



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
CAMPUS I  
CENTRO DE HUMANIDADES  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

**JAHELINA DE ALMEIDA SILVA**

**TRAVESSIAS PELA CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA EM *AMORAS*  
E *O MUNDO NO BLACK POWER DE TAYÓ*: UMA EXPERIÊNCIA DE LEITURA  
LITERÁRIA COM ALUNOS DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I EM  
MASSARANDUBA-PB**

**CAMPINA GRANDE  
2024**

**JAHELINA DE ALMEIDA SILVA**

**TRAVESSIAS PELA CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA EM *AMORAS*  
E *O MUNDO NO BLACK POWER DE TAYÓ*: UMA EXPERIÊNCIA DE LEITURA  
LITERÁRIA COM ALUNOS DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I EM  
MASSARANDUBA-PB**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba – Campus I, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

**Área de concentração:** Linguagens, Culturas e Formação Docente.

**Orientador:** Prof<sup>o</sup>. Dr<sup>o</sup>. Marcelo Medeiros da Silva

**CAMPINA GRANDE  
2024**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

S586t Silva, Jahelina de Almeida.  
Travessias pela cultura africana e afro-brasileira em Amoras e O mundo no Black Power de Tayó [manuscrito] : uma experiência de leitura literária com alunos do 5º ano do ensino fundamental I em Massaranduba - PB / Jahelina de Almeida Silva. - 2024.  
397 p. : il. colorido.

Digitado.

Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de Professores) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2024.

"Orientação : Prof. Dr. Marcelo Medeiros da Silva, UFCG - Universidade Federal de Campina Grande."

1. Formação do leitor. 2. Literatura afro-brasileira. 3. Letramento literário. I. Título

21. ed. CDD 372.4

**JAHELINA DE ALMEIDA SILVA**

**TRAVESSIAS PELA CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA EM AMORAS  
E O MUNDO NO BLACK POWER DE TAYÓ: UMA EXPERIÊNCIA DE LEITURA  
LITERÁRIA COM ALUNOS DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I EM  
MASSARANDUBA-PB**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba – Campus I, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Formação de Professores.

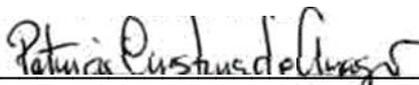
Linha de pesquisa 1: Linguagens, Culturas e Formação Docente.

Aprovado em 05 de março de 2024.

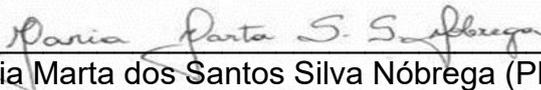
**BANCA EXAMINADORA**



Profº. Drº. Marcelo Medeiros da Silva (PPGFP/UEPB)  
Orientador



Profª. Drª Patrícia Cristina Aragão (PPGFP/UEPB)  
Examinador interno



Profª. Drª Maria Marta dos Santos Silva Nóbrega (PPGLE/UFCG)  
Examinadora externa

Profª. Drª Paula Almeida de Castro ((PPGFP/UEPB)  
Suplente

**CAMPINA GRANDE  
2024**

***Aos meus avôs (in memoriam):***  
*Manuel, pela forma como, mesmo analfabeto, ganhou a vida lendo o mundo e os números,*  
*e José pelo seu prazer pela leitura.*

## AGRADECIMENTOS

Das muitas pessoas que merecem estar neste agradecimento, o primeiro é o professor Marcelo Medeiros da Silva, por acreditar nesta pesquisa, dedicar seu tempo, saberes e leituras ao longo de nossa investigação.

Em seguida, gostaria de agradecer, sem ordem de prioridades, pois todos aqui listados são especiais para mim de alguma forma:

A Mainha pelo modo como me ensinou a buscar as realizações dos meus desejos, com seus exemplos de perseverança, força e coragem. Te amo.

Ao meu pai, por entender o processo que foi esse mestrado e as muitas vezes que não estivemos juntos.

À minha filha amada, Ísis Sofia, pelas incansáveis vezes em que dizia: “Força, mãe! A senhora consegue!”, enquanto eu escrevia cada linha desta dissertação. Agradeço por estar sempre comigo, me apoiando em todas as ocasiões, com palavras e gestos afetuosos.

Às Almeidas, minhas irmãs: por dividir comigo as experiências acadêmicas, empréstimos dos livros, e ouvidos para as queixas e histórias desse percurso.

Ao meu cunhado mais querido, por sua calma e diálogos assertivos.

José R., você merece ser citado também, pois, assim como meus familiares, estive comigo desde a seleção, na torcida para que eu conseguisse superar as dificuldades.

A Josielio Marinho que é como um sol que aquece e traz luz aos meus dias, um presente entregue pelo PPGFP. Ele é tempo útil e terreno fértil. Sua amizade me direciona para os versos de William Shakespeare ao afirmar que “quando o amor é sincero ele vem com um grande amigo, quando a amizade é concreta, ela é cheia de amor e carinho”. E é isto que ele é para mim, um amor-amigo.

À Raimundo Melo Neto Segundo, por ser um exemplo de pesquisador, além de um ser humano profundamente empático e sempre disposto a ajudar. Um farol neste vasto oceano da pesquisa, que por vezes se apresenta turvo e turbulento, outras vezes tranquilo, mas por onde devemos cruzar ao longo da nossa jornada, sobretudo, da escrita. Gratidão pela partilha do seu conhecimento.

À Priscilla, que, apesar da distância, construímos uma bela amizade, contribuindo sempre de forma positiva uma com a outra.

Em especial a Patrícia Cristina Aragão, um ser humano que preenche os espaços com sua leveza e alegria, é a “paciência dos rios”, como descreve Mia Couto. Uma referência, desde o curso de Licenciatura em História na UEPB, no ano de 2000. A quem devo o encantamento pelo continente Africano.

Aos professores do programa:

Linduarte que, com suas aulas efetivas e afetivas nos proporcionou momentos de muita aprendizagem a partir de aportes teóricos e metodológicos que nos ofereceu, com seu olhar semiótico.

João Bueno e sua experiência com a História, tornando as nossas aulas mais humanas e dialógicas.

Tânia, que aprendi a admirar com todos seus saberes e leituras, além da doçura com que conduzia nossos encontros reflexivos, e aos demais professores que certamente contribuíram para minha formação ao longo do curso.

A Dra. Elisângela Araújo (Eli), por acompanhar as inúmeras tentativas e seleções. Consegui!

Às minhas amigas, Daniela Oliveira, Rosilene Almeida, Rosely Queiroz; e aos meus Amigos Ângelo R., e Alisson R. por todas as boas conversas.

Aos educadores físicos André Luís, Caio, Isolda e Felipe, e os demais colegas que dividiram esses dois anos comigo, ouvindo e rindo dos perrengues e conquistas.

À professora regente da turma na qual a pesquisa foi aplicada: Dra. Silmara Cássia, que acolheu a ideia e a mim, durante a experiência.

À Josilene Silva, Secretária de Educação do Município de Massaranduba.

À Joselita Sabino, gestora da Escola Municipal Ensino Infantil e Fundamental Pedacinho do Céu, local não só onde a pesquisa foi aplicada, mas também meu ambiente de trabalho.

