



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**



HOSANA SANTOS DE JESUS

**LITERATURA AFRO-BRASILEIRA: POR UM LETRAMENTO
RACIAL CRÍTICO NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Salvador
2023

HOSANA SANTOS DE JESUS

**LITERATURA AFRO-BRASILEIRA: POR UM LETRAMENTO
RACIAL CRÍTICO NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Memorial de formação a ser apresentado ao Programa Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof^a Dra. Simone Souza de Assumpção

Salvador
2023

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema Universitário de Bibliotecas (SIBI/UFBA), com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

JESUS, Hosana Santos de
Literatura afro-brasileira: por um
letramento racial crítico nas aulas de
língua portuguesa / Hosana Santos de JESUS.
-- SALVADOR, 2023.

168 f.

Orientador: Prof^a Dra. Simone Souza de
Assumpção. Dissertação (Mestrado - MESTRADO
PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS) --
Universidade Federal da Bahia, INSTITUTO DE
LETRAS - ILUFBA, 2023.

1. Ensino de língua e literatura. 2.
Literatura afro-brasileira. 3. Educação
das relações étnico- raciais. 4. Letramento
racial crítico. I. Assumpção, Prof^a Dra.
Simone Souza de. II. Título.

HOSANA SANTOS DE JESUS

**LITERATURA AFRO-BRASILEIRA: POR UM LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO
NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Memorial de formação a ser apresentado ao Programa Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras.

Salvador, 02 de outubro de 2023.

Banca Examinadora:

Professora Dra. Simone Souza de Assumpção (Orientadora)
Universidade Federal da Bahia

Professora Dra. Ana Virgínia Lima da Silva Rocha (Examinadora do Programa)
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Professor Victor Manuel Amar Rodriguez (Examinador Externo)
Universidade de Cadiz

A todas as crianças pretas com todo meu carinho e respeito e com o imenso desejo de que elas possam viver de fato em uma sociedade democrática e livre de qualquer espécie de preconceito e discriminação.

AGRADECIMENTOS

A Deus que me deu o dom da vida e por todas as bênçãos que ele me possibilitou alcançar.

À Universidade Federal da Bahia (UFBA) e ao Instituto de Letras.

Aos professores e às professoras do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) pela oportunidade de crescimento e aprendizado que muito contribuíram para o meu desenvolvimento profissional.

À minha orientadora professora doutora Simone Souza de Assumpção pelo auxílio através de constantes revisões, pela disponibilidade, pelos questionamentos, pelas discussões e pelas orientações que contribuíram diretamente para o progresso do presente trabalho.

Às professoras que compuseram a banca para a qualificação: a Profa. Dra. Eliane Santana Dias Debus (UFSC) e a Profa. Dra. Ana Virgínia Lima da Silva Rocha (UFRN) pela leitura atenta e criteriosa, pelas observações, pelas sugestões e orientações imprescindíveis.

Ao professor Victor Manuel Amar Rodriguez, por, gentilmente, ter aceitado o convite para participar da minha banca de mestrado.

À minha família, em especial meus pais, Carlito Antônio de Jesus e Dalva Santos de Jesus, e meu esposo Henrique Rios Teixeira, pela dedicação e compreensão, mostrando-me que jamais deveria desistir, mas acreditar em meu potencial.

A todos os meus alunos e, em especial, aos alunos do sexto ano, turma B - 2022, da Escola Municipal Carlos Drummond de Andrade, que trilharam comigo uma jornada repleta de desafios, de leituras e de descobertas e que contribuíram para que eu tecesse um novo olhar acerca do meu fazer docente, e aos seus pais e responsáveis por confiarem em meu trabalho.

A todos e todas que, direta ou indiretamente, contribuíram para a execução e conclusão deste memorial.

“Ninguém nasce odiando o outro pela cor de sua pele, ou por sua origem, ou sua religião. Para odiar as pessoas precisam aprender, e se elas aprendem a odiar, podem ser ensinadas a amar”.

Nelson Mandela

(Da autobiografia **O longo caminho para a liberdade**, 1995)

JESUS, Hosana Santos de. **Literatura afro-brasileira: por um letramento racial crítico nas aulas de língua portuguesa**. Orientadora: Simone Souza de Assumpção. 2023. 168 f. il. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2023.

RESUMO

O presente trabalho é um memorial de formação desenvolvido no Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, vinculado à Universidade Federal da Bahia – UFBA, por meio do qual, a partir dos resultados de uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, descrevo e reflito acerca do meu percurso formativo como professora de língua portuguesa. São análises e descrições da minha vivência, persistência e resistência no chão da sala de aula em busca de uma educação mais humanizada, inclusiva e comprometida com os interesses e necessidades de todos os alunos. Para tanto, desenvolvi a pesquisa intitulada: **Literatura afro-brasileira: por um letramento racial crítico nas aulas de língua portuguesa** que tem por objetivo investigar como a literatura afro-brasileira pode contribuir para construção afirmativa das identidades negras e para a construção do letramento racial crítico na escola Municipal Carlos Drummond de Andrade com os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II. O projeto de intervenção foi realizado em uma turma constituída por 23 estudantes pré-adolescentes, no terceiro trimestre letivo do ano de 2022. Nesse contexto, busca-se, através da literatura afro-brasileira, construir uma narrativa de valorização da identidade negra, relacionando aspectos ligados à cultura, ao pensamento e à história dos povos negros. Pensando em possibilitar aos alunos uma experiência significativa para sua formação como cidadãos, que se apropriam do poder da leitura literária, é que foram realizadas rodas de conversas sobre temas que levassem os alunos a refletirem acerca das relações étnico-raciais. O embasamento teórico para a consolidação dessa pesquisa se constituiu nas ideias de: Debus (2017) com os estudos acerca da literatura afro-brasileira na literatura infantil e juvenil; Gomes (2011) com discussões no tocante à diversidade, à cultura e à educação das relações étnico-raciais; Cosson (2021) com estudos sobre letramento literário e Ferreira (2015) com discussões acerca do letramento racial crítico. Os resultados demonstraram que a literatura afro-brasileira se apresenta como uma possibilidade para construir/fortalecer o letramento racial crítico no ambiente escolar. Na medida que oportuniza aos sujeitos-leitores compreender melhor o ser e estar no mundo, favorecendo o desenvolvimento de atitudes mais críticas e menos preconceituosas. Por possuir um papel transformador, a literatura, através da sua força humanizadora é uma forte aliada na formação de leitores críticos e na construção de uma educação antirracista.

Palavras-chave: Ensino de língua e literatura, Literatura afro-brasileira, Educação das relações étnico-raciais, Letramento racial crítico

JESUS, Hosanna Santos de. **Afro-Brazilian Literature: towards a racial-critical literacy in Portuguese language classes.** Advisor: Simone Souza de Assumpção. 2023. 168 f. il. Dissertation (Professional Master in Letters) - Institute of Letters, Federal University of Bahia, Salvador, 2023.

ABSTRACT

This work is a memorial of formation developed in the Professional Master's in Letters - PROFLETRAS, linked to the Federal University of Bahia - UFBA, through which, from the results of a qualitative research of ethnographic nature, I describe and reflect on my formative path as a Portuguese language teacher. They are analyzes and descriptions of my experience, persistence and resistance in the classroom in search of a more humanized, inclusive and committed education to the interests and needs of all students. For this purpose, I developed the research entitled: Afro-Brazilian literature: for a critical racial literacy in Portuguese language classes, which aims to investigate how Afro-Brazilian literature can contribute to the affirmative construction of black identities and to the construction of critical racial literacy in the Municipal School Carlos Drummond de Andrade with the students of the 6th year of Elementary School II. The intervention project was carried out in a class consisting of 23 pre-adolescent students, in the third school term of the year 2022. In this context, it is sought, through Afro-Brazilian literature, to build a narrative of valorization of black identity, relating aspects linked to culture, thought and the history of black peoples. Thinking of enabling students to have a meaningful experience for their formation as citizens, who appropriate the power of literary reading, it is that round tables were held on topics that led students to reflect on ethnic-racial relations. The theoretical basis for the consolidation of this research was based on the ideas of: Debus (2017) with studies on Afro-Brazilian literature in children's and youth literature; Gomes (2011) with discussions regarding diversity, culture and education of ethnic-racial relations; Cosson (2021) with studies on literary literacy and Ferreira (2015) with discussions about critical racial literacy. The results showed that Afro-Brazilian literature presents itself as a possibility to build/strengthen critical racial literacy in the school environment. Insofar as it provides opportunities for subject-readers to better understand the being and being in the world, favoring the development of more critical and less prejudiced attitudes. Because it has a transforming role, literature, through its humanizing force, is a strong ally in the formation of critical readers and in the construction of an anti-racist education.

Keywords: Language and literature teaching, Afro-Brazilian literature, Ethnic-racial relations education, Critical racial literacy

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Professora-pesquisadora em seu local de pertença: a roça	23
Figura 2 – Entrada da cidade de Dias d'Ávila no Entroncamento	63
Figura 3 – Fachada da Escola Municipal Carlos Drummond de Andrade	65
Figura 4 – Momento da roda de conversa	81
Figura 5 – Capa do livro <i>Betina</i> de Nilma Lino Gomes	88
Figura 6 – Alunos realizando a leitura silenciosa do livro <i>Betina</i>	89
Figura 7 – Oficina de produção da pintura em tela de diferentes penteados e estilos de cabelos afros.....	99
Figura 8 – Pintura em tela produzida pelos alunos	99
Figura 9 –Capa do livro <i>O Pequeno Príncipe Preto</i>	102
Figura 10 – Estudantes folheando o livro <i>O Pequeno Príncipe Preto</i>	102
Figura 11 – Alunos realizando a leitura silenciosa do livro <i>O Pequeno Príncipe Preto</i>	104
Figura 12 – Professora-pesquisadora e alunos	111
Figura 13 – Estudantes apresentando o seminário socrático	117
Figura 14 – Estudantes apresentando as personalidades negras locais	120
Figura 15 – Texto produzido pela aluna Mirela Lima de Jesus	122
Figura 16 – Texto Produzido pelo aluno Adriel Gadelha Viana de Almeida	122
Figura 17 – Alunos prestigiando as pinturas em tela	124
Figura 18 – Cartaz de divulgação da FLIADD	125
Figura 19 – Produções dos alunos expostas na FLIADD	127
Figura 20 –1ª Feira Liteartística de Dias d'Ávila (FLIADD)	127

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Local de origem	69
Quadro 02 – Faixa Etária	70
Quadro 03 – Constituição Familiar	70
Quadro 04 – Cor da pele	71
Quadro 05 – Atividades culturais	71
Quadro 06 – Atividades culturais que os estudantes participam.....	72
Quadro 07 – Atividades de lazer	73
Quadro 08 – Gosto pela leitura	74
Quadro 09 – Local de contato com a leitura	75
Quadro 10 – Livros de história infantil em casa	76
Quadro 11 – Incentivo da leitura fora do ambiente escolar	77
Quadro 12 – Incentivadores de leitura.....	77
Quadro 13 – Acesso às obras literárias no ambiente escolar	78

LISTAS DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Atividade Complementar
AEE	Atendimento Educacional Especializado
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
DCN-ER	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana
EFA	Escola Família Agrícola de Jaboticaba
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FLIADD	Feira Liteartística de Dias d'Àvila
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFTM	Instituto Federal do Triângulo Mineiro
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MNU	Movimento Negro Unificado
PPP	Projeto Político Pedagógico
PIB	Produto Interno Bruto
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PROFLETRAS	Programa de Mestrado Profissional em Letras
STF	Supremo Tribunal Federal
SEDUC	Secretaria Municipal de Educação
SEPPIR	Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
TRE-BA	Tribunal Eleitoral da Bahia
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UNEB	Universidade do Estado da Bahia

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 ESCRIVÊNCIA DE UMA MULHER NEGRA.....	19
2.1 QUANDO TUDO COMEÇA: MEMÓRIAS DA INFÂNCIA.....	19
2.2 DO SEIO FAMILIAR À ESCOLA: LETRAMENTO ESCOLAR	23
2.3 EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS COM A DOCÊNCIA	28
2.4 “NO MEIO DO CAMINHO TINHA UMA PEDRA”: DA ESCOLA MUNICIPAL CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE À DECISÃO DE CURSAR O PROFLETRAS	31
2.5 EU, MULHER, NEGRA, REEXISTO	34
3 FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO NA ESCOLA: POSSIBILIDADES PARA A PROMOÇÃO DOS LETRAMENTOS.....	38
3.1 LEITURA LITERÁRIA.....	41
3.2 DO LETRAMENTO AOS LETRAMENTOS	44
3.3 LETRAMENTO LITERÁRIO.....	47
3.4 LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO.....	50
3.5 LITERATURA AFRO-BRASILEIRA.....	54
4 A OPÇÃO PELA ABORDAGEM ETNOGRÁFICA E O TERRITÓRIO DA PESQUISA	60
4.1 TERRITÓRIO E IDENTIDADES CURRICULARES DE DIAS D’ÁVILA	63
4.1.1 Território Educativo	64
5 PROJETO EM AÇÃO: UM CAMINHO POSSÍVEL PARA O LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO	67
5.1 PERFIL DOS ALUNOS E ALUNAS PARTICIPANTES DA PESQUISA	69
5.2 “PALAVRAMUNDO”: AS AULAS DE LEITURA LITERÁRIA	79
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	133
REFERÊNCIAS	137
APÊNDICES	144
Apêndice A- Questionário	145
ANEXOS.....	148
ANEXO A – Termo de assentimento livre esclarecido	149
ANEXO B – Termo de consentimento livre esclarecido	153

ANEXO C – Cordel de Antonieta de Barros.....	157
ANEXO D – Cordel de Dandara dos Palmares	160
ANEXO E – Cordel de Carolina Maria de Jesus	163
ANEXO F – Cordel de Luísa Mahin	166

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho é um memorial de formação desenvolvido no Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, vinculado à Universidade Federal da Bahia – UFBA, por meio do qual, a partir dos resultados de uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, descrevo e reflito acerca do meu percurso formativo como professora de língua portuguesa. São análises e descrições da minha vivência, persistência e resistência no chão da sala em busca de uma educação voltada para todos. Para tanto, desenvolvi a pesquisa intitulada: **Literatura afro-brasileira: por um letramento racial¹ crítico nas aulas de língua portuguesa**, realizada no Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS/UFBA, nos anos de 2021 a 2023, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Simone Souza de Assumpção.

O problema de pesquisa encontra-se formulado na seguinte pergunta: Como a literatura afro-brasileira pode contribuir para a construção do letramento racial crítico e para a formação de leitores e leitoras capazes de problematizar reflexões antirracistas no espaço escolar, adotando uma postura que vise à superação do racismo? Partindo desse questionamento, essa pesquisa teve o seguinte objetivo geral: Investigar como a literatura afro-brasileira pode contribuir para construção afirmativa das identidades negras e para a construção do letramento racial crítico na escola Municipal Carlos Drummond de Andrade com os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II. Buscou-se, ainda, alcançar os seguintes objetivos específicos: estimular a leitura de literatura afro-brasileira; possibilitar o letramento racial crítico na formação leitora e contribuir para a construção de uma identidade negra positiva e a formação de seres humanos conscientes da diversidade étnico-racial.

A fim de atingir esses objetivos propostos, esta pesquisa foi fundamentada numa abordagem de pesquisa qualitativa. Dentre as principais modalidades de pesquisas qualitativas, optou-se pela de cunho etnográfico (ANDRÉ, 2009) que investigou a realidade sociocultural dos participantes, bem como a formação dos estudantes em leitura literária em articulação com a formação das identidades negras. Para tanto, pensando em possibilitar aos alunos uma experiência significativa para

¹ O termo racial, no presente texto, refere-se aos significados e as (questões que envolvem a cultura, a história, a política, a educação e a vida social dos negros (pretos e pardos) no Brasil.

sua formação leitora, foram desenvolvidas rodas de conversas (SOUZA; LIMA, 2019) sobre a temática: literatura afro-brasileira e educação das relações étnico-raciais. Nesse ínterim, buscou-se, através da literatura afro-brasileira, relacionar aspectos ligados à cultura, ao pensamento e à história dos povos negros aos modos de construção do texto literário.

A pesquisa foi desenvolvida na Escola Municipal Carlos Drummond de Andrade, situada no Bairro Urbis, em Dias d'Ávila-Ba. Trata-se de uma instituição mantida pela prefeitura Municipal da cidade que acolhe alunos do Ensino Fundamental I e II. Ela funciona em todos os turnos e, à noite, oferece também a modalidade de ensino de Educação de Jovens e Adultos – EJA. Nesse cenário, a necessidade do letramento racial crítico foi observada por mim, professora-pesquisadora, através de questões pedagógicas relacionadas à situação-problema, percebida no ambiente escolar. Assim, os participantes desta pesquisa foram os estudantes do 6º Ano B, turno matutino da referida escola. A intervenção foi realizada no terceiro trimestre do ano letivo de 2022, e foi desenvolvida em uma turma composta por 23 estudantes com faixa etária entre onze e treze anos.

Este trabalho se justifica, pois, quando se analisa a população residente por cor ou raça na cidade de Dias d'Ávila, no último censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), realizado em 2010, verifica-se que, da população estimada em 66.440 habitantes, 38.409 das pessoas se autodeclararam como pardas ocupando a primeira posição; em segunda posição, 14.742 pessoas se autodeclararam como pretas; em terceira posição 11.812 se autodeclararam como brancas, em quarta posição, a cor amarela 1.361, e por fim, indígena com 116 pessoas. Diante desses dados, surgem alguns questionamentos sobre a diversidade étnico-cultural: tendo a maioria da população se autodeclarando preta e parda, como fazer o currículo dialogar com a diversidade étnico-cultural? Como elaborar o aprendizado que não reforce somente a cultura brancocêntrica² para não incorrer no risco de ter um currículo como instrumento de segregação e exclusão? Em decorrência desses questionamentos, percebi o quanto é necessário contemplar o ensino da diversidade étnico-racial no município em questão. Falando,

² Neste texto, o termo brancocêntrico(a) é utilizado para designar o conjunto de privilégios concretos e simbólicos outorgados à população branca e derivados do processo histórico de escravização e subalternização da população negra e afrodescendente.

especificamente, do meu território de trabalho, já presenciei situações em que percebi como o letramento racial crítico faz falta na formação dos alunos e, conseqüentemente, na formação do professor: os noivos da festa junina, porta bandeira de 7 de setembro, escolha de um príncipe ou uma princesa para fazer alguma dramatização/representação, entre outros, são sempre estudantes brancos. Não bastasse isso, xingamentos e apelidos em relação a cor da pele e textura do cabelo afro, que, em algumas situações, já se desdobraram até em agressões físicas. Nesse sentido, como construir uma aprendizagem que não reforce tais posturas? Uma vez que eu mesma identificava o preconceito, porém não tinha condições para discuti-lo, busquei com esta pesquisa um caminho viável para compreender e atuar sobre problemas dessa natureza que normalmente costumam surgir no espaço escolar.

À vista disso, este projeto se reforça pela necessidade de aprofundar a reflexão sobre o letramento racial crítico no ambiente escolar, contribuindo para uma educação interessada na diversidade étnico-racial, já que o que se constata é que, ao longo dos tempos, ocorreu um verdadeiro apagamento da identidade negra, negando aos indivíduos o direito de afirmação de sua própria cultura. Segundo Ferreira (2015), o letramento racial crítico consiste em refletir acerca de raça e racismo e o quanto esses conceitos têm impactado na formação das identidades sociais. Historicamente, o racismo possibilitou a perpetuação da população negra na condição de subalternidade. Ser negro significa ter menos oportunidades de ascensão profissional ou social e ser vítima de diversas violências.

O letramento racial crítico visa reeducar olhares, ouvidos e mentes na busca do respeito, da solidariedade e dos direitos humanos para a população negra. Ele deve ser discutido de forma reflexiva, objetivando desnaturalizar o racismo das ações cotidianas, seja no espaço escolar, na família, no trabalho e nas relações sociais. Portanto, essa pesquisa justificou-se na medida em que, no cenário da Escola Municipal Carlos Drummond de Andrade, se mostrou oportuno e necessário realizar um trabalho voltado ao letramento racial crítico a partir da literatura afro-brasileira. Trabalhar com textos literários que abordem a presença do negro de forma não estereotipada contribui para a construção de uma identidade negra e para a formação de seres humanos conscientes da diversidade étnico-racial presente na sociedade.

Ao pensar no espaço escolar como ambiente favorável ao debate sobre as diferenças e ao combate a qualquer espécie de preconceito ou discriminação, percebi que é indispensável refletir sobre a função formadora da literatura no que diz respeito

à ressignificação da identidade negra. A literatura, embora propicie discussões sobre sua definição, visto que, ao longo dos séculos, adquiriu diferentes conceituações, é considerada elemento que deve fazer parte da vida do ser humano, pois tem uma função formadora por possuir caráter ideológico que pode revelar as contradições e conflitos da realidade. A literatura exerce um papel importante na formação identitária do ser humano, porquanto, segundo Erikson (1976), a identidade de uma pessoa não está ligada inteiramente ao seu interior, sendo que o caráter social e o cultural estão intimamente relacionados a essa formação de identidade.

Portanto, este trabalho pauta-se em uma pedagogia contra-hegemônica, visando à superação das desigualdades raciais e destacando os desafios e as possibilidades de se construir um diferente projeto de educação que se configure como transformador, devendo a educação exercer um papel significativo na transformação do sujeito, bem como tornar o ambiente da escola em um espaço privilegiado para aceitação das diferenças.

Além desta introdução, este memorial está dividido em capítulos, os quais apresentam-se como desafios na construção de uma educação voltada para as relações étnico-raciais. No capítulo 1, intitulado **Escrevivência de uma mulher negra**, apresento minha história de vida e minhas trajetórias de letramentos. São narradas minhas histórias de resistência, de persistência e os caminhos que trilhei até chegar ao mestrado profissional.

No capítulo 2, intitulado **Formação do leitor literário na escola: possibilidades para a promoção dos letramentos**, externo a discussão teórica no processo de desenvolvimento desta pesquisa que possibilitou a mim, professora-pesquisadora, conhecer e discutir as principais conclusões a que outros autores, tais como: Debus (2017) com os estudos acerca da literatura afro-brasileira na literatura infantil e juvenil; Gomes (2011) com discussões no tocante à diversidade, à cultura e à educação das relações étnico-raciais; Cosson (2021) com estudos sobre letramento literário consoante à perspectiva da temática pesquisada e Ferreira (2015) com discussões referentes ao letramento racial crítico.

No capítulo 3, intitulado **A opção pela abordagem etnográfica e o território da pesquisa** explano sobre a metodologia adotada para a realização desta pesquisa, que se constituiu em uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, bem como apresento o território onde a pesquisa foi desenvolvida.

No capítulo 4, intitulado **Contribuições da literatura afro-brasileira para o letramento racial crítico**, descrevo detalhadamente o projeto de intervenção desenvolvido junto aos alunos da Escola Municipal Carlos Drummond de Andrade. Saliento que ele reflete um recorte entre inúmeras possibilidades de estabelecer em sala de aula o letramento literário e o letramento racial crítico, através da leitura de textos literários, a partir da literatura afro-brasileira. O projeto de intervenção constituiu-se de atividades pedagógicas como: rodas de conversas, leitura de textos literários, leitura compartilhada, exibição de vídeos e produção de material que representasse a interpretação das leituras realizadas pelos alunos e alunas.

2 ESCRIVIVÊNCIA DE UMA MULHER NEGRA

Através da escrita de si, o sujeito está se constituindo mediante o ato de narrar sobre si. Segundo Foucault (2004) o sujeito não é um ser acabado, estável, constituído previamente, mas sim, está em constante transformação e ao passo que escreve sobre si, está se constituindo, se transformando mediante sua própria narrativa. Para Foucault “escrever é, portanto, se mostrar”, se expor, fazer aparecer seu próprio rosto perto do outro. (FOUCAULT, 2004, p. 156)

Narrar sobre mim é algo que me inquieta. Pensar sobre todo meu percurso de vida e rememorar fatos passados que me marcaram, mesmo que, na maioria das vezes, não sejam lembranças boas, irá contribuir para interpretar melhor quem eu sou e, principalmente, aonde quero chegar.

Apreende-se assim, que esta capacidade de narrar e narrar-se possibilita ao homem entrelaçar o presente ao passado, o que poderá provocar mudanças qualitativas, pois, ao refletir e se apropriar dos percursos vividos, significados importantes surgem à busca de novos sentidos (CERQUEIRA; CORDEIRO, 2010, p. 241).

Dessa forma, narrar sobre mim, neste memorial, é aguçar memórias muitas vezes esquecidas, mas que me farão refletir sobre quem sou e, principalmente, garante-me a possibilidade de compreender melhor meu lugar de pertencimento, bem como os valores culturais que foram responsáveis pelo fortalecimento de minha identidade.

2.1 QUANDO TUDO COMEÇA: MEMÓRIAS DA INFÂNCIA

Minha história de vida começa no povoado rural chamado Jenipapo, com cerca de 50 habitantes, pertencente ao município de Jacobina, Bahia. No dia 18 de julho de 1987, às 13 horas, debaixo de sol escaldante, vim ao mundo, através das mãos de minha avó materna. Minha mãe chegara da cidade, em cima da carroceria de uma caminhonete, grávida de nove meses. Tinha ido fazer a feira semanal. Ao descer da caminhonete começou a sentir contrações e a bolsa rompeu. Nesse período na roça, as mulheres não iam para os hospitais parir, o parto era feito por alguma mulher experiente, nesse caso, essa função ficou a cargo de minha avó materna. A prática do parto, na minha comunidade rural, era aprendida quando as mulheres mais jovens

eram iniciadas no ofício acompanhando as parteiras mais velhas. Minha avó, apesar de não ser alfabetizada, e não possuir nenhum conhecimento acerca dos procedimentos técnicos do parto, abordados na literatura médica, sabia fazê-lo com esmero. Segundo Kleiman (2005, p. 15) “o conhecimento da função do objeto cultural envolvido pode ser suficiente para o indivíduo ser considerado letrado”. Assim, pelas mãos cuidadosas de minha avó vim ao mundo.

Dentro desse contexto, já sabe o que me espera por esse mundão de meu Deus: mulher, pobre e negra... Parafraseando a letra da canção *O meu guri*, de Chico Buarque (1981) “Quando nasci, seu moço, nem um nome, minha mãe tinha para me dar, como ela foi levando não sei lhe explicar...” Somente, após dois anos do meu nascimento é que fui ser registrada. Depois de muitas sugestões, minha mãe decidiu que meu nome seria Hosana.

“Hosana! Bendito que vem em nome do Senhor! Bendito o reino que vem, o reino de Davi, nosso pai! Hosana nas maiores alturas!” (BÍBLIA, 2009. p. 1011) Hosana, como dito anteriormente, foi o nome escolhido por minha mãe. Lembro-me dela toda enfática, falando: “O nome Hosana é lindo!”. Eu não gostava de meu nome; queria um nome mais comum. No meio social em que vivia, nunca tinha visto outra pessoa com esse nome. Mas, ao passo que fui crescendo, compreendi o significado que, segundo Aurélio, é “louvor ao Senhor”, “salvadora”, “libertadora”, passei a apreciá-lo. Então, me chamo Hosana Santos de Jesus, descendo de uma família ruralista. Meu pai, Carlito Antônio de Jesus, lavrador, e minha mãe, Dalva Santos de Jesus, costureira. Família numerosa, sendo eu a oitava de nove filhos.

Na vida do campo, na maioria das vezes, o homem cuida da roça, e a mulher se ocupa das tarefas domésticas e da criação dos filhos. Assim, era a vida de meus pais. A vida deles não era fácil. Havia períodos em que minha mãe virava à noite costurando, e o meu pai trabalhava na roça de sol a sol, tudo para não deixar nada nos faltar. Uma vida sofrida e cheia de privações: escassez de água – percorrer quilômetros de distância equilibrando um balde ou uma trouxa de roupa na cabeça em busca da nascente mais próxima – a comida não faltava, mas era contada; as roupas que usávamos, na maioria das vezes, eram doadas por algum parente que morava na cidade. Para ir à escola, não tínhamos mochila, então usávamos sacola plástica. Mas como nos afirma Euclides da Cunha (2009, p.146.), em seu livro *Os Sertões*, “o sertanejo é, antes de tudo, um forte”, assim eram meus pais, pessoas fortes e resilientes em meio às adversidades da vida.

Mas mesmo com essas adversidades, aproveitei ao máximo os espaços da roça para poder brincar e me divertir. Subia em pé de frutas, algo que tinha à vontade na fazenda em que meu pai trabalhava; brincava de gude, esconde-esconde, chicotinho queimado, cantigas de roda, dentre tantas outras brincadeiras. Essas brincadeiras foram apreendidas através do discurso oral de minha mãe, perpassadas de geração em geração, elementos valorizadores do passado e da cultura popular da roça. Assim, “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele.” (FREIRE, 1989 p. 09)

Além dessas brincadeiras, lembro-me de minha mãe falando acerca do: lobisomem; bicho papão; papa fígado (chamávamos papa figo). No meu imaginário, quando criança, acreditava que o “papa figo” era um homem que aparecia em um carro preto, com uma faca brilhante para roubar os fígados das crianças para vender. Além dessas histórias, aprendi outras que fizeram parte dos meus letramentos: as histórias bíblicas e as rezas. No conhecimento empírico: céu com nuvens escuras; certeza que iria chover; ervas medicinais que serviam para tratar alguma doença ou mal-estar. Ao resgatar essas memórias de infância, percebo que a cultura oral foi a forma que minha mãe encontrou para partilhar com seus filhos e filhas histórias de seus antepassados – cultura essa que teve muita relevância nas sociedades antigas. “Sendo assim, a história dos nossos antepassados nos serve como diretriz no sentido de compreendermos o presente e termos perspectivas para o futuro” (NASCIMENTO, 2011, p.293).

Historicamente, a oralidade foi o caminho percorrido por minha mãe na construção do meu letramento, muito embora ela tenha manifestado grau baixo de letramento escolar. Ainda que tenha frequentado por pouco tempo o espaço escolar, isso não a impediu de vivenciar outras práticas sociais. Contudo, percebo que o letramento escolar, dito como científico, lógico e dedutível, em detrimento de outras práticas sociais, parece ser mais estimado pela sociedade. Os outros tipos de letramentos (familiar, religioso, sindical) costumam ser silenciados, como nos afirma Tfouni. (2010, p. 82) “assim funciona o genérico fechado dos silogismos: silencia outros sentidos possíveis, monologiza o dizer”.

Nota-se que minha primeira agência de letramento foi minha família. Minha mãe era minha contadora de histórias, apesar de o grau de alfabetização dela ser baixo, ela era produtora de linguagem. Segundo Tfouni (2010, p. 82,) o sujeito “ao se ver

impedido de significar naquele lugar, desloca-se para outra região discursiva, e significa de outro modo. No caso, traz as narrativas para enfrentar os silogismos.” Diante dos ensinamentos de minha mãe, fui aprendendo características da oralidade letrada. Segundo Kleiman,

Uma criança que compreende quando o adulto lhe diz "Olha o que a fada madrinha trouxe hoje!" está fazendo uma relação com o texto escrito, o conto de fadas. Assim, ela está participando de um evento de letramento (porque já participou de outros, como o de ouvir uma estorinha antes de dormir); também está aprendendo na prática discursiva letrada, e, portanto, essa criança pode ser considerada a letrada, mesmo que ainda não saiba ler e escrever. Sua oralidade começa a ter as características da oralidade letrada, uma vez que é junto a mãe, nas atividades do cotidiano, que essas práticas orais são adquiridas. (KLEIMAN, 1995, p. 18)

Lembro-me que minha mãe ligava o rádio e, das várias canções que tocavam, algumas letras chamavam minha atenção. Principalmente, as de Luís Gonzaga. Uma dessas canções era “Samarica Parteira”, escrita por José Dantas Filho:

Samarica! Oh, Samarica parteira!
Qual o quê, aquelas hora no sertão, meu fi'
Só responde se a gente der o prefixo
Louvado seja nosso Senhor Jesus Cristo!
Para sempre seja Deus louvado! (SAMARICA, 1973)

Em minha mente, eu ficava refletindo e imaginando os personagens descritos na canção. Eu construía o cenário daquele relato, em que era possível perceber alguns aspectos do sertão, como por exemplo: a maneira como no Nordeste se dá a comunicação, as variações linguísticas, a cultura e os costumes locais. Hoje percebo que essas canções chamavam tanto minha atenção porque eram algo que representava minha realidade, meu meio social. Como se percebe aqui, o fenômeno do letramento extrapola os muros escolares. O letramento que aprendi no seio familiar é considerado uma prática discursiva, já que me capacitava a refletir sobre a minha própria linguagem mesmo não sendo alfabetizada. Segundo Kleiman (1995, p.18), “as crianças são letradas, no sentido de possuírem estratégias orais letradas, antes mesmo de serem alfabetizadas”.

Todas essas minhas experiências constituem um padrão de linguagem apreendido e incorporado, sendo considerado meu lugar de fala. A religiosidade foi um traço marcante na minha infância: definição de meu nome, ir à missa aos domingos, realizar estudos para fazer a primeira comunhão e a crisma, participação nos festejos religiosos. Esses valores culturais foram fundamentais para a construção

de minha identidade. Cada uma dessas minhas vivências foi responsável por fortalecer a minha consciência histórica, o sentimento de pertencimento, de identidade, elementos fundamentais para a formação do sujeito.

Figura 1 – Professora-pesquisadora em seu local de pertença: a roça.



Fonte: arquivo pessoal da professora-pesquisadora.

A minha família e o meio social que vivi (a roça) foram uma importante agência de letramento. Segundo Street (2014, p. 58), “as percepções e usos locais do letramento, portanto, podem diferir dos da cultura dominante e têm de ser levados em conta para se compreender a experiência letrada de povos diferentes”. Depreende-se dessas minhas vivências que as práticas de letramentos – no plural – apreendidas configuram-se como o modelo ideológico de letramento defendido por Street (2014), compreendendo o letramento como uma prática social, ou seja, consideram as práticas letradas como produtos da cultura e da história.

2.2 DO SEIO FAMILIAR À ESCOLA: LETRAMENTO ESCOLAR

Em relação à minha formação escolar, comecei a estudar com cinco anos, percorrendo basicamente vinte minutos para chegar até a escola. Íamos eu e meus três irmãos mais novos, pois os mais velhos já tinham concluído o Ensino Fundamental I. Como nesse tempo na roça não existiam escolas na modalidade do Ensino Fundamental II, concluíam-se os estudos nessas séries iniciais. Dessa forma, os homens que não estudavam mais iam trabalhar com meu pai na fazenda e as mulheres ficavam em casa ajudando minha mãe nos afazeres domésticos.

Nessa escola da roça, a atividade utilizada pela professora para alfabetizar era copiar umas frases pontilhadas em nosso caderno para irmos cobrindo, ou então reproduzir as mesmas frases nas linhas abaixo, umas cinco vezes. As atividades de leitura eram decorar os textos do livro didático. Ela passava o texto para ser decorado em casa. Minha irmã mais velha, como já sabia ler, me ajudava com a lição. Eu decorava o texto, mas não aprendia a ler. Consequia ter bons resultados nas atividades de matemática. A tabuada era para ser decorada. A professora fazia perguntas, tais como: “Quanto é 2×5 ?” Quem não soubesse responder levava palmatória. Possivelmente, conseguia obter os resultados esperados pela professora, na disciplina de matemática, por medo de apanhar.

Essas atividades eram desvinculadas de minhas práticas sociais, portanto não faziam nenhum sentido para mim. Repeti a 2ª série duas vezes. Sofri bastante, cheguei a acreditar que não tinha capacidade de aprender. Segundo Kleiman (2005, p. 25), “há uma tendência humana para contextualizar a ação, e as atividades em que se usa a escrita não fogem dessa tendência”. Dessa forma, a minha dificuldade de aprendizagem se dava pelo fato de a minha prática de letramento escolar não ser uma prática situada. Percebe-se que a metodologia da professora se configurava como uma prática “sem vínculo com a realidade social fora da escola, ou seja, abstraída da situação, as práticas são as mesmas”. (KLEIMAN, 2005, p. 27) Essas práticas de ensino eram penosas para mim e sem nenhum sentido. Nessa escola, não aprendi a ler e nem a escrever, mesmo tendo material disponível para a professora usar nas atividades de leitura. Recordo-me que chegaram uns livros infantis, eles ficavam na estante na sala de aula. Não fazíamos atividades de leitura com eles, serviam apenas para preencher os espaços vazios da estante.

Com nove anos de idade, mudei-me para cidade, para casa de uma tia. Como era mais velha, vim acompanhar minha prima para ir à escola. No momento em que recebi a notícia, fiquei extasiada com a novidade. Quando cheguei à cidade, era noite. Vi uma imensidão de luzes brilhando. Fiquei maravilhada com aquela cena. Nunca tinha visto tantas luzes acesas ao mesmo tempo. Imaginei: “Será meu primeiro dia que vou dormir na cidade, que fantástico!” Com a inocência de uma criança, cheia de sonhos e a imaginação fluindo a mil. Imaginei que viveria uma vida feliz na casa de minha tia, no entanto, “tinha uma pedra no meio do caminho” (ANDRADE, 2013, p. 36), uma não, várias pedras.

Longe da zona rural, sofri discriminação por causa do meu lugar de origem. Fui chacoteada pelo meu sotaque, pelo meu modo de falar, pelas palavras que, na visão de muitos, estavam “erradas”. Comecei a me acanhar e ter vergonha de ser quem eu era (moradora da zona rural). Sem ter consciência de minha identidade e de meu local de pertencimento, comecei a negá-lo, aconselhada pela minha tia. Na escola, quando a professora perguntava de onde éramos, sentia vergonha de dizer que era do campo, então dizia que morava na cidade. Talvez, com medo de que eu viesse a sofrer discriminação - ser chamada de caipira, da roça, todos os estigmas que essas adjetivações podem contemplar - minha tia quisesse me preservar. Ou talvez, o preconceito já estivesse arraigado nela mesma e ela não quisesse ter a imagem de sua filha associada a uma pessoa “diferente”. Carregar minha identidade e me reconhecer, enquanto uma pessoa da roça, foi um desafio para mim. Nota-se aqui a importância de se trabalhar com o reconhecimento das diferenças para que a sociedade passe a aceitar a pluralidade de povos e de cultura. Para tanto, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017), coloca que “a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades” (BRASIL, 2017, p. 14). Nesse sentido, a promoção do letramento racial crítico garante uma educação para todos, indo ao encontro do projeto de educação contra-hegemônico.

