção; secretaria, cozinha, pátio com o refeitório, depósito, quadra de esportes, sala de materiais esportivos, vestiário e sala de AEE. Além disso, possui *tablets* e *chromebooks* que são utilizados pelos professores nas salas de aula ou na própria sala de informática. Há também rede *wi-fi* dos professores conectada na lousa digital e a rede *wi-fi* “alunos” que pode ser acessada pelos discentes nos *tablets* e *chromebooks* por meio de seus *e-mails* institucionais da *google* fornecidos pela Secretaria da Educação.

Diante dessa possibilidade tecnológica, os materiais das oficinas sempre eram disponibilizados na plataforma *classroom*, da *Google*, uma ferramenta *on-line* que auxilia professores, alunos e escola com um espaço para realizar as aulas virtuais, disponibilizar materiais das aulas presenciais, aplicar atividades *on-line*, receber as atividades dos alunos e avaliá-las.

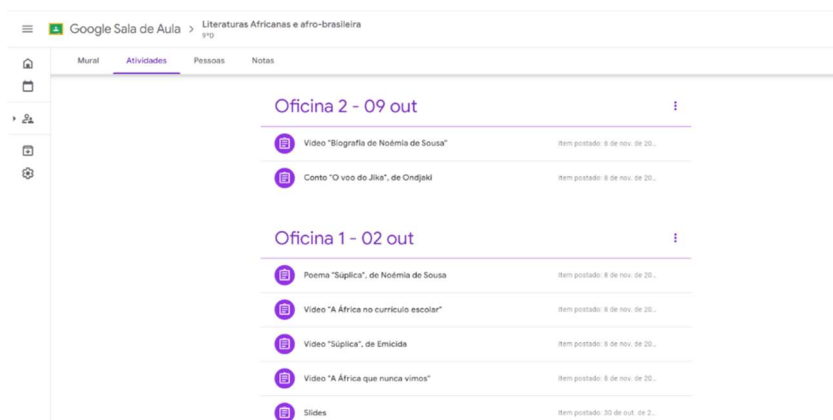
Figura 3 – Mural da sala de aula virtual



Fonte: acervo da autora

Neste caso, essa ferramenta foi criada com o intuito de facilitar a nossa comunicação, pois eu disponibilizei nesse ambiente os materiais das oficinas em que todos os alunos acessaram com os seus respectivos *e-mails* institucionais e alguns materiais produzidos pelos alunos de forma digital, eles inseriram na plataforma.

Figura 4 – Atividades disponibilizadas aos alunos na sala de aula virtual



Fonte: acervo da autora

4.3 Participantes

A pesquisa foi desenvolvida com alunos do 9º ano do período vespertino, matriculados regularmente no ano de 2023, na Escola Municipal Vereador Felipe Avelino Moraes. Essa unidade de ensino pública está localizada no bairro Caiçara, na cidade de Praia Grande, litoral do Estado de São Paulo.

Nessa escola, no ano de 2023, havia oito turmas de 9º ano, todas no mesmo período da tarde. As turmas de 9º ano continham em média de 22 a 28 alunos matriculados, com faixa etária entre 13 e 16 anos. A turma em que desenvolvi a pesquisa tinha 22 alunos matriculados, os quais, em sua maioria, moravam no bairro da escola ou vizinhos. No entanto, apenas vinte e um deles participaram das oficinas com assiduidade e responderam aos questionários iniciais e finais. Diante disso, nesta pesquisa, considereei vinte e um alunos como o número de sujeitos participantes.

É importante ressaltar que os participantes desta pesquisa não podem ser identificados, de acordo com os protocolos do comitê de ética da Universidade. Por essa razão, os rostos dos alunos foram ocultados nas fotografias e identificamos cada sujeito por meio da letra A, de aluno, e o número de sua chamada escolar.

4.4 Descrição do *corpus* literário

Para composição das oficinas, selecionei contos dos autores contemporâneos Ondjaki, angolano, e Geni Guimarães, brasileira, os quais apresentam temáticas

próximas à realidade dos estudantes, além de suscitar debates, discussões, questionamentos e breves comentários acerca dos seus contextos históricos e das relações sociais que possuem. São enredos que abordam costumes, relações humanas, preconceito racial, memórias da infância, desigualdade social, vivências dentro do ambiente escolar, recordações familiares e outros temas tão comuns em nosso dia a dia.

Para o desenvolvimento das práticas de leituras literárias africanas, selecionei os seguintes contos do autor angolano Ondjaki que compõem o livro *Os da minha rua*, (2021) que foram lidos e discutidos em sala de aula: “O voo do Jika”, “O último carnaval da Vitória”, “Bilhete com foguetão”, “O bigode do professor de Geografia”, “O portão da casa da tia Rosa” e “Um pingo de chuva”. Além dos contos, lemos e estudamos o poema “Súplica”, que está inserido no livro *Sangue Negro*, de Noémia de Sousa, autora moçambicana.

No conto “O voo do Jika”, o narrador personagem Ndalú relata uma memória alegre da infância vivenciada com o seu amigo Jika, em sua casa. Nessa narrativa há o relato de uma brincadeira infantil permeada de ingenuidade e alheia aos perigos das consequências das brincadeiras.

O conto “O último carnaval da Vitória” também é uma memória de infância contada pelo narrador-personagem sobre o festejo universal, o carnaval. O enredo dessa narrativa trata do convívio amoroso e alegre vivenciado pelo personagem com a sua família: avó, tias, mãe e primos. E que cada uma dessas pessoas tinha sua função: ajudar no preparo das comidas e das fantasias e pinturas para que todos se divertissem muito.

Na narrativa “Bilhete com foguetão”, o enredo se passa na escola, dentro da sala de aula, uma situação bem comum entre os pré-adolescentes em que o narrador-personagem escreve um bilhete para uma menina da turma, pela qual se sente atraído, no entanto, o narrador entrega o bilhete a uma menina chamada Marisa para que fosse entregue à Petra. Mas o bilhete é entregue à representante de sala, chamada no conto de delegada, que o lê em voz alta, e apesar da situação constrangedora, a turma foi solidária com a atitude do protagonista, apenas a delegada que deu risada pelo desenho ser um foguete junto com o bilhete.

No conto “O bigode do professor de Geografia”, também se passa na escola, na sala de aula, especificamente na aula de Geografia e o relato tratado é bem comum para o ambiente escolar: indisciplina dos alunos diante do professor e o desrespeito

de ambas as partes, notado na reação do docente que se mostra bem irritado e nervoso com tal atitude, a ponto de xingar na aula e perder o controle emocional.

O conto “O portão da casa da tia Rosa”, remete a uma história que inspira saudade da infância e dos cuidados carinhosos que o narrador-personagem recebia de sua tia e madrinha Rosa, a responsável por cuidar dele enquanto seus pais trabalhavam. A mãe dele tentou matriculá-lo numa creche, mas o menino não se adaptou, por isso ficava com a tia Rosa, em que foram construídos laços afetivos.

O último conto africano, “Um pingo de chuva”, relata a despedida de um grupo de alunos de seus professores que eram cubanos e voltariam para seu país, depois do término do ano letivo, assim como os alunos que estavam terminando um ciclo de estudos. Esse encontro é marcado de despedida e de lembranças dos momentos vivenciados juntos naquele ano. Além disso, é perceptível a valorização dos professores pelos alunos, uma forma de agradecer por todo o aprendizado adquirido. O céu anunciava chuva pela frente, e o pingo de chuva que cai na cabeça do protagonista anuncia as lágrimas da despedida.

O poema “Súplica”, de Noémia de Sousa, é um resgate do sofrimento dos povos africanos e um apelo para que não seja arrancado dos moçambicanos a música, a arte, já que outros pertences já lhe foram tirados como as terras, a identidade de seu povo, seus costumes e o trabalho cultivado na sua própria terra. Há, nesse poema, a consciência africana da ancestralidade como algo que deve ser lembrado e pulsado em todos os seres, independentemente de sua origem.

Com relação à literatura afro-brasileira, optei por ler e trabalhar com os contos do livro *Leite do peito*, de Geni Guimarães (2001). A obra é composta por 12 narrativas, em que as histórias vão transcorrendo sob a visão de uma única narradora-personagem que relata o seu crescimento, a sua família, tradições e vivências escolares. Esses contos trazem à tona o preconceito racial, a desigualdade social e as situações vivenciadas diariamente por uma família afro-brasileira que vive numa sociedade excludente e preconceituosa.

Do livro *Leite do peito*, selecionei os seguintes contos que foram lidos e estudados nas oficinas: “Fim dos meus natais de macarronadas”, “Tempos escolares”, “Metamorfose”, “Alicerce” e “Força flutuante”.

A narrativa “Fim dos meus natais de macarronadas” é contada pela narradora-personagem que estava ansiosa pelo Natal com a macarronada e as guloseimas típicas da família. Mas o Natal naquele ano fora um pouco diferente: com a distribuição

de brinquedos por uma pessoa rica num caminhão. Nessa experiência, ela pôde perceber a indiferença e o preconceito na pele, da mulher que estava entregando os brinquedos, pois a protagonista percebeu a diferença de tratamento da mulher com as outras crianças e com ela e seus irmãos. Depois de receber os brinquedos, ela e seus irmãos voltaram para casa. Ela ficou desolada e o natal, uma data tão esperada e festejada por ela, perdeu o sentido a partir daquele ano.

O conto “Tempos escolares” retrata a identidade racial, a valorização do negro e sua história por meio da tradição oral, contada pela Nhá Rosária, como todos a chamava. Nesse dia, a vó Rosária contou a história de libertação dos negros escravizados pela Princesa Isabel, exaltando a coragem e a ação da princesa e relatando que esses negros eram pessoas boas. Diante disso, os pais da narradora e a protagonista consideravam a princesa Isabel como santa. No dia seguinte, foi para a aula cheia de recomendações da mãe com relação a sua aparência física, além da recomendação de não brigar com ninguém, pois sempre a culpada seria ela. Na sala de aula, suas amigas disseram que iriam dar um beijo na professora na hora da saída, mas a narradora ficou na dúvida se faria isso ou não, acabou dando um beijo na bochecha da docente, mas quando olhou para trás viu-a limpando o rosto. A narradora ficou desolada e chorando muito até chegar em casa, e como não sabia justificar seu choro para a mãe, relatou que era choro de fome.

O conto “Metamorfose” foi um dos mais impactantes para os alunos, nele a protagonista vive em um ambiente escolar marcadamente racista capaz de modificar seus comportamentos. Ela anula a negritude, se negando para depois se aceitar a partir do que ouviu sobre a história dos negros escravizados no Brasil e confrontou essa informação passada pela escola com a que a Nhá Rosária havia contado.

Já na narrativa “Alicerce” há um diálogo sincero, afetuoso e esperançoso entre a protagonista e seu pai. E tudo começou com a leitura do jornal em que mostrava informações do Pelé e de sua vida vitoriosa. O pai mostrando o exemplo do jogador famoso e o orgulho que o pai dele deveria sentir em ver seu filho negro fazendo sucesso. O exemplo do Pelé e de sua família, de certa forma, inspirou o pai da protagonista a sonhar com a possibilidade de proporcionar estudos aos seus filhos, foi quando sua filha, narradora personagem, demonstrou interesse em ser professora. Nesse momento, apesar das inúmeras dificuldades, seu pai apoiou sua decisão e lutou bravamente para que isso se tornasse realidade um dia.

Por fim, no conto “Força flutuante”, a protagonista já formada como professora consegue aulas de substituição para o ano todo. No primeiro dia de aula, enfrentou o olhar duvidoso da diretora da escola e das mães e os cochichos entre elas. No entanto, a narradora personagem teve que lidar com o medo de uma aluna que confessou ter medo da professora preta. A diretora chegou no momento exato, soube do que se tratava e prontamente sugeriu a troca da aluna de turma, mas a professora pediu um voto de credibilidade e que iria tentar conquistar a aluna até o final da aula e assim o fez, conseguindo com êxito que a aluna retornasse no dia seguinte para a aula, dessa vez sem medo.

4.5 Procedimentos

As práticas de leitura literária desenvolvidas nesta pesquisa tiveram como finalidade estimular o aluno para leitura, incentivando-o a interagir com os textos, contribuindo assim na construção de sentidos, fundamentando-se na categoria do letramento literário. Para isso, desenvolvi as oficinas que ocorreram, a princípio, em encontros semanais que duraram do mês de outubro a dezembro de 2023, totalizando uma carga horária de 24 horas/aula, além da ida ao Museu Afro, em São Paulo, no último dia, como culminância do projeto. Essas oficinas foram realizadas sempre tendo como base a leitura de um conto africano e de um conto afro-brasileiro, a fim de observar as semelhanças e diferenças entre eles, em relação ao enredo, personagens e os outros elementos de uma narrativa. Essas oficinas foram constituídas em consonância com a sequência básica didática de Cosson (2021).

O desenvolvimento desta pesquisa foi organizado em quatro etapas. Antes disso, apresentei a proposta para a turma para que tivessem tempo hábil de entenderem a pesquisa e aceitarem, com a anuência dos seus responsáveis, a participarem das oficinas.

A primeira etapa consistiu no primeiro encontro que aconteceu na sala de informática, pois utilizamos os *chromebooks* para os alunos responderem ao questionário inicial via formulário *on-line* da *google* e a lousa digital para apresentar os *slides*, vídeos e fotos sobre os países e povos africanos de língua portuguesa.

A segunda etapa foi composta por seis oficinas com a leitura literária de contos africanos e afro-brasileiros, isto é, em cada oficina apresentei um conto de cada literatura, discutimos os textos e os próprios alunos foram destacando as

semelhanças e as diferenças nas narrativas. Essas oficinas foram realizadas conforme a sequência básica de letramento literário de Cosson (2021). Ao final delas, nos dois últimos encontros, propus aos alunos a produção de um conto autobiográfico tendo como base os contos lidos e estudados durante as oficinas. Na terceira etapa, os estudantes realizaram a avaliação da aplicação das oficinas. Os discentes responderam ao questionário final, via formulário *on-line* da *google* e depois alguns alunos expuseram suas opiniões sobre as práticas de leitura desenvolvidas no decorrer do projeto. Na quarta e última etapa, a turma foi conhecer o Museu Afro, em São Paulo, uma experiência valorosa.

Nas oficinas desenvolvidas continham as atividades de leitura com os contos africanos e afro-brasileiros e, em muitos momentos, utilizei vídeos, imagens, tirinhas, poemas, cartazes, músicas e outros gêneros textuais e recursos que dialogavam com os contos lidos. Fez parte das oficinas a produção de um *portfólio*, no qual foram registradas as atividades construídas pelos estudantes, individualmente, em duplas e/ou trios. Este mecanismo foi importante para acompanhar o desenvolvimento dos discentes, perceber as habilidades em cada produção deles, assim como suas dificuldades. Sobre essa metodologia, Cosson (2021) assegura:

o uso do *portfólio* oferece ao aluno e ao professor a possibilidade de registrar as diversas atividades realizadas em um curso, ao mesmo tempo em que permite a visualização do crescimento alcançado pela comparação dos resultados iniciais com os últimos, quer seja do aluno, quer seja da turma. (COSSON, 2021, p. 48-49)

Todo o trabalho para a análise foi produzido, portanto, por atividades de leitura registradas por meio de perguntas e respostas, de maneira escrita ou por intermédio da oralidade, do diálogo, instigando sempre os alunos a participarem das atividades. Além das produções dos estudantes registradas em *portfólio*. A comunicação e o diálogo permearam todas as etapas das propostas didáticas e o ponto inicial de cada oficina foi sempre instigar a participação dos alunos por meio de inferências dos textos que seriam lidos. E todas as minhas observações e impressões foram registradas em um diário de bordo. Ademais, analisei os registros de áudios gravados durante as oficinas, os quais foram essenciais para avaliar as conversas e discussões produzidas durante os encontros. Vale ressaltar, que utilizei apenas os áudios com o intuito de não perder a naturalidade durante as interações que foram sendo construídas a cada oficina. E minhas observações foram delineadas nas

construções de sentidos que os discentes conseguiram estabelecer dos textos lidos com a vida, com outras leituras e com elementos culturais que permeiam a sociedade.

4.6 Instrumento da pesquisa: questionário inicial

Com o intuito de verificar os hábitos de leitura dos estudantes da pesquisa, seus conhecimentos sobre as literaturas africanas e afro-brasileira, além de identificar as concepções dos alunos em relação ao racismo presente na sociedade e à África, apliquei esse questionário inicial (Apêndice A) no primeiro encontro, o qual denominei como primeira etapa. Foram realizadas questões relacionadas ao racismo na sociedade e no ambiente escolar, à experiência dos alunos no que concerne à leitura literária, identificando, assim, o perfil leitor deles e o conhecimento sobre autores e textos africanos e afro-brasileiros. Tais perguntas foram essenciais para eu ter um panorama da realidade da turma.

O instrumento foi composto por vinte e uma questões abertas e fechadas. Em algumas perguntas, os estudantes precisavam explicar sua escolha e havia também perguntas objetivas em que os discentes poderiam assinalar mais de uma opção. Esse instrumento foi respondido por vinte e um alunos, a mesma quantidade que participou das oficinas.

4.7 Instrumento da pesquisa: questionário final

Organizei o questionário final (Apêndice B), denominado como a quarta etapa da pesquisa de intervenção, com a finalidade de ser aplicado um mecanismo que fosse possível avaliar, de maneira concisa, os aprendizados que os alunos adquiriram e construíram no decorrer da aplicação das oficinas, se houve modificação nas perspectivas dos alunos acerca da África, dos africanos e seus descendentes, bem como das relações étnico-raciais em nossa sociedade. O questionário reuniu quatorze perguntas abertas e fechadas, o qual foi respondido por vinte e um alunos, o número total de participantes nas oficinas.

5. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

A alegria não chega apenas no encontro do achado mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria. (FREIRE, 1996, p. 73)

5.1 Primeira etapa: contextualização das práticas de leitura literária nas oficinas

Iniciei o encontro com os estudantes explicando o motivo do questionário, ressaltando a importância de responderem às questões com tranquilidade e concentração. O questionário inicial foi dividido em duas seções: questões relacionadas ao racismo e questões sobre a leitura literária. Essas perguntas me forneceram dados sobre o perfil leitor desses estudantes, o contato com o texto literário até aquele momento, seus conhecimentos sobre a África e os africanos, a percepção deles sobre as relações étnico-raciais na sociedade em que vivemos, além da visão que os alunos tinham sobre as literaturas africanas e afro-brasileira.

Após isso, realizei uma sondagem dos conhecimentos prévios dos estudantes sobre os países africanos lusófonos.

Saliento que o trabalho interdisciplinar com os componentes de História e Geografia enriqueceria as oficinas, pois concomitante à aplicação das oficinas, os professores desses componentes poderiam abordar em suas aulas sobre o continente africano e, principalmente, sobre os países lusófonos, suas características e sobre as guerras enfrentadas em alguns países como Angola e Moçambique já que haverá os estudos de autores desses países nas oficinas, além de estudar sobre a escravidão no Brasil e as consequências disso para a sociedade. Esse caráter interdisciplinar com certeza contribuiria para o aprendizado dos alunos e aperfeiçoaria ainda mais as discussões nas oficinas, no entanto, isso não foi possível de realizar devido à mudança constante de professores desses componentes no período em que as oficinas foram aplicadas.

E, seguindo a sequência básica de letramento apresentada por Cosson (2021), a proposta motivadora desse encontro baseou-se em fazer as seguintes perguntas oralmente: 1- O que vocês entendem por África?; 2- Já tinham ouvido falar sobre a África?; 3- O que já sabem a respeito? Sobre essas perguntas, a maioria dos estudantes responderem que se trata de um continente, de que é o maior do mundo

por possuir mais países, que a maioria do povo é de etnia negra, além disso, citaram que falta saneamento básico.

E depois de ouvir as respostas, escrevi na lousa as seguintes palavras para que eles relacionassem ao continente africano:

Figura 5 – Quadro de palavras colocadas na lousa

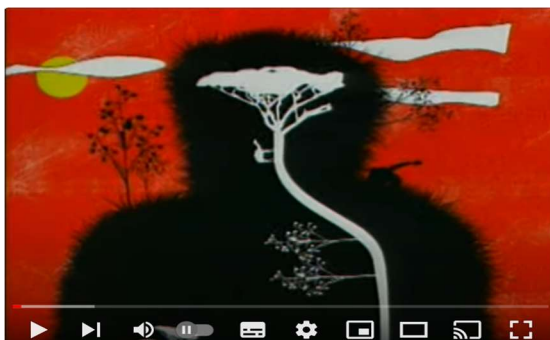
Riqueza	Instabilidade econômica
Desenvolvimento	Estabilidade econômica
Atraso	Pobreza
Tribo	Saúde
Doença	Civilização

Fonte: acervo da autora

Em consonância com as respostas das questões realizadas anteriores, a maioria relacionou à pobreza, tribo, doença e instabilidade financeira ao continente africano. No entanto, apenas um aluno disse que todas essas palavras se encaixam na África porque, assim como nesse continente, todos os locais do mundo há pobreza e riqueza, por exemplo. E ele tem consciência da riqueza da África e de sua importância para o mundo. Diante dessa sondagem inicial, foi possível notar, como já era esperado, a visão negativa e deturpada do continente africano.

Em seguida, apresentei os onze primeiros minutos do vídeo “África no currículo escolar”, do Canal Futura, cujo objetivo era mostrar a importância do continente para o mundo, suas riquezas e as heranças culturais e históricas para o nosso país.

Figura 6 – Vídeo “África no currículo escolar”



Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=A_nxP0bY6Wc. Acesso em 15 set. 2023.

Após a visualização do vídeo, alguns alunos ficaram surpresos com as informações positivas sobre a África. Depois, apresentei, por meio de *slides* o mapa do continente africano e suas principais características. Depois, mais especificamente, apresentei os mapas e informações sobre os países de Angola, Moçambique e Cabo Verde, já que seriam estudados textos de autores de origem desses países. Durante a exposição sobre as características e costumes dos países lusófonos, fiz um paralelo com o Brasil, identificando as semelhanças e o possível motivo dessas similitudes. Os objetivos desta etapa eram apresentar uma ideia mais ampla sobre os países africanos de língua portuguesa, discutir sobre as relações entre o Brasil e o continente africano e debater sobre a realidade brasileira.

Para consolidar a importância da África, exaltando a sua beleza natural, riquezas, história, costumes e cultura, apresentei o segundo vídeo “A África que nunca vimos, ou que ninguém nos mostra”. Neste vídeo, são apresentadas imagens relacionadas com o continente sobre os aspectos naturais e culturais, as cidades, as civilizações e o modo de viver dos povos em determinados países com uma música de fundo.

Figura 7 - Vídeo “África no currículo escolar”



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=3vIIE0-Xuo0>. Acesso em 15 set. 2023.

A partir dessa contextualização e sensibilização, mostrei um vídeo sobre a biografia da escritora moçambicana, Noémia de Sousa. Depois apresentei o livro físico *Sangue Negro*, da autora, em que nele consta o poema “Súplica”, e deixei que os alunos folheassem e conhecessem melhor a obra. Logo após, ouvimos e assistimos ao vídeo do grupo musical *Emicida* recitando esse poema.

Figura 8 – Vídeo: Emicida em *Súplica*, de Noémia de Sousa



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=fmzXFT1qIKQ>. Acesso em 15 set. 2023

Como não tivemos tempo hábil para realizar uma leitura proficiente do poema escrito, discutirmos e analisarmos, ficou combinado que no próximo encontro iniciáramos a oficina retomando esse poema.

Ao término, solicitei que os alunos escrevessem um pequeno relato do que eles haviam aprendido no encontro. Todos os discentes apresentaram respostas significativas e coerentes com o que foi apresentado e discutido no encontro e foi possível perceber que o aprendizado foi significativo para eles:

A01 – Hoje eu aprendi que a África é muito mais do que pobreza e doenças. Aprendi que em alguns lugares têm comidas muito

conhecidas pelos brasileiros. Aprendi que a África é muito bonita em algumas regiões. Gostei muito da aula de hoje, pois pude aprender algo muito interessante sobre este continente.

A02 – Hoje aprendi que a África é um continente com muitas qualidades e defeitos, assim como qualquer outro continente. Possui países colonizados por Portugal (falam o português) e possui países com costumes parecidos com o Brasil. A comida também. Fizemos um questionário muito interessante sobre a literatura africana.

A15 - Hoje eu aprendi que a África não tem apenas coisas negativas, como muitas pessoas acham, mas ela também tem coisas muito positivas e até parecidas com o nosso país, visto que a maioria do povo brasileiro são afrodescendentes. Devo admitir que minha perspectiva sobre a África mudou de uma forma boa, mesmo que eu já gostasse do povo de lá e também da cultura. Enfim, gostei da oficina de hoje e estou ansiosa para as próximas oficinas.

5.2 Segunda etapa: oficinas com contos africanos e afro-brasileiros

Após a primeira etapa, o encontro destinado à contextualização das práticas de leitura literária, seguimos a segunda etapa, dando sequência ao processo de letramento propriamente dito, com a realização de seis oficinas de leitura literária com contos africanos e afro-brasileiros. A cada semana, trabalhei um conto africano e um afro-brasileiro na mesma oficina. Na oficina, com duração, em média, de duas horas/aula, realizamos as quatro etapas da sequência básica de Cosson (2021). Em algumas situações, pelo pouco tempo, os alunos iniciavam a proposta de produção na oficina, mas concluía em casa ou em outro momento oportuno, como por exemplo, no próximo encontro.

Saliento que desenvolver uma boa *motivação*, primeira etapa da sequência básica de Cosson (2021), introduzir o autor do texto, ler os textos com calma, fazendo indagações, sanando as dúvidas, debatendo e interpretando sobre os temas tratados são fundamentais para a formação do leitor proficiente e, que quando essas etapas são bem realizadas, as produções dos alunos serão consequências positivas. Então, valorizei o tempo em que estávamos reunidos para aprender, debater e produzir sentidos na interação autor-texto-leitor.

5.2.1 Oficina I: poema “Súplica” e conto “O voo do Jika”

O poema “Súplica”, de Noémia de Sousa, aborda a opressão do povo moçambicano, das dificuldades e das dores enfrentadas diariamente. No entanto, o

tom não é de queixa e protesto, mas muito mais de resiliência e essa súplica tão presente no título e no poema é direcionada ao povo moçambicano para que não deixem que sejam retirados de seu povo a música e arte, já que outros pertences já foram arrancados como a identidade e seus costumes.

Na primeira oficina, da segunda etapa, a turma ficou organizada em semicírculo, mostrei novamente o livro que contém o poema “Súplica”, de Noémia de Sousa, e todos eles puderam folhear o exemplar, ler os elementos paratextuais e se familiarizarem com a obra em si. Entreguei uma cópia do poema para cada aluno e antes de iniciar a leitura, fiz a seguinte pergunta? “Ao ler o título, qual assunto, possivelmente, trata o poema?” e uma aluna disse: “É um pedido de socorro do povo negro”. Após isso, realizamos a leitura por duas vezes e entreguei uma cópia com o glossário para consulta dos significados das palavras que não estão em língua portuguesa. Depois, discutimos em grupo sobre a percepção de cada estrofe, perguntei sobre a metáfora do eu-lírico ao mencionar o tabuleiro de xadrez e os alunos prontamente responderam sobre os brancos e pretos terem seus espaços delimitados. A aluna (A05) pontuou: “no jogo de xadrez, o jogador que tiver com as peças brancas, inicia o jogo”, os outros alunos endossaram a afirmação. E a cada estrofe lida, indagava aos estudantes sobre o que estavam entendendo, observando as palavras desconhecidas e verificando os significados no glossário.

Por fim, o aluno (A17) disse que a música citada no poema pelo o eu-lírico é a esperança e o acalento do povo africano, em especial, os moçambicanos: “acho que a música que a poeta tanto cita é a esperança e a alegria de dias melhores, apesar de todo o sofrimento do povo, e que esta música pode ser o som dos instrumentos, o canto e a dança tão presentes na cultura africana”.

Percebi durante o tempo da leitura que os estudantes ficaram bem concentrados, atentos às palavras desconhecidas, pensativos a cada estrofe e interessados com o texto, mas percebi também que tiveram um pouco de dificuldade em interpretar, alguns discentes relataram que devido às palavras desconhecidas e por não conhecerem o contexto do texto, tiveram certa dificuldade em conseguir interpretar, mas com a minha ajuda e a leitura realizada por duas vezes e na terceira uma leitura pausada a cada estrofe, o poema fez sentido e as dúvidas foram sanadas.

Após essa análise, o conto “O voo do Jika”, de Ondjaki, aborda as brincadeiras infantis com ingenuidade e alheia aos perigos que elas podem causar, como demonstrado, neste caso, ao saltarem do telhado da casa de Ndalú com um guarda-

chuva como se fosse um paraquedas. Há também nas entrelinhas do conto a desigualdade social presente em Luanda, embora os personagens amigos vivam na mesma rua desde pequenos, percebe-se que vivem em condições diferentes pelo fato de o Jika se convidar sempre para os almoços na casa do amigo Ndalú, essa frequência não era compreendida pelo narrador personagem.

Para introduzir essas temáticas da narrativa “O voo do Jika”, lemos e analisamos três tirinhas em *slides*, na lousa digital: uma do personagem Calvin e duas da turma da Mônica. Momento denominado como *motivação* por Cosson (2021).

Figura 9 – Tirinha do Calvin



Fonte: <https://brainly.com.br/tarefa/47537536>. Acesso em 30 set. 2023

Figura 10 – Tirinha do Cascão



Fonte: <https://encurtador.com.br/bghDP>. Acesso em 30 set. 2023.

Figura 11 - Tirinha do Cebolinha



Fonte: <https://jogandobrincando.blogspot.com/2010/09/blog-post.html>. Acesso em 30 set. 2023

Nessa primeira etapa, lemos juntos as tirinhas e pedi para os alunos fazerem inferências sobre a possível temática que seria abordada no conto. A aluna (A19) sugeriu: “Deve se tratar de brincadeira infantil por causa das tirinhas do Cascão e do

Cebolinha, mas não entendi por que tem a primeira tirinha falando sobre fome”; a (A23) comentou: “Será que no conto mostra as crianças brincando de passar fome?”; E, por fim, o (A18): “No conto deve tratar sobre alguma recordação da infância de algum personagem”.

Após essas inferências, continuei a apresentação, em *slides*, mostrei a foto de Ondjaki, as principais informações da vida do autor e um vídeo comentado pelo próprio escritor sobre suas obras. Entendi a relevância em apresentar esse vídeo aos alunos para eles perceberem que o autor não está tão distante de seus leitores e que essa interação pode ser possível.

Figura 12 - Vídeo: Ondjaki, escritor angolano, em que comenta suas obras



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=TuW7wCqEhz8>. Acesso em 30 set. 2023.

Depois, em *slide*, apresentei as capas das edições do livro *Os da minha rua* e pedi para os alunos levantarem hipóteses acerca da temática dos contos do livro a partir das capas a seguir e de qual capa eles mais gostaram. A maioria da turma disse que se tratava de histórias envolvendo as crianças pelas capas 1, 2 e 4, em que há crianças correndo e a imagem de fotos de sapatos sujos. Também, quase todos os estudantes, gostaram mais da capa 3, pois acharam mais colorida e ficaram intrigados com os sapatos sujos na foto, mas comentaram que se tratava de pés de crianças que provavelmente brincam muito na rua, assim como propõe o título do livro.

Figura 13 – Slide com capas do livro *Os da minha rua*



Fonte: Acervo da autora

Em seguida, mostrei o livro físico, a edição de 2007, conforme figura acima, mas o que tinha em mãos, era a edição de 2021, eles viram, leram e folhearam o exemplar. Essas ações fazem parte da etapa denominada como *introdução*, pelo Cosson (2021).

Logo em seguida, indaguei aos alunos, quais inferências eles faziam ao ler o título do conto “O voo do Jika”, fiz a seguinte pergunta: “1- Ao ler o título, é possível saber do que se trata a narrativa? Façam suas sugestões”.

A16: Deve mostrar como é o voo de um pássaro chamado Jika.

A10: Pelo o que lemos das tirinhas e do título, deve ser algo sobre brincadeira de criança em que está presente um animal de estimação chamado Jika.

Logo depois, pedi para os alunos realizarem a primeira leitura individualmente, depois eu realizei a leitura em voz alta, uma vez que, ao ler para seus alunos, o docente incentiva a realização de outras leituras e contribui para uma leitura com mais desenvoltura. Refletindo sobre o papel do professor mediador e incentivador da leitura, Lajolo (2005) afirma:

[...] é quando vemos e ouvimos pessoas lendo, quando participamos de ambientes em que livros e leituras se fazem presentes, que nos tornamos leitores. Assim como, falando conosco em uma determinada língua quando éramos pequenos, adultos e crianças mais velhas nos ensinaram a falar essa língua, é em situações coletivas de leitura que nos tornamos leitores. Por isso é preciso ler muito (e bem) com e para os alunos. (LAJOLO, 2005, p.28, grifo do autor)

Ao realizar a leitura pausadamente, os alunos ficaram bem atentos, pois percebi que depois das etapas de *motivação* e *introdução*, os discentes ficaram

curiosos em saber sobre a história que seria lida. Depois disso, discutimos sobre o enredo, deixei os alunos interpretarem oralmente, externalizando seus pontos de vista, etapa chamada pelo Cosson (2021) de *interpretação*:

Na escola é preciso compartilhar a interpretação e ampliar os sentidos construídos individualmente. A razão disso é que, por meio do compartilhamento de suas interpretações, os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura. Trata-se, pois, da construção de uma comunidade de leitores que tem nessa última etapa seu ponto mais alto. (COSSON, 2021, p. 65-66)

Nessa interpretação, deixei os alunos à vontade para comentar sobre o texto, sanando as dúvidas, se tivessem. Prontamente, alguns discentes perguntaram sobre algumas palavras desconhecidas como os termos “gasosa”; “berma”; “maka”; e “esquindiva”. Voltamos ao texto e analisamos em conjunto o contexto em que elas estavam inseridas, pouco tempo depois, eles mesmos foram respondendo sobre os possíveis significados: “gasosa”, seria “refrigerante”, mas o aluno (A17) lembrou que no Brasil esse termo se refere à gasolina. Já o aluno (A09), relatou que a palavra “esquindiva” se referia a dar uma “esquivada”, um movimento que distrai outra pessoa. As outras palavras expliquei os significados. Continuando a interpretação do texto, fiz a seguinte pergunta: O que chamou a atenção de vocês no conto? E eles responderam:

A13: A liberdade das crianças.

A12: Quando estava lendo o conto, fui lembrando de momentos vivenciados na minha infância.

A04: Percebi certa ingenuidade e fantasia das crianças.

A05: Eu pensei que o conto traria algo triste na infância, como miséria, fome, crianças desidratadas, fiquei bem surpreso.

A19: As brincadeiras deles são muito próximas das crianças brasileiras.

Após essas observações feitas oralmente, percebi que nenhum aluno citou a desigualdade social presente no enredo, então, nesse momento precisei instigá-los a pensar sobre a postura do personagem Jika em sempre se oferecer para almoçar na casa do amigo Ndalú e sobre a resposta que Jika deu a sua mãe de que o seu amigo Ndalú e a sua mãe os havia convidado para almoçar na casa deles. Depois disso, prontamente, as alunas (A19 e A23) perguntaram: “Será que o Jika passava necessidade em casa?” E, a partir daí, disse que o conto trata a desigualdade social

de maneira bem sutil, assim como outras problemáticas abordadas em outros textos pelo autor Ondjaki, é preciso estar bem atento às leituras para ter essa percepção.

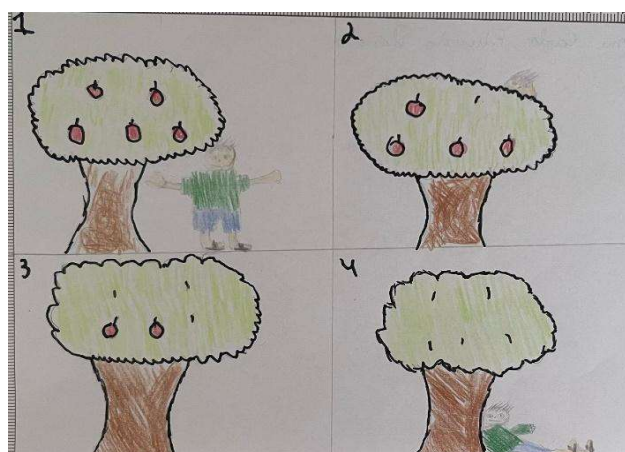
Como se trata de oficina “sob a máxima do aprender a fazer fazendo, ela consiste em levar o aluno a construir pela prática seu conhecimento”. (COSSON, 2021, p. 48). Propus aos discentes, duas possibilidades: 1ª Confeccionar uma tirinha que aborde uma brincadeira da infância de vocês, algo que vocês gostavam e brincavam com frequência; 2ª Fazer a reescrita do final do conto. De forma unânime, Vejamos duas produções:

Figura 14 – Tirinha brincadeira de infância (A20)



Fonte: produção dos alunos

Figura 15 - Tirinha brincadeira de infância (A06)



Fonte: produção dos alunos

Ao analisar as produções dos alunos, percebi um engajamento deles em fazê-las com capricho, com cuidado, atendendo à proposta. Na primeira produção, há a brincadeira de esconde-esconde assim como outros alunos também fizeram. Na segunda, colher frutas da árvore, algo diferente para a faixa etária deles, em ambas as produções é possível perceber uma infância feliz, com brincadeiras saudáveis e

permeadas de interação e contato com a natureza. Além dessas, os alunos reproduziram brincadeiras com bonecas, ficar conversando na calçada de casa, cobra-cega e pular corda.

5.2.2 Oficina II: contos “O último carnaval da Vitória” e “Fim dos meus natais de macarronadas”

Para preparar os alunos para adentrar no texto “O último carnaval da Vitória”, de Ondjaki, apresentei duas obras de arte com o intuito de explorarmos a temática do conto e apreciarmos a arte aliada à literatura. Como nos exemplos a seguir:

Figura 16 – Carnaval nos arcos da Lapa, 1960 – Heitor dos Prazeres



Fonte: <https://www.artequaeacontece.com.br/10-artistas-brasileiros-que-retrataram-o-carnaval/>. Acesso em 10 out. 2023

Figura 17 – Carnaval, 1960 – Cândido Portinari



Fonte: <https://www.artequaeacontece.com.br/10-artistas-brasileiros-que-retrataram-o-carnaval/>. Acesso em 10 out. 2023.

Ao introduzir as obras de arte, observei os alunos atentos aos detalhes de ambas as pinturas. Na primeira, indaguei se eles conheciam os arcos da lapa, no Rio

de Janeiro; se conheciam o artista Heitor dos Prazeres; e o que mais chamou a atenção deles com relação à tela. Apenas um aluno disse que já visitou o Rio de Janeiro e foi até os arcos da Lapa, nenhum aluno conhecia o pintor Heitor dos Prazeres e sobre a terceira pergunta, três alunos responderam:

A19: Gostei da pintura por ser bem colorida, assim como é o Carnaval, as pessoas estão felizes, dançando e estão bem vestidos.

A06: Todas pessoas da tela estão olhando para cima.

A15: Os homens tocando instrumentos e as mulheres dançando.

Na segunda obra, também perguntei se já tinham ouvido falar do artista Cândido Portinari; quais as semelhanças e diferenças entre as pinturas; o que mais lhes chamou a atenção na obra de arte. Quase metade da turma disse que já ouviu falar do pintor. Sobre a segunda pergunta, três alunos responderam:

A19: As personagens são negras nas duas pinturas.

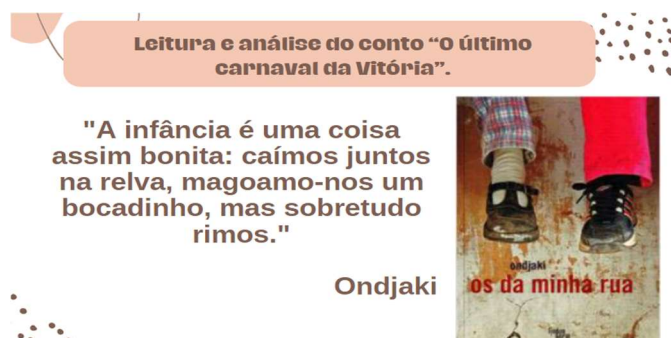
A20: Os homens estão tocando os instrumentos e as mulheres dançando e todos estão bem vestidos.

A24: O samba está presente nas duas telas e há uma mulher em primeiro plano sendo porta-bandeira. Na primeira tela, parece que estão dançando o frevo, já na segunda, parece ser na escola de samba.

Sobre a terceira pergunta, a maioria dos alunos respondeu que estão surpresos ao perceber na tela os sambistas bem-vestidos, principalmente, as mulheres, algo que não é visto nos carnavais atuais. Após isso, perguntei qual seria o possível enredo da narrativa a partir da leitura do título relacionando-o às pinturas e todos responderam ser algo relativo ao carnaval.

Como já havia apresentado na oficina anterior o autor Ondjaki, nesta, iniciei com uma citação do escritor, apresentado em *slide*, em que o autor afirma sobre a importância da infância bem vivida com alegria e também em momentos tristes:

Figura 18 – Slide citação de Ondjaki



Fonte: acervo da autora

O conto de Ondjaki é uma memória de infância contada pelo narrador em primeira pessoa sobre a festividade universal, o carnaval. O enredo mostra a relação familiar carinhosa e alegre do protagonista que detalha a importância de cada membro nos preparativos para o grande dia. Ele detalha como é a festividade no dia do carnaval em que formava um grupo grande que desfilava com um apito numa passeata de quase 45 minutos pelo bairro onde situava a casa da avó Nhé, do narrador personagem. E na televisão passava o grande desfile do Carnaval da Vitória que recebeu esse nome como um marco à expulsão do último sul-africano pelas forças armadas de Angola.

Ao instigar os alunos acerca do assunto tratado no conto “O último carnaval da Vitória”, a partir da leitura do título, a aluna (A01) respondeu: “trata do carnaval de uma pessoa chamada Vitória”; o (A09) disse: “eu acredito que seja sobre vencer algo” e a (A12) respondeu: “ser algo alegre porque o carnaval é alegre”.

A leitura foi realizada por dois alunos e o grupo ficou em forma de círculo para que após a leitura fosse possível manter um diálogo mais próximo entre todos. Após o término, alguns alunos ficaram surpresos com a história, gostaram do enredo e disseram que as obras de arte se assemelhavam com a narrativa, com uma ressalva: de que o conto está relatando o carnaval na visão de uma criança sobre sua memória de carnaval com amigos e, principalmente, com a família, já nas pinturas, há o olhar de um adulto sobre o que está sendo retratado da festividade. E, por fim, a maioria dos alunos comentaram que o carnaval vivenciado na história se assemelha com o festejado no Brasil.

Depois dessa primeira leitura e análise, voltei a atenção para os *slides* com o intuito de apresentar a autora Geni Guimarães e seu livro *Leite do peito*. Iniciei com a

exposição da obra de arte abaixo como forma de preparar os alunos para a próxima leitura, e solicitei que apreciassem com calma e concentração. fiz a seguinte pergunta: ao analisar a pintura, qual a possível temática abordada no conto de Geni? O A10 sugeriu: “brincadeiras de crianças em que só tenham meninas”; o A24 disse: “uma disputa entre as crianças por algum brinquedo ou brincadeira”. Depois, perguntei “Quais as sensações que transmitem as cores escolhidas pelo pintor?”; e pedi para que eles comentassem sobre as duas personagens que estão em primeiro plano na pintura, as quais não se manifestam com as demais. A maioria relatou que causa uma sensação de tristeza, de melancolia, pois mesmo observando as meninas ao fundo supostamente brincando com balões, não há alegria em suas expressões faciais. Sobre a segunda pergunta, alguns relataram que as duas personagens estão alheias às brincadeiras, a maior parece estar protegendo a menina menor, à sua frente, que aparenta bem assustada. Essas inferências foram feitas oralmente.