À Ana Barros, por ser sempre gentil e atenciosa ao outro.

A Deus por permitir que apesar do tempo pandêmico pelo qual passamos, passamos! Vencemos. Por Ele colocar todos vocês na minha vida, e cada um a seu modo e maneira está em mim e comigo.

“Exu matou um pássaro ontem com uma pedra que só jogou hoje”  
Provérbio Iorubá

## RESUMO

Na primeira fase do ensino fundamental, a leitura literária configura-se como uma prática descontínua e pouco sistemática. As obras literárias, muitas vezes, são utilizadas como pretexto para o ensino de conteúdos metalinguísticos e/ou morais. Aliado a isso, notamos ainda a ausência de um trabalho com textos de autoria e/ou de temática afro-brasileira. Por isso, considerando-se a importância da escola na formação de leitores, sobretudo na terceira infância, e tendo consciência da relevância do contato com textos que permitam a discussão de questões étnico-raciais na formação dos alunos, a presente pesquisa procura responder à seguinte questão: como a literatura infanto-juvenil afro-brasileira pode nortear interlocuções/diálogos sobre as relações étnico raciais e a cultura africana e afro-brasileira no ensino fundamental I? Haverá identificação entre textos e leitores? O contato com esses textos levará os alunos a refletirem sobre ser criança e ser negro/a em nossa sociedade? Em que medida o horizonte dos alunos será alargado a partir da leitura e da reflexão sobre a obra *Amoras*, de Emicida (2018), e *O mundo no black de Tayó*, de Kiusam de Oliveira (2013) em comparação com outros textos pertencentes a gêneros distintos, mas com temática afim a essas duas obras? Logo, o nosso objetivo geral foi observar e analisar a recepção das referidas obras por parte de alunos do quinto ano do ensino fundamental. Como objetivos específicos, traçamos: 1) problematizar aspectos da cultura afro-brasileira a partir da Lei 10.639/03 e a inserção da literatura infantil afro-brasileira na sala de aula do Ensino Fundamental I; 2) elaborar uma sequência didática com procedimentos didático-metodológicos que guiem o trabalho em sala de aula com o corpus selecionado. Para embasar a nossa proposta de pesquisa, no que tange à formação de leitores e ao ensino de literatura, pautamo-nos na Estética da Recepção e Teoria do Efeito sob

a perspectiva de Jauss (1979), na proposta de método recepcional em conformidade com Aguiar e Bordini (1988) e nos pressupostos do letramento literário consoante Cosson (2012) e Teresa Colomer (2007). Já no que diz respeito às questões étnico-raciais, embasamo-nos em Gomes (2007), Munanga (2005), Zin (2022), Pinheiro (2023), Ribeiro (2019) além das orientações presentes em documentos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Metodologicamente, nossa proposta de investigação científica insere-se no rol das pesquisas de cunho etnográfico na área de Educação e se classifica como qualitativa, exploratória e também aplicada. Como instrumentos para a coleta de dados, utilizamos o diário de pesquisa, questionário impresso ou do *google forms*, além de observação não-estruturada. Essa pesquisa torna-se significativa porque visa não só apresentar procedimentos metodológicos que guiam a entrada do texto literário na primeira fase do ensino fundamental, mas também refletir sobre as relações étnico-raciais e, conseqüentemente, ampliar o horizonte de expectativa dos alunos a fim de lhes garantir uma formação leitora mais sólida.

**Palavras-chave:** Formação do Leitor; Literatura afro-brasileira; Letramento literário.

## ABSTRACT

In the first phase of elementary school, literary reading is a discontinuous and unsystematic practice. Literary works are often used as a pretext for teaching metalinguistic and/or moral content. In addition to this, we also note the absence of work with texts written by and/or with Afro-Brazilian themes. Therefore, considering the importance of school in the training of readers, especially in third childhood, and being aware of the relevance of contact with texts that allow the discussion of ethnic-racial issues in the training of students, this research seeks to answer the following question: how can Afro-Brazilian children's literature guide conversations/dialogues about ethnic-racial relations and African and Afro-Brazilian culture in elementary school? Will there be identification between texts and readers? Will contact with these texts lead students to reflect on being a child and being black in our society? To what extent will students' horizons be broadened by reading and reflecting on the work *Amoras*, by Emicida (2018), and *O mundo no black de Tayó*, by Kiusam de Oliveira (2013) in comparison to other texts belonging to genres distinct, but with a similar theme to these two works? Therefore, our general objective was to observe and analyze the reception of these works by students in the fifth year of elementary school. As specific objectives, we outline: 1) problematize aspects of Afro-Brazilian culture based on Law 10.639/03 and the inclusion of Afro-Brazilian children's literature in the Elementary School I classroom; 2) develop a didactic sequence with didactic-methodological procedures that guide work in the classroom with the selected corpus. To support our research proposal, regarding the training of readers and the teaching of literature, we are based on the Aesthetics of Reception and Theory of Effect from the perspective of Jauss (1979), in the proposal for a reception method in accordance with Aguiar and Bordini (1988) and in the assumptions of

literary literacy according to Cosson (2006) and Teresa Colomer (2007). With regard to ethnic-racial issues, we are based on Gomes (2007), Munanga (2005), Zin (2022), Pinheiro (2023), Ribeiro (2019) in addition to the guidelines present in documents such as the Common National Base Curricular (BNCC) and the National Curricular Guidelines for the Education of Ethnic-Racial Relations and for the Teaching of Afro-Brazilian and African History and Culture. Methodologically, our scientific research proposal is part of the list of ethnographic research in the area of Education and is classified as qualitative, exploratory and also applied. As instruments for data collection, we used the research diary, printed questionnaire or Google Forms, in addition to unstructured observation.

**Keywords:** Reader Education. Afro-Brazilian literature; Literary literacy.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Imagens dos espaços internos e externos onde foi realizada a pesquisa.....	72
Figura 2	Respondendo o questionário do aluno.....	77
Figura 3	Realização da Dinâmica “o que tem na caixa?”.....	127
Figura 4	Kit avatar – meninas e meninos.....	128
Figura 5	Montagem do avatar e sua apresentação.....	129
Figura 6	Tiro ao alvo e libertando textos .....	136
Figura 7	Apresentação das imagens do livro que foram libertadas na brincadeira de tiro ao alvo.....	137
Figura 8	Momento da leitura da obra <i>Amoras</i> .....	139
Figura 9	Dinâmica o que sinto quando ouço e fichas “o que sinto quando ouço?”.....	142
Figura 10	Montagem do mapa das religiões e leitura do texto informativo.....	145
Figura 11	Cartaz informativo.....	150
Figura 12	Montando o quebra cabeça.....	153
Figura 13	Nuvem de palavras.....	154
Figura 14	Exibição dos vídeos, Leituras dos textos Biografias e do livro.....	157
Figura 15	Pescaria de alimentos.....	159
Figura 16	Leitura do livro <i>Amoras</i> .....	161