Neste período, estudava a 3ª série. Sem saber ler e nem escrever, passei por muitos percalços nessa escola. A professora passava ditado de palavras. Como não sabia escrever, ficava tentando ver a resposta do meu colega ao lado, aflita com medo da professora perceber. Nas atividades de leitura, a professora passava os textos para ler. “A leitura da palavra que, nem sempre, ao longo de minha escolarização, foi a leitura da ‘palavramundo’.” (FREIRE, p.1989). Quase todos os alunos liam, e eu ficava tentando decifrar as palavras e acabava não as compreendendo. Isso me atormentava bastante, e eu detestava as aulas de leitura. As atividades de leitura e escrita foram sempre penosas para mim, já que, segundo Martins,

Muitos educadores não conseguiram superar a prática formalista e mecânica, enquanto para a maioria dos educandos aprender a ler se resume à decoreba de signos linguísticos, por mais que se doure a pílula com métodos sofisticados e supostamente desalentantes. Prevalece a pedagogia do sacrifício, do aprender por aprender, sem se colocar o porquê, como e para quê, impossibilitando compreender verdadeiramente a função da leitura, o seu papel na vida do indivíduo e da sociedade. (MARTINS, 1994, p. 23)

Verifica-se pelas trajetórias do meu letramento escolar, que esse se deu por meio de uma prática tradicional, “a prática tradicional de uso da escrita dentro da escola envolve a demonstração da capacidade individual de realizar todos os aspectos da tarefa, sejam eles soletrar, ler um manual de informações ou escrever o ditado.” (KLEIMAN, 2005, p. 24). Só aprendi a ler a partir do momento em que minha prima, mais nova do que eu, com sete anos, passou a ler comigo histórias em quadrinhos. “Quando mudam os objetivos, mudam também as estratégias de leitura.” (KLEIMAN, 2005, p. 28). A prática de leitura por meio das histórias em quadrinhos, realizada por minha prima, atendia aos meus anseios. Com isso, conclui-se que a aprendizagem só tem sentido se atender ao interesse do aluno e se estiver vinculada a um fato relativo ao mundo social do qual ele faz parte. Quando aprendi a ler, abriu-se um novo mundo para mim. Ao sair na rua, começava a ler tudo ao meu redor: nomes de lojas, outdoors, panfletos espalhados nos postes, nos muros. Realizava um verdadeiro passeio leitura que, segundo Kleiman (2005), consiste em dirigir os olhos e a atenção para tudo que estiver escrito nas ruas.

Minha tia insistia muito para que eu estudasse. Passei quatro meses conturbados morando com ela. Ela imprimiu em mim um projeto de cultura urbana. Fazia chacota do meu sotaque de roça. Eu tinha que saber falar as palavras corretamente. Não é “comer sorvete”, é “tomar sorvete”. Não é “para eu fazer”, é “para mim fazer”. “Para eu fazer” não existe, o certo é usar o “mim”. Ela não tinha conhecimento acerca da variedade padrão da língua. Mas, como na mente dela, o pronome “mim” parecia mais bonito ao se pronunciar, ela aplicava a hipercorreção em mim. Infelizmente, esse equivocado comportamento de minha tia é corriqueiro aqui no Brasil. Segundo Gnerre,

Parece que alguns níveis sociais, [...], têm tendência à hipercorreção no esforço de alcançar a norma reconhecida. Talvez não seja por acaso que, em geral, o fator da pronúncia é considerado sempre como uma marca de proveniência regional, e às vezes social, sendo esta a área da produção linguística mais dificilmente “apagada” pela instrução. (GNERRE, 2009 p. 04)

Além desse zelo em utilizar a linguagem “correta”, ela me policiava em relação ao meu comportamento: “Hosana, não é assim que se usa a colher. Tem de comer dessa forma, sentar-se dessa forma, se comportar dessa forma.” Quando soube que minha mãe ia mudar-se para a cidade, juntamente com toda a família, foi como sentir a sensação de um pássaro liberto da gaiola. Minha liberdade... Mal podia acreditar.

Apesar das circunstâncias, hoje, vejo que minha tia foi muito importante em minha formação, pois tomei gosto pelos estudos. Não que eu não gostasse, mas o fato é que não tinha incentivo. Minha mãe só nos matriculava na escola, mas não se interessava pelo nosso desenvolvimento escolar. Deixava sob nossa responsabilidade. Não ia à escola perguntar como estávamos nos estudos, em comportamento, absolutamente em nada. Eu sentia falta de vê-la presente, sobretudo porque, quando passei a primeira unidade estudando em Jacobina, obtive ótimo desenvolvimento escolar. Não repeti mais nenhuma série. Eu gostaria que ela fosse à escola saber como eu estava nos estudos, que ela se orgulhasse de mim.

Segundo Rojo (2009, p.10), “embora algumas pessoas se alfabetizem fora da escola, a escola é a principal agência alfabetizadora”. Sendo assim, os pais, por diversos motivos, delegam essa função para a escola. Visto que, a escola, por ser um espaço onde se adquire e desenvolve conhecimentos, torna-se, direta ou indiretamente, responsável pela formação do sujeito.

Assim, é necessário que essa concepção seja mudada. Visto que, iniciar o processo de formação da criança no seio familiar é uma forma de fomentar o interesse da criança pelos estudos. Também contribui para que esse interesse se difunda mundo a fora, na escola, na sociedade e nos diferentes contextos de socialização em que este sujeito possa relacionar-se.

Em meu percurso de formação escolar, recordo-me de minha professora de Português da 7ª série. Eu adorava a forma como ela dava aula, como abordava os assuntos: tinha domínio e paixão pelo que fazia. Lembro-me dela declamando o poema "O Bicho", de Manuel Bandeira. Fiquei deslumbrada com a atuação! Assim, ela tornou-se um exemplo para mim. Eu sonhava em ser uma professora igual a ela, tanto que minha escolha pela graduação em Letras deu-se tendo-a como exemplo. Segundo Ribeiro e Souza (2011, p. 167), "a escola figura como espaço privilegiado para a construção das primeiras imagens dessa profissão. Os professores que tivemos parecem figurar como protagonistas dessas elaborações primeiras sobre identidade docente".

Quando comecei a estudar o Ensino Médio, gostaria de ter feito o magistério. Só que, neste período, não havia mais essa modalidade de ensino. Então, fiz formação geral. No terceiro ano do Ensino Médio, voltei a estudar com minha professora da 7ª série. Fato esse que me fez ter a certeza de que era a área de Letras em que eu iria me profissionalizar. Neste período, ano de vestibular, não senti

dificuldade de escolher qual a área em que eu queria atuar. Assim, comecei a cursar um curso de pré-vestibular (Universidade para todos), ofertado pelo governo do estado da Bahia.

2.3 EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS COM A DOCÊNCIA

Decidida qual profissão iria seguir, comecei com os estudos de preparação para o vestibular. Muitas obras literárias para fazer a leitura, leituras essas enfadonhas, lia por obrigação. Outro obstáculo a superar era a prova de redação. Não tinha noção nenhuma para escrever um texto dissertativo argumentativo. Sofria para extrair algumas palavras, deparei-me várias vezes com a folha de papel em branco, um tema, mas nenhuma ideia tinha para poder escrever.

Ter o que dizer é, portanto, uma condição prévia para o êxito da atividade de escrever [...] se faltam às ideias, se falta à informação, vão faltar às palavras. Daí que nossa providência maior deve ser encher a cabeça de ideias, ampliar nosso repertório de informações e sensações, alargar nossos horizontes de percepção das coisas". (ANTUNES, 2003, p. 45-46)

Acreditei que jamais teria condições de passar em um vestibular. Mesmo assim, não desisti. A primeira vez que prestei o vestibular, não obtive aprovação. No segundo ano tentando, alcancei a sonhada aprovação na Universidade Estadual da Bahia – UNEB. Na universidade, passei por diversos conflitos. Uma vez que eu não era uma leitora assídua, quando fiquei diante de tantas leituras não sabia o que fazer. Lia todas, mas uma leitura superficial. Não conseguia entender perfeitamente os textos que eram solicitados para discussão na sala de aula. Me faltava o letramento acadêmico. Em virtude da falta desse letramento, eu praticava uma “leitura centrada nas habilidades mecânicas de decodificação da escrita, sem dirigir, contudo, a aquisição de tais habilidades para a dimensão da interação verbal – quase sempre, nessas circunstâncias, não há leitura, porque não há “encontro” com ninguém do outro lado do texto. (ANTUNES, 2003, p. 27)

Quando estava no 5º semestre na universidade, período de estágio, tive a oportunidade de participar do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Este projeto tem como objetivo colocar os estudantes de licenciatura em prática fecunda com a docência, bem como inseri-los no cotidiano escolar. Então,

achei o momento oportuno, porque iria adquirir experiência na área da docência. Visto que, quando pensava em ir para sala de aula, em meus estágios, sentia-me insegura. As minhas experiências como docente, nesse período da universidade, tomam dois posicionamentos distintos: eu como bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e como professora-estagiária da disciplina Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa e Literatura.

Esses dois espaços de formação docente foram de fundamental importância, pois possibilitaram a mim, estudante de licenciatura, pôr em prática os conhecimentos teóricos estudados no curso, além de serem um momento de validação do aprendizado teórico e prático em confronto com a realidade. Segundo Nóvoa e Finger (2014, p. 19), essas experiências permitem que o sujeito possa “refletir sobre o seu próprio processo de formação e tomar consciência das estratégias dos espaços e dos momentos que foram formadores ao longo da sua vida”.

O PIBID foi bastante enriquecedor para mim, pois aprendi a fazer sequência didática, fiz leituras de textos ricos em linguagens, o que acrescentou uma bagagem teórica em minha formação. Também pude ver como é a prática pedagógica propriamente dita, ou seja, relacionar a teoria com a prática, compreender esse universo múltiplo que é a escola.

A experiência em sala de aula é fascinante e ao mesmo tempo apavorante. Enfatizo aqui o perfil dos alunos da Escola Família Agrícola de Jaboticaba (EFA), onde desenvolvemos o subprojeto: “Histórias de Leitura no Ensino Médio: Espaços e tempos da/na formação do leitor(a)”, pois eles me passaram uma boa impressão em relação à sala de aula. O aluno questionava, expunha seu ponto de vista, sua opinião, a aula passava a ter uma significância. Mas, quando fui trabalhar com outros alunos que se diferenciavam desse perfil, refiro-me aqui aos meus estágios, percebi o quanto é difícil e quanto o professor tem que se desdobrar para passar algo significativo para o aluno. Pois as atividades que eram propostas, os alunos só se interessavam se fosse atribuída uma nota, caso contrário, não faziam a menor questão de participar da aula.

Participar do PIBID, para mim, foi inigualável, pois através dele vivenciei momentos de aprendizagem a todo o momento, desde fazer uma sequência didática, até ir à sala de aula. Temia meu estágio, mas quando chegou o momento de ir para sala de aula, já não mais me afligi, pois com a prática do PIBID pude saber me direcionar em determinadas situações. Além do mais, com a participação no projeto,

consegui desenvolver diversas habilidades, principalmente no que concerne à oralidade. Falar publicamente para mim era uma tortura. Desenvolvia ansiedade excessiva, falava rapidamente e sem pausas, esquecia o que tinha planejado para falar. Isso me prejudicou na universidade, em meu trabalho e na vida social. Os textos que a coordenadora passava para ler e o trabalho desenvolvido com os alunos me fizeram desenvolver essa competência. A partir daí, comecei a participar de congressos e seminários promovidos para apresentar os resultados do PIBID. Dessa forma, superei o medo de falar publicamente.

Quando terminei a graduação, com meu diploma na mão, vivi outro dilema: a saga em busca de emprego. Imprimi diversos currículos e os entreguei nas escolas particulares da cidade. Uma dessas escolas me chamou para ministrar aulas de literatura para o Ensino Médio. Foi então que dei os meus primeiros passos como professora regente de uma turma. Através dessa experiência, descobri que exercer a profissão de professor, na maioria das vezes, é um ato de coragem e determinação. Um dos primeiros problemas enfrentados em relação à profissão foi quanto à remuneração. Nessa escola, eu recebia somente pela aula ministrada, que tinha um valor médio de seis reais. Ao final do mês, meu salário era inferior a trezentos reais. Além de não ser bem remunerada, foram surgindo outros problemas: alunos com falta de respeito às regras, indisciplina, resistência em realizar as atividades, pais que cobravam aprovação dos filhos a qualquer preço.

Em meio a esses problemas, resolvi seguir outros caminhos diferentes dos da docência. Nessa época, comecei a namorar um rapaz de Salvador e recebi um convite para morar com ele. De convite aceito, iniciei, novamente, a saga em busca de emprego. Participei de diversas seleções e, em uma delas, fui aprovada para trabalhar em uma empresa de *Call Center*. Nessa empresa, trabalhava de segunda a sábado, às vezes aos domingos, sem descanso nos feriados. Esse fato fez com que eu e meu namorado entrássemos em consenso sobre a possibilidade de pedir dispensa do trabalho com o objetivo de estudar para concurso.

Em meus estudos para concurso, não pretendia pleitear vaga para professora. Então, estudei para áreas administrativas, foram dois anos de estudo. Pleiteava uma vaga em algum tribunal de justiça. Fato esse que me possibilitou a ter alguns conhecimentos em direito. Nesta época, não sabia nem o que era uma constituição. Concorrência absurda! No início dos estudos, ficava na lista dos desclassificados. Depois, passei a ficar na lista dos classificáveis. A cada tentativa, ficava em uma

classificação melhor. Mas, como as vagas eram pouquíssimas, nunca fui chamada. Houve um concurso que empatei em primeiro lugar. Como era uma só vaga, no critério de desempate perdi. Então, a partir dessas experiências negativas, decidi prestar o concurso para vaga de professor na cidade de Dias d'Ávila-Ba. A concorrência era menor. Só havia candidatos dos municípios circunvizinhos. Nos tribunais, era o país inteiro. Assim, realizei a prova, fui aprovada e assumi a vaga.

2.4 “NO MEIO DO CAMINHO TINHA UMA PEDRA”: DA ESCOLA MUNICIPAL CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE À DECISÃO DE CURSAR O PROFLETRAS

Agora, novamente, em uma sala de aula, surgem novos desafios a serem enfrentados: alunos com distorção idade-série, com dificuldades na leitura e na escrita, com mau comportamento, além das mazelas sociais – estudantes que sentem confiança em mim, escrevem-me cartas como uma espécie de desabafo. Há relatos de racismo, automutilação, falta de alimentos em casa, ausência de acolhimento familiar, envolvimento com álcool, entre outros. Além desses problemas, havia ainda pressão de gestão e coordenação para obter bons resultados, bem como os professores de outras áreas, culpabilizando também o professor de português pelos fracassos dos alunos em suas respectivas disciplinas.

Apesar de alguns estudiosos defenderem que o ensino da leitura e da escrita é responsabilidade de todos os professores, ainda persiste a visão equivocada de que o ensino da leitura é responsabilidade exclusiva do professor de português. Assim, quando os demais professores não conseguiam avançar com os alunos em suas respectivas disciplinas, culpavam o professor de português, isentando-se de qualquer responsabilidade. Segundo Antunes,

Não tem fundamento, pois, a concepção ingênua, meio generalizada na prática, que cabe apenas ao professor de línguas a tarefa de cuidar da leitura e outras habilidades comunicativas. Todo professor, de qualquer disciplina, é um leitor e, para a sua atividade de ensino, depende necessariamente, do convívio com textos os mais diversos. (ANTUNES, 2009, p.187)

Certa vez, estava dando aula ao lado da sala em que o professor de matemática se encontrava. Ele se dirigiu até minha sala, convidando-me para ir até a sala dele. Lá, ele colocou que os alunos não aprendiam matemática porque não sabiam interpretar a questão. Portanto, a culpa dos alunos não aprenderem matemática não

era dele e, sim, minha, já que, na visão dele, somente o professor de português é quem deve ensinar os alunos a fazerem interpretação textual. Além dessa situação, ele e os demais professores gostavam de frisar, nas reuniões, essa visão estereotipada.

Uma sobrecarga na vida de uma jovem professora inexperiente, pois, apesar de minhas experiências anteriores com a docência, nunca tinha assumido várias turmas ao mesmo tempo, com a sala lotada (média de 38 a 42 alunos por turma) e muitos problemas. Cansada dessa situação, no primeiro trimestre dando aula, já como concursada, tomei a decisão de que não iria mais continuar na docência. Então, resolvi estudar novamente para os tribunais. Na época, saiu o edital do Tribunal Eleitoral da Bahia (TRE-BA). Passei noites estudando incansavelmente, além dos meus horários vagos, durante o dia. Não vislumbrava outra opção para mim, a não ser obter a aprovação no concurso do TRE-BA. No entanto, no dia da prova, por um equívoco, acabei não transcrevendo a frase que fica na frente do caderno de questões e fui eliminada. Foi uma frustração imensa pensar que havia perdido a oportunidade de abandonar a sala de aula.

Todos os meus caminhos me levaram para a sala de aula. Então, resolvi assumir minha parcela de responsabilidade e passei a estudar sobre indisciplina e o que fazer para melhorar o comportamento dos alunos e como sanar as dificuldades com a leitura e a escrita que eles apresentavam. Assim, percebi que estava carente de formação. Foi quando um colega me falou acerca do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), pesquisei acerca do processo de seleção e resolvi me candidatar a uma vaga. Aprovada, um novo horizonte se abriu diante de mim. Juntando a teoria com a prática, muitas coisas começaram a fazer sentido. Muitas respostas às minhas inquietações, enquanto professora, começaram a ser respondidas. Saliento aqui, o quanto a vivência no PROFLETRAS me fez repensar em minha prática docente. Ou seja, a partir de cada disciplina, dos assuntos abordados e discutidos, fiz com que eu refletisse acerca de minha própria prática.

Por exemplo, na disciplina de *Alfabetização e Letramento*, ministrada pela professora e agora minha orientadora Simone Souza de Assumpção, pude compreender o conceito de alfabetização e letramento e desmistificar a ideia de que esses termos são práticas equivalentes. A alfabetização é uma prática individualizada em que o aluno irá aprender os códigos para aquisição da leitura e da escrita. Já o termo letramento vai além de aprender os códigos de determinada língua. Ele envolve

saber utilizar a leitura e a escrita nas práticas sociais e não somente com o saber ler e escrever mecanicamente. Assim, pude desmistificar a ideia de que o aluno era iniciado no mundo da leitura somente ao ser alfabetizado, pensamento este ultrapassado pelos novos estudos acerca do letramento (Street, 2014), que leva em conta toda a experiência que o sujeito tem com a leitura, antes mesmo de ser capaz de ler os signos escritos. Segundo Rojo,

O termo letramento busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrimdo o contexto sociais diversos (família, igreja trabalho, mídias, escola etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural. (ROJO, 2009, p.11)

Compreender esses conceitos fez-me olhar com um novo viés para minha sala de aula, compreendendo agora meu aluno, a partir da perspectiva bakhtiniana como um ser histórico e social. Assim, incluí em minha prática pedagógica metodologias apoiadas em um ensino de língua portuguesa pautado na concepção dialógica da linguagem (BAKHTIN, 1997). Portanto, pensar o ensino e aprendizagem da língua portuguesa é possibilitar que os estudantes façam uso da língua em diversas situações comunicativas e práticas sociais, favorecendo, assim, como defende Roxane Rojo (2009), aos letramentos múltiplos.

Outra disciplina ministrada no PROFLETRAS, que me fez refletir acerca de minha prática, foi *Texto e Ensino*, ministrada pelas professoras Fernanda e Fátima. Compreendi a importância de se trabalhar com a diversidade dos gêneros textuais existentes. A partir das discussões, nesta disciplina, percebi que as propostas de produção textual que solicitava não justificavam a escrita, já que os textos eram produzidos somente para que eu, professora, pudesse avaliar o aluno. Não fazia os textos circularem no ambiente escolar ou até mesmo fora dele.

Nas aulas de *Gramática, variação e ensino*, ministrada pela professora Dr^a Ana Lúcia da Silva Souza, minha responsabilidade social foi sendo despertada, dia após dia. As aulas me fizeram refletir sobre tudo o que tenho vivido, quem sou, o lugar que ocupo e a representatividade e responsabilidade de ocupar um espaço (a escola) com um lugar de fala. Assim, cursando essa disciplina foi despertada em mim a consciência e a reflexão sobre a questão racial. As discussões acerca da temática fizeram com que eu me percebesse uma mulher negra e professora em um espaço de resistência, ou melhor, segundo Souza (2011), reexistência. A partir dessa disciplina, despertou

em mim o desejo de realizar essa pesquisa que aqui se apresenta, visto que a educação no Brasil demonstra um quadro de exclusão e marginalização, uma realidade marcadamente desfavorável para a população negra.

Sendo necessário decolonizar³ o currículo e contextualizá-lo nas questões reais do mundo em que a escola está inserida. Portanto, minha pesquisa filia-se a uma proposta de educação para as relações étnico-raciais, visando tornar a escola em um lugar privilegiado para a reflexão e para o combate ao preconceito e à discriminação.

2.5 EU, MULHER, NEGRA, REEXISTO

Na transição de minha infância para adolescência, passei por diversos conflitos acerca de minha identidade negra. Eu não me reconhecia como tal e doía admitir, então me classificava como morena. Quando tirei minha identidade e o rapaz colocou na documentação parda, fiquei tão feliz! Pensei comigo mesma: "Então não sou negra!" Acreditando que ser parda me deixaria em uma situação mais confortável, não carregaria o estigma de ser uma pessoa negra.

Nesse sentido, é possível que pessoas negras sejam influenciadas pela ideologia do branqueamento e, assim, tendem a reproduzir o preconceito do qual são vítimas. O racismo imprime marcas negativas na subjetividade dos negros e também na dos que os discriminam. (DCN-ER), (BRASIL, 2004, p. 16)

As minhas relações interpessoais sempre foram marcadas pela minha condição de ser uma mulher negra, por esse fato sofri muita discriminação. Na escola, era costume falar de meus lábios grossos, do meu cabelo duro, de minha pele escura, tudo com intuito de me inferiorizar. Certa vez, um colega olhou para mim e perguntou se eu fumava. Respondi que não e perguntei a ele o porquê da pergunta. Ele disse: "Seus lábios são escuros, parece de fumante!". Fiquei magoada com aquela afirmação. O "certo", na visão dele, seria eu ter lábios finos e rosados. Segundo Gomes (2008, p.144), "a cor da pele, o tipo de cabelo, o formato dos lábios, entre outras características que remetem à herança africana, são vistos pelo racista como

³ O termo segundo Oliveira e Candau (2010), representa uma práxis baseada numa insurgência educativa propositiva em que o termo insurgir representa a criação e a construção de novas condições sociais, políticas, culturais e de pensamento.

marca de inferioridade". Assim, desejava a qualquer preço não ser quem eu sou: negra.

Lembro-me que ganhei diversas revistas velhas da patroa do meu pai, a revista feminina "Claudia", e ficava a olhar aquelas mulheres nas capas, macérrimas, brancas, cabelos lisos, olhos claros. E eu desejava ser igual a elas. Como eu desejava! Cheguei até fazer promessas, como se fosse possível de um dia para outro, eu acordar tendo outra aparência. Isso mostra o quanto somos influenciados pela mídia, que determina em geral quem é belo e quem não o é. Como eu fugia a esse padrão de beleza, desejava embranquecer para ficar dentro daquele padrão. Essas minhas vivências mostram a negação de minha identidade. Enquanto mulher negra, eu havia idealizado um padrão de beleza que é associado à população branca. Logo, o não reconhecimento de minha identidade fez com que eu buscasse alternativas para ser outra, ou seja, o que era considerado padrão, belo e aceitável.

Outro conflito que tive em relação a ser uma mulher negra foi com meu cabelo. Desde pequena, aos 7 anos, minha mãe alisava, com os processos da química, ele quebrou todo. Então, para baixar os fios que insistiam em levantar, ficar livres, eu o encharcava de creme. Certo dia, uma amiga passou a mão em minha cabeça e falou em tom de brincadeira e risos: "Se passar um furacão aqui, não sai do lugar esse cabelo de Hosana". Outra colega me disse: "Hosana é até bonita se não fosse esse cabelo dela... Coloca um aplique". Como se percebe aqui, a violência vivenciada pela mulher negra materializa-se em vários âmbitos. Nesse caso, foi o meu cabelo, que para estar dentro dos padrões, tinha que ser liso.

Hoje em dia, ver meninas assumirem seus cabelos afro é uma grande conquista, pois muitas, iguais a mim, não tinham noção de como era a textura natural do seu cabelo, visto que só têm recordações deles alisados. Ver cada fio nascer, reconhecendo sua verdadeira identidade, e a alegria de passar por esse processo, em que muitas fazem páginas na internet para divulgar a transição capilar e, ao mesmo tempo, incentivar outras meninas, é uma sensação de conquista enorme, porque, do sistema de escravidão da beleza eurocêntrica, elas foram resgatadas.

Ao mesmo tempo em que sofria pelo fato de ser mulher negra, que foge ao padrão de beleza aceito na sociedade, nas ruas de Jacobina, os homens ditos do "bem", de família, viviam a me assediar, morena de corpo bonito, corpo exótico. Historicamente, há uma lamentável e persistente tendência de mulheres negras serem frequentemente objetificadas e reduzidas a meros objetos sexuais. Esse fenômeno

revela a existência de uma séria e enraizada problemática estrutural e social que precisa ser abordada e combatida de forma urgente. É preocupante observar como a representação midiática e a cultura popular contribuem para perpetuar estereótipos perigosos, nos quais mulheres negras são hipersexualizadas e colocadas em um patamar inferior, subjugadas a desejos e fantasias masculinas.

Reviver essas histórias não é nada fácil para mim. Se pudesse, apagaria de minha memória, visto que o processo de assumir a minha identidade racial negra foi muito doloroso e ainda é, na medida em que me exponho e falo abertamente sobre o tema. Essas minhas vivências acerca de minha identidade negra me fizeram sofrer bastante; me sentia inferiorizada, diminuída, achava que não era digna de namorar ninguém. Só fui adquirir consciência acerca de minha identidade negra na Universidade Estadual da Bahia – UNEB, quando tive aula da disciplina *Literatura e Cultura Afro-brasileira*.

O professor que ministrava essa disciplina foi o responsável por desconstruir essa imagem negativa que tinha em relação à minha aparência, a me aceitar como sou e, principalmente, afirmar categoricamente: "Sou negra!" Não dói mais. Não sinto mais vergonha. Aceito-me do jeito que sou e gosto de ser quem eu sou. Essa disciplina foi de grande valia, visto que, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, "pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o objetivo de educação das relações étnico/raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra." (DCN-ER), (BRASIL, 2004, p. 16).

O processo de ser e se entender, enquanto mulher negra, dentro do Brasil é complexo, uma vez que o racismo não se apresenta somente como uma violência direta, como por exemplo, quando se ofende ou impede a entrada de uma pessoa negra em determinado lugar. O racismo constitui tanto as ações conscientes, como também as ações inconscientes. Essas ações inconscientes apresentam-se de forma mascarada, silenciada por não serem verbalizadas, não vistas como ações racistas por determinados grupos sociais. Diante desse meu relato, nota-se que o racismo nas relações sociais cotidianas não é a única manifestação da colonialidade do poder, mas é, sem sombra de dúvida, a mais perceptível. Por isso, é necessário que seja combatido diariamente, para que todos possam viver em uma sociedade democrática e livre de qualquer espécie de preconceito ou discriminação.

3 FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO NA ESCOLA: POSSIBILIDADES PARA A PROMOÇÃO DOS LETRAMENTOS

Com a publicação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017) alguns aspectos importantes para se trabalhar o ensino de língua portuguesa foram propostos. Entre eles, o documento referencial aponta-nos a importância da leitura, destacando-a como um dos eixos organizadores do ensino, ressaltando o fato de que a leitura não é somente um objeto historicamente reconhecido da aprendizagem em língua portuguesa, mas tema central para esta disciplina. Segundo a BNCC:

O Eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades. (BRASIL, 2017, p. 71)

Ler é um fator determinante na vida de qualquer cidadão, pois dá oportunidade para que este se aproprie crítica e construtivamente dos conteúdos sociais e culturais de sua comunidade. Assim, a leitura deve ser vista como prática social e não somente como prática mecânica da aprendizagem. Esta prática social deve considerar a interação do homem com a história, com o meio e com a realidade em que vive promovendo sua integral transformação. Segundo Cordeiro:

Trabalhar com a leitura é uma tarefa complexa, exigindo do professor-leitor várias entradas: do inventário das histórias pessoais e sociais de leituras de seus alunos, passando por concepção, objetivos, planejamento, seleção de textos e estratégias, a implementação de prática de leitura imprescindível a formação cultural, política e efetiva do sujeito-leitor. (CORDEIRO, 2004, p. 98)

Alguns educadores ainda persistem na prática mecânica da leitura, passando uma visão mitificada para seus educandos sobre o ato de ler em que este se resumiria a decoreba de signos linguísticos. “Prevalece a pedagogia do sacrifício, do aprender por aprender, sem se colocar o porquê, como e para quê, impossibilitando compreender verdadeiramente a função da leitura, o seu papel na vida do indivíduo e da sociedade”. (MARTINS, 1994, p. 23)

Segundo Martins (1994), quando se fala em leitura, o mais comum é pensarmos na leitura de textos escritos, desconsiderando as outras leituras, como a leitura de um gesto, de uma situação ou de um olhar. Isso nos revela que o ato de ler vai além da leitura decodificada, ou seja, temos que acrescentar algo mais de nós ao ato de ler, além de decifrar os sinais. A leitura, que Paulo Freire (1989) denominou de *leitura de mundo*, é marcada pela subjetividade, ou seja, considera a realidade social de cada indivíduo, seu conhecimento de mundo, ultrapassando o texto verbal. A *leitura de mundo*, portanto, como bem ressaltou Paulo Freire, precede a leitura da palavra.

As atividades de leitura têm como objetivo desenvolver as capacidades e os procedimentos de leitura necessários para a formação de um leitor proficiente, ou seja, capaz de construir sentidos para os textos lidos e de se colocar criticamente diante deles. Essas capacidades só serão desenvolvidas plenamente se o professor tiver consciência da concepção de leitura que está adotando em sua sala de aula, já que é ela que irá delinear o processo de apreensão do texto. Para Ingedore Koch (2011) a concepção de leitura de cada sujeito irá depender da concepção de língua, de texto e de sentido que esse sujeito adote. Desse modo, a referida autora apresenta três concepções de leitura que são fundamentais para entendermos como ocorre o processo de interpretação de um texto.

A primeira é foco no autor. Nessa concepção, é levado em consideração o ponto de vista do autor, ou seja, “sujeito psicológico, individual, dono de sua vontade e de suas ações” (KOCH, 2011, p. 9). Sob essa ótica, o texto é visto como um produto lógico do pensamento do autor, cabendo, apenas, ao leitor capturar essas informações, obtendo um processo passivo diante do texto, sem levar em consideração sua bagagem de conhecimentos e experiências, que também influenciam na compreensão do texto.

Já a segunda concepção, o foco no texto, cabe ao leitor o reconhecimento das palavras e estruturas do texto. Nessa concepção de leitura, o texto é considerado apenas um produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte. Para compreendê-lo, basta ao receptor ter conhecimento do código linguístico utilizado. “Consequentemente, a leitura é uma atividade que exige do leitor o foco no texto, em sua linearidade, uma vez que tudo está dito no dito” (KOCH, 2011, p. 10). Portanto, a leitura requer do leitor a atenção total ao texto, de forma linear, uma vez que todas as informações importantes estão contidas nele.

E, por fim, o foco na interação autor-texto-leitor. Essa concepção considera a leitura um processo dinâmico que contribui para a construção de significados, assim, os leitores são vistos como atores sociais. Dentro da perspectiva interacional (dialógica) da língua, a leitura é tomada como uma prática social, implica, portanto, pensar que os sujeitos envolvidos nessa prática são sujeitos situados social e historicamente. Para Kock (2011), a compreensão a respeito da língua se dá por meio da interação. Isso significa que nas atividades de leitura é preciso considerar o aluno como um sujeito social, contribuindo para que ele participe ativamente da construção de uma sociedade e se tornar um leitor atento ao mundo a sua volta. Para isso, é fundamental que o leitor tenha um olhar crítico e reflexivo sobre o texto, levando em consideração tanto sua subjetividade quanto às características do próprio texto.

Pensar no papel da escola e na formação de leitores é pensar em leituras que contemplem e valorizem o aluno, pois, de acordo com Muniz e Rios, é

Lamentável perceber que a escola não dá espaços para os sentidos e significados produzidos por esse sujeito leitor. A leitura é uma prática produzida em condições determinadas, ou seja, em um contexto sócio-histórico e exige que sejam levadas em conta as ideias que sobre elas se constroem. (MUNIZ; RIOS, 2007, p.179-181)

Portanto, cabe ao professor possibilitar aos alunos-leitores a convivência com o texto, instigando-os a desenvolverem habilidades importantes para a formação de leitores críticos, capazes de interagir com a sociedade. Desse modo, é de fundamental importância a observação crítica da escola do que ocorre em sociedade, pois essa observação é que irá delinear os objetivos para as práticas de leitura. Assim, poderão se formar leitores questionadores, capazes de se situar conscientemente no contexto social. Entende-se que “a leitura deve ser considerada uma atividade produtora de sentidos, sendo sempre uma incursão entre as diferentes práticas sociais do sujeito-leitor” (MUNIZ; RIOS, 2007, p.194). A leitura, enquanto processo de significação, assume um lugar de extrema importância na vida do ser humano, pois a partir dela o sujeito constrói e reconstrói seus conceitos frente à realidade que lhe cerca.

De acordo com Silva (1997), para falar sobre a formação do leitor, é preciso ver o processo em seu início, ou seja, na infância. O processo inicial de leitura ocorre, geralmente, no âmbito familiar e na educação infantil, o que contribui significativamente no desenvolvimento das práticas de leitura. Para Silva

A família e a escola têm papel fundamental nesse processo, e a maneira mais eficaz de formar novos leitores é pela via do contágio. Isso acontece quando o pai, um irmão, um amigo ou um professor consegue convencer o iniciante de que ler é mais que um entretenimento, é uma necessidade, tão imprescindível como o ar que se respira. (SILVA, 1997, p. 25-26)

A trajetória de leitura deve ser iniciada o mais cedo possível. Ela deve iniciar em casa e prosseguir no ambiente escolar. Silva (1997) defende esses dois ambientes como fundamentais para a formação do leitor. A leitura desenvolvida no seio familiar se constitui como elemento essencial no sucesso escolar das crianças, sobretudo, porque se torna uma atividade comum e simultaneamente parte do seu cotidiano, algo natural e prazeroso. Além disso, os indivíduos presentes, no meio onde a criança habita, se colocam como mediadores e informantes de leitura ao longo do seu crescimento e desenvolvimento. (SILVA, 1997, p.77) Iniciar o processo de formação do leitor no seio familiar é uma forma de fomentar o interesse da criança pela leitura e também contribuir para que este interesse se difunda mundo afora, na escola, na sociedade e nos diferentes contextos de socialização em que este sujeito possa se relacionar.

3.1 LEITURA LITERÁRIA

A literatura é uma forma de expressão artística que transcende barreiras geográficas, culturais e temporais, sendo capaz de promover a conexão entre diferentes realidades e indivíduos. Dentro desse contexto de universalidade, o crítico literário brasileiro Antônio Cândido (2011) defende a ideia de que a literatura é um direito fundamental de todos os seres humanos. Ao considerar a literatura como um direito universal, Cândido ressalta a importância dessa forma de arte na construção e no fortalecimento da identidade de cada indivíduo, bem como na expansão do horizonte de conhecimento e de visão de mundo. Para o referido autor,

A literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e a visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade. (CÂNDIDO, 2011, p. 188)

A literatura permite que o leitor se transporte para diferentes épocas, lugares e culturas, possibilitando o desenvolvimento da empatia e da compreensão do outro. Além disso, ao proporcionar o acesso a diferentes vozes e perspectivas, a literatura

também auxilia na formação de cidadãos críticos e conscientes de sua realidade social. Assim, a literatura como direito universal é um instrumento poderoso para a construção de sociedades mais igualitárias, inclusivas e justas.

Além disso, Cândido destaca a força humanizadora da literatura e enfatiza o poder transformador e humanizante que os textos literários possuem:

Entendo aqui por humanização (já que tenho falado tanto nela) o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como exercício da reflexão, aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve nossa cota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. (CÂNDIDO, 2011, p. 182)

Para o referido autor, a literatura é capaz de nos conectar com a experiência humana de maneira profunda, ao representar diferentes perspectivas, personalidades e dilemas. Nesse sentido, a literatura amplia a nossa compreensão de mundo, estimulando a empatia, a reflexão e a sensibilidade. Por meio da leitura, somos expostos a diferentes realidades, contextos históricos e culturais, o que nos permite desenvolver uma visão mais ampla e crítica da sociedade em que vivemos. O crítico literário destaca a capacidade da literatura de tocar as emoções e despertar a imaginação, proporcionando um escape da realidade e uma oportunidade de explorar novas possibilidades. Dessa forma, a força humanizadora da literatura é uma ferramenta valiosa na formação dos indivíduos, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e consciente.

No entanto, o ensino de literatura, durante muito tempo, foi deixado em segundo plano nas aulas de língua portuguesa. Quando se reservava um espaço para a leitura de literatura, os textos literários eram vistos como um bom exemplo de arte e linguagem “correta” para os alunos reproduzirem. Assim, geralmente, fragmentos de textos literários serviam para reforçar esses paradigmas, sendo utilizados nas aulas de gramática. Dessa forma, é necessário desmistificar essas concepções já consagradas, para apresentar como deve ser o real ensino de literatura, ou seja, um ensino que possibilite aos alunos efetuarem uma leitura crítica, reflexiva e por prazer, desconstituída de exercícios de compreensão, entendidos como mera localização de informações do texto. Ao propor novas práticas para o ensino de literatura, deve-se evitar o processo inadequado de escolarização da literatura. Segundo Cosson e Souza,

Não podemos negar que essa escolarização pode acontecer de maneira inadequada quando a escola utiliza um texto literário, deturpando-o, falseando-o, transformando o que é literário em pedagógico. Para se evitar esta inadequação, alguns cuidados devem ser tomados, tais como privilegiar o texto literário e prestar atenção ao escolher um texto do livro didático, pois esse pode estar fragmentado. (COSSON; SOUZA, 2011, p. 102)

Nesse sentido, é necessário apresentar novas propostas metodológicas para possibilitar ao estudante o interesse pelas leituras literárias. Ler literatura é estar apto a reconhecer suas sutilezas, particularidades e profundidade das suas construções, apontadas pelos leitores durante o processo de interação face ao texto. Deste modo, a literatura contribui para que o sujeito se torne leitor crítico da realidade em que está inserido, adquira conhecimento, além de ser um meio de comunicação para que o leitor compreenda a si mesmo e aos outros. O imaginário, então, entra como elemento fundamental para a identificação do sujeito, visto que a literatura coloca o leitor frente a situações imaginárias que o tiram do cotidiano, fazendo-o andar por caminhos que, muitas vezes, não são permitidos em seu dia a dia.

A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. É por isso que interiorizamos com mais intensidade as verdades dadas pela poesia e pela ficção. (COSSON, 2021, p. 17)

Por essa ótica, a literatura serve para desenvolver a cultura, o senso crítico do leitor e, ao mesmo tempo, informar e divertir. Ao passo que este, ao ler uma obra literária, pode questionar o que está posto, refutando ou concordando com as ideias postas; pode ainda produzir os mais variados sentidos, reconstruí-los segundo suas vivências. De acordo com Martins (2006, p.90), “É necessário que o aluno compreenda a literatura como fenômeno cultural, histórico e social, instrumento político capaz de revelar as contradições e conflitos da realidade”.