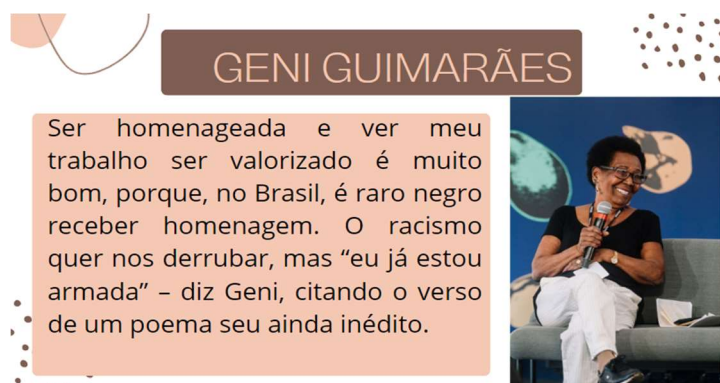
Figura 19 – Grupo de meninas, 1940 – Cândido Portinari



Fonte: <https://www.portinari.org.br/acervo/obras/16388/grupo-de-meninas>. Acesso em 10 out. 2023.

Após isso, apresentei nos *slides* a escritora Geni Guimarães com uma foto e algumas informações sobre sua vida, depois coloquei uma citação dela e ao lado sua foto:

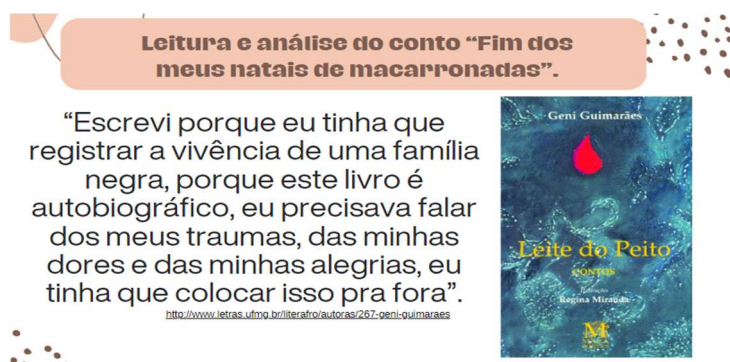
Figura 20 – Slide da citação de Geni Guimarães



Fonte: acervo da autora

Depois apresentei as fotos das capas de alguns livros da autora como *A cor da ternura*; *Terceiro filho*, livro de poemas e *O pênalti*, com o intuito de os alunos conhecerem melhor a escritora e suas obras. Por fim, mostrei a foto da capa do livro *Leite do peito* e um relato da escritora sobre a obra:

Figura 21 – Slide sobre o livro *Leite do Peito*



Fonte: acervo da autora

A narrativa “Fim dos meus natais de macarronadas”, presente no livro *Leite do Peito*, relata a vivência da protagonista e de sua família na data tão importante para eles, o Natal. Nele é perceptível as experiências já vivenciadas pela protagonista nessa festividade, as expectativas em relação ao encontro familiar e à fartura na mesa. Até que naquele ano para completar a festa, uma pessoa muito rica iria distribuir brinquedos às crianças. E no dia e horário marcados foram a narradora e seus irmãos mais novos: Cema, uma menina com deficiência e Zezinho encarar uma enorme fila para conseguir receber os brinquedos. Após horas em pé na fila, embaixo de sol, a irmã mais velha, à medida que se aproximava do caminhão observava como a mulher que estava em cima do caminhão entregava os brinquedos às crianças, no entanto,

ao chegar a sua vez e a dos seus irmãos, sentiu o tratamento com indiferença, repúdio e menosprezo. E, depois desse momento constrangedor, a narradora retornou para casa com os irmãos e os brinquedos, mas não conseguiu se alimentar, ficou doente e nem abriu o presente, pois percebeu que aquele ano foi o seu pior Natal e temia que os próximos não fossem como eram os outros: felizes e com fartura.

Logo em seguida, mostrei o livro físico para a turma e deixei que os alunos manuseassem a obra e conhecessem os contos e as ilustrações. Sobre esta ação, Cosson (2021) afirma: “Independentemente da estratégia usada para introduzir a obra, o professor não pode deixar de apresentá-la fisicamente aos alunos. [...] nos casos em que se usa uma cópia ou reprodução, convém deixar os alunos manusearem o original do professor”. (COSSON, 2021, p. 60). Como não tinha um livro para cada aluno, disponibilizei cópia dos contos, mas o livro físico sempre ficava à disposição de todos para manuseio. Dessa forma, distribuí as folhas com as cópias do conto para cada aluno e pedi para que eles levantassem hipóteses sobre o assunto tratado na narrativa a partir da leitura do título. Nesse momento, a A19 comentou:

A19: que estranho ter macarronada no Natal da personagem, a não ser que seja seu prato predileto ou pode ser também que a família seja muito pobre ou que seja tradição. Na minha família é tradição comermos lentilha com alho frito por cima.

Enfim, iniciei a leitura, dessa vez, eles pediram para que eu a realizasse, justificando que entendiam melhor o texto. Sobre isso, Cosson (2021) também explicita: “A opção usual pela leitura expressiva do professor decorre do fato de que ele conhece bem o texto e, por isso, tem condições de realizá-la com qualidade”. (COSSON, 2021, p. 71).

Após a leitura, o silêncio permaneceu, os alunos ficaram revoltados com a atitude da moça que entregava os presentes. Alguns discentes, de maneira bem espontânea, opinaram sobre o texto sem precisar instigá-los, algo bem positivo. Depois dessas falas, fiz algumas perguntas oralmente, tais como:

- 1- Quais sentidos são possíveis extrair da expressão “riso fabricado”?
- 2- A madame gostava de crianças?
- 3- Atualmente, é comum um comportamento como o da personagem branca do conto em relação à garota negra?

Sobre essas perguntas, a maioria dos alunos responderam que a expressão “riso fabricado”, “é um sorriso falso”, “que não é espontâneo”. Sobre a segunda pergunta,

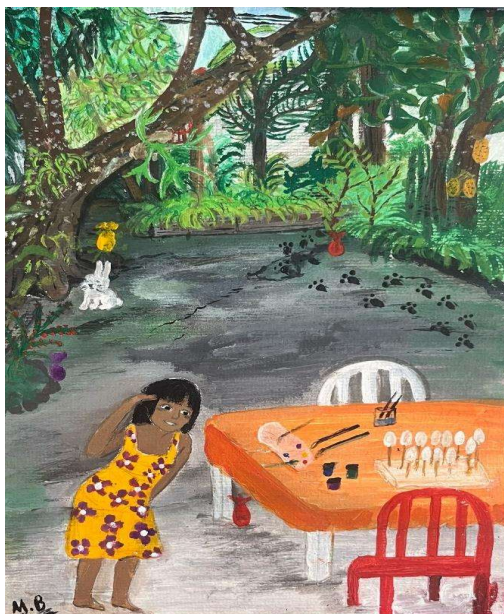
os estudantes responderam que não gostava, pelo modo como ela entregava os brinquedos às crianças: “sem alegria, sem entusiasmo, como se tivesse obrigada a fazer aquilo”, fala da aluna A16.

Após os alunos responderem a essas perguntas e explorarem o texto por meio da roda de conversa em que todos puderam expor suas opiniões, etapa esta denominada por Cosson (2021) como a da interpretação “é dialogar com o texto tendo como limite o contexto. Esse contexto é de mão dupla: tanto é aquele dado pelo texto quanto o dado pelo leitor; um e outro precisam convergir para que a leitura adquira sentido”. (COSSON, 2021, p. 40-41).

Incitei os alunos a voltarem no texto e observarem qual a descrição dada pela narradora sobre sua irmã caçula, Cema, a intenção era que eles lessem o seguinte trecho do conto: “Mas na hora da decisão, quem perdia sempre era a Cema, que, sendo excepcional, não sabia protestar para defender a sua”. (GUIMARÃES, 2001, p. 27). Após essa leitura minuciosa e atenta, os alunos perceberam que se tratava de uma menina com deficiência, e ficaram mais revoltados e perplexos com a atitude da moça que entregava os presentes. A aluna A23 ainda disse: “essa experiência, com certeza, surtiu negativamente e traumatizou a protagonista nos próximos natais”.

Sugeri aos discentes que produzissem, individualmente, uma ilustração sobre alguma festividade universal que fosse significativa para eles, poderia ser algo vivido na infância assim como nos contos ou algo mais recente. Abaixo, estão três imagens que representam as festividades universais diferentes:

Figura 22 – Festividade Páscoa (A19)



Fonte: produção dos alunos

Figura 23 - Festividade Ano Novo (A17)



Fonte: produção dos alunos

Figura 24 – Festividade “Festa Junina” (A01)



Fonte: produção dos alunos

É notório o capricho das produções, com riqueza de detalhes e de festividades diferentes, mas importantes e que relembram suas infâncias, como a páscoa e a brincadeira de caça aos ovos, o Ano-Novo e Festa Junina. Além dessas festividades produzidas, recebi de outras festas como o Natal e Carnaval, no entanto, os temas mais realizados foram relacionados ao Ano Novo e Festa Junina. Destaco que o fato de esses alunos morarem em cidade litorânea, festejar o Ano Novo na praia é uma tradição local.

Por fim, essa produção, assim como a da primeira oficina são atividades que fazem os alunos resgatarem suas memórias infantis para que nas penúltimas oficinas consigam produzir seus contos autobiográficos, assim como o dos autores estudados. Nesta oficina, comentei sobre a última produção e a importância de eles participarem de todas as oficinas, pois, assim, teriam mais repertório para a produção textual.

5.2.3 Oficina III: Contos “Bilhete com foguetão” e “Tempos escolares”

O enredo do conto “Bilhete com foguetão”, de Ondjaki, se passa na escola, mais especificamente na sala de aula, na ausência da professora. O protagonista se sente atraído pela Petra e resolve escrever um bilhete para ela na hora do intervalo. Algumas meninas perceberam os olhares trocados entre os dois. E uma delas, chamada Marisa, ao perceber os olhares e o bilhete escrito, se oferece a entregá-lo à delegada da turma, que não hesitou em lê-lo em voz alta antes da professora entrar na sala de aula. O protagonista ficou surpreso e envergonhado diante de tal atitude. Apesar dessa situação embaraçosa, os amigos de classe ao final da aula não riram do protagonista, pelo contrário, apoiaram tal atitude. A delegada foi a única que riu, porque viu que o menino desenhou um foguete no bilhete. Além de toda essa situação constrangedora, o narrador-personagem ficou intrigado porque a delegada não conseguia pronunciar a palavra foguetão, dizendo “fojetão” e por esse motivo, na visão dele, não poderia ser representante da turma.

Ressalto que como a leitura e análise dos contos são dos mesmos autores já apresentados em oficinas anteriores, não fiz a apresentação deles para não ficar cansativo, uma vez que os alunos já os conhecem, então pulei a etapa da *introdução*. Diante disso, passei para a etapa da *motivação* denominada por Cosson (2021). Iniciei esta oficina organizando o grupo em uma roda, apresentei o título do conto e solicitei

que eles levantassem hipóteses sobre qual temática a narrativa abordaria. E eles responderam:

A01: acho que se trata de história de crianças com brincadeiras.

A12: acho que deve ser sobre foguetes do Ano-Novo.

A21: pode ser que o conto fale sobre uma viagem utilizando o foguete.

Figura 25 – Alunos em círculo



Fonte: acervo da autora

Após, as deduções dos alunos, distribuí as cópias do conto e iniciamos a leitura concentrados. Ao finalizá-la, os estudantes, mais uma vez, de maneira espontânea, socializaram as suas inferências relacionadas à narrativa, sendo um momento bem proveitoso. Dois alunos relataram o seguinte:

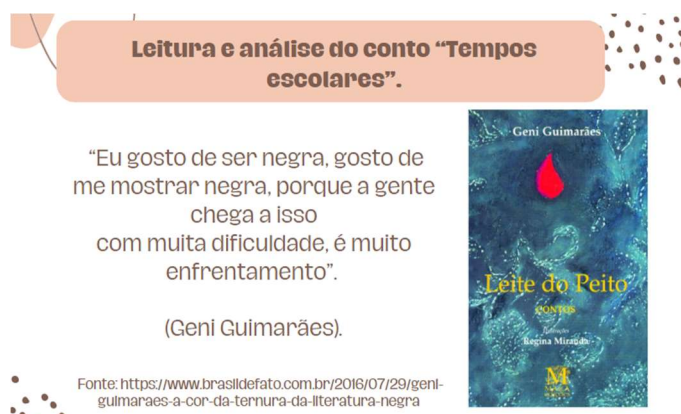
A18: “não gostei da atitude da delegada em ler o bilhete do narrador para a toda a sala, isso é muita falta de respeito e não se deve fazer isso com ninguém. Ela se utilizou do poder que possuía para desrespeitar o colega”.

A15: “a história foi completamente diferente do que imaginei, o título foi muito fiel ao enredo, mas mesmo assim não consegui associar um foguete com um bilhete”.

A maioria dos alunos disseram que essas situações são comuns nas turmas e que acontecem dentro do ambiente escolar. Comentaram também que até o momento os contos do autor Ondjaki retratam situações que são vivenciadas pelos brasileiros: nas brincadeiras de rua com amigos, nas festividades com as famílias e na escola.

Depois disso, como forma de antecipar a leitura, apresentei uma citação de Geni Guimarães, em *slide*, e discutimos sobre o que a autora escreveu:

Figura 26 – Slide sobre a citação de Geni Guimarães



Fonte: acervo da autora

Tanto na oficina anterior quanto nesta levei aos alunos citações da autora Geni, Guimarães, pois ela retrata em suas falas o racismo enfrentado na sociedade brasileira durante toda a sua vida, inclusive enquanto criança. Essas citações foram apresentadas com o intuito de os alunos refletirem sobre a sociedade racista que estamos inseridos e perceber que os contos da autora causam certo desconforto diante do preconceito enfrentado pela narradora personagem e são histórias que retratam a vida real de um afro-brasileiro que vive num país racista.

Logo em seguida, lemos o texto “Tempos escolares”, de Geni Guimarães, que também se passa no ambiente escolar e há aqui a relação de aluna-professora e o convívio na sala de aula com os demais colegas. A protagonista negra para ir às aulas sempre recebia inúmeras recomendações da mãe ao seu modo de vestir e se portar, sempre priorizando que o cabelo estivesse arrumado, assim como o rosto sempre limpo, além de roupas e sapatos asseados. A menina sempre indagava o porquê de tudo isso, e a mãe justificava sempre que era para não dar motivos para reclamarem porque “a corda arrebenta do lado mais fraco”. (GUIMARÃES, 2001, p. 48). No dia anterior à aula, a protagonista ouviu a Nhá Rosária, uma idosa negra que sempre contava histórias antigas e que adultos e crianças adoravam ouvi-la. Nesse dia, contou sobre a libertação dos negros escravizados pela princesa Isabel, e essa imagem de pessoa santa da princesa e dos negros ficou enraizada para a protagonista que levou consigo essa informação para aula. Por esse motivo, ela produziu alguns versos em sua mente e que quando soubesse escrever, deixariam registrados no papel. Já no dia seguinte, na aula, sempre havia uma discussão entre as meninas para se despedir da professora na hora da saída com um beijo, e a protagonista se

viu obrigada a fazer o mesmo que suas colegas, já que todas fizeram. No entanto, ao olhar para trás viu a professora limpando seu rosto, logo após ter recebido um beijo da narradora-personagem. Isso para ela foi desolador e como não soube se expressar direito, disse a sua mãe em prantos que estava chorando porque sentia fome.

Ao apresentar o título do conto “Tempos escolares”, os alunos comentaram de que a história se passa no ambiente escolar, mas não arriscaram sobre qual assunto. A leitura do conto foi realizada por dois alunos, que leram atentos e de maneira pausada. Após o término, o silêncio permaneceu, assim como aconteceu na oficina anterior ao terminar a leitura do conto da Geni. Deixei que todos internalizassem a história, alguns alunos se posicionaram revoltados com o que acabara de ler. Uma aluna branca disse o seguinte:

A23: os contos da Geni são impactantes do começo ao fim, às vezes, tem algo engraçado no meio da história porque são as descobertas de uma criança, mas as histórias tratadas mexem muito comigo, e fico imaginando que essas situações que já foram vivenciadas por ela há tanto tempo, infelizmente ainda acontecem atualmente e fico imaginando como isso deve ser sofrido, pois já é triste e revoltante ouvi-las é muito pior vivenciá-las. E lendo esses contos estava pensando e refletindo: nunca sofri racismo por ser branca, né? Então, entendo que estou num lugar privilegiado comparado aos negros e isso é muito revoltante, como a cor da pele pode ser um diferencial para o tratamento das pessoas e de tanta injustiça?

Esse comentário foi um dos mais marcantes das oficinas, não foi preciso chegar ao fim das leituras literárias para que uma aluna branca reconhecesse seu lugar de privilégio diante dos negros, aqui percebo que além do letramento literário consegui alcançar o letramento racial com a turma, pois após a sua fala, foi bem nítido perceber os olhares reflexivos dos demais colegas.

Comentei com os alunos sobre a importância da contação de histórias para o povo africano, isto é, da oralidade, do respeito que os mais novos possuem aos saberes que os mais velhos transmitem por meio da oralidade. A cena da Nhá Rosária no centro contando a história para os mais novos: crianças e adultos é muito comum na África. A oralidade e a transmissão dos saberes dos mais velhos aos mais novos pelas histórias contadas são muito valorizadas por eles, e esse costume trazido pelos negros permaneceu no Brasil no conto lido.

Como parte da última etapa, denominada *interpretação*, do letramento literário, proposto por Cosson (2021), pedi para que o grupo formasse duplas e propus uma

análise dos contos de maneira diferente: as duplas escolheram qual conto gostariam de analisar, deixei essa escolha ao critério deles e foi feita de maneira harmoniosa. Cada dupla escolheu o conto que mais se identificou. Após essa divisão, entreguei uma folha com questões interpretativas pré-determinadas de acordo com o conto escolhido. Percebi que os alunos ficaram empenhados e concentrados em respondê-las. Abaixo há um exemplo da atividade respondida de cada narrativa:

Quadro 1 - Interpretação do conto “Bilhete com foguetão”, Ondjaki

Pergunta	Resposta (A07) e (A08)
1. Em que espaço se passa a história vivida pelo protagonista?	Na sala de aula
2. Qual é o foco narrativo do conto? Justifiquem com, pelo menos, um trecho do texto.	1ª pessoa. Dá para perceber pelo uso de palavras como “eu” e “me”. Trecho: “Na hora do intervalo, o Cláudio veio me buscar para eu ser a defesa na equipa dele de futebol e eu disse não”.
3. Resumam cada um dos elementos do conto: situação inicial, conflito, clímax e desfecho.	Situação inicial: quando a Petra entrou na sala de aula, o protagonista ficou admirado por ela. Conflito: ele fica em dúvida se entrega ou não o bilhete para a Petra. Clímax: após ele entregar o bilhete para Marisa, ela entrega o bilhete para a delegada da turma. Desfecho: a delegada lê o bilhete para a classe e na hora de ler o que acompanha o desenho, ela pronuncia a palavra errada. A professora entra na sala de aula e não acontece nada com o protagonista.

4. Após o clímax, o protagonista muda sua visão a respeito da delegada da turma. Que acontecimento marca essa mudança?	Ela ter pronunciado a palavra “foguetão” errada, “fojetão”.
5. Como estudantes, é comum a história desse conto ser vivenciada nas aulas? Vocês já presenciaram algo parecido ou já vivenciaram?	Sim, é comum. Já presenciamos e vivenciamos.

Fonte: elaborado pela autora

Quadro 2 - Interpretação do conto “Tempos escolares”, Geni Guimarães

Pergunta	Resposta (A10) e (A17)
1. Em qual(is) espaço(s) se passa a história vivida pela protagonista?	Escola, casa e estrada.
2. Qual é o foco narrativo do conto? Justifiquem com, pelo menos, um trecho do texto.	1ª pessoa, narradora personagem. Trecho: “Minha mãe trançava meus cabelos”.
3. Resumam cada um dos elementos do conto: situação inicial, conflito, clímax e desfecho.	Situação inicial: a mãe da personagem arrumava seu cabelo e lhe passa várias instruções sobre como se arrumar para a escola. Conflito: inicia com as colegas da narradora em cumprimentar ou não a professora com um beijo na hora da saída. Clímax: na hora da saída e o momento que a narradora personagem se despede da professora dando um beijo em seu rosto. Mas quando olha para trás, vê a professora limpando o seu beijo.

	Desfecho: a menina voltou para a casa sozinha e chorando, sua mãe estava esperando ela na estrada. Sua mãe limpou o choro com o seu avental e a menina tentou se explicar falando que estava com fome.
4. Descrevam, qual a relação da protagonista do conto com as seguintes pessoas: a- Nhá Rosária: b- Mãe: c- Professora:	a- Admiração. b- Respeito, obediência e segurança. c- Medo e vergonha.
5. Vocês e seus colegas tinham o costume de cumprimentar o(a) professor(a) com um beijo ao chegar e ao sair da aula? Como era essa relação?	Sim. Com abraço, éramos amigos da professora.
6. Reescrevam um trecho do conto que mais te marcou e/ou te surpreendeu. Expliquem o motivo da escolha.	O trecho que mais nos marcou foi a protagonista acreditar que a princesa Isabel era realmente uma santa. O motivo: a falta de conhecimento e ingenuidade.

Fonte: elaborado pela autora

A segunda proposta de produção é reescrever um novo desfecho para os contos, cada aluno poderia escolher o conto de sua preferência para realizar a produção textual. Abaixo, há dois exemplos dessas produções: um de cada conto.

Figura 27 – Produção de texto do conto “Bilhete com foguetão” – A07 e A08

A delegada permitiu que eu falasse com a Petta, por um impulso de coragem entreguei o bilhete a ela, logo sai correndo para a minha mesa, cheguei os braços na carteira, escondi a cabeça, fecheli os olhos. Depois que o tempo passou, levantei-me da carteira e por mais que eu tivesse medo dirigi-me meu olhar a Petta e para minha surpresa sou recebido com um sorriso, ela se levanta e vem em minha direção e imediatamente ela não tinha pedido a permissão para a delegada, rapidamente a delegada se levantou e tomou o bilhete da mão dela, por um segundo uma enorme sensação de medo subiu pelo meu corpo, mas para a minha surpresa ao invés dela brigar com a gente, ela devolveu o bilhete e nos comemoramos com um sorriso, na hora entendemos o recado. Estava tudo indo bem quando de repente escuto passos vindo em direção a Petta, não tinha dúvidas a professora, todos voltaram rapidamente para os seus lugares. Após o final da aula acompanhando a Petta até a rua de sua casa.

Quando cheguei em casa, minha mãe me perguntou:

- Como foi a aula?

- Cheguei uma nova menina na sala e eu já fiz amizade com ela. Responde.

- Tá bom, mas o que a aula?

Perguntou a minha mãe em um tom irônico.

- Ah, sim... Foi boa sim.

Fonte: produção dos alunos

Figura 28 – Produção de texto do conto “Tempos escolares” – A01 e A02

Um breve despacho para o conto: “Tempos Escolares” - Gemi Guimarães (Lúcio: Leite de Petta)

Então, depois de pensar um pouco, Gemi resolveu fazer sua perseverança. Mesmo nervosa, sem saber qual seria sua reação, ela se acalmou pela perseverança que lhe restava com outros beijos. Seu coração se aliviou.

- Espere receber mais beijinhos seus, Gemi! E tente lembrar aquele desenho, para fazer! - Disse a perseverança.

- Tudo bem, vou tentar.

O sinal tocou, as crianças saem e Gemi vai até o encontro de sua mãe.

- Como foi a aula, filha? - pergunta ela.

- Foi boa mãe. Se a professora tiver um tempinho, me ensina a desenhar uma calce? Mas tem que ter calce! - Disse Gemi. Sua mãe eu.

- Tudo bem, eu ensino.

Ela pegou a filha no colo e vive para casa.

Fonte: produção dos alunos

Desenvolvi essas atividades de escrita nesta oficina para prepará-los para a atividade final que será a produção de um conto autobiográfico. O intuito aqui é relembrar os elementos da narrativa e a reelaboração final do conto como sugestão

para desenvolver uma boa interpretação, conforme afirma Cosson (2021): “[...] tão importante quanto o final alternativo é o caminho de leitura que o aluno percorreu para construí-lo coerentemente”. (COSSON, 2021, p. 71).

5.2.4 Oficina IV: Contos “O bigode do professor de Geografia” e “Metamorfose”

A narrativa de “O bigode do professor de Geografia”, de Ondjaki, como o próprio título sugere, se passa na escola, na sala de aula, especificamente na aula de Geografia. Há um desrespeito dos alunos com o professor, este por sua vez, não tolera: fica exaltado, xinga os alunos e se comporta de maneira agressiva, a ponto de o protagonista comentar de nunca ter presenciado algo semelhante em todo o período escolar. A indisciplina de alguns alunos faz com que ambos os lados: docente e estudantes se desrespeitem e o professor perca o controle emocional.

Iniciei a oficina organizando a turma em formato de semicírculo, apresentei a tirinha do Armandinho em que é perceptível a valorização da escola pelo personagem como introdução ao tema do conto de Ondjaki.

Figura 29 – Tirinha do Armandinho



Fonte: <https://brainly.com.br/tarefa/43788962>. Acesso em 28 out. 2023

Após essa apresentação, os alunos disseram que a partir da leitura da tirinha, a narrativa se passa na escola e que há muitos aprendizados nesse ambiente além dos relacionados às disciplinas. Em seguida, li o título da narrativa e pedi para que os estudantes levantassem hipóteses sobre qual assunto seria abordado no texto. A aluna (A23) disse: “a história passará em um dia na sala de aula e em algum momento os alunos vão tirar sarro do bigode do professor” e o aluno (A17) disse: “o bigode do professor deve impor respeito”

Depois disso, entreguei a cópia do conto e o aluno (A07) realizou a leitura pausadamente. Ao término, sem precisar instigá-los, alguns discentes começaram a opinar sobre o enredo: pontos positivos e negativos das atitudes dos personagens e relacionaram com a vivência deles no ambiente escolar, desde quando se tornaram estudantes. A aluna A19 disse: “o professor agiu por impulso devido a tantas provocações dos alunos, não é aceitável, mas é compreensível”. O aluno A17 comentou: “ao ler o início do conto pensei que o professor era amigo da turma porque o narrador utiliza a palavra “camarada””.

Após essas observações, fiz duas perguntas, as quais foram respondidas oralmente: 1ª Qual a sua opinião sobre a postura dos alunos com relação ao professor? Os alunos repreenderam as atitudes e a indisciplina dos estudantes no conto, mas também disseram que se a turma provocou o professor é porque sabia que ele não tinha muita paciência. E a 2ª Qual a sua opinião sobre a postura do professor em relação à turma? Para os discentes, o professor perde o controle diante das provocações dos alunos e a sua reação é negativa assim como da turma, isto é, ambos estão errados. Essa etapa da interpretação é realizada com o que “somos no momento da leitura. Por isso, por mais pessoal e íntimo que esse momento interno possa parecer a cada leitor, ele continua sendo um ato social”. (COSSON, 2021, p. 65). Nesse sentido, o momento de socialização da leitura é muito importante para que haja a construção de sentidos do texto.

Em seguida, para introduzir a etapa da *motivação* defendida por Cosson (2021), apresentei em *slide* algumas propagandas e pedi para que os alunos comentassem sobre a ideia propagada dos textos e se posicionassem sobre o tema abordado.

Figura 30 – Propaganda I: consciência negra



Fonte: <https://encurtador.com.br/dsFS0>. Acesso em 28 out. 2023.

Figura 31 – Propaganda II: a violência e a dor



Fonte: <https://servicosocialcontraracismo.com.br/sobre-o-racismo/>. Acesso em 28 out. 2023.

Figura 32 – Imagem da propaganda III: recontar a história



Fonte: <https://encurtador.com.br/mxEZ2>. Acesso em 28 out. 2023

Os estudantes gostaram das propagandas: da composição da imagem gráfica com o texto, em especial, da segunda propaganda, principalmente pelas informações trazidas por ela, estavam com dúvida sobre o que era violência obstétrica. Depois, comentaram sobre o alto índice do sofrimento das mulheres negras, pois perceberam que raça e gênero são fatores predominantes para o preconceito. Conforme preconiza Djamila Ribeiro, em seu livro *Lugar de fala*:

o debate é sobre a posição ocupada por cada grupo, entendendo o quanto raça, gênero, classe e sexualidade se entrecruzam gerando formas diferentes de experienciar opressões [...] sendo eu mulher e negra, essas opressões me colocam em um lugar maior de vulnerabilidade. Portanto, é preciso combatê-las de forma indissociável". (RIBEIRO, 2020, p. 71)

Os discentes também gostaram da terceira propaganda, principalmente por perceber a importância dos negros em contarem sobre a sua própria história, como relata a aluna (A20):

A20: interessante essa propaganda, pois não tinha parado para pensar nisso. Não são os negros que contam suas histórias, estamos tendo essa percepção agora nas oficinas ao lermos os contos de um autor africano e da autora Geni que é afro-brasileira e, no caso, da autora, quanto sofrimento e racismo presentes em seus textos, imaginem se nos livros de história tivéssemos acesso aos relatos dos negros africanos escravizados? Com certeza mudaria o rumo da história e de muitos pensamentos racistas que temos em nosso país.

É notória a maturidade dessa aluna ao atrelar a propaganda aos textos da Geni Guimarães e ter essa percepção, isso mostra que as oficinas estavam no caminho certo: formando leitores críticos, cidadãos conscientes que, por meio do letramento racial, estavam contribuindo para uma educação antirracista.

Para Cosson (2021), “A construção de uma situação em que os alunos devem responder a uma questão ou posicionar-se diante de um tema é uma das maneiras usuais de construção da motivação”. (COSSON, 2021, p. 55).

Após essa etapa, coloquei a citação de Geni Guimarães e a foto do livro *Leite do peito* no *slide* como forma de remeter à autora e associá-la à sua obra, uma vez que já ela foi apresentada nas oficinas anteriores.

Após essa etapa, coloquei a citação de Geni Guimarães e a foto do livro *Leite do peito* ao lado no *slide* como forma de remeter à autora e associá-la à sua obra, uma vez que ela já foi apresentada nas oficinas anteriores.

Figura 33 – Slide da citação e foto de Geni Guimarães



Fonte: acervo da pesquisadora

Após essa análise, apresentei o título do conto “Metamorfose”, de Geni Guimarães, e pedi para que os alunos deduzissem do que se tratava a história. A maioria disse que se tratava de algo relacionado à mudança, mas não souberam sobre qual mudança seria essa.

Logo em seguida, iniciei a leitura, os alunos ficaram durante bem concentrados e muito atentos a cada cena da narrativa. Já que esse conto retrata o racismo presente no ambiente escolar e na sociedade que mudam a visão e o comportamento da protagonista. Nele, a narradora levou para a escola um poema de quatro versos exaltando os feitos da princesa Isabel, a princípio não teve coragem de mostrar à professora, mas quando a docente elogiou sua letra, a aluna aproveitou o ensejo e entregou seus escritos. No entanto, a professora não demonstrou nenhuma reação, apenas fez rabiscos no papel e mostrou ao diretor que conversaram por alguns instantes. Ao final da aula, o diretor parabenizou a aluna pelo poema escrito. Perto da data de 13 de maio, a professora propôs que fizessem uma festinha para a princesa Isabel e que os alunos recitassem um poema, muitos ficaram exaltados com a ideia e no barulho a protagonista insistia timidamente e receosa para participar, até que a professora aceitou a proposta e pediu para que ela ensaiasse, pois no dia seguinte seria apresentado. No dia seguinte, antes de iniciar a festa, a professora explanou sobre as condições dos negros escravizados no Brasil e a aluna ficou com vergonha e indignada pela falta de coragem dos negros em lutar e se defender contra os castigos e começou a lembrar da imagem que a vó Rosária tinha passado para ela. Ela percebeu que todos da turma estavam olhando-a com dó porque ela era a única pessoa que representava os negros naquele ambiente. E, a partir disso, ela começou a entender e a refletir certos comportamentos de seus pais passando pelos processos de autonegação, consciência de si, autoafirmação e empoderamento social como consequência do contato com o meio social discriminador no qual está inserida.

Após o término da leitura, o silêncio pairou na sala, os alunos ficaram atônitos, sem reação. Deixei, por algum momento, eles refletirem em silêncio sobre o que acabaram de ler. Essa etapa da *interpretação* é essencial, segundo Cosson (2021):

O momento interior é aquele que acompanha a decifração, palavra por palavra, página por página, capítulo por capítulo, e tem seu ápice na apreensão global da obra que realizamos logo após terminar a leitura. É o que gostamos de chamar de encontro do leitor com a obra. Esse encontro é de caráter individual e compõe o núcleo da experiência da leitura literária. (COSSON, 2021, p. 65)

Passado esse momento, alguns alunos comentaram indignados sobre o que leram e puderam associar o título ao enredo. Alguns alunos comentaram trechos do conto que mais os marcaram, sendo estes:

Quantas vezes deviam ter rido de mim, depois das minhas tontices em inventar cantigas de roda... Vinha mesmo era de uma raça medrosa, sem histórias de heroísmo. Morriam feito cães. (GUIMARÃES, 2001, p. 64)

Eu juntei o pó [bombril] restante e, com ele, esfreguei a barriga da perna. Esfreguei, esfreguei, e vi que, diante de tanta dor, era impossível tirar todo o negro da pele. Daí, então, passei o dedo sobre o sangue vermelho[...]. (GUIMARÃES, 2001, p. 66)

Essas passagens do conto foram as que mais impressionaram os alunos, ficaram perplexos e indignados com tanta crueldade. As alunas (A03) e (A04) comentaram:

A03: a personagem estava sentindo vergonha da sua raça, da cor da sua pele, da história de seu povo. Acho que isso é um retrato de muitos negros que também devem ter sentido a mesma coisa que ela. Muito triste.

A04: esse conto veio para nos tirar da zona de conforto, para nos inquietar enquanto seres humanos. Será que outras pessoas negras tiveram a mesma atitude da protagonista em tentar apagar sua negritude se automutilando?

Diante desses comentários, é possível perceber que essas leituras, as análises e discussões foram importantes para desenvolver o senso crítico dos estudantes, encorajá-los a adotar uma postura reflexiva em relação à leitura, estimulando-os a se engajarem de maneira construtiva com o que está lendo. Nessas leituras literárias, já é possível notar que os estudantes estão percebendo sobre a busca de reconhecimento dos negros e afro-brasileiros e igualdade por meio da literatura na sociedade como um todo.

Além das observações feitas pelos estudantes, comentei sobre a postura da professora no conto, pois ela percebe o potencial de escritora da protagonista, mas não a valoriza. Por que será que ela age dessa maneira? Após essa pergunta, os alunos prontamente disseram que isso acontece porque a narradora personagem é negra. Diante dessa postura racista da docente, a protagonista tem medo de se manifestar na aula e, inclusive, medo da professora.

Diante do exposto, discutimos em conjunto sobre o que a protagonista passou no conto e relacionamos ao dia a dia, ao que ainda acontece em nossa sociedade. E conclui a discussão do texto explicando aos alunos que a protagonista, à princípio, nega a negritude, ela rejeita se mutilando, tentando apagar a sua cor: ela se nega para depois se aceitar. Enfim, neste conto, é notória a construção da identidade racial da protagonista.

Para finalizar a análise, fiz duas perguntas sobre os contos como forma de os alunos perceberem as semelhanças entre eles. As perguntas foram respondidas oralmente: 1ª “O que há em comum entre os dois contos?”; “2ª Explique o que você entendeu sobre a postura dos professores em ambos os textos”. A maioria dos estudantes responderam que as duas narrativas se passam no contexto da sala de aula e há uma relação conflituosa entre os alunos e seus professores. No primeiro conto, o conflito é com toda a turma e o professor como figura soberana; no segundo, o conflito é apenas entre a professora e a protagonista em que há o racismo da docente contra a aluna que, por sua vez, tem muito medo da docente.

Após isso, sugeri aos alunos duas propostas de produção: a primeira, uma ilustração do conto de Ondjaki; e, a segunda, a produção de uma propaganda valorizando o negro e sua história, combatendo, assim, o racismo. Pedi que essa atividade fosse feita em trios. Apenas um grupo escolheu fazer a ilustração do conto do autor angolano, os demais realizaram as propagandas.

Figura 34 - Ilustração do conto “O bigode do professor de Geografia” – A02 e A23



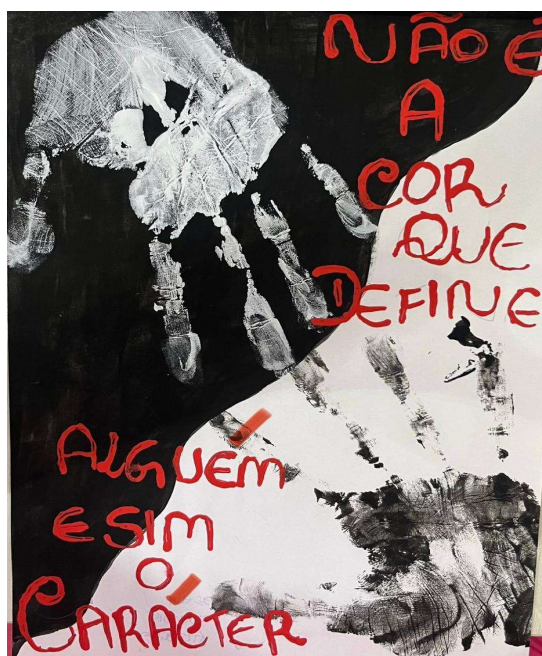
Fonte: produção dos alunos

Figura 35 - Ilustração da propaganda contra o racismo I – A08, A18 e A19



Fonte: produção dos alunos

Figura 36 - Ilustração da propaganda contra o racismo II – A05, A12 e A13



Fonte: produção dos alunos

Esta oficina foi essencial para discutirmos as relações étnico-raciais que não só permeiam os contos, mas, principalmente, que ainda é tão presente em nossa sociedade. Mais do que isso, foi possível ver o engajamento dos alunos nas discussões e o amadurecimento das ideias, o conto “Metamorfose” foi um dos mais significantes para os discentes. Além disso, os alunos se dedicaram muito para a produção das propagandas e entregaram produções significativas.

5.2.5 Oficina V: contos “O portão da casa da tia Rosa” e “Alicerce”

O conto “O portão da casa da tia Rosa”, de Ondjaki, remete à saudade da infância, em especial, dos cuidadores enquanto criança. Neste caso, a tia Rosa, que cuidava do protagonista enquanto seus pais trabalhavam. A mãe do narrador tentou matriculá-lo numa creche, mas o menino não se adaptou e, por esse motivo, era cuidado diariamente pela tia Rosa e pelo tio Chico, por quem o protagonista e seus pais têm muito carinho, afeto e saudade. Toda essa memória afetiva foi contada quando o personagem junto com seu pai e sua mãe foram até a casa da tia Rosa e do tio Chico e sentiram o vazio e tristeza em não tê-los mais por perto. Ao visitar a casa, o protagonista foi relembando momentos únicos, restando as lembranças mais felizes vividas da sua infância com seus tios.

Iniciei a oficina apresentando uma tirinha com o intuito de preparar os alunos para adentrarem no texto de Ondjaki, em que relata sobre a importância de a criança ter uma pessoa em que ela confie e se sinta segura.

Figura 37 –Tirinha Revoltirinhas



Fonte: <https://revoltirinhas.com/page/2/>. Acesso em 02 nov. 2023

Após a leitura da tirinha, pedi para que os alunos pensassem em pessoas que foram o seu porto seguro em suas infâncias: mãe, pai, tios, avós, madrinhas/padrinhos, vizinhos, professores e associassem com o assunto da tirinha e que fosse possível estabelecer essa relação de confiança, amparo, respeito e cuidado. Alguns alunos sugeriram que a partir da tirinha lida, o conto poderia tratar da

“relação entre mãe e filho”, de “independência” e “crescimento pessoal”. Logo após, apresentei o título do conto “O portão da casa da tia Rosa” e pedi para que eles sugerissem a temática abordada no conto. A aluna (A13) disse: “algo importante aconteceu na casa dessa tia, principalmente no portão da casa dela, mas não sei dizer exatamente o que pode ter acontecido”. Após isso, em semicírculo, pois acredito que, dessa maneira estimula o diálogo entre todos, além de conseguirem ler e acompanhar os *slides* na lousa digital, iniciamos a leitura que foi feita pelo aluno (A05), o qual leu pausadamente e de maneira bem tranquila. Ao término da leitura, os alunos ficaram em silêncio, elaborando o texto. Logo em seguida, a aluna (A19) disse: “este conto de Ondjaki, deixa bem explícita a tristeza e a saudade do protagonista pelos seus tios, diferente dos que foram lidos até aqui, em que algumas tristezas e críticas são bem sutis”. Depois, realizei três perguntas em que os alunos responderam oralmente, sendo elas:

1ª- Qual a relação do narrador com a tia e com o tio?

2ª- Pela descrição do narrador, o que mais ele sente falta?

3ª - Pela história lida, o que pode ter acontecido com os tios do protagonista?

Com relação à primeira pergunta, a aluna (A02) respondeu: “cuidado, carinho, amor e respeito”. Sobre a segunda questão, a aluna (A24) disse: dos tios, dos passarinhos, dos momentos vivenciados na casa tia e “dos cuidados com os passarinhos”. E a respeito da terceira questão, o aluno (A18) respondeu: “ acredito que os tios faleceram, pois o protagonista fica muito triste na história, não acho que os tios tenham se mudado de endereço”. Por fim, uma aluna relatou o seguinte:

A19: quando começamos a estudar os textos nas oficinas, pensei que fosse ler nos contos africanos, temas da África de forma negativa, como pobreza, fome, doenças, religião, danças e músicas, mas os contos de Ondjaki fogem desses assuntos, trazendo assuntos leves, gostosos de ler e ouvir e que são possíveis de observar também no Brasil, acho que temos muita coisa em comum com os países africanos, inclusive sobre a rotina: as crianças ficando em creche ou sendo cuidadas por familiares para que os pais possam trabalhar, como mostrado no conto de hoje.

O relato dessa aluna me surpreendeu na oficina, pois não havia pedido para eles relatarem sobre os contos nesse tom de avaliação, mas foi bem gratificante notar que, assim como ela, outros alunos perceberam que os contos apresentados fugiam de estereótipos ligados ao povo africano, pois quando enquanto ela relatava isso, outros alunos concordavam.

Após essa etapa de *interpretação* do conto, iniciei a fase da *motivação* do conto de Geni Guimarães, “Alicerce”. Neste conto, há uma conversa sincera, amorosa e respeitosa entre o pai e a protagonista. Esse diálogo foi desencadeado a partir da leitura do jornal, em que havia a foto do jogador Pelé e de sua vida profissional vitoriosa. O pai da protagonista ficou imaginando o orgulho que o pai do Pelé sentia ao ver seu filho negro bem sucedido e, conseqüentemente, toda a sua família. Nesse momento, o pai da narradora voltando-se para a sua família, disse a sua filha que gostaria de, pelo menos, proporcionar estudos para seus filhos. Foi quando a protagonista falou num tom bem baixo mostrando sua vontade de ser professora. E o pai um pouco incrédulo, mas percebendo o potencial de sua filha apoiou a sua vontade do jeito dele. E assim o fez no decorrer do conto, incentivando-a nos estudos, argumentando com outras pessoas e defendendo a escolha dela em estudar.