Figura 17	Leitura do texto informativo.....	167
Figura 18	Finalizando e degustando a receita do Qumbe.....	168
Figura 19	Reencontrando o avatar.....	170
Figura 20	Leitura e canto da música: Tudo bem ser diferente.....	172
Figura 21	Brincadeira estourando as perguntas.....	172
Figura 22	Caça ao tesouro.....	180
Figura 23	Inferências.....	182
Figura 24	Explorar e ler o livro <i>O mundo no black Power de Tayó</i> .....	184
Figura 25	Leitura de <i>O mundo no black Power de Tayó</i> .....	189
Figura 26	Jogo M&P - Música & Pergunta.....	194
Figura 27	Exibição do vídeo: Mi mi mi e leitura do texto da história do penteado black power.....	201
Figura 28	Atividade Xingamento e Elogios às pessoas negras.....	203
Figura 29	Painel: Frases de elogios x Frases de xingamento.....	204
Figura 30	Imagens do livro <i>Com que penteado eu vou? de Kiusam de Oliveira</i> .....	205
Figura 31	Leitura do livro <i>Com que penteado eu vou?</i> .....	206
Figura 32	Criança negra albina - imagem retirada do livro <i>Com que penteado eu vou</i> .....	207

Figura 33	Apresentação da trancista Fabíola Nascimento.....	208
Figura 34	Penteados para cabelos crespos cacheados.....	211
Figura 35	Descoberta do elemento surpresa: os porões de um tumbeiro.....	214
Figura 36	Montagem do painel Navio Negreiro.....	216
Figura 37	Construção coletiva da paráfrase do poema: O navio da escravidão.....	221
Figura 38	Leitura do panfleto Reinos Africanos e do livro <i>O mundo no black Power de Tayó</i> .....	225
Figura 39	Atividade em grupo: releitura de imagens de reinos africanos.....	230
Figura 40	Pensado nas equipes e organizando a mostra.....	233
Figura 41	Ensaio da dança Eu sou - música do cantor WD.....	234
Figura 42	Abertura da mostra e contação de história: <i>Amoras</i> .....	236
Figura 43	Painel 1: Deuses e seus nomes no Continente Africano.....	236
Figura 44	Painel 2: Zumbi dos Palmares e Martin Luther King: Líderes negros...	237
Figura 45	Painel 3: Alimentos que vieram da África.....	238
Figura 46	Painel 4: O movimento e o cabelo Black Power.....	238
Figura 47	Painel 5: Oficina de penteados para crianças negras.....	239
Figura 48	Painel 6: Navio Negreiro e a escravização.....	239

Figura 49	Painel 7: Reinos do continente africano.....	240
Figura 50	Painel 8: Racismo e a infância.....	241
Figura 51	Contação da história <i>O mundo no Black Power de Tayó</i> .....	241
Figura 52	Leitura do poema: O navio da escravidão.....	242
Figura 53	Apresentação de dança com a música: Eu sou - WD.....	242
Figura 54	Nossa confraternização.....	244

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 01</b>	Etapas e ações realizadas durante a pesquisa .....	79
<b>Gráfico 01</b>	Profissões dos pais/responsáveis.....	85
<b>Gráfico 02</b>	O que leem os pais/responsáveis?.....	86
<b>Gráfico 03</b>	O que leem os alunos fora da escola?.....	89
<b>Gráfico 04</b>	Etnias familiares.....	94
<b>Gráfico 05</b>	Quantas crianças negras estudam na sua sala?.....	95
<b>Gráfico 06</b>	O que define cor/raça nas pessoas?.....	97
<b>Gráfico 07</b>	Casos de racismo vistos pelos discentes.....	99
<b>Tabela 02</b>	Resumo da Sequência Didática.....	101
<b>Gráfico 08</b>	Leitura de livros com personagens negras.....	140
<b>Gráfico 09</b>	Como você desenharia deus?.....	148

## LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Comum Curricular
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica
DCNERER	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Etnico-Raciais
FNB	Frente Negra Brasileira
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
MNU	Movimento Negro Unificado
MSN	Movimento Social Negro (MNS)
ONG	Organização não-Governamental
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
SD	Sequência didática
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEPPIR	Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
TNE	Teatro Negro Experimental
TV	Televisão
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
WD	Whashington Duarte

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>21</b>
<b>1.1</b>	<b>Ainda em terra firme: rumo ao embarque.....</b>	<b>21</b>
<b>1.2</b>	<b>Principiando uma travessia: cruzando mares e culturas.... 20</b>	<b>23</b>
<b>2</b>	<b>A LEITURA LITERÁRIA PARA FORMAÇÃO DE LEITORES: DE QUE LUGAR ESTAMOS (DES)EMBARCANDO?.....</b>	<b>28</b>
<b>2.1</b>	<b><i>Da travessia afro-atlântica aos currículos escolares: os documentos reguladores da educação para as relações étnico raciais.....</i></b>	<b>28</b>
<b>2.2</b>	<b><i>O letramento literário: estratégias de leitura literária afrocentrada.....</i></b>	<b>46</b>
<b>2.3</b>	<b><i>Método recepcional e a formação de leitores nos anos finais do ensino fundamental.....</i></b>	<b>59</b>
<b>3</b>	<b>CARTOGRAFANDO E SISTEMATIZANDO RESULTADOS DA PESQUISA: LITERATURA, ENSINO E CULTURA AFRO- BRASILEIRA .....</b>	<b>67</b>
<b>3.1</b>	<b>Ainda no porto: Traçando a rota da pesquisa-viagem.....</b>	<b>67</b>
<b>3.2</b>	<b><i>Adentrando no mar – a pesquisa.....</i></b>	<b>69</b>
<b>3.3</b>	<b><i>O navio escolar - Escola Municipal Pedacinho do Céu.....</i></b>	<b>71</b>
<b>3.4</b>	<b><i>Carta náutica: os procedimentos metodológicos.....</i></b>	<b>74</b>
<b>3.5</b>	<b><i>“Cartograma” da pesquisa: analisando os dados.....</i></b>	<b>79</b>
<b>3.5.1</b>	<b><i>Embarquem os navegantes - os sujeitos participantes.....</i></b>	<b>80</b>
<b>3.5.1.1</b>	<b><i>O questionário da professora .....</i></b>	<b>80</b>
<b>3.5.1.2</b>	<b><i>O questionário dos alunos.....</i></b>	<b>84</b>