As aulas de leitura literárias devem criar ambientes propícios para que os estudantes se engajem com as obras lidas, explorem suas significâncias e conexões com a realidade, aprofundando sua compreensão do mundo à sua volta. Para que o ensino de literatura e a leitura literária sejam significativos para os estudantes, se faz necessário que haja uma seleção criteriosa das obras literárias a serem trabalhadas. É importante que as escolhas considerem a diversidade de autores, gêneros, estilos

e temáticas, visando atender aos interesses e necessidades dos estudantes. O ensino da literatura costuma ser centrado em obras clássicas, deixando de lado a vasta diversidade de experiências étnico-raciais. Essa abordagem limitada perpetua uma cultura que privilegia o branco como padrão, o que impacta a vida e a história de muitos estudantes que não se enquadram nesse molde. Por isso, torna-se necessário diversificar e abordar nas aulas de literatura a diversidade e riqueza das vozes literárias não-brancas.

A seleção de textos da literatura afro-brasileira por parte dos professores é fundamental para promover a diversidade e a inclusão na educação, bem como para garantir o acesso dos estudantes a uma visão mais ampla da realidade brasileira. Trabalhar com textos da literatura afro-brasileira na sala de aula permite que os estudantes conheçam e valorizem a cultura africana e afro-brasileira. Essa literatura pode contribuir para o desenvolvimento da empatia e do respeito à diversidade, bem como para a formação de cidadãos conscientes e críticos. Além disso, a seleção de textos da literatura afro-brasileira pode ajudar a combater o racismo e a discriminação. Segundo Maria Amélia Dalvi (2013), no momento da seleção das obras deve-se atentar para não fazer uma seleção inadequada, já que a não diversificação de abordagens contribuem para uma compreensão mitificada e homogênea.

Para Dalvi (2013) deve-se também considerar necessidade de diálogo entre o que se produz no âmbito da teoria e da crítica literária e a escola, para que a voz do aluno no ato da recepção textual não seja recalcada pelos roteiros de interpretação, pelas fichas de leitura e pelos exercícios inócuos propostos pelos livros didáticos. E, por fim, superar o lastro “biografesco”, estrutural ou formalista que ainda regem muitas das práticas de leitura literária na escola.

Como visto, a leitura literária desempenha um papel fundamental na formação do leitor. Por isso, é importante que a escola crie um ambiente propício para a leitura, que estimule a curiosidade e o interesse do aluno. Além disso, é fundamental que o professor utilize estratégias pedagógicas que permitam ao aluno compreender e interpretar os textos literários de forma crítica e reflexiva. Portanto, é essencial que o ensino de literatura seja valorizado e incentivado, para que os estudantes possam desfrutar de todos os benefícios que a literatura pode oferecer.

3.2 DO LETRAMENTO AOS LETRAMENTOS

Ler o rótulo de um produto, um *post* nas redes sociais ou o letreiro de um ônibus exigem habilidades tanto de alfabetização quanto de letramento. Segundo Ângela Kleiman (2005, p. 13), alfabetização é uma prática e “se situa em eventos que se concretizam em sala de aula, liderados por um especialista (o professor) que se encarrega de ensinar sistematicamente as regras de funcionamento e uso do código alfabético aos iniciantes no assunto (os alunos)”. Já o termo letramento engloba várias práticas, entre elas, a alfabetização; o conceito de letramento deve ser, pois, considerado em um contexto mais amplo, ou seja, no uso social das práticas de leitura e de escrita.

Nesse contexto, vem à tona a preocupação em se perceber a língua/linguagem a partir de práticas sociais situadas, já que o termo “letramento é um conceito criado para se referir aos usos da língua escrita não somente na escola, mas em todo lugar.” (KLEIMAN, 2005, p. 05) O letramento não é um atributo desenvolvido unicamente na escola, mas é, sobretudo, uma prática social, isto é, “letramento é o resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita, o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais” (SOARES, 2004, p. 39).

Com o advento dos Novos Estudos do Letramento (NEL) apresentado por Street (2014), o termo letramento passa a assumir um viés social crítico. Assim, o termo letramento, que antes era visto como um processo ligado ao campo da alfabetização, passa a ser compreendido em um contexto mais amplo, ou seja, no uso social das práticas de leitura e de escrita, transformando-se em “letramentos” no plural. Assim, hoje, não se fala mais em letramento no singular, e sim em letramentos no plural, visto que as práticas sociais da escrita são diversificadas, de modo que para cada prática social haverá um tipo de letramento (letramento escolar, familiar, sindical etc.) em que o sujeito irá interagir com a escrita.

Marcuschi amplia o conceito de letramento para além da língua escrita. Trata-se de uma perspectiva que vê a linguagem a partir do contexto interacional e de fatores extralinguísticos envolvidos na enunciação. Há, portanto, a recusa a tratar apenas a língua como um sistema de signos. Para Marcuschi, tratar a língua como um sistema vivo, necessariamente impacta a forma de conceber o papel da língua escrita na sociedade, o que trará transformações na concepção da língua falada. Ele

defende que a fala e a escrita são modalidades complementares de linguagem e que ambas são importantes para a construção do conhecimento e da identidade dos indivíduos.

Assim, fala e escrita não são dois modos qualitativamente diversos de conhecer ou dar conhecer. A escrita não acrescenta massa cinzenta ao indivíduo que a domina bem como o não domínio da escrita não é evidência de menor competência cognitiva. Deve-se, pois, distinguir entre o conhecimento e a capacidade cognitiva. Quem domina a escrita pode, eventualmente, ter acesso ao maior número de conhecimentos não é verdade, no entanto, é o lugar do pensamento concreto e a escrita, o lugar do pensamento abstrato. (MARCUSCHI, 2010, p. 47)

Uma das questões que Marcuschi mais chama atenção é a consideração pela modalidade oral. Até então, havia uma preferência pela modalidade escrita, e a oralidade era tida como reflexo dela. De acordo com Marcuschi, a modalidade oral também possui gêneros, contextos de uso e linguagem própria e é função da escola é mostrar as diversas possibilidades de utilização dos mais diferentes gêneros textuais, tanto orais quanto escritos, desde os mais simples, como um diálogo com um amigo, até os mais complexos como seminários.

Diante do exposto, o currículo de língua portuguesa deve favorecer os letramentos múltiplos (ROJO), isto é, a equiparação entre os múltiplos tipos de texto e não mais a preferência pelo texto verbal escrito. Os textos muito semióticos são apresentados como habilidades que precisam ser desenvolvidas junto aos alunos. De acordo com Rojo, um dos objetivos principais da escola

É possibilitar que os alunos participem das várias práticas sociais que utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática. Para fazê-lo é preciso que a educação linguística leve em conta, de maneira ética e democrática: os letramentos multissemióticos; os letramentos críticos e protagonistas e os letramentos múltiplos. (ROJO, 2009, p.11)

Diante desse novo cenário, surge a necessidade de perceber o ensino de língua portuguesa a partir de práticas sociais situadas. Isso significa que no ambiente escolar é necessário considerar as diversas práticas de letramentos, isto é, as diferentes práticas sociais que envolvem o uso da linguagem. No entanto, ainda persiste por parte de alguns professores, a valorização somente do letramento escolar que envolve, por exemplo, a leitura de textos expositivos, respostas em provas ou redação de textos. Assim, as outras práticas sociais de uso da leitura e da escrita são

ignoradas, devido a sua desvalorização. Esse modelo de letramento (autônomo) é rechaçado por Street:

Dentro dessa perspectiva, uma mudança importante foi a rejeição por vários autores da visão dominante do letramento como uma habilidade “neutra”, técnica, e a conceitualização do letramento, ao contrário, como uma prática ideológica, envolvida em relações de poder incrustada em significados e práticas culturais específicas. (STREET, 2014, p. 17)

O letramento autônomo reduz o letramento a um conjunto de capacidades cognitivas, o que o torna diferente de outras práticas de letramento por focar apenas na capacidade de usar o texto escrito. Street (2014) defende o modelo ideológico de letramento, que considera a importância das práticas de leitura e escrita, mas também as práticas de letramento que são produtos da cultura e da história de determinada sociedade. Assim, a escola precisa considerar as práticas de letramentos locais, que fazem parte da comunidade do aluno. Visto que são essas práticas de letramentos que os estudantes já levam consigo para a escola, é indispensável que se desenvolva a aprendizagem a partir delas, tendo-as como o ponto de partida.

Por isso, é preciso oferecer uma formação que leva o sujeito a valorizar as práticas letradas de sua comunidade e, simultaneamente, ser capaz de interagir com a linguagem, nas mais diversas situações sociais. Muitas vezes, trabalhamos com um modelo de educação que não se adequa à realidade do aluno, visto que o contexto social deste não é considerado. Dessa forma, não se pode imaginar uma educação para todos quando esta não atende às demandas e às expectativas de toda a classe. Com o propósito de contribuir para a construção de uma educação que respeite e promova a diversidade, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) traz como uma de suas competências:

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização de diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, cultura e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (BRASIL, 2017 p.10)

Desse modo, o documento normativo nos alerta sobre a necessidade de se valorizar a diversidade de vivência do estudante, com suas múltiplas realidades e, assim, apropriar-se de conhecimentos que são significativos para sua formação e para sua vida.

3.3 LETRAMENTO LITERÁRIO

Integrando os plurais dos letramentos, temos o letramento literário que busca refletir sobre as práticas sociais que envolvam leituras literárias. Segundo Cosson e Souza (2011), o letramento literário possui uma configuração especial, pois

Ao contrário dos outros letramentos e do emprego mais largo da palavra para designar a construção de sentido em uma determinada área de atividade ou conhecimento, o letramento literário tem uma relação diferenciada com a escrita e, por consequência, é um tipo de letramento singular. (COSSON; SOUZA, 2011, p 102).

Para esses autores, o letramento literário se diferencia dos outros letramentos porque a literatura possibilita refletir sobre as paisagens sociais que são peças fundamentais na apropriação e ampliação da rede de letramentos dos indivíduos, ou seja, cabe à literatura “[...] tornar o mundo compreensível transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas”. (COSSON; SOUZA, 2011, p.102)

O letramento literário é um tema de grande importância na formação do leitor literário. Formar literariamente o indivíduo significa que não basta apenas ele ter o contato com o texto literário. É necessário que o indivíduo se aproprie do texto, a fim de construir sentidos, ampliando suas visões de mundo. Em outras palavras, é no exercício da interação do leitor com os textos literários e por meio dos diferentes suportes ou linguagens, que se forma o leitor literário. Para isso, é necessário que haja uma formação adequada, que começa desde a infância, com a introdução de livros e histórias que despertem o interesse pela leitura. Além disso, é importante que os professores e educadores tenham um papel ativo nessa formação, incentivando a leitura e proporcionando um ambiente propício para o desenvolvimento do letramento literário.

Apresentar novas propostas metodológicas para possibilitar ao aluno o interesse pelas leituras literárias é de fundamental importância, uma vez que o fortalecimento do letramento literário permite ao sujeito a vivência com o literário, o contato efetivo com o texto, possibilitando ao leitor reconhecer as sutilezas e as particularidades das construções literárias. Dessa forma, o olhar e a percepção do professor devem ser aguçados para que ele saiba direcionar suas práticas, tornando a construção do letramento literário significativa no ambiente escolar. Para Cosson,

Ao professor cabe criar as condições para que o encontro do aluno com a literatura seja uma busca plena de sentido para o texto literário, para o próprio aluno e para a sociedade em que todos estão inseridos. Em suma, se quisermos formar leitores capazes de experienciar toda a força humanizadora da literatura, não basta apenas ler. Até porque, ao contrário do que acreditam os defensores da leitura simples, não existe tal coisa. Lemos da maneira como nos foi ensinado e a nossa capacidade de leitura depende, em grande parte, desse modo de ensinar, daquilo que nossa sociedade acredita ser objeto de leitura e assim por diante. A leitura simples é apenas a forma mais determinada de leitura, porque esconde sob aparência de simplicidade todas as implicações contidas no ato de ler e de ser letrado. É justamente para ir além da simples leitura que o letramento literário é fundamental no processo educativo. (COSSON, 2021, p. 29-30)

Para que a compreensão do texto literário seja significativa ou simplesmente se efetive, é relevante que o leitor não fique apenas no nível da decodificação, mas encontre o prazer na leitura literária, e isso também pode ser função da escola. Ninguém nasce gostando de literatura, sabendo apreciá-la, muito menos, lendo com competência um texto dessa natureza. Cabe à escola desenvolver o letramento literário; logo, é imprescindível explorar os significados produzidos pelo leitor sobre o texto, considerando que cada um pode e deve construir significados diferentes sobre determinado tema, pois os conhecimentos são distintos. “Por isso, faz-se necessário e urgente o letramento literário: empreender esforços no sentido de dotar o educando da capacidade de se apropriar da literatura tendo dela a experiência literária”. (BRASIL, 2008, p.55) Esse letramento literário é entendido, não apenas pela capacidade do educando de fazer leituras de poemas, romances ou contos, mas sim, ter essa efetiva apropriação do texto, relacionando-o a aspectos ligados à cultura, ao pensamento e à história dos povos, além dos modos de construção do texto literário. Deste modo, a literatura, sendo uma prática social, considera a interação do homem com a história, com o meio e com a realidade, promovendo sua transformação.

Visando fortalecer o letramento literário, Rildo Cosson (2021) apresenta a sequência básica para o trabalho da leitura no ambiente escolar. De acordo com o referido autor, a sequência básica deve seguir quatro etapas, quais sejam: motivação, introdução, leitura e interpretação.

Na motivação, ocorre a preparação do aluno para adentrar no universo da obra literária. A motivação pode ser entendida como uma atividade de pré-leitura que tem como intuito despertar o interesse do aluno para a obra que será trabalhada. Pode ser feita oralmente ou de forma escrita a partir de uma pergunta ou utilizar dinâmicas de grupo, bem como vídeo, filme ou outro instrumento, ou seja, o objetivo é deixar o aluno

curioso para realizar a leitura da obra, fazendo antecipações, acionando os conhecimentos prévios acerca do tema que será trabalhado.

Por ocasião da introdução, ocorre a apresentação do autor e da obra. Cosson ressalta a importância de se apresentar a obra fisicamente para os alunos, momento em que o professor deve chamar a atenção do aluno para a leitura da capa, da orelha, das imagens e de outros elementos paratextuais. Conhecer o autor e a importância da obra e o contexto de produção são fundamentais para a compreensão da obra e que servirão de direcionamento para o aluno no momento da leitura.

A etapa seguinte é a leitura, que deve ser acompanhada pelo docente. Durante a leitura é necessário fazer um acompanhamento com objetivo de não perder de vista o processo. No momento da leitura, é necessário que o mediador esteja atento para que não impeça o estudante de trazer consigo seus anseios, suas experiências de vida e suas crenças. Portanto, este momento é uma oportunidade de o professor ficar próximo, auxiliando nas dificuldades, esclarecendo dúvidas.

O último passo da sequência básica é a interpretação que segundo Cosson ocorre em dois momentos: um interno, que sugere o encontro individual do leitor com a obra, e um externo e coletivo, em que se realiza a externalização da leitura e compartilhamento com o grupo. A externalização da leitura de uma obra literária precisa ser baseada em atividades que estimulem as trocas de experiências. Essas trocas são essenciais, pois abrem espaço para discussões, instruções e eventuais dúvidas, favorecendo aos estudantes o contato com novos conhecimentos, visando a potencialização da aprendizagem. Assim, o leitor poderá questionar, refutar ou concordar com o que está posto; pode ainda produzir os mais variados sentidos, reconstruí-los segundo suas vivências. A interpretação, então, se constrói nas trocas verbais. Essas trocas podem ocorrer através de debates, discussões, roda de conversa, encenação, entre outros.

3.4 LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO

Com a publicação da Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003, a qual alterou a Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB) com a finalidade de incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-brasileira", temos o marco legal que nos possibilita abordar acerca das relações étnico-raciais nas aulas de língua

portuguesa. Segundo a referida lei, "os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras" (BRASIL, 2003).

Outro avanço importante foi a implementação da Lei 11. 645 de 2008 que alterou a Lei 10.639/03, tornando obrigatório o estudo da história e cultura indígena e afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio que caracterizam as manifestações socioculturais presentes na formação da sociedade brasileira. Para Calado e Barbaric (2017, p.161) "a Lei impõe novas responsabilidades aos atores escolares no combate ao racismo e tem se revelado uma ação importante, a fim de encorajá-los, para sua efetiva implementação. Nesse sentido, o professor é convidado a abandonar crenças e comportamentos que neguem ao alunado a possibilidade de aprender acerca da história e cultura indígena e afro-brasileira e sobre a contribuição desses grupos étnicos na formação da sociedade brasileira.

Vale destacar outra ação relevante no campo das políticas educacionais, a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Este documento tem por meta promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática. Dessa forma, as diretrizes representam uma oportunidade de reconstrução das identidades negras nos ambientes escolares, formando sujeitos orgulhosos de sua condição, enquanto pessoa negra, além de desconstruir as marcas negativas que foram constituídas por muitos séculos.

A contribuição no currículo, promovida por esses documentos legais, indica que o Estado brasileiro elegeu a escola como o espaço privilegiado para o combate e para a superação do racismo. Assim, é necessário que o docente reflita sobre a forma como as relações étnico-raciais são abordadas em sua prática pedagógica, problematizando a relação da lei com o ensino, a partir de uma reflexão sobre sua função social. Não se trata de abandonar a programação curricular, mas de fazer a lei dialogar com o currículo, possibilitando um ensino que contemple a educação para as relações étnico- raciais:

Precisa o Brasil, país multi-étnico e pluricultural, de organizações escolares em que todos se vejam incluídos, em que lhes seja garantido o direito de aprender e de ampliar conhecimentos, sem ser obrigados a negar a si

mesmos, ao grupo étnico/racial a que pertencem e a adotar costumes, ideias e comportamentos que lhes são adversos. (BRASIL, 2004, p. 18)

Para que todos sejam incluídos de fato é indispensável compreendermos que vivemos em uma sociedade racista a qual opera, silenciosamente, em todas as estruturas sociais, inclusive, na escola. Não reconhecer as diferenças e usar como padrão a cultura do colonizador vem cultivando entre os negros o sentimento de não pertencimento:

Em virtude de ser uma negação sistemática da outra pessoa em uma determinação furiosa para negar ao outro todos os atributos de humanidade, o colonialismo obriga as pessoas que ele domina a perguntar: em realidade quem eu sou? (FANON, *apud* CANDAU; OLIVEIRA, 2010, p.21)

Os questionamentos concernentes à identidade tendem a se agravar quando a escola não traz para o seu seio discussões a respeito dela. Quanto mais homogêneo o ensino for (considerar todos os alunos como iguais não respeitando as peculiaridades de cada educando), mais a desigualdade se acentuará. Não se pode imaginar uma educação para todos quando esta não representa as múltiplas identidades da classe, ou seja, a educação tem que atender as demandas e as expectativas dos alunos.

Isso pode ser visto e enfrentado a partir da proposta de letramento racial crítico apresentada por Aparecida Ferreira (2015). Segundo a autora,

letramento racial crítico reflete sobre raça e racismo. Possibilita-nos ver o nosso próprio entendimento de como raça e racismo são tratados no nosso dia a dia, e o quanto raça e racismo têm impacto em nossas identidades sociais e em nossas vidas, seja no trabalho, seja no ambiente escolar, universitário, seja em nossas famílias, seja nas nossas relações sociais. (FERREIRA, 2015, p. 138)

O letramento racial crítico é um conceito que aborda a necessidade de desenvolver uma consciência crítica em relação às questões raciais na sociedade, e a importância de promover ações e políticas que combatam o racismo e a discriminação. Esse tipo de letramento busca capacitar indivíduos a reconhecer e questionar as estruturas de poder que perpetuam a desigualdade racial, além de fornecer habilidades para conduzir discussões e reflexões que promovam a inclusão e a justiça social. Através de uma abordagem profissional, o letramento racial crítico enfatiza a importância da escuta e do respeito às diferentes experiências e perspectivas dos grupos raciais minoritários, reconhecendo a necessidade de mudanças estruturais e políticas para garantir uma sociedade mais igualitária. É

necessário que o letramento racial crítico seja incorporado em diferentes contextos educacionais e profissionais, a fim de fortalecer a formação de indivíduos conscientes e comprometidos com a luta contra o racismo e a promoção da equidade racial.

O foco do letramento racial crítico, aqui, é tornar visível, reconhecer e abordar de forma crítica questões de raça, racismo e de equidade, a partir das experiências individuais e ou coletivas em vários contextos, como por exemplo, no contexto de sala de aula, no ambiente de trabalho, no ambiente familiar, nas relações sociais. O objetivo também é contribuir para a desconstrução de estereótipos negativos acerca da população negra e atuar em uma perspectiva antirracista, mostrando que os conhecimentos, as histórias e as culturas dos povos negros também precisam ser validadas e referenciadas. O letramento racial crítico procura assegurar os direitos dos povos negros e combater o racismo, permitindo a ressignificação positiva do povo negro no imaginário social. Segundo Ferreira,

O processo de reconhecimento da sua própria identidade racial negra é algo muito complexo no Brasil, isso em razão de que se trata de um racismo mascarado. No contexto brasileiro, embora haja várias evidências, tanto do ponto de vista de pesquisa na área, como também evidências do que ocorre cotidianamente na vida das pessoas negras, de que o racismo existe e de que faz parte das experiências cotidianas das pessoas negras. No Brasil em vários segmentos sociais é negado de que o racismo ocorra cotidianamente na vida das pessoas negras. Dessa forma, assumir a identidade racial negra depende de vários fatores, desde o conhecimento sobre o tema, a educação recebida na família (que se reconhece como negra e tenha uma percepção de autoestima e de empoderamento da identidade racial negra), meios escolares (escolas, universidades, coletivos de negras/os), entre outros fatores. (FERREIRA, 2019, p. 02)

Torna-se urgente superarmos o mito da democracia racial que prevalece no Brasil há muitos anos, o qual considera todos iguais, criando um mundo imaginário, onde não há conflitos raciais. O letramento racial crítico visa reeducar olhares, ouvidos e mentes, estimulando o reconhecimento de situações de racismo em vários segmentos sociais. A compreensão crítica de tais situações é fundamental, para que possamos conviver em uma sociedade onde as relações raciais se deem na perspectiva da afirmação, do respeito, da solidariedade e dos direitos humanos de todos e todas.

No entanto, para que o letramento racial crítico se construa de maneira efetiva é preciso saber identificar o racismo e compreender de que forma ele opera nas relações sociais e assim, buscar combatê-lo. A Constituição Federal de 1988 em seu artigo 5, inciso 42, considera o racismo crime inafiançável e imprescritível, no entanto,

a promulgação da lei não garantiu mudanças efetivas no enfrentamento ao racismo na sociedade brasileira. Mais do que documentos normativos, torna-se imprescindível que a sociedade brasileira fomente a construção do letramento racial crítico, seja através de leituras, cursos de formação, projetos, entre outros instrumentos. Para se combater o racismo, para além de estudos, também é fundamental que se tenha um letramento racial crítico com atitudes antirracistas, policiar as falas – cabelo duro, macaco, urubu, inveja branca. Então, letramento racial crítico consiste em possibilitar mais estudo, exigindo da sociedade um sólido conhecimento para que se construa atitudes antirracistas com o intuito de combater o racismo presente em nossa sociedade.

Na formação do letramento racial crítico a família também exerce papel relevante, visto que é por meio do ambiente familiar que as crianças e jovens têm contato com as primeiras ideias, valores e conceitos relacionados à raça e etnia. A partir das interações familiares, do convívio diário e do exemplo dos pais e familiares, os estudantes assimilam concepções que serão base para a construção de sua visão de mundo. Assim, a família deve promover a conversa sobre raça e racismo. Isso pode ser feito por meio de conversas abertas e honestas sobre experiências pessoais, histórias e notícias. É importante também que as crianças tenham um conhecimento básico sobre a história e a cultura das diferentes raças e etnias. Isso pode ser feito por meio de leitura de livros, filmes e visitas a museus.

A família deve ser um modelo positivo. As crianças aprendem pelo exemplo. É importante que as famílias sejam modelos positivos de comportamento antirracista. Isso pode ser feito por meio de ações cotidianas, como denunciar o racismo quando o virem e tratar todos com respeito, independentemente de sua raça ou etnia. O letramento racial crítico é um processo contínuo. É importante que as famílias estejam comprometidas em promover a conversa sobre raça e racismo em casa. Ao fazer isso, as famílias podem ajudar as crianças a desenvolverem uma compreensão crítica do mundo ao seu redor e a se tornarem agentes de mudança positiva.

3.5 LITERATURA AFRO-BRASILEIRA

A literatura clássica brasileira caracteriza-se pela rara presença do negro, configurando-se em um ensino hegemônico, baseado na cultura brancocêntrica. A

escolha de clássicos da literatura aponta, necessariamente, para um ensino que prioriza determinados gêneros, textos e autores em detrimento de outros. Segundo Silva,

torna-se necessário refletir até que ponto as culturas oriundas dos grupos subordinados na sociedade, cujas contribuições não são consideradas como tradição e passado significativo e, por isso, são invisibilizadas e minimizadas nos currículos, poderão vir a ser objeto de investigação e constituir-se na prática educativa dos professores. Por outro lado, os sujeitos dessas culturas são representados, em grande parte, nos meios de comunicação e materiais pedagógicos, sob forma estereotipada e caricatural, despossuídos de humanidade e cidadania. (SILVA, 2005, p. 21)

O ensino da literatura se restringe aos cânones e, entre estes, na maioria das vezes, não constam abordagens relativas à diversidade das relações étnico-raciais. Essa cultura brancocêntrica se mostra perdurável e tem implicações na história e na vida de diversos estudantes que não se encaixam dentro desse padrão. De acordo com Lankshear,

essa proposição baseada em padrões subverte a educação democrática, em vários níveis. Ela nega o princípio do respeito pela diversidade no plano das comunidades, das escolas e dos alunos, opondo os "semelhantes" aos "diferentes" no mito de um "jogo entre iguais". (LANKSHEAR, 2008, p. 15)

O silenciamento por parte da escola tem impacto negativo na vida dos estudantes negros, por isso, é importante constituir referenciais positivos que possibilitem aos estudantes negros se identifiquem e se sintam representados. Se reconhecer como negro é um passo importante na construção da identidade e começar na infância é de suma importância para que a criança não cresça se sentindo inferiorizada, devido a marcas negativas acerca de sua identidade. De acordo com Debus (2017, p.24), "a literatura pode problematizar reflexões antirracistas para o universo da infância, seja no espaço escolar, seja em outros espaços socioeducativos". Dessa forma, é necessário empoderar as nossas crianças negras para que tenham orgulho de suas origens; é de grande valor trabalhar sua autoestima a fim de que elas cresçam com uma imagem positiva a respeito do ser negro.

Visando desenvolver um projeto educativo emancipatório, tomando como ponto de partida o letramento racial crítico, urge repensar a prática pedagógica. Para tanto, é necessário que se garantam práticas educativas em que os alunos possam livremente questionar, refletir e criticar o sistema imposto. Assim, a escolha da literatura afro-brasileira, justifica-se pela necessidade de possibilitar o letramento

étnico-racial crítico na formação leitora dos educandos, atendendo às especificidades dos sujeitos que participam do espaço escolar.

Neste trabalho, adoto o termo literatura afro-brasileira defendido pelo autor Eduardo Assis Duarte para dialogar com os documentos normativos, a exemplo, da Lei 10.639/2003 que utiliza essa nomenclatura e, ao mesmo tempo, dialogar com os professores. Há alguns estudiosos preferem empregar a expressão literatura negra, defendendo o uso do termo que se sistematizou com a coletânea Cadernos Negros, desde finais da década de 1970 (ALVES, 2012). A categorização da literatura em negra ou afro-brasileira é uma questão que tem suscitado diversas reflexões, no entanto, não é o objetivo deste trabalho discutir acerca desse assunto, menciono-os apenas para justificar o termo ao qual ancore-me neste trabalho.

A literatura afro-brasileira produz uma perspectiva oposta às visões correntes da literatura canônica – que mais frequentemente têm circulado nas salas de aula. Escritores cuja produção tem se voltado para textualidades negras demonstram a ampliação identitária que o texto afro-brasileiro proporciona à sociedade, na medida em que apresenta os personagens negros de forma não estereotipada, valorizando sua cultura, seus costumes, sua cor e sua história. Dessa forma, a literatura afro-brasileira é a produção literária em que o sujeito e o objeto da escrita são o próprio negro, homens e mulheres que escrevem a partir da subjetividade negra. A experiência de ser negro é diferente da experiência de ser branco. Essa experiência parte de um lugar de uma vivência, onde essas histórias são construídas. Conforme Conceição Evaristo:

Os personagens são descritos sem a intenção de esconder uma identidade negra e, muitas vezes, são apresentados a partir de uma valorização da pele, dos traços físicos, das heranças culturais oriundas dos povos africanos e da inserção/exclusão que os afrodescendentes sofrem na sociedade brasileira. Esses processos de construção de personagens e enredos destoam dos modos estereotipados ou da invisibilidade com que negros e mestiços são tratados pela literatura brasileira, em geral. (EVARISTO, 2009, p. 19-20)

A expressão da subjetividade negra, em um país caracterizado como brancocêntrico, traz uma experiência comprometida em apresentar o posicionamento do sujeito negro na literatura, esta que foi/é caracterizada tradicionalmente como hegemônica, literatura de autoria branca em que a maioria dos personagens são brancos. Os personagens negros quando são representados ocupam os lugares

marginalizados: a mulher negra, por exemplo, aparece representada nos papéis de doméstica, prostituta e mulata assanhada. Segundo Debus,

a visão etnocêntrica nos impigiu um repertório de textos literários que calou a voz dos negros, ora pela não inclusão como personagem/protagonista das narrativas, ora pela construção de um discurso hegemônico em que história e ficção traziam a versão dos vencedores (DEBUS, 2007, não paginado).

Na obra infantil de Monteiro Lobato *Histórias de tia Nastácia*, observa-se a construção desse discurso hegemônico com a desvalorização da identidade negra. A personagem negra, Tia Anastácia, trabalha na casa de uma família branca e passa a maior parte do tempo na cozinha, condicionada a uma posição de subalternidade, sendo representada de forma negativa e estereotipada:

— Pois cá comigo — disse Emília — só aturo essas histórias como estudos da ignorância e burrice do povo. Prazer não sinto nenhum. Não são engraçadas, não têm humorismo. Parecem-me muito grosseiras e bárbaras — coisa mesmo de negra beijuda, como tia Nastácia. Não gosto, não gosto e não gosto. (LOBATO, 1957, p. 132)

Na obra lobatiana, verifica-se a estruturação do racismo na infância. É apresentada a voz de uma criança branca, racista e preconceituosa; essa criança não nasceu racista, seus atos racistas estão vinculados estreitamente à aprendizagem social. As crianças convivendo com ideias, pensamentos e atitudes racistas dos adultos podem responder de forma semelhante, por estarem associadas às atitudes raciais dos adultos. Logo, as crianças atravessadas por sentimentos e valores negativos em relação às pessoas negras, assumidos socialmente, também irão reproduzir o racismo. Como a literatura tem o poder de representação esses atos racistas também são expostos nas obras literárias, essas obras comprometem a identificação positiva de crianças negras, reforçando certos estereótipos.

A importância da temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura para crianças reside na representação e valorização da diversidade étnica e cultural na literatura, bem como no fortalecimento da identidade e autoestima das crianças negras. Através de personagens e histórias que reflitam suas próprias vivências e realidades, a temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura para crianças contribui para a construção de uma sociedade mais igualitária e inclusiva. Além disso, ao oferecer diferentes visões de mundo e experiências, ela ajuda a promover a empatia e o respeito mútuo desde a infância. Desse modo, ao inserir a temática da

cultura africana e afro-brasileira nas histórias infantis, é possível destacar a seriedade e importância de diversificar e valorizar a literatura infantil, de forma a garantir que todas as crianças se sintam representadas e conectadas com as histórias que consomem.

Segundo Debus (2007, não paginado) “A identificação com narrativas próximas de sua realidade e com personagens que vivem problemáticas semelhantes às suas leva o leitor a reelaborar e refletir sobre o seu papel social e contribui para a afirmação de uma identidade étnica.” Todavia, não há como as crianças negras se identificarem, visto que na maioria das obras literárias canônicas os personagens negros estão relacionados a aspectos negativos. Conforme visto na obra infantil lobatiana a impressão que se tem é que o negro não pode ocupar outros lugares ou ter outros perfis identitários e a literatura tradicional faz questão de validar essa visão da classe dominante. A representação da identidade, através das obras literárias, tem um poder simbólico de naturalizar uma ordem social e suas hierarquias raciais. A literatura escrita por não negros revela a essência do preconceito racial, pois nela um grupo étnico (branco) constrói representações de outro grupo (negro), baseado nos seus próprios valores e visão do mundo (preconceitos).

Diferentemente da literatura canônica, a literatura afro-brasileira surge em razão da necessidade do homem negro e da mulher negra se tornarem respectivamente autores e autoras de sua história, divulgando seus valores, suas línguas e seus saberes em um contexto de afirmação cultural, social e racial. No livro *Betina* de Nilma Lino Gomes, a autora traz a valorização da identidade negra. Betina é uma menina que se sente orgulhosa de ser quem é:

Os cremes que a avó usava para lavar o cabelo de Betina eram tão cheirosos!
No outro dia, ao sair à rua com os cabelos trançados, por onde a menina passava, os comentários eram:
- Que tranças lindas!
- Lá vai Betina de tranças novas!
- Parecem rendas!
- Parecem bordado!
- Que cabelo cheiroso!
Na escola, a professora comentava:
- Uau! Já mudou de penteado de novo, Betina. Essa menina é mesmo impossível!
- Betina sorria com suas bochechas salientes e respondia, orgulhosa:
Foi minha avó quem fez! (GOMES, 2009, p.8)

A obra revela as características e a força estética da literatura afro-brasileira. A personagem Betina é apresentada de forma positiva, opondo-se aos estereótipos

construídos, por muitos anos, acerca do negro - negro fedido, crioulo fedorento, catingueiro. Na narrativa, há um processo de desconstrução, a personagem possui o cabelo cheiroso e é elogiada por todos, assim, a autora procura reverter os processos do racismo, valorizando a identidade negra. A autonomia, a transgressão construída frente às estruturas convencionais de produção é, ao mesmo tempo, um sinal de afirmação e resistência; sinal de que há uma barreira a ser quebrada. Por meio da literatura afro-brasileira, os próprios negros passaram a reivindicar e praticar a autorrepresentação. A literatura afro-brasileira inaugurou o uso consciente das representações do negro de forma não estereotipada. Segundo Conceição Evaristo:

Amplia-se então um discurso negro, orientado por uma postura ideológica que levará a uma produção literária marcada por uma fala enfática, denunciadora da condição do negro no Brasil e igualmente afirmativa do mundo e das coisas culturais africanas e afro-brasileiras, o que a diferencia de um discurso produzido nas décadas anteriores, carregados de lamentos, mágoa e impotência. (EVARISTO, 2009, p.25)

Como afirmação de identidades étnicas, a literatura afro-brasileira apresenta o negro sob uma nova roupagem que contraria a imagem do negro subalterno, marginalizado. Dessa forma, ela torna-se um elemento de luta, alterando estereótipos e estigmas que cercam a população negra. A literatura afro-brasileira foi reescrita, sendo atribuída aos personagens negros características valorizadas como: liderança, determinação, espírito de luta, beleza e inteligência.

A literatura afro-brasileira age como um elemento responsável pela revisão histórica acerca da constituição da identidade negra – esta que foi caracterizada como inferior e que foi marcada por estereótipos –, pois consolida uma nova identidade, uma vez que, sem essa representatividade, perpetuava-se a manutenção do imaginário marginalizado. A ausência da representatividade negra na literatura levou escritores negros a recuperarem perfis condizentes com a verdadeira identidade negra que norteassem a constituição de uma identidade positiva; tal identidade deveria servir a dupla função de elevar a autoestima e promover uma mudança na imagem do negro.

Segundo Hall (2000, p. 48), “as identidades nacionais não são coisas com as quais nós nascemos, mas são formadas e transformadas no interior da representação”. Assim, a literatura tem o poder de transformar as representações construídas negativamente por determinados grupos sociais (brancos), levando aos grupos marginalizados novos perfis representacionais os quais condizem com sua

realidade/vivência. Dessa forma, a literatura produzida por escritores negros visa garantir a incorporação de suas histórias, seus valores, seus costumes com a finalidade de propiciar aos leitores experiências estéticas diversificadas, valorizando a diversidade social, a étnica, a linguística e a cultural que formam a sociedade brasileira.

Por isso, é necessário inserir a literatura afro-brasileira na escola, e, conseqüentemente, expandir os lugares enunciativos, potencializar vozes silenciadas, trata-se, portanto, da construção de uma *pedagogia das ausências*, defendida por Nilma Lino Gomes (2011):

A pedagogia das ausências consiste em um exercício político e epistemológico cujo objetivo principal é transformar as ausências e a invisibilidade que recai sobre os movimentos sociais e seus saberes [...] em presenças. (GOMES, 2011, p. 46)

Assim, trabalhar com a pedagogia das ausências na escola é de fundamental importância, pois é necessário promover uma imagem positiva acerca da identidade negra e ao mesmo tempo despertar entre os brancos a consciência negra.

4 A OPÇÃO PELA ABORDAGEM ETNOGRÁFICA E O TERRITÓRIO DA PESQUISA

Este trabalho foi fundamentado numa abordagem qualitativa de pesquisa, visto que esta é uma metodologia de caráter exploratório, centralizando o estudo nas percepções pessoais dos sujeitos investigados em seu espaço sociocultural. Segundo Telles (2002, p.102): “Atualmente, a opção por modalidades qualitativas de investigação tem sido cada vez mais frequente na pesquisa em educação, visto que os educadores têm se interessado pelas qualidades dos fenômenos educacionais na escola”, uma vez que esse método qualitativo aproxima o pesquisador do seu objeto de estudo.

Dentre as principais modalidades de pesquisas qualitativas, optou-se pela de cunho etnográfico. A pesquisa de cunho etnográfico tem se mostrado como uma opção de metodologia de pesquisa cada vez mais relevante em diversos campos do conhecimento. Com suas raízes na antropologia, a pesquisa de cunho etnográfico busca compreender e descrever a cultura, os valores e as práticas de um determinado grupo social através da imersão do pesquisador no ambiente de estudo. Essa abordagem permite não apenas a coleta de dados ricos e contextualizados, mas também uma compreensão mais profunda das interações sociais, das dinâmicas de poder e das complexidades que permeiam as relações humanas. Com isso, a pesquisa de cunho etnográfico se torna uma opção valiosa para pesquisas que visam a compreensão profunda dos fenômenos sociais e culturais, contribuindo para a produção de conhecimento sólido e embasado.