Para preparar os alunos para o conto, mostrei no *slide* a figura de uma personalidade negra, neste caso, a Djamila Ribeiro, uma pequena biografia e uma citação dela para os alunos. Comentei sobre essa personalidade tão influente na causa antirracista em nosso país. Os alunos não a conheciam e gostaram de saber sobre a vida dela e sua importância em defender uma sociedade antirracista. A ideia de trazer uma personalidade negra para os alunos é porque no conto é citado o jogador Pelé como uma personalidade negra de sucesso e foi a partir dessa reportagem lida no jornal pelo pai da protagonista que desencadeou o diálogo entre os dois.

Figura 38 – Slide sobre Djamila Ribeiro



Djamila Tais Ribeiro dos Santos
Nasceu em 01/08/1980, na cidade de Santos, SP

“QUANDO O BRASIL NÃO FOI RACISTA? ESTE PAÍS FOI FUNDADO EM CIMA DO SANGUE NEGRO E INDÍGENA.”

DJAMILA RIBEIRO
Escritora e filósofa

É filósofa, feminista negra, escritora e acadêmica brasileira. É pesquisadora e mestra em Filosofia Política pela Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). Tornou-se conhecida no país por seu ativismo na Internet, atualmente é colunista do jornal Folha de S. Paulo.

Fonte: acervo da autora

Após isso, apresentei o título do conto “Alicerce”, de Geni Guimarães e pedi para que os alunos realizassem hipóteses sobre qual temática possivelmente o conto

trataria. A aluna (A15) disse: “acho que se trata de algo importante, fundamental na vida da protagonista, mas não consegui perceber a relação do conto com a imagem da personalidade negra que a senhora trouxe hoje”.

Fiz a leitura e, logo em seguida, realizei com eles oralmente a análise da narrativa. E três alunos relataram o seguinte:

A10 disse: “a relação do pai com a filha é de muita confiança, cumplicidade e respeito. A conversa entre os dois é muito emocionante”.

A12 relatou: “o título do conto faz todo sentido com a história narrada, a família da protagonista é o seu alicerce, é o seu abrigo, o seu porto seguro”.

A13 comentou: eu percebi na conversa entre o pai e a filha, o apoio do pai, mesmo com tantas dificuldades pela frente em realizar o desejo da filha em continuar os estudos e se tornar professora.

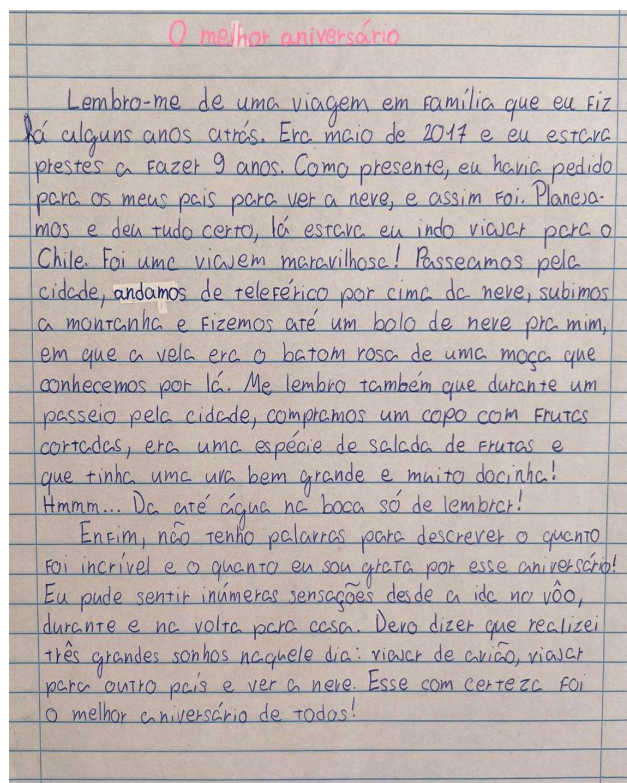
Diante dessas falas, é possível perceber a maturidade dos alunos em interpretar as leituras literárias, a desenvoltura na oralidade e a confiança em se expor sem se preocupar com julgamentos, pois a cada oficina percebi os estudantes mais confortáveis com os temas propostos nos textos e a rotina de estudos nas oficinas.

Após essa fase de discussão e interpretação do conto, apresentei duas propostas de produção textual para que os alunos escolhessem qual gostaria e/ou se identificaria mais em realizar, sendo elas:

1ª- “Escreva uma memória sobre sua infância e a relação com alguém da família. Pense em momentos felizes que tenha passado com essa pessoa. Não se esqueça de dar um título a sua história”

2ª- “Pesquisar personalidades negras que foram bem-sucedidas por meio dos estudos, escolher uma e montar um cartaz com a foto, nome, data de nascimento, cidade onde nasceu, profissão e uma frase”.

Diante das propostas apresentadas, alguns alunos preferiram e realizaram a primeira proposta, mas a maioria fez a segunda, conforme os exemplos a seguir:

Figura 39 – Produção textual “Memória de infância” – A15

Fonte: produção dos alunos

A produção textual acima demonstra o domínio da escrita da aluna, uma narrativa com coesão e coerência, seguindo a estrutura e composta pelos elementos essenciais de um texto narrativo. A aluna conseguiu em seu texto atender à proposta da produção e teve uma boa desenvoltura.

Figura 40 – Cartaz sobre a personalidade negra Carolina Maria de Jesus – A02

“Quando o homem decidir reformar a sua consciência, o mundo tomará outro roteiro.”

Fonte: produção dos alunos

Figura 41 – Cartaz sobre a personalidade negra Marielle Francisco da Silva – A23

Marielle Francisco da Silva, conhecida como Marielle Franco, foi uma socióloga, ativista e política brasileira. Filiada ao Partido Socialismo e Liberdade, elegeu-se vereadora do Rio de Janeiro para a Legislatura 2017-2020, durante a eleição municipal de 2016, com a quinta maior votação.



“O corpo negro é elemento central na reprodução de desigualdades. Está nos cárceres repletos, nas favelas e periferias designadas como moradias”

Marielle Francisco da Silva
27 de julho de 1979 - 14 de março de 2018

Fonte: produção dos alunos

Como já mencionado anteriormente, a escola dispõe de equipamentos de *chromebooks*, então propus que os alunos fizessem a pesquisa durante a oficina e montassem o cartaz em um documento e, assim fizeram. Organizaram as informações no arquivo, salvaram e enviaram no *classroom*, outra ferramenta utilizada nas oficinas. Esse acesso à tecnologia facilitou o trabalho e deixou a oficina mais dinâmica. Além dos dois exemplos colocados aqui, os estudantes pesquisaram sobre a vida das seguintes personalidades negras: Nina Simone, Maria Firmina dos Reis, Maju Coutinho, Neil de Grasse Tyson e Machado de Assis.

Figura 42 – Alunos realizando as pesquisas



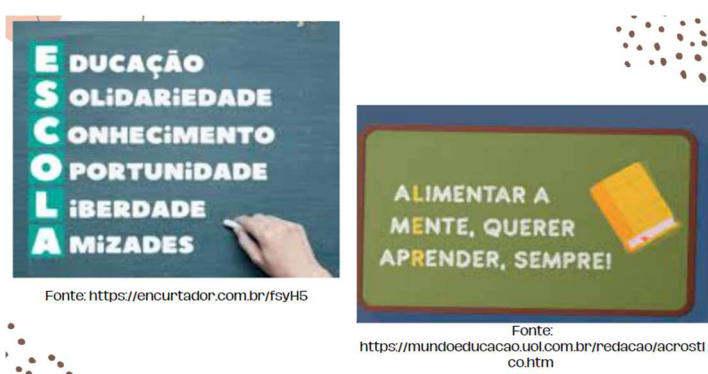
Fonte: produção dos alunos

5.2.6 Oficina VI: Contos “Um pingo de chuva” e “Força flutuante”

Chegamos na última oficina do projeto, neste encontro lemos os dois últimos contos: de Ondjaki e de Geni Guimarães. Nesta oficina foi desenvolvida, primeiramente, a leitura literária da narrativa “Um pingo de chuva”, de Ondjaki, a qual retrata um encontro de despedidas entre um grupo de alunos e os professores cubanos que estavam retornando para seu país, após um ano de trabalho em Angola. Um momento de despedida, de recordações dos momentos vivenciados no ambiente escolar e de tristeza também ao se despedir dos queridos docentes, de valorizarem a presença deles em seu país e por terem feito a diferença na vida deles. Nesse dia, o tempo estava escuro, e anunciava chuva pela frente, quando um pingo de chuva caiu na cabeça do narrador personagem, momento marcante da despedida.

Iniciei esse encontro apresentando exemplos de acrósticos a partir de palavras que lembram e/ou reforçam a temática do conto de Ondjaki, como forma de conduzir a etapa de motivação, proposta por Cosson (2021), o qual elucida a importância dessa etapa: “cumpre observar que as mais bem-sucedidas práticas de motivação são aquelas que estabelecem laços estreitos com o texto que se vai ler a seguir”. (COSSON, 2021, p. 55). A seguir, estão os exemplos de acrósticos apresentados em *slides*:

Figura 43 - *Slide* com exemplos de acróstico



Fonte: acervo da autora

Após isso, apresentei o título do conto “Um pingo de chuva” para que os alunos associassem ao tema dos acrósticos e do conto de Ondjaki. Alguns alunos disseram que, pelo título, sugeriram alguns temas como: “algo rápido”, “passageiro”, “pode ser um momento que aconteceu e que caiu um pingo de chuva”.

Em seguida, iniciei a leitura pausadamente e todos ficaram atentos e concentrados. Depois disso, comecei a etapa da socialização da interpretação, como estávamos nesse ritmo há algumas semanas, os alunos já perceberam a dinâmica das oficinas fundamentadas no letramento literário, então, naturalmente eles já se posicionaram criticamente com os comentários.

A16 comentou: o conto trata de despedidas, ao mesmo tempo que mostra o reconhecimento do trabalho dos professores pelos alunos.

A23 relatou: “esse conto é mais nostálgico assim como o anterior da casa da tia Rosa, aqui ele trata de despedidas, algo que todo mundo já passou ou passará um dia, mas de uma maneira leve, gostosa de ler”.

A21 disse: a história desse conto me fez lembrar que também estamos num período de despedidas dos professores e da escola para iniciarmos algo novo no próximo ano.

Além disso, instiguei-os com as seguintes questões:

- 1ª Ao ler o conto, você se recorda de algum professor(a) que deixou saudade fez falta em sua vida acadêmica? Ou alguém que fará falta no término do 9º ano?
- 2ª- Qual a relação do narrador e seus amigos com os professores?
- 3ª- Qual o sentimento é percebido no conto pelos professores aos alunos?
- 4ª- Como foi a despedida dos alunos com os professores?

Com relação à primeira pergunta, os alunos lembraram de professores que deram aula para eles que ainda estão na escola e outros que já saíram, lembraram principalmente, de professores de História e de Língua Portuguesa. Sobre a segunda e a terceira perguntas, as respostas foram bem parecidas: “carinho, respeito, valorização do trabalho dos professores e cuidado”. A respeito da quarta questão, os alunos disseram “Foi triste, mas a maneira como foi relatada leve”.

Nesse momento, aproveitei o ensejo para justificar a escolha desse conto, ação importante para os alunos entenderem o motivo do texto que será lido, conforme salienta Cosson (2021): “Cabe ao professor falar da obra e da sua importância naquele momento, justificando assim sua escolha”. (p 60). A justificativa é fundamentada na ideia de que assim como os personagens estavam se despedindo dos professores e encerrando um ciclo de estudos deles, os alunos desta turma também estavam finalizando mais uma fase importante dos estudos do Ensino Fundamental e em algumas semanas também estariam se despedindo de seus docentes, já que a escola não possuía o Ensino Médio.

Já no conto “Força Flutuante”, de Geni Guimarães, o enredo já mostra a protagonista formada e pronta para o mercado de trabalho para atuar como professora. Ela consegue aulas de substituição para o ano e no primeiro dia precisou enfrentar os olhares inseguros e receosos dos pais e da própria diretora da escola que a contratou. Ao chegar à sala de aula, precisou lidar com a reação de uma aluna que admitiu ter medo de professora preta, a diretora percebeu a situação e sugeriu a troca de turma da estudante, no entanto, a protagonista pediu um voto de confiança para conquistar a aluna e assim o fez durante aquele dia. Conquistou a aluna que voltou no dia seguinte feliz para a aula.

Após a conclusão da interpretação do conto de Ondjaki, iniciei a etapa da motivação do conto da Geni Guimarães, apresentando para os alunos, por meio do *slide*, o seguinte acróstico:

Figura 44 – Slide de um acróstico referente ao racismo



Fonte: acervo da autora

Realizei as inferências a partir do tema abordado no acróstico, logo depois, apresentei o título do conto “Força flutuante” para que os alunos associassem o gênero textual ao título e, conseqüentemente, à narrativa. E alguns alunos opinaram. A A23 disse: “será mais um desafio na vida dela”; a A01 comentou: “ela terá que lidar com algo mais duro na sua vida” e a A03 relatou: “essa força não é física e sim mental”. Após essa etapa, iniciei a última leitura literária das oficinas. O texto foi lido com fluidez pelo aluno (A09), após a finalização dessa etapa, os alunos permaneceram em silêncio, no momento interior com a leitura, como denomina Cosson (2021), respeitei esse momento, depois eles mesmos começaram a opinar sobre o texto:

A23 relata: o meu palpite com relação ao título se confirmou com o texto, pois mais uma vez ela precisou tirar forças de dentro dela para lidar com mais uma situação de racismo, agora adulta e professora. A17 disse: agora a protagonista sofre racismo de uma criança e não de adulto. Acredito que as crianças não nascem racistas, mas têm essas atitudes preconceituosas, pois convive com algum familiar que é racista, além da própria sociedade perpetuar esse racismo.

E entre uma fala e outra, ia apresentando as seguintes perguntas oralmente:

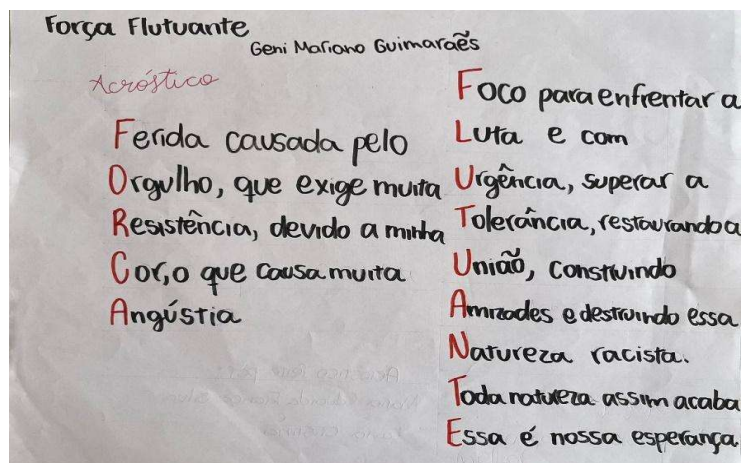
1ª- Qual a sua opinião sobre a atitude da professora?

2ª- No final da história qual foi a relação estabelecida entre a aluna e a professora?

Sobre a primeira questão, alguns alunos responderam: “ela respeitou o espaço e o tempo da aluna”, “ela conscientizou a aluna de maneira sutil e apenas com as ações positivas dela”; “ela soube resolver a situação com sabedoria e cautela sem se ferir e ferir a aluna”. E com relação à segunda questão, o aluno (A17) respondeu: “Confiança e amizade”

Para a realização da produção textual, sugeri que, em duplas, os alunos produzissem um acróstico a partir de palavras que se relacionam aos contos e suas temáticas. Abaixo, alguns resultados dessa produção:

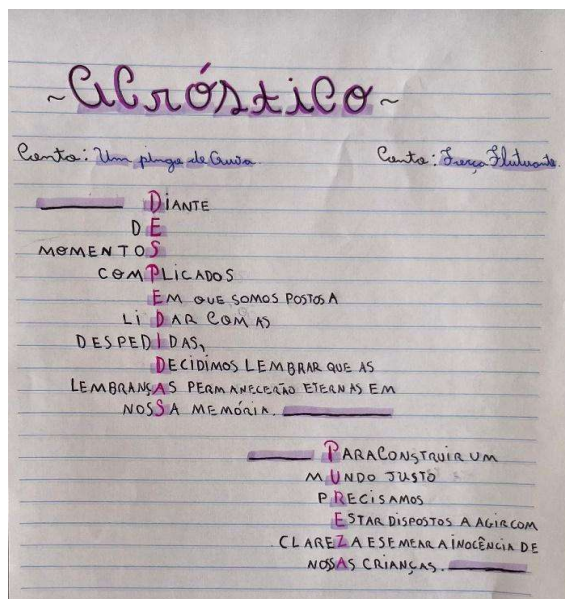
Figura 45 – Acróstico “Força flutuante” – A15 e A20



Fonte: produção dos alunos

Na produção acima, as alunas A15 e A20 decidiram produzir o acróstico relacionado ao conto de Geni Guimarães com o título da narrativa com criatividade e que com a esperança de acabar com o racismo ou, pelo menos, amenizar o sofrimento das pessoas negras que sofrem diariamente com olhares e atitudes racistas.

Figura 46 – Acróstico “Pingo de chuva” – A23



Fonte: produção dos alunos

Nestes acrósticos, a aluna A23 decidiu produzir um para cada conto e com muita criatividade conseguiu representar os contos em poucas palavras, mas com criatividade e sensibilidade.

Nesta oficina finalizei as leituras literárias embasadas na sequência básica do letramento literário de Cosson (2021), mas antes de finalizá-la com o projeto e os encontros, reservei mais 4 horas/aulas para a última produção: conto autobiográfico e para responder ao questionário final, via *forms*, que serão detalhados na próxima seção.

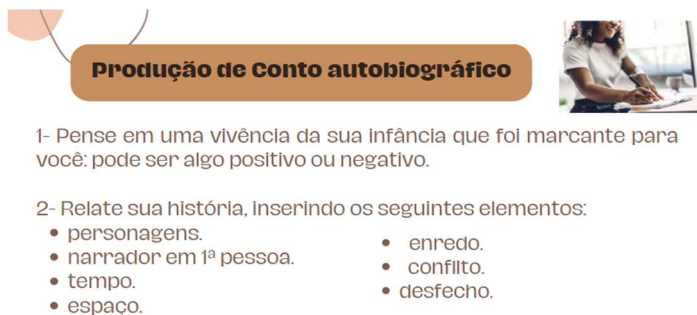
5.2.7 Produção de conto autobiográfico: produto final das oficinas

Durante as oficinas, preparei os alunos para que esse momento acontecesse com tranquilidade, isto é, eles leram, interpretaram, fizeram inferências, relacionaram os enredos ao momento atual da sociedade e observaram o estilo de escrita dos autores. Produziram excelentes materiais voltados às suas vivências infantis e recordações significativas.

Dessa forma, na última oficina avisei que essas 3 horas/aulas seriam destinadas unicamente para a escrita e reescrita do conto autobiográfico. Pedi no encontro anterior que eles já pensassem em alguma lembrança para que esse

processo de escrita fosse fluido no encontro. A proposta foi projetada na lousa digital, por meio do seguinte *slide*:

Figura 47 – *Slide* com a proposta de produção do conto biográfico



Produção de Conto autobiográfico

1- Pense em uma vivência da sua infância que foi marcante para você: pode ser algo positivo ou negativo.

2- Relate sua história, inserindo os seguintes elementos:

- personagens.
- narrador em 1ª pessoa.
- tempo.
- espaço.
- enredo.
- conflito.
- desfecho.

Fonte: acervo da autora

Logo em seguida, como os alunos já sabiam o que fariam, começaram a esboçar o seu texto.

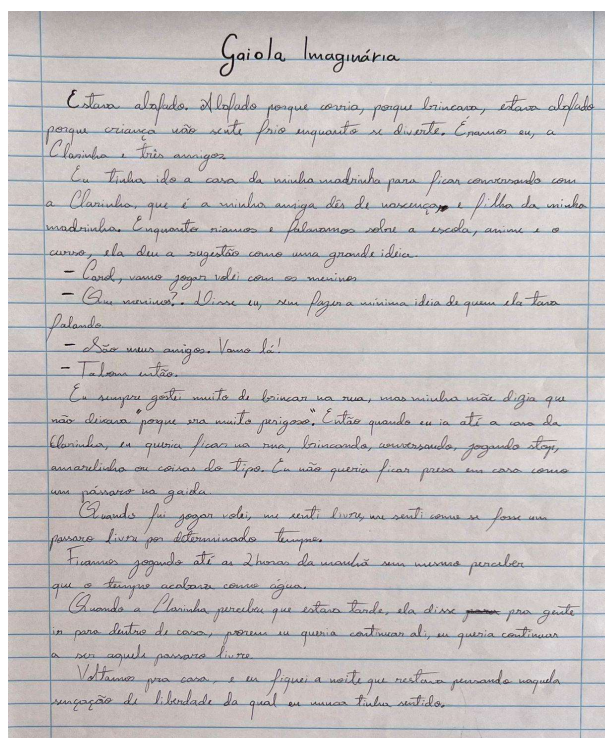
Figura 48 – Alunos escrevendo o conto biográfico



Fonte: acervo da autora

Recebi as produções de texto que foram bem pensadas e estruturadas de acordo com a proposta feita. Abaixo, há dois exemplos dos contos autobiográficos.

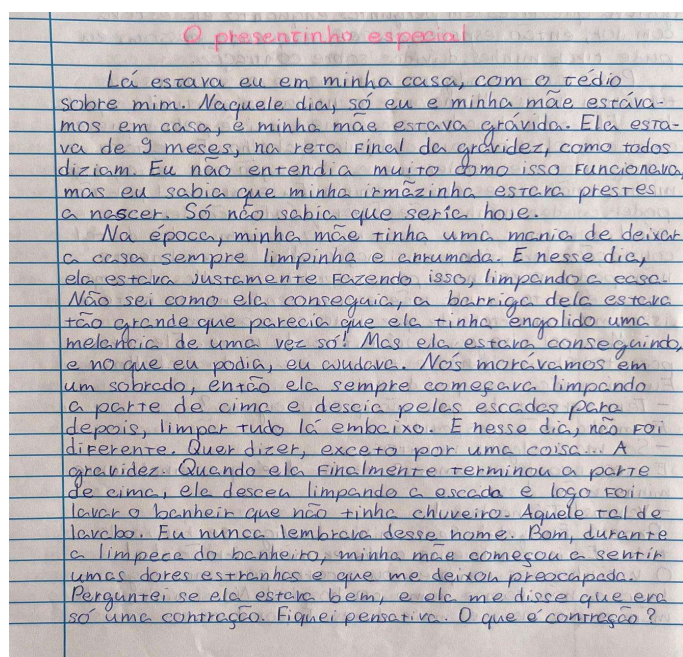
Figura 49 – Produção de texto “Gaiola imaginária” – A01



Fonte: produção dos alunos

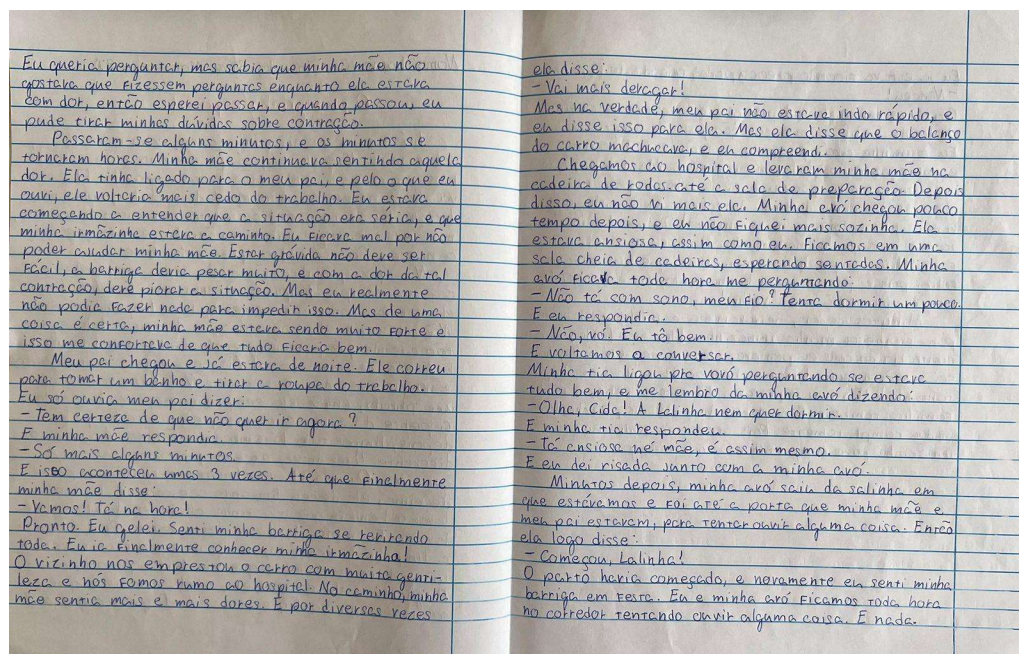
Nessa narrativa, a autora foi muito criativa com o título e com a maneira como conduziu seu texto. Atendeu à proposta de escrever sobre memórias da infância de uma maneira muito leve, inserindo os elementos de uma narrativa.

Figura 50 – Produção de texto (Parte I) “Presentinho especial” – A15



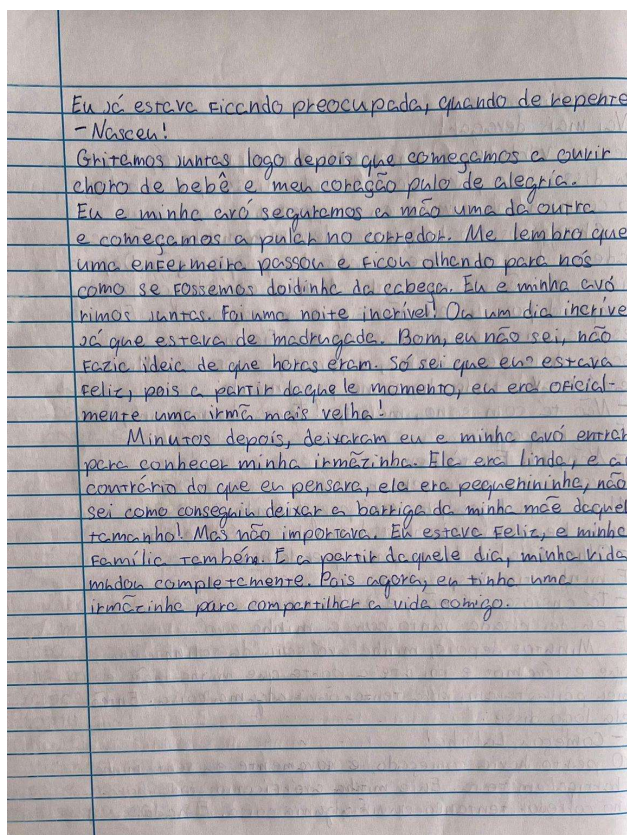
Fonte: produção dos alunos

Figura 51 – Produção de texto (Parte II) “Presentinho especial” – A15



Fonte: produção dos alunos

Figura 52 – Produção de texto (Parte III) “Presentinho especial” – A15



Fonte: produção dos alunos

É possível perceber na produção da aluna, um texto bem estruturado, com coerência e coesão, que atendeu à proposta de abordar algum fato importante e significativo da sua infância, além da presença dos elementos da narrativa. A autora prende a atenção do leitor ao estabelecer o conflito e o clímax até chegar ao desfecho.

Assim, concluímos as oficinas de leitura literária e o próximo e último encontro serão destinados para responder ao questionário final, via formulário eletrônico.

5.3 Terceira etapa: avaliação das oficinas

O último encontro, com duração de 1 hora/aula, foi planejado para que os alunos respondessem ao questionário final, via formulário eletrônico, da *Google*, pelos *chromebooks*, na sala de aula. Esse questionário foi importante para que os alunos tivessem a oportunidade de avaliar as oficinas e as práticas de leitura com contos africanos e afro-brasileiros. Para tal finalidade, apliquei o questionário final com 13 perguntas abertas e fechadas para verificar os resultados obtidos e compará-los com as informações adquiridas do questionário inicial.

Figura 53 – Alunos respondendo ao questionário final



Fonte: acervo da autora

Para finalizar, agradei a participação e o empenho de todos nas oficinas e mostrando por meio de uma retrospectiva o quanto os momentos vivenciados durante as oficinas tinham sido importantes para o nosso aprendizado e crescimento enquanto professora e pesquisadora e alunos.

Encerrei esse encontro já pensando nos preparativos para a visita guiada ao Museu Afro, no dia seguinte, e o tempo final do encontro foi para nos organizarmos para esse passeio cultural que foi a culminância do projeto.

5.4 Quarta etapa: visita ao Museu Afro, em São Paulo

Consegui organizar a ida dos alunos ao Museu Afro com uma visita guiada muito interessante. Nesta última etapa, saímos cedo da escola com o intuito de aproveitar o Museu, mas também desfrutar do Parque Ibirapuera com um piquenique para confraternizarmos os estudos concluídos.

O grupo foi dividido em duas partes, pois assim não ficaria tão cheia a visita e, dessa forma, todos ficariam mais à vontade e conseguiriam ouvir e prestar mais atenção nos instrutores. Os alunos se portaram de maneira exemplar, eles estavam querendo muito fazer esse passeio e foi uma consolidação de tudo que vimos nas oficinas, além, claro, de ampliar os conhecimentos com relação aos aspectos culturais africanos e afro-brasileiros, abordando temas como a religião, o trabalho, a arte, a escravidão, entre outros temas ao registrar a trajetória histórica e as influências africanas na construção da sociedade brasileira.

Pudemos ver e apreciar um acervo de pinturas, esculturas, gravuras, fotografias, documentos e peças etnológicas, de autores brasileiros e estrangeiros, por meio de quatro roteiros que fazem parte da exposição de longa duração: “Arte e religiosidade afro-brasileira”, “A mão na afro-brasileira nas Artes Visuais”, “Festas: o Sagrado e o Profano” e “Arte Africana”.

Também conhecemos a biblioteca “Carolina Maria de Jesus” que possui livros, revistas e outros tipos de periódicos, teses, pôsteres e material multimídia, com uma coleção especializada em escravidão, tráfico de escravos, abolição da escravatura, da América Latina, Caribe e Estados Unidos. A seguir, há alguns registros desse dia:

Figura 54 – Alunos no Museu Afro (I)



Fonte: acervo da autora

Figura 55 – Alunos no Museu Afro (II)



Fonte: acervo da autora

Após a visita monitorada no Museu Afro, fomos descansar e apreciar a natureza do Parque Ibirapuera. Encerramos nosso projeto reunindo toda a turma no Parque com uma confraternização em formato de piquenique. Foi um momento de descontração, de conversas e de divertimento.

5.5 Descrição e análise dos questionários

A princípio, realizei a análise do questionário inicial, o qual possibilitou a elaboração de um diagnóstico prévio dos hábitos de leitura dos estudantes da pesquisa, de seus conhecimentos sobre o texto literário africano e afro-brasileiro, de suas visões sobre a África, dos africanos e de seus descendentes.

Em seguida, apresentei os dados demonstrados no questionário final que teve como objetivo avaliar as contribuições das oficinas e das práticas de leitura literária aplicadas para a aprendizagem dos alunos.

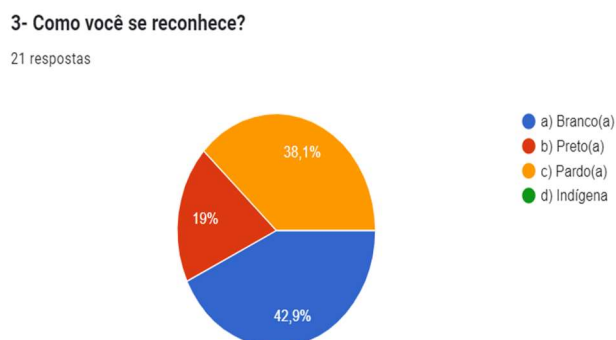
5.5.1 Questionário inicial

No primeiro encontro, apliquei o questionário inicial (Apêndice A). Esse instrumento foi elaborado com questões abertas e fechadas, em algumas questões, os alunos precisavam justificar suas escolhas e havia também perguntas em que o estudante poderia assinalar mais de uma alternativa. Saliento que, para as questões abertas, colocarei algumas transcrições das respostas para análise, e optei por manter a escrita fidedigna dos textos, inclusive com desvios gramaticais e de digitação.

A aplicação do questionário foi a primeira parte do primeiro encontro, já que semanas anteriores eu já havia conversado com a turma sobre os objetivos da aplicação da pesquisa. Expliquei o objetivo do questionário e a necessidade de responderem concentrados e com seriedade, pois suas respostas seriam utilizadas como base para uma pesquisa. No total, o questionário foi respondido por vinte e um alunos, a mesma quantidade que participou da maioria das oficinas.

O formulário foi dividido em duas seções: a primeira, corresponde aos aspectos das relações étnico-raciais; a segunda, à leitura literária. As duas primeiras questões são relacionadas ao nome do(a) aluno(a) e à sua idade. Então, iniciarei a descrição e análise a partir da questão 3 – “Como você se reconhece?”, os alunos deveriam marcar branco, preto, pardo ou indígena. O resultado apresentado foi o seguinte:

Gráfico 4 – Reconhecimento da cor de pele



Fonte: elaborado pela autora

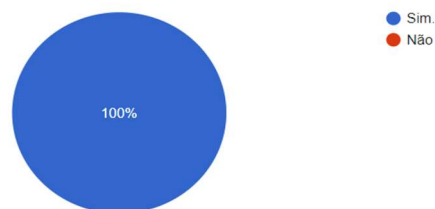
Entre os 21 discentes que responderam à questão, nove, o que corresponde a 42,9% dos alunos, se consideram branco; oito, ou seja, 38,1%, responderam ser pardos, enquanto 4 estudantes, isto é, 19%, consideram-se ser pretos. No entanto, somando a quantidade de pardos e pretos, a maioria da turma se considera afrodescendente.

Na questão 4 – “Você acredita que vive numa sociedade racista?”. A turma toda tem consciência de que vive numa sociedade racista, isto é, os 21 estudantes. Conforme resultado abaixo:

Gráfico 5 – Sociedade racista

4- Você acredita que vive em uma sociedade racista?

21 respostas



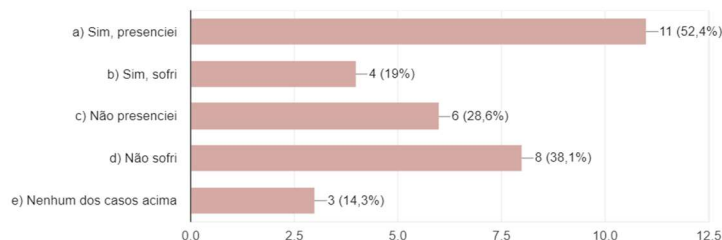
Fonte: elaborado pela autora

Na questão 5 - Você já sofreu algum tipo de racismo e/ou já presenciou com um(a) amigo(a), familiar ou desconhecido? Os alunos poderiam marcar mais de uma alternativa. O resultado foi o seguinte:

Gráfico 6 – Presenciou ou sofreu racismo

5- Você já sofreu algum tipo de racismo e/ou já presenciou com um(a) amigo(a), familiar ou desconhecido?

21 respostas



Fonte: elaborado pela autora

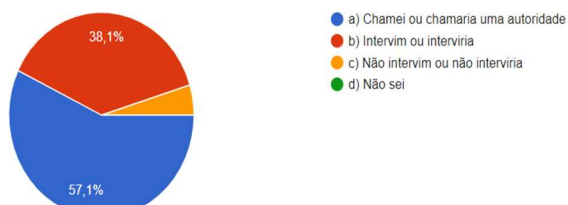
Os números mostram que os participantes já presenciaram algum tipo de racismo (52,4%), no entanto, 38,1%, nunca sofreu racismo, o que condiz praticamente com a quantidade que se considera branca. Logo depois, 28,6%, responderam nunca ter presenciado um ato racista, e 19%, o que corresponde a 4 alunos, marcou que já sofreu algum tipo de preconceito racial e 14,3%, isto é, 3 alunos, não se enquadra em nenhuma das alternativas postas.

Sobre a questão 6- "Se você já presenciou ou se presenciasse algum ato racista, de que forma você reagiu ou reagiria?". Temos o resultado abaixo:

Gráfico 7 – Reação diante de um ato racista

6- Se você já presenciou ou se presenciasse algum ato racista, de que forma você reagiu ou reagiria?

21 respostas



Fonte: elaborado pela autora

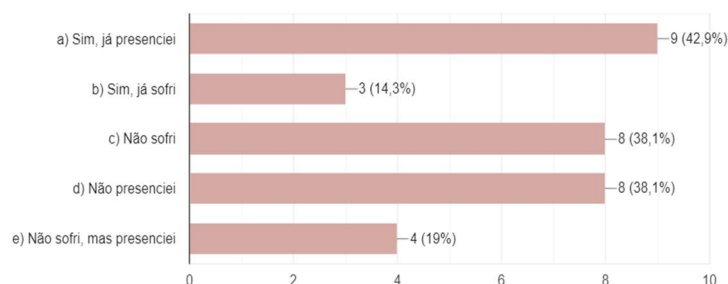
É importante destacar que 57,1%, o que corresponde a 12 alunos, chamou ou chamaria uma autoridade e 38,1%, o que configura a 8 alunos interviria contra ao ato racista, isto quer dizer, que já temos uma geração que não tolera mais a discriminação racial e não considera falas e atitudes racistas como naturais. Um caminho importante começa a ser trilhado pelos jovens para combater uma sociedade racista como a nossa.

Em relação à questão 7, sobre ter sofrido ou presenciado algum ato racista na escola, o participante poderia assinalar mais de uma resposta. Foi possível detectar no gráfico abaixo:

Gráfico 8 – Presença de racismo no ambiente escolar

7- Você já sofreu ou presenciou algum ato racista na escola?

21 respostas



Fonte: elaborado pela autora

Infelizmente, a somatória dos alunos que já presenciou ou sofreu algum ato racista na escola é de 57,2%, que corresponde a 12 alunos, além de 19% ou 4 alunos não sofreram, mas já presenciaram, isto mostra como a escola e os jovens são um

retrato da sociedade em que vivemos e, por isso, a importância de ter ações efetivas e constantes no ambiente escolar para dirimir os atos racistas e, conseqüentemente, na sociedade; depois, empatado com 8 alunos ou 38,1% em cada questão não sofreu e não presenciou.

A pergunta 8- “Você considera que, ainda que sem intenção, já cometeu um ato racista? Esta questão é bem interessante para ter uma ideia se os alunos têm consciência do que é um ato racista. Diante disso, temos o seguinte resultado:

Gráfico 9 – Ato racista



Fonte: elaborado pela autora

O resultado dessa questão demonstra bem a consciência e o reconhecimento da maioria dos alunos, que equivale a 61,9%, o que corresponde a 13 alunos, já terem cometido um ato racista, mesmo sem intenção, ou até mesmo que 33,3% (7 alunos) tenham assinalado não ter certeza. Essa resposta é coerente com as respostas assinaladas na questão 4, já que vivemos numa sociedade racista e fazemos parte dela, conseqüentemente, em algum momento, nós já cometemos um ato racista ou pronunciamos uma fala racista, mesmo que sem intenção, por ser naturalizado, infelizmente. Como bem preconiza Djamilia Ribeiro, em seu livro *Pequeno Manual antirracista*:

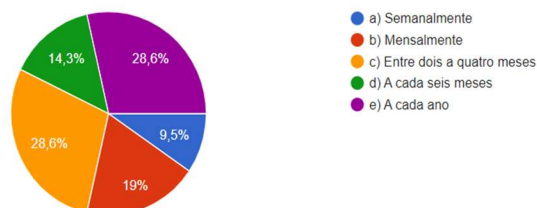
reconhecer o racismo é a melhor forma de combatê-lo. Não tenha medo das palavras “branco”, “negro”, “racismo”, “racista”. Dizer que determinada atitude foi racista é apenas uma forma de caracterizá-la e definir seu sentido e suas implicações. (RIBEIRO, 2019, p. 21)

A partir da questão abaixo, inicia-se a seção relacionada à leitura literária. E a questão 9 se refere à frequência de leitura dos alunos. Conforme o gráfico abaixo:

Gráfico 10 – Frequência de leitura

9- Com que frequência, em média, você lê um livro por completo?

21 respostas



Fonte: elaborado pela autora

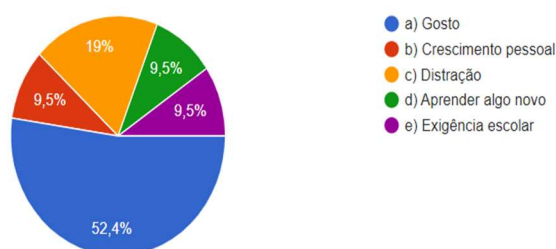
Notei que quase metade da turma, somando as respostas “a cada ano” e “a cada seis meses” o que corresponde a 9 alunos ou 42,9%, não possui um ritmo frequente de leitura. Seguido disso, 28,6% ou 6 alunos leem a cada seis meses; 19% (4 alunos) leem mensalmente, depois 14,3% (3 alunos) e somente 9,5% (2 alunos) realizam a leitura semanal.

Na questão 10, foi perguntado o principal motivo para ler um livro. E um pouco mais da metade, 52,4%(11 alunos), lê porque gosta. Conforme pode ser observado no gráfico abaixo:

Gráfico 11 – Motivo para leitura de um livro

10- Qual o principal motivo para ler um livro?

21 respostas



Fonte: elaborado pela autora

Além disso, 28,5% (6 alunos), a soma das respostas “crescimento pessoal”, “aprender algo novo” e “exigência escolar”, assinalaram essas justificativas. E 19% (4 alunos) leem por distração. Percebi aqui, que a escola não é o principal motivo para os alunos leem, o que demonstra que não há um estímulo para leitura, muito menos

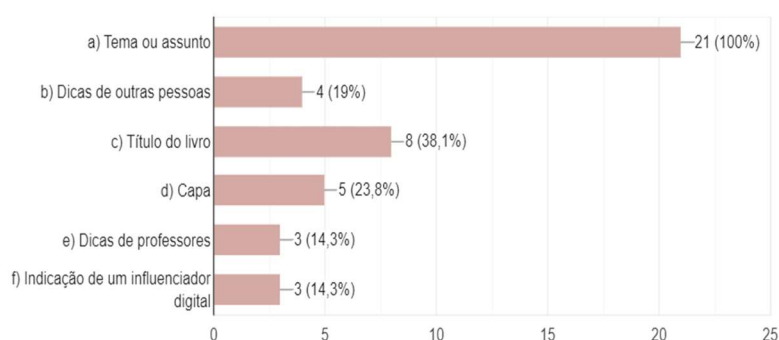
para a leitura literária, nesta escola, em específico para esta turma, assim como na maioria das escolas brasileiras.

Na questão 11, o aluno poderia assinalar mais de uma alternativa acerca dos fatores que influenciam os discentes a lerem. Conforme o resultado a seguir:

Gráfico 12 – Fatores influenciadores na escolha de um livro

11-Quais fatores influenciaram na escolha de um livro?

21 respostas



Fonte: elaborado pela autora

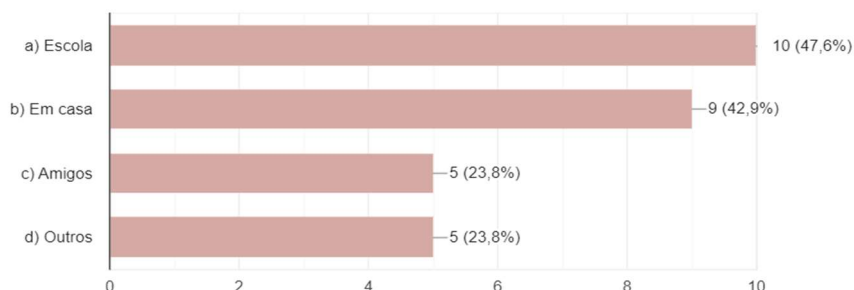
Todos assinalaram o tema ou assunto como fator preponderante para a escolha do livro, como os alunos poderiam assinalar mais alternativas, em segundo lugar, isto é, 8 alunos também escolheram o livro pelo título, depois 5 alunos escolheram pela capa, 4 alunos pela indicação de outras pessoas e 6 alunos preferem os livros indicados pelos professores e influenciadores digitais.