3.5.1.2.1	<b><i>Lendo fora da escola</i></b> .....	86
3.5.1.2.2	<b><i>Lendo dentro da escola</i></b> .....	91
3.5.1.2.3	<b><i>Leitura e cultura africana e afro-brasileira</i></b> .....	93
3.5.1.2.4	<b><i>Nossa bússola: o desenho da sequência didática</i></b> .....	101
<b>4</b>	<b>ANCORANDO NAS LITERATURAS INFANTO JUVENIS: UMA EXPERIÊNCIA LEITORA ENTRE AMORAS E O MUNDO NO BLACK POWER DE TAYÓ</b> .....	107
<b>4.1</b>	<b><i>Amoras e O mundo no Black Power de Tayó: apresentação do corpus principal do produto didático</i></b> .....	107
<b>4.1.1</b>	<b><i>Conversas entre Amoras e Tayó</i></b> .....	116
<b>4.2</b>	<b><i>Entre Amoras, O Mundo no Black Power de Tayó e a sequência didática: afrocentrando o currículo escolar e formando leitores em sala de aula</i></b> .....	122
<b>4.2.1</b>	<b><i>Olhando pra mim: como sou?</i></b> .....	125
<b>4.2.2</b>	<b><i>Apresentando a obra Amoras</i></b> .....	136
<b>4.2.3</b>	<b><i>Deus e seus nomes em algumas religiões no continente Africano</i></b> .....	141
<b>4.2.4</b>	<b><i>Zumbi dos Palmares e Martin Luther King: líderes negros que influenciaram na luta étnico racial</i></b> .....	153
<b>4.2.5</b>	<b><i>Alimentos que vieram da África</i></b> .....	159
<b>4.2.6</b>	<b><i>Espelho, espelho meu!</i></b> .....	168
<b>4.2.7</b>	<b><i>Apresentação da obra O mundo no black power de Tayó</i></b> .....	180
<b>4.2.8</b>	<b><i>A beleza também é negra!</i></b> .....	186

4.2.9	<i>O movimento e o cabelo black power acrescentar.....</i>	196
4.2.10	<i>Oficina: Penteados para cabelos de crianças negras.....</i>	205
4.2.11	<i>Navio negreiro: História da escravização dos povos africanos.....</i>	214
4.2.12	<i>Conhecendo reinos que existiram no continente africano.....</i>	224
4.2.13	<i>Ajustando as velas: organização e ensaios para a mostra.....</i>	232
4.2.14	<i>MOSTRA PEDAGÓGICA: Leituras literárias: uma tarde entre Amoras e Tayó.....</i>	235
5	<b>ATACANDO NO CAIS E DESCOLONIZANDO AS RELAÇÕES ETNICO-RACIAIS NO CURRÍCULO ESCOLAR.....</b>	246
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	259
	<b>APÊNDICE A – QUESTIONÁRIOS APLICADOS COM OS ALUNOS.....</b>	270
	<b>APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO APLICADO COM A PROFESSORA COLABORADORA.....</b>	283
	<b>APÊNDICE C -- SEQUÊNCIA DIDÁTICA - PRODUTO EDUCACIONAL.....</b>	293
	<b>ANEXOS.....</b>	395
	<b>ANEXO A – TERMOS DE CONSENTIMENTO E ASSENTIMENTO.....</b>	395
	<b>ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....</b>	404

## **1 INTRODUÇÃO**

### **1.1 Ainda em terra firme: rumo ao embarque**

Meu primeiro contato com a história da África aconteceu no espaço acadêmico, na Universidade Estadual da Paraíba(UEPB), no início dos anos 2000, na disciplina História da África, ministrada pela professora Patrícia Aragão. Naquela época, a UEPB era a única instituição em Campina Grande a ofertar tal disciplina. Foi a partir desse momento que o encantamento por esse tema encontrou seu lugar em mim.

No entanto, durante a graduação em História pela UEPB, em 2004, e na Especialização em Historiografia e Ensino de História pela Universidade Federal de Campina Grande(UFCG), em 2006, a história da África não se tornou um dos principais focos de minhas leituras e pesquisas. Somente, quase uma década depois, exploro esse campo de pesquisa, quando na oportunidade o Governo Federal implementa, no processo de fomento de políticas públicas afirmativas a partir da SECADI, a primeira Especialização em Educação para as Relações Étnico Raciais, destinada aos professores da rede pública de ensino brasileira, ofertada pela Universidade Federal de Campina Grande-UFCG, no ano de 2013-2015. Nesse contexto, retomo minhas leituras e atualizo meus conhecimentos sobre a contribuição histórica e social deste Continente que se revela diverso, plural, colorido, multifacetado, caleidoscópico, e repleto de culturas e histórias que exalam saberes e histórias.

Foi nesse momento que iniciei minha primeira pesquisa acadêmica a partir da análise do desenho animado “A princesa e o Sapo”, investigando como essa produção audiovisual representava os elementos da história e cultura africanas. Com a mesma proposta, submeti-me à seleção para o mestrado do Programa de Pós-graduação para Formação de Professores - PPGFP//UEPB. Embora tenha enfrentado dezenas de tentativas mal sucedidas, continuei perseverando. Após repensar o objeto de pesquisa, incentivada pela minha realidade enquanto leitora e pedagoga, e pelo público com o qual trabalho desde 2009, séries iniciais do ensino fundamental I, decidi focar minha pesquisa na literatura infantil que trouxesse a criança negra como protagonista.

A proposta desta pesquisa começou a ser gestada a partir de algumas experiências com a leitura literária, no ano de 2010, na sala de aula da Escola

Municipal Antônio Rodrigues, no sítio Cachoeira do Gama, município de Massaranduba/PB. Enquanto observava e dialogava com os discentes nas rodas de leitura, o comportamento e as falas de uma das alunas me chamou a atenção, pois durante os momentos de leituras, quando a obra escolhida trazia uma criança negra como protagonista nas narrativas, era notável o desconforto da aluna, expressado através das suas feições e, por vezes, verbalizações.

Foi baseada nesse desconforto, do olhar sobre si de uma criança negra, gerado pela leitura de literaturas que trazem a personagem negra nas narrativas, que passei a pensar e refletir sobre os sentimentos e pensamentos que a circundavam enquanto leitora. Como docente me perguntava: por que ela reagia assim? Se incomodava? Não apreciava as histórias? Nem as ilustrações? Será que não gostava da sua cor de pele? De seus traços físicos? Ou só não se interessava por essa leitura (com personagens negras)?

Os anos se passaram e fui rabiscando, desenhando e elaborando um projeto, identificando a necessidade de se fazer algo por aquela criança e para as outras que viriam depois daquela criança.

Como formadora, me questionava sobre as motivações subjacentes para as reações dessa criança. Será que ela se sentia desconfortável? Será que não achava as histórias ou ilustrações bonitas? Talvez tivesse alguma insegurança em relação a sua cor de pele ou seus traços físicos, ou quem sabe não tenha se identificado com aquela leitura em particular. Todas essas questões me inquietavam, perturbavam, causava-me desconforto, da mesma forma que eu percebia na estudante. Com o passar dos anos, comecei a traçar, esboçar, conceber a ideia de desenvolver um projeto reconhecendo a necessidade de agir, não apenas por ela, mas por ela e para honrar aqueles que vieram antes e viriam depois dela. Nutria, igualmente, o desejo de estender essas discussões para outras salas, escolas, espaços onde poderíamos encontrar outras crianças, independentemente de sua cor/raça/origem, e nas quais os educadores adotassem atitudes concretas, positivas, dialógicas acerca da educação para as relações étnico-raciais.