Segundo André (2009, p. 28), subjacente ao uso da pesquisa de cunho etnográfico existe o princípio da interação constante entre o pesquisador e objeto pesquisado. Nesse sentido, através da abordagem etnográfica pode-se estabelecer uma maior aproximação do universo sociocultural dos participantes da pesquisa, possibilitando ao pesquisador compreender a temática em questão, visto que essa abordagem não é neutra, sendo necessária uma análise aprofundada do objeto de estudo em questão, observando a realidade a sua volta, portanto, esse método afasta-se dos modelos empírico-analíticos, que se preocupam em fazer análises estatísticas. Para Mattos,

Etnografia é a escrita do visível. A descrição etnográfica depende das qualidades de observação, de sensibilidade ao outro, do conhecimento sobre

o contexto estudado, da inteligência e da imaginação científica do etnógrafo. (MATTOS, 2011, p. 54)

A aproximação do universo sociocultural dos participantes da pesquisa é de fundamental importância, pois é através desse contato direto que podemos fazer reflexões para entender o contexto da sala de aula, bem como as relações que a envolvem. O motivo que me levou a seguir essa linha de pesquisa é por acreditar que através dela eu possa fazer uma análise mais abrangente acerca do objeto em estudo. Segundo Ludke e André:

O estudo do cotidiano escolar se coloca como fundamental para se compreender como a escola desempenha o seu papel socializador (...) seja na veiculação das crenças e valores que aparecem nas ações, interações, nas rotinas e nas relações sociais que caracterizam o cotidiano da experiência escolar. (LUDKE; ANDRÉ 1986, p.39)

Street (2014), através do seu livro *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*, oferece um quadro teórico metodológico acerca da pesquisa etnográfica. O autor expõe relatos etnográficos de práticas letradas sobre os usos locais de letramentos. Baseado nos estudos de Street (2014), busquei interagir com os participantes da pesquisa para promover a aprendizagem do letramento racial crítico, bem como, investigou a formação dos estudantes em leitura literária em articulação com a formação das identidades negras. A escolha da abordagem etnográfica justificou-se pela necessidade de reconhecer-me, à medida que elaboro uma compreensão acerca do meu processo formativo, a partir de uma tomada de consciência individual e coletiva e ao mesmo tempo conhecer a realidade de minha turma - objeto da investigação. Um dos aportes dessa abordagem é encontrar alternativas para o redimensionamento do fazer e do saber docente, uma vez que o objetivo deste estudo é investigar as ações e relações que configuram as experiências do cotidiano escolar para poder repensar o processo de formação docente de forma aproximar cada vez mais teoria da prática pedagógica.

Os participantes da pesquisa foram alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II, do turno matutino, da Escola Municipal Carlos Drummond de Andrade, localizada no bairro Urbis em Dias d'Ávila, Bahia. Os instrumentos de construção e de informações desta pesquisa constituíram-se em uma proposta de intervenção

significativa em sala de aula, observação participante, questionário diagnóstico e rodas de conversa.

Segundo Souza e Lima (2019), a roda de conversa é um instrumento metodológico de construção de dados em que o pesquisador se coloca como participante da pesquisa e, ao mesmo tempo, produz dados para análise. Nela o mediador, que é a pessoa responsável por organizar e conduzir o diálogo, reserva um espaço para que os participantes se reúnem formando um círculo, dando oportunidade para todos se expressarem. Essa atividade promove a interação entre os alunos e estimula a expressão oral e o desenvolvimento das habilidades comunicativas. Segundo as referidas autoras, para trabalhar uma roda de conversa em sala de aula, é importante estabelecer algumas regras prévias, como respeitar o turno de fala de cada participante, adotar um tom de voz adequado para a discussão, evitar interrupções e incentivar a escuta ativa. Além disso, é fundamental selecionar um tema relevante e criar perguntas provocativas que incentivem os alunos a refletirem e expressarem suas opiniões de forma fundamentada. Também é importante que o professor atue como mediador, garantindo que todos os alunos tenham a oportunidade de participar, estimulando o debate saudável. Dessa forma, a roda de conversa se torna uma ferramenta pedagógica eficiente para promover a discussão e a construção coletiva do conhecimento em sala de aula.

A roda de conversa é inspirada nos círculos de cultura pensados por Paulo Freire (1991) em seu método de alfabetização. Este método parte do pressuposto que a construção do conhecimento é promovida por meio do diálogo. Segundo Souza e Lima,

Na expressão "roda de conversa", há pessoas falando sobre algo, alguma coisa, e aqui a intencionalidade é que a roda de conversa tem um foco: que os(as) estudantes falem sobre si de forma a dar a conhecer uma faceta de sua existência, o que é fundamental para sabermos com quem estamos falando quando falamos sobre os sujeitos em nossas classes. (SOUZA; LIMA, 2019, p. 166 -167)

Desta forma, a roda de conversa tem como objetivo a promoção do diálogo, a palavra é dita para se fazer reconhecer, para legitimar a fala do outro, para tanto é necessário que os participantes se sintam à vontade para partilhar suas experiências. Nesse sentido, é necessário que haja uma relação de horizontalidade na relação educador-educando, mediante o diálogo, que diversas vozes, muitas vezes silenciadas, reverberem a partir das provocações suscitadas na roda de conversa.

4.1 TERRITÓRIO E IDENTIDADES CURRICULARES DE DIAS D'ÁVILA

O conceito de território abrange o espaço que é demarcado e definido através das interações de poder. Questões históricas, políticas, econômicas e culturais estão intrinsecamente ligadas ao território, que é tradicionalmente estabelecido por fronteiras, podendo ser fixas ou flexíveis. A visão de território que norteia esta pesquisa está baseada nos estudos de Santos (2011). Para este autor,

O território não é apenas o conjunto dos sistemas naturais e de sistemas de coisas superpostas; o território tem que ser entendido como território usado, não o território em si. O território usado é o chão mais a identidade (...) O território é o fundamento do trabalho; o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida. (2011, p. 14)

Meu território de trabalho é situado na cidade de Dias d'Ávila-Ba, localizada na região metropolitana de Salvador. Conhecida como cidade das águas por ter um patrimônio natural de reservas hídricas, Dias d'Ávila foi emancipada em 25 de fevereiro de 1985. Pós-emancipação, Dias d'Ávila amplia os seus elementos identitários, que formam o cenário do território, aqui apresentado em síntese, com base nos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), desde o último censo de 2010, Dias d'Ávila-Ba possui uma população estimada de 66.440 habitantes.

Figura 2 – Entrada da cidade de Dias d'Ávila no Entroncamento



Fonte: Roger Lima, 2021.

Devido à proximidade do Polo Industrial de Camaçari, muitas pessoas migram para cidade de Dias d'Ávila-Ba em busca de emprego e melhores condições de vida, segundo o censo (IBGE, 2010), do total da população residente, 70,24% não eram naturais do município. A situação econômica da população residente no município conforme (IBGE, 2017) o Produto Interno Bruto (PIB) per capita é de 37.896,15. Em trabalho e rendimento, o salário médio mensal era de 2.7 salários-mínimos com a proporção de 18.3% de pessoas ocupadas em relação à população total, agora, considerando domicílios com rendimentos mensais até meio salário-mínimo por pessoa, tinha 44.5% da população nessas condições. Quando se analisa a população diasdaviense pelo critério de cor ou raça, no último censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), realizado em 2010, verifica-se que, da população estimada em 66.440 habitantes, 38.409 das pessoas se autodeclararam como pardas ocupando a primeira posição; em segunda posição, 14.742 pessoas se autodeclararam como pretas; em terceira posição 11.812 se autodeclararam como brancas, em quarta posição, a cor amarela 1.361, e por fim, indígena com 116 pessoas.

Os dados mostram os desafios que se impõem ao professor ao pensar em suas propostas de ensino. De acordo com Souza (2011, p. 37), “A escola cada vez mais se torna palco de diferentes culturas, com as quais ainda não consegue dialogar, ainda que a necessidade já seja reconhecida”. Dessa forma, percebe-se a urgência de se trabalhar com essas diferentes culturas, propondo uma escola pautada em sujeitos reais, respeitando e valorizando seu espaço, sua cultura e sua etnia.

4.1.1 Território Educativo

Leciono na Escola Municipal Carlos Drummond de Andrade, situada no Bairro Urbis, em Dias d'Ávila-Ba. É uma instituição mantida pela prefeitura Municipal da cidade, acolhe alunos do Ensino Fundamental I e II, funciona em todos os turnos, à noite oferece também a modalidade de ensino de Educação de Jovens e Adultos – EJA. Em relação à estrutura física é uma escola de grande porte que se compõe de quinze salas de aula, uma diretoria, uma secretaria, uma sala dos professores, uma sala da coordenação, um almoxarifado, uma cantina, um auditório, cinco banheiros,

uma biblioteca, uma quadra poliesportiva, uma sala de Atendimento Educacional Especializado – AEE.

Figura 3 – Fachada da Escola Municipal Carlos Drummond de Andrade



Fonte: SANTOS, Jean Carlos, 2021.

A clientela da instituição é composta por alunos e alunas de várias classes sociais, em sua maioria baixa, que residem em bairros adjacentes à instituição e moradores da zona rural. Estudantes com identidades, origens, idades, históricos escolares, ritmos de aprendizagem e estruturas de pensamentos distintos. Trabalho, atualmente, com alunos do sexto ano, a maioria desses estudantes é receptiva às propostas de aprendizagem, manifestando interesse nos estudos. Sala de aula heterogênea: alunos tímidos, extrovertidos, contestadores, líderes, estudiosos, conversadores, desinteressados.

Essas diferenças entre os alunos influenciam no processo de ensino e aprendizagem, portanto, as minhas tomadas de decisões acerca do processo de ensino e aprendizagem são desafiadoras, pois tenho que levar em consideração essas diferenças. Além dessas diferenças, convivo com as mazelas sociais. Há relatos de automutilação, falta de alimentos em casa, ausência de acolhimento familiar, envolvimento com álcool, transtornos de ansiedade, entre outros. É uma clientela carente que necessita de assistência, por isso, a escola procura envolver os alunos e alunas junto com a comunidade na qual estão inseridos, nos eventos e

projetos que desenvolve anualmente, visando diminuir a distância entre a comunidade e a escola.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Municipal Carlos Drummond de Andrade foi atualizado em 2022 e tem como marco referencial valores de caráter científico, pedagógico, construção da cidadania e promoção da qualidade de ensino. Busca estabelecer conexão entre as diversas habilidades, concedendo espaço para o saber conhecer, o saber fazer, o saber conviver e o saber ser. No PPP da referida escola, também estão previstas estratégias pedagógicas de enfrentamento ao racismo e de outras discriminações, como princípio e meta em busca de uma educação antirracista e não discriminatória. À vista disso, o referido documento ressalta a importância de se trabalhar com a Lei 10.639/2003 que estabelece a obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

5 PROJETO EM AÇÃO: UM CAMINHO POSSÍVEL PARA O LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO

Após o projeto ter sido aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em 03 de outubro de 2022, iniciei os trâmites para colocá-lo em prática. Dessa forma, marquei uma reunião com os responsáveis pelos alunos para informá-los acerca dos objetivos e dos procedimentos da pesquisa de maneira transparente e detalhada, bem como, explicar as condições de participação dos estudantes. Assim, por meio dos alunos, mandei um convite impresso para os responsáveis e também reproduzi o convite no grupo do WhatsApp do 6º ano, no qual os responsáveis fazem parte.

A reunião foi marcada para as 8h, do dia 06 de outubro de 2022, na Escola Municipal Carlos Drummond de Andrade. No dia da reunião, fiquei em frente ao portão da escola recepcionando os responsáveis. Conversei com os presentes e informei que daria 30 minutos de tolerância para verificar se chegaria mais alguém. Após o tempo limite, dei início a reunião. Na reunião, percebi que o número de pais ou responsáveis que participam da vida escolar dos estudantes é muito restrito, 6 se fizeram presentes e 24 ausentes. Agradei o comparecimento dos responsáveis que estavam presentes, expliquei acerca do projeto e li o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Em seguida, apresentei os livros *Betina*, de Nilma Lino Gomes, e *O Pequeno Príncipe Preto*, de Rodrigo França, que seriam utilizados no desenvolvimento do projeto. Percebi que o grupo de responsáveis pelos estudantes ficaram entusiasmados e felizes com a proposta. Relataram que realmente a escola estava precisando de um projeto que viesse a despertar o interesse pela leitura e também trabalhasse com a temática das relações étnico-raciais. Mesmo antes de eu terminar de ler o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, alguns responsáveis pelos estudantes já estavam pedindo a caneta para assinar.

Uma mãe, estudante de Pedagogia, relatou que ela, enquanto uma mulher negra, sofreu bastante preconceito na escola e que não teve suporte do corpo docente da escola. Isso gerou muitos traumas nela, por isso, ela falou que apoiava e estava muito feliz com o projeto, pois ela, enquanto mãe de uma criança negra, se sentia apreensiva com medo do filho sofrer preconceito racial. No entanto, houve duas mães de alunos brancos, que ficaram com receio do projeto, na visão delas, o projeto iria constranger os filhos. Ressaltei que eu, enquanto professora pesquisadora, iria tomar todos os cuidados para que isso não viesse a acontecer e que, por isso, medidas

poderiam ser tomadas como acompanhamento do núcleo pedagógico da escola procedendo de forma acolhedora na mediação de cada etapa da pesquisa, evitando, assim, qualquer constrangimento ou desconforto. Coloquei também que o projeto visava reeducar os alunos para educação das relações étnico-raciais na escola, buscando a inclusão de todos para que não houvesse mais conflitos raciais no ambiente escolar. Assim, consegui convencê-las e elas autorizaram a participação dos filhos. Todos os responsáveis que compareceram à reunião assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Finalizando a reunião, alguns responsáveis vieram me perguntar sobre do rendimento escolar dos filhos. Relataram que a escola deveria fazer reunião de pais para que eles ficassem cientes acerca do percurso escolar dos alunos. Houve um pai que sinalizou a ausência dos responsáveis dos demais alunos. Diante do exposto, é necessário que a escola promova ações pedagógicas no sentido de conquistar um maior número de responsáveis pelos alunos a participarem das reuniões e atividades escolares, visto que a participação da família permite que a escola apresente o projeto pedagógico da escola e as diretrizes para o ano letivo, engajando a família no processo educativo e promovendo maior aproximação entre os seus membros contribuindo, assim, de forma efetiva para o sucesso escolar dos estudantes.

Após a reunião, questionei os alunos quanto ao motivo pelo qual seus pais ou responsáveis não terem comparecido à reunião, alguns responderam que foi por motivo de trabalho, e outros por falta de interesse. Dessa forma, os demais responsáveis que não compareceram à reunião, receberam os termos em casa e assinavam, caso concordassem com a participação do aluno na pesquisa. Ressalto que não fiz uma segunda reunião convocando os responsáveis, pois não havia tempo hábil. A minha pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa em 03 de outubro de 2022 e só me restava o último trimestre do ano letivo de 2022 para desenvolvê-la. No entanto, comuniquei aos responsáveis os dias e horários em que eu me encontrava na escola, caso desejassem obter mais informações. Apenas um pai veio me procurar para compreender melhor como seria o projeto. Sentei-me com ele na sala da coordenação e expliquei como se daria a pesquisa.

Todavia, avalio que se tivesse realizado uma segunda reunião poderia obter uma maior participação dos responsáveis, visto que na data e horário da reunião, algum dos responsáveis pudesse ter outro compromisso agendado e não tiveram como comparecer à reunião. É notório, que a participação dos pais ou responsáveis

nas reuniões escolares dos filhos desempenha um papel fundamental para o desenvolvimento educacional e bem-estar dos alunos. Ao frequentar essas reuniões, os pais têm a oportunidade de se familiarizar com o ambiente escolar e o programa de ensino, entendendo os objetivos pedagógicos e as estratégias de ensino adotadas pela instituição. Além disso, a presença dos pais demonstra comprometimento com a educação dos filhos, transmitindo-lhes a mensagem de que a escola é um espaço importante e que o aprendizado é valorizado. Esse ambiente de parceria entre escola e família possibilita uma comunicação mais efetiva, permitindo que os pais estejam cientes do progresso escolar dos filhos, identificando possíveis dificuldades e contribuindo ativamente para sua minimização/superação.

5.1 PERFIL DOS ALUNOS E ALUNAS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Para dar início a construção de informações para a pesquisa, apliquei um questionário (ver apêndice A) para a realização de um levantamento sobre o perfil dos alunos do 6º ano B, do turno matutino, da Escola Municipal Carlos Drummond de Andrade. O objetivo desse questionário de forma ampla é utilizar as informações colhidas como objeto de estudo/pesquisa e para elaboração do planejamento adequadas às necessidades de aprendizagem. A partir dele, direcionei meu olhar para a promoção de ações pedagógicas ajustadas às necessidades particulares de cada aluno, considerando as suas práticas sociais e os seus saberes, respeitando as diferenças e o limite de cada um.

As perguntas iniciais do questionário tiveram como propósito obter informações de natureza pessoal dos participantes. (“Em que cidade e estado você nasceu?”).

Quadro 01 – Local de origem

Local de origem	Ocorrências
Dias d'Ávila	13
Salvador	6
Camaçari	2
Cabo de Santo Agostinho	1
Mata de São João	1

Fonte: Dados compilados pela professora-pesquisadora, 2022.

Conforme se verifica no quadro, o local de origem desses estudantes é distinto, fator esse que pode influenciar no processo da composição identitária do município, visto que os sujeitos quando migram levam consigo os elementos que os constituem, como sua história, memória e cultura.

A pergunta seguinte do questionário indagava acerca da faixa etária dos 23 participantes da pesquisa (“Qual sua data de nascimento?”).

Quadro 02 – Faixa Etária

Faixa Etária	Ocorrências
11 anos	14
12 anos	8
13 anos	1

Fonte: Dados compilados pela professora-pesquisadora, 2022.

Diante do exposto, verifica-se que, nessa turma, a maioria, encontra-se na idade própria para cursar o 6º ano, ou seja, entre 11 e 12 anos, conforme apresenta o Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais, não havendo distorção idade/série.

No que se refere a constituição da família (Com quem você mora?), os dados coletados dos 23 participantes foram os seguintes:

Quadro 03 – Constituição Familiar

Constituição Familiar	Ocorrências
Famílias formadas por pai e mãe	12
Famílias formadas por avós	6
Famílias formadas por tios(a)	2
Família formada por primo	1

Fonte: Dados compilados pela professora-pesquisadora, 2022.

O conceito de família que se apoia esta pesquisa está baseado na definição apresentada pelo IBGE (2010) que considera família o conjunto de pessoas ligadas por laços de parentesco, dependência doméstica ou normas de convivência, que residem na mesma unidade domiciliar. Diante do exposto, os dados apontam para uma diversidade na composição familiar, o que deve ser observado com um olhar atento, visto que uma família estruturada, sem conflitos contribui para o sucesso escolar dos estudantes. A presença dos responsáveis acompanhando as lições de

casa, a responsabilidade em não faltar a nenhuma reunião escolar, constrói uma parceria valiosa com os professores. Essa aliança entre família e escola é essencial para superar os desafios e construir uma educação de qualidade.

O questionário também buscou conhecer a cor da pele dos 23 participantes da pesquisa (Qual a sua cor?). No levantamento dos dados, levei em consideração o que orienta o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2010), em que a regra é como a pessoa se vê, é ela quem diz qual é a própria cor, ou seja, a autodeclaração.

Quadro 04 – Cor da pele

Cor da pele	Ocorrências
Preta	6
Parda	13
Amarela	2
Branca	2

Fonte: Dados compilados pela professora-pesquisadora, 2022.

Os dados mostram os desafios que se impõem para mim, ao pensar em minhas propostas de ensino. Tendo em vista que é necessário construir um currículo que dialogue com a diversidade racial para não incorrer no risco de ter um currículo como instrumento de segregação e exclusão.

No questionário, também indaguei acerca das atividades culturais que são oferecidas aos alunos em seus bairros (Que atividades culturais são oferecidas em seus bairros?)

Quadro 05 – Atividades culturais

Atividades culturais	Ocorrências
Dança	6
Música	8
Show de música	3
Capoeira	2
Nenhum	1
Outros	3

Fonte: Dados compilados pela professora-pesquisadora, 2022.

Conforme os dados apresentados, os moradores da cidade de Dias d'Ávila têm acesso a algumas atividades de lazer e a música e a dança são as que têm mais prevalência. Acredito que a preferência dos estudantes por esses programas se dê

porque são atividades que estão mais presentes em seu cotidiano e que eles se sentem representados. Atividades que envolvem a leitura, como por exemplo, sarau, feira literária, contação de história não ocupam espaço nas atividades culturais do município.

A pergunta seguinte do questionário indagava se os estudantes participavam das atividades culturais. (Você participa de alguma delas?)

Quadro 06 – Atividades culturais que os estudantes participam

Atividades culturais que os estudantes participam	Ocorrências
Dança	2
Música	4
Show de música	0
Capoeira	1
Não	13
Outros	3

Fonte: Dados compilados pela professora-pesquisadora.

Os dados mostram que 13 participantes da pesquisa não participam de nenhuma atividade cultural. Sabemos que na moderna sociedade multimídia, leitura e cultura costumam vir associadas, no entanto, o que se nota diante das respostas dadas pelos estudantes é que nem a leitura e nem a cultura fazem parte do cotidiano da maioria desses jovens. As manifestações culturais são práticas permeadas por aspectos simbólicos que integram a vida de cada sujeito. Entendendo, aqui, cultura como as manifestações advindas da arte, música, religião, vestimenta, comida típica, ou seja, os valores de um grupo ou sociedade. Segundo Garcia Canclini (2003, p. 41, *apud* NASCIMENTO, 2019, p. 202), cultura é o “conjunto dos processos sociais de produção, circulação e consumo da significação na vida social”. A produção cultural, na maioria das vezes, serve de base para o entendimento histórico e o processo de evolução da humanidade, por isso, é necessário tecer um olhar atento para o que vem sendo consumido pelos alunos.

O questionário também buscou conhecer as preferências dos alunos quanto às atividades que proporcionam prazer (Quais destas atividades você faz em seu tempo livre?). Vale ressaltar que há algumas manifestações culturais que também constituem atividades de lazer, a exemplo, do cinema. Assim, busca-se estabelecer relação entre

cultura e lazer considerando essas atividades processos socioeducativos que ocorrem na vida cotidiana.

Quadro 07 – Atividades de lazer

Atividades de lazer/cultura	Ocorrências
Sair com amigos	12
Navegar na Internet	13
Jogar videogame	8
Assistir à televisão	16
Escutar música	13
Reunir com amigos ou família	6
Assistir a filmes	9
Fazer compras	5
Passear em parques e praças	10
Acessar redes sociais	13
Viajar	6
Ir ao cinema/teatro/museus/exposições	7
Fazer artesanatos e trabalhos manuais	6
Leitura de livro	4
Escrever	6
Desenhar/pintar	4
Ir a bares/restaurantes	3

Fonte: Dados compilados pela professora-pesquisadora.

Conforme se nota nos dados, os participantes da pesquisa, majoritariamente, leem pouco livros. A leitura de livros ocupa pouco espaço nas atividades de lazer dos estudantes. Assistir à televisão, navegar na internet e escutar música são atividades de lazer que se mostraram mais atrativas para os estudantes. Diante do avanço exponencial das tecnologias de informação e comunicação nas práticas e ações do sujeito, não há um estranhamento ao ver a escolha dos alunos por essas atividades midiáticas. O baixo índice de leitura de livros dos alunos pode se dar por diversos motivos, entre eles, podem ser a falta de incentivo na família e na escola e a dificuldade de acesso aos livros. Faz-se necessário, diante disso, verificar quais as causas que estão impedindo esses alunos de terem acesso à leitura de livros. Sabendo da importância da leitura na ação cotidiana da vida do indivíduo é necessário que os atores sociais (escola, família e sociedade) possibilitem a esses alunos o acesso à leitura de livros. Para tanto, é importante que se crie um ambiente propício,

que estimule a curiosidade e o interesse do aluno pelos livros. Além disso, é fundamental que o professor utilize estratégias pedagógicas que despertem o interesse pela leitura de livros.

No questionário também foi auferido o gosto pela leitura dos participantes (Você gosta de ler?).

Quadro 08 – Gosto pela leitura

Gosta de ler	Ocorrências
Sim	12
Não	11

Fonte: Dados compilados pela professora-pesquisadora, 2022.

Sabendo da importância da leitura na ação cotidiana da vida do indivíduo, os dados se apresentam como positivos, uma vez que a leitura exerce um papel fundamental na vida do sujeito, pois contribui para a formação de cidadãos críticos e conscientes de seu papel social.

Foi solicitado aos participantes que justificassem a resposta da questão anterior (Você gosta de ler?). Das respostas dadas pelos participantes da pesquisa, houve diversas, afirmando que ler é bom, é divertido, acalma, conforme apontam as respostas: “Sim, porque ler é muito bom para desenvolver rápido.” estudante A.E.S.S.; “Sim, porque é incrível ler um monte de letras.” estudante A.C.A.C. Conforme percebe-se nas respostas dos participantes, eles concebem a leitura como uma atividade mecânica que consiste na habilidade de decifrar códigos (Sim, porque é incrível ler um monte de letras). As leituras que estão sendo efetuadas por esses estudantes não contribuem de maneira significativa para a formação leitora, visto que para eles uma das funções da leitura seria decifrar códigos.

Já outros participantes que também assinalaram que gostam de ler, estes concebem a leitura como uma atividade prazerosa, de acordo com os seguintes relatos: “Sim, porque me sinto mais calma.” estudante D.M.R.L.; “Sim, porque é divertido.” estudante H.L.E.M.A; “Gosto porque me sinto mais feliz e me deixa muito calma.” Estudante K.L.B.G.; “Sim, pois ler é imaginar vendo um livro.”; estudante A.G.V.A. Aqui, saímos do nível da decodificação e a leitura passa a ser concebida como como fonte de entretenimento e um momento prazeroso.

Das onze ocorrências negativas, os motivos indicados foram: falta de interesse e dificuldade de concentração, de acordo com os seguintes depoimentos: “Não,

porque meu olho fica doendo.” estudante J.S.S.; “Não consigo me concentrar (tenho desvio de atenção).” estudante L.B.M.R.; “Não, porque não tenho interesse em livros.” estudante N. S. N.; “Não, porque não me interessa.” estudante E.V.S.S.; “Não, porque ler é muito chato.” estudante J.O.A.

Esses relatos ilustram como a atividade de leitura aparece como uma atividade sem sentido e sem nenhuma utilidade prática para esses alunos. Segundo Silva (1997, p.84):

Não há o impulso inicial de ler porque no meio social [...] não é vantagem nenhuma ler um livro, e daí não há resposta de estímulo: os outros participantes do grupo social não têm o que trocar com quem leu um livro fora do meio onde normalmente se lê um livro, aquilo não o torna melhor nem possuidor de uma coisa que tenha valor prático aos olhos dos outros.

Diante deste contexto, torna-se necessário incentivar os estudantes a adquirirem a prática da leitura, já que uma parte significativa desses alunos não são leitores assíduos, uma vez que não tiveram uma formação ou preparação para essa habilidade tão imprescindível em suas vidas.

Foi questionado também onde o participante tem maior contato com a leitura. (Onde você tem maior contato com a leitura?). No momento da análise dos dados percebi que esta pergunta deveria ser reformulada, visto que meu intuito, enquanto, professora pesquisadora era compreender onde ocorre o contato com a experiência de praticar a leitura.

Quadro 09 – Local de contato com a leitura

Local de contato com a leitura	Ocorrências
Na sua própria casa	5
Na escola	13
Na igreja	3
Na biblioteca	2

Fonte: Dados compilados pela professora-pesquisadora.

Percebe-se pelas informações dos participantes que a escola representa a principal agência de fomento à leitura, embora a Constituição Federal de 1988 preveja expressamente que a responsabilidade de educar é dever do Estado e da família e que deve ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade. Sabemos

que essas instâncias delegam a responsabilidade de educar a escola. Desta forma, o professor, que é o principal mediador, precisa estimular o interesse pela leitura.

Afinal, hoje foi delegada à escola a função de formar leitores literários. E a escola a aceitou. Porém, o que percebemos é que a maioria das crianças que ingressam na vida escolar não é leitora [...] qual então, o papel dos professores na formação do leitor literário? Como a escola pode, de fato, assumir seu papel de formadora de leitores? (RITER, 2009, p. 44).

Adotar uma política pedagógica com ênfase na formação de leitores e, sobretudo, leitores literários é importante, visto que “o aluno, antes de qualquer coisa, deveria estar convencido das vantagens de saber ler e de poder ler. O professor faria bem, então, em ajudar o aluno a construir uma representação positiva da leitura e dos poderes que ela confere ao cidadão.” (ANTUNES, 2003, p. 81).

A pergunta seguinte do questionário investigava acerca da presença dos livros de história infantil na casa dos participantes (Na casa em que você cresceu havia livros de história infantil?).

Quadro 10 – Livros de história infantil em casa

Livros de história infantil em casa	Ocorrências
Sim	09
Não	14

Fonte: Dados compilados pela professora-pesquisadora.

Nota-se, a partir das respostas coletadas, que a maioria dos estudantes não possuem livros de história infantil em casa. Apesar de haver uma significativa presença de livros na casa dos estudantes, é necessário que esse número aumente, haja vista que a proximidade das crianças com os livros tem um papel significativo no crescimento e amadurecimento delas. Quando a leitura é praticada em casa, o desempenho escolar é beneficiado, proporcionando aprendizado contínuo ao longo da vida.

A questão seguinte do questionário indagava se algum parente ou pessoa próxima, fora do universo escolar, incentivou a leitura de textos literários (mãe, tio, irmão, amigo da família)?

Quadro 11 – Incentivo da leitura fora do ambiente escolar

Incentivo da leitura fora do ambiente escolar	Ocorrências
Sim	10
Não	13

Fonte: Dados compilados pela professora-pesquisadora.

Dos vinte e três participantes, dez responderam que sim e treze responderam que não. De acordo com esse levantamento, verifica-se que, é necessário que as pessoas que fazem parte do convívio dos estudantes incentivem a prática de leitura de textos literários, uma vez que a leitura é uma prática essencial para o desenvolvimento intelectual e acadêmico de indivíduos de todas as idades. Por isso, torna-se cada vez mais urgente valorizar a leitura como uma forma de ampliar o repertório cultural e estimular a capacidade de reflexão.

Foi questionado também quem incentivou a leitura do texto literário (Algum parente ou pessoa próxima, fora do universo escolar, incentivou a leitura de textos literários – mãe, tio, irmão, amigo da família?).

Quadro 12 – Incentivadores de leitura

Incentivadores de leitura	Ocorrências
Mãe	06
Irmã	01
Avó	02
Primo	02

Fonte: Dados compilados pela professora-pesquisadora.

Conforme se verifica nos dados, a mãe configurou-se como a principal incentivadora, havendo seis ocorrências das dez sinalizadas. No que tange, especificamente, ao incentivo à leitura, mais que uma mera incentivadora, a família, na maioria das vezes, representa um ambiente acolhedor, leve e prazeroso, diferentemente do ambiente escolar em que a leitura ocorre de maneira obrigatória e impositiva. Dessa forma, a família pode possibilitar a construção de conhecimentos relevantes para construção de significados e fruição dos textos literários.

Para investigar o que os estudantes envolvidos na pesquisa pensavam sobre as leituras literárias e analisar os sentidos que eles atribuíam para essa experiência,

o questionário também procurou conhecer o lugar que a leitura literária ocupa no ambiente escolar dos participantes da pesquisa (Na sua escola, você tem acesso a obras literárias?).

Quadro 13 – Acesso às obras literárias no ambiente escolar

Acesso às obras literárias no ambiente escolar	Ocorrências
Sim	18
Não	05

Fonte: Dados compilados pela professora-pesquisadora.

Dos vinte e três informantes, dezoito assinalaram que sim, e cinco assinalaram que não. Dos dezoito que assinalaram sim, cinco informaram que têm acesso na biblioteca, e treze informaram que têm acesso aos livros quando o professor leva para sala de aula. Nota-se diante desses dados, o quanto é imprescindível o papel do professor em fomentar a leitura na escola, já que ele aparece como o principal agente de incentivo à leitura.

Foi questionado também de qual disciplina era o professor que levava os livros, seis alunos sinalizaram que era o professor de Português, os demais deixaram em branco. Verifica-se que, apesar de alguns estudiosos defenderem que o ensino da leitura e da escrita é responsabilidade de todos os professores, ainda persiste a visão mitificada de que o ensino da leitura se restringe à responsabilidade do professor de português.

Indagou-se também, se os alunos tinham aula de leitura (Na escola, você tem aulas de leitura literária?). Dos vinte e três participantes analisados, 20 assinalaram que sim, e três assinalaram que não. A pergunta seguinte foi “Como eram essas aulas?” Os estudantes responderam: “Bem legais”; “Pra mim é boa”; “legais”; “As aulas são legais”; “Pra mim é boa”; “Maravilhosas”. Diante das respostas dadas pelos participantes, percebe-se que há uma mudança em relação às aulas de leitura, pois, segundo Cosson (2021), no ambiente escolar, há uma recusa e desinteresse dos alunos frente às aulas de leitura/literatura e, conforme as respostas dos alunos, esses concebem as aulas de leitura/literatura como fonte de prazer.

A partir da análise do questionário diagnóstico ficou visível que a leitura/literatura mesmo que de forma sutil vem ganhando espaço entre os jovens. No entanto, percebe-se também que alguns desses estudantes ainda cultivam o conceito

utilitarista acerca da leitura/literatura, ou seja, no contexto escolar a leitura é tida como um instrumento didático que possibilita desenvolver as habilidades de decifrar os códigos linguísticos, de modo que as leituras que estão sendo efetuadas por estes alunos não contribuem de maneira significativa para a formação leitora. Diante desses dados, é necessário e urgente que o espaço escolar fortaleça as práticas de leitura e, sobretudo, a de leitura literária e que ela seja percebida como um processo vivo, que proporcione ao leitor uma participação crítica no mundo e um posicionamento reflexivo frente à realidade.

5.2 “PALAVRAMUNDO”: AS AULAS DE LEITURA LITERÁRIA

A intervenção pedagógica organizada em quinze encontros ocorreu no terceiro trimestre letivo (outubro, novembro e dezembro) do ano de 2022, nas aulas de língua portuguesa do 6º ano B, da Escola Municipal Carlos Drummond de Andrade, no turno matutino. A proposta de intervenção deste projeto foi fundamentada na concepção de língua como processo de interação e na pedagogia freiriana, logo, ela foi baseada na relação direta entre professor e aluno, com o objetivo de obter um clima de trabalho, em que a mediação da aprendizagem se realizasse de forma eficaz, através da prática e da interação. Foram usados textos literários (contos, cordéis, poemas etc.) que instrumentalizaram os trabalhos desenvolvidos no decorrer do projeto de intervenção.

Para isso, foram realizadas atividades como: rodas de conversa, leituras, aula expositiva, debates. Dessa forma, as aulas de literatura propiciaram aos estudantes mergulharem no universo do imaginário, bem como refletirem acerca da função social da literatura e das relações étnico-raciais. Os textos literários que foram lidos buscaram fortalecer o letramento literário, e, ao mesmo tempo, eles abordaram temáticas sobre estética, autoestima e valorização da identidade negra, visando reeducar olhares, ouvidos e mentes na busca do respeito, da equidade e da solidariedade. Sinalizo que no decorrer das análises, visando preservar a imagem dos estudantes que participaram da pesquisa, borrei as fotos para que os menores não fossem identificados (apesar de ter autorização para isso).

Encontro 1 – 10/10/2022 – Roda de Conversa: Potencializando os discursos sociais periféricos (2 h/aula⁴)

Objetivos de ensino:

- Apresentar o projeto de intervenção e conversar sobre a temática a ser trabalhada: Relações étnico-raciais e literatura afro-brasileira;
- Desenvolver uma educação interessada na diversidade étnico-racial;
- Analisar os elementos que dão origem aos estereótipos e preconceitos raciais.

Objetivos de aprendizagem:

- Aderir ao projeto e envolver-se com a temática a ser trabalhada: Relações étnico-raciais e literatura afro-brasileira;
- Reconhecer a diversidade, de modo a desenvolver habilidades, atitudes e valores que contribuam para a formação de uma sociedade justa e igualitária.
- Identificar os estereótipos e preconceitos raciais.

Materiais necessários: Central híbrida⁵, acesso à internet.

No primeiro momento, foi realizada a roda de conversa, como a turma já se conhecia, dispensei as apresentações e expliquei o porquê de um projeto de letramento literário. Percebi que alguns alunos ficaram entusiasmados e até satisfeitos e felizes por ter escolhido a turma deles. Assim, apresentei o termo de assentimento, fiz a entrega do documento a cada um dos presentes, depois realizei a leitura do documento, esclarecendo dúvidas nos trechos em que eles fizeram questionamentos e finalizei solicitando a assinatura.

Para dar início a roda de conversa, assistimos ao vídeo *Diversidade Étnico-racial* como material de apoio. O vídeo em questão faz parte da série *Diversidades* da Rede Anísio Teixeira/Instituto Anísio Teixeira. *Diversidades* é uma série que trata das diversas diferenças, bem como da necessidade de respeito a todas as pessoas. No vídeo *Diversidade Étnico-Racial*, o tema abordado é a diferença e a necessidade do respeito entre as diversas etnias e sobretudo o combate ao racismo. É protagonizada por estudantes e professores da rede pública estadual da Bahia.

⁴ A hora-aula corresponde a 45 minutos.

⁵ Computador acoplado à televisão.

Figura 4 – Momento da roda de conversa

Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora, 2022.

No vídeo *Diversidades Étnico-Racial*, há a fala do estudante Matheus Neri relando acerca do preconceito que ocorre com o povo negro e quando estávamos assistindo uma aluna branca falou: “Que dramático!”. Esse fato fez-me posicionar a respeito e convidei os alunos para refletirmos juntos, na roda de conversa, sobre se isso é dramático, como a aluna apontou, e se é dramático, é dramático para quem? Quem sofre com isso? Assim, busquei sensibilizar e possibilitei que eles refletissem de forma tranquila em relação à necessidade de respeito à diferença, independentemente, da cor, sexo, características físicas, etnia, e posição social, pois segundo Calado e Barbaric (2017, p. 164) “a atitude do professor em relação a um ato discriminatório é determinante para a formação das crianças envolvidas”. Assim, após assistirmos ao vídeo, ressaltei que é preciso policiar as ações/falas para evitar que atos como esses não possam acontecer, pois o racismo ganha voz quando um colega apelida a mãe, fala que é drama a dor do outro, “mimimi”, chama o outro de “macaco”, quando impede de brincar com outras crianças ou xinga o cabelo crespo do outro.

Assim, após fazer essa ressalva, foram propostos os seguintes questionamentos sobre a temática do vídeo com a turma:

1. *Qual temática está sendo abordada no vídeo diversidade?*
2. *De acordo com o vídeo, como podemos definir a palavra raça?*
3. *Ana Célia Silva, Militante do Movimento Negro, afirma: “o que nós precisamos, hoje, é a humanização da diferença.” De acordo com esse conceito, como devemos tratar as pessoas.*

4. Ao falar sobre o racismo na sociedade brasileira, o estudante Mateus Neri faz a seguinte afirmação: “As pessoas ao verem um negro subir em ônibus acham estranho ou até mesmo na rua quando veem negro se afastam com medo.” Você concorda com essa afirmação? Já viveu ou presenciou alguma situação parecida?

5. “Carvão”, “petróleo”. A estudante Amanda Santos, falou no vídeo que pessoas negras normalmente são apelidadas dessa forma. Em sua opinião, por que esses termos são comumente relacionados para ofender ou magoar pessoas de pele escura?