Assim como na questão anterior, na questão 12, os alunos poderiam assinalar mais de uma resposta. E a escola aparece como primeiro lugar (10 alunos) em que a leitura foi apresentada aos estudantes, seguida pela família, com 9 alunos, e, por fim, juntos totalizando em 10 respostas os amigos e outros.

Gráfico 13 – Lugares em que as leituras foram apresentadas

12- Em que lugar foram apresentadas as leituras?

21 respostas



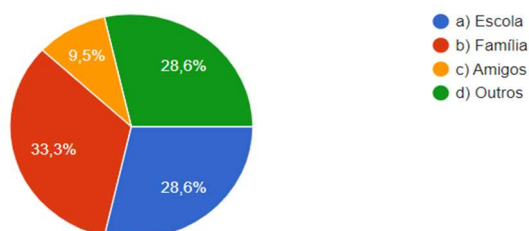
Fonte: elaborado pela autora

Na questão seguinte, percebi que o maior incentivo vem da família com 33,3%, o que corresponde a 7 alunos, seguido pela escola com 6 alunos acompanhado pelos outros com a mesma quantidade e dois alunos assinalaram que os amigos são os mais incentivadores da leitura. Como é importante perceber que a família é a principal incentivadora da leitura desses jovens, seguida da escola. Isso justifica o interesse da turma pelos estudos, as opiniões bem fundamentadas nas oficinas, um bom vocabulário e maturidade leitora condizente para leitores que têm a família como principal incentivadora.

Gráfico 14 – Incentivo para leitura

13- Onde há principal incentivo para ler os livros?

21 respostas



Fonte: elaborado pela autora

De acordo com Emília Ferreiro, que foi uma importante pedagoga e psicolinguista, quando a família incentiva a leitura, essas crianças e jovens estão mais preparados para a vida social:

As crianças que crescem em famílias onde há pessoas alfabetizadas e onde ler e escrever são atividades cotidianas, recebem esta informação através da participação em atos sociais onde a língua escrita cumpre funções precisas. (FERREIRO, 1995, p. 20)

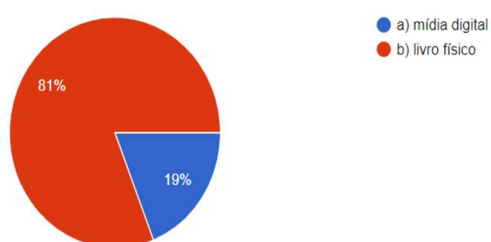
Ainda sobre a importância da família no incentivo à leitura, Ana Teberosky, uma das maiores referências em alfabetização, afirma: “Já que a leitura e a escrita não são matérias exclusivas, convém que os pais e os avós participem do processo de letramento dos filhos e dos netos, ajudando-os na prática da leitura. (TEBEROSKY, 2003, p. 19).

Com relação à pergunta 14, em que o estudante poderia optar o meio pelo qual gostava de realizar suas leituras, 81% (17 alunos) prefere ler o livro físico, enquanto 19%, 4 alunos, preferem o digital. Diante desse resultado, é de ficar surpresa, já que estamos na era tecnológica, em que vemos uma crescente utilização de aparelhos celulares cada vez mais cedo por adolescentes e até crianças. Conforme gráfico a seguir:

Gráfico 15 – Preferência de leitura

14- Com relação à leitura, você prefere ler

21 respostas



Fonte: elaborado pela autora

Com esse resultado é importante que os professores proporcionem com mais frequência a leitura de livros físicos e utilizem os espaços da escola para tal prática como as salas de leitura e bibliotecas, se tiverem na unidade de ensino.

Na questão 15 – “Em que meios ou lugares você reconhece a literatura no seu dia a dia?” Dois alunos tiveram dificuldade para entender a pergunta, principalmente porque não compreendem o que é literatura. No momento de respondê-la pediram meu auxílio para que lhes explicasse melhor. Essa pergunta é aberta, então os alunos precisavam digitar suas respostas. Eis algumas respostas:

A02: Livros, gibis, mangás, manhwas e pequenos contos. Em diversos ambientes familiares, digitais e principalmente em uma pequena loja perto da minha casa.

A16: A literatura no meu dia a dia se encontra na internet, livros e incentivo escolar nas aulas de português

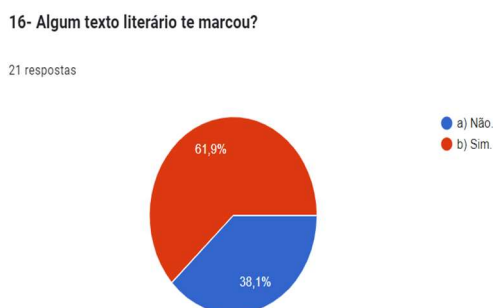
A24: Na minha casa, na escola, na casa de algum conhecido e até na rua. Tenho muitos livros em casa e também pesquiso bastante sobre livros que quero comprar.

De acordo com essas respostas, os alunos conseguiram responder de forma objetiva e assertiva sobre a literatura, mostrando que são leitores literários e sabendo a dimensão que a literatura pode alcançar. Das outras respostas lidas, foi possível verificar que 11 alunos citam a escola, 6 estudantes mencionaram a família/casa, 3 discentes responderam a biblioteca/livraria, 6 alunos citaram a internet e 6 registraram nos livros, em resenhas, gibis, mangás, contos e em cursos.

Apesar da maioria dos alunos saber onde encontrar a literatura, destaco que dois tiveram dificuldades em entender a pergunta, além de outro aluno responder “não sei”. Por isso, a importância de levar para a escola a literatura e ser uma prática constante, pois segundo Rildo Cosson “a literatura serve tanto para ensinar a ler e a escrever quanto para formar culturalmente o indivíduo”. (COSSON, 2021, p. 20).

Na próxima questão, os alunos precisavam marcar uma das duas alternativas: sim/não e justificar, caso tivesse marcado sim. Dos 61,9% (13 alunos) responderam “sim” e 38,9% (8 alunos), responderam “não”. Como pode ser observado, abaixo:

Gráfico 16 – Texto literário marcante



Fonte: elaborado pela autora

A maioria da turma lembra de, pelo menos, um livro que marcou a sua vida. Aqui, os alunos puderam escrever os textos literários que mais marcaram. Abaixo algumas respostas:

A02: O homem ilustrado.

A07: O conto do livro "O homem ilustrado", o nome do conto é "O jogo virou".

A15: Pequeno Príncipe.

A17: As Crônicas de Nárnia, O Pequeno Príncipe, O Homem Amarelo e O Diário de Anne Frank.

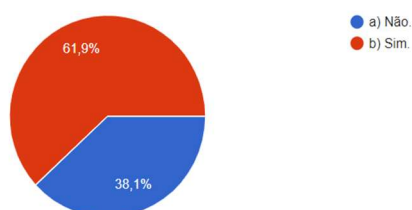
É possível observar que o conto “O jogo virou”, do livro *O homem ilustrado*, foi um dos mais mencionados, justamente porque os alunos estavam estudando esse conto no projeto de leitura da Secretaria de Educação: todos os alunos receberam o exemplar do livro e o conto trata de questões étnico-raciais. É desse projeto interdisciplinar que surgiu a ideia de elaborar a pesquisa sobre questões étnico-raciais na escola e inseri no capítulo 2, o gráfico sobre o reconhecimento étnico-racial de toda a comunidade escolar.

Já na questão 17, 61,9% (13 alunos) responderam já terem lido textos literários em que havia personagens negros e/ou afrodescendentes ou um enredo envolvendo esses personagens e, 38,1% (8 alunos) responderam não ter observado. Conforme o resultado a seguir:

Gráfico 17 – Presença de personagens negros e/ou afrodescendentes na literatura

17- Das leituras realizadas até o momento, você observou se havia personagens negros(a) ou afrodescendentes ou se o enredo trazia alguma história envolvendo esses personagens?

21 respostas



Fonte: elaborado pela autora

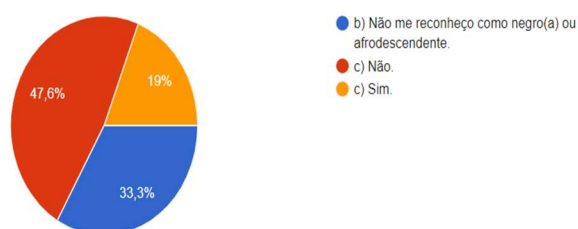
É possível notar que a quantidade de alunos que respondeu “sim” é condizente com a questão anterior, ou seja, os que assinalaram na anterior ter, pelo menos, um texto literário que havia marcado sua trajetória leitora, pode ser que esses textos tenham em suas narrativas personagens negros. Destaco, também, para o projeto de leitura que estava sendo desenvolvido com as turmas de 9º anos sobre o conto mencionado acima, então, essa resposta positiva pode estar relacionada também ao projeto.

Na questão 18, sobre o reconhecimento em personagens negros e/ou afrodescendentes nas narrativas, os alunos tinham a possibilidade de exemplificar sua resposta caso respondessem “Sim”. Nessa pergunta, 47,6% (10 estudantes) responderam “não”, apenas 19% (4 alunos) se reconheceram nos personagens e nas histórias lidas e 33,3% (7 discentes) responderam não se reconhecer como negro ou afrodescendente. Como é possível verificar no resultado abaixo:

Gráfico 18 – Reconhecimento nas narrativas

18- Das leituras realizadas até o momento, você se reconheceu em algum personagem negro(a) ou afrodescendente nos enredos contados?

21 respostas



Fonte: elaborado pela autora

Dos 4 alunos que responderam “sim”, apenas um lembrou o título do texto, dois não lembraram, e, apenas, 1 aluno, respondeu “não sei”. Por fim, 1 aluno disse ter lido vários livros que marcaram profundamente:

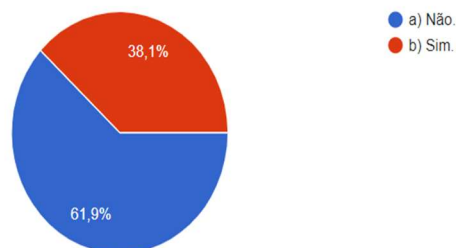
A12: existem muitos livros, e em todos eles que algum personagem negro aparecia me via sobre ele. Os quais dizem sobre a escravidão e racismo me marcam eternamente com o sofrimento e angustia passadas pelo meu povo.

Sobre a questão 19 – “Você conhece ou já ouviu falar de Literaturas africanas e/ou afro-brasileiras?”, das 21 respostas, apenas 38,1%, o que corresponde a oito alunos, responderam conhecer sobre essas literaturas e 61,9%, correspondente a 13 alunos, mencionaram nunca ter ouvido falar ou conhecer sobre essas literaturas. Nessa questão, os alunos que responderam “sim”, puderam exemplificar de onde e como conhecem essas literaturas, conforme resultado no gráfico a seguir:

Gráfico 19 – Conhecimento sobre as literaturas africanas e afro-brasileiras

19- Você conhece ou já ouviu falar de Literaturas africanas e/ou afro-brasileiras?

21 respostas



Fonte: elaborado pela autora

Esse resultado demonstra que não há um trabalho constante com as literaturas africanas e afro-brasileira na escola. Ademais, ratifica a ideia, apresentada desde o início deste trabalho, de que a Lei 10.639/03, que institui o ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira na educação básica do Brasil, ainda não está sendo, de fato, colocada em prática na escola onde desenvolvi a pesquisa, bem como na maioria das instituições de ensino brasileiras.

A04: Só ouvi dizer por pessoas a minha volta.

A06: Escola, Projeto escolar

A07: através da capoeira.

A10: No livro “O mundo se despedaça”, pela internet

A18: Escola, Projeto escolar

A21: Já ouvi na escola e já conversei sobre o assunto com a minha mãe.

A23: Bem, ouvi esse termo algumas vezes na escola e na internet

A24: Pessoas da minha família. Como algo construtivo para meu discernimento étnico racial e para estudar o passado dos meus ancestrais, assim compreendendo o presente e imaginando o futuro.

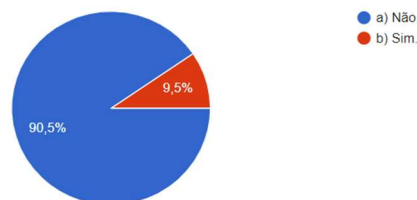
Apesar de oito alunos responderem já ter ouvido falar ou conhecerem as literaturas africanas e/ou afro-brasileiras, esse número é baixo e analisando as respostas deles, é possível apreender que apenas três alunos ouviram sobre esse assunto na escola. Um aluno citou o nome do livro, dois estudantes mencionaram a família e um aluno citou a experiência na capoeira, exemplos importantes de propagação dessas literaturas.

Na questão 20, sobre conhecer autores africanos e afro-brasileiros, apenas 9,5%, o que corresponde a dois alunos, responderam “sim” e mencionaram qual o nome do autor. E, a maioria, 90,5%, não conhece autores negros e/ou afrodescendentes, o que corresponde a 19 alunos.

Gráfico 20 – Conhecimento sobre autores africanos e afro-brasileiros

20- Você conhece autores africanos e afro-brasileiros.

21 respostas



Fonte: elaborado pela autora

Os dois alunos que responderam “sim” citaram os seguintes autores: Machado de Assis, afro-brasileiro, e o outro discente citou o autor cabo-verdiano, Jorge Barbosa, esta última resposta foi surpreendente. Este resultado demonstra como é fundamental e urgente levarmos obras de autores negros e afro-brasileiros para o contexto escolar, sobretudo, os textos comprometidos em problematizar a situação do povo negro na sociedade.

A questão 21- “Quais temas você acha que pode abordar os textos literários africanos e afro-brasileiros?”, deixei a opção de ser aberta para não induzir o aluno a responder algo sobre o que eu poderia presumir que poderiam responder. Diante disso, seguem algumas respostas:

- A01: racismo, era da escravidão,
- A04: Romances e política.
- A05: a história dos povos negros, racismo impregnado na sociedade, etc.
- A08: a escravidão.
- A09: racismo, pobreza, tribo.
- A12: racismo, histórias contadas por pessoas mais velhas ou histórias da religião.
- A16: Sobre o Racismo e a cultura africana e afro-brasileira.
- A17: racismo.
- A18: Acredito que possa abordar temas relacionados com a inclusão das pessoas negras, pois somos todos iguais, e contar histórias que representem a luta dessa etnia.
- A23: Assuntos em que eles possam se expressar e alcançar um grande número de pessoas, para estas, ficarem cientes de sua luta, através de temas que não demonstre ter relação. Já que aos olhos de muitas pessoas, seria desinteressante.
- A24: Cultura africana, entidades de suas religiões, racismo etc.

Das respostas dadas pelos alunos nessa pergunta, nove discentes mencionaram o racismo como possível tema a ser abordado nos textos literários, dois

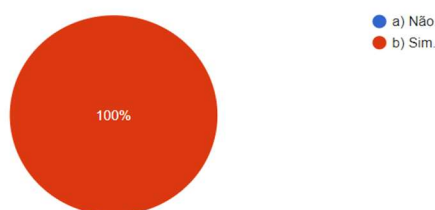
alunos responderam sobre a escravidão. A luta, a força e a história dos negros foi bem citado, por seis alunos. Além disso, quatro alunos acreditam que os temas sobre cultura e religião estariam bem presentes nos enredos literários. E, por fim, apenas um aluno citou os temas “pobreza” e “tribo” como pertencentes às literaturas africanas e afro-brasileiras. Com essa pergunta, pude perceber como os alunos possuem estereótipos, principalmente, sobre o povo africano, atribuindo-lhe somente aspectos negativos. Já os alunos que citaram a temática principal racismo, provavelmente já têm consciência do país racista em que vivem e que atitudes racistas, infelizmente, são comuns.

A respeito da pergunta 22, todos os alunos que responderam ao questionário estavam interessados em aprender e estudar sobre as literaturas africanas e afro-brasileiras. Esse resultado é bem significativo, já que os discentes demonstram com essa resposta unânime estarem prontos para o novo, para dialogar, debater e trocar informações, tocar em feridas que, muitas vezes, ficaram e/ou ficam silenciadas por muito tempo. Ao responder “sim”, o questionário direciona para justificar a escolha. Diante disso, seguem os resultados apresentados:

Gráfico 21 - Interesse em aprender sobre as literaturas africanas e afro-brasileiras

22- Gostaria de aprender e/ou aprofundar seus estudos em literaturas africanas e afro-brasileiras?

21 respostas



Fonte: elaborado pela autora

Abaixo, estão algumas respostas dos alunos:

A19: Conhecer obras escritas por outros povos, muitas vezes inferiorizados, nos fazem conhecer e entender essas pessoas, ver, muitas vezes, como tiveram uma realidade diferente da nossa. E dependendo de quem seja o leitor, até mesmo se identificar. A importância desse choque de realidade é tamanha, visto que, só percebemos que há algo errado em nós mesmos, ou na história, quando alguém se questiona ou nos mostra isso.

A23: Acho extremamente importante para o desenvolvimento social dos alunos, esse conhecimento, pois, como geralmente não é passado nas escolas, é esquecido... e é um tema qual deve ser ressaltado.

A24: nunca tive contato direto com a literatura africana ou nenhum gênero do tipo, acho que vale apenas aprender e saber mais sobre isso, e acredito que todos deveriam ter essa chance.

A18: Acredito que estudando isso posso aprender mais sobre uma parte importante do passado, aprender sobre um povo rico em conhecimento, saber o que fazer caso eu sofra ou presencie algum ato de racismo e com tudo isso tenho certeza que terei um grande crescimento pessoal e social.

A09: Porque eu acredito que todos nós devemos entender os muitos costumes que temos hoje em dia, que vieram do povo negro, além de termos um novo pensamento com relação a essa importante etnia.

A13: Acredito que esse tipo de conteúdo seria útil para a criação de pessoas anti-racistas, além de ser um bom investimento para a história de muitos dos nossos antepassados, e também, acredito que seja bom possuímos conhecimento das lutas diárias que esse povo passa.

As justificativas são plausíveis, vindas de um grupo ávido pelo conhecimento e aprendizado. Um aluno, por exemplo, citou a importância de se estudar as literaturas africanas e afro-brasileira para entender a sociedade onde vive. Quatro alunos mencionaram que na escola essas literaturas não são estudadas e acreditam ser um tema necessário nos dias atuais para conhecer as lutas diárias das pessoas negras e afrodescendentes e, assim, formar pessoas antirracistas. Um aluno acredita ser importante conhecer os textos literários de autores negros e afrodescendentes que são, muitas vezes, inferiorizados, para inclusive, dependendo do leitor, se reconhecer naquele enredo e/ou personagem e para quem não se sentir representado, se colocar no lugar do outro.

Na questão 23, última desse questionário, a pergunta foi aberta e os alunos tiveram a oportunidade de expressar suas expectativas em relação à aplicação das oficinas. Ao ler as respostas, é possível notar estudantes interessados por esse novo aprendizado, alguns mencionam que essas oficinas podem ser marcantes positivamente para eles na vida escolar. E que abordar esse assunto é urgente, já que há tantos casos de racismo nos dias atuais que são veiculados na mídia e que são presenciados. Dois alunos citam, como expectativas, expandir o conhecimento para serem pessoas antirracistas. Outro aluno demonstra estar contente por sua turma ter sido escolhida para o projeto e que todos os alunos deveriam ter essa experiência e aprendizado. Conforme algumas respostas:

A01: muito aprendizado e muito legais e tbm é bom saber que vamos ajudar o próximo com essas oficinas.

A04: que possamos entender o que foi explicado e que possamos levar isso para a vida pessoal.

A06: acho que vai ser uma tema que vai marca nossas lembranças da escola.

A10: Acredito que será um desenvolvimento divertido e educativo. É importante para nós, vermos de uma forma mais abordada, um assunto que está em pauta nos dias recentes, devidos a tristes casos que vemos no nosso dia dia, seja presencialmente ou na mídia. Estas aulas serão bem diferentes do normal, tornando uma aula mais divertida para mim. Fico feliz pela nossa turma ter sido escolhida para o projeto, e por todos terem esse mesmo pensamento de querer aprender mais sobre o assunto.

A15: Que eu aumente o meu conhecimento e minha disciplina anti-racista.

espero que es oficina marque a minha vida e me de mais sabedoria.

A16: Ter um crescimento pessoal e poder expandir a minha mente.

A19: Enxergar ou perceber coisas que antes não iria ver, ou até mesmo, ignorar, pois não tinha informações o suficiente para não ter tal reação. Espero mudanças em meus pensamentos, espero aprendizado.

As respostas dos estudantes nesse questionário inicial reforçam a necessidade de que a escola desenvolva ações pedagógicas contínuas durante todo o ano letivo e que promovam reflexões histórico-sociais sobre a história da África e dos africanos no Brasil, analisando o caminho de exclusão dos negros e afro-brasileiros a fim de que os discentes reflitam sobre a atual situação de desigualdades em que os negros e afro-brasileiros se encontram. Para Iris Amâncio (2008), a literatura é um importante instrumento pedagógico para o desenvolvimento de novas abordagens no estudo da história dos negros africanos e dos negros afro-brasileiros.

Um dos roteiros que se pode percorrer na relação entre o Brasil e o Continente Africano tem sido o dos diálogos literários, paralelamente às interações históricas, culturais e socioeconômicas. Com o advento da Lei 10.639/03, esse roteiro sai da condição de possibilidade para tornar-se uma obrigatoriedade. (AMÂNCIO, 2008, p.47).

Fundamentando-se não somente na lei em questão, assim como na ordem prática em valorizar e discutir a diversidade étnico-racial, desenvolvi essa proposta de intervenção, na qual oportunizei aos alunos-leitores em formação possibilidades de abordagens sobre situações vivenciadas pelos povos africano e afro-brasileiro a partir dos letramentos literário e racial e da leitura literária de contos africanos de língua portuguesa e afro-brasileiros, contribuindo, assim, para uma educação antirracista.

5.5.2 Questionário de avaliação final

Após a aplicação de todas as oficinas envolvendo as práticas de leitura literária, apliquei o questionário final que teve por objetivo averiguar as contribuições deste projeto para a aprendizagem dos estudantes, com foco na formação de leitores críticos e para a transformação de visões preconceituosas e conhecimentos estereotipados sobre a África, dos africanos e seus descendentes. Por fim, tinha o intuito de analisar a possível mudança de paradigmas dos estudantes acerca das relações étnico-raciais.

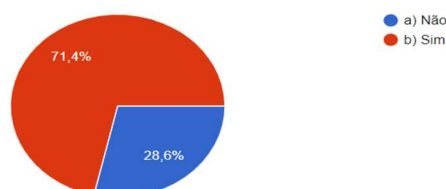
Esse instrumento possui quatorze perguntas que mesclam entre abertas e fechadas e foi respondido por vinte e um alunos, os quais participaram ativamente das oficinas. Esclareci aos estudantes a importância desse instrumento, que tiveram 1 hora/aula para responderem. Para as questões abertas, colocarei algumas transcrições das respostas para análise, e optei por manter a escrita fidedigna dos textos, inclusive com desvios gramaticais e de digitação.

Ressalto que a primeira questão foi destinada à identificação do aluno com o seu nome, por isso apresento a análise a partir da segunda questão, - “Depois das oficinas estudadas, você percebe a literatura em outros meios além dos que você mencionou na sondagem?”, havia duas possibilidades de resposta: “sim” ou “não”. O resultado foi o seguinte:

Gráfico 22 – Percepção da literatura no dia a dia

2- Depois das oficinas estudadas, você percebe a literatura em outros meios além dos que você mencionou na sondagem?

21 respostas



Fonte: elaborado pela autora

Conforme o gráfico, 71,4%, o que corresponde a 15 alunos responderam “sim” e 28,6% ou 6 alunos responderam “não”. Ao comparar essa pergunta no questionário

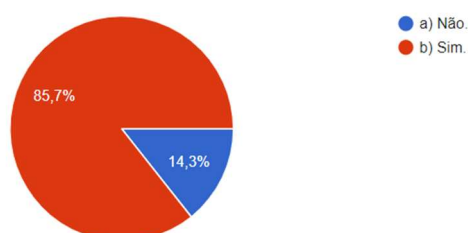
inicial, o resultado está bem próximo dos alunos que apresentaram em suas respostas já possuir uma noção e um conceito verdadeiro sobre a literatura e dos estudantes que não sabiam ou responderam de maneira equivocada onde e/ou em qual meio era possível perceber a literatura. Dessa forma, acredito que as oficinas contribuíram para que os alunos conseguissem entender sobre o que é a literatura e suas possibilidades de estudo na escola.

A questão 3 versa sobre a possibilidade de algum texto apresentado nas oficinas ter marcado a trajetória leitora dos alunos. E dos 21 alunos que responderam ao questionário, 85,7%, o que corresponde a 18 estudantes, assinalaram “sim” e 14,3% (3 alunos) marcaram “não”. Nessa pergunta, quem marcasse a alternativa “sim” era direcionado para justificar a resposta. Conforme resultado abaixo:

Gráfico 23 – Texto literário marcante

3- Após o estudo das oficinas, algum texto literário te marcou?

21 respostas



Fonte: elaborado pela autora

Abaixo estão as transcrições de algumas justificativas apresentadas pelos alunos.

- A02: o potão da casa da tia roa
- A03: O portão da casa da tia rosa
- A04: força flutuante
- A08: um pingo de chuva
- A10: O do portão da tia rosa
- A13: o bigode do professor de geografia
- A15: o guetão
- A17: Metamorfose
- A19: Força Flutuante, Geni Guimarães
- A20: "metamorfose" da Geni Guimarães.
- A21: Sim, todos os contos da Geni Guimarães

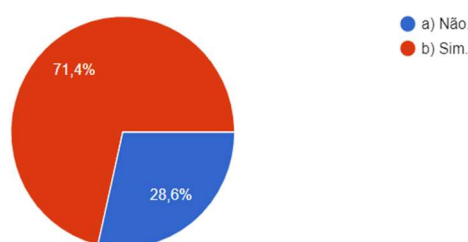
Observando todas as 18 respostas, é perceptível que alguns contos foram mais marcantes que outros para alguns alunos. Também notei que, sete alunos mencionaram os contos do autor Ondjaki, um aluno citou o poema de Noémia de Sousa e 10 alunos indicaram os contos de Geni Guimarães. Esse resultado condiz com as minhas observações durante as oficinas, pois percebi que os contos da Geni Guimarães desestabilizavam e sensibilizavam os estudantes, levando-os à indignação e à revolta diante das situações relatadas pela protagonista sobre o racismo enfrentado em toda sua vida. Já os contos de Ondjaki, foram um fôlego, uma vez que tratavam de assuntos corriqueiros em que os alunos conseguiram estabelecer semelhanças com a rotina e o modo de viver do povo e estudantes brasileiros.

Na questão 4, 71,4%, o que corresponde a 5 alunos, responderam “sim” e 28,6% ou 6 discentes responderam “não”. A quantidade dos alunos que respondeu não conhecer as literaturas africanas e afro-brasileira está bem próxima dos que faltavam às aulas regulares com certa frequência e, conseqüentemente, às oficinas. Conforme gráfico:

Gráfico 24 – Literaturas africanas e afro-brasileira

4- A partir das experiências vivenciadas nas oficinas, você conhece ou já ouviu falar de Literaturas africanas e afro-brasileiras?

21 respostas



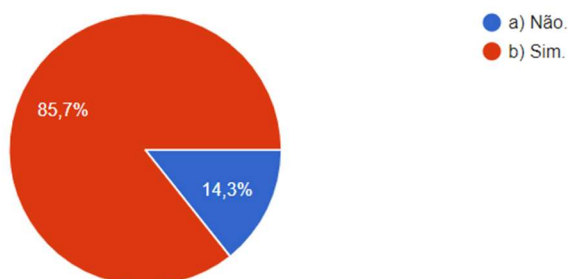
Fonte: elaborado pela autora

Sobre a questão 5, os alunos assinalaram se, conheciam autores africanos e afro-brasileiros, após o estudo das oficinas. Os que responderam “sim” precisavam citar quais eram esses escritores. Em conformidade com o gráfico, temos o seguinte resultado:

Gráfico 25 – Conhecimento sobre autores africanos e afro-brasileiros

5- Após as leituras literárias, você conhece autores africanos e afro-brasileiros.

21 respostas



Fonte: elaborado pela autora

Os que responderam “sim”, correspondem a 18 alunos e os 14,3%, correspondem a 3 alunos. É possível perceber abaixo que 13 alunos mencionaram Ondjaki, 11 estudantes citaram a Geni Guimarães, 1 aluno citou Noémia de Sousa e, acredito, que 1 aluno lembrou da atividade das personalidades negras na oficina V, pois citou Maria Firmina dos Reis, Lino Guedes e Cuti.

A02: Geni Guimarães, somente.

A04: Geni Guimaraes.

A06: Ondjaki.

A08: Ondjaki e a mulher que eu não lembro o nome :(ela tem as

A09: histórias mais realistas e pesadas, diferente das de Onjaki.

A12: maria firmina dos reis, Lino Guedes, Cuti.

A13: Ondjak.

A16: Antes das oficinas conhecia o José João Craveirinha que é um poeta moçambicano. Fico muito feliz de ter conhecido os contos do

A17: Ondjaki e a Geni Guimarães.

A19: Geni Guimarães, Noémia de Sousa, Ondjaki.

A20: Ondjaki, Geni Guimarães.

A21: Ondjak e Geni Guimarães.

A22: Ondjaki e Geni Guimarães.

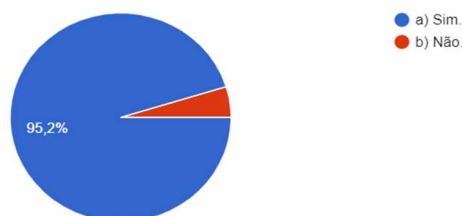
A23: Sim, todos os contos da geni Guimarães.

Na questão 6, os alunos precisavam responder se, durante a aplicação das oficinas, tiveram a curiosidade em conhecer sobre outros autores africanos e afro-brasileiros. Dos 95,2%, 20 alunos, responderam “sim” e 4,8%, 1 aluno, respondeu “não”, conforme resultado a seguir:

Gráfico 26 - Curiosidade em conhecer outros autores africanos e afro-brasileiros

6- Durante a aplicação e estudo das oficinas, você ficou curioso(a) em aprender e conhecer sobre outros autores e seus respectivos textos?

21 respostas



Fonte: elaborado pela autora

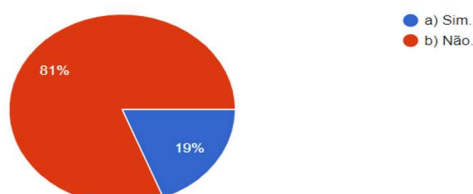
Com esse resultado, a condução das oficinas com as leituras literárias de textos africanos e afro-brasileiros, as discussões acerca desses contos, sempre respeitando a opinião do outro, ouvindo atentamente a interpretação do colega e as interferências feitas por mim como forma de acrescentar conhecimento ao texto lido e às discussões realizadas foram importantes para instigar a curiosidade dos alunos em querer conhecer outros escritores.

Já na questão 7, a abordagem era para saber se, durante a aplicação das oficinas, os alunos pesquisaram em casa sobre outros textos literários africanos e afro-brasileiros. Observe o gráfico abaixo:

Gráfico 27 - Realização de pesquisas em casa sobre outros textos literários africanos e afro-brasileiros

7- Você realizou pesquisas em casa sobre textos literários africanos e/ou afro-brasileiros no decorrer das oficinas?

21 respostas



Fonte: elaborado pela autora

Notei nesse resultado que apenas 19%, que corresponde a 4 alunos, responderam “sim”, no entanto, esses estudantes aprofundaram os estudos com os

textos de Noémia de Sousa e da Geni Guimarães. Também conheceram os textos de Jorge Barbosa e Ana Maria Gonçalves. Apesar de serem poucos alunos que fizeram pesquisas por interesse próprio, acredito, que, de certa forma, as oficinas instigaram esses alunos a estudarem mais sobre essas literaturas. Conforme as respostas dos discentes, a seguir:

A09: Ana Maria gonsalves.

A17: Procurei saber bastante sobre os poemas da Noémia de Sousa.

A19: Arquipélago, de Jorge Barbosa. Escritor africano de Cabo Verde.

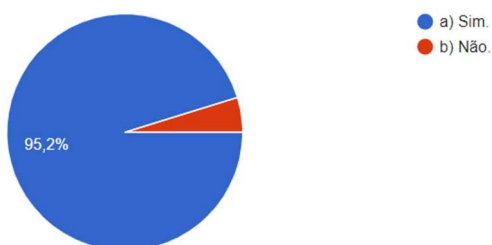
A23: Pesquisei mais sobre a luta da Geni Guimarães e sua jornada como professora.

É importante destacar o resultado da questão 8, em que foi abordado se os alunos tinham interesse em continuar os estudos sobre as literaturas africanas e afro-brasileiras no ensino médio. E, 95,2%, o que corresponde a 20 alunos, responderam estar interessados na continuidade desses estudos. Esse resultado demonstra que os alunos ficaram satisfeitos com as oficinas, com a condução das práticas literárias e com o aprendizado adquirido, ou seja, estudar a literatura com os alunos do ensino fundamental, anos finais, é possível, assim como, desenvolver o letramento racial por meio dessas práticas literárias. Conforme resultado abaixo:

Gráfico 28 – Continuidade dos estudos no Ensino Médio

Gostaria de aprofundar os estudos em literaturas africanas e afro-brasileiras nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio?

21 respostas



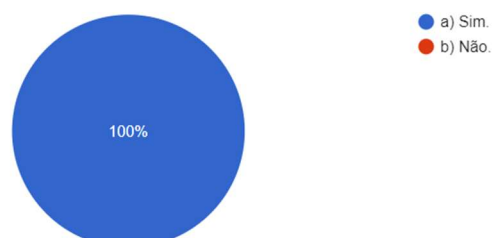
Fonte: elaborado pela autora

A questão 9 abordou se os alunos consideram importante estudar as literaturas africanas e afro-brasileiras, e o resultado foi unânime, conforme gráfico abaixo:

Gráfico 29 – Importância dos estudos literários africanos e afro-brasileiros

Você considera importante estudar textos literários africanos e afro-brasileiros?

21 respostas



Fonte: elaborado pela autora

Os alunos precisavam justificar a sua resposta nessa questão. Dessa forma, tem-se o seguinte resultado:

A01: pq nem todos aprendem o que deveria ser ensinado.

A09: Pois eles possuem histórias bem legais, apesar de pesadas... E também é importante para que desde o início, as crianças de uma próxima geração eliminem o Racismo de forma mais erradicativa, acredito que isso possa ser uma das soluções para diminuir/erradicar o Racismo de diversos lugares.

A19: A literatura por si só já é digna de estudo, pois agrega em muito nas nossas vidas. Se algo que não condiz com nosso passado e não influenciou nossa história pode nos trazer mais conhecimento, imagina algo que retrate o nosso passado, que ensina sobre o nosso povo, a nossa cultura, o que sofremos e como lidamos com isso, as consequências presentes até os dias de hoje e como mudar isso no futuro... Então é por isso, afinal o conhecimento é a maior arma do ser humano.

A20: É importante saber da luta, causa, e além do mais, ver como realmente é a verdadeira história, contada por quem sofreu e sofre. Mas não adianta saber de tudo isso e não combater esse mal que é o racismo.

A21: Porque todos nós devemos ter um reconhecimento maior para esses autores, lembro que na primeira oficina foi perguntado em aula quais palavra se ligavam a África, todos nós colocamos palavras mais pejorativas e após as oficinas podemos perceber que a África é rica em aprendizados e que podemos tirar lições incríveis com essas histórias.

A23: Para conhecer e entender que são vidas muito semelhantes as nossas, e não somente olhar de um modo degradável, pensando que só existe pobreza, dor, e sofrimento. Os contos nos mostram situações muito comuns do nosso cotidiano, além de que, relata situações muito difíceis em relação ao racismo (contos da Geni) pauta muito importante, ainda nos dias de hoje. Logo, sua importância é fundamental!

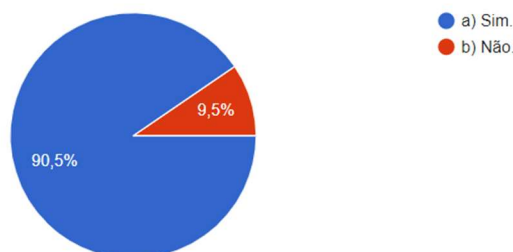
A partir dessas respostas, é possível constatar que os alunos estão mudando conceitos e paradigmas sobre o povo africano e a África e que consideram que as literaturas africanas contribuíram para essa mudança, como destacado pelo(a) A21 que relembra a pergunta do questionário inicial, no primeiro dia da oficina em que, não só ele(a) como todos da turma possuíam uma visão pejorativa desse povo e continente. O(a) A09 destaca a importância de se estudar essas literaturas desde a infância, pois ele acredita que a educação possui um poder de conscientizar as crianças e jovens por uma geração mais consciente e menos racista e antirracista. O A20 valida e valoriza a importância de autores negros e afrodescendentes contarem sobre suas próprias histórias e vivências. Essas justificativas assim como a de todos da turma demonstram um amadurecimento no pensamento crítico, a partir das leituras literárias realizadas nas oficinas, nos momentos de discussão sobre os textos relacionando-os às situações vivenciadas diariamente pelo nosso povo. Muitos alunos se posicionaram criticamente nas oficinas, se colocando, inclusive, no lugar dos personagens e dos enredos lidos. Ademais, é notório o discurso de valorização das literaturas africanas e afro-brasileiras para combater o racismo, se colocar no lugar do outro, conhecer suas histórias e lutas. No entanto, apesar de a maioria da turma se reconhecer como preto ou pardo, eles continuam mantendo um certo distanciamento dos negros africanos e afrodescendentes em suas respostas, utilizando termos, como: “desses povos”, “do povo negro”, “eles”. Apenas três alunos, nesta questão, se referiram aos negros e afrodescendentes sem distanciamento, como é possível verificar nessa resposta: “Pois entender principalmente da literatura africana, é entender sobre o nosso país também. Acho essencial para nossa cultura e vida cotidiana”. Esta justificativa demonstra uma autoafirmação da identidade negra ou afrodescendente por este(a) aluno(a).

Na questão 10, os alunos precisavam responder se eles acreditam que, por meio da literatura, é possível combater o racismo e preconceitos. O resultado foi o seguinte:

Gráfico 30 – Combate ao racismo e a preconceitos

Você acredita que seja possível, por meio da literatura, combater o racismo e preconceitos?

21 respostas



Fonte: elaborado pela autora

Nesta pergunta, os alunos precisavam justificar suas respostas, caso assinalassem a alternativa “sim”, neste caso, 19 alunos acreditam no potencial da literatura para combater o racismo, conforme algumas justificativas abaixo:

A04: Porque a gente começa a entender mais sobre isso, e começar a ver q cometer racismo e uma coisa horrível.

A06: as pessoa vão começar a ver o ponto de vista do que esta sofrendo do que aquele que pode estar humilhando e que acha estar certo.

A13: Porque quando sabemos o que cada um passou, percebemos o quanto é errado agir de tal forma, e assim, as pessoas podem ter consciência de não cometer o mesmo erro.

A17: Podemos ver o outro lado da moeda. Através da literatura ver pessoas se expressando e fazendo protestos contra isso. Sem dúvidas isso nos trás uma outra visão.

A23: Ao ler uma história nos sentimos na pele do protagonista, como se estivéssemos dentro da cabeça dele. Quando um escritor negro está contando a sua história, muitas vezes uma história com muitas complicações, e ele consegue passar isso para o seu protagonista, ou até mesmo deixar isso claro em sua produção, nós, como leitores, vamos conseguir sentir, entender e interpretar essa dor. Nos deixando mais conscientes, sensibilizados. O que vai acabar mudando a nossa forma de pensar e agir em certas situações.

É interessante observar em algumas dessas respostas a posição assumida no discurso dos alunos, como pessoas brancas, que percebem que cometer racismo é algo inaceitável, como o(a) A04: “Porque a gente começa a entender mais sobre isso e começar a ver q cometer racismo e uma coisa horrível”. Há, ainda, a posição assumida em seu discurso de negros ou afrodescendentes: “as pessoa vão começar a ver o ponto de vista do que esta sofrendo do que aquele que pode estar

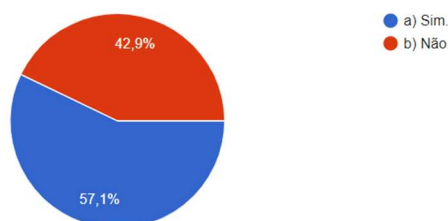
humilhando e que acha estar certo”. Não só essas respostas, mas todas demonstram que o letramento racial proporcionou aos alunos mais conscientização de seus atos e são capazes de perceber falas e atitudes racistas enraizadas em nossa sociedade para combatê-las.

A pergunta 11 procurou saber se a visão dos discentes com relação às literaturas africanas e afro-brasileiras havia mudado, após a aplicação das oficinas. Eis o resultado:

Gráfico 31 – Visão sobre as literaturas africanas e afro-brasileiras

A sua visão sobre a literatura africana e afro-brasileira mudou após a aplicação dessas oficinas?

21 respostas



Fonte: elaborado pela autora

Nessa pergunta, a maioria, 57,1%, 12 alunos, afirmou que sua visão sobre as literaturas africanas e afro-brasileiras foi modificada, após as leituras literárias, enquanto 42,9%, 9 alunos, não perceberam mudanças em sua forma de ver essas literaturas. Os que responderam “sim”, precisaram justificar suas respostas. Vejamos algumas respostas a seguir:

A13: pensei que falaria sobre a religião africana em si mas fui surpreendido com historias fascinantes.

A15: sabendo que não é só os pontos ruins que existem no continente africano e como por meio dos textos era a situação deles.

A17: Confesso que tinha uma visão "fraca", por falta de conhecimento, e associava a literatura africana e afro-brasileira ligada a elementos sobre racismo. Hoje sei que, nem sempre está ligado a isso.

18: Descobrir que existe um mundo de leituras que podem nos deixar mais conscientes, não necessariamente aumentando o intelecto ou nos apresentando uma história de ação ou fantasia, mas sim enxergando e conhecendo a história de outra pessoa.

A20: eu realmente não conhecia tão bem, sempre tive um certo receio de ler Depois dessa oficina estou um tanto quanto fascinada... Estou pretendendo ler mais obras do tipo para me aprofundar.

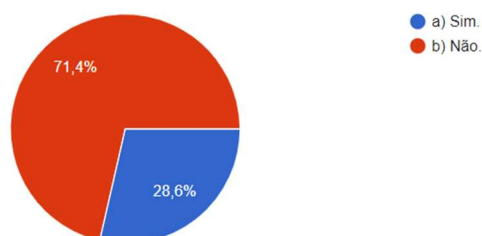
Os alunos que notaram mudanças em sua forma de enxergar as literaturas africanas e afro-brasileiras e, conseqüentemente, sobre a África e seu povo, citaram modificações em sua visão pejorativa e carregada de estereótipos que haviam exposto no início dessa pesquisa. O (a) A17, por exemplo, reconhece que os textos literários africanos nem sempre vão tratar de assuntos negativos sobre a África e foi justamente esse o intuito ao escolher os contos: mostrar aos alunos que o povo africano possui muitas semelhanças relacionadas aos brasileiros e que as situações tratadas nos enredos são contadas de maneira leve, exemplificando essas similitudes. Há aqui uma quebra de expectativa do aluno/leitor sobre os textos literários africanos.

A questão 12 é importante para perceber se os alunos se sentiram representados nas histórias lidas durante as oficinas e/ou nos personagens dos contos:

Gráfico 32 – Reconhecimento nos contos e/ou personagens

Você se reconheceu em algum personagem ou em alguma história dos textos literários estudados nas oficinas?