Por meio da disciplina "Literatura e Ensino: reflexões de (e para a) sala de aula", na qual participei como aluna especial no Mestrado Profissional de Formação de Professores (PPGFP), aprofundei-me em leituras teóricas sobre o letramento literário, reconhecendo sua relevância na formação de leitores literários e compreendendo como essa abordagem é essencial para promover a interação entre

leitor e obra. As leituras e os diálogos resultantes dessa experiência desempenharam um papel crucial na elaboração do projeto que culminou na minha aprovação na seleção em 2020, em meio à pandemia global da COVID-19, para o mesmo programa na Universidade Estadual da Paraíba

## **1.2 Princiipiando uma travessia: cruzando mares e culturas ou à guisa de introdução**

Alicerçamos a pesquisa à uma abordagem teórica centrada na formação de leitores e no ensino de literatura, além das orientações presentes em documentos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER). Metodologicamente, empregamos a pesquisa bibliográfica e documental, inserindo-nos também no campo da pesquisa-ação. O foco da investigação recai sobre a recepção de obras da literatura infanto-juvenil de temática afro-brasileira, atuando como um elo que conecta a Lei 10.639/2003 e as oportunidades de integração entre o discurso legal e as possibilidades de experiências leitoras de literatura infanto-juvenil afro-brasileira no interior da escola da educação básica com vistas à promoção de uma educação antirracista.

Usamos a metáfora do mar para a descrição do contexto educacional em que nossa pesquisa navega. Delimitamos nosso estudo no âmbito da educação para as relações étnico-raciais, considerando que vivemos em um país com maior população de origem africana fora da África. Observamos que, apesar dessa realidade, ainda não há equidade no ensino das culturas negra, indígena e europeia mesmo com a existência da Lei 10.639/2003. Essa Lei que passou por ajustes promoveu a visibilidade e a valorização da herança cultural africana, em resposta às reivindicações/demandas dos movimentos sociais, tais como: uma educação emancipatória no contexto da diversidade, visibilizando a questão étnico-racial, “rompendo com visões distorcidas, negativas e naturalizadas sobre o negro, sua história, cultura, práticas e conhecimentos com as visões distorcidas” (GOMES, 2012, p.01). Ainda assim, mesmo com estes esforços, o viés educacional é em sua maioria eurocêntrico, preterindo as culturas africanas e indígenas como secundárias no processo de constituição de nossa sociedade. Dessa forma, nossa pesquisa se

propõe a navegação por esse mar complexo da educação, explorando as possibilidades que promovam uma educação mais inclusiva e representativa das diferentes culturas que representam a identidade nacional.

Diante disso, considerando a forma como se (mal)trata a cultura africana e afro-brasileira, privilegiamos a leitura literária de obras que trazem a criança negra como protagonista, uma vez que, na primeira fase do ensino fundamental, a leitura literária configura-se como uma prática descontínua e pouco sistemática. As obras literárias, muitas vezes, são utilizadas como pretexto para o ensino de conteúdos metalinguísticos e/ou morais. Aliado a isso, identificamos ainda a ausência de um trabalho com textos de autoria e/ou de temática afro-brasileira.<sup>1</sup> Por isso, considerando-se a importância da escola na formação de leitores, sobretudo na terceira infância, e tendo consciência da relevância do contato com textos que permitam a discussão de questões étnico-raciais na formação dos alunos, tivemos como objetivo geral observar e analisar a recepção das obras *Amoras*, de Emicida, e *O mundo no Black Power de Tayó*, de Kiusam de Oliveira, e de conteúdos afro-brasileiros por parte de alunos dos anos finais do ensino fundamental I. A pesquisa procura responder à seguinte questão-problema:

Como obras da literatura infanto-juvenil afro-brasileira, recepcionadas por alunos do ensino fundamental I, poderão nortear interlocuções/diálogos sobre as relações étnico raciais e a cultura africana e afro-brasileira, despertando o olhar desses alunos para as próprias origens raciais deles e dos demais colegas de sala de aula e permitindo-lhes refletir sobre ser criança e ser negro/a em nossa sociedade?

Na busca por respostas, os objetivos específicos da nossa pesquisa foram:

- Contribuir para a decolonização do currículo escolar a partir da leitura de obras da literatura infantil afro-brasileira nas séries finais do Ensino Fundamental I;

---

<sup>1</sup> ALVINO, A. C. B.; et alli. Produção de web-documentário: sobre a ausência da temática cultura e história africana e afro brasileira nos cursos de formação docente. *Itinerarius Reflectionis*, Goiânia, v. 16, n. 2, p. 01–14, 2020. DOI: 10.5216/rir.v15i2.54725. Disponível em: <https://revistas.ufj.edu.br/rir/article/view/54725>. Acesso em: 2 nov. 2023.

DEBUS, E. A temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura para crianças e jovens [livro eletrônico]. São Paulo: Cortez: Centro de Ciências da educação, 2018.

OLIVEIRA, B. M.; PIEDADE OLIVEIRA, L. A literatura infantil de temática africana e afro-brasileira e a construção identitária das crianças: uma análise da literatura nos anos iniciais das escolas de Rio Branco. *Revista Em Favor De Igualdade Racial*, 3(3), 48–64. Recuperado de <https://teste-periodicos.ufac.br/index.php/RFIR/article/view/3278>.

- Analisar a recepção das obras *Amoras*, de Emicida, e *O mundo no Black Power de Tayó*, de Kiusam de Oliveira, com as quais poderemos dialogar sobre reparações históricas e a problematização dos silenciamentos e estereótipos relacionados a essa cultura;
- Refletir acerca da aplicação de uma sequência didática com procedimentos didático-metodológicos para orientar as atividades em sala de aula com o *corpus* selecionado. A sequência didática, como produto educacional de nossa pesquisa, poderá servir de parâmetro para a realização de experiências semelhantes à que realizamos e que é objeto de reflexão no terceiro capítulo desta dissertação.

A questão problema desta pesquisa foi respondida com base no que estava delineado nos objetivos, uma vez que a recepção propícia das obras de literatura infanto-juvenil afro-brasileira desempenhou um papel fundamental na realização e alcance destes na pesquisa, abrangendo tanto o objetivo geral, possibilitando a partir da recepção das obras, nortearmos interlocuções/diálogos sobre as relações étnico raciais e a cultura africana e afro-brasileira; quanto os objetivos específicos, pois conseguimos despertar o olhar dos alunos para as próprias origens raciais, assim como para a dos demais colegas da sala de aula, incitando uma reflexão sobre ser criança e ser negro/a em nossa sociedade. Este impacto foi ainda mais marcante devido a um episódio de racismo vivenciado por uma das alunas, o que deixou uma marca significativa em algumas crianças desta turma, permitindo-lhes refletir sobre ser criança e ser negro/a em nossa sociedade, desafiando assim estereótipos e promovendo determinadas reparações histórica e na problematização dos silenciamentos e estereótipos sobre essa cultura.