Os alunos expuseram que não tinham conhecimento acerca das questões que foram colocadas no vídeo, a exemplo, do conceito de raça e etnia, bem como não tinham conhecimentos acerca dos grupos étnicos. Percebi que era um assunto que não fazia parte do cotidiano dos alunos e que eles não eram levados a refletir acerca dessas questões. É importante, porém, lembrar que a aprovação da Lei 10.639/2003 e sua aplicação na rede básica de ensino, deveria ter maior destaque entre as escolas, pois nota-se, por meio das respostas dadas pelos alunos no questionário, que, mesmo a lei sendo obrigatória, existe uma falha na sua aplicação, que vai desde a pouca abordagem da temática africana e afro-brasileira no cotidiano escolar a pouca discussão de temas como preconceito e racismo, o que denota que a mesma por muitas vezes passa despercebida perante a prática educativa.

Diante do exposto, é fulcral abordar acerca dessa temática em sala de aula. Segundo Silva,

O desconhecimento das experiências de ser, viver, pensar e realizar de índios, de descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos faz com que ensinemos como se vivêssemos numa sociedade monocultural. Isto nos torna incapazes de corrigir a ilusão da democracia racial, de vencer determinações do sistema centrado em cosmovisão representativa de uma única raiz étnico-racial. Impede-nos de ter acesso a conhecimentos de diferentes origens étnico-raciais, e ficamos ensinando um elenco de conteúdos como o mais perfeito e completo que a humanidade já teria produzido. Tornamo-nos incapazes de perceber as vozes e imagens ausentes dos currículos escolares: empobrecidos, mulheres, afrodescendentes, africanos, indígenas, idosos, homossexuais, deficientes, entre outros. (SILVA, 2011, p. 30)

É de fundamental importância trabalhar o letramento racial crítico no ambiente escolar para que se possa reconhecer a diversidade como parte da identidade nacional e acabar de uma vez por todas com o mito da democracia racial, para que possamos ter uma sociedade justa, solidária e com igualdade e equidade para todos.

Depois de realizada a discussão, os alunos foram convidados a trocarem experiências sobre casos de discriminação racial que eles já tinham vivido ou presenciado. Durante essa atividade, travou-se uma conversa calorosa sobre a temática, os alunos colocaram suas impressões, falando acerca de situações de racismo pelas quais já tinham passado ou presenciado. Com essa atividade, observei que, a maioria, tinha um fato para relatar sobre atos de racismo.

Uma aluna contou que sua irmã mais nova ganhou uma boneca preta de aniversário e sua mãe não gostou do presente, disse que a boneca era feia e não deixou a menina brincar com a boneca. Outro aluno preto relatou que foi a uma loja com seu pai para comprar um videogame da marca *Playstation* e por ser considerado de alto valor, o vendedor começou a segui-los, pensando que eles iriam roubar o produto. O aluno disse que ficou muito constrangido e triste, na visão do vendedor, eles não teriam dinheiro para poder adquirir o videogame. Outro aluno descreveu que certa vez, seu irmão mais velho fora revistado dentro do ônibus e que os policiais agiram com muita agressividade, pois havia sido confundido com um ladrão, por causa da cor de sua pele preta, na ocasião, o aluno relatou que ficou com muito medo e que depois desse episódio passou a ter receio de andar em transporte público. Além desses fatos expostos, houve alunos que relataram que já receberam apelidos e xingamentos como: macaco, miojo queimado, panela de barro queimado, café, cabelo feio, cabelo fedido, entre outros.

O que é importante ver aqui, nessa interação, são os modos como o corpo negro é recebido nos locais e isso fica evidente desde a tonalidade de voz, a polidez, o desejo de estar ou não com a pessoa, a boa vontade ou não e tantas outras maneiras de agir. (FERREIRA, 2019, p. 03)

Nos relatos expostos pelos estudantes, percebi experiências de sofrimento e situações constrangedoras. A falta do letramento racial crítico possibilita que situações como essas continuem ocorrendo, portanto, é necessário que se promova espaços, seja na família, na escola, no trabalho para que se construa ou amplie o letramento racial crítico de modo que o combate ao racismo estrutural seja mais efetivo. Construir o letramento racial crítico é adotar posturas antirracistas, ao presenciar alguém, seja seu colega, seu pai, sua mãe quem quer que seja, falando frases racistas, como cabelo duro, por exemplo, o indivíduo tem que propriedade para repreender e combater o racismo, afirmando que o cabelo não é duro e, sim, que possui uma textura

crespa e, por esse fato, não deve ser tratado como inferior, existem inúmeros tipos de cabelo e todos devem ser valorizados.

Encontro 2 – 13/10/2022 – Fios da literatura (2 h/aula)

Objetivos de ensino:

- Motivar a leitura do livro *Betina* de Nilma Lino Gomes;
- Apresentar as diferenças que se tornam desigualdades por causa de características físicas e/ou culturais;
- Promover uma abordagem positiva acerca da representação estética dos cabelos afros.

Objetivos de aprendizagem:

- Envolver-se de forma crítica com a temática dos cabelos afros;
- Identificar-se e se reconhecer no texto lido;
- Tornar-se protagonista no combate ao racismo.

Materiais necessários: Central híbrida e acesso à internet.

Seguindo o conceito de sequência básica, abordado por Rildo Cosson (2014), inicialmente apresentei como proposta de motivação a leitura do curta-metragem *Transições* produzido pelos alunos (Ana Luiza Borges, Ana Vitória Paixão, Carlos Eduardo Lobato, Júlia Leal Santos, Laura Cirianne, Isabella Barros Aucélio e Pollyane Oliveira) do Curso Técnico Computação Gráfica do Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM), em Uberaba. O curta-metragem apresenta os dias de aula de Alana, uma menina negra, que não foi aceita pelos seus colegas de escola, acreditando que o motivo da rejeição era a textura do seu cabelo, então, ela resolve alisá-lo. No entanto, o ato do alisamento não surtiu efeito e a menina continuou sem amigas na escola. Os pais da menina ao perceber que ela estava insegura e sofrendo, vivendo um conflito de identidade, resolveram apresentar a ela personalidades negras empoderadas para que a menina se aceitasse. Assim, Alana resolveu passar pelo processo de transição capilar e acolher seus fios naturais, sem se importar com a opinião dos outros, afirmando sua verdadeira identidade.

Após assistirmos ao curta, promovi uma discussão oral por meio das seguintes perguntas:

1. *Qual a relação que o título do curta *Transições* mantém com o tema tratado no texto?*
2. *O que aconteceu na escola para a menina desejar alisar o cabelo?*
3. *A personagem gostava do cabelo dela?*
4. *Houve mudança de comportamento dos colegas com a menina após ela ter alisado o cabelo?*
5. *Qual a importância de nos aceitarmos como somos sem nos importarmos com a opinião dos outros?*

No primeiro questionamento (Qual a relação que o título do curta *Transições* mantém com o tema tratado no texto?). Os alunos colocaram que a relação é que a menina também passa pelo processo de transição para poder se aceitar, conforme as seguintes respostas: “pelas transições que ela passou para poder se aceitar.”; “Porque ela mudou de cabelo várias vezes.”; “A mudança do cabelo dela.”; “Porque ela passou pela transição de cabelo.”. Nota-se pelas respostas dos alunos que eles conseguiram estabelecer uma relação entre o título e o texto, ou seja, criaram vínculos com as informações presentes no texto. O título se revela como uma ferramenta estratégica e orientadora para a interpretação do texto, assim, ele deve se relacionar ao conteúdo do texto, contribuindo para a formação textual e para o processo de apreensão. Dessa forma, mostrei aos alunos a importância do título em um texto, visto que ele não deve ser encarado apenas como uma mera complementação ao conteúdo, mas sim como um elemento cativante, capaz de despertar a curiosidade do leitor logo no início.

No segundo questionamento (O que aconteceu na escola para a menina desejar alisar o cabelo?), algumas das respostas dadas foram: “Porque ela via os colegas com o cabelo liso e se achava estranha.”; “Ela viu as meninas com o cabelo liso e alisou o seu também.”; “Ela sofreu racismo.”; “Ela não tinha amigo e todos não aceitava ela por causa do cabelo dela.”; “Ela viu as meninas com cabelo liso e as meninas dava risada do cabelo dela.”. Nesse momento, debati com os alunos a acerca da autoaceitação, já que sua falta gera excesso de autocrítica e baixa autoestima. E no caso, especificamente, das pessoas pretas que historicamente, foram submetidas ao processo de escravização, sofrendo violência física, simbólica e cultural, que, entre outras consequências, transformou sujeitos em coisas, mercadorias, destituindo-lhes o direito de ser humano, acentuou-se nessa população o sentimento de inferioridade

e exclusão social, por isso, é necessário e o urgente o fortalecimento da autoestima de pessoas negras.

Já o terceiro questionamento (A personagem gostava do cabelo dela?). Algumas das respostas dadas foram: “No começo não, mas depois sim.”; “Gostava antes dela ir para escola e sofrer racismo.”; “Ela não gostava, mas passou a gostar.”; “Não” “Ela não conseguia aceitar o cabelo dela por sofrer *bullying*, mas no final do vídeo ela consegue se aceitar. “Nas respostas dos alunos muitos afirmaram que a menina do vídeo estava sofrendo *bullying*. No entanto, fiz questão de diferenciar que racismo não é *bullying*. O racismo é crime e, é preciso que os alunos enxerguem que, por trás do xingamento, há uma questão racial. O *bullying* é uma prática discriminatória tão preocupante quanto os atos racistas, mas que tem origem diferente, portanto, é necessário saber identificar cada situação para agir conforme o caso. Alguns estudantes relataram que se fossem com eles, iriam partir para briga, mas ressaltei que não se resolve conflitos partindo para agressão, seja ela física ou verbal. O correto é procurar resolver os problemas de forma pacífica e respeitando o direito de todos.

Em relação ao quarto questionamento (Houve mudança de comportamento dos colegas com a menina após ela ter alisado o cabelo?), a maioria dos alunos respondeu que não, conforme as respostas: “Não, continuou do mesmo jeito.”, “Não, ela continuou sofrendo *bullying*.” Diante das respostas dos alunos, coloquei que não há necessidade de mudarmos quem somos para sermos aceitos, já que, na maioria das vezes, mudamos nossa essência e o preconceito continuará acontecendo, nesse caso, o que devemos fazer é conscientizar as pessoas acerca do respeito às diferenças e promover o letramento racial crítico que consiste em sensibilizar as pessoas da estrutura e do funcionamento do racismo na sociedade, tornando-as aptas a reconhecê-lo e combatê-lo.

No quinto questionamento (Qual a importância de nos aceitarmos como somos sem nos importarmos com a opinião dos outros?), algumas das respostas dadas foram: “Ser feliz de qualquer jeito.”; “Nós temos que nos aceitar como somos.”; “Para ter autoestima e ficar bonita.”. Diante das respostas dos alunos, discutimos acerca da autoaceitação que é um fator fundamental para o bem-estar mental e físico. Principalmente em relação à estética da população negra que, historicamente, incorpora diversos significados negativos. Segundo Rodrigues (2012, p. 62) “A situação vivida pelo negro constrói um olhar distorcido em relação a si próprio e ao seu grupo étnico-cultural e possibilita a introjeção do racismo.”

Assim foi concluída a motivação, conforme Cosson, o professor não pode se estender na motivação, pois o foco deve ser na obra literária. Para o referido autor, “uma motivação longa tende a dispensar o aluno em lugar de centralizar sua atenção em um ponto específico que será o texto literário”. (COSSON, 2021, p. 79). Dessa forma, a motivação teve o objetivo de abrir a porta e pavimentar os caminhos para a experiência literária com o livro *Betina* de Nilma Lino Gomes.

Encontro 3 – 17/10/2022 – Fios da literatura (2 h/aula)

Objetivos de ensino:

- Apresentar o livro *Betina*, de Nilma Lino Gomes, o contexto de produção da obra e a autora;
- Despertar o interesse pela leitura do livro *Betina*;
- Incentivar práticas de leituras que concorram para a formação autônoma e crítica dos alunos.

Objetivos de aprendizagem:

- Conhecer o livro *Betina*, de Nilma Lino Gomes, o contexto de produção da obra e a autora;
- Interagir na construção de conhecimentos relevantes para significação e fruição de textos literários;
- Realizar uma leitura autônoma do livro *Betina*.

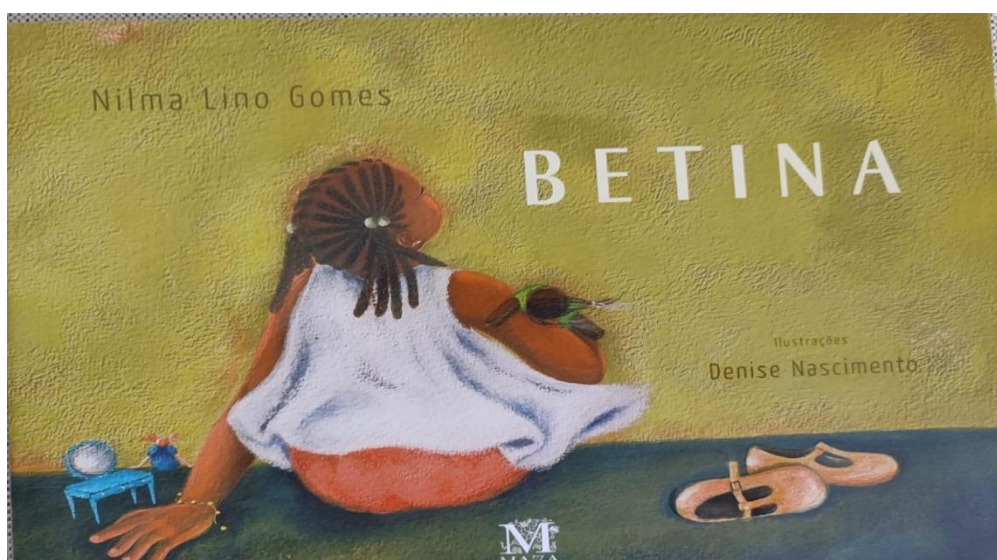
Materiais necessários: 23 exemplares do livro *Betina* de Nilma Lino Gomes; piloto, quadro branco.

Seguindo o passo a passo da sequência básica, proposta por Cosson, após a motivação, coloquei em prática a introdução. Neste momento, foi apresentado o livro *Betina* de Nilma Lino Gomes, o contexto de produção da obra e a autora. *Betina* é um livro infantil narrado em terceira pessoa, em que a protagonista, de mesmo nome, é uma menina que mora com a família. A história gira em torno de suas tranças, em que, através da temática do cabelo afro, vão surgindo outros temas como: ancestralidade, relação familiar, respeito, conhecimentos passados de geração em geração e valorização da cultura.

Os alunos tiveram oportunidade de manusear e reconhecer o livro. Apresentei os elementos paratextuais: capa, contracapa, imagens etc. A parte visual do livro

como um todo foi explorada, as ilustrações de Denise Nascimento são verdadeiras obras de arte. O objetivo da introdução foi direcionar o olhar do aluno, despertar o interesse pela leitura e conhecer a importância da obra e o motivo de sua escolha, ou seja, criar um clima de envolvimento com a obra. Neste momento, os alunos colocaram que não sabiam quem era a autora do livro e que ainda não haviam lido uma obra dela. Desde a capa, as possibilidades de leitura dessa obra se expandem, Betina, uma menina negra, é apresentada, através das ilustrações de Denise Nascimento, de costas dando como enfoque as suas tranças.

Figura 5 – Capa do livro *Betina* de Nilma Lino Gomes.



Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora, 2022.

Notei os olhos ávidos dos alunos ao olharem o livro, o prazer de segurar um livro de história na mão, diferentemente do livro didático, prática que não é recorrente na escola, por não haver exemplares suficientes para todos e também por não ser uma prática cotidiana do professor. Muitas meninas se sentiram representadas ao verem as tranças de Betina. Os meninos, por sua vez, falaram que a imagem de Betina se parecia com algumas de suas colegas de classe. Aqui, verifica-se o poder da representatividade que segundo Almeida (2007) é um olhar afro identificado.

A etapa da introdução consiste em uma pré-leitura, momento em que é feito uma análise geral do texto (capa, título, ilustrações), inferências, além disso, é o momento de ativar os conhecimentos prévios. Dessa forma, antes de realizar a leitura do conto, propus aos alunos perguntas realizadas oralmente para explorar o

conhecimento prévio, para levantar hipóteses e fazer inferências em relação ao tema abordado na leitura.

Perguntas

1. *Leia o título do texto e levante hipóteses:*
 - a) *De que assunto a história vai tratar?*
 - b) *Quais personagens você supõe que ela apresentará?*

Foram diversificadas as hipóteses dos alunos. Alguns falaram que iria abordar sobre uma menina negra que sofre racismo, outros disseram que seria contada a história de uma menina que sonhava em ser bailarina, em virtude da sapatilha que está na capa do livro. Outros disseram que iria falar sobre uma menina negra que sofre bullying, e vive sozinha sem ninguém para brincar. Notei que nesse momento os alunos estavam ansiosos e queriam logo realizar a leitura do livro para verificar se as hipóteses levadas se confirmavam ou não.

O terceiro passo da sequência básica de Cosson é a leitura, assim, após essa discussão prévia, foi proposta a leitura silenciosa em sala de aula do livro *Betina*. A leitura foi acompanhada pela professora-pesquisadora de maneira a favorecer o processo da leitura como um todo, dessa forma, fiquei atenta e possibilitei que os estudantes trouxessem consigo suas experiências de vida, seus anseios e suas crenças. Ressaltando que este momento não deve ser encarado como uma cobrança, mas uma oportunidade de o educador ficar próximo, auxiliando nas dificuldades e esclarecendo dúvidas.

Figura 6 – Alunos realizando a leitura silenciosa do livro *Betina*.



Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora, 2022.

Durante a leitura, ocorreram algumas interrupções, alguns estudantes fizeram os seguintes comentários: “Ela não gostava do cabelo dela, só gostava quando estava trançado.”; “Os amigos da escola não gostavam do cabelo dela. E também, houve uma aluna que fez o seguinte questionamento: “Pró, quando nossos avós ficam falando dos nossos ancestrais é porque eles vão morrer?” Respondi que não. O livro aborda acerca dos ancestrais porque foram pessoas muito importantes na composição da nossa história de vida. Por isso, é bom lembrá-los.

Já no seguinte trecho da narrativa: “A avó de Betina foi se encontrar com os ancestrais e Betina tornou-se uma mulher adulta e com uma energia contagiante.” (GOMES, 2009, p. 18). um aluno falou: “A avó de Betina morreu!”. A narradora não trouxe explicitamente esse acontecimento, utilizou um eufemismo para falar sobre a morte da personagem, no entanto, o aluno conseguiu deduzir essa informação. Nota-se que o aluno fez uma inferência acerca do trecho lido, realizando um procedimento de leitura que vai além da decodificação e da informação objetiva e direta. Nesse momento, percebi o encontro do leitor com o texto, esse aluno conseguiu compreender as marcas linguísticas no texto e as extralinguísticas, já que para Irandé Antunes (2003, p.77) “a leitura depende não apenas do contexto linguístico do texto, mas também do contexto extralinguístico de sua produção e circulação.

Diante do exposto, verifica-se que, os objetivos propostos para esse encontro foram alcançados, já que o aluno conquistou autonomia na leitura ao ser capaz de deduzir uma informação que não estava explícita no texto. Além disso, os alunos interagiram na construção de conhecimentos relevantes para significação e fruição de textos literários.

Encontro 4 – 20/10/2022 – Fios da literatura (2 h/aula)

Objetivos de ensino:

- Ampliar e consolidar a relação do estudante com o texto literário;
- Estimular a consciência e reflexão sobre o racismo, visando desenvolver uma educação interessada na diversidade étnico-racial;
- Promover atividade de escuta, na qual o aluno se reconheça como um sujeito dotado de voz e que sinta sua opinião valorizada.

Objetivos de aprendizagem:

- Despertar a consciência e reflexão sobre o racismo, visando desenvolver uma educação interessada na diversidade étnico-racial;
- Exercitar a autoaceitação;
- Interagir com o texto, articulando contextos, intertextos, tornando-se um sujeito da linguagem.

Materiais necessários: Central híbrida e acesso à internet, 23 exemplares do livro *Betina* de Nilma Lino Gomes

O quarto passo da sequência básica é a interpretação da obra que visa a discussão, a apreciação e a produção de sentidos acerca do texto lido. Assim, após a leitura, oportunizei para que todos os alunos pudessem colocar suas impressões acerca da obra e esperei o momento certo para fazer a intervenção. Para Cecília Bajour é importante trabalhar com a escuta nas práticas de leitura literária, porque

na conversa após leitura, as crianças colocam em jogo muitas habilidades: perceber o efeito de leitura, o que sentiram, pensaram, associaram; elaborar um discurso para compartilhar essas ideias; ouvir e entender o que os outros têm a dizer; formar uma opinião [...]. (apud CARVALHO e BAROUKH, 2018, p. 84)

Nesse contexto, a atividade de escuta se torna essencial para que aconteça uma interação de fato, visto que ela possibilita aos alunos um contato direto com o docente, abrindo espaço para discussões, instruções e eventuais dúvidas, favorecendo aos estudantes o contato com novos conhecimentos, visando a potencialização da aprendizagem. Para isso, inicialmente, solicitei que os alunos respondessem algumas perguntas, com base na leitura do livro *Betina* em seus cadernos e, por conseguinte, promovi uma discussão oral. Deixei que os estudantes se expressassem livremente desde que respeitassem os turnos de fala e as opiniões diferentes. Como os alunos que ficaram inibidos, por estarem participando de uma discussão que fazia referência a uma temática sensível da sua vida, procurei ser cuidadosa, procedendo de forma acolhedora, evitando, assim, qualquer constrangimento ou desconforto. As questões norteadoras para a discussão foram as seguintes:

01. Qual temática está sendo abordada no livro *Betina*?

02. Por que *Betina* reclamava quando sua avó ia fazer as tranças?

03. As tranças de Betina são bastante elogiadas e admiradas por seus colegas de escola, porém nem todos veem com bons olhos o estilo do cabelo dela, por quê?

04. Você se inspira em alguém para ter seu corte e estilo de cabelo? Como gosta de usá-lo?

05. Qual a importância do cabelo na vida das pessoas? O que você pensa sobre isso? Comente.

06. Você já passou ou presenciou alguma situação em que a diferença não foi respeitada? Quais seriam elas? O que você pensa sobre isso?

A partir dessas questões, os estudantes falaram sobre o que compreenderam acerca da obra lida. Ao questionar sobre qual temática estava sendo abordada no livro *Betina*, houve diversas respostas: “Fala sobre uma menina negra e sua relação com a sua avó ao trançar seus cabelos e que essa tradição era passada de geração em geração.”; “É sobre uma menina que sempre está com ótimas tranças e aprende a fazê-las com a sua avó.”; “Fala sobre uma menina que ia todo dia para o colégio com o cabelo diferente e os amigos sempre perguntam quem fazia as tranças no cabelo dela.”; “A avó dela fazia tranças.”; A história está falando da vó de Betina e do cabelo de Betina e os ancestrais.”; “As tranças de Betina e a amizade incrível que ela tem com sua avó.”. Diante das respostas dos alunos, percebe-se que eles conseguiram compreender o tema do texto, habilidade necessária para os procedimentos de leitura. Encontrar o tema do texto é uma etapa da construção de sentidos acerca do texto, pois ele é quem conduz o leitor ao processo de compreensão do texto. Segundo Geraldi,

um texto não é apenas uma sequência de frases ou enunciados: mecanismos de coesão e conexidade asseguram-lhe uma dimensão sequencial; o tema ou objeto e as representações que sucessivamente sobre este o enunciador vai fazendo asseguram-lhe uma certa configuração, de tal modo que “a enunciação de uma proposição (= enunciado) não é um ato de enunciação de uma proposição isolada, mas de *n* proposições ligadas, tomadas num processo sequencial dinâmico que funda a própria textualidade. (GERALDI, 2017, não paginado).

É importante ressaltar que a temática do texto não deve ser vista de forma isolada, mas sim como um elemento que complementa e influencia o processo de

leitura. É como se fosse o ponto de partida para uma viagem ao conhecimento contido no texto, sendo responsável por estabelecer um norte para a interpretação adequada.

Em relação ao segundo questionamento (Por que Betina reclamava quando sua avó ia fazer as tranças?) os alunos responderam: “Porque doía”; “Porque mesmo com todo cuidado não deixa de doer.”; “Porque puxava o cabelo dela”; “Porque puxava o cabelo dela para desembaraçar.”. A partir dessas colocações, abordei com os estudantes que mesmo com todo cuidado da avó ao trançar o cabelo de Betina, o ato de trançar os cabelos se constitui uma atividade que pode causar desconforto ou dor, no entanto, Betina continuava a trançar os cabelos, pois as tranças, além representar a herança cultural dos povos negros, é considerada um símbolo de beleza e autoaceitação da cultura negra.

Quanto ao terceiro questionamento (As tranças de Betina são bastante elogiadas e admiradas por seus colegas de escola, porém nem todos veem com bons olhos o estilo do cabelo dela, por quê?) As respostas dos alunos foram: “Porque eles tinham inveja.”; “Porque sentiam inveja do cabelo dela estar tão lindo e arrumado”; “Porque eles estavam com inveja porque o deles não era assim”; “Porque Betina era negra e usava cabelo postiço.”; “Porque eles achavam feio o cabelo dela.”; “A autoestima das pessoas, o cabelo traz felicidade para as pessoas porque ajuda a se sentir bem.”. Neste momento, foi discutido com os alunos a importância da aceitação e respeito às diferenças. O fato do cabelo de alguém ser diferente não autoriza a ninguém debochar, visto que esse deboche pode causar dor e sentimento de exclusão.

Já o quarto questionamento (Você se inspira em alguém para ter seu corte e estilo de cabelo? Como gosta de usá-lo?). Os alunos colocaram: “Não, eu sou a minha própria inspiração. Acho meu cabelo muito lindo, estando ele preso ou solto.” “O de Neymar com vários cortes de cabelo.”; “Não sou do meu jeito mesmo”; “Gosto dele solto.” “Sim, gosto de usar ele liso.”; “Sim, eu mim inspiro no meu irmão.”. Diante das respostas dos alunos, nota-se a importância de se trabalhar com referenciais positivos, uma vez que a falta de representatividade gera um impacto negativo na autoestima, por isso, é importante apresentar referenciais positivos para que grupos marginalizados passem a se aceitar e a criar as suas próprias representações, valorizando a sua estética, a sua cultura e a sua história.

Em relação ao quinto questionamento (Qual a importância do cabelo na vida das pessoas? O que você pensa sobre isso? Comente.). As respostas dos alunos

foram: “Ajuda no bem-estar e na autoestima. Ter o prazer e o cuidado de cuidar das madeixas é algo bem bom.” “O cabelo importa no estilo das pessoas.”; “A importância do cabelo é que deixa você mais bonito.”; “Que todos tem que aceitar seu cabelo.” “O que eu acho que é importante para a gente ficar bonito.”; “Pra mim, a importância do cabelo é deixar a pessoa bonita”. Neste momento, discuti com os alunos acerca da importância da autoaceitação, mostrei para eles que se aceitar envolve acolher a sua identidade, valorizando a sua estética, a sua cultura e a sua história.

No que tange ao último questionamento (Você já passou ou presenciou alguma situação em que a diferença não foi respeitada? Quais seriam elas? O que você pensa sobre isso?). Os alunos disseram: Não, nunca passei por isso e nem presenciei.”; “Sim, quando chamou a menina de cabelo duro.”; “Já passei por isso. Acho que as pessoas deveriam fazer o que lhe faz bem, e não ficar desrespeitando as outras pessoas ao redor.”; “Quando minha prima estava fazendo transição, ela cortou o cabelo curto e todos da família ficaram rindo do cabelo dela, disseram que ela tinha ficado feia com o cabelo curto e estava parecendo um homem.”

Uma das falas que mais chamou-me atenção foi de uma menina negra, ela narrou que seus colegas de escola debochavam do seu cabelo crespo, falando que ele era feio e fedorento, segundo a menina, essa situação se repetia com frequência, o que fez com que a aluna pedisse aos pais para ser transferida de escola. A referida aluna contou que detestava ir à escola, pois lá, ela não sentia vontade de estudar e nem de brincar, retraída e com vergonha só desejava ficar sozinha sem fazer amizades. Apesar de ser um relato sensível, percebi que a aluna queria expressar, livremente, a sua dor que estava presa em sua garganta; relatar as diversas violências que sofreu, revelou o desejo de lançar um grito, manifestar sua dor, consciente que estava sendo ouvida.

De acordo com Rodrigues,

o cabelo do negro, visto como “ruim”, serve de expressão ao racismo e a desigualdade racial que recaem sobre esse sujeito social. Acreditar que o cabelo do negro é “ruim” e que o do branco é “bom” expressa um conflito construído historicamente e culturalmente e que busca legitimar o negro como um ser inferior. (RODRIGUES, 2012, p. 62)

O sentimento de insatisfação em relação ao cabelo está mais presente no universo feminino. O cabelo é uma marca de identidade e autoestima, mas quando falamos do cabelo afro, esse que ao longo do tempo sofreu/sofre diversos

preconceitos. Isso traz uma marca de inferioridade e rejeição. A identidade da mulher negra está diretamente relacionada ao seu cabelo, no qual foram inscritos diversos apelidos negativos que tendem a depreciá-lo: cabelo de *bombрил*, cabelo duro, cabelo de vassoura, cabelo ruim, entre outros. Assim, o cabelo se coloca como elemento de opressão, fazendo surgir o sentimento rejeição, por isso, ao longo da história, houve diversas tentativas de alisamento, buscando a adequação aos padrões sociais dominantes. Conforme Rodrigues,

É necessário pensar e compreender, por exemplo, o processo de manipulação do cabelo pelo negro, como estilos e práticas culturais que possibilitam pensar o espaço da recriação, da interlocução e da ressignificação da expressão estética negra na diáspora. Por isso, mudar o cabelo pode significar a tentativa do negro de superar ou aceitar o lugar de inferioridade. (RODRIGUES, 2012, p. 62)

O cabelo afro influencia diretamente na autoestima e na identidade negra. Na narrativa do livro *Betina*, a autora não apresenta o cabelo afro, apenas sob o valor estético; além da beleza, os fios ensinam sobre ancestralidade, pertencimento, orgulho de quem se é e autoconhecimento. Houve uma aluna que relatou que estava passando pela transição capilar, senti como se fosse uma espécie de afirmação e autoaceitação, como se pensasse: Sim, estou fazendo a coisa certa. O processo de transição, em algumas situações, se torna difícil para a mulher, pois como o cabelo é um fator de identidade e autoestima não é fácil tomar a decisão de cortá-lo para passar pelo processo de transição capilar. Além disso, a aprovação das pessoas próximas é muito importante, e em alguns casos, essa aprovação não vem, há pessoas que se sentem autorizadas a opinar: seu cabelo é mais bonito alisado, não combina com você, corta logo, entre outros comentários indesejáveis.

As falas dos estudantes revelaram, principalmente, a voz de confissão; trouxeram histórias pessoais repletas de vivências dolorosas. E, no relato dessas vivências, observei também estudantes que optaram por não fazer a exposição, mas não se furtaram a tecer comentários sobre a exposição dos demais. Ao final da aula, senti-me emocionada, pois, a maioria dos alunos e alunas, vieram me abraçar, como se aquele abraço significasse um muito obrigado por tratar desse tema, obrigado por permitir que eu relatasse minha experiência. Senti uma afetividade e aceitação enorme por parte dos alunos. Uma aluna pediu para que eu discutisse mais assuntos como esse em sala de aula. Normalmente, os alunos não eram muito de se posicionar, o que me deixou bastante surpresa, até mesmo aqueles mais tímidos queriam relatar

algo. Tive que manter o controle da situação, pois todos queriam falar ao mesmo tempo.

Os relatos sobre racismo sempre envolvem ocorrências traumáticas, quando não violentas mesmo. São histórias que ficam para a vida inteira, atitudes racistas e preconceituosas destroem vidas e sonhos, cada atitude racista sofrida por meus alunos atinge-me diretamente. Dessa forma, como profissional da educação, não posso me emudecer. É necessário que a pluralidade de culturas, conhecimentos e histórias da população negra, ainda pouco presentes no contexto escolar, ou tratadas muitas vezes, de forma subalternizada, esteja presente na grade curricular. E como professora de língua portuguesa, apoio-me na literatura afro-brasileira para poder discutir essa temática tão sensível e necessária no ambiente escolar.

Perante o exposto, o que se percebe é a importância de se trabalhar com a literatura afro-brasileira que representa como tema central aspectos das histórias e das culturas dos povos negros. Assim, a literatura afro-brasileira pode servir de canal para a formação da identidade negra e para a compreensão de si mesmo e dos outros. Justamente por possibilitar o poder da autorrepresentação, ela representa uma oportunidade de reconstrução das identidades negras, formando cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico. Para Conceição Evaristo (2013) a literatura afro-brasileira representa um sentimento positivo de etnicidade, à medida que os personagens negros são apresentados de forma positiva, valorizando seus traços físicos e suas heranças culturais. Os papéis e funções considerados subalternos, nos quais os personagens negros estavam estigmatizados, cederam espaço para a valorização e para a aceitação.

Diante das respostas dados pelos estudantes, chego à conclusão de que o principal objetivo dessa proposta de atividade com o livro *Betina* foi alcançado, ou seja, houve uma interação do leitor com o texto. Segundo Leffa (1999, não paginado), quando ocorre a interação do leitor com o texto “a leitura deixa de ser um encontro furtivo com o texto ou consigo mesmo para ser um encontro permanente com o outro. O leitor passa finalmente da categoria de excluído para a de participante.” É nesse envolvimento do leitor com o texto que se constrói o leitor literário. Ouvir os alunos, procurar partilhar seu mundo, a forma como veem e interpretam o que vivem, pensar na importância do lúdico, a forma como constroem cultura entre seus pares são ações que podem contribuir para a construção e consolidação do letramento literário. Segundo Cosson,

quando interpretamos uma obra, ou seja, quando terminamos a leitura de um livro e nos sentimos tocados pela verdade do mundo que ele nos revela, podemos conversar sobre isso com um amigo, dizer no trabalho como aquele livro nos afetou e até aconselhar a leitura dele a um colega ou guardar o mundo feito de palavras em nossa memória. Na escola, entretanto, é preciso compartilhar a interpretação e ampliar os sentidos construídos individualmente. (COSSON, 2021, p. 65-66)

O que foi discutido com os alunos, em sala de aula, e os diversos registros feitos permitiram condições para refletir sobre a experiência feita, de modo a olhar para a prática vivida, evidenciando a potencialidade e os sentidos encontrados, especialmente sobre a leitura literária realizada ao longo de sua participação nas atividades. A leitura do livro *Betina* contribuiu para a formação de leitores literários, na medida em que favoreceu a construção de conhecimentos e reflexões que permitiram aos alunos (re)descobrirem sentimentos, emoções e visões de mundo. Para Paulino,

A formação de um leitor literário significa a formação de um leitor que saiba escolher suas leituras, que aprecie construções e significações verbais de cunho artístico, que faça disso parte de seus fazeres e prazeres. Esse leitor tem de saber usar estratégias de leitura adequadas aos textos literários, aceitando o pacto ficcional proposto, com reconhecimento de marcas linguísticas de subjetividade, intertextualidade, interdiscursividade, recuperando a criação de linguagem realizada, em aspectos fonológicos, sintáticos, semânticos e situando adequadamente o texto em seu momento histórico de produção. (PAULINO, 2004, p. 56)

Além disso, é importante que os professores e educadores tenham um papel ativo nessa formação, incentivando a leitura e proporcionando um ambiente propício para o desenvolvimento do letramento literário. A leitura do livro *Betina* abriu espaços para diversos questionamentos, a presença de uma protagonista negra, valorizando seus traços físicos e sua cultura, possibilitou diversas provocações e rompimentos ao refletir sobre a construção da identidade de uma menina negra de forma positiva. Houve diversos relatos, em que as meninas/alunas negras se sobressaíram nas falas, relatando alguma experiência dolorosa em relação ao seu cabelo. Apresentar uma menina negra que aceita e valoriza seu cabelo interferiu na forma como algumas estudantes representavam e imaginavam a si mesmas. Para Leffa (1999), a leitura de um livro provoca mudanças em quem lê, e essa mudança, por sua vez, provoca uma mudança no mundo.

Trabalho interdisciplinar

Após ter trabalhado com o livro *Betina* foi solicitado aos alunos e alunas que pesquisassem características próprias de cabelos afros e os diferentes penteados e estilos. Na Atividade Complementar (AC) realizada pelos professores da área de linguagem – Língua Portuguesa, Artes, Língua Inglesa e Educação Física – tive conhecimento que o professor de Artes, do sexto ano, estava trabalhando com a pintura em tela. Assim, sugeri ao professor de Artes que pudéssemos trabalhar de forma interdisciplinar com a temática do cabelo afro. Expliquei para ele acerca da minha pesquisa de mestrado e ele aceitou o convite.

A interdisciplinaridade é uma forma de integralizar os saberes, para que os alunos possam aprender de forma não fragmentada, interagindo com as pluralidades de linguagens, num processo de interação, fortalecendo as práticas de letramentos para que seus estudos tenham um sentido e significado no seu cotidiano. Para Bin, Russo e Ogeda (2017, p.14), a interdisciplinaridade “oferece possibilidades para a necessidade de superação da visão fragmentada nos processos de produção e socialização do conhecimento, resistindo ao saber parcelado e privilegiando a totalidade e a integração dos saberes.” Partindo desse pressuposto, a interdisciplinaridade pode ser uma alternativa de ressignificação do processo de ensino-aprendizagem, já que não privilegia a sequenciação de conteúdos curriculares segmentados em disciplinas.

A pintura em tela tem como instrumento de comunicação a expressão visual, é um produto artístico resultante da exploração da diversidade cultural. Segundo Macedo e Silva,

A pintura em tela é a representação visual das cores e permite ao estudante a ampliação de sua sensibilidade, do pensamento artístico e da percepção estética, da autoestima e saúde mental, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as obras. (MACEDO; SILVA, 2021, p. 4789)

Assim, a pintura em tela oferece uma oportunidade singular de aprendizagem que os estudantes desenvolvem por meio da sensibilidade artística. Sendo considerada um elemento de comunicação e expressão visual, a pintura em tela é um

elemento que pode contribuir para a valorização da história, da cultura e da identidade negra.

Figura 7– Oficina de produção da pintura em tela de diferentes penteados e estilos de cabelos afros.



Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora, 2022.

Durante as oficinas, percebi o encantamento e o envolvimento dos alunos ao desenvolver seus trabalhos artísticos. O fazer artístico desabrochando a cada oficina, desde o momento de escolha do estilo de cabelo afro que iria ser representado até o dia da exposição, momento em que a comunidade escolar teve oportunidade de prestigiar a produção dos alunos.

Figura 8 – Pintura em tela produzida pelos alunos.



Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora, 2022.