21 respostas



Fonte: elaborado pela autora

É possível notar que 28,8%, o que corresponde a 6 alunos, responderam “sim” e 71,4%, 15 alunos, responderam “não”. Desses que não se reconheceram, há uma quantidade que se considera branca e, mesmo, os que se consideram pretos ou pardos podem não ter se reconhecido nos textos por não sofrer como os protagonistas ou não passar por situações semelhantes vivenciadas e relatadas nos enredos. Dos que responderam positivamente, abaixo estão suas justificativas:

- A01: No conto de Ondjaki O portão da casa da tia Rosa.
- A03: sim, no ultimo da Geni.
- A11: o ultimo carnaval da vitória.
- A16: Ondjaki no conto Bilhete com foguteão.
- A17: O ultimo carnaval da vitória.
- A24: Totalmente ligada a Geni Guimarães.

Percebe-se que das 6 respostas, duas respostas correspondem a alunos negros ou afrodescendentes, já que se reconheceram nos contos da Geni Guimarães em que tratam de racismo. As outras 4 respostas se reconheceram nos contos de Ondjaki, provavelmente pelo enredo das narrativas que se passam na escola, na família e com os amigos na rua, em dias de festividade. Os alunos gostaram muito dos contos do Ondjaki, pois neles foi possível observar uma aproximação das vivências da infância do protagonista com as dos alunos no Brasil, acredito que isso deva ter sido o principal motivo, já que essas justificativas eram relatadas nas oficinas.

A questão 13, é aberta, nela, os alunos puderam expor suas opiniões sobre as oficinas, relatar o que mais gostou e aprendeu e se tinham sugestões de melhorias para aplicar nas próximas. Dessa forma, abaixo estão algumas respostas sobre a seguinte pergunta: “13- Agora, escreva um relato sobre o que mais gostou das oficinas, o que aprendeu. E quais sugestões de melhorias para serem aplicadas futuramente com outras turmas”. Abaixo estão algumas respostas:

A02: Eu gostei da oficina inteira! Gostei da minha turma ter estudado isso, foi algo bem diferente pra mim. O que mais gostei foi o passeio que nos proporcionaram no final para o museu afro. E não acho que precisa de melhorias.

A03: o que eu mais gostei foi a nossa sala ter sido escolhidos pra isso, porque é uma coisa importante e que todos os alunos dos nonos anos deveriam ter. Eu acho que n precisa de melhorias.

A05: Gostei da forma em como nossas reuniões foram elaboradas, do envolvimento da pesquisadora e de todo o conhecimento qual ela, e as oficinas nos proporcionaram. Além do espaço dado a nós, em poder ler esses contos maravilhosos e conhecer mais sobre as aventuras do Ondjaki e da Geni. Não vejo nada que tenha que ser melhorado.

A07: O que eu mais gostei foram das leituras, visto que eu adoro ler! Aprendi que devemos sim lutar contra o racismo, e o mais rápido possível. Ao meu ver, não é necessário nenhuma melhoria, as oficinas estão ótimas e com aulas incríveis.

A19: eu gostei dos desenhos que fizemos de acordo com a leitura. eu aprendi mais sobre os escritores africanos e gostei muito de conhecer suas histórias. acho que seria bom fazer oficinas em que fosse possível interagir com pessoas negras para que elas contassem suas experiencias de vida com a sociedade em uma época em que ela era mais racista do que hoje em dia.

A21: O que eu mais gostei foi a forma como a minha turma de adaptou as rodas de leitura, os debates. Foi muito legal. Acredito que todas as oficinas corresponderam as minhas expectativas. Não mudaria ou acrescentaria nada.

Ao ler os relatos nessa questão, foi possível confirmar o envolvimento dos alunos durante as oficinas: a participação nas leituras, nas rodas de conversas com as trocas de opiniões do que foi lido, cada um expondo seu ponto de vista e que isso foi sendo conquistado a cada oficina, já que eu não era a professora deles, mas me conheciam por ser a coordenadora pedagógica da escola. Além disso, é notório nos comentários que a maioria, 12 alunos, gostou do momento das rodas de conversa a cada finalização de uma leitura, ou seja, o momento dedicado ao compartilhamento das impressões que cada aluno/leitor teve sobre o texto. Outro aspecto importante destacado por 6 alunos foi a maneira como as oficinas foram conduzidas, a rotina e as etapas seguidas. Acredito que essas etapas mencionadas pelos estudantes são a proposta de letramento literário sugerido por Cosson (2021). Há também um elogio com relação a ida da turma ao Museu Afro, na cidade de São Paulo, como culminância do projeto, realmente eles ficaram encantados e aproveitaram muito o momento que estiveram visitando, apreciando as obras de arte e sanando suas dúvidas com os monitores.

Além dos elogios, houve duas sugestões de melhorias que são pertinentes e concordo com elas: a primeira, ter mais tempo de oficinas para concluir as atividades propostas e ler todos os contos dos dois livros apresentados, pois assim os alunos entenderiam a sequência das histórias e a evolução e amadurecimento dos protagonistas em suas narrativas, mesmo eu explicando e situando os estudantes sobre qual conto e em qual posição eles estavam no livro, é diferente de ler e estudar; a segunda, trazer pessoas negras para as oficinas para que os alunos conhecessem e ouvissem histórias de vida vindas de pessoas negras ou afrodescendentes. Essa sugestão esteve o tempo todo presente no momento da elaboração das oficinas, mas devido ao pouco tempo que tivemos, não foi possível concretizá-las, mas esses dois apontamentos serão sugeridos no produto educacional, no próximo capítulo.

E, por fim, a questão 14, que é aberta, solicita que os alunos expliquem se as expectativas iniciais que atenderam às oficinas foram atendidas de maneira positiva ou negativa. De acordo com as algumas respostas, tem-se:

A02: No começo as minhas expectativas estavam bem baixas, porém eu fiquei cada vez mais impressionado com as oficinas, até agora todas que eu consegui participar foram divertidas e as informações que estudamos me deixaram animado para saber mais sobre o assunto.

A03: Sinceramente achei que iam ser aulas chatas e monótonas, mas fui surpreendido com oficinas super entrosadas de divertidas, fora do padrão. Minhas expectativas foram superadas positivamente.

A04: foi positiva, aprendi bastante no tempo que tivemos e gostaria que tivesse a mesma coisa no ensino médio.

A05: Positivamente.

A12: Foram sim! Gostei de cada atividade feita e cada texto lido. Agradeço muito pelas aulas! Seu trabalho é ótimo!

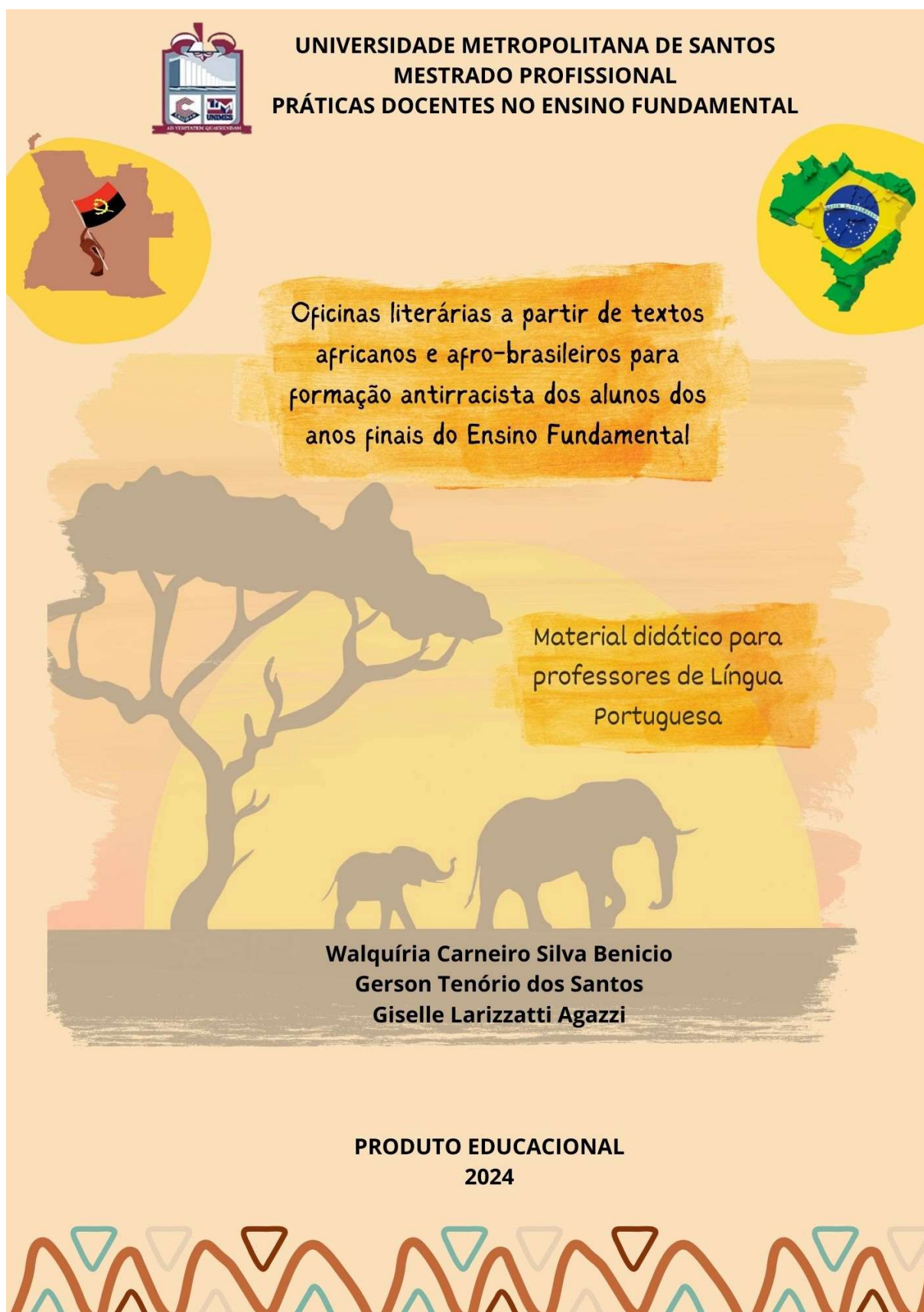
A13: Todas as expectativas foram atendidas de forma muito positiva. Digo, elas foram superadas!

A15: Atendidas positivamente. Quando tive conhecimento do que seria e como iria funcionar o projeto em si, já sabia o que esperar.

A19: Sim, todas as expectativas foram atendidas. Aprendemos muito de um jeito divertido, foi uma oficina que nos proporcionou momentos maravilhosos.

A análise das respostas dos alunos me apresentava com um resultado inspirador: a África, mais especificamente, os países africanos de língua portuguesa, deixam de ser vistos apenas como um continente marcado pela fome, miséria e sofrimento. Em seu lugar, surge uma África rica em diversidade, cultura e história, valorizada e admirada por esses jovens leitores em formação. Esse resultado demonstra o poder transformador das literaturas africana e afro-brasileira na promoção da educação antirracista e que, por meio do contato com essas obras, os alunos desconstróem estereótipos nocivos e constroem uma nova visão da África. Essa mudança de perspectiva é fundamental para a formação da identidade desses jovens, que passam a se reconhecer como parte de uma rica herança cultural e a se sentirem orgulhosos de suas raízes ou como pessoas brancas que entenderam seus lugares de privilégios e se colocaram no lugar das pessoas negras que sofrem racismo diariamente, infelizmente, e que já possuem um discurso antirracista, que farão a diferença na sociedade.

6. PRODUTO EDUCACIONAL



APRESENTAÇÃO

Prezada(o) colega professora,

Este material didático apresenta sugestões de ações pedagógicas que tem o intuito de desenvolver, por meio do letramento literário, oficinas de leitura tendo como base contos africanos e afro-brasileiros: uma forma de contribuir para uma educação antirracista.

Este material didático apresenta oito oficinas de leitura literária que foram desenvolvidas em consonância com as propostas sugeridas por Rildo Cosson para o desenvolvimento do letramento literário. Qualquer uma delas pode/deve ser ajustada à sua turma de acordo com a necessidade pedagógica e ao contexto.

As oficinas foram realizadas no projeto de intervenção desenvolvido no âmbito do Mestrado Profissional Práticas Docentes no Ensino Fundamental e aplicadas em uma escola pública municipal de Praia Grande - SP, em uma turma de 9º ano do ensino fundamental. Elas são resultado de uma pesquisa realizada sob a orientação do Prof. Dr. Gerson Tenório dos Santos e coorientação da Prof.^ª Dra. Giselle Larizzatti Agazzi, ambos da Universidade Metropolitana de Santos.

Desejo que as atividades apresentadas a seguir contribuam para sua prática pedagógica, aprimorando o trabalho com o texto literário em sala de aula e contribuindo para a formação de leitores proficientes e, principalmente, antirracistas.

Para conhecer melhor sobre o letramento literário e a sequência básica apresentada pelo autor Rildo Cosson (2021), sugiro a leitura de seu livro *Letramento literário: teoria e prática*.

Abraços,
Walquíria Carneiro.



Sumário

Introdução	5
Oficina I - Explicação acerca do projeto literário com contos africanos e afro-brasileiros	6
Oficina II - Apresentação dos autores Noêmia de Sousa e Ondjaki e análise de seus textos	9
Oficina III - Leituras literárias dos contos "O último carnaval da Vitória", de Ondjaki e "Fim dos meus natais de macarronadas", de Geni Guimarães	15
Oficina IV - Leituras literárias dos contos "Bilhete com foguetão", de Ondjaki e "Tempos escolares", Geni Guimarães	21
Oficina V - Leituras literárias dos contos "O bigode do professor de Geografia", de Ondjaki e "Metamorfose", de Geni Guimarães	26
Oficina VI - Leituras literárias dos contos "O portão da casa da tia Rosa", de Ondjaki e "Alicerce", de Geni Guimarães	31
Oficina VII - Leituras literárias dos contos "Um pingo de chuva", de Ondjaki e "Força flutuante", de Geni Guimarães	36
Oficina VIII - Produção do conto biográfico	41
Referências	42



Introdução

Enquanto professores, em especial, de Língua Portuguesa, sabemos da importância de desenvolver práticas de leitura na escola. Além disso, entendemos a relevância do papel da literatura na formação dos estudantes, por isso, é preciso que a escola ofereça recursos para que o letramento literário dos discentes seja efetuado de forma completa. Para que os alunos possam vivenciar a leitura como um processo de interação entre autor-texto-leitor, é fundamental que as práticas pedagógicas priorizem a leitura efetiva do texto literário (Koch & Elias, 2006). Esse enfoque permite que os estudantes produzam significados com base em seus conhecimentos prévios e no contexto da obra.

A proposta é a de desenvolver atividades pedagógicas que despertem a leitura literária, a oralidade e a reflexão a partir dos contos explorados, proporcionando aos discentes a chance de serem ouvidos, direcionando-os à análise crítica sobre os aspectos socioculturais e históricos, assim como sobre suas atitudes diante de situações do dia a dia. Para que isso seja possível, foram escolhidos contos das literaturas africana e afro-brasileira por serem narrativas que apresentam essas culturas de maneira positiva, isentas de estereótipos negativos produzidos ao longo do tempo sobre as pessoas negras e por propagarem um trabalho de valorização e de respeito às diferenças étnico-raciais.

Dessa forma, as oito oficinas, que foram desenvolvidas em uma turma de nono ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública municipal de Praia Grande – SP, são propostas a partir da metodologia de sequência básica de letramento literário, de (Rildo Cosson, 2021).

Este material didático traz um poema e onze contos de autores contemporâneos, sendo seis contos africanos e cinco afro-brasileiros. Todos tratam de aspectos que aproximam da realidade da nossa sociedade, especificamente, dos estudantes brasileiros e podem produzir discussões por serem narrativas que abordam relações humanas nos ambientes escolar e familiar, desigualdades sociais, preconceito racial, identidade racial e outros temas presentes em nossa sociedade. Com relação às literaturas africanas, as práticas de leitura são propostas e partem do poema “Súplica”, de Noêmia de Sousa e dos contos “O voo do Jika”, “O último carnaval da Vitória”, “Bilhete com foguetão”, “O bigode do professor de Geografia”, “O portão da casa da tia Rosa” e “Um pingo de chuva”, todos do autor angolano, Ondjaki. No que concerne à literatura afro-brasileira, são propostos os seguintes contos: “Fim dos meus natais de macarronadas”, “Tempos escolares”, “Metamorfose”, “Alicerce” e “Força flutuante”, todos da autora brasileira, Geni Guimarães.

Cada uma das 08 oficinas pode acontecer em torno de duas a três aulas a partir de um conto africano e um afro-brasileiro. O docente pode/deve optar por realizar o conjunto de todas as ações ou somente algumas oficinas, ou ainda alguns contos, de acordo com seus objetivos, adaptando as atividades conforme as necessidades da turma e suas intencionalidades pedagógicas.





Explicação acerca do projeto literário com contos africanos e afro-brasileiros.

Objetivos

- Fazer uma sondagem com os alunos sobre a visão deles com relação ao continente africano.
- Apresentar a África e suas potencialidades.
- Conhecer os países lusófonos.
- Discutir sobre as relações entre Brasil e África: similitudes e diferenças.
- Desconstruir estereótipos acerca do continente africano.
- Introduzir a leitura literária, apreciando a declamação do poema "Súplica", de Noêmia de Sousa, na voz do Emicida.

Recursos

- Computador.
- Lousa digital ou projetor multimídia.
- Pendrive ou internet com vídeos e slides.
- Caixa de som.
- Voz e/ou giz e caneta para quadro branco.

Duração

- 2 aulas

Professora,

Geralmente, os discentes não conhecem ou sabem pouco sobre o continente africano e, quase sempre, têm uma concepção equivocada, permeada de estereótipos negativos. Esta primeira oficina tem o propósito de sondar o que os estudantes já sabem do continente africano, apresentar um panorama geral da África, dos países africanos de língua portuguesa, estabelecer um debate sobre a relação do Brasil com a África e, por fim, apreciar a literatura africana a partir da leitura do poema de Noêmia de Sousa, escritora moçambicana.



Metodologia

Inicialmente, apresente a proposta didática com os contos africanos e afro-brasileiros, por meio de uma roda de conversa informal com os estudantes. É importante explicar para os alunos que a participação deles enriquecerá o aprendizado em cada oficina.

Após essa explanação, estimule os alunos a falarem sobre o que conhecem da África. Para tal ação, você pode utilizar questões norteadoras como estas:

- 1- O que vocês entendem por África?;**
- 2- Já tinham ouvido falar sobre a África?;**
- 3- O que já sabem a respeito?**

Logo em seguida, como sugestão para envolver os alunos na discussão, escreva na lousa um quadro com as seguintes palavras e peça para que eles, oralmente, relacionem os vocábulos ao continente africano:

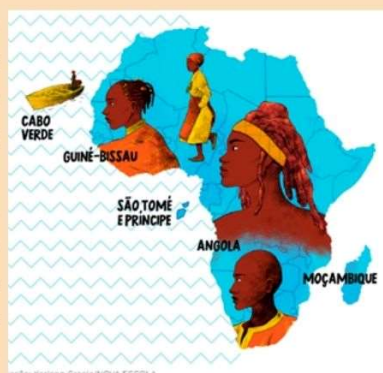
Riqueza
Instabilidade econômica
Desenvolvimento
Estabilidade econômica
Atraso
Pobreza
Tribo
Saúde
Doença
Civilização

Na sequência, apresente os primeiros onze minutos do vídeo **“África no currículo escolar”**, do Canal Futura, cujo objetivo é mostrar a importância do continente para o mundo, suas riquezas e as heranças culturais e históricas para o nosso país. Além de exemplificar que a África não se resume à pobreza e à miséria.

Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=A_nxP0bY6Wc



Depois disso, com o auxílio dos slides, mostre o mapa da África, algumas características principais do continente africano. Assim como os países que falam a Língua Portuguesa, os seus respectivos mapas e aspectos essenciais de cada país, como a cultura, culinária, literatura, paisagens e afins. Como mediador do processo de ensino aprendizagem, adote um discurso que valorize o continente da África, promovendo imagens positivas dos povos e incentivando a participação dos estudantes.



Disponível em:

<https://encurtador.com.br/eTVW6>

Além dessa explanação, como sugestão, assistam ao vídeo **“A África que nunca vimos, ou que ninguém nos mostra”**. Nele, é possível observar as belezas naturais dos países lusófonos, as riquezas e aspectos positivos do continente africano.

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=3vIIe0-Xuo0>



Professora, se tiver interesse em conhecer um pouco mais sobre as imagens construídas sobre a África, que tal conferir a entrevista a seguir?

Kabengele Munanga – “África e Imagens de África”.

Fonte:

<https://www.revistas.usp.br/sankofa/article/view/88727/91624>



Para introduzir as literaturas africanas aos alunos, apresente o poema **“Súplica”**, de **Noêmia de Sousa**, autora moçambicana, recitado pelo cantor Emicida. Direcione a câmera do seu celular para o Qr Code ao lado para assistir ao vídeo na íntegra. Peça para os alunos, oralmente, posicionarem-se sobre o que ouviram e se assistiram, como por exemplo, se gostaram e se entenderam sobre o assunto tratado no texto.

Fonte: <https://peita.me/blogs/putablog/suplica-por-noemia-sousa>



Após isso, se tiver o livro *Sangue Negro*, de **Noêmia de Sousa**, onde está inserido o poema, é importante mostrá-lo aos alunos e deixar que eles folheiem a obra. Essa ação faz parte de umas etapas da sequência básica sugerida pelo Rildo Cosson sobre o letramento literário.

Hora da produção



Sugestão de proposta para os alunos: Diante do que foi apresentado e discutido em nosso encontro hoje, produza um relato do que você aprendeu ou aprimorou na oficina e se esse aprendizado foi significativo para sua formação.

Entregue à/ao professor(a) para que ele(a) prepare as próximas oficinas a partir da sua avaliação sobre a oficina e o aprendizado adquirido.



Apresentação dos autores Noêmia de Sousa e Ondjaki e análise de seus textos.

Objetivos

- Apresentar a biografia de Noêmia de Sousa.
- Realizar a leitura e analisar o poema "Súplica", de Noêmia de Sousa.
- Discutir sobre as condições dos moçambicanos no período colonial e a identidade desse povo.
- Apresentar a biografia de Ondjaki, autor angolano.
- Realizar a leitura e analisar o conto "O voo do Jika", de Ondjaki.
- Tratar sobre as brincadeiras de infância permeadas de ingenuidade.
- Tratar sobre as desigualdades sociais presentes no mundo.
- Produzir uma tirinha sobre a temática abordada no conto de Ondjaki.



Recursos

- Computador.
- Lousa digital ou projetor multimídia.
- *Pendrive* ou internet com vídeos e slides.
- Caixa de som.
- Cópias do poema “Súplica”.
- Cópias do conto “O voo do Jika”.
- Folhas de sulfite, régua, lápis de cor e caneta hidrocor.
- Voz e/ou giz e caneta para quadro branco.

Duração

- 2 a 3 aulas



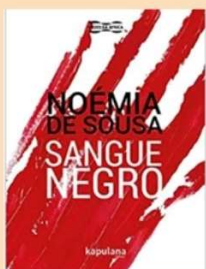
Professora,

Esta oficina está organizada e embasada na sequência básica, sugerida pelo autor Rildo Cosson (2021). Então, está dividido em quatro etapas: **motivação, introdução, leitura e interpretação** a partir do conto de Ondjaki. Se possível, realize essas quatro etapas em duas aulas juntas e, se não der tempo, deixe para a terceira aula a conclusão da etapa da interpretação, registro da produção de texto.

Metodologia

Antes de ler o poema “**Súplica**”, apresente a biografia sucinta da autora do texto, **Noêmia de Sousa**, e sua foto para que os alunos a conheçam melhor. Sugiro que mostre aos educandos o vídeo “Noêmia de Sousa – Biografias africanas”, em que trata sobre a vida da escritora.

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=8Mo7NgO-B2E>



Em seguida, se possível, mostre o livro físico “Sangue negro” onde consta o poema acima. Caso não o tenha, apresente uma imagem da capa do livro no slide.

Depois desse conhecimento, organize a turma em formato de semicírculo para iniciar a leitura do poema. Entregue uma cópia do poema para cada aluno.

Professora, sugiro que você faça a leitura em voz alta para a turma.

O poema **"Súplica", de Noêmia Sousa**, está na íntegra no link abaixo ou, se preferir, no QrCode ao lado!

<https://peita.me/blogs/putablog/suplica-por-noemia-sousa>



Após a leitura, instigue os alunos a falarem sobre o que entenderam, se existem palavras desconhecidas que comprometam o entendimento do poema. Depois disso, releia a cada estrofe e deixe que os alunos relatem suas impressões e dúvidas. É interessante que entregue aos discentes uma cópia do glossário que está no final do livro com o significado das palavras para facilitar a compreensão.

Com o intuito de compreensão do poema, você pode utilizar perguntas norteadoras como as sugestões a seguir:

- 1- Súplica a quem?
- 2- Especifique o "tudo" dito na primeira estrofe.
- 3- Por que a autora cita o jogo de xadrez?
- 4- Quem são essas pessoas que tentam destruir a identidade moçambicana, na quarta estrofe?

- 5- Qual a relação do escravo com os senhores citados na quinta estrofe?
- 6- Por que motivo a autora exalta a música e a arte nas últimas estrofes?

Após essa análise feita oralmente do poema acima, será apresentado o conto de Ondjaki que seguirá o formato sugerido pelo Cosson (2021) com relação à sequência básica do letramento literário.

Motivação

Apresente as tirinhas abaixo como forma de introduzir a temática abordada do conto **"O voo do Jika", de Ondjaki**.





Fonte: <http://webquestfacil.com.br/webquest.php?pg=processo&wq=13536>

Disponível em: <https://brainly.com.br/tarefa/47537536>



Copyright © 2001 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

Disponível em: <https://jogandobrincando.blogspot.com/2010/09/blog-post.html>



Copyright © 2001 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

Disponível em: <https://jogandobrincando.blogspot.com/2010/09/tirinha.html>

Ao ler e analisar as cenas dessas tirinhas, instigue os alunos a levantarem hipóteses sobre a temática de cada texto e, se há alguma semelhança entre eles.

Introdução

Com o auxílio de *slides*, mostre a foto e uma pequena biografia do escritor angolano, Ondjaki, e pergunte se alguém o conhece.

Documentário “**Oxalá cresçam as pitangas**” dirigido pelo autor Ondjaki. Um importante material para os alunos conhecerem a realidade Luanda.

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=vWvFbnBbEw>





Ndalu de Almeida, mais conhecido como Ondjaki, nasceu em Luanda, capital de Angola, em 1977. É prosador e poeta e licenciado em Sociologia. Possui muitos livros publicados e premiados. Atuou também no teatro e na pintura e dirigiu o documentário **"Oxalá cresçam pitangas - histórias da Luanda"**. O autor obteve o Grande Prémio de Conto Camilo Castelo Branco 2007, por seu livro **Os da Minha Rua**.

Apresente também imagens de capas de diferentes edições do livro **Os da minha rua**, obra em que consta os contos que serão estudados nas oficinas e solicite aos educandos que sugiram sobre a temática abordada nos contos.



O livro é uma coletânea de 22 contos que relembram a infância do autor, vivida entre as décadas de 1970 a 1990, em Luanda, capital angolana

Fonte: acervo da autora.



Assista, também, junto aos alunos, ao vídeo **"Ondjaki, premiado escritor angolano, comenta suas obras"**. É relevante apresentar esse vídeo aos alunos para que eles percebam que o autor não está tão distante de seus leitores e que essa interação possa ser possível.

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=TuW7wCqEhz8>

Dica



- Professora, se possível, apresente um exemplar do livro **"Os da minha rua"** para que os estudantes possam ter contato com a obra física e folheá-la. Cosson (2021) destaca a importância desse contato.
- Seria interessante aproveitar o momento da introdução para falar brevemente sobre a história de Angola, sua colonização e a luta pela conquista da independência, se for possível, peça ajuda ao(a) professor(a) de História da turma para lhe auxiliar nessa contextualização.

Leitura

É importante, antes da leitura, apresentar apenas o título do conto e pedir para que os alunos façam deduções oralmente sobre o assunto que será tratado no texto.

Na sequência, leia o conto em voz alta para a turma e/ou faça uma leitura compartilhada com algum aluno (a) que queira ler também.

O conto **“Voo do Jika”, de Ondjaki**, está na íntegra no *link* abaixo ou, se preferir, acesse o Qrcode ao lado. Neste *link*, o conto é o primeiro texto e está nas quatro primeiras páginas.



Fonte: <https://agrupamento-sra-hora.net/ficheiros/d3348046YeG8gDnoxY.pdf>

Professora, se tiver tempo e, for possível, proponha a leitura de todos os contos do livro *Os da minha rua*, pois apesar de serem narrativas independentes, elas se inter-relacionam e mostram o amadurecimento do protagonista e em seus contos autobiográficos.

Interpretação

Terminada a leitura, é o momento de confirmar se as hipóteses levantadas sobre a temática do conto se confirmaram ou não. Incentive os alunos a associarem a história lida com a infância deles. E, depois disso, instigue os alunos a compartilharem suas impressões sobre o texto. A seguir estão algumas questões norteadoras para a análise do conto:

- 1- O narrador está em 1ª pessoa ou 3ª pessoa, isto é, o narrador é personagem ou observador? Confirme sua resposta com uma passagem do texto.
- 2- Ao ler o conto, veio à sua mente alguma memória da sua infância? De alguma brincadeira? De algum(a) amigo(a)?
- 3- A brincadeira e a amizade entre os personagens do conto são parecidas com o que as crianças brincam no Brasil?

- 4- Vocês conseguiram perceber outra temática abordada nas entrelinhas do conto? Se sim, qual?
- 5- O que pensa sobre o amigo do Ndalú, o Jika, ao se convidar todos os dias para almoçar na casa do amigo?
- 6- Qual sua opinião sobre a justificativa dada pelo Jika a sua mãe de sempre almoçar na casa do amigo?
- 7- É possível estabelecer uma relação entre a temática do texto com as tirinhas apresentadas nesta oficina?



Hora da produção



Sugestão de proposta para os alunos: A partir do que foi lido e discutido sobre o conto “O voo do Jika”, produza uma tirinha que retrate uma brincadeira de infância que você mais brincava e/ou mais gostava. Utilize sua criatividade para as ilustrações de seu texto. Você pode, assim como o personagem Ndalú, inserir um(a) amigo(a) de infância na sua produção textual. Vamos lá? Após a realização das tirinhas, os alunos deverão apresentar para a turma suas produções.



Leituras literárias dos contos “O último carnaval da Vitória”, de Ondjaki e “Fim dos meus natais de macarronadas”, de Geni Guimarães.

Objetivos

- Analisar a obra de arte “Carnaval nos arcos da lapa”, de Heitor dos Prazeres.
- Analisar a obra de arte “Carnaval”, de Cândido Portinari.
- Ler e analisar o conto “O último carnaval da Vitória”, de Ondjaki.
- Discutir com a turma sobre o enredo do conto de Ondjaki associando ao Brasil.
- Analisar a obra de arte “Grupo de meninas”, de Cândido Portinari.
- Apresentar a biografia e a foto da escritora Geni Guimarães.
- Ler e analisar o conto “Fim dos meus natais de macarronadas”, de Geni Guimarães.
- Discutir sobre as festividades universais e associar como cada família comemora.
- Produzir uma ilustração ou uma pintura sobre uma festividade universal que tenha significado da infância do(a) aluno(a).

Recursos

- Computador.
- Lousa digital ou projetor multimídia.
- Pendrive ou internet com vídeos e slides.
- Cópias do poema “O último carnaval da Vitória”.
- Cópias do conto “Fim dos meus natais de macarronada”.
- Folhas de sulfite, régua, lápis de cor, caneta hidrocor e tinta guache.



Duração

- 2 a 3 aulas

Motivação

Apresente as obras de arte abaixo como forma de introduzir a temática abordada do conto **"O último carnaval da Vitória", de Ondjaki.**

Professora,

Esta oficina está organizada e embasada na sequência básica, sugerida pelo autor Rildo Cosson (2021). Então, está dividido em quatro etapas: **motivação, introdução, leitura e interpretação** para a análise dos dois contos. Se possível, realize essas quatro etapas em duas aulas juntas e, se não der tempo, deixe para a terceira aula a conclusão da etapa da interpretação, registro da produção de texto.

"Carnaval nos arcos da lapa", 1960 - Heitor dos Prazeres.



Disponível em: <https://www.artequaeacontece.com.br/10-artistas-brasileiros-que-retrataram-o-carnaval/>

"Carnaval", 1960 - Cândido Portinari



Disponível em: <https://www.artequaeacontece.com.br/10-artistas-brasileiros-que-retrataram-o-carnaval/>



Ao exibir as pinturas, instigue os alunos a falarem sobre suas impressões de cada obra de arte. Para incitar o debate, você pode utilizar perguntas norteadoras como essas:

- 1- Vocês conhecem os Arcos da Lapa, no Rio de Janeiro?
- 2- Vocês já ouviram falar do artista, Heitor dos Prazeres?
- 3- O que mais lhes chamou a atenção na pintura do Heitor dos Prazeres?
- 4- Qual a temática abordada na pintura?
- 5- Vocês já ouviram falar do pintor Cândido Portinari?
- 6- Quais semelhanças e diferenças entre as duas pinturas?
- 7- O que mais lhes chamou a atenção na pintura de Portinari?

Introdução

Pergunte aos alunos qual a possível temática do conto a partir da leitura do conto **“O último carnaval da Vitória”**, considerando também as obras de arte.

Professora, como o autor Ondjaki já foi apresentado na oficina anterior, pode passar para a próxima etapa.

Leitura

Sugestão: Organize a turma em círculo e faça a leitura do conto em voz alta para a turma ou uma leitura compartilhada com algum aluno (a) que queira ler também.

Acesse o Qrcode ao lado e leia o conto **“O último carnaval da Vitória”**, de Ondjaki, está na íntegra acesse o Qrcode ao lado.



Fonte: <https://pt.scribd.com/document/377749660/Estorias>



Interpretação

Terminada a leitura, é o momento de confirmar se as hipóteses levantadas sobre a temática do conto se confirmaram ou não. Incentive os alunos a associarem a história lida com o que é vivenciado no Brasil.

E, depois disso, instigue os alunos a compartilharem suas impressões sobre o texto.

Após a discussão sobre o conto de Ondjaki, iniciei a conversa sobre Geni Guimarães, mas, antes, siga os passos do letramento literário!

Motivação

Apresente a obra de arte abaixo como forma de inserir a temática abordada do conto **"Fim dos meus natais de macarronadas"**, de Geni Guimarães.

Grupo de Meninas, 1960 - Cândido Portinari.



Disponível em:

<https://www.artequedacontece.com.br/10-artistas-brasileiros-que-retrataram-o-carnaval/>



Instigue os alunos a opinarem oralmente sobre a pintura e para auxiliá-los na análise, há algumas perguntas norteadoras:

- 1- Quais as sensações que transmitem as cores escolhidas pelo pintor?"
- 2- As duas personagens que estão em 1º plano não se manifestam com as demais. Comente essa diferença.
- 3- Observe a face da menina: quais os sentidos expressos na forma com que ela olha?
- 4- Para você, qual o sentido social dessa obra?

Introdução

Com o auxílio de *slides*, mostre a foto e uma pequena biografia da escritora brasileira, **Geni Guimarães** e questione se alguém a conhece.



- Geni Mariano Guimarães é poeta e escritora brasileira e professora.
- Nasceu na área rural do município de São Manoel-SP, em 08 de setembro de 1947.
- Ativista e autora de 10 livros de poemas, contos e infantis.
- Os livros mais conhecidos da autora apresentam caráter autobiográfico, dentre eles, Leite do peito.

GENI GUIMARÃES

Ser homenageada e ver meu trabalho ser valorizado é muito bom, porque, no Brasil, é raro negro receber homenagem. O racismo quer nos derrubar, mas "eu já estou armada" – diz Geni, citando o verso de um poema seu ainda inédito.



Como sugestão, apresente uma citação da Geni para que os alunos se familiarizem com a escritora.



Leitura

Antes da leitura, é importante apresentar apenas o título do conto “Fim dos meus natais de macarronadas” para que os alunos façam inferências a respeito da história.

É importante também que os alunos tenham contato com o livro físico, caso não seja possível, mostre a foto da capa.



Professora, se tiver tempo e, for possível, proponha a leitura de todos os contos do livro *Leite do peito*, pois apesar de serem narrativas independentes, elas se inter-relacionam e mostram o amadurecimento da protagonista e em seus contos autobiográficos.

Após a leitura do texto, é o momento de confirmar ou não as hipóteses levantadas a respeito da história.

Incentive a discussão sobre o conto, enfatizando as relações raciais e as formas de discriminação mostradas no texto. Para incitar o debate, você pode utilizar perguntas norteadoras como as que sugiro a seguir:

- 1- Quais sentidos são possíveis extrair da expressão “riso fabricado”?
- 2- A madame gostava de crianças?
- 3- Atualmente, é comum um comportamento como o da personagem branca do conto em relação à garota negra?
- 4- Como a protagonista descreve sua irmã Cema?

Hora da produção

Sugestão de proposta para os alunos:

A partir do que foi lido e discutido nos contos, produza uma ilustração sobre alguma festividade universal que tenha sido significativa na sua infância, assim como nos contos ou algo mais recente.

Após a realização das produções, organize com os alunos um varal de exposições das produções realizadas.





Leituras literárias dos contos “Bilhete com foguetão”, de Ondjaki e “Tempos escolares”, Geni Guimarães

Objetivos

- Ler e analisar o conto “Bilhete com foguetão”, de Ondjaki.
- Discutir com a turma sobre o enredo do conto de Ondjaki associando ao Brasil.
- Ler e analisar o conto “Tempos escolares”, de Geni Guimarães.
- Discutir os aspectos raciais presentes no conto, associando-os aos dias atuais.
- Interpretar, em duplas, questões relacionadas aos contos numa folha separada.
- Produzir um novo desfecho para um dos contos.

Recursos

- Computador.
- Lousa digital ou projetor multimídia.
- Pendrive ou internet com vídeos e slides.
- Cópias do poema “Bilhete com foguetão”.
- Cópias do conto “Tempos escolares”.
- Folhas de sulfite, lápis, caneta e folha de almaço.
- Voz, giz e/ou caneta para quadro branco.



Duração

- 2 a 3 aulas

Sugestão!

Professor(a), que tal levar nessa oficina uma pessoa negra para que conte um pouco de sua história e que possa também ser entrevistada pelos alunos numa roda de conversa?

Será uma experiência incrível!

Professora,

Esta oficina está organizada e embasada na sequência básica, sugerida pelo autor Rildo Cosson (2021). Mas como os autores estudados são os mesmos das oficinas anteriores, serão sugeridas as etapas: **motivação, leitura e interpretação** para a análise dos dois contos. Se possível, realize essas etapas em duas aulas juntas e, se não der tempo, deixe para a terceira aula a conclusão da etapa da interpretação, registro da produção de texto.

Motivação

Organize a turma em círculo, após isso coloque na lousa o nome do conto **“Bilhete com foguetão”** e peça para os alunos sugerirem do que, possivelmente, se trata a história.

Após isso, entregue a cópia do texto para cada aluno.

Leitura

Sugestão: Faça a leitura do conto em voz alta para a turma ou uma leitura compartilhada com algum aluno (a) que queira ler também.

Acesse o Qrcode ao lado e leia o conto “Bilhete com foguetão” ou no *link* abaixo:



Fonte:

<http://manualescolar2.0.sebenta.pt/fotos/editor2/ilustracaobok.pdf>

Interpretação

Terminada a leitura, é o momento de confirmar se as hipóteses levantadas sobre a temática do conto se confirmaram ou não. Incentive os alunos a associarem a história lida com o que é vivenciado no Brasil. Pergunte se é comum na sala de aula acontecer algo parecido como no conto.

E, depois disso, instigue os alunos a compartilharem suas impressões sobre o texto.

Após a discussão sobre o conto de Ondjaki, inicie a conversa sobre Geni Guimarães, seguindo os passos do letramento literário!



Motivação



Para inserir os alunos na narrativa “Tempos escolares”, apresente essa citação da autora e sua foto. Peça para os alunos comentarem sobre a fala dela.

“

“Eu gosto de ser negra, gosto de me mostrar negra, porque a gente chega a isso com muita dificuldade, é muito enfrentamento”.

(Geni Guimarães).

”

Leitura

- Professora, o conto “Tempos escolares”, de Geni Guimarães, abordará o tema da escravidão e da abolição da escravatura contada por Nhá Rosária, a avó bem respeitada pelos adultos e crianças.
- Para compreender melhor esse fato histórico, sugerimos a leitura da reportagem **“Muito além da princesa Isabel, 6 brasileiros que lutaram pelo fim da escravidão no Brasil”**, a qual se encontra no *link* e no QR Code ao lado.
- Boa leitura!

Dica



Fonte:

<https://www.bbc.com/portuguese/brazil-44091469>

Antes da leitura, apresente apenas o título do conto “Tempo escolares” para que os alunos façam inferências a respeito da história.



Momento da leitura do conto “Tempos escolares”.

Interpretação



Após a leitura, é o momento de confirmar se as hipóteses levantadas sobre a temática do conto se confirmaram ou não. Comente com os alunos que os negros africanos valorizam muito a oralidade e a contação de histórias.

E, depois disso, instigue os alunos a compartilharem suas impressões sobre o texto.

Hora da produção



1ª proposta para o alunos: Interpretação dos contos em dupla. Cada dupla escolherá um dos contos para responder às questões a seguir em uma folha separada.

2ª proposta: Agora, você é o autor. Vamos imaginar que você poderá mudar o rumo dessa história, para isso dê um novo final para o conto: "Bilhete com foguetão" ou "Tempos escolares".

Bilhete com foguetão

- 1- Em que espaço se passa a história vivida pelo protagonista?
- 2- Qual é o foco narrativo do conto? Justifique com, pelo menos, um trecho do texto.
- 3- Resuma cada um dos elementos do conto:
 - a- Situação inicial:
 - b- Conflito:
 - c- Clímax:
 - d- Desfecho:
- 4- Após o clímax, o protagonista muda sua visão a respeito da delegada da turma. Que acontecimento marca essa mudança?
- 5- Como estudante, é comum a história desse conto ser vivenciada nas aulas? Você já presenciou algo parecido ou já vivenciou?

Tempos escolares

- 1- Em qual(is) espaço(s) se passa a história vivida pela protagonista?
- 2- Qual é o foco narrativo do conto? Justifiquem com, pelo menos, um trecho do texto.
- 3- Resumam cada um dos elementos do conto:
 - a- Situação inicial:
 - b- Conflito:
 - c- Clímax:
 - d- Desfecho:
- 4- Descrevam, qual a relação da protagonista do conto com as seguintes pessoas:
 - a- Nhá Rosária:
 - b- Mãe:
 - c- Professora:
- 5- Vocês e seus colegas tinham o costume de cumprimentar o(a) professor(a) com um beijo ao chegar e ao sair da aula? Como era essa relação?
- 6- Reescrevam um trecho do conto que mais te marcou e/ou te surpreendeu. Expliquem o motivo da escolha.

Professora, a proposta desta oficina é preparar os alunos para a produção do conto autobiográfico na última oficina, a partir da interpretação dos elementos da narrativa e da produção do novo desfecho para o conto.





Leituras literárias dos contos “O bigode do professor de Geografia”, de Ondjaki e “Metamorfose”, de Geni Guimarães

Objetivos

- Ler e analisar a tirinha do Armandinho sobre escola.
- Ler e analisar o conto “O bigode do professor de Geografia”, de Ondjaki.
- Analisar as propagandas e cartazes sobre racismo e identidade racial.
- Ler e analisar o conto “Metamorfose”, de Geni Guimarães
- Produzir a ilustração de uma cena do conto de Ondjaki.
- Produzir uma propaganda contra o racismo.