Nesse sentido, organizamos nossa pesquisa em três capítulos. O primeiro, **“De que lugar estamos (des)embarcando? A leitura literária e a formação de leitores,”** se concentra no referencial teórico. Nele delineamos nossa jornada teórica, na qual buscamos estabelecer as bases conceituais que norteiam tanto a pesquisa quanto a escrita da sequência didática - o produto final. Para embasar nossa abordagem de pesquisa, que se concentra na formação de leitores e no ensino de literatura, pautar-nos-emos em uma série de referências teóricas e documentos legais. De forma mais específica, nossa base incluirá: documentos regularizadores da educação e legais como os Parâmetros Curriculares Nacionais- PCNs - (1997) que abordam a temática Pluralidade Cultural, no PCNs Temas Transversais; a Lei

10639/03; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana a DCNERER (2004), como diretriz que norteia o currículo do ensino das relações étnico-raciais no âmbito escolar atualmente; e a BNCC (2018) na qual procuramos ler o que ela nos orienta sobre a cultura africana afro-brasileira, e sua relação com o ensino de literatura e a formação do leitor literário, enfatizando a importância da leitura desde o ensino fundamental.

Além dessas referências, exploraremos o conceito de letramento literário a partir de Cosson (2014), considerando estratégias e abordagens de leituras literárias afrocentradas com contribuições de Zin (2022); Quijano (2009), Petronilha Silva (2007), Pinheiro (2023) Gomes (2007), Munanga (2005), Ribeiro (2021); Candido (2004). Abordaremos a formação de leitores literários sob a perspectiva do Método Recepcional a partir de Jauss (1979), Aguiar e Bordini (1988), Tinoco (2010); Colomer (2007) e Cosson (2014), Paulino e Cosson (2004), Lajolo (2004), Zilberman (2007), Giardinelli ((2010), Pettit (2009), Jouve (2012), Dalvi e Rezende (2013), a fim de aprofundar a discussão sobre a educação literária na escola básica e a formação de leitores nos anos finais do ensino fundamental I.

No segundo capítulo, **Cartografando e sistematizando resultados da pesquisa: Literaturas, ensino e cultura**, apresentamos o percurso metodológico, nossa rota marítima para essa investigação, as motivações que nos levaram a essa pesquisa, explicando o porquê da escolha da abordagem qualitativa e do método da pesquisa ação e etnográfica.

Este capítulo é organizado com base nas informações obtidas por meio da coleta de dados, que abrangeu a aplicação do questionário, tanto para a docente regente quanto para os alunos. Também se baseou nos registros do diário de bordo, nas observações realizadas *in loco*, considerando tanto os indivíduos envolvidos quanto o ambiente pesquisado - a escola. O capítulo descreve e apresenta detalhes sobre a escola em questão, bem como a população que desempenhou um papel fundamental nesta pesquisa.

O tratamento dos dados foi dado de maneira interpretativa, o que nos proporcionou *insights* fundamentais para a elaboração e estruturação da sequência didática, aplicada posteriormente. Os questionários empregados consistiram em perguntas abertas, fechadas e de múltiplas escolhas. A análise dessas respostas permitiu traçar perfis dos discentes, entender suas dinâmicas familiares, mapear

suas práticas leitoras, explorar suas identidades como leitores, e a leitura em relação às relações étnico-raciais.

No terceiro capítulo, **Ancorando nas obras literárias infantojuvenis: uma experiência leitora sobre *Amoras* e *O mundo no Black Power* de Tayó**, abordamos a experiência leitora vivenciada durante a aplicação da sequência didática elaborada a partir, especialmente, das obras *Amoras* e *O mundo no Black Power* de Tayó, as quais foram postas em diálogo com outros textos (literários e não-literários) a fim de ampliar o horizonte de leitura dos estudantes quanto à temática que estava sendo trabalhada. Apresentaremos os resultados provenientes das atividades que foram desenvolvidas ao longo do processo, além de analisarmos – com base no nosso referencial teórico que foi exposto no primeiro capítulo – os dados coletados, os materiais produzidos e refletiremos sobre a recepção das obras lidas durante os encontros de nossa intervenção.

Nas considerações finais, percebemos o quanto a pesquisa destacou o poder transformador da leitura na vida dos discentes, permitindo que eles explorassem suas experiências e perspectivas diversas. Combinando a leitura literária e abordagens didáticas, sistematizadas na sequência didática, pudemos enriquecer o diálogo entre o texto, o leitor e suas leituras de mundo e no mundo, suscitando nos alunos/as uma interação e envolvimento com as narrativas, as personagens, assim como a refletirem sobre os temas que abordamos a partir destas obras, a exemplo da escravização, racismo, beleza negra, religiões, culturas negras, entre outras.

Por fim, na seção de apêndices, incluímos o nosso produto final: a sequência didática que desempenhou um papel essencial, atuando como nossa bússola, nossa vela, nosso leme durante todo o desenvolvimento da pesquisa e experiência de leitura. Ela encontra-se dividida em dois blocos distintos. O primeiro é ancorado na obra *Amoras* e o segundo em *O mundo no Black Power* de Tayó. Cada um desses blocos é composto por seis encontros, nos quais fornecemos uma detalhada descrição das atividades, dos materiais requeridos e dos procedimentos que serão necessários para a condução da prática de leitura que sugerimos a partir daquelas obras infanto-juvenis. Toda a sequência didática está centrada na temática da História e Cultura Africana e Afro-brasileira.

## **2 A LEITURA LITERÁRIA PARA FORMAÇÃO DE LEITORES: DE QUE LUGAR ESTAMOS (DES)EMBARCANDO?**

A formação de leitores no âmbito escolar não deveria se constituir por uma indicação ou por imposição, mas configurar-se como um processo que envolve desde a etapa do acesso até a mediação do/com texto. No tocante ao leitor literário, há de se entender que as vivências com o texto também serão importantes nessa “conquista”. Assim, mais que a existência dos documentos reguladores, é necessária a garantia de práticas leitoras significativas, conforme apresentamos na discussão do presente capítulo, organizado em três seções, as quais pontuam sobre o que dizem os documentos oficiais para a educação; o processo de letramento literário e, não menos importante, o processo recepional por parte do leitor. Uma travessia que versa sobre questões documentais, conceituais e metodológicas, tomando a leitura como ponto de partida e de chegada.

### **2.1 Da travessia afro-atlântica aos currículos escolares: os documentos reguladores da educação para as relações étnico-raciais**

Nossa travessia se inicia bem antes da elaboração e uso dos documentos reguladores da educação, pois até chegarmos à contemporaneidade muitos entraves interferiram nesse navegar, por assim dizer. A concepção de leitura literária como fomentadora de novos leitores não se constituiu isenta de um contexto histórico e social.

Essa travessia afro-atlântica foi feita a partir do tumbeiro que conectou os povos africanos ao nosso país dominado por uma sociedade ocidental e que demorou mais de trezentos anos para extinguir documentalmente o sistema escravista. Nesse regime de dominação, o Brasil foi o último país da América do Sul a abolir a escravidão e só em pleno século XX é que engatinha na construção de documentos legais que normatizem uma educação para as relações étnico-raciais.

É nessa e dessa sociedade de liberdade tardia e raízes racistas que iremos ver serem construídas leis à base de muitos embates políticos, econômicos e culturais, sobretudo organizados por sujeitos e corporações negras, num outro momento/movimento histórico. Nesse cenário, terão origem documentos curriculares que visavam converter gritos silenciados dos povos africanos em vozes audíveis, pessoas visíveis e narrativas conhecidas. Tais esforços buscavam reverter e ocupar

o que fora negligenciado na história, na economia, na cultura e na educação brasileira, visto que esses povos participaram ativamente, em todos os aspectos do legado deste país. Portanto é necessário que se faça conhecer essa face de nossa história, e cultura multiétnica, através dos componentes de língua portuguesa, artes e do ensino da história e da cultura dos povos africanos e afro-brasileiros.