Essa atividade proporcionou aos estudantes conhecerem características próprias de cabelos afros e os diferentes tipos de penteados, bem como, promoveu uma abordagem positiva acerca da representação estética dos cabelos afros, contribuindo para uma educação interessada na diversidade etnocultural. Como, na maioria das vezes, tudo relacionado à estética africana é abarrotado de preconceito e discriminação o cabelo crespo também não foge a essa regra, assim, trabalhar o cabelo afro sob a vertente da valorização e autoaceitação foi de suma importância com os estudantes.

Encontro 5 – 24/10/2022 – Desconstrução de estereótipos (2 h/aula)

Objetivos de ensino:

- Desmistificar a imagem de princesas e de príncipes atreladas à cultura eurocêntrica;
- Apresentar o livro *O Pequeno Príncipe Preto* de Rodrigo França, o contexto de produção da obra e o autor;
- Despertar o interesse pela leitura do livro *O Pequeno Príncipe Preto* de Rodrigo França.

Objetivos de aprendizagem:

- Tornar-se mais consciente acerca do racismo e das relações étnico-raciais;
- Mostrar interesse em realizar a leitura do livro *O Pequeno Príncipe Preto* de Rodrigo França;
- Reconhecer que pessoas negras também podem ser príncipes e princesas.

Materiais necessários: Central híbrida e acesso à internet e 23 exemplares do livro *O Pequeno Príncipe Preto* de Rodrigo França.

Nessa proposta de atividade com o livro *O Pequeno Príncipe Preto* de Rodrigo França, também foi seguido o passo a passo da sequência básica de Rildo Cosson. Para o referido autor,

A leitura demanda uma preparação, uma antecipação, cujos mecanismos passam despercebidos porque nos parecem muito naturais. Na escola, essa preparação requer que o professor a conduza de maneira a favorecer o processo da leitura como um todo. Ao denominar motivação a esse primeiro passo da sequência básica do letramento literário, indicamos que seu núcleo consiste exatamente em preparar o aluno para entrar no texto. O sucesso iniciado no encontro do leitor com a obra depende de boa motivação. (COSSON, 2021, p. 54)

Assim, a motivação foi realizada uma conversa com os estudantes para identificar qual imagem de príncipe e princesa eles possuíam, para tanto, solicitei que os discentes descrevessem como eles imaginavam que fosse um príncipe e uma princesa. Seguindo o modelo de sequência básica para leitura literária proposta por Cosson (2021), instiguei a leitura da obra, por meio de uma discussão oral, através das seguintes perguntas: Quais os príncipes e princesas vocês conhecem, como são fisicamente? As respostas dos alunos foram atreladas a literatura eurocêntrica, a exemplo dos Irmãos Grimm (A Bela Adormecida, Branca de Neve e os Sete Anões, Rapunzel). Ao perguntar como são fisicamente, uma aluna respondeu:

- “O padrão, pró!”

Questionei a ela qual seria o padrão, ela respondeu:

- “Branco de olhos azuis, cabelo loiro.”

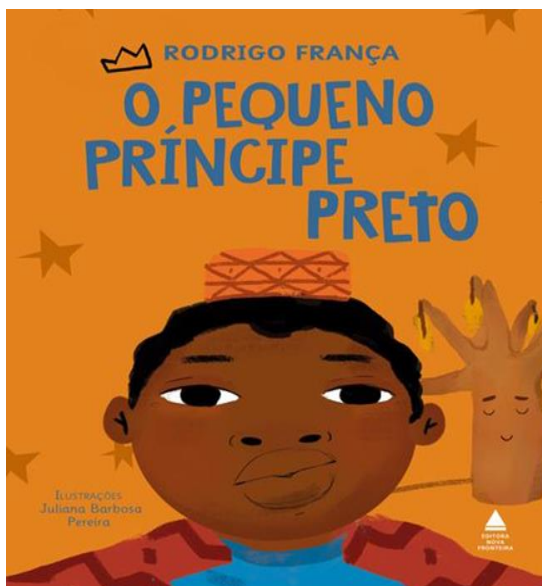
Perguntei para os demais alunos se eles concordavam com a colocação da colega, a maioria afirmou que sim. E continuei interrogando: Você conhece algum

príncipe ou princesa que seja negro(a)?). A maioria, afirmou que não. Diante do exposto, se mostra a necessidade de apresentar aos alunos textos literários que fogem a esse padrão, já que, na maioria das vezes, as crianças negras procuram identificação nas obras literárias e acabam não encontrando. Dessa forma, para aprofundar a temática foi apresentado imagens de príncipes e princesas negros(as) para que os alunos tivessem conhecimentos de outros perfis de príncipes e princesas diferenciados da cultura eurocêntrica.

Ao apresentar as imagens os alunos iam opinando: Esse(a) é bonito(a); esse(a) é feio(a). Mesmo que a professora-pesquisadora não tivesse solicitado a opinião deles em relação a beleza das pessoas retratadas nas imagens, os alunos se sentiram autorizados a julgar o quesito beleza. Verifica-se que, várias ideias e representações sociais são criadas para o povo negro quando se fala em beleza. A beleza para essa população é algo impensável e quando se distancia desse pensamento é tida como algo surpreendente, daí surge a expressão beleza exótica, algo que não é natural, que não é comum, ou seja, não se encaixa no ideal de beleza brancocêntrica. Assim, através da análise das preferências dos estudantes, bem como através da análise dos discursos utilizados para justificar as suas escolhas, abordei a questão estética questionando o poder cultural na construção das representações raciais.

O segundo passo da sequência básica é a introdução foi apresentado o livro *O Pequeno Príncipe Preto*, o contexto da obra e o autor.

Figura 9 – Capa do livro *O Pequeno Príncipe Preto*.



Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora, 2022.

Os alunos tiveram a oportunidade de manusear e reconhecer o livro. Foram apresentados os paratextos: capa, contracapa, imagens etc.

Figura 10 – Estudantes folheando o livro *O Pequeno Príncipe Preto*.



Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora, 2022.

Também foram feitas perguntas acerca do título do livro. O objetivo da introdução foi direcionar o olhar do aluno, despertar o interesse pela leitura e conhecer a importância da obra e o motivo de sua escolha. Para tanto, promovi uma discussão oral, através das seguintes perguntas:

1. Leia o título do texto e faça suas hipóteses:

a) De que assunto a história vai tratar?

b) Quais personagens você supõe que ela apresentará?

Foram diversificadas as hipóteses dos alunos: “Menino da África, lugar seco, onde as árvores secas não têm flor.”; “Menino da África que foi morar no lugar seco e se tornou o rei de lá.”; “Parece ser blogueirinho, tirando uma *selfie*.” “Garoto que roda pelo mundo espalhando alguma coisa, usa uma coroa tipo **O Pequeno Príncipe**”. De acordo com as hipóteses dos alunos, nota-se que eles possuem uma visão mitificada acerca da África, como local seco e sem vegetação. Visão essa que foi perpassada historicamente e que ainda é reproduzida pela escola, pelos meios de comunicação, mas que é preciso que seja desmistificada. Em relação à hipótese do aluno (“Garoto

que roda pelo mundo espalhando alguma coisa, usa uma coroa tipo **O Pequeno Príncipe**”), nota-se que ele já havia lido o pequeno príncipe e conseguiu estabelecer uma relação intertextual com a obra de Rodrigo França.

Diante do exposto, nota-se que os objetivos propostos para esse encontro foram alcançados, uma vez que os alunos puderam desmistificar a imagem de princesas e de príncipes atreladas à cultura eurocêntrica. Notaram que pessoas negras também podem ser príncipes e princesas e não somente pessoas brancas. Além disso, puderam conhecer o livro *O Pequeno Príncipe Preto* de Rodrigo França, o contexto de produção da obra e o autor.

Encontro 6 – 27/10/2022 – Desconstrução de estereótipos (2 h/aula)

Objetivos de ensino:

- Estimular a leitura literária a partir da literatura afro-brasileira;
- Apresentar a história e a cultura afro-brasileira e africana aos alunos através da literatura afro-brasileira;
- Contribuir para a construção de uma identidade negra e a formação de seres humanos conscientes da diversidade étnico-racial presente na sociedade.

Objetivos de aprendizagem:

- Compreender alguns elementos que compõem a história e a cultura afro-brasileira e africana através da literatura afro-brasileira;
- Aprimorar capacidades básicas de leitura necessárias à fruição de textos literários;
- Realizar leitura autônoma do livro *O Pequeno Príncipe Preto*.

Materiais necessários: Exemplos do livro *O Pequeno Príncipe Preto* de Rodrigo França.

Foi proposto que os alunos realizassem a leitura do livro *O Pequeno Príncipe Preto*. A narrativa conta a história de um adolescente negro que percorre diversos planetas em busca de sua identidade e valorização de sua cultura, disseminando a empatia, o amor e o respeito. A obra literária estimula uma reflexão sobre a importância de empoderar crianças negras a partir de referenciais positivos. A troca

de protagonismo de um menino branco por um negro propõe ao leitor refletir acerca da representação da cultura afro nos objetos culturais.

Figura 11 – Alunos realizando a leitura silenciosa do livro *O Pequeno Príncipe Preto*.



Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora, 2022.

Os alunos realizaram uma leitura silenciosa. Alguns me questionaram acerca do significado de algumas palavras que eram desconhecidas para eles, a exemplo de *Baobá*, *Ubutu* e *Iansã*. Houve uma aluna que me chamou próximo a ela e perguntou baixinho: “Pró o que significa Iansã?”. Respondi que é uma divindade pertencente a religião de matriz africana e a aluna pediu mais informações, falou que a família dela pertencia a essa religião e que costumava ouvir essa palavra em sua casa, mas que ela não compreendia muito acerca do assunto e questionou se eu poderia falar mais sobre ele. Para não interromper o momento da leitura, falei para a aluna que, em um momento posterior, eu iria falar sobre essa temática.

Percebi também durante a leitura que alguns alunos ficavam ansiosos para terminar e folheavam o livro contando a quantidade de páginas que ainda faltavam para acabar a leitura. Relacionei isso ao fato deles não possuírem a prática da leitura que fossem um pouco mais longas. Como vivemos em uma sociedade do imediatismo, nada que ocupe muito tempo nos interessa, estamos acostumados à tela do celular que nos passa uma imensa quantidade de informações no passar de dedos o que, na maioria das vezes, não absorvemos o conteúdo. Há nesse ato, apenas uma leitura superficial. Assim, compete aos educadores encontrar subsídios para incentivar a leitura com práticas pedagógicas que levem os estudantes a criarem gosto pela leitura. Portanto, meu desafio era reverter este quadro desfavorável em relação à

leitura/literatura. Era necessário expor as particularidades, as sutilezas das construções de significados apontados pelos leitores valorizando e incentivando-os a desenvolver o interesse pelas práticas de leituras literárias.

Perante o exposto, percebe-se que os objetivos propostos para esse encontro foram alcançados, uma vez que os alunos puderam compreender alguns elementos que compõem a história e a cultura afro-brasileira e africana através da literatura afro-brasileira, além de aprimorar capacidades básicas de leitura necessárias à fruição de textos literários.

Encontro 7 – 31/10/2022 – Desconstrução de estereótipos (2 h/aula)

Objetivos de ensino:

- Estimular as trocas de experiências e o compartilhamento da leitura do livro *O Pequeno Príncipe Preto* de Rodrigo França;
- Analisar as formas de representação de grupos minoritários no livro *O Pequeno Príncipe Preto* de Rodrigo França;
- Aprimorar as habilidades de interpretação de texto, desenvolvendo o pensamento crítico dos alunos.

Objetivos de aprendizagem:

- Relacionar o conteúdo do texto lido com suas experiências de vida;
- Construir sentidos acerca da obra lida, refletindo e compartilhando sua experiência de leitura;
- Identificar-se e se reconhecer no texto lido.

Materiais necessários: Exemplares do livro *O Pequeno Príncipe Preto* de Rodrigo França, caderno, lápis, caneta e borracha.

A interpretação da obra visou a discussão, apreciação e produção de sentidos acerca do texto literário. Após a leitura, oportunistei que todos os alunos pudessem colocar suas impressões acerca do texto lido e esperei o momento certo para fazer a intervenção. Para mediação da discussão, iniciei com perguntas/provocações sobre a própria experiência de leitura, pois o objetivo era trocar impressões, dúvidas.

Questões norteadoras para a discussão:

1. Qual temática está sendo abordada no livro “*O Pequeno Príncipe Preto*”?

2. *Qual o objetivo do pequeno príncipe preto ao espalhar as sementes da Baobá que ele batiza de Ubuntu?*
3. *Quais conhecimentos a árvore Baobá passa para o pequeno príncipe preto?*
4. *Analisando o contexto apresentado pela narrativa, você conseguiu compreender o que significa a palavra Baobá? Se sim, explique.*
5. *Qual é o conceito de ancestralidade apresentado no texto? De acordo com o texto, como podemos saber acerca de nossa ancestralidade?*
6. *Como o pequeno príncipe preto é representado no conto?*

A partir dessas questões, os estudantes falaram sobre o que compreenderam acerca da obra lida. Ao questionar sobre qual temática estava sendo abordada no livro *O pequeno príncipe preto*, houve diversas respostas: “Um príncipe preto que adora ajudar as pessoas e tem uma árvore fruto dos seus antepassados.”; “Conhecer novos planetas, conhecer a diversidade”. “Conhecer novos planetas e novos lugares.” “Um príncipe que quer espelhar paz e amor.” “O tema fala sobre um príncipe que vive num planeta pequeno.”; “Mostrar que não só brancos podem ser príncipe e princesa qualquer pessoa pode.” Diante das respostas dos alunos percebe-se que eles conseguiram compreender o tema do texto. A identificação do tema do texto é uma etapa fundamental para a compreensão e construção de sentidos ao lê-lo. O tema é o fio condutor que direciona o leitor na busca por significados e na decodificação das informações presentes no texto.

Quanto ao segundo questionamento (Qual o objetivo do pequeno príncipe preto ao espalhar as sementes de Baobá que ele batiza de Ubuntu?) Foram dadas as seguintes respostas: “Espalhar afeto”; “Que todos possam ser felizes e viver em paz como a Baobá. “Mostra que a gente tem que se preocupar um com os outros.” “Queria espalhar por aí o que tinha de mais precioso, o Ubuntu.”. “Perante as respostas dos estudantes, trabalhei com a perspectiva de desconstrução da imagem negativa que é atrelada aos elementos culturais da cultura africana, o que, na maioria das vezes, reflete preconceitos enraizados. Assim, apresentei para os alunos que, diferentemente do perfil de cultura africana, que foi construída em nosso imaginário sempre de forma estereotipada ou folclorizada, a exemplo, das religiões de matrizes africanas, aqui, a árvore Baobá representa um elemento cultural da cultura africana de forma positiva. A literatura tem o poder de transformação na construção de identidades individuais e

coletivas, desse modo, a literatura afro-brasileira assume um papel importante na construção da identidade negra, no fortalecimento do povo negro, e na luta pela igualdade.

Em relação ao terceiro questionamento (Quais conhecimentos a árvore Baobá passa para o pequeno príncipe preto?). Os alunos colocaram: “Conhecimento do amor, da simpatia, do afeto e da ancestralidade”; “afeto, amor, paz e ancestralidade”; “Sabedoria”; “Que vieram pessoas antes dele.”; “Ensina ancestralidade, amor e afeto.”. Já no quarto questionamento (Pelo contexto da história você conseguiu compreender o que significa a palavra Baobá? Se sim, explique.) Os alunos disseram: “Uma árvore ancestral e sagrada.”; “Uma árvore que dá muitas sementes.”; “Uma árvore que espalha sabedoria.”; “Eu entendi que é uma árvore especial que traz uma cultura, paz, amor e sabedoria.”. Nota-se diante das colocações dos estudantes, que a literatura afro-brasileira constrói uma imagem positiva sobre a população negra, disseminando sua riqueza na produção de conhecimentos e cultura. Ao apresentar a Baobá, árvore símbolo das culturas africanas, permite que os alunos tenham acesso à pluralidade de culturas, conhecimentos e histórias da população negra, que ainda são pouco presentes, no contexto escolar ou tratadas, muitas vezes, de forma subalternizada.

Já no quinto questionamento (Qual é o conceito de ancestralidade apresentado no texto? De acordo com o texto, como podemos saber acerca de nossa ancestralidade?). Foram dadas as seguintes respostas: “Seus antepassados. Olhando suas raízes”; “Que vieram pessoas antes dele.” “Que pessoas já fizeram coisas antes da gente.” Diante das respostas dos alunos, refleti com eles sobre a importância da ancestralidade para o povo negro. A ancestralidade representa a herança, ela se refere às práticas e valores que uma pessoa herdou de seus ancestrais e que fazem parte da sua cultura e da sua identidade. Mostrei para os alunos a importância de conhecermos acerca da nossa ancestralidade, pois ela permite que o sujeito fortaleça a sua consciência histórica, compreendendo suas origens.

No que tange ao último questionamento (Como o pequeno príncipe preto é representado no conto?), os alunos colocaram: “Negro, com a boca carnuda e um menino esperto que gosta de brincar.”; “Boca grande e carnuda, sorriso simpático, nariz de batata e olhos escuros.”; “Boca grande e carnuda, simpático e bonito.”; “É representado como um príncipe que quer levar alegria para as pessoas.” Verifica-se

diante das colocações dos estudantes que os papéis e funções considerados subalternos, nos quais os personagens negros estavam estigmatizados, cederam espaço para a valorização e para a aceitação. Um príncipe preto que aceita e se orgulha dos seus traços físicos (boca grande e carnuda, nariz de batata e olhos escuros) representa de forma oposta tudo que foi construído acerca do negro na literatura. Além das características físicas, a narrativa aborda também as características psicológicas, ou seja, a personalidade do personagem negro – um pequeno príncipe que percorre diversos planetas disseminando a empatia, o amor e o respeito. Segundo Ramos,

Inundar uma criança com referências positivas sobre seu lugar no mundo é o primeiro passo para aumentar sua autoestima. Sempre que uma criança admira as características físicas e a personalidade de um personagem, se identificando com ele, ela aprende a gostar um pouco mais de si mesma. (RAMOS, 2018, p. 77)

Ao expor crianças negras a histórias que retratam personagens e narrativas positivas e empoderadas, é possível proporcionar um senso de identificação, pertencimento e orgulho étnico. A literatura afro-brasileira oferece uma variedade de experiências e perspectivas que ajudam a desafiar os estereótipos negativos e a construir uma visão mais abrangente e acurada da pessoa negra. Além disso, a exposição a essas histórias nutre o desenvolvimento da empatia, promovendo a construção de uma sociedade mais diversa e inclusiva. Assim, trabalhei com a perspectiva de que a leitura literária, como uma prática social, pode desempenhar uma função importante na construção da identidade. Uma criança ao ler um texto literário pode se identificar com o personagem e pode aprender a gostar um pouco mais de si mesma. Segundo Pestana,

a literatura pode, através de seu caráter lúdico, simbólico e reflexivo, ser uma forte aliada no combate aos preconceitos enraizados em nossa sociedade e uma arma contra o racismo que ainda fere e segrega nossas crianças negras. Este papel transformador da literatura pode ser notado, inicialmente, pela inclusão de personagens negros como protagonistas, o que antes não acontecia. (Pestana, 2019, não paginado)

Com a leitura de *O pequeno príncipe preto* as crianças tiveram contato com uma narrativa em que as características físicas e a personalidade de um personagem negro foram apresentadas de forma positiva. Foi desmistificada a ideia de que somente personagens brancos pudessem ser príncipes e princesas. A troca de

protagonismo de um príncipe branco para um príncipe negro estimulou uma reflexão sobre a importância de empoderar crianças negras a partir de referenciais positivos.

Perante o exposto, percebe-se que os objetivos propostos para esse encontro foram alcançados, uma vez que a literatura afro-brasileira pode auxiliar na formação de leitores críticos e contribuir para uma educação antirracista. Diferentemente da literatura clássica, na literatura afro-brasileira há personagens negros representando o papel de príncipes e lhes são atribuídas características positivas. São pessoas altruístas, “do bem”, que procuram espalhar amor e afeto no mundo. Se antes o personagem negro era considerado um ser sem cultura, ignorante, selvagens e destituído de humanidade, aqui, ele adquire o status de humano. Para Silva (2005) a literatura afro-brasileira é de grande significação para a atribuição de características de humanidade ou do ser humano para os personagens negros, anteriormente, apenas atribuída aos personagens brancos.

Encontro 8 – 03/11/2022 – Desconstrução de estereótipos (2 h/aula)

Objetivos de ensino:

- Promover uma reflexão sobre a religião de matriz africana, de modo que o aluno seja capaz de associá-la com os princípios de respeito à diversidade e à pluralidade;
- Contribuir para construção de uma sociedade mais humanizada e sem discriminação e preconceito.

Objetivos de aprendizagem:

- Identificar diferentes formas de viver e perceber o mundo e o espaço;
- Tornar-se mais sobre o tema das religiões e da diversidade cultural.

Durante a leitura do livro O Pequeno Príncipe Preto, notei que alguns alunos ficaram interessados por termos na narrativa que remetem a elementos da religião de matriz africana – Iansã e Xangô. Aproveitei a oportunidade e reservei uma aula, no momento posterior, para debater um pouco sobre esses elementos da religião de matriz africana, levando em consideração esse interesse dos alunos e outros fatos que ocorreram na escola: Há uma banda chamada Band’Afro que desenvolve um projeto na escola que tem como objetivo apresentar a música e a dança afro-brasileira, reafirmando o legado cultural afro-brasileiro e valorizando a população negra. Para compor a banda, o professor responsável convida os alunos para serem membros,

por causa disso, já presenciei diversas negativas ao convite do professor, justificando que a Band'Afro fala coisa do demônio e de macumba. Outro fato que ocorreu em relação a essa temática, foi com uma aluna que estava passando pelo processo de Iniciação (rito de passagem, cuja finalidade é estabelecer uma relação do sujeito com o seu orixá) em virtude disso, ela precisou raspar o cabelo e vestir roupa branca, que é o tradicional traje religioso do candomblé. Como o uniforme dela se diferenciava dos demais alunos despertava a curiosidade dos colegas de classe. Por falta de compreensão acerca dessa religião alguns colegas agiam com preconceito e discriminação.

À vista disso, fiz um levantamento sobre a religião de matriz africana e realizei uma roda de conversa com os alunos. Durante a roda, pedi para que cada aluno falasse qual religião seguia, caso seguisse alguma. Ressaltei da importância da escuta e do respeito a religião e fala do colega. Minha intenção era conhecer como os estudantes se expressavam acerca da sua própria religião e da do colega. Foi um momento de discussão em que a maioria dos estudantes tinham uma opinião ou experiência para contar. A aluna que estava passando pelo processo de iniciação relatou que os colegas a chamaram de macumbeira, dizendo que era coisa do demônio, além disso, percebia os risos e deboches, realizados pelos seus colegas, quando ela passava. Outro estudante relatou que a mãe dele já foi xingada de macumbeira e de bruxa no trabalho. As pessoas diziam que ela era do mal e que estava fazendo feitiços para prejudicar os outros.

Após as falas dos estudantes expliquei o que são religiões de matriz africana, pontuando que elas são religiões que se originaram na África e foram trazidas para o Brasil pelos escravos. Em seguida, apresentei as principais características das religiões de matriz africana e os seus princípios, crenças, rituais e práticas. Também apresentei, através da central híbrida, alguns dos principais orixás e entidades cultuadas nas religiões de matriz africana, principalmente, as que estavam sendo retratadas no livro *O pequeno Príncipe Preto* e explique suas características e funções. Por fim, ressaltar que as diferenças entre grupos religiosos devem ser respeitadas como todas as outras. A religião, por ser uma temática sensível, na maioria das vezes, a escola não toca no assunto, invisibilizando outros tipos de religião, que não seja o padrão cristão. Ações como essas acabam fomentando o preconceito e a discriminação no espaço escolar.

Figura 12 – Professora-pesquisadora e alunos.



Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora, 2022.

O respeito à diversidade é um tema de suma relevância no contexto educacional. É fundamental que o ensino promova a compreensão e o respeito pelas diferentes crenças e práticas religiosas presentes na sociedade, incluindo aquelas que derivam da religião africana. O reconhecimento e a valorização dessas tradições religiosas contribuem para a construção de uma sociedade mais inclusiva e tolerante, rompendo com estereótipos e preconceitos enraizados. O ambiente escolar, ao abordar a religião africana de forma respeitosa e profissional, proporciona aos estudantes uma visão ampliada do mundo, permitindo que eles conheçam e apreciem diferentes culturas e formas de expressão religiosa. Dessa maneira, a educação se torna uma ferramenta importante para a promoção de uma convivência pacífica, baseada no respeito mútuo e na valorização das diferenças.

A decisão de incluir uma nova temática que, a princípio, não estava programada para ser discutida no projeto mostra a flexibilidade da professora-pesquisadora em discutir um novo tema de interesse dos alunos. Colocar em pauta um assunto desejado pela turma é de fato trabalhar com a linguagem como prática social, isso significa que no ensino de língua portuguesa é necessário considerar as diferentes práticas de letramento, abarcando nas aulas novos conteúdos que propiciem a inclusão das mais diversas origens socioculturais, visando a plena formação do sujeito.

Encontro 9 – 09/11/2022 – Protagonismo negro – (2 h/aula)

Objetivos de ensino:

- Apresentar personalidades negras atuais;
- Promover o respeito e o reconhecimento da diversidade;
- Contribuir para a afirmação positiva da população negra.

Objetivos de aprendizagem:

- (Re)conhecer personalidades negras atuais;
- Entender o que é valorizado e o que não é valorizado por uma sociedade e a importância de várias pessoas, grupos e movimentos sociais, muitas vezes “anônimos”, na conquista de direitos;
- Tornar-se mais consciente acerca do racismo e das relações étnico-raciais no Brasil.

Materiais necessários: Central híbrida e acesso à internet.

A quarta proposta tem como objetivo apresentar textos literários que abordassem o protagonismo negro através da história. Para tanto, foram expostos personagens negros que se destacaram pela luta de seus direitos. Nessa perspectiva, as práticas pedagógicas que foram desenvolvidas com os alunos objetivaram a inserção de uma literatura que contemple, em seu enredo, a representatividade negra, visto que o protagonismo negro na história brasileira foi mitigado pelo racismo. Para essa atividade foram selecionados quatro cordéis do livro *Heroínas negras brasileiras em 15 cordéis* de Jarid Arraes, em que a autora apresenta mulheres negras que foram verdadeiras heroínas brasileiras, mas pouco se fala delas, seja na escola ou nos meios de comunicação. Jarid Arraes com sua obra cordelista nos possibilita ensinar e refletir sobre as heroínas negras brasileiras. Os cordéis selecionados foram: Carolina M^a de Jesus; Luísa Mahin; Dandara dos Palmares e Antonieta de Barros.

Para realizar essa atividade, apoiei-me no conceito de sequência básica e círculo de leitura proposto por Rildo Cosson. Dessa forma, para realizar a motivação levei algumas imagens de personalidades negras:

- Joaquim Barbosa, ex-ministro do Supremo Tribunal Federal (STF), que ganhou notoriedade quando assumiu a relatoria da denúncia contra os acusados do mensalão.

- Nelson Mandela, principal líder político da história da África do Sul e um dos grandes nomes mundiais da luta contra a opressão racial.
- Mariele Franco, vereadora, militante dos direitos humanos, construía diversos coletivos e movimentos feministas, negros e de favelas.
- Jaqueline Goes de Jesus que ganhou notoriedade mundial em 2020 quando sequenciou o primeiro genoma do vírus SARS-CoV-2, ao lado de outra cientista brasileira, Ester Sabino.
- Luiza Bairros, uma das vozes mais respeitadas no combate à discriminação racial no Brasil, compôs o Movimento Negro Unificado (MNU). A ativista negra foi ministra da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) durante o segundo governo Dilma Rousseff (PT).
- Zumbi dos Palmares foi um líder do Quilombo dos Palmares, é considerado um dos grandes líderes de nossa história, ficou reconhecido como um símbolo de luta contra a escravidão.

As personalidades negras foram apresentadas aos alunos e alunas através da central híbrida. No momento em que ia aparecendo a imagem, a professora-pesquisadora questionava aos alunos se eles conheciam a pessoa apresentada e qual, possivelmente, seria a profissão deles.

Apresentei o ex-ministro do STF, Joaquim Barbosa, sem a toga e os alunos disseram que não conheciam e sugeriram que a profissão dele seria garçom, porteiro ou segurança. Depois das colocações dos alunos, apresentei o ex-ministro com a toga e lhes disse que ele foi juiz da mais alta corte da justiça brasileira. Ficaram incrédulos. Em seguida, perguntei por que eles achavam que o ex-ministro parecia ter essas profissões e falaram que foi por causa da roupa. O que se verifica, aqui, é uma representação social forjada para a pessoa negra, os negros condicionados a ocuparem o papel da subalternidade, não se visualiza um negro em posições privilegiadas socialmente. Assim, através da análise dos discursos dos estudantes, bem como, através da análise dos discursos utilizados para justificar as escolhas, pode-se encontrar a presença do racismo. Nota-se que, o juízo de valor dos alunos coincide com as representações estereotipadas e, em sua maioria, negativas em relação às pessoas negras. De modo que, a escola que silencia sobre a temática, corrobora com a perpetuação dessas representações.

Os alunos não conheciam as demais personalidades negras apresentadas e sugeriram como profissão para Mariele Franco artista (atriz, cantora). Quando falei

que ela foi a vereadora assassinada por lutar pelos direitos das minorias, os alunos relembrou que já haviam visto falar sobre ela na televisão. Atribuíram a profissão de escritor para Nelson Mandela, jornalista para Jaqueline Goes de Jesus, Luiza Bairros, seria uma dona de casa e Zumbi dos Palmares disseram que era um escravo. Com essa atividade, os alunos também fizeram relatos de pessoas negras que eles conheciam e que exercem/exerceram um papel de destaque na sociedade. Um aluno falou que o avô dele foi prefeito da cidade, outro falou acerca de sua tia que é jogadora de futebol e joga fora do país.

Em seguida, expliquei para os alunos que em virtude do racismo muitas das personagens negras não têm/teve seu reconhecimento e mostrei para eles a importância de se conhecer o protagonismo negro, visto que essas personagens também foram importantes para a construção do Brasil da sociedade. Temos o dever de reviver as pessoas que foram importantes para a construção do Brasil não deixando que as nossas raízes históricas esmoreçam. Nesse contexto, trazer à tona a trajetória de personalidades negras de grande sucesso tem um significado extremamente relevante.

Encontro – 10/11/2022 – Prática de literatura (Cordelizando) – (2 h/aula)

Objetivos de ensino:

- Explicar como funciona o seminário socrático seu objetivo e as regras de comportamento esperadas para que os alunos se preparem adequadamente;
- Promover aproximação com a cultura popular a nordestina, através do conhecimento da Literatura de Cordel;
- Incentivar e estimular o gosto pela leitura.

Objetivos de aprendizagem:

- Tornar-se mais consciente da cultura popular nordestina, ciente de que ela não pode ser entendida à parte dos contextos sociais e culturais de sua comunidade;
- Realizar uma leitura autônoma dos cordéis;
- Envolver-se em práticas de letramento literário.

Materiais necessários: Cópia dos cordéis, material para produzir cartaz (papel metro, lápis de cor, caneta hidrocor, tinta guache).

O cordel foi escolhido para essa atividade, porque é considerado uma prática de letramento local, principalmente, no interior do nordeste. E é sempre importante que a escola considere as práticas de letramento local, porque são elas que os alunos já trazem consigo. Segundo Nascimento,

o ambiente escolar tem muito a ganhar com a inserção dos textos populares em seu currículo. É a cultura popular que pode contribuir com uma educação plural cujo princípio da diversidade deixe de ser um tema transversal para figurar como constructo central do espaço que antes de tudo forma cidadãos ou deveria fazê-lo. (Nascimento, 2019, p. 206)

A literatura de cordel possibilita o protagonismo social, já que no momento da leitura todos são protagonistas, seja exercendo o papel do leitor ou do ouvinte. Essa prática de letramento é importante, pois produz em sala de aula situações semelhantes àquela que o texto descreve, visto que “a obra popular reúne elementos mnemônicos, musicais, corporais, sensoriais e ideológicos em sua confecção. Portanto, o fabrico do texto popular lida com o uno e o diverso, seja em relação às temáticas, seja em relação à autoria.” (NASCIMENTO, 2019, p. 206). O cordel por ser uma tradição literária oral possibilita o aluno compreender algumas sutilezas do texto literário que só podem ser percebidas com a prática oral. Dessa forma, atividades com a literatura de cordel oportunizam aos alunos desenvolverem diversas capacidades de linguagem (expressão corporal, prática da oralidade, escrita). Assim, foi preciso um trabalho coletivo, em que as tarefas fossem divididas e a aprendizagem compartilhada.

Seminário socrático⁶

Para realização dessa atividade foi promovido um seminário socrático para tanto, foram formados quatro grupos, cada um ficou responsável pela apresentação de um cordel. O seminário socrático precisou ser preparado com antecedência, assim o primeiro passo foi a leitura prévia do cordel feita por todos os participantes. Eles foram orientados a fazerem um registro do que compreenderam do texto e suas dúvidas em um diário de leitura.

Nesse momento, passei de grupo em grupo retirando as possíveis dúvidas, no entanto, percebi que alguns alunos não queriam colaborar com a atividade, delegando

⁶ Segundo Cosson (2018), o seminário socrático é uma estratégia pedagógica em que o professor, à maneira de Sócrates, não oferece respostas aos alunos, mas sim promove questionamento e a reflexão para que eles encontrem suas próprias respostas.

essa função para o aluno mais dedicado do grupo, ficando esse aluno responsável por fazer todas as tarefas sozinho. Chamei a atenção do grupo, ressaltando que a atividade era compartilhada, o que significava que todos teriam que colaborar. Por conseguinte, trabalhei com os alunos a maneira como o cordel deve ser lido, assim, falei acerca da entonação, mostrando para os alunos que o cordel é recitado de modo expressivo.

Encontro 11 – 16/11/2022 – Protagonismo negro – (2 h/aula)

Objetivos de ensino:

- Conhecer a história personalidades negras femininas;
- Levar os estudantes a uma reflexão aprofundada acerca das relações de gênero e étnico-raciais no Brasil;
- Aprimorar as habilidades de interpretação de texto, desenvolvendo o pensamento crítico dos alunos.

Objetivos de aprendizagem:

- Desenvolver o senso crítico, a capacidade de oratória e a organização das ideias;
- Apreciar a literatura de forma plena, através do letramento literário;
- Conquistar autonomia no processo de leitura dos textos literários.

Materiais necessários: Cópia dos cordéis e os cartazes produzidos pelos alunos.

No momento do seminário, a professora-pesquisadora estabeleceu a ordem de apresentação dos grupos, após esse momento, o primeiro grupo começou a apresentar o seminário que iniciou com a leitura do cordel. Na leitura, os alunos foram orientados a ler o texto em voz alta pronunciando as palavras com clareza e expressividade, obedecendo ao ritmo do texto, entonação e as pausas.

Figura 13 – Estudantes apresentando o seminário socrático.



Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora, 2022.

Após a leitura do cordel, iniciei a discussão com questões voltadas para dados do contexto da obra que visavam, prioritariamente, verificar a compreensão de algum aspecto do texto, ou seja, os alunos deveriam falar qual personalidade negra estava sendo abordada no cordel e qual sua importância no contexto da sociedade brasileira. Reforcei a importância de respeitar os turnos de fala e aguardar, respeitosamente, seu momento de fala. As interpretações feitas e as respostas foram dadas livremente por qualquer um dos participantes que a partir deste ponto foram trocando impressões, dúvidas, fazendo perguntas, concordando ou discordando, ou seja, debatendo o texto. No primeiro momento, abster-me do processo de discussão, deixando que os alunos buscassem, eles mesmos, as respostas. A minha função foi conduzir o debate, lançar novas questões, evitar interpretações equivocadas e manter o foco da discussão sobre o texto, ou seja, encaminhar a discussão para uma análise do texto.

Nesse momento, percebi que havia alunos que se aprofundaram mais no texto e trouxeram respostas condizentes com o que foi proposto, ou seja, apresentaram a personalidade negra que estava sendo abordada no cordel e mostraram a importância dela para a história do Brasil. Os alunos resgataram histórias de mulheres negras que fizeram frente a um sistema opressor. A persistência e a resistência dessas mulheres se mostram como exemplo de força e conquista para os alunos.

No entanto, o seminário por não ser uma prática comum com alunos do sexto ano, percebi que muitos tiveram dificuldade de se expressar, alguns ficaram nervosos e outros, apesar das orientações e do tempo reservado para planejar o seminário não se planejaram devidamente. Mas que em nada desvirtuou o objetivo do que se pretendia, ao contrário, tornava-se uma forma de repensar como se dá realmente o processo de ensino e aprendizagem. O seminário socrático foi um momento de trocas de conhecimentos que resultou em um processo de aprendizagem positiva em relação ao método tradicional em que o docente transmite e os discentes recebem as informações. Aqui, as falas, as formas como os alunos receberam e interpretaram o que lhes foi proposto e a escuta ativa foi entendida como espaço de interlocução que, com a visão e os sentidos que os alunos deram ao texto literário, abrangendo seus pontos de vista, resultou em um processo de construção do letramento literário de forma positiva. É preciso aprender a ouvir os alunos, potencializar suas vozes, ver os sentidos que eles atribuem à leitura da obra na qual estiveram envolvidos em sala de aula a fim de encontrarmos campo fértil para estas discussões.

No encerramento do seminário, foi reservado um breve período para avaliação da atividade. Discuti com o grupo o que é valorizado e o que não é valorizado por uma sociedade e a importância de várias pessoas, grupos e movimentos sociais, muitas vezes “anônimos”, na conquista de direitos e na construção da cidadania em nosso bairro, cidade, estado ou país. Para Pestana,

Não haveria maneira melhor de apresentar a história e a cultura afro-brasileira e africana às crianças senão através da literatura. A literatura é capaz de proporcionar ludicidade, conhecimento e trocas culturais, reflexões, construção identitária, deleite e magia. (Pestana, 2019, não paginado)

Utilizar a leitura literária em sala de aula como um momento que possibilite aos alunos-leitores a convivência com o literário, instigando-os a desenvolverem habilidades importantes para a formação de leitores críticos capazes de interagir com a sociedade torna-se de fundamental importância. Dessa forma, essa atividade contribuiu para o protagonismo e o desenvolvimento do senso crítico dos alunos ao realizarem a leitura compartilhada, conversando sobre o que aprenderam. Assim, essa atividade foi uma forma de descontração e uma oportunidade para os alunos vivenciarem uma prática pedagógica diferente da tradicional, alunos sentados na cadeira e o professor na frente explicando o conteúdo.

Encontro 12 – 23/11/2022 – Protagonismo negro – (2 h/aula)**Objetivos de ensino:**

- Fortalecer o diálogo multicultural, trazendo para dentro da escola a cultura local;
- Potencializar as vozes dos estudantes, tornando-os protagonistas no processo de ensino aprendizagem;
- Possibilitar as trocas coletivas e as práticas culturais, através da socialização das pesquisas.

Objetivos de aprendizagem:

- Socializar as pesquisas entre os seus pares, promovendo o aprimoramento da expressividade verbal e não verbal;
- Torna-se o principal agente do seu processo de aprendizado;
- Conhecer as personalidades negras locais.