Recursos

- Computador.
- Lousa digital ou projetor multimídia.
- Pendrive ou internet com vídeos e slides.
- Cópias do conto “O bigode do professor de Geografia”.
- Cópias do conto “Metamorfose”.
- Folhas de sulfite, régua, lápis de cor, caneta hidrocor e tinta guache.

Duração

- 2 a 3 aulas

Professora,

Esta oficina, assim como a anterior, está organizada e embasada na sequência básica, sugerida pelo autor Rildo Cosson (2021). Mas como os autores estudados são os mesmos das oficinas anteriores, serão sugeridas as etapas: **motivação, leitura e interpretação** para a análise dos dois contos. Se possível, realize essas etapas em duas aulas juntas e, se não der tempo, deixe para a terceira aula a conclusão da etapa da interpretação, registro da produção de texto.



Motivação

Apresente a tirinha do Armandinho como forma de inserir a temática abordada do conto **"O bigode do professor de Geografia"**, de Ondjaki.



Disponível em: <https://brainly.com.br/tarefa/43788962>

Ao ler e analisar as cenas dessa tirinha, instigue os alunos a explanarem sobre a temática abordada.

Introdução

Pergunte aos alunos qual a possível temática do conto a partir da leitura do título **"O bigode do professor de Geografia"**, considerando também a tirinha.

Leitura

Acesse o Qrcode ao lado e leia o conto **"O bigode do professor de Geografia"**.

Fonte: <https://pt.slideshare.net/slideshow/o-bigode-do-professordegeografia/12642114>



Interpretação

Após a leitura, é o momento de confirmar se as hipóteses levantadas sobre a temática do conto se confirmaram ou não.

E, depois disso, instigue os alunos a compartilharem suas impressões sobre o texto. A seguir estão algumas questões norteadoras para a análise do conto:

1- Qual a sua opinião sobre a postura dos alunos com relação ao professor?

2- Qual a sua opinião sobre a postura do professor em relação à turma?

Após a discussão sobre o conto de Ondjaki, inicie a conversa sobre Geni Guimarães, seguindo os passos do letramento literário!

Motivação

Apresente as propagandas e incite os alunos a se posicionarem diante das temáticas abordadas. Essa etapa tem o intuito de introduzir a temática abordada do conto **"Metamorfose"**, de Geni Guimarães.



Disponível em: <https://encurtador.com.br/dsFS0>





Fonte: <https://encurtador.com.br/mxEZ2>



Disponível em:

<https://servicosocialcontraracismo.com.br/sobre-o-racismo/>

Professora, para também introduzir o conto "Metamorfose", assista com os alunos ao vídeo "**Dudú e o lápis cor da pele**".

Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=VGpB_8b77U



Leitura

- Professora, o conto “Metamorfose”, de Geni Guimarães, abordará as seguintes temáticas: escravidão, abolição da escravatura e identidade racial.
- Para compreender melhor esse fato histórico, sugerimos a leitura livro “Rebeliões da senzala”, de Clóvis Moura, o livro em pdf encontra-se no Qrcode ao lado.

Boa leitura!

Dica



Acesse o Qrcode ao lado e leia o conto
“Metamorfose”, Geni Guimarães.

Fonte:

<http://www.letras.ufmg.br/literafro/autoras/24-textos-das-autoras/268-geni-guimaraes-textos-selecionados>



Interpretação

Após a leitura, é o momento de verificar se as hipóteses levantadas sobre a temática do conto se confirmaram ou não.

E, depois disso, instigue os alunos a compartilharem suas impressões sobre o texto. **É importante tratar sobre o racismo enfrentado pela protagonista e a construção da identidade racial no decorrer da narrativa.**

A seguir estão algumas questões norteadoras para a análise do conto:

- 1- O que há em comum entre os dois contos?
- 2- Dê a sua opinião sobre a postura dos professores nos dois textos.
- 3- Qual passagem do conto que mais lhe chamou a atenção e lhe comoveu?



Hora da produção

Sugestões de proposta para os alunos:

O(a) aluno deverá escolher uma das propostas abaixo:

1ª- Produza uma propaganda valorizando o negro e sua história, combatendo assim o racismo.

2ª - Escolha uma cena do conto de Ondjaki e faça uma ilustração.

Que tal, ao final da oficina, propor aos alunos uma apresentação sobre suas produções?



Leituras literárias dos contos “O portão da casa da tia Rosa”, de Ondjaki e “Alicerce”, de Geni Guimarães

Objetivos

- Ler e analisar uma tirinha da revoltirinhas.
- Ler e analisar o conto “O portão da casa da tia Rosa”, de Ondjaki.
- Apresentar a personalidade negra brasileira, Djamila Ribeiro, sua foto e biografia.
- Ler e analisar o conto “Alicerce”, de Geni Guimarães
- Pesquisar sobre uma personalidade negra e produzir um cartaz com uma pequena biografia e uma citação dessa pessoa.
- Escrever uma memória sobre a infância e a relação com alguém da família.

Recursos

- Computador.
- Lousa digital ou projetor multimídia.
- Pendrive ou internet com vídeos e slides.
- Cópias do conto “O portão da casa da tia Rosa”.
- Cópias do conto “Alicerce”.
- Folhas de sulfite, folha de almaço, cola, tesoura.
- Sala de informática com computadores com acesso à internet, se possível.

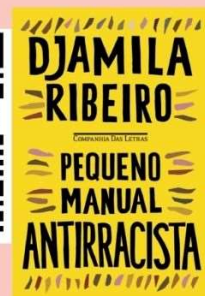
Duração

- 2 a 3 aulas





- Professora, se possível, leia o livro “Pequeno manual antirracista”, da Djamila Ribeiro.
- Este livro possui uma linguagem simples e uma leitura fluída.
Boa leitura!



Fonte:

https://cogetes.epsjv.fiocruz.br/storage/ANEXO_SOCIOLOGIA_2%C2%BAANO_PEQUENO_MANUAL_ANTIRRACISTA_RIBEIRO_DJAMILA-v_5f0659881d9e4.pdf

Motivação

Apresente a tirinha do “Revoltirinhas” como forma de inserir a temática abordada do conto “O portão da casa da tia Rosa”, de Ondjaki.



Disponível em: <https://revoltirinhas.com/page/2/>

Ao ler e analisar as cenas dessa tirinha, instigue os alunos a explanarem sobre a temática abordada.



Leitura

Antes da leitura, apresente apenas o título do conto "**O portão da casa da tia Rosa**" para que os alunos façam inferências a respeito da história.

Momento da leitura do conto "**O portão da casa da tia Rosa**".

Interpretação

Após a leitura, é o momento de verificar se as hipóteses levantadas sobre a temática do conto se confirmaram ou não.

E, depois disso, instigue os alunos a compartilharem suas impressões sobre o texto. **É importante tratar sobre o amor, carinho, respeito e cuidado da tia Rosa com o protagonista. Fazer associações com a rotina dos brasileiros e das famílias como um todo**

A seguir estão algumas questões norteadoras para a análise do conto:

1ª- Qual a relação do narrador com a tia e com o tio?

2ª- Pela descrição do narrador, o que mais ele sente falta?

3ª - Pela história lida, o que pode ter acontecido com os tios do protagonista?



Após a discussão sobre o conto de Ondjaki, inicie a conversa sobre Geni Guimarães, seguindo os passos do letramento literário!

Motivação

Apresente a biografia, foto e a citação da escritora Djamila Ribeiro com o intuito de introduzir a temática abordada do conto **"Alicerce"**, de Geni Guimarães. Abaixo uma sugestão:

Djamila Tais Ribeiro dos Santos
Nasceu em 01/08/1980, na cidade de Santos, SP

"QUANDO O BRASIL NÃO FOI RACISTA? ESTE PAÍS FOI FUNDADO EM CIMA DO SANGUE NEGRO E INDÍGENA."

DJAMILA RIBEIRO
Escritora e filósofa

É filósofa, feminista negra, escritora e acadêmica brasileira. É pesquisadora e mestra em Filosofia Política pela Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). Tornou-se conhecida no país por seu ativismo na internet, atualmente é colunista do jornal Folha de S. Paulo.

Fonte: acervo da autora

Professora,

Apresente este vídeo da entrevista com Geni Guimarães para o canal "Museu da pessoa - Vidas negras" aos alunos. Nele, a autora relembra diálogo com o pai, presente no conto **"Alicerce"** que será lido nesta oficina e sobre os versos que escreveu no conto **"Metamorfose"**.



Fonte:

<https://www.youtube.com/watch?v=AzjSwMouGuk>



Leitura

Para começar a etapa de leitura, apresente o título do conto "Alicerce" e peça para que os alunos façam previsões sobre o assunto do texto.

Momento da leitura do conto "Alicerce".



Interpretação

Após a leitura, é o momento de verificar se as hipóteses levantadas sobre a temática do conto se confirmaram ou não.

E, depois disso, instigue os alunos a compartilharem suas impressões sobre o texto. **É importante tratar sobre ternura, relação harmoniosa entre pai e filha e confiança no potencial da protagonista.**

A seguir estão algumas questões norteadoras para a análise do conto:

- 1- Qual a relação da narradora com o seu pai?
- 2- Qual trecho da história lida mais te chamou a atenção?
- 3- Qual a visão do pai com relação aos estudos?
- 4- Qual foi a reação do pai, ao ouvir de sua filha o desejo de ser professora?



Hora da produção

Sugestões de proposta para os alunos:

O(a) aluno deverá escolher uma das propostas abaixo:



1ª - Escreva uma memória da sua infância e a relação com alguém importante da família.

2ª - Pesquise e escolha uma personalidade negra e monte um cartaz numa folha de sulfite com a foto, biografia e uma citação.

Se possível, na segunda proposta, os alunos podem fazer as pesquisas e montar o cartaz no computador da sala de informática.



Leituras literárias dos contos “Um pingo de chuva”, de Ondjaki e “Força flutuante”, de Geni Guimarães

Objetivos

- Ler e analisar acrósticos sobre escola e racismo.
- Ler e analisar o conto “Um pingo de chuva”, de Ondjaki.
- Ler e analisar o conto “Força flutuante”, de Geni Guimarães
- Produzir um acróstico a partir das temáticas abordadas nos contos lidos
- Apresentar a proposta de produção do conto autobiográfico, incluindo os elementos da narrativa.

Recursos

- Computador.
- Lousa digital ou projetor multimídia.
- Pendrive ou internet com e slides.
- Cópias do conto “Um pingo de chuva”.
- Cópias do conto “Força flutuante”.
- Folhas de sulfite, régua, lápis de cor, caneta hidrocor.



Duração

- 2 a 3 aulas

Motivação

Apresente os acrósticos sobre educação e escola com o intuito de introduzir a temática abordada na narrativa **“Um pingo de chuva”**, de Ondjaki.



Fonte: <https://encurtador.com.br/fsyH5>



Fonte: <https://mundoeducacao.uol.com.br/redacao/acróstico.htm>

Ao ler e analisar os acrósticos, estimule os alunos a explanarem sobre a temática abordada. Talvez precise explicar o que é um acróstico e mostrar mais exemplos.

Leitura

Antes da leitura, apresente apenas o título do conto **“Um pingo de chuva”** para que os alunos façam inferências a respeito da história.

Momento da leitura do conto **“Um pingo de chuva”**.

Fonte:
<https://online.pubhtml5.com/qutp/yeoq/#p=2>



Interpretação

Após a leitura, é o momento de verificar se as hipóteses levantadas sobre a temática do conto se confirmaram ou não.

E, depois disso, instigue os alunos a compartilharem suas impressões sobre o texto.

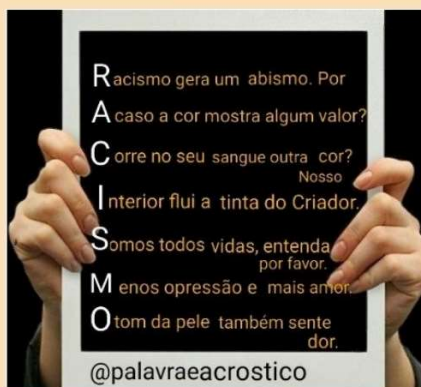
A seguir estão algumas questões norteadoras para a análise do conto:

- 1- Ao ler o conto, você se recorda de algum professor(a) que deixou saudade e fez falta em sua vida acadêmica? Ou alguém que fará falta no término do 9ºano?
- 2- Qual a relação do narrador e seus amigos com os professores?
- 3- Qual o sentimento é percebido no conto pelos professores aos alunos?
- 4- Como foi a despedida dos alunos com os professores?

Após a discussão sobre o conto de Ondjaki, inicie a conversa sobre Geni Guimarães, seguindo os passos do letramento literário!

Motivação

Apresente os acrósticos sobre educação e escola com o intuito de introduzir a temática abordada na narrativa **“Um pingo de chuva”**, de Ondjaki.



Fonte:
<https://pt.scribd.com/document/526432640/A-crostico-Racismo>



Leitura

Antes da leitura, apresente apenas o título do conto “Força flutuante” para que os alunos façam deduções sobre a temática da narrativa.

Momento da leitura do conto “Força flutuante”.

<https://www.escrevendoofuturo.org.br/blog/literatura-em-movimento/forca-flutuante/>



Intepretação

Após a leitura, é o momento de verificar se as hipóteses levantadas sobre a temática do conto se confirmaram ou não.

E, depois disso, instigue os alunos a compartilharem suas impressões sobre o texto. **É importante tratar sobre o racismo,**

A seguir estão algumas questões norteadoras para a análise do conto:

- 1- Qual a sua opinião sobre a conduta da aluna diante da professora?
- 2- Você acredita que as crianças podem ser racistas? Por quê?
- 3- Qual a sua opinião sobre a atitude da professora?
- 3- No final da história, qual foi a relação estabelecida entre a aluna e a professora?

Hora da produção

Sugestão de proposta para os alunos:

Em duplas, produzam um acróstico a partir de palavras que se relacionem aos contos e suas temáticas.

Escolha um conto para a produção.





Professora, é importante apresentar aos alunos a proposta final de produção do conto autobiográfico, lembrando-os sobre a estrutura do texto, isto é, os elementos da narrativa. E sobre o repertório, lembrá-los das produções realizadas no decorrer das oficinas.

A seguir uma sugestão de slide para apresentar aos alunos.



Produção de Conto autobiográfico

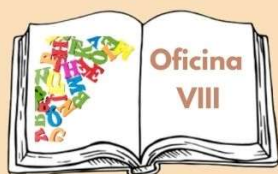
1- Pense em uma vivência da sua infância que foi marcante para você: pode ser algo positivo ou negativo.

2- Relate sua história, inserindo os seguintes elementos:

- personagens.
- narrador em 1ª pessoa.
- tempo.
- espaço.
- enredo.
- conflito.
- desfecho.

Não se esqueça de colocar um título para sua produção de texto!

Fonte: acervo da autora



Produção do conto biográfico

Objetivos

- Escrever o conto autobiográfico.
- Ler e revisar a escrita do conto.
- Reescrever o conto, caso seja necessário.
- Observar se os elementos da narrativa estão presentes na produção.
- Observar se a temática atende à proposta.

Recursos

- Folha de almaço.
- Caneta, lápis e borracha.

Duração

- 2 aulas

Cara(o) professora, espero que essas oficinas tenham contribuído para a sua prática pedagógica, possibilitando um novo olhar para as aulas de Língua Portuguesa com a inserção das literaturas africana e afro-brasileira na promoção de uma educação antirracista.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura literária apresenta um papel fundamental no processo de ensino e, consequentemente, na formação do leitor. Diante disso, elaborei uma proposta de intervenção de leitura literária com contos africanos e afro-brasileiros a fim de desenvolver o letramento literário de estudantes de uma turma de nono ano do ensino fundamental e, assim, contribuir para a formação de leitores proficientes e antirracistas. Para tal, propus o ensino das literaturas africana e afro-brasileira associado às questões étnico-raciais, pois a minha observação da realidade escolar enquanto professora e coordenadora pedagógica me revelou que o ambiente escolar é marcado por exclusões étnicas, pelo racismo e pela dificuldade em se conviver harmoniosamente com as diferenças.

Além do exposto, notei que após os vinte e um anos da implementação da Lei nº10.639/03, o trabalho com as literaturas africanas e afro-brasileira é muito limitado ou, em muitos casos, inexistente em sala de aula. As temáticas relacionadas à história, à cultura dos africanos e afro-brasileiros, ao racismo e ao letramento racial estão, muitas vezes, aquém das salas de aulas por diversos motivos e, em um ambiente escolar, caracterizado pelo convívio da diversidade, ainda predomina um discurso uniforme.

Propor o estudo das literaturas africanas no ensino fundamental atrelado ao estudo das questões étnico-raciais e racismo é uma iniciativa fundamental para promover a diversidade, a inclusão e a compreensão intercultural desde cedo na educação, no entanto, sabia que não seria um caminho fácil. Destaco que foi preciso abrir espaços tanto para a inserção da literatura, já que esse campo da Língua Portuguesa não faz parte do currículo e nem do planejamento da rede municipal em que trabalho, quanto para a temática étnico-racial, quase sempre silenciada na escola. Entretanto, percebi que os textos selecionados também proporcionaram discussões sobre as relações humanas, o letramento racial, sobre as memórias infantis contadas pelos protagonistas das narrativas que possibilitaram associar ao cotidiano brasileiro. Além dessas problemáticas, precisei estreitar os laços afetivos e de confiança com a turma, já que no período da aplicação eu integrava a equipe gestora, como coordenadora pedagógica. E também enfrentar as complexidades e os limites diários de uma escola pública, mas foi possível de executá-lo.

Dessa forma, realizei oito oficinas em que foram trabalhados um poema da autora moçambicana, seis contos africanos e cinco contos afro-brasileiros, em consonância com as metodologias da sequência básica do letramento literário proposto por Cosson (2021). Durante a aplicação das oficinas, os estudantes tiveram a oportunidade de incorporar a reflexão sobre a própria história e condição sociocultural deles por meio de atividades de leitura, discussões ativas e produções escritas e artísticas em uma abordagem pedagógica que enriquece o processo educativo.

Constatei durante a aplicação das oficinas que as narrativas das literaturas africanas e afro-brasileiras trabalhadas seguindo as etapas da sequência básica do letramento literário contribuíram para a construção de uma nova consciência quanto ao ensino de literatura e aos assuntos étnico-raciais, principalmente, em relação a si mesmos. A apreciação da literatura africana possibilitou que os alunos refletissem sobre as relações humanas com outras crianças em brincadeiras de rua, situações familiares e convivência no ambiente escolar de maneira leve em que as narrativas traziam a visão de uma criança protagonista. Os enredos proporcionaram aos alunos associarem as vivências do protagonista angolano com as vividas por eles no Brasil, sem estereótipos relacionados aos negros africanos. Já a leitura da literatura afro-brasileira aperfeiçoou a discussão a respeito dos problemas sociais sobre o afro-brasileiro e os diálogos sobre as mais várias situações vividas na nossa sociedade com relação ao racismo, à negação da negritude por parte da protagonista, criança negra, à identidade racial e letramento racial. O amadurecimento da turma foi perceptível a cada discussão nas oficinas e a cada produção textual.

Os resultados do questionário final, após a aplicação das oficinas, revelaram mudanças significativas nas percepções dos alunos sobre a África e os africanos, bem como um amadurecimento das ideias em relação às questões étnico-raciais como, por exemplo, os alunos deixaram de associar a África apenas a imagens negativas. Foi perceptível o reconhecimento da diversidade e riqueza cultural do continente africano, os contos e personagens de autores africanos e afro-brasileiros contribuíram para uma visão mais equilibrada e positiva sobre a África; a maioria dos discentes que se reconheceram como negros ou pardos se sentiram representados pelas narrativas e personagens das histórias lidas. Isso ajudou a fortalecer sua identidade e autoestima, e os alunos brancos reconheceram seus espaços privilegiados e demonstraram empatia, colocando-se no lugar dos outros durante as discussões. Esse resultado

satisfatório deve-se ao engajamento da turma, pois era um grupo bem ativo nas oficinas, participava com afinco, sanava dúvidas. Enfim, aquela estranheza dos alunos no início da proposta interventiva em ter na sala de aula a coordenadora pedagógica “dando aula” foi sanada no decorrer da aplicação com uma parceria que deu certo entre o empenho da professora/pesquisadora e dos alunos.

Mesmo com esses resultados satisfatórios, tenho consciência de que há muito a ser feito para que a Lei nº 10.639/03 seja implementada de forma integral nas escolas e, mais do que isso, que as relações étnico-raciais sejam respeitadas e harmoniosas como devem ser. Reconheço também que as discussões e ações realizadas nesta pesquisa constituem apenas um pequeno passo diante da vastidão do que ainda precisa ser desenvolvido para promover uma educação antirracista e leitores mais críticos. O objetivo é contribuir para minimizar os problemas étnico-raciais, ciente de que há muito mais a ser feito para alcançar uma verdadeira inclusão e equidade.

Por outro lado, a experiência adquirida nesta pesquisa me permite afirmar que, ao desenvolver estratégias para o letramento literário dos alunos por meio de propostas de leitura de contos africanos e afro-brasileiros, há uma contribuição de forma eficaz para a formação de leitores multiplicadores mais críticos e antirracistas, conscientes da realidade em que estão inseridos.

Por fim, espero que esta pesquisa sirva como um ponto de partida para novos diálogos e que outros docentes possam utilizar e expandir esta proposta, levando em consideração a realidade e as necessidades de cada escola. Desse modo, novas ações e reflexões serão elaboradas, contribuindo para a inserção das literaturas africanas e afro-brasileira no espaço escolar e, principalmente, para a formação de alunos leitores e cidadãos conscientes, os quais possam contribuir para uma sociedade mais justa e igualitária.

REFERÊNCIAS

AMÂNCIO, Iris Maria da Costa; JORGE, Miriam Lúcia dos Santos; GOMES, Nilma Lino. **Literaturas africanas e afro-brasileiras na prática pedagógica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

ANDRE, Marli E.D.A; LUDKE, Menga. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. 2ª ed. Rio de Janeiro: E.P.U, 2022.

BARBOSA, Begma Tavares. Revista Práticas de Linguagem. **Entrevista com Rildo Cosson**. Disponível em: <https://www.ufjf.br/praticasdelinguagem/files/2014/09/146-150-Entrevista-com-Rildo-Cosson.pdf>. Acesso em 13 jan. 2022.

BARBOSA, Jorge. **Você, Brasil**. Disponível em: <http://descobrindoaafrica.blogspot.com.br/>. Acesso em: 20 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em jan. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 29 fev. 2024.

BRASIL. **LEI Nº 7716, DE 5 DE JANEIRO DE 1989**. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7716.htm. Acesso em 29 fev. 2024.

BRASIL. **Programa Nacional de Direitos Humanos**. Ministério da Justiça. Disponível em <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/catalogo/fhc/programa-nacional-de-direitos-humanos-1996.pdf>. Acesso em 29 fev 2024.

BRASIL. **LEI Nº 10.639, DE 9 JANEIRO DE 2003**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em jan. 2022.

BRASIL. **LEI Nº 11.645, DE 10 MARÇO DE 2008**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em jan. 2022.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais 1ª a 4ª séries – Pluralidade Cultural**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro101.pdf>. Acesso em 03 mar. 2024.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais 5ª a 8ª séries – Pluralidade Cultural**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pluralidade.pdf>. Acesso em 03 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Disponível em: https://download.inep.gov.br/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.pdf. Acesso em 05 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_etnicoraciais.pdf. Acesso em 12 mar. 2024.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: _____. **Vários escritos.** Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2004. p. 169-193.

CAVALCANTI, Joana. Caminhos da literatura infantil e juvenil. 3. Ed. São Paulo: Editora Paulus, 2009.

CAVALLEIRO, Eliane. Educação antirracista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: CAVALLEIRO, Eliane (org.). **Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola.** 5ª reimpressão, São Paulo: Selo Negro, 2023.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil.** São Paulo: Contexto, 2000.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2021.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: uma localização necessária.** Letras & Letras, v. 31, n. 3, p. 173-187, jun. 2015. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/30644/16712>. Acesso em: 16 jan. 2022.

COSSON, Rildo; PAULINO, Graça. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. IN: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, T. M. K.: **Escola e Leitura: velhas crises, novas alternativas.** São Paulo: Global, 2009.

COUTO, Mia. **É preciso estar atento e ler o olhar dos outros.** [Entrevista concedida a] Guilherme Amado. Metrôpoles, Distrito Federal, ago. 2023. Disponível em: <https://www.metropoles.com/colunas/guilherme-amado/e-preciso-estar-atento-e-ler-o-olhar-dos-outros-diz-mia-couto>. Acesso em jun. 2024.

CUTI, Luiz Silva. **Literatura negro-brasileira.** São Paulo: Selo Negro, 2010.

DUARTE, Eduardo de Assis Por um conceito de literatura afro-brasileira. In: DUARTE, Eduardo de Assis; FONSECA, M. N. S. (Org.). **Literatura e afrodescendência no Brasil: antologia crítica.** Belo Horizonte: UFMG, 2011, v. 4. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/navegacoes/article/view/16787/10936>>. Acesso em 10 abril de 2024.

DALCASTAGNÈ, Regina. Entre silêncios e estereótipos: relações raciais na literatura brasileira contemporânea. *In: Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*, Brasília, n. 31, p. 87-110, jan./jun. 2008. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/estudos/article/view/9434/8336>. Acesso em: 20 fev. 2024.

DUARTE, Eduardo de Assis. O negro na literatura brasileira. *Navegações*, v. 6, n. 2, p. 146-153, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/navegacoes/article/view/16787/10936>. Acesso em 10 abril. 2024

FERREIRA, Aparecida de Jesus. (2014). Teoria racial crítica e letramento racial crítico: narrativas e contranarrativas de identidade racial de professores de línguas. *Revista Da Associação Brasileira De Pesquisadores/as Negros/As (ABPN)*, 6(14), 236–263. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/141>. Acesso em 15 maio de 2024.

FERREIRO, Emília. Desenvolvimento da Alfabetização: psicogênese. In: GOODMAN, Yetta M. (Org.). **Como as Crianças Constroem a Leitura e a Escrita: Perspectivas Piagetianas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. _____. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

FILHO, Guimes Rodrigues; PERÓN, Cristina Mary Ribeiro (orgs.). Racismo e Educação: contribuições para a implementação da lei 10639/03. Uberlândia, EDUFU, 2011.

FILHO, Luciano Mendes de Faria; VIDAL, Diana Gonçalves. **A escolarização no Brasil: cultura e história da educação**. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=4498205&forceview=1>. Acesso em 02 abril. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 14. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **O compromisso do profissional com a sociedade**. *In: _____*. Educação e Mudança. São Paulo. Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 2005.

GUIMARÃES, Geni. **Leite do peito**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2001.

HOOKS, Bell. Tudo sobre o amor: novas perspectivas. São Paulo: Elefante, 2021.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Brasileiro de 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/>. Acesso em 13 maio de 2024.

KLEIMAN, Ângela. **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo, Contexto, 2011.

Laborne, Ana Amélia de Paula. (2014). Branquitude e colonialidade do saber. Revista Da Associação Brasileira De Pesquisadores/as Negros/As (ABPN), 6(13), 148–161. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/156>. Acesso em 15 maio 2024.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 2001.

LAJOLO, M. **Linguagem e letramento em foco**: meus alunos não gostam de ler, o que eu faço? Campinas: Cefiel/IEL/Unicamp, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. Tendências pedagógicas na prática escolar. *In*: _____. Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 2011.

MUNANGA, Kabengele. Apresentação. *In*: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC; SECAD, 2005. p. 15-20.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. 3 ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos**. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

NASCIMENTO, Alexandre. “Os cursos pré-vestibulares populares como prática de ação afirmativa e valorização da diversidade”. *In*: BRAGA, M.L.S & SILVEIRA, M.H.V. (orgs.). **O Programa Diversidade na Universidade e a construção de uma política educacional antirracista**. Brasília, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade/UNESCO, 2007, p. 65-88.

NASCIMENTO, Abdias. **O quilombismo**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1980.

ONDJAKI. **Os da minha rua**. Rio de Janeiro: Língua Geral, 2021.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. *In*: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tânia. M. K.: **Escola e Leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala**. São Paulo: Editor Jandaíra, 2020.

SANT'ANNA, Wânia; Rio de Janeiro. 24 dez. 2023. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2023-12/maior-presenca-de-negros-no-pais-reflete-reconhecimento-racial>. Acesso em 12 maio 2024.

SANTOS, Isabel Aparecida dos. A responsabilidade da escola na eliminação do preconceito racial: alguns caminhos. *In*: CAVALLEIRO, Eliane (org.). **Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola**. 5ª reimpressão, São Paulo: Selo Negro, 2023.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”: Raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana**. 2012. 122 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) - Instituto de Psicologia, Universidade São Paulo, São Paulo, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOARES, Magda Becker. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOARES, Magda Becker. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 25, jan./abr. 2004.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUSA, Noémia de. **Sangue Negro**. São Paulo: Editora Kapulana, 2016.

SOUZA, Leila. B. M. A Importância da Leitura para a Formação de uma Sociedade Consciente. *Revista UNIRB*, Salvador, v.1, n.2, p. 101-110, 2008-2009.

SOUZA, Renata Junqueira de; COSSON, Rildo. **Letramento literário: uma proposta para a sala de aula**. São José do Rio Preto: [s.n.], 2011. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2023.

SILVA, Ana Célia da. A desconstrução da discriminação do livro didático. *In*: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC; SECAD, 2005. p. 21-37.

TEBEROSKY, Ana; COLOMER, Tereza. Aprender a ler e a escrever – uma proposta construtiva. Porto Alegre, Artes Médicas: 2003.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1986.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

APÊNDICES

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO INICIAL

1- Escreva seu nome.

2- Qual é a sua idade.

3- Como você se reconhece?

- a) Branco(a)
- b) Preto(a)
- c) Pardo(a)
- d) Indígena

4- Você acredita que vive em uma sociedade racista?

- a) Sim.
- b) Não.

5- Você já sofreu algum tipo de racismo e/ou já presenciou com um(a) amigo(a), familiar ou desconhecido? (Pode assinalar mais de uma alternativa)

- a) Sim, presenciei () com quem? _____
- b) Sim, sofri ()
- c) Não presenciei ()
- d) Não sofri ()
- e) Nenhum dos casos acima ()

6- Se você já presenciou ou se presenciasse algum ato racista, de que forma você reagiu ou reagiria?

- a) Chamei ou chamaria uma autoridade ()
- b) Intervim ou interviria ()
- c) Não intervim ou não interviria ()
- d) Não sei ()

7- Você já sofreu ou presenciou algum ato racista na escola? (Pode assinalar mais de uma alternativa)

- a) Sim, já presenciei ()
- b) Sim, já sofri ()
- c) Não sofri ()
- d) Não presenciei ()
- e) Não sofri, mas presenciei ()

8- Você considera que, ainda que sem intenção, já cometeu um ato racista?

- a) Sim, provavelmente ()
- b) Não ()
- c) Não tenho certeza ()

9- Com que frequência, em média, você lê um livro por completo?

- a) Semanalmente
- b) Mensalmente
- c) Entre dois a quatro meses
- d) A cada seis meses
- e) A cada ano

10- Qual o principal motivo para ler um livro?

- a) Gosto
- b) Crescimento pessoal
- c) Distração
- d) Aprender algo novo
- e) Exigência escolar

11- Quais fatores influenciaram na escolha de um livro?

- a) Tema ou assunto
- b) Dicas de outras pessoas
- c) Título do livro
- d) Capa
- e) Dicas de professores
- f) Indicação de um influenciador digital

12- Em que lugar foram apresentadas as leituras?

- a) Escola
- b) Em casa
- c) Amigos
- d) Outros

13- Onde há incentivo para ler os livros?

- a) Escola
- b) Família
- c) Amigos
- d) Outros

14- Com relação à leitura, você prefere ler

- a) mídia digital
- b) livro físico

15- Em que meios ou lugares você reconhece a literatura no seu dia a dia?

16- Algum texto literário te marcou?

- a) Não.
- b) Sim. Qual(is)?

17- Das leituras realizadas até o momento, você observou se havia personagens negros(a) ou afrodescendentes ou se o enredo trazia alguma história envolvendo esses personagens?

- a) Não.
- b) Sim.

18- Das leituras realizadas até o momento, você se reconheceu em algum personagem negro(a) ou afrodescendente nos enredos contados?

- a) Não me reconheço como negro(a) ou afrodescendente.
- b) Não.
- c) Sim. Qual livro? Qual personagem?

19- Você conhece ou já ouviu falar de Literaturas africanas e/ou afro-brasileiras?

- a) Não.
- b) Sim. De onde? Como?

20- Você conhece autores africanos e afro-brasileiros.

- a) Não.
- b) Sim. Qual(is)?

21- Quais temas você acha que pode abordar os textos literários africanos e afro-brasileiros?

22- Gostaria de aprender e/ou aprofundar seus estudos em literaturas africanas e afro-brasileiras?

- a) Não.
- b) Sim. Por quê?

23- Qual a sua expectativa para as oficinas que estudaremos nos próximos encontros?

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO FINAL

1- Escreva seu nome.

2- Depois das oficinas estudadas, você reconhece a literatura em outros meios além dos que você mencionou na sondagem?

Não () Sim (). Onde?

3- Após o estudo das oficinas, algum texto literário te marcou?

Não () Sim () Qual?

4- A partir das experiências vivenciadas nas oficinas, você conhece ou já ouviu falar de Literaturas africanas e afro-brasileiras? Se sim, onde?

Não () Sim () Onde?

5- Após as leituras literárias, você conhece autores africanos e afro-brasileiros.

Não () Sim () Quais?

6- Durante a aplicação e estudo das oficinas, você ficou curioso(a) em aprender e conhecer sobre outros autores e seus respectivos textos?

Não () Sim ()

7- Você realizou pesquisas em casa sobre textos literários africanos e/ou afro-brasileiros no decorrer das oficinas?

Não () Sim () Qual(is) você conheceu?

8- Gostaria de aprofundar os estudos em literaturas africanas e afro-brasileiras nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio?

Não () Sim ()

9- Você considera importante estudar textos literários africanos e afro-brasileiros?

Não () Sim (), por quê?

10- Você acredita que seja possível, por meio da literatura, combater o racismo e preconceitos?

Não () Sim (), por quê?

11- A sua visão sobre a literatura africana e afro-brasileira mudou após a aplicação dessas oficinas?

Não (); Sim() - Como ocorreu essa mudança?

12- Você se reconheceu em algum personagem ou em alguma história dos textos literários estudados nas oficinas?

Sim () Em quais? Não ()

13- Agora, escreva um relato sobre o que mais gostou das oficinas, o que aprendeu. E quais sugestões de melhorias para serem aplicadas futuramente com outras turmas.

14- Explique se as expectativas relatadas no questionário inicial foram atendidas positiva ou negativamente.

APÊNDICE C – TRANSCRIÇÃO DAS RESPOSTAS DO QUESTIONÁRIO INICIAL

Pergunta 15 - Em que meios ou lugares você reconhece a literatura no seu dia a dia?

Respostas:

A01: na escola

A18: escola

A03: na escola

A04: notícias

A05: Em casa e livrarias.

A06: e-book

A07: em livros e em uma livraria

A08: Na escola

A09: em casa

A10: Através de anúncios, amigos/familiares que leem livros, mídia e na escola.

A23: Escola

A24: Na minha casa, na escola, na casa de algum conhecido e até na rua. Tenho muitos livros em casa e também pesquiso bastante sobre livros que quero comprar.

A13: Na escola.

A02: Em casa, em uma biblioteca, na escola, etc

A15: Escola e Hobbies

A02: Livros, gibis, mangás, manhwas e pequenos contos. Em diversos ambientes familiares, digitais e principalmente em uma pequena loja perto da minha casa.

A17: a leitura para mim esta mim esta em tudo , pode variar de pequenas leituras , como nesse questionário , até maiores como a leitura de um livro . Acredito eu que todos nós gostamos de ler , só precisa ser um assunto que é do seu interesse , pois se pegamos alguém que afirma com clareza que não gosta de ler, mas no instagram fica mais de 20 minutos lendo fofoca da vida alheia , então tecnicamente essa pessoa gosta de ler , porem só o que é do seu interesse .

A16: A literatura no meu dia a dia se encontra na internet, livros e incentivo escolar nas aulas de português

A19: não sei

A20: gosto bastante de ler resenhas sobre produtos ou coisas diversas na internet

A21: Escola, Curso e livros.

Pergunta 16 - Algum texto literário te marcou?

Se sim, qual(is)?

A01: Nós dois na lua e o menino de Alepo.

A03: bruxos e bruxas

A04: Poemas, frases (de livro ou internet), trechos de livros (momento marcante, alguma fala de um personagem, frase motivacional).

A06: Por Lugares Incríveis e Pequeno Príncipe

A10: A Reencarnação de uma Rainha, A Bolsa Amarela, O Casarão azul, O Tempo Não Para e outros que não me lembro o nome

A16: um livro da autora "Colen Houver" um livro chamado "É assim que acaba" um filme baseado na própria história da autora .É um livro bem pesado , que relata sobre um relacionamento abusivo , porem no meu ponto de vista é uma leitura que vale mui apenas e que na minha opinião todos deveriam ter a oportunidade de ler

A18: Não me lembro bem do nome do livro. Foi um livro que li na minha infância sobre a vida dos animais

A19: não lembro bem o nome

A20: Luana a menina que viu o Brasil recém

A21: Um trecho de uma obra chamada "O Monge e o Executivo" - James C. Hunter. Ele diz: "Estar no poder é como ser uma dama. Se tiver que lembrar aos outros que você é, você não é."

Pergunta 18- Das leituras realizadas até o momento, você se reconheceu em algum personagem negro(a) ou afrodescendente nos enredos contados?

c) Qual livro? Qual personagem?

Respostas:

A05: Não lembro

A10: Homem de Amarelo.

A15: não sei

Pergunta 20- Você conhece autores africanos e afro-brasileiros.

c) Sim. Qual(is)?

Respostas:

A19: Machado de Assis e outros que não lembro o nome

A23: Jorge Barbosa

Pergunta 21 - Quais temas você acha que pode abordar os textos literários africanos e afro-brasileiros?

Respostas:

A06: não sei

A07: as histórias desses dois temas,

A10: as histórias do afro brasileiro e africanos

A13: racismo recreativo

A19: A religião e a cultura desse povo, além de obviamente suas histórias.

A20: Acredito que possa abordar temas relacionados com a inclusão das pessoas negras, pois somos todos iguais, e contar histórias que representem a luta dessa etnia.

A21: Cultura, credo, força e resiliência

A02: acho que a história deles.

A03: Luta e força

A09: não sei

22- Gostaria de aprender e/ou aprofundar seus estudos em literaturas africanas e afro-brasileiras?

b) Sim. Por quê?

Respostas:

A02: boas, eu acho que vai ser bem interessante estudarmos sobre isso

A03: muito legal

A05: boas, espero conhecer bastante coisa sobre os negros

A07: Tenho uma expectativa positiva. Espero poder entender melhor sobre essa bela cultura.

A08: conversas de cunho educacional e bastante aprendizado

A09: minhas expectativas são boas, acho que a gente vai fazer um bom trabalho

A12: um bom aprofundamento sobre essa cultura e saber identificar o racismo

A13: Acredito que será muito interessante e me trará ótimas descobertas, um melhor desenvolvimento e é claro, uma experiência diferente.

A24: Bem, como dito na pergunta anterior, eu espero que possamos aprender mais sobre as lutas diárias contra o racismo que o povo afro-brasileiro e os africanos passam, além de podermos aprender mais sobre suas religiões e culturas, afinal isso é uma oportunidade única.

A17: A minha expectativa é conhecer títulos de livros de autores africanos, que me tragam uma sensação boa, quando lemos um livro marcante.

A18: Creio que será algo extremamente gratificante e importante para o meu futuro e dos meus colegas de classe. Espero que tenhamos ótimos aprendizados e além de aprender possamos ensinar uns aos outros.

A20: minhas expectativas estão boas, acredito que vamos aprender e evoluir muito com essa oficina. E acho que mais pessoas que assim como eu nunca tiveram acesso a esse tipo de literatura, vamos aprender muito e vai enriquecer o nosso conhecimento no geral.

A21: Expectativas altas e muita animação.

A23: muito boa

APÊNDICE D – TRANSCRIÇÃO DAS RESPOSTAS DO QUESTIONÁRIO FINAL

Pergunta 3- Após o estudo das oficinas, algum texto literário te marcou?

b) Sim. Qual?

Respostas:

A01: foguetão

A05: Metamorfose

A06: Poema para um amor futuro - Noémia de Sousa

A07: O fim dos meus natais de macarronada - Geni Guimarães

A09: o ultimo carnaval da Vitoria

A16: Fim dos meus natais de macarronadas

A18: Força Flutuante, da Geni Guimarães

A23: O que realizamos a leitura na última oficina, que a menina tinha medo da professora por ela ser negra e a professora consegue cativar a menina. Isso nos mostra o quanto que a sociedade está tão tóxica ao ponto de colocar na cabeça de uma criança que uma professora preta poderia causar algum mal a ela. Respeito não tem cor

Pergunta 5- Após as leituras literárias, você conhece autores africanos e afro-brasileiros.

b) Sim. Quais?

A01: Ondjaki

A05: Geni, ondjaki

A07: ondjak

A10: Conheci alguns autores africanos e afro-brasileiros, mas o que mais me marcou foi as histórias de A15: Ondjaki

A24: o autor Ondjaki e a autora Geni Guimarães

Pergunta 10- Você considera importante estudar textos literários africanos e afro-brasileiros?

a) Sim. Por quê?

Respostas:

A02: Trás outras realidades sobre essa etnia e os contos são bem diferentes do que eu estou acostumada a ler, então me interessei um pouco.

A03: Para termos mais conhecimento sobre a história dos negros

A04: Porque e uma coisa importante

A05: acho legal pra vc conhecer cultura a historia do povo

06: Para podemos se aprofundar mais na história desses povos, entender a sua cultura, a sua luta contra o racismo.

A10: porque a população deve conhecer mais os textos literarios

A13: az parte da nossa cultura

A15melhor aprendizado

A16: Na minha opinião deveríamos estudar varias literaturas pois acho que conhecer a cultura de outros países é de extrema importância para vermos os aspectos em comum, diferentes olhares e vivencias. Eu por exemplo adoro a

literatura chinesa por conta de sua cultura milenar e sabia. Com certeza a literatura Africana entrou no meu coração e vou começar a ler mais sobre.

A17: porque além de acrescentar no conhecimento sobre o nosso entorno também nos faz entender como o racismo acontece e quais são as consequências desses atos por parte de quem sofre e quem pratica

A18: porque é algo que de certa forma faz parte da nossa história

A19: Para melhor entendimento nosso, principalmente em questão de ampliar nosso modo de ver a vida. Além de conhecer histórias de outras pessoas e outros autores africanos e afro-brasileiros.

Pois entender principalmente da literatura africana, é entender sobre o nosso país também. Acho essencial para nossa cultura e vida cotidiana

A22: Para ter conhecimento da história do povo Negro através dos seus próprios olhos. Assim como situações canônicas que ocorrem na vida de todos eles, mas que normalmente não temos a oportunidade de saber, por não ter interesse em ler e pesquisar.

A24: Acredito que seja uma forma de conhecer sobre outras culturas e um jeito de ter mais conhecimento sobre as literaturas diversas

Pergunta 11- Você acredita que seja possível, por meio da literatura, combater o racismo e preconceitos?

a) Sim. Por quê?

Respostas:

A01: Pessoas que são contra esse tipo de coisa podem acabar mudando o seu jeito de pensar e deixar de ter esse preconceito desnecessário.