É preciso que não esqueçamos, como afirma Pinheiro (2023, p.82), que “Todas (as Leis), são conquistas históricas dos movimento negro e indígenas organizados, não se trata de conseqüências governamentais, mas sim de direitos adquiridos de maiorias minorizadas”. O que evidencia o reconhecimento por força e não por constatação.

E essas conquistas históricas se deram ao longo do percurso de embates/movimentos pela liberdade dos povos escravizados ainda no século dezenove e se estenderam pelo início do século XX, quando diversos movimentos realizaram reivindicações, lutas e persistências que foram fundamentais para as conquistas atuais, dentre esses movimentos a Frente Negra Brasileira (FNB), na década de 1930; o Teatro Negro Experimental (TEN), na década de 1940; o Movimento Negro Unificado (MNU) em 1978; e ao longo da década de 1980, o Movimento Social Negro (MNS). Tais eventos foram preciosos e necessários para que atualmente esses povos estejam presentes nos documentos reguladores da educação como parte da história e formação cultural para além da força física como mercadorias. Já no ano de 1995, a Marcha Zumbi representou um momento de maior aproximação e reivindicação, a partir de propostas de políticas públicas para a população negra, inclusive com políticas educacionais, sugeridas pelo Governo Federal.

No final da década de 1990, “vemos um significativo e novo lugar político e social conquistado pelos chamados movimentos negros e anti-racistas no processo político brasileiro, e no campo educacional em especial” (ABREU E MATTOS, 2008 p.01-02), outro importante aceno para um contexto de reivindicação social e educacional. Os movimentos que declararam a necessidade de uma nova postura diante das questões étnico-raciais acabaram alcançando repercussão e, em 1997,

tivemos o primeiro documento nacional dialogando com a pluralidade étnica: os Parâmetros Curriculares Nacionais. Os PCNs: Temas Transversais (1997)<sup>2</sup>, que

Apontam também para a importância de discutir, na escola e na sala de aula, questões da sociedade brasileira, como as ligadas à Ética, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Pluralidade Cultural, Saúde, Trabalho e Consumo ou a outros temas que se mostrem relevantes (BRASIL, 1998, p. 09).

A criação dos PCNs figura como um reconhecimento mediante tantos outros necessários à construção da cidadania, que evidentemente se inicia na escola, espaço apto para o preparo e conscientização do ser social. Verificamos que:

o interesse pela discussão acerca dos currículos nacionais é compartilhado mundialmente. Não podemos entender o surgimento dos PCN sem relacioná-lo com uma série de compromissos assumidos internacionalmente e com os seus desdobramentos internos com o apoio de leis implementadas<sup>3</sup> (VARGENS, FREITAS, FLUMINENSE, 2009, p. 376)

A chegada de uma regulação para as demandas sociais, a exemplo das questões étnico-raciais, representa uma atualização do contexto educacional, uma vez que estes documentos são construídos a partir das novas estruturas da ordem econômica globalizada e das políticas neoliberais. Os PCNs são orientados pela Conferência Mundial de Educação para Todos, condizentes com as determinações do Banco Mundial, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – Unesco – e da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe – Cepal. O nosso objeto é especificamente o volume dez: o PCNs Pluralidade cultural, orientação sexual que versa, entre outras temáticas, sobre a Pluralidade Cultural e diz respeito

[...] ao conhecimento e à valorização das características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional, às desigualdades socioeconômicas e à crítica às relações sociais discriminatórias e excludentes que permeiam a sociedade brasileira, oferecendo ao aluno a possibilidade de conhecer o Brasil como um país complexo, multifacetado e algumas vezes paradoxal (BRASIL, 1997, p.15).

<sup>2</sup> Para acessar os PCNs digitais, click no link:<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12640:parâmetros-curriculares-nacionais-1o-a-4o-series>

<sup>3</sup> Em 1990, o Brasil participou da Conferência Mundial de Educação para Todos, na Tailândia, convocada pela UNESCO, UNICEF, PNUD e BANCO MUNDIAL. Dessa conferência, reforçou-se a necessidade de luta pela superação das carências básicas de aprendizagem. (RIBEIRO, Maria Luiza; SOUZA, Francisco Heitor, 2001). Seis anos depois, em 1996, é aprovada a nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que reafirma a necessidade de investimento do ensino fundamental e a formulação de um conjunto de diretrizes capaz de nortear os currículos e os seus conteúdos mínimos, daí, explica-se o surgimento dos PCNs em 1998.

O documento acima enfatiza “as diversas heranças culturais que convivem na população brasileira, oferecendo informações que contribuam para a formação de novas mentalidades, voltadas para a superação de todas as formas de discriminação e exclusão.” (BRASIL, 1997, p.15). Discutir essa pauta com os alunos era uma necessidade apontada pelos PCNs, e vinha reverberando “com força junto aos elaboradores de currículos, servindo de guia para a concepção e o desenvolvimento da maioria das propostas curriculares brasileiras.” (GALIAN, 2014, p. 03). Havia assim um “cenário” pertinente para a inserção da realidade da constituição étnica e cultural do Brasil no âmbito educacional.

Os PCNs Pluralidade cultural e orientação sexual organiza-se em duas partes: a primeira voltada para a fundamentação teórica, contextualização e objetivos gerais. Nessa primeira parte, estão presentes as contribuições e as relações com conhecimentos éticos, jurídicos, históricos, geográficos, sociológicos, antropológicos, de linguagem, pedagógicos, psicológicos e sobre as representações populacionais. A segunda parte trata dos conteúdos e critérios de avaliação. Dessa forma, "O que se apresenta aqui é uma referência, reivindicações antigas de movimentos sociais vinculados à temática racial/étnica, divulgação e direitos civis, sociais e culturais estabelecidos na Constituição Federal." (BRASIL, 1997, p.48). Essa atualização documental e étnica compõe uma orientação sobre a questão no contexto escolar, uma vez que havia uma sociedade composta contextualmente sem regulamentação prevista para a diversidade sempre presente.

No que se refere às quatro primeiras séries da Educação Fundamental, segundo o referido documento parametrizador, elas têm entre os objetivos gerais: 1. Conhecer e **valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro**, bem como **aspectos socioculturais** posicionando-se **contra qualquer discriminação** baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais; e 2. Desenvolver uma **atitude de empatia** e solidariedade para **com aqueles que sofrem discriminação** (grifo nosso, BRASIL, 1997, p. 02). Destacamos esses dois objetivos por trazerem as ideias principais do *modus operandi* para o trato com a temática da Pluralidade Cultural.