Materiais necessários: Produções dos alunos, cola, fita adesiva.

Na aula anterior, solicitei que cada grupo fizesse uma pesquisa sobre biografias de personalidades negras locais, como ativistas, pesquisadores, políticos e lideranças comunitárias. Incentivei também que os alunos pesquisassem sobre pessoas negras que deram nome a ruas, avenidas, praças, escolas e a outros equipamentos públicos do bairro e da cidade de Dias d'Ávila. Após realizar a pesquisa, cada grupo compartilhou os conhecimentos adquiridos, para tanto, produziram uma árvore cujos frutos apresentassem a imagem e a biografia ou história dessas pessoas, movimentos e lutas.

Percebi que alguns alunos ficaram entusiasmados com essa proposta de atividade. Alguns já relataram que tinha um tio que já fora prefeito, outro que tem uma tia jogadora de futebol que mora na Suíça. No entanto, mesmo com esse entusiasmo, não houve uma adesão significativa a essa proposta de atividade, foi uma quantidade, relativamente, pouca que realizou a pesquisa, mesmo com a professora-pesquisadora cedendo mais tempo para poderem realizar a pesquisa. Levanto como hipótese para essa pequena adesão a essa atividade, o fato de os alunos não terem computador e nem acesso à internet para realizar a pesquisa, outro fator que deve se levar em consideração é a faixa etária entre 11 e 12 anos. Nessa idade, alguns alunos ainda não possuem autonomia e permissão dos pais para que saíssem nas ruas dos bairros

fazendo a pesquisa. Dessa forma, fica aqui, minha ressalva para pensar nesses fatores ao sugerir atividades dessa natureza. Os alunos que fizeram a pesquisa apresentaram para a turma os resultados. Houve personalidades negras de diversas profissões: vereador, enfermeiro, professor, entre outros.

Figura 14 – Estudantes apresentando as personalidades negras locais



Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora, 2022.

Essa atividade se deu como uma prática de letramento situada, pois possibilitou que os alunos se apropriassem de assuntos relacionados a sua comunidade, fazendo esses eles perceberem que há muitas pessoas negras construindo novos caminhos na busca pela igualdade de direitos e que pode servir como referência e inspiração para muitos deles. Em vista disso, é fundamental que o profissional da educação ofereça uma formação que leve o sujeito a valorizar as práticas letradas de sua comunidade e, ao mesmo tempo, ser capaz de interagir com a linguagem, nas mais diversas situações sociais. De acordo com Souza,

Ao capturar a complexidade social e histórica que envolve as práticas cotidianas de uso da linguagem, contribuem para a desestabilização do que pode ser considerado como discursos já cristalizados em que as práticas sociais de uso da língua são apenas as ensinadas e aprendidas na escola formal. (SOUZA, 2011, p.36)

Desse modo, a escola, como o lugar de diferentes culturas, deve enxergar o caráter social e plural de seu público, construindo um espaço que seja de todos e não apenas de alguns.

Encontro 13 – 24/11/2022 – Socialização das atividades – (2 h/aula)**Objetivos de ensino:**

- Socializar as produções dos alunos para a comunidade escolar, promovendo o dia da *Representatividade* para que os estudantes expressem o que aprenderam;
- Promover uma imagem positiva acerca da identidade negra e, ao mesmo tempo, despertar entre os brancos a consciência negra na Escola Municipal Carlos Drummond de Andrade;
- Conscientizar a comunidade escolar acerca do respeito às diferenças.

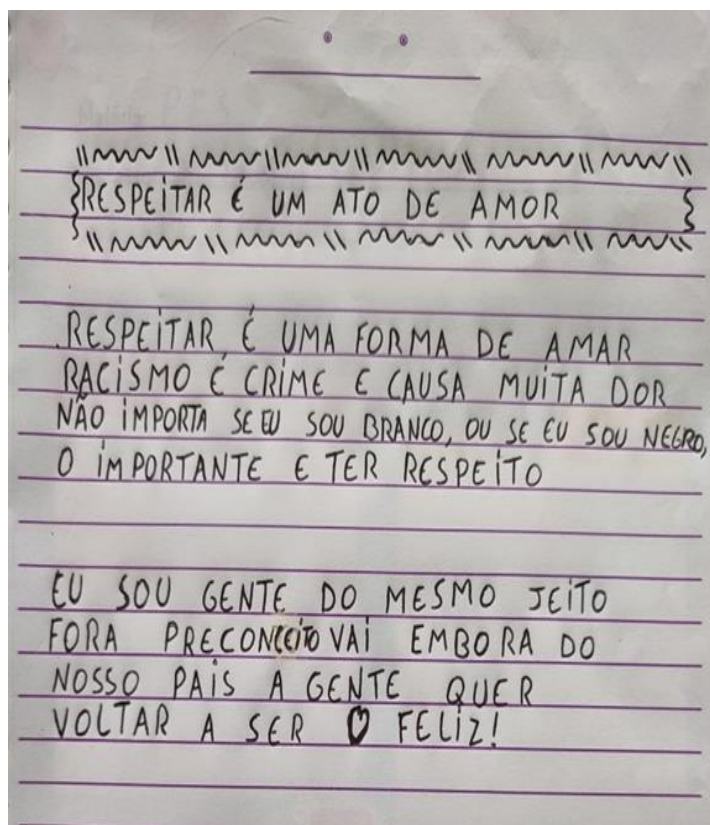
Objetivos de aprendizagem:

- Envolver-se na divulgação e socialização dos trabalhos desenvolvidos no projeto de intervenção;
- Tornar-se protagonista no combate ao racismo;
- Participar do dia da *Representatividade* conscientizando a comunidade escolar acerca do respeito às diferenças.

Materiais necessários: Produções dos alunos, cola, fita adesiva.

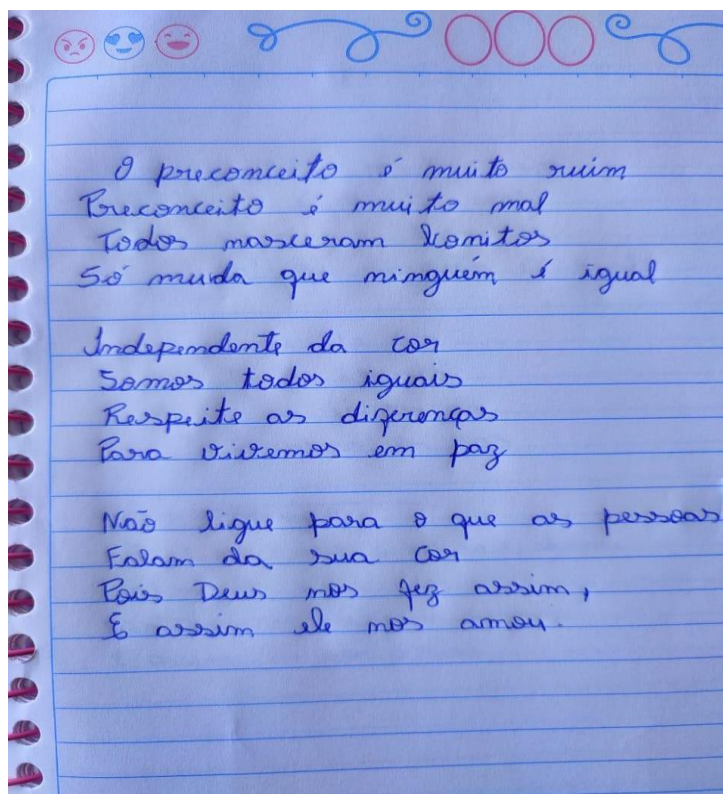
Após a conclusão da leitura das obras literárias, solicitei que os discentes compartilhassem os conhecimentos adquiridos, de uma forma lúdica e informativa. Para tanto, informei que poderia ser produzido cartazes, *card* informativo, cordel entre outros. A turma demonstrou bastante interesse em fazer os textos. A conclusão foi um trabalho de culminância, cujas produções dos alunos exteriorizavam o que eles tinham aprendido.

Figura 15 - Texto produzido pela aluna Mirela Lima de Jesus



Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora, 2022.

Figura 16 – Texto Produzido pelo aluno Adriel Gadelha Viana de Almeida



Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora, 2022.

Percebe-se pela leitura dos textos dos estudantes que, ao adotar uma abordagem consciente e intencional para disponibilizar a literatura afro-brasileira, a professora-pesquisadora capacitou os estudantes a se tornarem mais conscientes acerca da diversidade étnico-racial, contribuindo para um futuro mais justo e igualitário para todos. A prática de inundar uma criança negra com características positivas por meio da literatura afro-brasileira foi uma estratégia que possibilitou os alunos a produzirem textos que visavam combater a discriminação racial e promover a autoestima e a inclusão de pessoas pretas. Dessa forma, trabalhar com o ensino de língua portuguesa, a partir da concepção dialógica da linguagem, coloca o educando no centro dos processos de ensino e de aprendizagem. Essa concepção de ensino contribui, portanto, para evidenciar os discursos sociais subalternizados, frequentemente, silenciados pela cultura dominante, contribuindo, assim, para a legitimação das suas vozes. Portanto,

Cabe também à escola potencializar o diálogo multicultural, trazendo para dentro de seus muros não somente a cultura valorizada, dominante, canônica, mas também as culturas locais e populares e a cultura de massa, para torná-las vozes de um diálogo, objetos de estudo e de crítica. (ROJO, 2009, p.12)

Durante a socialização do projeto, notei o envolvimento dos estudantes, eles fizeram circular um conjunto de atividades tais como poemas, cartazes e as pinturas em tela. Essa atividade mostrou-se significativa à medida que criou situações de interação que refletiam as práticas de letramento local e as identidades em construção. As práticas de letramento local são estratégias e iniciativas desenvolvidas em comunidades específicas para promover o uso efetivo da linguagem no contexto local. Essas práticas são fundamentais para fortalecer a identidade cultural e a autoestima das comunidades, uma vez que proporcionam oportunidades para que os membros participem ativamente da produção e interpretação de textos relacionados à sua realidade sociocultural.

Figura 17 - Alunos prestigiando as pinturas em tela



Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora, 2022.

O envolvimento dos alunos frente às atividades que foram desenvolvidas no projeto, para mim, foi de suma importância. Cada olhar orgulho, cada sorriso, cada demonstração de carinho e a vontade de partilhar as produções com seus pares, só fez-me ratificar que esse era o caminho que eu, enquanto professora de língua portuguesa deveria seguir, ou seja, o caminho de experienciar as práticas de letramentos a partir da perspectiva dialógica da linguagem com a finalidade de potencializar os letramentos, e assim, incluir em minha prática pedagógica metodologias apoiadas em um ensino de língua portuguesa pautado na concepção dialógica da linguagem (BAKHTIN, 1997).

Encontro 14 – 29/11/2022– Literatura afro-brasileira e educação das relações raciais: ultrapassando os muros da escola

Objetivos de ensino:

- Realizar exposição das produções dos alunos na Feira Liteartística de Dias d'Ávila (FLIADD);
- Conscientizar a sociedade diasdaviense acerca do respeito às diferenças;
- Participar do processo de realização da Feira Liteartística de Dias d'Ávila (FLIADD).

Objetivos de aprendizagem:

- Socializar as atividades desenvolvidas no decorrer do projeto de intervenção;
- Envolver-se na difusão de práticas culturais, por meio da exposição dos trabalhos desenvolvidos no projeto de intervenção.

Materiais necessários: Produções dos alunos, cola, fita adesiva.

A culminância do projeto de intervenção, representou uma ação que ultrapassou os muros da escola, ou seja, a ação teve reflexos para toda a comunidade local. As atividades desenvolvidas pelos alunos foram expostas na 1ª Feira Liteartística de Dias d'Ávila (FLIADD), ocorrida no dia 29 de novembro de 2022, na Praça ACM, em Dias d'Ávila-Ba, organizada pela Secretaria Municipal de Educação – SEDUC. A FLIADD teve a participação das escolas municipais Normélio Moura da Costa, Carlos Drummond de Andrade, Altair da Costa Lima, Padre Torrend, Laura Folly e Anfrísia Santiago. Fizeram parte da programação as exposições das atividades literárias e artísticas realizadas pelos alunos da rede pública municipal e visou promover a cultura diasdaviense, além de evidenciar a importância da leitura e da arte para o desenvolvimento dos alunos.

Figura 18 - Cartaz de divulgação da FLIADD



Fonte: Secretaria Municipal de Educação – SEDUC, Dias D'Ávila – BA, 2022.

Nesse processo de compreensão da leitura dentro e fora da escola, as atividades realizadas pelos estudantes não representou apenas um exercício individual, que, na maioria das vezes, não é divulgado a ninguém, a não ser ao professor, mas sim, os estudantes tiveram oportunidade de apresentar seus trabalhos para a toda comunidade local, envolvendo-se em práticas sociais de leitura e escrita. A partir das discussões no PROFLETRAS, percebi que as propostas de produção textual que solicitava não justificavam a escrita, já que os textos eram produzidos somente para que eu pudesse avaliar o aluno, não fazia os textos circularem no ambiente escolar ou até mesmo fora dele. A atividade de leitura literária permitiu aos estudantes a atuação em outro espaço de aprendizagem. Essa ação didática possibilitou aos estudantes o contato com novos conhecimentos, ressignificando o processo de ensino e aprendizagem e favoreceu a promoção dos letramentos. Concordo com Rojo ao afirmar que

Um dos objetivos principais da escola é possibilitar que os alunos participem das várias práticas sociais que utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática. Para fazê-lo é preciso que a educação linguística leve em conta, de maneira ética e democrática: os letramentos multissemióticos; os letramentos críticos e protagonistas e os letramentos múltiplos. (ROJO, 2009, p.11)

Isso significa que nas atividades de ensino de língua portuguesa é preciso considerar as diferentes práticas de letramento, isto é, as diferentes formas de interagir com a escrita em práticas sociais. Essas práticas, no entanto, podem variar de acordo com diferentes contextos e necessidades, resultando em uma variedade de abordagens de letramento. Por isso, é necessário que o professor possibilite ao estudante se apropriar das práticas de letramento local, uma vez que o letramento local contribui para a inclusão social e o empoderamento das pessoas, dando vozes às categorias marginalizadas da sociedade.

A feira Liteartística de Dias d'Ávila (FLIADD), implementou práticas de letramento local, uma vez que considerou as particularidades linguísticas, históricas e culturais da comunidade diasdaviense, bem como envolveu os diversos atores sociais locais, como educadores, lideranças comunitárias, pais e estudantes. Ao promover uma abordagem reflexiva e participativa, as práticas de letramento local contribuíram significativamente para o sentimento de pertencimento e para o fortalecimento da identidade da população diasdaviense.

Figura 19 - Produções dos alunos expostas na FLIADD

Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora, 2022.

Figura 20 - 1ª Feira Liteartística de Dias d'Ávila (FLIADD)

Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora, 2022.

Nessa proposta de atividade, trabalhei com uma prática situada e percebi que houve uma maior participação dos alunos frente às atividades propostas. Participar da FLIADD explicitou que a linguagem não se efetiva descolada de um contexto sociocultural, visto que este evento possibilitou aos alunos conhecerem e praticarem

os vários usos da linguagem nas diversas situações comunicativas. Enquanto professora-pesquisadora, verifiquei que o ensino e sua eficácia dependem, basicamente, da prática metodológica do professor, já que este se configura como o principal mediador na escola.

Encontro 15 – 01/12/2022 - 2h/a

Objetivo de ensino:

- Realizar uma roda de conversa para que os alunos possam colocar suas impressões a respeito das atividades realizadas durante o período de execução do projeto;
- Ser visto como um sujeito que constrói seu próprio conhecimento e que reflete sobre seu processo de aprendizagem.

Objetivo de aprendizagem:

- Socializar a experiência vivenciada no projeto de intervenção;
- Reconhecer-se como um sujeito que constrói seu próprio conhecimento e que reflete sobre seu processo de aprendizagem.

Propus uma nova roda de conversa em que os alunos puderam colocar suas impressões a respeito das atividades realizadas durante o período de execução do projeto. Criei condições de escuta e registrei as falas dos alunos, observando que sentidos produziram a partir da experiência vivenciada. Para dar início a roda de conversa, indaguei aos alunos se eles gostaram das atividades que foram desenvolvidas no projeto e alguns responderam: “Achei importante para os estudos e para praticar leitura e interpretação.”; “Eu gostei muito e aprendi que não devemos ter preconceito.”; “Achei legal e aprendi muito, foi divertido e educativo.”; “Gostei muito, é muito bom esse método de aprendizado é um jeito divertido e educativo ao mesmo tempo.”; “Me passou um jeito novo de ver a vida com mais amor, graças a minha professora maravilhosa.” Nota-se que as atividades propostas atenderam ao interesse dos estudantes, visto que eles avaliaram positivamente as atividades que foram desenvolvidas no projeto de intervenção.

Diante do exposto, percebe-se que o processo de ensino e aprendizagem da língua só tem sentido se atender ao interesse do aluno e se estiver vinculado a um fato relativo ao mundo social do qual ele faz parte (uma prática situada). Assim, é importante que o educador abandone a concepção bancária de educação tão

rechaçada por Paulo Freire (2005) em que o professor detentor do conhecimento o deposita na mente vazia do aluno. Nesse processo, em que não há interação, o aprendizado vem daquilo que é exterior ao aprendiz (o currículo, o professor, o livro didático etc.) e se deposita no aluno. O conhecimento deve ser construído, em vez de ser, simplesmente, depositado.

Por conseguinte, perguntei se os estudantes indicariam os livros *Betina* e *O Pequeno Príncipe Preto* para alguém ler e o porquê? “Sim, porque é importante para leitura e aprender sobre diversidade e respeito.” “Sim. Eu acho que assim eu estaria passando um pouco de sabedoria para meus amigos e familiares”; “Sim, pois esses livros me ensinaram muita coisa da vida.” “Sim, é bastante educativo, são livros que eu com certeza, leria novamente.” Diante das respostas dos alunos nota-se que os livros selecionados para serem lidos, discutidos, analisados e contextualizados vieram ao encontro dos alunos, por isso, que é muito importante que os docentes saibam conduzir a leitura como algo agradável, que traga sentido e amplie a visão de mundo. Dessa forma, promover a formação leitora deve ser um dos objetivos visados pelos professores/as, uma vez dentro da perspectiva linguístico-discursiva, a leitura é tomada como uma prática social, implica, portanto, pensar que os sujeitos envolvidos nessa prática são sujeitos situados social e historicamente.

Dando prosseguimento a roda de conversa, indaguei aos alunos: Em sua opinião, ouvir histórias e discutir assuntos que interessam a turma, em atividades coletivas, como rodas de conversa, possibilita a aprendizagem? Explique. “Sim, mas só quando estão todos interessados no assunto.”; “Sim, pois todos tiram suas conclusões e aprender algo novo.”; “Sim, para poder ler melhor.”; “Sim, pois os alunos podem interagir melhor.”; “Sim, muito ajuda na leitura etc.” “Sim, é mais fácil o aprendizado com todos juntos.” “Sim, é bom ouvir o lado de todo mundo, pra abrir a mente para novas ideias.” Diante do exposto, notei que a roda de conversa favoreceu as reflexões dos estudantes, pois é uma metodologia participativa, em que as vozes dos estudantes foram potencializadas, ocupando lugar de destaque. De acordo com Ana Lúcia Souza e Nazaré Lima (2019),

Na sala de aula, um dispositivo como esse pode ser caminho para que estudantes se coloquem com corpo e voz, ocupando lugar de centralidade num cenário que quase invariavelmente lhes nega a voz, silenciando-os (as) de todas as formas, cerceamento bem conhecido por estudantes negros (as), público majoritário da escola pública [...]. (SOUZA; LIMA, 2019, p. 169-170)

Assim, através da roda de conversa conseguimos romper com a cultura de silenciamento no ambiente escolar, ela permitiu discutir questões raciais em uma perspectiva antirracista, de modo a enfrentar o silêncio do negro no ambiente escolar, oportunizando aos alunos que refletissem a respeito de fatores que provocam o apagamento de suas vozes, bem como construção do letramento racial crítico. Com a roda de conversa, percebi que os alunos tinham muito a dizer e encontrar formas de escuta atenta e respeitosa foi um desafio que se colocou para a professora-pesquisadora, mas nada que impedisse o caminhar da atividade. Ter criado um ambiente acolhedor foi uma estratégia que surtiu efeito, pois valorizou as diferentes vozes, os saberes e as experiências de cada estudante. O registro das falas dos estudantes, acima, e a reflexão sobre o que foi lido e sentido se mostra como um momento de trocas significativas que promoveram a formação leitora. Portanto, trabalhar com metodologias que superem resistências e gerem transformações efetivas no cotidiano escolar deve ser o objetivo precípua do educador.

Por conseguinte, questionei aos alunos: O que deve ter uma escola com boa convivência, na qual todos se sintam respeitados? “Deve ter respeito e educação.” “Respeito, amor, inteligência e mais.” “Ótimo convívio, diálogo dos alunos e professores.”; “Eu acho que precisa de mais pessoas com empatia e respeito, porque as próprias pessoas tornam algo bom em ruim.” Percebe-se a partir das respostas dos alunos, a importância de o ambiente escolar comprometer-se com um modelo de educação inclusivo, em que estejam abertos às diferenças para atender as especificidades dos educandos, valorizando a pluralidade de culturas e à identidade sociocultural de cada indivíduo, ou seja, promover ações de aprendizagem em que os alunos aprendam a conviver e aprender com as diferenças e as diversidades. Já que de acordo com Zabala (2002, p. 15), “a finalidade do ensino é formar integralmente as pessoas para que sejam capazes de compreender a sociedade e intervir nela com o objetivo de melhorá-la”.

Logo em seguida, perguntei aos estudantes: Na sua opinião, como as pessoas que sofrem racismo e discriminação se sentem? Você já se sentiu assim alguma vez na vida? “Eu acho que elas se sentem insuficiente, tristes, porque coisas tristes deixa as pessoas tristes.”; “Muito triste.”; “Eles se sentem bem mal.” “Se sente triste e menosprezada.”. Diante das colocações dos estudantes, verifica-se que, eles compreendem que ações racistas e discriminatórias podem causar dor, sofrimento e sentimento de rejeição, por isso é importante trabalhar com o letramento racial crítico,

pois ele possibilita que o indivíduo identifique o racismo e, conseqüentemente, saiba combatê-lo. Seguiu-se o questionamento: O que pode ser feito na escola para que situações como estas não ocorram mais? Os alunos colocaram: “Palestras explicando como não praticar esse ato, psicólogos para orientar pessoas que sofrem com isso e etc.”; “Ter mais educação na sala de aula.”; “Uma campanha contra o racismo.” E por fim, questionei: Você acredita que pode fazer algo para transformar essa situação? Justifique. Os alunos responderam: “Sim, tudo tem um jeito, por isso acho que tem solução.”; “Sim, as pessoas têm que aprender a respeitar as diferenças, até porque, ninguém é perfeito.”; “Sim, conversar com as pessoas sobre o assunto.”.

Diante da avaliação dos alunos referentes às atividades desenvolvidas no projeto, conclui-se que o educador deve promover uma pedagogia voltada à autonomia do indivíduo (FREIRE, 2004) para tanto é necessário trabalhar com o ensino de língua portuguesa, a partir da compreensão da realidade social do estudante. Para Rojo (2015),

Cabe, portanto, também à escola potencializar o diálogo multicultural, trazendo para dentro de seus muros não somente a cultura valorizada, dominante, canônica, mas também as culturas locais e populares e a cultura de massa, para torná-las vozes de um diálogo, objetos de estudo e de crítica ponto para tal, é preciso que escola se interesse por e admita as culturas locais de alunos e professores. (ROJO, p 115)

Tomando por base as reflexões de Rojo e pensando na necessidade de tornar mais efetiva a promoção dos letramentos na escola, objetivou-se, neste memorial, experienciar as práticas de letramentos a partir da perspectiva dialógica da linguagem com a finalidade de potencializar os letramentos e incluir em minha prática pedagógica metodologias apoiadas em um ensino de língua portuguesa pautado na concepção de linguagem como prática social. Assim, torna-se imprescindível repensar práticas de ensino que contemplem a participação do aluno como construtor do conhecimento,

pois o que se busca é a formação de usuários competentes da língua, ou seja, que tenham competência comunicativa. Isso significa ter como objetivo a formação de usuários capazes de usar a língua de modo adequado a cada situação de interação comunicativa, obtendo os efeitos de sentido desejados para a consecução de intenções comunicativas específicas. (TRAVAGLIA, 2002, p. 02)

Partindo dessa concepção de língua como processo de interação, o docente possibilitará o alcance de resultados mais satisfatórios em relação ao desempenho

dos alunos porque, eles poderão atuar na produção de sentidos considerando o seu lugar social, uma vez que segundo Travaglia (1997), a língua é o lugar da interação humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O memorial que foi apresentado é o registro de um processo de transformação da professora pesquisadora em (re)pensar seu fazer pedagógico. Cursar o Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – fez-me eleger a palavra ressignificação como o alicerce deste trabalho, visto que, por meio deste curso, tive a oportunidade de desconstruir-me e refazer-me profissionalmente. Essa transformação não se deu de forma passiva e automática, mas de modo conflituoso, como resultado de um processo de reconstrução, em que cada um – professores do curso – imprimiu em mim sua marca, fazendo renascer uma nova professora.

Este memorial também se apresentou como uma possibilidade de superação de alguns dilemas vividos por mim, enquanto mulher negra, ao longo de minha formação. Assim, ao mesmo tempo em que narrei minhas memórias, também fiz algumas reflexões acerca de minha autopercepção em ser uma mulher negra convivendo em uma sociedade racista. Essa minha autopercepção foi aflorada em minhas interações sociais, pois, através delas, pude perceber e vivenciar situações de racismo em diversos tipos de relações – profissional, familiar, escolar–, os quais me fizeram/fazem tecer um olhar crítico e esse olhar foi/vai se intensificando na medida em que eu sentia/sinto as minhas três identidades atuando: mulher, pobre e negra. Portanto, a importância que atribuo a este memorial é que, acima de tudo, ele se revela como um passo na direção da constituição de uma professora mais crítica e com sentimento de pertença, enquanto mulher negra.

Retomando ao meu problema de pesquisa: Como a literatura afro-brasileira pode contribuir para a construção do letramento racial crítico e para a formação de leitores capazes de problematizar reflexões antirracistas no espaço escolar, adotando uma postura que vise à superação do racismo? A resposta está em compreender os conflitos raciais coexistentes em nossa sociedade, pautando-se em uma pedagogia contra-hegemônica, ensinando os estudantes a transgredirem as barreiras individualistas e desiguais impostas (hooks, 2013). Nesse contexto, a literatura se apresenta como uma valiosa ferramenta para ampliar o conhecimento, ajudando-os a desenvolver uma postura crítica, consciente e questionadora em relação a esse cenário desafiador.

Com base nos resultados encontrados no desenvolvimento da pesquisa, pode-se indicar que os objetivos propostos foram alcançados, tendo em vista que durante

e após a pesquisa, percebi discursos antirracistas que se apresentaram/apresentam na fala da comunidade escolar. Alunos que não se emudecem ao testemunhar um ato de racismo. Certo dia, estava no portão da escola e a mãe de um aluno chegou para buscá-lo. Um estudante ao vê-la, chamou-a de negona, imediatamente, seu colega que presenciou a cena o repreendeu. Disse que a fala do colega era preconceituosa e sinalizou que a mulher deveria ser chamada pelo nome. Em outro momento, no horário do intervalo, um estudante chamou a colega de panela de barro queimado. Uma outra estudante advertiu a fala preconceituosa e deu apoio a vítima.

Assim, as práticas de letramento literário que foram desenvolvidas com os alunos do 6º ano da Escola Municipal Carlos Drummond de Andrade contribuíram na formação de leitores capazes de problematizar questões antirracistas. Na medida em que, através da leitura de obras literárias que abordou a temática étnico-racial de forma crítica e reflexiva, os estudantes tiveram a oportunidade de entrar em contato com narrativas que expõem as desigualdades, os preconceitos e os estereótipos enfrentados pelas pessoas negras. Essas leituras permitiram que os alunos leitores compreendessem a complexidade das questões raciais, provocando uma reflexão sobre suas próprias atitudes e concepções, além de desenvolver empatia e respeito diante das experiências e vivências dos sujeitos negros.

Os resultados também evidenciaram a importância de se abordar a temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura para crianças e jovens, uma vez que provocou nesses sujeitos mudanças significativas na representação social do negro. Essas mudanças desempenham um papel fundamental no desenvolvimento da autoestima e autoconceito das crianças e jovens negros, permitindo que eles se aceitem e se empoderem, visto que a internalização de uma representação inferiorizada pode levar à autodepreciação e ao desprezo por indivíduos semelhantes, além de influenciar na percepção e respeito que pessoas de outras raças ou etnias têm em relação aos negros.

Dessa forma, a pesquisa, aqui desenvolvida, revelou, antes de tudo, uma relação de respeito ao saber e ao processo de aprender junto, em que os papéis desempenhados pela professora-pesquisadora e pelos estudantes participantes da pesquisa possuíam a mesma importância na construção do conhecimento. Assim, a minha experiência e o meu contexto particular de trabalho subsidiaram a discussão teórica sobre a importância de se trabalhar a literatura e a educação das relações étnico-raciais sob a responsabilidade social do ato de ensinar em uma sociedade tão

desigual. Projetos como esse não podem se resumir ao Dia da Consciência. São necessárias ações cotidianas e sistemáticas. O racismo é estrutural e precisa ser combatido diariamente.

É imperativo que adotemos práticas antirracistas em todos os níveis da sociedade, desde a linguagem que usamos até mudanças estruturais e institucionais. Só assim poderemos alcançar uma sociedade verdadeiramente livre de preconceitos, discriminação e desigualdade de direitos. Na educação, é fundamental que haja um movimento consciente para a busca e valorização de histórias protagonizadas por negros. Um letramento racial crítico se faz necessário para que não se reproduzam padrões e comportamentos racistas e para que se tenha uma literatura autenticamente multicultural. Mas para isso é necessário que se realizem alguns passos importantes. Entre eles: decisão política, recursos financeiros, formação inicial e continuada dos profissionais da educação, material didático e a compreensão de que este conteúdo é tão importante quanto os conhecimentos ocidentais para a formação da identidade nacional.

No âmbito da literatura para a infância, também é preciso ter bastante atenção, para que a pluralidade, a diversidade e as muitas possibilidades de existência sejam garantidas nos livros, desde a produção da obra, até as escolhas pela escola para compor a biblioteca escolar. O crítico literário Antônio Cândido (2004), em seu artigo “O direito à literatura”, defende a literatura como um direito universal do ser humano, destacando sua importância para a sociedade. Logo, segundo o referido autor o direito à literatura deve ser um direito de todos e não apenas de alguns. A fim de garantir, no âmbito pedagógico, o direito à literatura dos estudantes é fundamental que eles tenham livre acesso aos textos literários como forma de democratização da literatura. Ao adotar esse enfoque, possibilita-se que estudantes que tenham dificuldade de acesso a obra literária possam ter seus direitos assegurados. Para desenvolvimento dessa pesquisa, precisei adquirir, com recursos próprios, os exemplares dos livros, pois, na escola não havia recursos para a compra. Para que as pessoas leiam livros literários é essencial que elas tenham acesso a eles, portanto, para além de despertar o gosto pela leitura e formar o leitor literário é importante que esses alunos tenham acesso aos livros, e para tanto, as políticas públicas precisam intensificar a produção e distribuição de livros literários.

No contexto de dificuldades enfrentadas por mim no desenvolvimento do projeto, encontrei problemas em relação ao apoio à pesquisa para o educador da rede

básica de ensino. A falta de apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para todos os estudantes dos cursos de pós-graduação pode dificultar a realização de pesquisas, pois os pesquisadores precisam arcar com as despesas com recursos próprios, o que pode ser inviável para muitos pesquisadores. A limitação de bolsa para o PROFLETRAS, em que apenas um terço dos estudantes foram contemplados, precisa ser revista. Por exemplo, no meu caso, precisei comprar livros de literatura infantil para realizar as atividades com os alunos, mas não tive recursos da CAPES para isso, conseqüentemente, tive que arcar com os custos, porém não é todo pesquisador que dispõe de recursos próprios para financiar sua pesquisa. Se tivesse recursos financiados pelo estado, que é responsável pela educação básica, o dinheiro da bolsa poderia ter sido utilizado para compra desses livros. Essa medida seria importante para garantir que todos os educadores da rede básica de ensino tenham acesso à formação continuada e à pesquisa. A falta de bolsas de estudo pode levar à redução do número de pesquisadores de pós-graduação, o que pode prejudicar a produção científica do país.

Esta pesquisa é dirigida a professores de língua portuguesa, assim como, a profissionais preocupados em trabalhar a literatura afro-brasileira como uma prática sociocultural, situada, voltada, particularmente, para agir no mundo, buscando construir uma consciência étnico racial que cesse com as ações discriminatórias no ambiente escolar, bem como na sociedade brasileira. Espero, enfim, que este trabalho atinja seus objetivos de convidar os envolvidos para esta reflexão e, ao mesmo tempo, instigar aqueles que ainda não se encontram nesta área a tecer outros olhares sobre ela. Que todos possam ter como recompensa, a mesma que tive: a certeza de que esta pesquisa tenha servido para despertar em mim, professora da educação básica, a necessidade do aprimoramento das práticas pedagógicas, em direção a uma prática docente mais responsável, humana, inclusiva e antirracista.

REFERÊNCIAS

- ALVES, M. Cadernos Negros (número 1): estado de alerta no fogo cruzado. In: FIGUEIREDO, M. C. L.; FONSECA, M. N. S. (Orgs.). *Poéticas afro-brasileiras*. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza; PUC Minas, 2012. p. 221-240.
- ALMEIDA, Dalva Martins de. Olhares sobre Betina. In: *Literafro*: portal da literatura afro-brasileira. Minas Gerais: Faculdade de Letras da UFMG, 2007. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/arquivos/resenhas/infanto-juvenil/NilmaLinoGomes-Betina-OlharaessobreBetina.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2022.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. No meio do caminho. In: FERRAZ, Eucanaã. (Org.) *Alguma poesia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2013. p.36.
- ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 2009.
- ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola, 2003.
- _____, *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 2. ed. Martins Fontes: São Paulo, 1997.
- BÍBLIA. Novo Testamento. Marcos. In: *Bíblia sagrada: antigo e novo testamento*. Tradução de João Ferreira de Almeida. Brasília: Sociedade Bíblica do Brasil, 2009. p. 1011.
- BIN, Ana Clara; RUSSO, Giulianny; OGEDA, Thaís. *Da escola para o mundo: projetos integradores*. São Paulo. Ática, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base nacional comum curricular*. Ensino Fundamental. Brasília: Diário oficial da União, 2017.
- _____, Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*. Brasília: CNE, 10 de março de 2004. Petronilha Gonçalves e Silva (Relatora).
- _____, Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____, BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____, *Lei 10.639*. Estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Ministério da Educação: Brasília, 2003.

_____, *Lei 11.645*. Estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena. Ministério da Educação: Brasília, 2008.

CALADO, Silvana; BARBARIC, Maria da Glória. Desafios no combate ao racismo na educação. In: *A luta contra o racismo no Brasil*. OLIVEIRA, Dennis de; ADÃO, Cláudia Rosalina... [et Al]. São Paulo: Forum, 2017.

CÂNDIDO, Antônio. O direito à Literatura. In: CÂNDIDO, Antônio (Org.). *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 2011. p. 171-193.

CARVALHO, Ana Carolina; BAROUKH, Josca Ailini. *Ler antes de saber ler*: oito mitos escolares sobre a leitura literária. São Paulo: Panda Books, 2018.

CERQUEIRA, Priscila Lícia de C.; CORDEIRO, Verbena Maria Rocha. Percorrendo histórias: a leitura na formação de professores-leitores. In: CORDEIRO, Verbena Maria Rocha; SOUZA, Elizeu Clementino de (Orgs.). *Memoriais, literatura e práticas culturais de leitura*. Salvador: EDUFBA, 2010. p. 237-255.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: Teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2021.

_____, *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2018.

COSSON, Rildo; SOUZA Renata Junqueira de. *Letramento literário: uma proposta para a sala de aula*. 7p. 2011. Disponível em <<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf>>. Acesso em: 18 nov. 2021.

CORDEIRO. Verbena Maria Rocha. Itinerários de Leitura no Espaço Escolar. *Revista da FAEBA – Educação e contemporaneidade*, Salvador, v13. n 21, p. 95-102, 2004.

CUNHA, Euclides da. *Os sertões*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2009.

DALVI, Maria Amélia. *Literatura na educação básica: propostas, concepções, práticas*. In: *Cadernos de Pesquisa em Educação - PPGE/UFES Vitória*, ES. a. 10, v. 19, n. 38, p. 11-34, jul./dez. 2013.

DEBUS, Eliane. Literatura, literatura infantil e juvenil e a temática africana e afro-brasileira. In: _____, *A temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura para crianças e jovens*. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2017. p. 27 -63.

_____, A literatura infantil contemporânea e a temática étnico-racial: mapeando a produção. In: VI Seminário Literatura Infantil e Juvenil. *Anais eletrônicos*. Santa Catarina: Florianópolis: UFSC; UNISUL, 2007. Não paginado. Disponível em: <https://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem08pdf/sm08ss12_06.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2022.

DIVERSIDADES. Produção Rede Anísio Teixeira. *EP.05 - Étnico-racial*, 2014. 1 vídeo (3 min.). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=lpGjTX8-p74>>. Acesso em: 10 abr. 2022.

ERIKSON, Erik Homburger. *Identidade, juventude e crise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

EVARISTO, Conceição. Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade. In: *Scripta*, Belo Horizonte: v. 13, n. 25, p. 17-31, 2º sem. 2009. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/4365/4510>>. Acesso em: 24 fev. 2022.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Narrativas autobiográficas de professoras/es de línguas na universidade: Letramento racial crítico e Teoria racial crítica. In: FERREIRA, Aparecida de Jesus (Org.) *Narrativas autobiográficas de identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em estudos da linguagem*. Campinas, SP. Pontes Editora, 2015. p. 127- 160

_____, Entrevista com Aparecida de Jesus Ferreira. Concedida a Aline Barbosa. *REVISTA X*, Curitiba, volume 14, n. 3, p. 1-15, 2019. Disponível em <<file:///C:/Users/lalyj/Downloads/67684-268784-1-PB.pdf>>. Acesso em: 15 de jan. 2023.

FOUCAULT, Michel. A escrita de si. In: FOUCAULT, Michel. *Ética, sexualidade, política*. Tradução Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. v 5. p. 144-162. (Coleção Ditos e Escritos).

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.

_____, *Educação como prática de liberdade*. 20. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

_____, *Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

_____, *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

GERALDI, João Wanderley. *A leitura em sala de aula: as muitas faces de um leitor*. São Paulo: SEDUC, 2017. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_05_p079-084_c.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2023.

GNERRE, Maurizio. Linguagem, poder e discriminação. In: GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009. p. 5-10.

GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele. (Org.). *Superando o racismo na escola*. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008. p. 139-150.

_____, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial: por um projeto educativo emancipatório. In: FONSECA, Marcos Vinícius; SILVA, Carolina Mostaro Neves da; FERNANDES, Alexandra Borges. (Orgs.). *Relações étnico-raciais e educação no Brasil*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011. p. 39-59.