A02: para as pessoas q praticam ver q estão erradas e perceber q machuca os seus atos

A03: sim, porque acho que por apresentar coisa de africanos e falar muito sobre racismo acho que ajuda sim a combater

A05: Acredito que seja possível por que a literatura deixa uma interrogação na cabeça do leitor, cujo será respondida conforme o texto procede, e com isso podemos ter nossas perguntas quanto ao racismo e ao preconceito respondidas, além de podermos nos colocar no lugar daqueles que sofrem com o racismo ou o preconceito.

A07: Pois, as crianças iram entender que os negros não são inferiores, criando assim, um respeito a esse povo, e discordando de qualquer ato de racismo.

A08: meio que um aprendizado, uma educação que nos oferece dentre as leituras

A09: Vendo que independentemente da cor, etnia e cultura somos todos humanos o preconceito é destruído aos poucos.

A10: Por vermos a vivência de pessoas que sofreram com esse mal e por consequência sabemos de que forma evitá-lo, além de como combatê-lo.

A18: Se informando e adquirindo argumentos, coletando "armas" pra combater quem pratica racismo.

A19: para que possamos saber quando acontece, como agir e como evitar com que esse tipo de coisa aconteça.

A12: porque as pessoas podem mudar suas visões sobre as pessoas negras

A24: Para mim, a leitura muda a vida das pessoas. Ler e conhecer outras formas de literatura, de outras etnias, com certeza mudaria o ponto de vista de muitas pessoas.

A13: Sim, acredito que a literatura nos proporciona conscientização e conhecimento. Logo, evitando a falta de conhecimento e exclusão.

A17: Por meio das leituras tivemos a oportunidade de ver e sentir o que os escritores estavam passando não sentimos na pele, mas podemos perceber que são livros que mexem muito com nossos sentimentos.

Pergunta 12- A sua visão sobre a literatura africana e afro-brasileira mudou após a aplicação dessas oficinas?

a) Sim. Como ocorreu essa mudança?

Respostas:

A01: apos temos conversas nas aulas e atividades legais

A02: Porque a gente leu sobre o assunto, vimos muitos livros que se tratam sobre isso e eu comecei a gostar do assunto

A03: ocorreu essa mudança porque eu nao tinha visao sobre esse assunto e acabei conhecendo ai mudei minha visao de pensar sobre esse assunto

A04: Por mais que eu me interessasse pela literatura africana e afro-brasileira, nunca realmente tinha parado para estudá-la e isso mudou com a oficina. Fiquei realmente muito interessado com os autores e contos.

A05: Vendo que são obras ricas de detalhes e profundidade no que é contado, e simplesmente é abafada por preconceito e falta de mais oficinas como esta

A10: Conforme eu fui lendo os contos e conhecendo um pouco da história da Geni e do Ondjak, fui mudando minha perspectiva de enxergar as coisas, e ainda, tendo a certeza, mais uma vez, de que o racismo não deve ser praticado e tem que ser interrompido, independente da situação em que a vítima se encontra.

A21: Eu sempre gostei de ler, mas nunca me interessei totalmente pela literatura africana. Com as oficinas isso mudou, pois eu comecei a perceber como é interessante os livros de autores africanos. De alguma forma, também, diminuindo preconceitos que temos antes de conhecer algo de verdade.

Pergunta 14- Agora, escreva um relato sobre o que mais gostou das oficinas, o que aprendeu. E quais sugestões de melhorias para serem aplicadas futuramente com outras turmas.

Respostas:

A01: acho q a comunicação e as atividades sempre uma diferente d outra, tratando sobre alguns assuntos

A04: Dos contos, aprendi algumas palavras que são usadas nos países africanos que falam português também

A06: o que eu masi gostei foi poder participar desse projeto aprender mais sobre isso e esta com meus amigos nesse projeto e espero que esse projeto possa passar pra frente porque ele vai ajudar muito

A08: Uma das coisas que eu achei mais interessantes que aconteceu nas oficinas foram as literaturas dos contos, isso permitiu que a gente se aprofundasse mais nas histórias contadas por pessoas africanas e afro-brasileiras. Quanto a sugestão eu genuinamente não consigo pensar em algo a altura, até agora eu me diverti bastante

em todas as oficinas que eu participei, e gostaria de ter mais oportunidades como essa, para me aprofundar mais na literatura afro-brasileira e africana.

A09: Gostei bastante das rodas de leitura, era bem legal de ler os textos diferentes, e depois analisar a leitura. Aprendi um novo assunto, na literatura, e achei bem legal, e também aprendi algo que a professora falou, mas não tem relação com as oficinas, que é a frase "Se a família não está bem, você não está bem", isso foi dito pra mim no momento certo, e vou levar para a vida. Para as outras turmas, acho que todos tem que ter essa oportunidade, acredito que eles não tenham tido por justamente não mostrarem tanto interesse, mas não deixa de ser importante, principalmente para as crianças mais jovens, de 1 a 6 anos.

A10: o que eu mais gostei foi as leituras, eu aprendi a gostar de ler, sugestão para melhor é trazer mais trabalho em grupo, dupla, etc e menos textos

A11: as historias, que tivesse mais tempo para ler todos

A12: oque mais gostei foram as atividades, aprendi bastante sobre os africanos e como eles sao bem parecidos com nos brasileiros.

A13: Gostei de como é discutido os contos, não tenho ideias para melhorar

A15: As rodas de conversa, é um momento interativo que geralmente não ocorre em sala de aula. Aprendi que realmente não devemos julgar o livro pela capa. A minha sugestão é de poderia entrar como uma rotina desde o começo do ano, mesmo que não seja toda semana, é importante mostrar esse lado da literatura e mostrar por completo.

A16: toda a dinâmica de ler historias e ter um tempo para dar a sua visão sobre o

A17: assunto. Aprendi um pouco sobre a cultura africana por causa de poucas aulas sobre. um tempo maior, só faltaria isso para melhorar na minha visão a oficina

A18: As oficinas foram incríveis, aprendi muito. Abriu realmente o meu campo de visão, pois nunca tive real contato com esse tipo de literatura, mas já imaginava como seria. Acredito que do jeito que está tá ótimo. Acredito que conseguimos fazer um ótimo trabalho juntos.

A20: Gostei da experiencia de aprender e estudar algo novo, principalmente quando nossos objetos de estudo eram obras tão importantes e significativas. Iniciar a leitura em textos como esse, nos despertam um certo interesse e curiosidade. Interesse que, futuramente vamos ir em buscar de suprir, e acabar conhecendo cada vez mais histórias incríveis. Meu principal aprendizado foi me tornar mais consciente, conhecer palavras e elementos de uma cultura nem tão distante.

A23: Eu adorei os momentos de leitura e reflexão, acho que foram totalmente importantes para mostrar o outro "lado" da história Adorei escutar as opiniões dos meus colegas e discutir sobre isso.

Pergunta 15- Explique se as expectativas relatadas no questionário inicial foram atendidas positiva ou negativamente.

Respostas:

A01: Não me lembro direito do questionário inicial, mas acho que sim. Minhas expectativas foram atendidas positivamente.

A06: positivas

A07: Foram todas atendidas positivamente

A08: Foram atendidas positivamente.

A09: as minhas expectativas foi muito positiva

A10: Com certeza positivas, acho que essas aulas foram bem legais, só não gostei da lição kkkkkk brincadeiras a parte, gostei bastante da interatividade, a até

que as lições eram criativas, e tinham relação com a aula. Realmente esperava bem menos destas aulas, definitivamente fui surpreendido

A11: as minhas expectativas eram boas e foram atendidas

A16: positivamente

A17: positiva

A18: não sei

A20: Foram atendidas por completo.

A21: Positivamente.

A23: Sinceramente alcançou todas as minhas expectativas, gostei muito

ANEXOS

ANEXO A - POEMA “SÚPLICA”

Súplica

Noêmia de Sousa

Tirem-nos tudo,
mas deixem-nos a música!

Tirem-nos a terra em que nascemos,
onde crescemos
e onde descobrimos pela primeira vez
que o mundo é assim:
um labirinto de xadrez...

Tirem-nos a luz do sol que nos aquece,
a tua lírica de xingombela
nas noites mulatas
da selva moçambicana
(essa lua que nos semeou no coração
a poesia que encontramos na vida)
tirem-nos a palhota—humilde cubata
onde vivemos e amamos,
tirem-nos a machamba que nos dá o pão,
tirem-nos o calor de lume
(que nos é quase tudo)
—mas não nos tirem a música!

Podem desterrar-nos,
levar-nos
para longes terras,
vender-nos como mercadoria,
acorrentar-nos
à terra, do sol à lua e da lua ao sol,

mas seremos sempre livres
se nos deixarem a música!

Que onde estiver nossa canção
mesmo escravos, senhores seremos;
e mesmo mortos, viveremos.
E no nosso lamento escravo
estará a terra onde nascemos,
a luz do nosso sol,
a lua dos xingombelas,
o calor do lume,
a palhota onde vivemos,
a machamba que nos dá o pão!

E tudo será novamente nosso,
ainda que cadeias nos pés
e azorrague no dorso...
E o nosso queixume
será uma libertação
derramada em nosso canto!
—Por isso pedimos,
de joelhos pedimos:
Tirem-nos tudo...
mas não nos tirem a vida,
não nos levem a música!

ANEXO B – CONTO “O VOO DO JIKA”

O voo do Jika

Ondjaki

O Jika era o mais novo da minha rua. Assim: o Tibas era o mais velho, depois havia o Bruno Ferraz, eu e o Jika. Nós até às vezes lhe protegíamos doutros mais velhos que vinham fazer confusão na nossa rua.

O almoço na minha casa era perto do meio-dia. Às vezes quase à uma. Ao meio-dia e quinze, o Jika tocava à campainha.

– O Ndalú tá? – perguntava à minha irmã ou ao camarada António.

– Sim, tá.

– Chama só, faz favor.

Eu interrompia o que estivesse a fazer, descia.

– Mó Jika, comé?

– Ndalú, vinha te perguntar uma coisa.

– Diz.

– Hoje num queres me convidar pra almoçar na tua casa?

– Deixinda ir perguntar à minha mãe.

Entrei. O Jika ficou ansioso na porta, aguardando a resposta. Quase sempre a minha mãe dizia sim. Só se fosse mesmo maka de pouca comida, ou muita gente que já estava combinada para o almoço. Se a avó Chica viesse, ia trazer também a Helda, e assim já não ia dar. Mas normalmente a minha mãe dizia mesmo «sim». E ficava a rir.

– A minha mãe disse que podes.

– Ah é? – ele pareceu surpreendido. – E a que horas é que vocês vão almoçar?

– Ao meio-dia e meia, Jika.

– Então vou pedir na minha mãe.

Deixei a porta aberta. O Jika devia voltar sem demora quase nenhuma. Gritou contente, cá de baixo, na direção da janela do quarto da mãe dele:

– Maaaaãe, a tia Sita me convidou pra almoçar na casa dela.

Posso?

– Podes. Mas vem mudar essa camisa suada.

O Jika deu uma esquindiva, fingiu que já tinha mudado, veio a correr numa transpiração respirada. Contente. Olhos do miúdo que ele era. Fosse o melhor programa da semana dele. E eu, mesmo miúdo candengue, fiquei a pensar nas razões do Jika não gostar nada de almoçar na própria casa dele.

O Jika estava habituado a muita gasosa. Nesse tempo, se houvesse gasosa na minha casa era para dividir. Como nós éramos três, eu e duas irmãs, quando o Jika vinha almoçar, até a divisão corria melhor. Ele por vezes queria fugir desse ritual:

- Tia Sita, posso beber uma gasosa sozinho?
- Sozinho, bebes na tua casa – a minha mãe respondeu- Aqui divide-se.

Depois do almoço, o Jika disse que ia à casa dele buscar «uma coisa». Eu fiquei à espera, no portão aberto. Prometeu não demorar. Voltou com a tal coisa escondida debaixo do braço, e entrámos rapidamente na minha casa. Subimos ao primeiro andar, fomos até ao quarto da minha irmã Tchi, e saltámos da varanda para uma espécie de telhado. Aproximámo-nos da berma. Lá em baixo estava a relva verde do jardim. O Jika abriu um muito, muito pequenino guarda-chuva azul.

- Põe a mão aqui – ensinou-me. – Agora podemos saltar.
- Tens a certeza? – olhei para baixo.
- Vamos só.

Saltamos.

A infância é uma coisa assim bonita: caímos juntos na relva, magoamo-nos um bocadinho, mas sobretudo rimos. O Jika teve outra ideia.

- Calma só, mô Ndalú. Vou na minha casa buscar um maior.
- Não, Jika, desculpa lá. Vais saltar sozinho, eu já num vou saltar mais de guarda-chuva.
- Nem num bem grande que tenho, daqueles da praia, anti-sol e tudo, colorido tipo arco-íris?
- Nem esse!

O Jika ficou desanimado. Sem outras propostas para brincadeiras perigosas, decidi ir para casa. Ao cruzar o portão, falou ainda:

- Posso te perguntar uma coisa?
- Diz, Jika.
- Amanhã num queres me convidar pra almoçar na tua casa?

ANEXO C – CONTO “O ÚLTIMO CARNAVAL DA VITÓRIA”

O último carnaval da vitória

Ondjaki

A vida às vezes é como um jogo brincado na rua: estamos no último minuto de uma brincadeira bem quente e não sabemos que a qualquer momento pode chegar um mais velho a avisar que a brincadeira já acabou e está na hora de jantar. A vida afinal acontece muito de repente — nunca ninguém nos avisou que aquele era mesmo o último Carnaval da Vitória.

O carnaval também chegava sempre de repente. Nós, as crianças, vivíamos num tempo fora do tempo, sem nunca sabermos dos calendários de verdade. Para nós segunda-feira era um dia de começar a semana de aulas e sexta-feira significava que íamos ter dois dias sem aulas. Depois as datas eram assim isoladas: Carnaval da Vitória, dia do trabalhador, dia um das crianças, férias grandes, feriado da Independência e o Natal com o fim de ano também já a chegar. O carnaval tinha que ser anunciado pelos mais velhos, como se nós, as crianças, vivêssemos numa vida distraída ao sabor da escola e da casa da avó Agnette.

O “dia da véspera do carnaval”, como dizia a avó Nhé, era dia de confusão com roupas e pinturas a serem preparadas, sonhadas e inventadas. Mas quando acontecia era um dia rápido, porque os dias mágicos passam depressa deixando marcas fundas na nossa memória, que alguns chamam também de coração. Na televisão passava o grande desfile do Carnaval da Vitória e, na Praia do Bispo — o bairro poeirento da avó Nhé —, formávamos um grupo pequenino que, com um apito gritante, fazia uma passeata de quase 45 minutos.

Havia que ir até à bomba de gasolina, atravessar a rua com cuidado, passar perto da casa do Xana, esse Xana que todo mundo dizia que tinha um jacaré no quintal dele, ir pelo passeio da Andreia, a amiga bonita da minha prima, cumprimentar a tia Adelaide no portão, esperar que o Paulinho também viesse, e entrar no bairro da Kinanga, passando pelo cine, apitando sempre forte, dando a volta na igreja e voltando pela rua principal outra vez, a olhar as ruas com cuidado por causa dos carros que vinham com velocidade conduzidos pelos bêbados do Carnaval da Vitória.

Ao chegar a casa se calhar a tia Maria e a avó Nhé tinham preparado um lanche magrinho, com banana, pão, umas fatias bem fininhas de bolo feito com metade da receita normal, ngonguenha para quem quisesse, quatro rebuçados duros e antigos que ninguém atacava, um pires pequeno

de arroz-doce só com cheiro de canela, alguma paracuca e a gasosa “batizada”, que era uma gasosa misturada com água, de modo que uma garrafa de Fanta ou Coca-Cola, depois de batizada, desse para três ou quatro copos. A tia Maria vinha da cozinha com o prato de arroz-doce ainda a polvilhar o restinho de canela que saía do frasco, a rir, e a fazer estranhos movimentos na boca com a placa de dentes toda velha que ela usava. Não podíamos rir: a avó Nhé tinha proibido todos os netos de estigarem a tia Maria nesse gesto dela da placa, e tinha dito que a tia Maria era “boazinha”. Nós ríamos às escondidas, porque a tia Maria era muito gorda e tinha o hábito de pôr os dedos também gordos para provar todas as comidas quando a avó Nhé não estava a olhar.

As nossas mães faziam de propósito para nos deixar lá na casa da avó Nhé no dia do Carnaval da Vitória. Às vezes até fico a pensar que no dia do carnaval era a data em que eu via os primos todos, mais até que no Natal.

Quando entrávamos para vir lanchar, as roupas e as pinturas eram já só um resto de coisas penduradas, azuis suados e vermelhos tristes nas bochechas da prima Naima e da mana Tchi. As “Arletes”, como a avó chamava o grupo das filhas do senhor Tuarles, às vezes vinham também lanchar conosco, mas a tia Maria dava-lhes cada olhada que elas quase nem tinham coragem de tirar comida nenhuma. Acho que a tia Maria só gostava das crianças

que eram de casa e principalmente não queria que outras crianças comessem as coisas que ela tinha preparado. A tia Maria era muito gorda e passava muitas horas na cozinha, de tal maneira que já ninguém gostava de lhe dar beijinho nas bochechas a cheirar a cebola e à margarina daquelas latas vermelhas.

Além da avó Nhé e da tia Maria, estava também a avó Catarina, toda vestida de preto e muito caladinha, com o lenço escuro a tapar o cabelo todo branquinho. Ela era muito calada e tinha sempre aquele hábito de passar o dia todo a abrir e fechar as janelas do quarto dela, mas, na altura do Carnaval da Vitória, ela era boa a dar ideias para inventar máscaras. “A Naima pode ser a bailarina”, dizia com a voz dela muito apagada como se fosse uma pessoa que ainda não tinha percebido que afinal já tinha morrido há muitos anos, “a Tchissola pode ficar a fada”, e ia para o quarto dela ver se tinha deixado as janelas abertas, trazia mais uma roupa, um lenço, uma ideia, “o Amilcar vai mascarado de polícia”. O Amilcar adorava que lhe chamassem o senhor Polícia, ficou vaidoso com a camisa azul e o lenço no pescoço, tinha até uma pistola de madeira que parecia dos filmes do Trinitá.

Quando entramos para o lanche, na televisão estava a dar, em direto, o desfile do Carnaval da Vitória. Eu não gostava de arroz doce, a mana Tchissola atacou o meu pi-

63

res. Ficamos todos a ver o desfile e era um mês de março. O locutor deu alguma informação errada sobre o carnaval, e um dos primos disse que não era assim, que aquele era o Carnaval da Vitória porque a 27 de março se comemorava o dia em que as forças armadas tinham expulsado o último sul-africano de solo angolano, e bué de gente começou a estigar porque ali não estávamos em nenhuma aula e não queriam lição de história. Mas eu pensei que o meu primo tinha razão.

Estávamos nessa distração de risos e gasosas batizadas, quando a avó Catarina veio me pedir o apito. Eu tinha esquecido de lhe entregar o apito. Naquele tempo, antes de sairmos de casa para o nosso desfile de crianças mascaradas, a disputa era quem ia levar o apito na boca. Esse que tinha o poder de apitar fazia a vez daqueles que, no desfile de verdade, vão à frente a marcar o ritmo do grupo. Nesse ano, não sei porquê, ninguém tinha mostrado vontade de apitar, e a avó Catarina tinha me dado o apito. Eu fiquei contente e nervoso, porque se eu não apitasse bem mais tarde iam me gozar durante bué de semanas. Mas correu tudo bem.

Agora, devagarinho e sempre falando baixo, a avó Catarina veio me pedir o apito.

— Dá-me o apito, filho, que eu tenho de ir lá a cima ver se deixei as janelas abertas.

63

Ela parecia ter pressa. Procurei nos bolsos, nada no casaco, nada na calça. Fiquei atrapalhado, pousei o copo com o restinho da gasosa aguada do batismo.

— Espera só, avó — levantei a calça, encontrei o apito escondido na meia. Tinha medo de ser roubado porque já tínhamos voltado para casa quando estava escuro.

Dei-lhe o apito e ela fez uma coisa que fazia poucas vezes: sorriu e fez-me um carinho na bochecha. Nunca disse aos meus primos porque iam me gozar, mas eu não sabia que a mão assim toda enrugadinha da avó Catarina era tão suave. Fechei os olhos. Quando os abri, ela já não estava lá: a avó Catarina era muito rápida a desaparecer.

Levantaram o som da televisão. O camarada locutor estava a conversar com alguém e ouvimos comentários de aquele ser mesmo o último Carnaval da Vitória.

Lá fora, o camião da água passou a largar água no passeio da avó Nhé que tinha sempre muita poeira por causa das obras do Mausoléu. Muitos miúdos brincavam de correr perto desse camião e um soviético dizia palavras que ninguém entendia mas acho que ele estava a dizer disparates na língua dele.

Como não podia apanhar poeira, por causa da asma, fui para o quintal. O vento voava devagar, as folhas da figueira faziam um ruído que era mais um segredo que um barulho. Lá longe, na rua principal, ouvi o barulho

64

da Honda 1100 do João Serrador a passar. Os dois jacós na gaiola disseram bué de disparates porque estavam assustados com o barulho da mota e só havia uma coisa a fazer: fui até ao tanque da roupa onde tinham deixado uma água azulada por causa do sabão, molhei as mãos e sacudi pra dentro da gaiola. Os jacós lambiam o corpo com vontade. Mesmo vendo os olhos deles tão alegres, nunca entendi como é que o sabor do sabão azul lhes acalmava mais que um carinho.

Isto foi em fins de março. No último Carnaval da Vitória.

65

ANEXO D – CONTO “FIM DOS MEUS NATAIS DE MACARRONADA”

Fim dos meus natais de macarronada

Geni Guimarães

UNS dias antes do Natal, a gente já nem dormia direito, porque começava a espera. Não esperávamos Papai Noel botando brinquedos nos sapatos. Na verdade, nem sabíamos de sua existência na tradição. O que esperávamos mesmo ansiosos era a macarronada, as roscas doces, a leitoa, a galinha gorda e o guaraná, que se eu soubesse da existência do uísque, iria ainda preferir o refrigerante borbulhante e quente na boca do caneco de alumínio.

Minha mãe ia até um sítio vizinho para encomendar a dita cuja leitoa. Em casa saíamos no terceiro para escolher a galinha que seria abatida. Cada uma de nós, as crianças, tinha uma com nome e tudo. Mas na hora da decisão, quem perdia sempre era a Cema, que, sendo excepcional, não sabia protestar para defender a sua. Então, dávamos sempre um jeito de mandar a galinha dela para o peito e ficarmos com a nossa cacarejando no quintal.

Natais bons eram aqueles. Sem esperas frustradas de presentes, árvores, cartões. Natal para nós era mesmo comer gostoso, sentados ao redor da mesa, ou num degrau da escada. Comíamos no princípio

27

com desejo de um ano. Depois comíamos mesmo por comer. A barriga doía de cheia, mas a bacia estava abarrotada de macarrão grosso, vermelho de massa e tomatinhos caipiras. Então, a gente comia, comia.

Comia porque o macarrão era lindo, porque era dia de banquete, porque era Natal. Comia porque sim.

É um dia, num ano político, acredito eu, aversaram que não sei quem podre de rico ia distribuir brinquedos para a criançada da colônia. Ficamos eufóricos. Natal com macarronada, leitoa, guaraná e ainda brinquedos...

Pensei até na hipótese de jogar fora nossos bonecos de sabugo e os caminhões de carretéis. Para mim, escolheria uma boneca grande de cabelos compridos e olhos azuis. Para a Cema, uma menor, porque ela ia arrancar os olhos e as pernas mesmo. E para o Zezinho, o que será que eu pegaria? Um trator, um caminhãozinho ou... será que tinha bola?

Na véspera do Natal, lá pelas 3 da tarde, minha mãe vestiu-nos com as roupas mais bonitas que tínhamos. Lavamos nossos pés no tanque e penteamos os cabelos.

Fomos para a casa grande, onde morava o administrador da colônia. A Cema, grudada na minha saia amarela godê. O Zezinho, agarrado na minha mão direita.

Foi difícil chegar, porque a Cema, alheia às minhas preocupações, às vezes emperrava, outras vezes queria voltar. Pegamos, então, quase o fim da fila.

28

A criançada, excitada, distribuía pisões nos pés da gente, cotoveladas na barriga, chutes por todos os lados.

Eu tinha que proteger a Cema e não me esquecer do Zezinho, que, saturado, pensava em sair para jogar burquinhas, enquanto o homem rico não chegasse.

Esperamos uma eternidade.

Era o sol ardendo na cabeça, os olhos secos na estrada.

Era a Cema chorando, urinando nas pernas, e a garotada vaiando o despedido dela.

Era a sede na garganta e o meu coração descompassado.

Alguém finalmente gritou:

— Olha lá o caminhão!

O meu coração de mãe, irmã, criança, sorveu uma gotinha de felicidade. Enfim, pegar o brinquedo, ir para casa, tomar água, descansar pernas e emoções.

O caminhão chegou. Desceu dele um senhor gordo, roupas e gorro vermelhos. As botas eram pretas e até tinha um par de luvas brancas. Fiquei meio cismada, mas se ele trazia presentes, mal não podia fazer.

Logo saiu também do caminhão uma senhora, andando no ar nos saltos dos sapatos. Estava vestida de verde, cor de abobrinha nova. Tinha as unhas esmaladas de cor rosa e muitos anéis ornamentando os dedos, longos, brancos.

29

Ela chegou séria, mas num segundo arrumou um sorriso meloso e colocou na cara rebocada de batom e pó-de-arroz.

O Papai Noel abria um saco grande e marrom que trazia nas costas.

A madame alisava as cabecinhas suadas, fazia uma forcinha, rasgava um riso, enfiava a mão no saco e entregava o esperado presente. Lascava um beijo nas bochechas da criançada que saía doída, rasgando o plástico que envolvia o objeto.

Eu ainda na fila, com medo de ficar sem. A Cema, de cara enfiada no meio das pregas da minha saia, sem choro e sem riso. Sem curiosidade e sem fala. Sem saber o quanto em eu temia pela falta da sua boneca. Chegou, enfim, a minha vez.

Botei logo a Cema na frente, para ganhar primeiro.

Dáí a madame enfiou a mão esguia no saco e, quando foi entregar o presente, parou e olhou na carinha negra e boba da minha irmã. Fitou-a com nojo, medo, repúdio, ódio, sei lá. Deu um passo para trás e quase jogou o pacote na cara da Cema. Virou-se apressadamente, sem ao menos o riso fabricado. Sem ao menos atirar-lhe o beijo hipócrita, frio, triste.

Deu-me o meu e o presente do Zezinho. De quebra vieram os complementos: riso enjoado, beijo grudento.

Senti, então, uma enorme dor de cabeça, vontade de urinar ali mesmo sobre a terra ardente e os bicos dos sapatos dela.

30

No dia seguinte, na hora do almoço, fraca e vazia, vomitei. Era o mal do riso dela no focinho da leitoa, os dentes dela na cabeça da galinha.

Era a urina da Cema no meu guaraná, e a carinha suada na testa da rosca doce, remoendo lembranças.

Era o meu brinquedo num canto, sem sair do plástico.

Ela toda rebocando o meu tempero e encurtando a minha infância. Era ela matando todos os meus natais de macarronada.

31

ANEXO E – CONTO “BILHETE COM FOGUETÃO”

Ondjaki

bilhete com foguetão

com um beijinho para a Petra

Foi no tempo da terceira classe.

Quando a Petra entrou na sala já deviam ser umas 3h da tarde. Lembro-me disso porque sabíamos mais ou menos as horas pelo modo como as sombras invadiam a sala de aulas.

A Petra tinha o tom de pele escuro, bem bronzado, e vinha com umas roupas bem bonitas que se fosse a minha mãe não me deixava vestir assim num dia normal de aulas. Uma mochila toda colorida como quase ninguém tinha naquela época. Então eu acho que tudo aconteceu em poucos minutos, assim muito de repente.

Já não conseguia prestar atenção à aula e a Marisa, que sentava na carteira ao lado, reparou que eu estava toda hora a olhar. A delegada de turma também viu. E a Petra também.

Na hora do intervalo o Cláudio veio me buscar para eu ser defesa na equipa dele de futebol e eu disse que não. O Helder, que organizava a outra equipa, até me prome-

teu posição de avançado mas eu recusei. Fiquei todo intervalo na sala, na minha carteira, a rasgar as folhas onde eu tentava escrever um bilhete para a Petra.

Depois do intervalo todos voltaram com respiração depressada e o suor do corpo a molhar as roupas, alegres também porque a camarada professora Berta disse que ainda ia demorar. Deu ordens à delegada para sentar todo mundo e apontar numa lista o nome dos indisciplinados.

Primeiro houve aquele silêncio assim de cinco minutos que todos têm medo de ficar na lista e ninguém quase se mexe. Depois começaram a desenhar, jogar batalha naval e tentar pedir com-licença à delegada para falar com alguém. O meu bilhete estava pronto, dobrado, mas eu não sabia se devia ou não dar o bilhete à Petra.

A Marisa olhava para mim como quem perguntava alguma coisa. E essa resposta que ela queria com palavras ou um olhar, eu também não tinha para mim. Mesmo sem ter ido jogar futebol, eu suava na testa e nas mãos.

Fiz sinal à delegada que queria falar com ela, mas ela disse que não. A Marisa disse-me então que ela podia ir.

— Entrego a quem?

— À Petra.

A Marisa nem esperou eu ter acabado bem de decidir, tirou-me o bilhete da mão e foi a correr. O meu olhar acompanhou a Marisa na corrida em direção à Petra. De

repente me deu uma tristeza enorme quando a vi passar além da Petra e entregar o papel já meio aberto à delegada de turma.

A delegada mandou todos fazerem um silêncio que eu não conseguia engolir na minha garganta dura. Era o meu fim. Como é que eu ia enfrentar os rapazes depois daquele bilhete para a Petra a dizer que ela tinha “um estojo bonito com cores do Carnaval da Vitória e a mochila também, pele tipo mousse de chocolate e uns olhos que, de longe, pareciam duas borboletas quietas e brilhantes”?

Cruzei os braços na carteira, escondi a cabeça, fechei os olhos, e pelos risos eu ia entendendo o que se passava ali. Quando ela acabou de ler, houve um silêncio e eu sabia que a delegada devia estar a olhar para o desenho. Como eu não sabia desenhar quase nada, tinha feito um pequeno foguetão desajeitado porque achei que fazer flores também já era de mais. A delegada riu numa gargalhada só dela, bem alto. A Marisa quis saber o que era. Ela amarrotou o bilhete e guardou no estojo.

— Ele desenhou um “fojetão”.

— Um “fojetão”?!

Aí confirmei na minha cabeça que aquela menina não podia ser nossa delegada: ela não sabia ler o “gue”, e eu tinha a certeza absoluta de ter escrito “foguetão”. A camarada professora Berta entrou e eu estremei, pensei que

fossem me queixar do bilhete, mas nada, todos estavam parados, como borboletas!, isso mesmo, borboletas quietas.

No fim da tarde, a Petra foi logo embora sem falar com ninguém, e os rapazes da minha turma foram bem simpáticos, ninguém me estigou e até o Filomeno, que era tão calado, deu-me uma pancada leve nas costas que eu entendi tudo sem ele ter dito nada com a boca. Cheguei a casa muito confuso e um pouco triste, mas já não queria falar mais do bilhete.

— Correu bem o dia? — a minha mãe me deu um beijinho.

— Sim, foi bom — tirei a mochila das costas. — Mãe, “foguetão” não é com “gue”, como na palavra “guerra”?

— Claro que sim, filho.

Olhei devagar para ela. Fiquei a sorrir. A minha mãe também tem uns olhos assim enormes bem bonitos de olhar.

ondjaki

ANEXO F - CONTO “TEMPOS ESCOLARES”

Geni Guimarães



Nhá Rosária era uma velha senhora negra que morava noutra fazenda com uma família de fazendeiros. Nunca ninguém soube por que razão morava com aquela família, nem qual a sua idade certa.

Uns diziam que tinha 98 anos, outros 112. Quando a ela era perguntado, respondia meio sem jeito: – Só o meu filho que sabe.

– E onde está seu filho? – insistiam alguns. E ela, já emburrada, resmungava:

– Ué! Sinhozinho Pedro João. Não sabe?

– O dono da fazenda?

– É – respondia ela. Daí, então, fechava a cara e ninguém mais era louco de mexer no assunto, com medo que ela fosse embora e não nos contasse histórias da escravatura.

A verdade é que, quando a Vó Rosária (assim a chamávamos) chegava, já vinha acompanhada de toda a criançada. Todos queriam ouvi-la contar tão lindas e tristes histórias.

Foi assim que naquele dia, quando Vó Rosária se sentou quase empurrada pela garotada, minha mãe apressou meu penteado para nos juntarmos aos outros para podermos ouvi-la melhor.

Chegamos quando ela dizia:

– ... e só com um risco que fez no papel, libertou todo aquele povaréu da escravidão. Uns saíram dançando e cantando. Outros, aleijados por

MINHA mãe trançava meu cabelo. Ela, sentada num banquinho que o meu pai havia feito com os restos de um pilão que, quando novo, triturava milho para as galinhas, e eu, de cócoras na sua frente, ouvia silenciosamente:

– Amanhã, seu cabelo já está pronto. Hoje você dorme com lenço na cabeça que não desmancha. Não esqueça de colocar o lenço novo no boral. Pelo amor de Deus, não vai esquecer o nariz escorrendo. Lava o olho, antes de sair.

– Se a gente for de qualquer jeito, a professora faz o quê? – perguntei.

– Põe de castigo em cima de dois grãos de milho – respondeu-me ela.

– Mas a Janete do seu Cardoso vai de remela no olho e até mocô no nariz e...

– Mas a Janete é branca – respondeu-me minha mãe, antes que eu completasse a frase.

Nisso ouvi meu pai dizer lá da cozinha:

– Entra, Nhá Rosária – foi exclamando. E mais alto: – Bastiana, a Nhá Rosária chegou.

algum sinhô que não foi obedecido, só cantavam. Também bebida teve a rodo, para quem gostasse e quisesse.

– Quem? – perguntei baixinho para o Lilico, que havia pegado a história no começo.

– Uma tal de Princesa Isabel. Cala a boca!

E a Vó Rosária continuou. Ora enchia a fala de ênfase, ora falava tão baixo e emocionada que precisávamos aguçar os ouvidos para entender.

Determinada hora, não agüentei e perguntei:

– Vó Rosária, ela era santa?

Mas ela já dormia, sentada, e a criançada começou a se levantar para sair. No entanto, não fiquei sem resposta:

– Só haveria de ser, filha – disse meu pai.

– Das mais puras e verdadeiras – confirmou minha mãe.

“Só podia ser”, pensei eu.

Como minha mãe já havia acomodado a Vó Rosária numa cama improvisada no chão, ela própria tomou o rumo do quarto. Fui também para o meu e acendi uma vela.

Rezei três Pai-Nossos e três Ave-Marias. Ofereci à Santa Princesa Isabel, pedindo-lhe que no dia seguinte não me deixasse perder a hora de me levantar nem esquecer o nariz sujo. Agradei também por ter sido tão boa para aquela gente da escravidão. Deitei-me, formulando uns versinhos na cabeça. Quando soubesse ler e escrever (que ela

ia me ajudar), escreveria no papel e recitaria na escola.

Quando nos meus olhos dançava a chama da vela e no meu coração o versinho já surgia, minha mãe chamou-me.

– Filha, acorda que está na hora.

Não era preciso chamar-me. Eu não havia dormido.

Pulei da cama.

– *Pai Nosso que estais no céu...*

– Pegou o lenço?

– *santificado seja o Vosso nome...*

– Seu cabelo não desmanchou?

– *venha a nós o Vosso reino...*

– Olha o rosto. Não tem remela?

– *seja feita a Vossa vontade...*

– Não briga com o Flávio no caminho, que depois o pai dele conta pro Mariano. A corda arre-benta do lado mais fraco e seu pai não gosta de que chamem a atenção.

– *assim na terra como no céu. Santa Maria, mãe de Deus...*

A minha mãe recomendava e eu ia de lá pra cá. Saia azul, blusinha branca. Alpargata nova nos pés. Pó de arroz por todo o corpo.

Nariz limpo.

Eu era negra... a Janete, branca...

– *agora e na hora da nossa morte...*

Nisto ouvi chegando na porta de casa um barulho alegre. As crianças da colônia estavam em festa. Íamos para a escola.

Alguém me chamou:

– Geniiiiiiiiiii!...

– *amém*. Bença, mãe. Fica com Deus.

– Deus te abençoe. Vai com Deus também. Não perde o lenço. Não vai brigar com o Flávio, que depois...

O resto dos não ficou no ar, pois eu já me havia juntado aos outros e me distanciava.



– Vou dar um beijo na professora na saída – disse a Diva, que já estava no 2º ano.

– Eu também vou – disse a Arminda.

– Eu sempre beijo todas elas – cantou de galo a Iraci, que já era mais tarimbada porque tinha passado para o 4º ano de escolaridade.

– Todo mundo tem que beijar? – perguntei.

– Claro que tem – respondeu-me a Diva.

– Tem nada – contradisse a Iraci. Quem quer beijar, beija. Quem não quer, não beija.

ANEXO G – CONTO “O BIGODE DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA”

Ondjaki

o bigode do professor de geografia

O camarada professor de Geografia era um homem baixinho com uma barriga redonda e um bigode muito fininho tipo dos artistas dos filmes. Falava quase sempre baixo e tinha pouca paciência nas aulas. Um dia no intervalo até alguém disse que ele não gostava de nós. Não sei.

Naquele dia o Joel e o Nuno estavam mais parvos do que o habitual. E o camarada professor de Geografia não gostava nada das nossas parvoeiras tipo estigas de gozar com os professores. Fazia muito calor e as aragens todas tinham desistido de atravessar a nossa sala de aulas.

O momento foi desses assim inesperados: ninguém pode saber quando uma coisa estranha vai acontecer. A irritação de um professor ou de um aluno, ou dos dois, é um mistério. Mesmo, para mim, as crises de asma repentistas da minha colega Luaia também eram de mistério e susto.

E aconteceu.

– Eu não beijo lazarenta nenhuma – gritou o Dirceu, um negrinho terrível, que com muito custo havia sido promovido para a 3ª série

Foi um choque geral. Todas as crianças puseram a mão na boca e, como se tivessem ensaiado, disseram em coro:

– Ah! Boca suja!

Eu não me abalei com a resposta do Dirceu, porque entrava numa dúvida terrível.

O que faria eu: beijava ou não beijava? Devia ou não devia? Será que teria coragem? E se não beijassem, o que aconteceria?

Fiquei desesperada o tempo todo na classe. Buscava razão para beijar, ou desculpa para não fazê-lo.

– Bem – disse a professora –, agora vamos parar de fazer pauzinhos. Acho que todos vocês conhecem cobra, não é? Então. Vamos desenhar cobrinhas.

Senti vontade de contar para ela que minha mãe sabia benzer picadas de cobras. Que um dia...

Deus me livre! Nunca teria coragem de interrompê-la. Além do mais, ela também devia saber. Era professora.

Dona Odete começou a cobrir a lousa de cobras sem cabeças e pauzinhos tortos.

“Será que cobra-cega não tem cabeça? Acho que aquelas eram cobras-cegas... Deve ser isto.

E os paus, por que eram tortos? Será que ela não sabia desenhar uns pauzinhos direito? Será que não sabia fazer cabeças nas cobras?

Meu Deus, beijo ou não beijo?”, pensava eu, quando...

– Por que você não fez?

Dei um pulo na carteira. Meu coração começou a bater na garganta.

– Explica, vamos – gritava ela. – Olha aqui o dele – pegou o caderno de um menino que estava sentado na carteira do lado e o colocou na minha cara, diante dos meus olhos. – Tudo certinho. Só você não fez, por quê?

– A cobrinha... – eu queria explicar.

As lágrimas começaram a sair e o soluço me prendia a voz.

Nisso um sino estridente badalou forte. A criançada se pôs em alvoroço. Era o sinal da saída. Eu não conseguia parar de chorar.

Meu nariz escorria, escorria. Limpei a secreção com a manga da blusa. “Meu lenço, meu Deus, onde eu coloquei o lenço? Por que será que água do olho tem sal e do nariz não? Acho que a mãe da gente coloca sal no nosso olho quando dormimos. Não. Não podia ser. O olho da gente ia arder, com certeza”, pensei.

E arrumei minha malinha de cadernos, sem pressa.

Senti um cutucão nas costas. Era a Diva, me avisando:

– Eu já beijei. A Iraci e a Laurinha também já beijaram as delas. Anda logo.

O camarada professor, de pé, no quadro, de costas para nós. Na camisa esverdeada de quase todas quintas-feiras um suor já tinha virado mancha escura. O Joel estigou:

— Chê, o camarada professor tipo que tem o mapa de África desenhado no porta-bagagens!

Todos rimos. O camarada professor pousou o giz no quadro e deu-nos uma olhada de mandar calar. Trememos.

No quadro, pela mão dele transpirada, um problema qualquer estava a ser apresentado. Quando ele escreveu “setenta minutos”, o Nuno iniciou a fala dele:

— O camarada professor não pode dizer setenta minutos — e riu bem alto. — Diz-se ihomin.

O resto da turma já não riu. O suor no “mapa de África” tinha aumentado. O giz foi largado da mão suada e caiu de repente no chão — mil pedacinhos do nosso medo — num estrondo quase nenhum mas que eu podia aqui dizer que foi ruidoso. O camarada professor virou-se. Até nos pareceu que o bigode dele também estava irritado conosco. O Nuno parou de rir e teve medo.

Os passos do camarada professor foram lentos até à porta. As mãos dele fecharam a porta com estrondo e susto de filme de terror — e o calor também. Deve ter sido espanto o que sentimos quando ele falou:

— Ó seus filhos da puta, vocês tão a brincar com esta merda ou quê?

106

Desde a pré-cabunga até à sétima classe, eu nunca tinha ouvido um professor dizer um disparate em plena sala de aulas. O medo estava conosco.

O camarada professor andou devagar e sentou-se na secretária dele. Apontou o dedo para um qualquer, mas era como se fosse atingir a sala toda. Ainda bocejou e sentimos o cheiro da bebida que sempre lhe acompanhava.

— Pensam que a merda do salário que me pagam aqui é suficiente pra vos aturar? Ahn? E não vale a pena irem fazer queixinhas nos vossos pais.

Fez uma pausa terrível de filme de suspense.

— Vocês tenham muito cuidado... Muito cuidado mesmo.

Nós a tremer. O tempo não queria passar.

— Se um dia destes lerem no jornal que o professor de tal matou umas pessoas..., não tenham dúvidas: sou eu mesmo! Ouviram bem, seus filhos da puta?

A tarde estava quieta sem passarinhos de fazer um bocadinho de barulho. Nada. O medo era tanto que ninguém engolia cuspe para não fazer ruído com a bola da garganta. O camarada professor olhou o relógio e bocejou mais uma vez. Quando o sino tocou ninguém se mexeu.

— Podem sair — ele disse, devagarinho.

Um a um, certinhos tipo num quartel, fomos saindo.

107

O camarada professor, assim meio triste, foi o último a abandonar a sala. Tinha as costas completamente ensopadas de suor, numa mancha que não fazia mais desenho nenhum.

Uma luz bem encarnada de sol fazia brincadeira de brilhos no rosto, nos olhos, nos bigodes dele. O camarada professor de Geografia tinha o bigode dos maus dos filmes.

108

ANEXO H – CONTO “METAMORFOSE”

Geni Guimarães



No ano seguinte, já no primeiro dia de aula, levava na bolsa um poema de quatro versos que dizia assim:

*Foi boa para os escravos,
E parecia um mel,
Acho que é irmã de Deus,
Viva a Princesa Isabel.*

De imediato, não tive coragem de mostrá-lo à professora.

Cada vez que tentava, ficava gelada e o coração já ia correndo bater na garganta.

Mas no segundo dia de aula, numa hora em que ela disse que a minha letra era bonita, arranquei da bolsa o poema e lhe entreguei.