_____, Nilma Lino. *Betina*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

hooks, bell. *Ensinando a transgredir: educação como prática de liberdade*. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Censo Brasileiro de 2010*. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

KLEIMAN, Ângela B. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

_____, "Preciso ensinar letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?" Campinas: Cefiel, 2005.

KOCK, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: o sentido do texto*. São Paulo: Contexto, 2011.

LANKSHEAR, Colin. *Pesquisa pedagógica: do projeto à implementação*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LEFFA, Vilson. Perspectivas no estudo da leitura: texto, leitor e interação social. In: LEFFA, Vilson; PEREIRA, Aracy (Orgs.) *O ensino da leitura e produção textual: alternativas de renovação*. Pelotas: Educat, 1999. p. 13-37. Disponível em <: <http://www.leffa.pro.br/perspec.htm>>. Acesso em: 09 fev. 2023.

LIMA, Roger. Entrada da cidade de Dias d'Ávila no Entroncamento. 03 de nov. 2021 Disponível em: <<https://www.diasdavilaacontece.com/?p=27921>> Acesso 16 de nov. 2023.

LOBATO, Monteiro. *Histórias de tia Nastácia*. São Paulo: Brasiliense, 1957.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. *Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Maria dos prazeres Ferreira Lima de; SILVA, Helena Aparecida da. Arte visual colorido a vida: a pintura em tela como possibilidade para o resgate da autoestima dos estudantes em tempo de pandemia. In: *VIII Encontro de Pesquisa Educacional em Pernambuco*. Pernambuco: Editora Realize, 2021. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/editora/anais/epepe/2021/TRABALHO_EV167_MD3_SA116_ID1448_08102021160748.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2022.

MANDELA, Nelson. *O longo caminho para a liberdade: uma autobiografia*. São Paulo: Siciliano, 1995.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para escrita: atividade de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2010.

MARTINS, Ivanda. A literatura no Ensino Médio: quais os desafios do professor? In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 83-102.

MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de. A abordagem etnográfica na investigação científica. In: MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de (Org.). *Etnografia e educação: conceitos e usos*. Campina Grande: EDUEPB, 2011. pp. 49-83. ISBN 978-85-7879-190-2. Available from SciELO Books. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/8fcfr/pdf/mattos-9788578791902-03.pdf>. Acesso: 12/09/2022.

MUNIZ, Dinéia Maria Sobral; RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. Histórias de leituras de alunos e alunas da roça: itinerários de leitura numa semiótica da terra. In: MUNIZ, Dinéia Maria Sobral; SOUZA, Emília Helena. P.M. de; BELTRÃO, Lícia Maria Freire. (Orgs.). *Entre textos, língua e ensino*. Salvador: EDUFBA, 2007.

NASCIMENTO, Maria Amélia Silva. A tradição oral dos griôs sisaleiros e sua contribuição no processo educativo dos alunos residentes em áreas de assentamentos do Município de Santa Luz Bahia. In: SOUZA, Elizeu Clementino de (Org.). *Memória, (auto) biografia e diversidade: questões de método e trabalho docente*. Salvador: EDUFBA, 2011. p. 289-305.

NASCIMENTO NETO, João Evangelista do. Das margens ao centro, da oralidade ao cordel: currículo escolar e cultura popular. In: SANTOS, J. H. F; ASSUMPÇÃO, S.S. (Orgs.). *Redes de aprendizagens entre a escola e a universidade*. Salvador: EDUFBA, 2019. p. 159-173.

NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.). *O método (auto)biográfico e a formação*. 2. ed. Natal: EDUFRN, 2014.

O MEU guri. Intérprete: Chico Buarque. Compositor: Chico Buarque. In: ALMANAQUE. Intérprete: Chico Buarque. [S. l.]: São Paulo: Ariola Discos, 1993. CD. Faixa 3.

OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. M. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, abr. 2010.

PAULINO, Graça. *Formação de leitores: a questão dos cânones literários*. Revista Portuguesa de educação, vol. 17, núm. 1, Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2004.

PESTANA, Cristiane Veloso de Araújo. A literatura afro-infantil: representação e representatividade. In: *Anais do I Encontro nacional de literatura infantil/juvenil: teorias e práticas leitoras*, UERJ, 2019.

RAMOS, Lazáro. *Na minha pele*. Rio de Janeiro: Fontanar, 2018.

RIBEIRO, Neurilene Martins; SOUZA, Clementino de. Aprendizagem da docência em Língua Portuguesa nos anos iniciais da carreira: narrativas, tempos e movimentos. In: SOUZA, Elizeu Clementino de (Org.). *Memória, (auto) biografia e diversidade: questões de método e trabalho docente*. Salvador: EDUFBA, 2011. p. 161-184.

RITER, Caio. *A formação do leitor literário em casa e na escola*. São Paulo: Biruta, 2009.

RODRIGUES, Joyce Maria. A relação do corpo para a construção da identidade negra. In: FELINTO, Renata (Org.). *Culturas africanas a afro-brasileira em sala de aula: saberes para os professores fazeres para os alunos*. Fino Traço: Belo Horizonte, 2012.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. Parábola Editorial: São Paulo, 2009.

SAMARICA Parteira. Intérprete: Luiz Gonzaga. Compositor: José de Souza Dantas Filho. In: *SANGUE nordestino*. Intérprete: Luiz Gonzaga. São Paulo: [S. I.]: Emi-Odeon Brasil, 1973. 1 disco sonoro, lado A, faixa 1.

SANTOS, Jean Carlos. *Fachada da Escola Municipal Carlos Drummond de Andrade*, 02 de jun. 2021. Fotografia. Disponível em: <<https://maps.google.com/maps/contrib/115821530197494745053>> Acesso em: 20 de nov. 2023.

SANTOS, Milton. *Território, territórios: ensaios sobre o ordenamento territorial*. Lamparina: Rio de Janeiro, 2011.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. Escola e Família- Elementos Fundamentais para o Processo de Formação do Leitor. In: SILVA, Ezequiel Theodoro da (Org.). *Leitura e Realidade Brasileira*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1997.

SILVA, Ana Célia. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). *Superando o racismo na escola*. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p.17-33.

SILVA, Ana Célia da. *A representação social do negro no livro didático: o que mudou? por que mudou?* Salvador: EDUFBA, 2011.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. *Letramentos de Reexistência: culturas e identidades no movimento hip-hop*. Campinas: Parábola, 2011.

SOUZA, Ana Lúcia Silva; LIMA, Maria Nazaré Mota de. Rodas de conversa em cena: potencializando vozes de estudantes, que sempre têm o que dizer. In: SANTOS, J. H. F; ASSUMPÇÃO, S.S. (Orgs.). *Redes de aprendizagens entre a escola e a universidade*. Salvador: EDUFBA, 2019. p. 159-173.

STREET, Brian V. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TFOUNI, Leda Verdiani. *Letramento e Alfabetização*. São Paulo: Cortez, 2010.

TRANSIÇÕES. BORGES, Ana Luiza; PAIXÃO, Ana Vitória; LOBATO; Carlos Eduardo; SANTOS, Júlia Leal; CIRIANNE, Laura; AUCÉLIO, Isabella Barros; OLIVEIRA, Pollyane. Youtube. 19 jan. 2021. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=rUskanumw7I> >. Acesso em: 20 de mai. 2022.

TELLES, João A. É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem! Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do de línguas. In: *Linguagem & Ensino*, volume. 5, n. 2, p. 91-116, 2002. Disponível em <<http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/238/205>>. Acesso em: 09 out. 2021.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e Interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1997.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICE

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO

OBJETIVOS:

- Conhecer melhor você, que é aluno do 6º ano B, turno matutino na Escola Municipal Carlos Drummond de Andrade;
- Utilizar esse conhecimento como objeto de estudo/pesquisa (em que está garantido o sigilo das informações prestadas por você).

INSTRUÇÕES:

Responda às questões com calma, buscando ser sincero(a) e expondo sempre a verdade.

A este questionário não será atribuída nota para o trimestre didático, mas é muito importante para o aprimoramento das atividades em sala de aula, visando sempre a sua aprendizagem.

Utilize caneta azul ou preta para responder ao questionário.

PARTE 1 – Conhecendo o participante

1. Qual o seu nome completo?

2. Qual sua data de nascimento?

3. Em que cidade e estado você nasceu?

4. Em que bairro mora?

5. Com quem você mora?

6. Qual a sua cor? (Marque apenas uma alternativa)

() Branca () Preta () Parda () Amarela () Indígena

7. Que atividades culturais são oferecidas em seu bairro?

() teatro

() show

() capoeira

() dança

() poesia

() música

() outros _____

8. Você participa de alguma delas? Qual?

9. Quais destas atividades você faz em seu tempo livre? (Se faz mais de uma delas, você pode numerar por ordem de maior frequência com que faz).

() Assistir televisão

() Escutar música ou rádio

() Reunir com amigos ou família

() Assistir vídeos/ filmes em DVD

() Sair com amigos

() Ler (jornais, revistas, livros, textos na Internet)

() Navegar na Internet

() Fazer compras

() Passear em parques e praças

() Acessar redes sociais (Facebook/ Twitter/ Instagram)

() Escrever

() Ir a bares/ restaurante

() Jogar videogames

() Viajar (campo/ praia/ cidade)

() Desenhar/ pintar

() Ir ao cinema/ao teatro/dança/concertos/museus/exposições

() Fazer artesanato e trabalhos manuais

PARTE 2 – O participante e sua relação com a leitura literária

1. Você gosta de ler? (Marque apenas uma alternativa)

() Sim () Não

1.1 Justifique a resposta da questão anterior.

2. Onde você tem maior contato com a leitura?

() Na biblioteca

() Na casa de outras pessoas

() Na escola

() Na igreja

() Em sua própria casa

() Outros lugares

Quais? _____

3. Na casa em que você cresceu havia livros de história infantil?

() Sim () Não

4. Algum parente ou pessoa próxima, fora do universo escolar, incentivou a leitura de textos literários (mãe, tio, irmão, amigo da família)?

() Sim () Não

4.1 Quem? _____

5. Na sua escola, você tem acesso a obras literárias?

5.1 Na biblioteca? _____

5.2 Na sala de aula, levados pelo professor? _____

5.3 Se sim, pelo professor de que disciplina(s)? _____

6. Na escola, você tem aulas de “leitura literária”? (Marque apenas uma alternativa)

6.1 Como são essas aulas?

ANEXOS

ANEXO A – Termo de assentimento livre e esclarecido

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

INSTITUTO DE LETRAS

PROGRAMA DE METRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

Rua Barão de Jeremoabo, nº 147, Campus de Ondina, CEP: 40.170-115, Salvador/BA

Tel. (71) 3283-6207 Fax: (71) 3283-6208 E-mail: letras@ufba.br

**TERMO DE ASSENTIMENTO**

Título do Estudo:

Literatura afro-brasileira: por um letramento racial crítico nas aulas de língua portuguesa

Pesquisador Responsável: **Hosana Santos de Jesus**

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa **Literatura afro-brasileira: por um letramento racial crítico nas aulas de língua portuguesa** que será desenvolvida por meio de um projeto de intervenção nas aulas de Língua Portuguesa, pela professora **Hosana Santos de Jesus**, como um projeto do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Por favor, leia este documento com bastante atenção antes de assiná-lo. Caso haja alguma palavra ou frase que o (a) senhor (a) não consiga entender, converse com a professora pesquisadora responsável pelo estudo ou com um membro da equipe desta pesquisa para esclarecê-los.

A proposta deste Termo de Assentimento é explicar tudo sobre o estudo e obter a sua permissão para participar do mesmo de forma voluntária.

Objetivo do Estudo

O objetivo geral do estudo é: Investigar como a literatura afro-brasileira pode contribuir para construção afirmativa das identidades negras e para o combate ao racismo na escola Municipal Carlos Drummond de Andrade com os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II, e os seguintes objetivos específicos: estimular a leitura literária a partir da literatura afro-brasileira; possibilitar o letramento racial crítico na

formação leitora; verificar como a literatura afro-brasileira pode contribuir para a formação de um pensamento racial-crítico.

Duração do Estudo

A duração total do estudo é de 2 anos.

A sua participação no estudo será de aproximadamente 3 meses (não haverá um turno fora do horário normal de aula, as atividades ocorrerão no horário das aulas de Língua Portuguesa).

Descrição do Estudo

Participarão do estudo aproximadamente 23 estudantes.

Este estudo será realizado na Escola Municipal Carlos Drummond de Andrade, localizada no bairro Urbis, s/n, Dias d'Ávila – Ba.

Procedimento do Estudo

Após entender e concordar participar do estudo, serão realizadas as seguintes atividades: leitura de romances, leitura compartilhada, exibição de vídeos, rodas de conversa, produção textual ou a produção de material que represente a interpretação das leituras em áudio, vídeo e imagens. Todas essas possibilidades serão discutidas e escolhidas pelo grupo/turma.

Riscos Potenciais

Como é usual em pesquisas envolvendo seres humanos, a presente pesquisa pode apresentar, como riscos, a geração de provável constrangimento ou desconforto, em caso de respostas pessoais à entrevista a ser aplicada. Pode-se ainda haver timidez, na realização de alguma atividade proposta no projeto (participação na roda de conversa, leitura em voz alta, emissão de sua opinião aos colegas e constrangimento por dificuldades na escrita, por exemplo). Por isso, medidas poderão ser tomadas como sua desistência, acompanhamento do núcleo pedagógico da escola procedendo de forma acolhedora na mediação de cada etapa da pesquisa, evitando, assim, qualquer constrangimento ou desconforto.

Benefícios para o participante

Não há benefício direto para o participante desse estudo. Porém, os resultados obtidos com este estudo proporcionarão: a produção de conhecimento acadêmico e os resultados da pesquisa serão divulgados no trabalho de conclusão do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS/UFBA, bem como em eventos acadêmicos, livros e revistas científicas.

Compensação

Você não receberá nenhuma compensação financeira para participar dessa pesquisa e também não terá nenhuma despesa adicional.

Participação Voluntária/Desistência do Estudo

Sua participação neste estudo é totalmente voluntária, ou seja, somente participa se quiser. A não participação no estudo não implicará em nenhuma penalidade, você terá total liberdade de desistir do estudo a qualquer momento, se assim o desejar, sem quaisquer prejuízos ao seu desempenho escolar.

Novas Informações

Quaisquer novas informações que possam influenciar na sua decisão serão fornecidas a você por escrito. Se você decidir continuar participando deste estudo, terá que assinar um novo (revisado) Termo de Consentimento informado para documentar seu conhecimento sobre novas informações.

Em Caso de Danos Relacionados à Pesquisa

Mediante qualquer desconforto apresentado pelo participante desta pesquisa, encaminharei o estudante para ser atendido pelos serviços do Centro de Referência Especializado de Assistência Social, localizado na Avenida Lauro de Freitas, 1544 – Centro – Dias d'Ávila – BA, cujo objetivo é auxiliar os estudantes com atendimento psicológico, psicopedagógico e de assistência social, no sentido de atenuar qualquer forma de constrangimento.

Utilização de Registros e Confidencialidade

Todas as informações colhidas e os resultados serão analisados em caráter estritamente científico, mantendo-se a confidencialidade (segredo) a todo o momento,

ou seja, em nenhum momento os dados que identifique os participantes serão divulgados.

Os resultados desta pesquisa poderão ser apresentados em reuniões ou publicações, contudo, a identidade dos participantes não será revelada nessas apresentações.

Quem Devo Entrar em Contato em Caso de Dúvida

Em qualquer etapa do estudo você terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas.

Os responsáveis pelo estudo nesta instituição são a pesquisadora responsável, Prof^a. Hosana Santos de Jesus, através do telefone (71) 99693-7602, do e-mail hosanajesus@ufba.br, e na Escola Municipal Carlos Drummond de Andrade, localizada na Rua Holanda, s/n, Urbis, Dias d'Ávila-Ba e a professora orientadora da pesquisa, Prof^a. Dr^a. Simone Souza de Assumpção, lotada no Instituto de Letras Vernáculas da Universidade Federal da Bahia, através do telefone (71) 3283-6237, do e-mail: simonea@ufba.br, e no endereço Rua Barão de Jeremoabo, nº 147, *Campus* Universitário, Ondina, Salvador-BA.

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO

Eu aceito participar da pesquisa Literatura étnico-racial: por uma pedagogia decolonial nas aulas de língua portuguesa, a ser desenvolvida pela professora Hosana Santos de Jesus. Li e entendi o documento de assentimento e o objetivo do estudo, bem como seus possíveis benefícios e riscos. Tive oportunidade de perguntar sobre o estudo e todas as minhas dúvidas foram esclarecidas. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não”, e desistir; mas que não serei, por isso, penalizado. Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis. Recebi uma cópia deste Termo de Assentimento, li e concordo em participar da pesquisa.

Salvador, _____ de _____ de 2022

Assinatura da (o) criança/adolescente

Nome da pesquisadora

ANEXO B –Termo de consentimento livre e esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE METRADO PROFISSIONAL EM
LETRAS



Rua Barão de Jeremoabo, nº 147, Campus de Ondina, CEP: 40.170-115, Salvador/BA
Tel. (71) 3283-6207 Fax: (71) 3283-6208 E-mail: letras@ufba.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Estudo: **Literatura afro-brasileira: por um letramento racial crítico nas aulas de língua portuguesa**

Pesquisadora Responsável: **Hosana Santos de Jesus**

Objetivo do Estudo

O objetivo geral do estudo é: Investigar como a literatura afro-brasileira pode contribuir para construção afirmativa das identidades negras e para o combate ao racismo na escola Municipal Carlos Drummond de Andrade com os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II, e os seguintes objetivos específicos: estimular a leitura literária a partir da literatura afro-brasileira; possibilitar o letramento racial crítico na formação leitora; verificar como a literatura afro-brasileira pode contribuir para a formação de um pensamento racial-crítico.

Duração do Estudo

A duração total do estudo é de 2 anos.

A participação do estudante sob sua responsabilidade no estudo será de aproximadamente 3 meses (não haverá um turno fora do horário normal de aula, as atividades ocorrerão no horário das aulas de Língua Portuguesa).

Descrição do Estudo

Participarão do estudo aproximadamente 35 estudantes.

Este estudo será realizado na Escola Municipal Carlos Drummond de Andrade, localizada no bairro Urbis, s/n, Dias d'Ávila – Ba.

Procedimento do Estudo

Após entender e concordar que o estudante sob sua responsabilidade participe do estudo, serão realizadas as seguintes atividades: aulas expositivas, rodas de conversa, debates e leituras de livros sobre a temática literatura afrobrasileira e as relações étnico- raciais.

Riscos Potenciais

Como é usual em pesquisas envolvendo seres humanos, a presente pesquisa pode apresentar, como riscos, a geração de provável constrangimento ou desconforto, em caso de respostas pessoais à entrevista a ser aplicada. Pode-se ainda haver certo acanhamento e/ou timidez, na realização de alguma atividade proposta no projeto (participação na roda de conversa, leitura em voz alta, emissão de sua opinião aos colegas e constrangimento por dificuldades na escrita, por exemplo).

Com o intuito de minimizar tais desconfortos, a professora-pesquisadora assume a responsabilidade de ser pedagogicamente cuidadosa em sua abordagem, procedendo de forma acolhedora na mediação de cada etapa da pesquisa, evitando, assim, qualquer constrangimento ou desconforto.

Benefícios para o participante

Não há benefício direto para o participante desse estudo. Porém, os resultados obtidos com este estudo proporcionarão: a produção de conhecimento acadêmico e os resultados da pesquisa serão divulgados no trabalho de conclusão do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS/UFBA, bem como em eventos acadêmicos, livros e revistas científicas

Compensação

O (A) estudante sob sua responsabilidade não receberá nenhuma compensação financeira para participar desta pesquisa e também não terá nenhuma despesa adicional.

Participação Voluntária/Desistência do Estudo

A participação do (a) estudante sob sua responsabilidade neste estudo é totalmente voluntária, ou seja, somente participa se quiser.

A não participação no estudo não implicará em nenhuma penalidade, o responsável legal terá total liberdade de retirar o (a) participante do estudo a qualquer momento, se assim o desejar, sem quaisquer prejuízos ao desempenho escolar do (a) estudante.

Novas Informações

Quaisquer novas informações que possam influenciar na sua decisão serão fornecidas a você por escrito. Se você decidir pela continuação do (a) estudante sob sua responsabilidade neste estudo, terá que assinar um novo (revisado) Termo de Consentimento informado para documentar seu conhecimento sobre novas informações.

Em Caso de Danos Relacionados à Pesquisa

Mediante qualquer desconforto apresentado pelo participante desta pesquisa, encaminharei o estudante para ser atendido pelos serviços do Centro de Referência Especializado de Assistência Social, localizado na Avenida Lauro de Freitas, 1544 – Centro – Dias d'Ávila – BA, cujo objetivo é auxiliar os estudantes com atendimento psicológico, psicopedagógico e de assistência social, no sentido de atenuar qualquer forma de constrangimento.

Utilização de Registros e Confidencialidade

Todas as informações colhidas e os resultados serão analisados em caráter estritamente científico, mantendo-se a confidencialidade (segredo) a todo o momento, ou seja, em nenhum momento os dados que identifique os participantes serão divulgados.

Os resultados desta pesquisa poderão ser apresentados em reuniões ou publicações, contudo, a identidade dos participantes não será revelada nessas apresentações.

Quem Devo Entrar em Contato em Caso de Dúvida

Em qualquer etapa do estudo você terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas.

Os responsáveis pelo estudo nesta instituição são a pesquisadora responsável, Prof^a. Hosana Santos de Jesus, através do telefone (71) 99693-7602, do e-mail hosanajesus@ufba.br, e na Escola Municipal Carlos Drummond de Andrade, localizada na Rua Holanda, s/n, Urbis, Dias d'Ávila-Ba e a professora orientadora da pesquisa, Prof^a. Dr^a. Simone Souza de Assumpção, lotada no Instituto de Letras Vernáculas da Universidade Federal da Bahia, através do telefone (71) **3283-6237**, do

e-mail:simonea@ufba.br, e no endereço Rua Barão de Jeremoabo, nº 147, Campus Universitário, Ondina, Salvador-BA.

Declaração de Consentimento

Concordo com a participação do (da) estudante sob minha responsabilidade na pesquisa intitulada Literatura afro-brasileira: por um letramento racial crítico nas aulas de língua portuguesa. Li e entendi o documento de consentimento e o objetivo do estudo, bem como seus possíveis benefícios e riscos. Tive oportunidade de perguntar sobre o estudo e todas as minhas dúvidas foram esclarecidas. Entendo que estou livre para decidir sobre a não participação do (da) estudante sob minha responsabilidade nesta pesquisa. Entendo que ao assinar este documento, não estou abdicando de nenhum de meus direitos legais.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais. Após a sua assinatura, uma via será arquivada pela pesquisadora responsável e a outra lhe será entregue.

Dias d'Ávila, _____ de _____ de _____

Responsável Legal pelo (a) Participante da Pesquisa

Hosana Santos de Jesus
Pesquisadora

ANEXO C – CORDEL ANTONIETA DE BARROS

ANTONIETA DE BARBOSA	
<p>Conto aqui neste cordel Uma história inspiradora De uma preta muito forte Que foi tão batalhadora E com sua inteligência Se mostrou norteadora.</p> <p>Era uma catarinense De Antonieta nomeada Sendo de origem pobre Teve a vida permeada Por muita dificuldade E por luta semeada.</p> <p>Ela ainda era criança Quando órfã se tornou O seu pai que faleceu E na vida lhe deixou Com a mãe que a criava E que muito lhe inspirou.</p> <p>Tinha dezessete anos Quando conseguiu entrar Na escola normalista Para mais se dedicar Aos estudos que gostava Querendo aperfeiçoar.</p> <p>No entanto, é preciso Uma coisa mencionar Inda era os anos vinte Quando ela foi estudar Veja só que grande feito Ela estava a desbravar.</p> <p>Pois não era só mulher O que era já difícil</p>	<p>No ano de vinte e dois Antonieta então fundou Um Curso Particular Onde ela ensinou Por toda a sua vida Como muito acreditou.</p> <p>Para que a população Pudesse alfabetizar Foi que Antonieta fez Esse curso prosperar Cheia de dedicação Colocou-se a lecionar.</p> <p>Tinha muito envolvimento Com o assunto cultural E ainda em vinte e dois Ela fundou um jornal Que chamou de A Semana Escrevendo para o tal.</p> <p>De política falava Com bastante habilidade Também sobre educação E sobre a desigualdade Na denúncia do machismo E ao racismo no combate.</p> <p>Ela também dirigiu Uma revista semanal Intitulada Vila Ilhoa Como mais novo canal Trabalhou diariamente E rompeu com o banal.</p> <p>Já alguns anos depois Quis um livro publicar</p>

Era negra num passado
De racismo, de suplicio
Bem pior que atualmente
E sem sucesso propicio.

Foi também profissional
De grande orientação
Professora e diretora
Com convicta intenção
Foram várias as escolas
Onde pôs a sua mão.

Por seu grande caráter
Era muito admirada
Pelos seus jovens alunos
Ela era celebrada
Porque era obstinada
Coerente e respeitada.

Já na década de trinta
Se juntou ao movimento
Por Progresso Feminino
Exigido no momento
Era o FBPF
Com que teve envolvimento.

Conto ainda mais um fato
Que ela protagonizou
E marcou a nossa história
Como líder de valor
Pois abriu mais uma porta
Pro futuro que chegou.

Deputada federal
Antonieta se tornou
A primeira do estado
Como assim se registrou
E foi a primeira negra
Que o país efetivou.

E usou um outro nome
Para enfim concretizar
Como Maria da Ilha
Escreveu seu exemplar.

Antonieta foi incrível
Na política um destaque
Foi a pura pioneira
Sempre pronta pro combate
A primeira mulher negra
Para vários dos debates.

Por inteira a sua vida
Viveu como educadora
Jornalista ou deputada
Se manteve ensinadora
Com lições educativas
E também libertadoras.

As palavras que usou
Espalhou pela nação
E com tudo semeou
A melhor revolução
Pelo espaço feminino
Pela sua Negra Ação.

É por isso que eu digo:
Antonieta é exemplar
E além de inspiradora
Pode muito desbravar
Foi abrindo os caminhos
Pra gente também passar.

Pras mulheres brasileiras
Ela é grande liderança
Deve ser muito lembrada
De adulto até criança
Pela sua honestidade
Por sua perseverança.

Com essa grande conquista
Chegou a se transformar
Na primeira mulher negra
Com um mandato popular
Pelo Partido Liberal
Pela educação lutar.

Então veio a ditadura
De Estado Novo Conhecia
E depois de sua queda
Ela fez-se embravecida
Conquistando muito mais
Grandemente merecida.

Esse é o nosso papel
Considero obrigação
Pra acabar o preconceito
Pra espalhar informação
Destruindo esse racismo
E gerando inspiração.
Eu e todas as mulheres

Neste verso agradecemos
E esperamos que em frente
Sempre juntas caminhemos
E lembrando Antonieta
Certo que nós venceremos.

Nas escolas não ouvimos
Essa história impressionante
Mas eu uso o meu cordel
Que também é importante
Para que você conheça
E não fique ignorante.

Que você também espalhe
Isso que acabou de ler
Para que muitas pessoas
Tenham a chance de saber
Quem foi essa Antonieta
Como foi o seu viver.

ANEXO D – CORDEL DANDARA DOS PALMARES

DANDARA DOS PALMARES	
<p>Se você já ouviu falar Da história de Zumbi Peço então sua atenção Pro que vou contar aqui Talvez você não conheça Por incrível que pareça Por isso eu vou insistir.</p> <p>O quilombo dos Palmares Por Zumbi foi liderado E nesse mesmo período Dizem que ele foi casado Com uma forte guerreira Que tomou a dianteira Pelo povo escravizado.</p> <p>Foi Dandara o seu nome Que é quase como lenda Não há provas de sua vida E talvez te surpreenda Com um ar de fantasia De coragem e de magia Mas assim se compreenda.</p> <p>Não há dados registrados Sobre onde ela nasceu Se foi ela brasileira Ou na África cresceu Se ela tinha liberdade Ou se na dificuldade Ela livre se verteu.</p> <p>Com Zumbi teve três filhos E seus nomes vou citar: Motumbo, Aristogíton E Harmódio a completar Eram esses os rebentos</p>	<p>Guerrear pelo seu povo Era o que lhe motivava O sonho da liberdade Para todos cultivava Sendo muito decidida Era até envaidecida Pela força que ostentava.</p> <p>Um fator que se destaca Era o seu radicalismo Pois não aceitava acordo Com senhores do racismo Que ofereciam terras Para que acabasse a guerra No interesse do cinismo.</p> <p>Porque tinha bem certa Uma baita opinião: Liberdade para poucos Não conforta o coração O quilombo que existia Para todos lutaria Sem abrir uma exceção.</p> <p>E por isso que Dandara Tinha fé no guerrear Confiava nas batalhas Para tudo transformar A paz só existiria Pelo que conquistaria Para a todos libertar.</p> <p>Liderava os palmarinos Lado a lado com Zumbi Entre espadas e outras armas Escutava-se o zunir Dos seus golpes tão certos</p>

De um casal muito sedento
Que se uniu para lutar.

Mas Dandara não queria
Um papel limitador
Ser a mãe que cozinhava
Tendo um perfil cuidador
As batalhas lhe chamavam
E seus olhos despertavam
Pelo desafiador.

Não chegaram a completar
O seu plano audacioso
Mas notamos nesse caso
Um exemplo grandioso
Da braveza que mostrava
E Dandara assim reinava
Com Palmares orgulhoso.

Então vale imaginar
As ações que aconteciam
Que os guerreiros de Palmares
Com Dandara concluíam
As senzalas arrombavam
Plantações até queimavam
E em poder evoluíam.

O quilombo dos Palmares
Era assim tão majestoso
Que os brancos despeitados
Tinham um medo horroroso
Planejavam o destruir
Mas chegavam a ruir
Sendo o ataque desastroso.

Muitos anos desse modo
Foi Palmares resistindo
Até que um final ataque
Acabou lhe destruindo

Que aplicava bem ligeiros
Pra ferir ou confundir.

Certa vez, numa viagem.
Sugeriu a invasão
Da cidade de Recife
No meio de um sopetão
E Zumbi ficou chocado
Até mesmo impressionado
Por tamanha ambição.

Há quem diga que Dandara
É um símbolo lendário
Que está representando
Um poder imaginário
Heroína para a gente
Como dela que ardente
Traz o revolucionário.

Se existiu como se conta
Ou se lenda representa
Para mim tudo resume
Essa luta que apresenta
Baluarte feminina
A guerreira palmarina
Na memória se sustenta.

Dia 20 de novembro
Dia de lembrar Zumbi
E também dessa Dandara
Que devemos incluir
O seu nome celebrado
Sim, merece ser honrado
E no peito se sentir

E Zumbi traçou a fuga
Para não largar a luta
Pela mata foi partindo.

Mas Dandara, encurralada
Teve só uma opção
Pra não ser capturada
Nem cair na escravidão
Atirou-se da pedreira
Com convicção inteira
De negar-se à prisão.

Até mesmo a sua morte
De heroísmo foi repleta
E a mensagem que anuncia
Entendemos bem completa:
Rejeitar a rendição
E a nossa adição
Como um grito de alerta.

ANEXO E– CORDEL CAROLINA MARIA DE JESUS

CAROLINA MARIA DE JESUS	
<p>Essa é uma escritora Que já foi ignorada E durante a sua vida Foi também muito explorada Mas por muitos, hoje em dia É com honras adorada.</p> <p>Sua história verdadeira Começou em Sacramento Na rural comunidade Foi de Minas um rebento Era o ano de quatorze Inda mil e novecentos.</p> <p>Pouco tempo se passava Desde o fim da escravidão E portanto, o que existia Fra a dor da servidão O racismo dominava Espalhando humilhação.</p> <p>Sua mãe era solteira Pela igreja excomungada Pois o homem era casado E findou abandonada Com a filha pra criar E por muitos execrada.</p> <p>No ano de trinta e sete Carolina então mudou Para a capital, São Paulo Onde muito batalhou Construiu o seu barraco E ali se instalou.</p> <p>Na favela Canindé Sua vida foi sofrida</p>	<p>O que mais ela gostava Era ler, era escrever Sendo maior passatempo E registro do viver Nas palavras mergulhava Para assim sobreviver.</p> <p>Como era catadora Pelos lixos encontrava O papel e o caderno Que por fim utilizava Como o famoso Diário Onde tudo registrava.</p> <p>Tudo que assucedida Na favela onde vivia Carolina prontamente Em relatos escrevia Irritando seus vizinhos E causando agonia.</p> <p>Nem por isso ela parava Precisava escrever E sonhava com sucesso. Com dinheiro pra comer Pois a vida da favela Ela não queria ter.</p> <p>Num tal dia por acaso Um jornalista apareceu Na favela onde morava Carolina e filhos seus Ele ouviu a confusão E a escritora conheceu.</p> <p>No momento, Carolina Com a escrita ameaçava:</p>

<p>A maior luta diária Era a busca por comida Uma vida esfomeada Sempre muito deprimida.</p> <p>Carolina ainda tinha Três filhos para cuidar Todos de pai diferente Pois jamais quis se casar Só pensava em liberdade <u>Pra fazer seu desejar.</u> Foi o "Quarto de Despejo" O primeiro publicado Um sucesso monstruoso Tão vendido e aclamado Carolina fez dinheiro Com o livro elogiado.</p> <p>Sua obra era importante Pela vil realidade Que ali estava exposta Tal ferida da cidade A favela e a pobreza De Carolina a verdade.</p> <p>Por causa do sucesso Do dinheiro que ganhou Carolina finalmente Da favela se mudou Numa casa de tijolos Com seus filhos habitou.</p> <p>O problema, no entanto, Era a grande exploração Carolina se sentia Como fosse na prisão Pois bem mais ela queria Enfrentando impedição.</p> <p>Desejava até cantar</p>	<p>"Vou botar no meu diário Carolina assim gritava O jornalista interessado Foi saber o que rolava.</p> <p>Então soube dos cadernos Que Carolina escrevia Ficou muito impressionado Com o valor que ali continha E depois de muita espera <u>O seu livro aparecia.</u> E de novo catadora Acabou no sofrimento Só depois de sua morte Teve o reconhecimento Com "Diário de Bitita" Grandioso documento.</p> <p>Recomendo que pesquise Muito mais dessa escritora Que era mãe; era poeta Era forte inspiradora E ainda era uma artista Com talento de cantora.</p> <p>Por racismo e elitismo Pouco dela hoje se fala Mas tamanho preconceito Seu legado jamais cala É por isso que eu lembro E meu grito não entala.</p> <p>Carolina é um tesouro Para o povo brasileiro É orgulho pras mulheres Para o povo negro inteiro Referência como exemplo De valor testamentário.</p> <p>Muito mais há publicado</p>
--	---

<p>Mais um livro ela escreveu: "Casa de Alvenaria" Cheio de relatos seus Sobre a vida que mudava E o que mais lhe aconteceu.</p> <p>Mas aí já não gostaram Por imensa hipocrisia Pois Carolina contava Os males da burguesia E o amargo esquecimento Logo mais se chegaria.</p> <p>Carolina até tentou Publicou material No ano de sessenta e três Mais dois livros afinal Mas estava ignorada <u>Novamente marginal.</u></p>	<p>Sobre a vida da escritora Os seus livros de poemas De provérbios pensadora Abra o seu conhecimento Que ela é merecedora.</p> <p>E por fim com muito orgulho O cordel já vou fechando Com sinceridade espero Que termine interessando Se você não conhecia O que estive aqui contando.</p> <p>Carolina eternamente Uma imensa inspiração Uma força grandiosa E também validação A mulher negra escritora <u>Que despeja o coração.</u></p>
--	---

ANEXO – F CORDEL LUÍSA MAHIN

<p>No século 19 Luísa Mahin nasceu Com origem africana Sua história aconteceu E com incessante gana Seu nome prevaleceu.</p> <p>Vinda da Costa da Mina Afirmava ser princesa Mas vendida como escrava Teve na luta a certeza Depois de alforriada Demonstrou sua proeza.</p> <p>Viveu como quituteira E morou em Salvador Usou com inteligência Seus talentos de sabor Pois usava o tabuleiro De mensagens portador.</p> <p>Nos quitutes que vendia Ela neles enrolava As mensagens escondidas Que em árabe espalhava Ajudando nos motins Que também organizava.</p> <p>Muitas das rebeliões Dos escravos na Bahia Tinham a participação Que Luísa oferecia Sua contribuição Era de grande valia.</p> <p>A revolta dos Malês Ocorreu em Salvador Foi a mobilização</p>	<p>Mas Luísa se envolveu Na revolta Sabinada Muito foi auxiliar Com mensagem repassada Pela sua inteligência Ela deve ser lembrada.</p> <p>Lá também foi descoberta Perseguida e encontrada Dizem que fugiu pro Rio Onde então foi degredada Enviada para Angola Mas não foi documentada.</p> <p>É por isso que existe Quem pesquise diferente E afirme que Luísa Foi bem mais eficiente Fugindo pro Maranhão Onde foi muito influente.</p> <p>Há autores que afirmam Que Mahin desenvolveu Dança tambor de crioula E então permaneceu Como forte referência Ao redor do povo seu.</p> <p>Importante mencionar Que foi mãe de Luís Gama Poeta e abolicionista De imensurável chama E por ele foi citado Respeitando sua fama.</p> <p>Luís Gama que escreveu Sobre ela registrou: Era magra e muito bela</p>
--	---

Com origem dos Nagôs
Os escravos muçulmanos
Ajuntados com fervor.

Se fosse vitoriosa
A revolta organizada
Luísa Mahin seria
De Rainha coroada
No Estado da Bahia
Ela seria aclamada.
O pai branco de Luís
O vendeu quando criança
Separando de sua mãe
Na racista podre herança
De ser branco dominante
Indigno de confiança.

Mas Luísa era guerreira
A rebelde sem igual
Fez ainda de sua casa
Como um quartel general
Onde eram planejadas
As revoltas sem igual.

Apesar de tudo isso
E de tudo que lutou
Essa mulher imponente
Muito se silenciou
Pois ainda não se conta
Tudo que realizou.

Mas apenas sua memória
É forte o suficiente
Pra mexer na estrutura
Dessa gente incoerente
Que não fala a verdade
Sobre o negro insurgente

E retinta a sua cor
Dentes alvos e brilhantes
De um gênio vingador.

Era uma mulher sofrida
Muito ativa e generosa
Também boa quintandeira
Sempre tão laboriosa
Das origens convencida
Era delas orgulhosa.
Gostaria que Luísa
Fosse muito mais lembrada
Nas escolas brasileiras
Fosse sempre ali citada
É por isso que lutamos
Pra que seja memorada.

E para as mulheres negras
Mahin é uma referência
Um espelho poderoso
Dessa forte resistência
É coragem feminina
E também resiliência.

Agradeço essa Luísa
E espero que hoje seja
Como foi na sua África
Novamente então princesa
Ou melhor, uma rainha
Com a chama sempre acesa.

Esperamos que um dia
De você saibamos mais
E talvez nos encontremos
Com os nossos ancestrais
Com respeito e reverência
Nas raízes culturais