Ela foi até a mesa e sentou-se com o meu papelzinho na mão. Leu e releu. Pegou a caneta, riscou qualquer coisa por sobre meus versos e mandou o Pedro chamar o diretor.

Imediatamente me deu vontade de urinar e vomitar. Será que havia feito alguma coisa errada? E se houvesse feito, iria para os grãos de milho nos joelhos?

57

Chegou o diretor seguido do Pedro. Dona Cacilda deu-lhe o papel. O diretor leu. Ficaram algum tempo conversando baixinho e apontando alguma coisa que eu havia escrito.

Depois ele saiu e a professora devolveu-me o poema e continuou a aula calmamente sem um gesto que me explicasse o bom ou ruim dos versos. Mas a qualquer barulhinho, ficava eu toda trêmula, ávida por um sinal, uma explicação por mais banal que fosse.

Assim fiquei até o final da aula, mas quando a minha fila saía e passava pela porta da diretoria, o diretor saiu, procurou-me com os olhos e disse:

– Parabéns!

– Não foi nada. Obrigada.

Fui para casa feliz. Sabiás empoleirados na cabeça da alma.

Devia ser dia 10 ou 11 do mês de maio.

A dona Cacilda, logo após o recreio, disse-nos:

– No dia 13 agora, vamos fazer uma festinha pra Princesa Isabel, que libertou os escravos. Quem quer recitar?

Várias crianças gritaram:

– Eu! Eu! Eu!

Pluft, pluft!... Meu coração lá foi de novo pulsar na garganta. Era a hora e a vez de expor meu poema. Não podia perder a chance. Mas como conseguir coragem? E se errasse?

58

– Assim não dá – gritou a professora. – Levantem a mão.

Levantei a minha, que timidamente luzia negritude em meio a cinco ou seis mãozinhas alvas, assanhadas.

– Você... Você... Você...

Não fui escolhida. Tantos não é possível, explicou-nos ela. Mas eu não podia perder a oportunidade. Corri atrás dela, sôfrega:

– Dona Cacilda, eu tenho aquela que eu fiz outro dia, que eu mostrei pra senhora e a senhora chamou o diretor e ele falou parabéns e eu deixo ela mais grande...

Falei tudo sem respirar. Sem piscar. Medo de não convencer, de apertar os olhos e as lágrimas escaparem do controle da emoção. Saturiei.

– Está bem. Amanhã você traz a poesia e a gente ensaia.

Acariciou meu rosto e riu chocadamente.

Sua mão parecia pena de galinha e seus lábios no riso tinham muito a ver com as casquinhas de tomate caipira que minha mãe colocava no tempero do arroz.

Fui para casa meio angustiada. Já estava quase arrependida de haver insistido. O aumentar e decorar o poema não era nada. Difícil era não tremer, não chorar, não esquecer na hora.

Pensei em não ir às aulas por uns dias, inventar uma dor de barriga... Mas não podia falhar com a Princesa Isabel. Ela merecia. Se não fosse ela...

59

Que pecado seria maior: mentir que estava doente ou não homenagear a Santa Princesa Isabel?

Optei por ir e não ficar em pecado.

Antes tremer, chorar, do que ser castigada por Deus. Por Deus ou por Santa Isabel?

Pelos dois, claro.

Ela teria que pedir o consentimento Dele para me punir, já que Ele é o Pai, o Chefe, dono de todas as decisões.

Haveria na certa uma reunião no céu entre santos e santas, anjos e anjas... Não. Anjos e anjas não. Crianças não opinam, não decidem nada. Nem votam. Ah! Mas se eles pudessem...

Se pudessem, seria fácil. Eu mesma conhecia vários anjinhos: A Tilica 1, que morreu de lombri-ga aguada; a Luzia 2, que morreu de bucho virado; o Jorge 3, que morreu de cair no poço...

É. E tinha mais ainda e, por sorte, todos da minha cor. Seriam votos a meu favor, certamente. Fora a Ana, que era branca, o João Cláudio... acho que até eles...

Mas não adiantava ficar pensando. Criança só ouve, quando pode. O fato é que, no céu, todo mundo ficaria sabendo. Uma vergonha imensa invadiu-me toda, como o dia em fui pega tentando descobrir a passagem do ovo do galo para a barriga da galinha. Credo-em-cruz!

Não havia mesmo outro jeito. O negócio era assumir logo de uma vez, tentar fazer tudo bonito e direito.

60

Tudo certinho: nem um pulo nas frases, nem um gaguejar, nada.

No dia seguinte, coloquei meus escritos sobre a mesa para a apreciação da professora. Ela os pegou, leu, fez as correções ortográficas, como, por exemplo, colocando *ns* no final da palavra *homens*, concordou adjetivos, etc.

E me devolveu:

– Decora, que amanhã você recita, certo?

Não contei que tudo estava na ponta da língua.

A festa seria depois do recreio, na manhã seguinte.

Já no momento em que entramos na classe, ela se pôs a falar sobre a data:

– Hoje, comemoramos a libertação dos escravos. Escravos eram negros que vinham da África. Aqui eram forçados a trabalhar e, pelos serviços prestados, nada recebiam. Eram amarrados nos troncos e espancados, às vezes, até a morte. Quando...

E foi ela discursando, por uns quinze minutos.

Vi que a narrativa da professora, não batia com a que nos fizera a Vó Rosária. Aqueles escravos da Vó Rosária eram bons, simples, humanos, religiosos.

Esses apresentados então eram bobos, covardes, imbecis. Não reagiam aos castigos, não se defendiam, ao menos.

62

Comi rapidamente no almoço. Engoli quase inteiros os alimentos. Engasguei com as espinhas de mandiúva. Pus-me a escrever afoitamente. Aumentei. Criei quatro novos versos:

*Os homens era teimosos
E o donos deles era bravo,
Por isso a linda Isabel
Soltou tudo os escravo.*

Reli os versos antigos, e achei que deveriam ficar por último, para encerrar a declamação com o *Viva a Princesa Isabel*.

Ao meu poema dei um título: *Santa Isabel*. Assim ficou:

Santa Isabel

*Os homes era teimosos,
E os donos deles era bravo,
Por isso a linda Isabel
Soltou tudo os escravo.*

*Foi boa que nem um doce,
E parecia um mel,
Acho que é irmã de Deus,
Viva a Princesa Isabel.*

Dentro de meia hora, havia decorado tudo.

Daí comecei a declamar pausadamente. Às vezes, começava do fim e voltava para o começo.

61

Quando dei por mim, a classe inteira me olhava com pena ou sarcasmo. Eu era a única pessoa dali representando uma raça digna de compaixão, desprezo.

Quis sumir, evaporar, não pude.

Apenas pude levantar a mão suada e trêmula, pedir para ir ao banheiro. Sentada no vaso, estiquei o dedo indicador e no ar escrevi: lazarento. Era pouco. Acrescentei: morfético. Acentuei o *e* do *f* e voltei para a classe.

No recreio, a Sueli veio presentear-me com uma maçã e a Raquel, filha do administrador da fazenda, ofereceu-se para trocar meu lanche de abobrinha abafada pelo dela, de presunto e mussarela.

Não os comi, é claro. A compensação desvalia. Não era como o leite que, derramado, passa-se um pano sobre e pronto.

Era sangue. Quem poderia devolvê-lo... Vida?

Que se enxugasse o fino rio a correr mansamente. Mas como estancá-lo lá dentro, onde a ferida aberta era um silêncio todo meu, dor sem parceria?

❖

Na hora da festa, estava um trapo.

No entanto, não me preocupavam mais os erros ou acertos, sucessos ou insucessos. Era a ver-

63

gonha que me abatia. Pensava que era a grande da classe, só por ser a única a fazer versos. Quantas vezes deviam ter rido de mim, depois das minhas tontices em inventar cantigas de roda... Vinha mesmo era de uma raça medrosa, sem histórias de heroísmo. Morriam feito cães. Justo era mesmo homenagear Caxias, Tiradentes e todos os Dons Pedros da história. Lógico. Eles lutavam, defendiam-se e ao seu país. Os idiotas dos negros, nada.

Por isso que o meu pai tinha medo do seu Godoy, o administrador, e minha mãe nos ensinava a não brigar com o Flávio. Negro era tudo bosta mesmo. Até meu pai, minha mãe. .

Por isso é que eu tinha medo. O filho puxa o pai, que puxa o avô, que puxou o pai dele, que puxou. eu, conseqüentemente, ali, idiota, fazendo parte da linha.

Caí em mim com a professora falando:

– Esqueceu? Não faz mal. Na outra festa, você recita. Logo chega o dia de Anchieta, do Soldado... Vamos sentar. Não tem importância.

Levou-me com cuidado e me fez sentar numa cadeira ao lado dos outros professores, na frente. Eu sentia muito sono e sede. Estranhei o fato do meu coração estar quieto, sem saltar para a garganta.

Apalpei o pescoço de todas as maneiras. Já ia verificar se estava no peito, mas desisti. Será que ele morreu?

64

“Pro inferno. Se quiser morrer, que morra”, pensei, olhando a sujeira do nariz que saiu preguiçosa e caiu sobre as pregas estreitas da saínia azul novinha, novinha.

Naquele dia ninguém correu na volta para casa.

Iam todos a minha volta, preocupados porque eu não conseguia andar depressa. Sentia-me sem peso e quando mudava o passo, achava que o chão à frente estava em desnível, longe, mole.

Quando cheguei em casa, minha mãe falou:

– Seu almoço está em cima do fogão. Depois você leva o prato lá na vasca, que eu já estou indo lavar os trens.

Desvencilhei-me do material escolar e peguei o prato de comida.

Já ia saindo para jogar tudo para as galinhas do terreiro, quando pensei que, se eu levasse o prato logo, minha mãe ia desconfiar, porque não se almoça em tão pouco tempo. Resolvi aguardar. Destampeei a vasilha e comecei a remexer a comida. Separei os grãos de feijão preto com o cabo da colher, joguei-os no meio das labaredas que mantinham aceso o fogo do fogão. Depois atirei a comida no quintal e fui levar o prato como minha mãe havia recomendado.

Até então, as mulheres da zona rural não conheciam “as mil e uma utilidades do bombril” e, para fazerem brilhar os alumínio, elas triturravam tijolos e com o pó faziam a limpeza dos utensílios.

65

A idéia me surgiu quando minha mãe pegou o preparado e com ele se pôs a tirar da panela o carvão grudado no fundo.

Assim que ela terminou a arrumação, voltou para casa. Eu juntei o pó restante e, com ele, esfreguei a barriga da perna. Esfreguei, esfreguei, e vi que, diante de tanta dor, era impossível tirar todo o negro da pele.

Dáí, então, passei o dedo sobre o sangue vermelho, grosso, quente, e com ele comecei a escrever pornografias no muro do tanque d'água.

Quando cheguei em casa, minha mãe, ao me ver toda esfolada, deixou os afazeres, foi para o fundo do quintal, apanhou um punhado de rubi e com a erva preparou um unguento para as minhas feridas.

Enquanto umedecia um paninho no preparado e colocava na minha perna, dizia:

– Deus me livre! Eu canso de falar: não sobe nos muros, não brinca de correr e que nada. Entra por um ouvido e sai para o outro. Parece moleque. Mentira: nem moleque faz isto. Vê se o Zezinho...

Eu ouvia sua voz distante, brava-doce. Bálsamo.

Dentro de uma semana, na perna só uns riscos denunciavam a violência contra mim, de mim para mim mesma. Só ficaram as chagas da alma esperando.

66

ANEXO I – CONTO “O PORTÃO DA CASA DA TIA ROSA”

Ondjaki

o portão da casa da tia rosa

para a tia Rosa. para o tio Chico

Só sei que eu nunca fui à creche. Tentaram durante uns dias, mas eu chorava o tempo todo. Quando a minha mãe ia me buscar mais cedo, encontrava-me com os olhos bem inchados. Por isso, desde bebé, eu sempre fiquei na casa da tia Rosa. Passava lá as tardes com as filhas dela a ouvir os discos do Roberto Carlos. Ela era minha madrinha, mas para mim sempre foi a “tia Rosa”.

Anos depois, naquela tarde, os meus pais levaram-me à casa da tia Rosa. O meu pai conduzia distraído, mudando as estações do rádio conforme lhe apetecia. Eu olhava a cidade pela janela do carro, desde pequeno que eu gostava de fazer isso, ficar a olhar as pessoas na rua, o modo como se mexiam, como mexiam as mãos, ou como estavam vestidas, e imaginar a estória da vida dessas pessoas. A minha mãe ia calada, muito calada. Tão calada que eu pensei que ela estava triste.

O meu pai parou o carro e houve um silêncio estranho. Ninguém falou nada. Nem eu. Achei estranho não

ter ali fora nenhum carro do tio Chico. O tio Chico era o marido da tia Rosa. O portão estava destrancado, e lá dentro, a gaiola enorme das rolas não tinha rolas.

A mãe saiu do carro, deu a volta, abriu-me a porta. Disse alguma coisa que uma certa tristeza já não deixou ouvir bem. Atravessei a rua com cuidado, empurrei o portão. Havia qualquer coisa apertada dentro do meu peito, e uma vontade de lágrimas nos meus olhos, mas eu nem sabia se podia falar. Também não entendia aquela vontade de chorar, mas achei que estava a entrar num lugar frio apesar do sol que fazia. A minha mãe ficou no portão. Eu entrei.

Cheguei perto das grades da gaiola. Prendi as mãos nos buraquinhos pequeninos e quase posso jurar que ouvi o barulho das rolas quando, ao fim da tarde, eu e a tia Rosa vínhamos lhes dar comida. Parece que elas adivinhavam, começavam a voar, a dançar, a brincar, a tia Rosa ria uma gargalhada pequenina que ela tinha sempre guardada só para mim, abria a porta, eu entrava lá para o meio da confusão. Distribuí comida, muito mais comida do que aquela que as rolas precisavam, e a tia Rosa deixava. A tia Rosa deixava-me fazer tudo. Outros mais velhos diziam que a tia Rosa me estragava com mimos, mas eu não sei nada disso. Ficávamos ali a brincar com as rolas, eu apanhava os ovos e entregava à tia Rosa. E, sem eu saber, estávamos também à espera que o tio Chico chegasse do trabalho.

A porta da gaiola fechava. As rolas ficavam mais calmas, como os bebés, quando comem: primeiro calam-se, depois adormecem devagarinho encostados na chucha das mães. Só que as rolas não usam fraldas, faziam cocó no chão da gaiola e era preciso cuidado quando se entrava ali. Depois ficávamos no portão. O portão aberto. Eu e a tia Rosa à espera do tio Chico. A tia Rosa, lembro-me muito bem, não dizia “tio Chico”, ela sempre dizia “ti Chico”. A mãe do João Valente podia passar e cumprimentar. Ou então outra senhora da rua de trás. Eu com vergonha encostava-me às pernas da tia Rosa. Ela ria de novo. “É muito envergonhado...”, dizia, e me puxava mais contra ela. Lembro como se fosse agora: com a mão meio bruta meio lenta, ela coçava o meu cabelo. Só que a tia Rosa não sabia que me dava sono.

— Af mesmo, tia, tenho comichão.

— Aqui?

Depois coçava já com as duas mãos, e depois começava a fingir que estava a procurar piolhos. Não há melhor coçadela de cabeça do que essa, quando parece que estão a procurar piolhos. Não tenho a certeza, mas acho que eu adormecia de pé. A mão da tia Rosa mergulhada nos meus cabelos — e as vozes delas a falarem por cima de mim. Até que o tio Chico chegava e entrávamos lá para o quintal.

Assim o Sol já tinha ido embora. As rolas adormeciam ou calavam-se. O tio Chico dizia para eu buscar um fino ali naquela tomeira de parede onde saía cerveja. O tio Chico gostava muito de cerveja como todas as crianças gostavam de gasosa. A tia Rosa tinha posto um banquinho em baixo da torneira da cerveja para eu chegar lá e tirar os finos.

— Ndalú..., vamos? — a minha mãe perguntou.

Eu tinha umas quantas lágrimas assim nos olhos, e tive vergonha que ela me perguntasse “o que foi?” e eu não soubesse explicar nada. Olhei lá para dentro, na direção do quintal. Quase ouvi de novo a voz da tia Rosa chamar-me para jantar. Eu tinha que jantar cedo, pois os meus pais vinham-me buscar depois. Mas a minha mãe não perguntou nada. Tocou-me nas costas, muito devagarinho, como se tivesse cuidado para não me sacudir muito. Acho que ela percebeu que se me sacudisse muito podiam cair mais lágrimas.

Tive que sair. Não me apetecia sair dali, de uma das casas da minha infância de tantas brincadeiras. Mas não me apetecia estar ali sem a tia Rosa e sem o tio Chico. Olhei o pequeno lago quase na saída, e também não vi os cágados. Nem vozes, nem barulhos de vizinhança. Nada.

Quando a minha mãe fechou o portão, aquele barulho fez um estrondo bem maior. Eu já estava no carro e

começaram a vir muitas lágrimas. Quando eu era tão criança eu não entendia mesmo as lágrimas. O portão ficou fechado. A gaiola das rolas toda aberta. As rolas deviam estar longe. Se calhar elas também não gostavam de estar mais naquela gaiola sem a tia Rosa para tomar conta delas.

A minha mãe não olhava para mim. O meu pai sintonizou o rádio numa estação que tocava, para as rolas, para a tia Rosa, para o tio Chico e para mim, uma música do Roberto Carlos: “por mais que eu faça, não adianta, você nem nota, minha existência; e os dias passam correndo, vou acabar te perdendo, e os dias passam correndo, vou acabar te perdendo...”

ANEXO J – CONTO “ALICERCE”

Geni Guimarães

Alicerce

Meu pai chegou do trabalho na lavoura, tirou do ombro o bernal com a garrafa de café vazia e sentou-se num degrau da escada da porta da cozinha.

Pediu-me que fosse buscar o rolo de fumo de corda, que ia, enquanto esperava o jantar, preparar os cigarros para a noite e o dia seguinte.

Eu trouxe e ele, ao desembulhar o fumo, deu com a cara do Pelé sorrindo no jornal do embrulho. Enquanto desamassava o papel para ver melhor, disse-me:

— Este sim, teve sorte. Lê aí pra mim, filha. Fala devagar, senão eu não decifro direito.

Peguei o jornal e comecei a ler o comentário que contava façanhas esportivas e dava algumas informações sobre a vida fantástica do jogador. Muitas palavras eu não sabia do significado, mas adivinhava quando olhava no rosto do meu pai e ele soltava ameaças de risos, sem tirar o olho da mão trêmula que picava o fumo. Quando terminei a leitura, ele disse:

— Benzadeus. Você viu só, minha filha? Era assim como nós. O pai dele é que deve não se caber de orgulho. Ver um filho assim, acho que a gente até esquece das durezas da vida.

Deu um suspiro comprido e acrescentou:

— Se a gente pelo menos pudesse estudar os filhos...

Senti uma pena tão grande do meu velho, que nem pensei para perguntar:

— Pai, o que que mulher pode estudar?

— Pode ser costureira, professora... — Deu um risinho forçado e quis encerrar o assunto. — Deixemos de sonho.

— Vou ser professora — falei num sopro.

Meu pai olhou-me, como se tivesse ouvido blasfêmia.

— Ah! Se desse certo... Nem que fosse pra mim morrer no cabo da enxada. Olhou-me com ar de consolo. — Bem que inteligência não te falta.

— É, pai. Eu vou ser professora.

Queria que ele se esquecesse das durezas da vida.

Quando já cursando o ginásio eu chegava com o material debaixo do braço, via-o esperando por mim no início da estrada, na entrada da colônia.

Num desses dias, quando atravessávamos a fazendinha e falávamos sobre o meu estudo, ele me disse:

— Tem que ser assim, filha. Se a gente mesmo não se ajudar, os outros é que não vão.

Nisto ia passando por nós o administrador, que ao parar para dar meia dúzia de prosa, cumprimentou meu pai e disse:

— Não tenho nada com isso, seu Dito, mas vocês de cor são feitos de ferro. O lugar de vocês é dar duro na lavoura. Além de tudo, estudar filho é besteira. Depois eles se casam e a gente mesmo...

A primeira besteira ficou sem resposta, mas a segunda mereceu uma afirmação categórica e maravilhosa, que quase me fez desfalecer em ternura e amor.

— É que eu não estou estudando ela para mim — disse meu pai. — É pra ela mesma.

O homem deu de ombros e saiu, tão lentamente que quase ouviu ainda meu pai segredando:

— Ele pode até ser branco. Mas, mais orgulhoso do que eu não pode ser nunca. Uma filha professora ele não vai ter.

Sorriu, tomou minha mão e continuamos a caminhada.

— Pai, que cor será que é Deus...

— Ué... Branco — afirmou.

— Mas acho que ninguém viu ele mesmo, em carne e osso. Será que não é preto...

— Filha do céu, pensa no que fala. Tá escrito na Sagrada Escritura. A gente não pode ficar blasfemando assim.

— Mas a Sagrada Escritura...

Ele olhou-me reprovando o diálogo e, porque não podia ir mais longe, acrescentei apenas:

— É que se ele fosse preto, quando ele morresse, o senhor podia ficar no lugar dele. O senhor é tão bom.

Em toda a minha vida, nunca havia visto meu pai rir tanto.

Riu um riso aberto, amplo, barulhento. Assim foi rindo até chegar em casa e, quando minha mãe olhou-o de soslaio, disse para os meus irmãos:

— Com certeza viu passarinho verde.

Como ele não parava de rir, todos aderiram e a sala ficou agitada e alegre.

Foi quando me escapou a emoção, dei um passo comprido e beijei a barriga da minha mãe. Diante do gesto incomum, todos ficaram me olhando, meio jeito de espanto.

Fiquei envergonhada e fingi que tirava, com a unha, uma casquinha de coisa nenhuma escondida entre os dentes do fundo.

ANEXO K – CONTO “UM PINGO DE CHUVA”

Ondjaki

um pingo de chuva

Eu acho que nunca cheguei a dizer a ninguém, talvez só mesmo à Romina, mas na minha cabeça eu sempre escondia este pensamento: as despedidas têm cheiro. E não é cheiro bom tipo chá-de-caxinde, ou as plantas a darem ares duma primeira respiração na frescura da manhã, entre silêncios e cacimbos molhados. Não. Despedida tem cheiro de amizade cinzenta. Nem sei bem o que isso é, nem quero saber. Não gosto mesmo de despedidas.

Um dia nós, os do nosso grupo, quase silenciosos, tínhamos combinado encontro na escola Juventude em Luta, depois do almoço. Os mais atrasados, como sempre, eram o Bruno e o Cláudio. As meninas já tinham chegado, ficamos ali no campo de futebol a olhar a escola quase vazia.

Como num filme, sempre me acontecia isso: eu olhava as coisas e imaginava uma música triste; depois quase conseguia ver os espaços vazios encherem-se de pessoas que fizeram parte da minha infância. De repente um jogo

de futebol podia iniciar ali, a bola e tudo em câmara lenta, um dia vou a um médico porque eu devo ter esse problema de sempre imaginar as coisas em câmara lenta e ter vergonha de me dar uma vontade de lágrimas ali ao pé dos meus amigos. A escola enchia-se de crianças e até de professores, pessoas que tinham sido da minha segunda classe, da terceira, até lembrava de repente o exame da quarta classe com o texto “Oriana e o peixe”. Quando alguém me tocava no ombro, as imagens todas desapareciam, o mundo ganhava cores reais, sons fortes e a poeira também.

— Tás a ouvir?! — alguém dizia.

Eu tinha que fingir que sim e engolir com os olhos todas as lágrimas. A escola estava vazia e, sem ninguém dizer nada, todos tínhamos medo daquela sensação. O fim da sétima classe: a incerteza sobre quem ainda famos encontrar no ano seguinte. As pautas já tinham saído, todos tínhamos passado com boas notas e muitos estavam contentes por causa das férias grandes. Eu não.

Chamaram-me, para irmos andando. Já tinham chegado todos. Tínhamos combinado encontro na escola Juventude em Luta, para depois do almoço irmos até à casa dos camaradas professores Ángel e María. Aquilo tudo cheirava a despedida até mais não.

— Não sentem o cheiro? — brinquei.

— Só se for da tua catinga — o Bruno disse.

Todos riram. Eu também. Embalei-me naquelas gargalhadas para olhar bem para eles, para eles todos, os meus colegas da sétima classe, e quase todos também tinham sido meus colegas desde a segunda até à quarta. Bons tempos. Uns traziam lanche, outros não; uns tinham bola e carinhos bonitos, outros não; todos vínhamos vestidos com o fardamento azul, de modo que no intervalo a escola ganhava uma gritaria toda azul de crianças a quererem aproveitar aqueles vinte minutos de liberdade e maluqueira. Os asmáticos, como eu, voltavam transpirados para a sala de aulas, com falta de ar, a tossir, e eram ralhados pela camarada professora Berta. No dia seguinte corríamos outra vez.

Chegamos à casa dos camaradas professores Ángel e María. O camarada professor não estava vestido com a calça militar dele, tinha uma camisa creme tipo “goiabeira” e uma calça justa. A camarada professora María tinha a cara toda pintada, com exagero mesmo, mas eu não queria que ninguém lhe gozasse porque vi nos olhos dela a olhar para nós que ela queria só estar bonita a disfarçar a tristeza dela.

— A camarada professora tá muito bonita — a Petra disse, as outras meninas concordaram. Eu também. O Bruno olhou com cara feia, mas conseguiu controlar-se, não ri nem estigou.

Era uma tarde quase bonita numa cor amarela e castanha que o Sol tinha posto dentro do apartamento peque-

no deles. Serviram chá para nós, um chá aguado mas doce, cheio de ternura. Quase ninguém tinha palavras de falar — nem eles, nem nós. Depois o camarada professor Ángel explicou-nos, com palavras um bocadinho difíceis, que a missão deles em Angola tinha terminado e que se iam embora muito em breve. O Bruno coçava a garganta e olhava para a janela, também impressionado com as cores daquele amarelo-sol. A Petra, a Romina e eu vimos a camarada professora María chorar escondida na cozinha e tivemos de fazer força para parar as lágrimas. O camarada professor Ángel continuava a falar e, sem querer, dizia coisas que nos emocionavam muito. Nas despedidas acontece isso: a ternura toca a alegria, a alegria traz uma saudade quase triste, a saudade semeia lágrimas, e nós, as crianças, não sabemos arrumar essas coisas dentro do nosso coração.

A Romina tirou da mochila dela um frasco bonito e grande, cheio de compota de morango. O camarada professor Ángel deixou de conseguir falar. Todos nós sabíamos que aquela era a prenda de despedida que eles podiam apreciar mais, e a mãe da Romina tinha feito um embrulho todo simples e bonito que só pela tampa via-se logo que era a compota da delícia deles. As mãos da camarada professora María tremiam ao agarrar as mãos do marido dela como se, naquele gesto, eles conseguissem agarrar as mãos de todos os alunos que eles tinham ensinado aqui em Angola.

Quando chegamos lá em baixo, o Sol já tinha ido embora. O céu queria começar a ficar escuro e, muito atrás de todas as nuvens que podíamos ver, um resto de encarnado vivo iniciou a despedida dele.

Lá em cima na janela o camarada professor Ángel tinha a mão dele no ombro da camarada professora María, e dava-lhe beijinhos na bochecha para ela não chorar tanto.

Um pingo de chuva, sozinho, caiu-me na cabeça, nessa que foi a última vez que vimos aqueles camaradas professores cubanos.

ANEXO L – CONTO “FORÇA FLUTUANTE”

Força flutuante

Geni Guimarães

Com o certificado na bolsa, saí para procurar emprego.

Consegui numa escola uma substituição para o ano todo: dar aulas numa classe de primeira série que “havia sobrado”, pois as professoras efetivas no cargo, já haviam optado por alunos maiores e em processo de alfabetização mais avançado.

No pátio do estabelecimento, tentando engolir o coração para fazê-lo voltar ao peito, suportei o olhar duvidoso da diretora e das mães, que, incrédulas cochichavam e me despiam com intenções veladas.

Só faltaram pedir-me o certificado de conclusão, “para simples conferência”.

Deram o sinal de entrada. E os meus pequerruchos entraram barulhentos, agitados.

Só uma menina clara, linda, terna empacou na porta e se pôs a chorar baixinho. Corri para ver se conseguia colocá-la na sala de aulas.

— Eu tenho medo de professora preta — disse-me ela, simples e puramente.

Tanto medo e doce, misturados desarmou-me. Procurei argumentos:

— Vou contar pra você histórias de fadas e...

— O que aconteceu? — Era a diretora, que devido ao policiamento chegou na hora h.

Contei-lhe o ocorrido e ela prontamente achou a solução:

— Não faz mal. Eu a coloco na classe de outra professora de primeira.

Reagi imediatamente. Acalmei-me e socorri-me:

— Por favor. Deixe que nós nos possamos conhecer. Se até a hora da saída ela não entrar, amanhã a senhora pode levá-la.

A diretora aceitou minha proposta e saiu apressada.

Vi, então, que era muito pouco tempo para aprovar a tão nova gente minha igualdade, competência. Mas algum jeito deveria existir.

Eu precisava. Precisava por mim e por ela.

Os outros aluninhos se impacientaram e eu comecei meu trabalho, com a pessoinha ali em pé na porta, me analisando, coagindo, com os olhinhos lacrimosos, vivos, atentos. Pedia explicações, punha prelo e tinha pressa.

Assim prensada, fui até a hora do intervalo para o lanche, falando. Olhava para a classe, mas falava para ela. Inventei o primeiro dia de aula sonhando na minha infância conturbada.

Alegria de aprender, desenhar. Sabores gostosos dos lanches, brincadeiras e cantos brincados nas mentiras inocentes, quando sonhar era pensar que acontecia.

Na hora do recreio, enquanto os outros professores tomavam o cafezinho e comentavam o andamento das aulas, eu fiquei no pátio.

Talvez ali se me apresentasse alguma ideia.

Vi-a entre as outras crianças. Aproximei-me e pedi a ela um pedaço do lanche. Deu-me indecisa, meio espantada.

Resolvi dar mais um passo.

— Gostaria que você entrasse na classe depois. Assim você senta na minha cadeira e toma conta da minha bolsa enquanto eu trabalho.

Saí sem esperar resposta. Medo.

Logo mais retornamos à sala de aulas.

Ela sentou-se na minha cadeira, seu material ao lado do meu. “Precisei” de uma caneta. Pedi-lhe. Abriu minha bolsa como se arrombasse cofre, pegou e entregou-me a caneta solicitada. Meio riso na boca.

Durante a aula, pedi que levantasse a mão quem soubesse desenhar.

Todos levantaram as mãozinhas. Constatei. Ela também sabia.

Desenhou um cachorro retangular e sem rabo.

— Seu cachorro é uma graça — disse-lhe rindo. — Ele não tem rabo?

— Não é meu. É da minha avó. Quando meu avô bebe e fica bravo, ele corre e enfia o rabo no meio da perna.

Baixou a cabeça e pintou o cachorro de azul.

Ao término das aulas, arrumou o material sem pressa. Percebi-a amarrando os passos e tentando ficar afastada das outras crianças.

Alguma coisa tinha para me dizer. Impacientei-me. Sabia que, fosse o que fosse, eram respostas às minhas perguntas indiretas.

Decidiu a hora, segurou na minha saia e pediu:

— Amanhã você deixa eu sentar perto da minha prima Gisele? De lá mesmo, eu cuido da bolsa da senhora. Amanhã eu vou trazer de lanche pão com manteiga de avião, a senhora gosta de lanche com manteiga de avião na lata?

— Adoro.

— Vou dar um pedaço grandão pra senhora, tá?

— Obrigada.

Combinamos.

— Até amanhã! — eu.

— Até amanhã! — ela.

ANEXO M – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

Termo de Assentimento do Menor

Meu nome é **Walquíria Carneiro Silva Benicio** e quero convidá-lo(a) a participar da pesquisa cujo título é “As literaturas africanas e afro-brasileiras como contribuições na formação dos alunos de 9º ano: reconhecimento e pertencimento de um povo”. Esta pesquisa evidencia a necessidade de apresentar aos alunos do Ensino Fundamental, anos finais, o estudo de literatura e de práticas de leitura literária nas aulas de Língua Portuguesa, especificamente, o estudo formativo das literaturas africanas e afro-brasileiras como forma de contribuir para a formação discente atendendo à lei nº10.639/3 e, conseqüentemente, promovendo uma educação antirracista, já que essas ações pedagógicas, infelizmente, não fazem parte do cotidiano escolar.

Para isso, será desenvolvida com a turma 9ºD, em média 20 alunos, da Escola Municipal Vereador Felipe Avelino Moraes, por meio do letramento literário, propostas de leitura, em oficinas, com as produções literárias de Ondjaki, em especial “Os da minha rua” e dos contos da autora Geni Guimarães, principalmente, do livro “Leite de peito” em diálogo com outras linguagens e, a partir disso, os alunos conhecerão a cultura africana e como a história e essa cultura estão intrinsicamente ligadas a nós, brasileiros. Para isso, pretendemos, nesta pesquisa:

- A- Apresentar aos alunos, de maneira interdisciplinar com o professor de História, o processo de escravidão no Brasil e a história, cultura e costumes de países africanos, especificamente de Angola.
- B- Identificar o perfil leitor dos alunos e a percepção que possuem em relação ao conhecimento sobre a literatura em si, as literaturas africanas e textos afro-brasileiros, além dos autores africanos por meio dos questionários inicial e final.
- C- Apresentar as variadas etnias que formam o continente africano e mostrar a diversidade humana e tradições desses povos por meio da leitura e estudo de contos africanos e afro-brasileiros.
- D- Desenvolver momentos de formação sobre as literaturas africanas e afro-brasileiras nas aulas de Língua Portuguesa com o intuito de reconhecer que estudar a África é estudar sobre nós mesmos.
- E- Contribuir, por meio das práticas de leitura, para a desmistificação de preconceitos ligados ao homem negro e a sua cultura.
- F- Elaborar como produto as oficinas como sugestões para professores e as biografias ficcionalizadas tendo como base os contos lidos e analisados de Geni Guimarães e Ondjaki.

Pedirei para você responder a um questionário inicial, participar de oficinas de práticas de leitura literária africana e afro-brasileiras e, por fim, responder a um questionário final. Ressalto que seu nome não será identificado. Você pode escolher se deseja ou não participar.

É importante que seus pais e/ou responsável legal esteja ciente da sua participação nesta pesquisa para que todos os envolvidos estejam em concordância.

Caso você se sinta desconfortável ou incomodado durante o preenchimento dos questionários e no decorrer da aplicação das oficinas poderá não responder às perguntas ou parar, descansar e retornaremos as questões, da mesma forma se aplica às oficinas.

Há coisas boas que podem acontecer como a contribuição para a construção do conhecimento científico, conhecer e estudar as literaturas africanas e afro-brasileiras, se apropriar do continente africano e perceber por meio das práticas de leitura, os costumes, cultura, língua e como esses aspectos estão intrinsicamente ligados aos brasileiros e, conseqüentemente, reconhecer a identidade do povo brasileiro.

Se você tiver alguma dúvida ou queira desistir de participar da pesquisa, você pode perguntar e me localizar pelo e-mail: wcsilva@educacaopg.sp.gov.br poderá, também, entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Metropolitana de Santos (das 08h30 às 11h30 e das 13h00 às 17h) na Avenida Conselheiro Nébias, 536 - 2. andar. Santos- SP. E-mail: cpq@unimes.br. Telefone: (13) 32283400 ramal: Comitê de Ética.

Caso concorde com o que leu e foi explicado, preencha os dados abaixo:

Eu, _____
_____ entendi que posso dizer “sim” e participar dessa pesquisa, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir sem ser prejudicado. A pesquisadora sanou minhas dúvidas e está à disposição para sanar as dúvidas dos meus responsáveis. Recebi uma cópia desse documento, li e concordo em participar da pesquisa. Santos, _____ de setembro de 2023.

Nome do menor:

Nome e assinatura do(a) responsável autorizando a pesquisa:

Nome do(a) responsável: _____

Assinatura do(a) responsável:

Assinatura do pesquisador (a) _____

ANEXO N – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE
METROPOLITANA DE SANTOS
- UNIMES



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: AS LITERATURAS AFRICANAS E AFRO-BRASILEIRAS COMO CONTRIBUIÇÕES NA FORMAÇÃO DOS ALUNOS DE 9º ANO: RECONHECIMENTO E PERTENCIMENTO DE UM POVO

Pesquisador: GERSON TENORIO DOS SANTOS

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 73277623.5.0000.5509

Instituição Proponente: Universidade Metropolitana de Santos - UNIMES

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.251.951

Apresentação do Projeto:

Esta pesquisa evidencia a necessidade de apresentar aos alunos do Ensino Fundamental, anos finais, o estudo de literatura e de práticas de leitura literária nas aulas de Língua Portuguesa, especificamente, o estudo das literaturas africanas e afro-brasileiras como forma de contribuir para a formação discente atendendo à lei nº10.639/3 e, conseqüentemente, promovendo uma educação antirracista, já que essas ações pedagógicas,

infelizmente, não fazem parte do cotidiano escolar. Para isso, será desenvolvida com uma turma de 9º ano, em média 20 alunos, de uma escola pública municipal, por meio do letramento literário, propostas de leitura, em oficinas, com as produções literárias de Ondjaki, em especial "Os da minha rua" e dos contos da autora Geni Guimarães, principalmente, do livro "Leite de peito" em diálogo com outras linguagens e, a partir disso, os alunos conhecerão a cultura africana e como a história e essa cultura estão intrinsecamente ligadas a nós, brasileiros.

Antes de iniciar as oficinas com a turma, a professora de História, de maneira interdisciplinar apresentará aos alunos, o processo de escravidão no Brasil e a história, cultura e costumes de países africanos. Sendo assim, ao começar os encontros, os discentes já terão uma formação inicial para dar continuidade com as propostas de leitura. Com o intuito de traçar o perfil leitor dos alunos e a percepção que possuem em relação ao

Endereço: Av Conselheiro Nébias 536

Bairro: Encruzilhada

CEP: 11.045-002

UF: SP

Município: SANTOS

Telefone: (13)3228-3400

Fax: (13)3226-3400

E-mail: fernanda.agnelli@unimes.br

**UNIVERSIDADE
METROPOLITANA DE SANTOS
- UNIMES**



Continuação do Parecer: 6.251.951

conhecimento sobre literatura em si, as literaturas africanas e textos afro-brasileiros, os discentes responderão a dois questionários: inicial e ao final dos encontros. No percurso das oficinas serão desenvolvidos momentos de formação com o objetivo de reconhecer que estudar a África é estudar sobre nós mesmos, além disso, contribuir, por meio das práticas de leitura, para a desmistificação de preconceitos ligados ao homem negro e a sua cultura. Por fim, essas oficinas serão o produto da pesquisa como sugestões para professores de Língua Portuguesa aplicarem em suas aulas com as turmas de Ensino Fundamental, anos finais, garantindo aos seus alunos a aplicabilidade da lei mencionada e a formação de uma geração antirracista. E como produto das oficinas, os alunos elaborarão biografias ficcionalizadas tendo como base os contos lidos e analisados de Geni Guimarães e Ondjaki.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Com o estudo pretendido, têm-se o objetivo principal de desenvolver com os educandos de uma turma de 9º ano Ensino Fundamental II, da Escola Municipal Vereador Felipe Avelino Moraes o letramento literário a partir de propostas de leitura, por meio de oficinas, com as produções literárias africanas de Ondjaki, em especial "Os da minha rua e dos contos da autora Geni Guimarães, principalmente, os do livro Leite do peito e, a partir disso, os alunos conhecerem a cultura africana e como a história e essa cultura estão intrinsicamente ligadas a nós, brasileiros.

Objetivo Secundário:

- a) Identificar o perfil leitor dos alunos e a percepção que possuem em relação ao conhecimento sobre a literatura em si, as literaturas africanas e textos afro-brasileiros, além dos autores africanos por meio dos questionários inicial e final.
- b) Apresentar aos alunos, de maneira interdisciplinar com o professor de História, o processo de escravidão no Brasil e a história, cultura e costumes de países africanos, especificamente de Angola.
- c) Apresentar as variadas etnias que formam o continente africano e mostrar a diversidade humana e tradições desses povos por meio da leitura e estudo de contos africanos e afro-brasileiros.
- d) Desenvolver momentos de formação sobre as literaturas africanas e afro-brasileiras nas aulas de Língua Portuguesa com o intuito de reconhecer que estudar a África é estudar sobre nós mesmos.
- e) Contribuir, por meio das práticas de leitura, para a desmistificação de preconceitos ligados ao

Endereço: Av Conselheiro Nébias 536

Bairro: Encruzilhada

CEP: 11.045-002

UF: SP

Município: SANTOS

Telefone: (13)3228-3400

Fax: (13)3226-3400

E-mail: fernanda.agnelli@unimes.br

**UNIVERSIDADE
METROPOLITANA DE SANTOS
- UNIMES**



Continuação do Parecer: 6.251.951

homem negro e a sua cultura.

f) Elaborar como produto as oficinas como sugestões para professores e as biografias ficcionalizadas tendo como base os contos lidos e analisados de Geni Guimarães e Ondjaki.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Há baixos riscos, uma vez que esta pesquisa será realizada presencialmente com os alunos de uma turma de 9º ano nas aulas de Língua Portuguesa, envolvendo assim adolescentes em pleno desenvolvimento, à princípio, por meio de nove oficinas, incluindo questionário inicial e final que serão respondidos nas oficinas pelos forms, orientados pela pesquisadora, que garantirá o sigilo dos dados. Isto implica cansaço, desatenção e

mesmo incompreensões das questões realizadas.

Benefícios:

Esta pesquisa realizada com uma turma de 9ºano, para 20 alunos oferecerá benefícios em sua formação acadêmica e, principalmente humana,

contribuindo para que façam parte de uma sociedade antirracista. Além disso, o produto educacional, constituído, ainda, que as oficinas realizadas com essa amostra será a base para o futuro produto educacional a ser desenvolvido como parte da dissertação.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa apresenta os elementos exigidos pelo CONEP. Informações, forma de coleta etc.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

As informações elencadas foram retiradas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa e do Projeto Detalhado.

Apresenta todos os elementos requeridos e ampla amostra, mas apresenta os elementos solicitados pela Resolução CNS no 466/12 e e 510/16

Recomendações:

Sem recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

Endereço: Av Conselheiro Nébias 536

Bairro: Encruzilhada

CEP: 11.045-002

UF: SP

Município: SANTOS

Telefone: (13)3228-3400

Fax: (13)3226-3400

E-mail: fernanda.agnelli@unimes.br

**UNIVERSIDADE
METROPOLITANA DE SANTOS
- UNIMES**



Continuação do Parecer: 6.251.951

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES BÁSICAS_DO_P ROJETO_2197341.pdf	19/08/2023 21:04:41		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Walquiria.pdf	19/08/2023 21:02:36	GERSON TENORIO DOS SANTOS	Aceito
Folha de Rosto	Folha_Walquiria.pdf	19/08/2023 21:00:14	GERSON TENORIO DOS SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_menor_Walquiria.docx	18/08/2023 21:59:58	GERSON TENORIO DOS SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Walquiria.docx	18/08/2023 21:59:26	GERSON TENORIO DOS SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_SEDUC_Walquiria.doc	18/08/2023 21:58:37	GERSON TENORIO DOS SANTOS	Aceito
Cronograma	Cronograma_Walquiria.docx	18/08/2023 21:55:58	GERSON TENORIO DOS SANTOS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SANTOS, 21 de Agosto de 2023

Assinado por:
Marcela Leticia Leal Gonçalves
(Coordenador(a))

Endereço: Av Conselheiro Nébias 536

Bairro: Encruzilhada

CEP: 11.045-002

UF: SP

Município: SANTOS

Telefone: (13)3228-3400

Fax: (13)3228-3400

E-mail: fernanda.agnelli@unimes.br