Vemos assim que os PCNs representam “um primeiro nível de concretização curricular” (BRASIL, 1997, p.66), fazendo alterações e/ou adaptações de acordo com a realidade em que se encontra, além de atender às necessidades dos alunos. E nas séries iniciais “poderá veicular informações mais simples e promover aproximações

conceituais que favorecerão uma futura ampliação em abrangência e profundidade” (BRASIL, 1997, p.32), que é sugerida para acontecer nas séries seguintes (sexto ao nono ano atualmente).

Para tanto, os PCNs trazem conteúdos selecionados para serem trabalhados no segundo ciclo (4° e 5° anos)

Podendo enriquecer-se com a aquisição de informações históricas e geográficas mais específicas da temática, explorando-as em diferentes áreas, será uma forma de sintonizar a criança com o tempo em que vive, colaborando para que estabeleça vínculos entre o espaço da escola e o mundo. (BRASIL, 1997, p.66).

A proposta do ensino da Pluralidade Cultural, trazida pelos PCN's, era a de serem “revistas e transformadas práticas arraigadas, inaceitáveis e inconstitucionais, enquanto se ampliam conhecimentos acerca das gentes do Brasil, suas histórias, trajetórias em território nacional, valores e vidas.” (BRASIL, 1997, p.39).

Portanto, com o propósito de alcançar esse objetivo de rever e transformar as práticas que ampliam o saber plural, é preciso estudar também, a história do continente africano “com sua complexidade milenar, de extrema relevância como fator de informação e de formação voltada para a valorização dos descendentes daqueles povos” (BRASIL, 1997, p.32). Com isso, visava-se ao resgate, de forma ampla, da história para além do que nos conta o currículo europeu, valorizando

a rica construção histórica da África. O conhecimento desse processo pode significar o dimensionamento correto do absurdo, do ponto de vista ético, da escravidão, de sua mercantilização e das repercussões que os povos africanos enfrentam por isso, pois à medida que a escola não traz em seu currículo a questão da diferença cultural, ela mantém a desigualdade social, levando-a a atuar, frequentemente, como mera transmissora de ideologias (BRASIL, 1997, p.32-33)

Com os PCNs, podemos tratar o currículo de maneira descentralizada e plural, destoando do currículo tradicional, permitindo um olhar plural e diversos sobre a nossa herança multicultural e não mais apenas eurocêntrica.

E além dessa contribuição descolonizada curricular, os PCNs introduziram o uso da palavra ‘etnias’ em substituição a palavra ‘raça’ por ter uma base social e cultural. “Etnia”, ou “grupo étnico”, designa um grupo social que se diferencia de outros por sua especificidade cultural. “Atualmente o conceito de etnia se estende a todas as minorias que mantêm modos de ser distintos e formações que se distinguem da cultura dominante” (BRASIL, 1997, p.35), além de se posicionar

criticamente em relação aos atos/atitudes racistas/racismo. Como reflete e expõe Abdias do Nascimento (1978):

Devemos compreender "democracia racial" como significando a metáfora perfeita para designar o racismo estilo brasileiro: não tão óbvio como o racismo dos Estados Unidos e nem legalizado qual o apartheid da África do Sul, mas eficazmente institucionalizado nos níveis oficiais de governo assim como difuso no tecido social, psicológico, econômico, político e cultural da sociedade do país. [...] sabemos que embaixo da superfície teórica permanece intocada a crença na inferioridade do africano e seus descendentes. Em adição aos órgãos do poder - o governo, as leis, o capital, as forças armadas, a polícia - as classes dominantes brancas têm à sua disposição poderosos implementos de controle social e cultural: o sistema educativo, as várias formas de comunicação de massas - a imprensa, o rádio, a televisão - a produção literária (NASCIMENTO, 1978, p. 93).

Nascimento (1978) destaca que, apesar da aparente aceitação teórica da igualdade racial, persiste uma crença subjacente na inferioridade dos africanos e seus descendentes, re(s)velado nas complexidades e sutilezas do racismo no contexto brasileiro, que é ampliado a partir dos órgãos de poder manipulados pela classe dominante branca.

Sabemos que o racismo à brasileira encobre as raízes profundas do racismo através do que se costuma chamar de "democracia racial", e esse modo "invisível" de racismo tem persistido e afetado nossa sociedade em todos os níveis. E a manutenção deste continua a se perpetuar, pois, como argumenta Abdias do Nascimento, a classe dominante branca tem a seu favor o controle cultural e social, construindo e mantendo através do sistema educacional e entre outras ferramentas como a produção literária, uma sociedade racista. Ressaltamos assim a necessidade de combater o racismo em todas as suas instâncias, valendo-se aqui de algumas das armas utilizadas pela branquitude: a literatura, nosso objeto de pesquisa, para dialogar sobre as questões étnico-raciais e o racismo nos espaços escolares.

É importante lembrar que

Historicamente, registra-se dificuldade para se lidar com a temática do preconceito e da discriminação racial/étnica. Na escola, muitas vezes, há manifestações de racismo, discriminação social e étnica, por parte de professores, de alunos, da equipe escolar." (BRASIL, 1997, p.20).

Atitudes como essas podem se tornar entraves ao processo educacional étnico-racial. Por isso, é importante abordar a Pluralidade Cultural, já que a diversidade é um aspecto crucial para o desenvolvimento de cada indivíduo e da sociedade como um todo. Através da "pluralidade de formas de vida, pelo convívio e

pelas opções pessoais, assim como o compromisso ético de contribuir com as transformações necessárias à construção de uma sociedade mais justa.” (BRASIL, 1997, p.20), leia-se menos preconceituosa e desigual.

A Pluralidade cultural contemplada no currículo por meio dos PCNs, impacta diretamente na escola, pois esse é um “espaço em que pode se dar a convivência entre crianças de origens e nível socioeconômico diferentes; onde são ensinadas as regras para o convívio democrático com a diferença; conhecimentos sistematizados sobre o País e o mundo”, (BRASIL, 1997, p.21), apresentando e ampliando o horizonte de referência dos alunos, para entender o mundo que o cerca.

Assim, percebemos que foi a partir da busca dos movimentos sociais, das batalhas que ocorrem há décadas, como observamos nessa travessia, por espaço nos documentos legais e educacionais, que a população negra conseguiu espaços e leis que a reconhecessem como sujeitos de direito e, portanto, que buscaram contribuir para a valorização da herança e da cultura negra em nosso país, apesar de ser timidamente e sobretudo, de forma burocrática.

Avançamos assim navegando pelos mares dos documentos legais e educacionais e chegamos ao início do século vinte.

Baseado no texto legal da Constituição Federal (1988), que busca não só identificar a pluralidade cultural do país, mas enfrentar o preconceito racial, promovendo o reconhecimento e valorização das identidades étnicas, o ex-deputado Paulo Paim apresentou à Câmara Federal a ideia inicial do que hoje conhecemos por Lei 10639/03, contudo o projeto foi arquivado em 1995. A mobilização do Movimento Negro, em conjunto com o esforço de alguns políticos, fez com que o projeto de Lei nº 259, formulada pelos Deputados Ben-Hur Ferreira e Esther Grossi, “fosse aprovado em março de 1999, estabelecendo a obrigatoriedade da inclusão no currículo oficial da rede de ensino, da temática História e Cultura Afro-Brasileira” (PEREIRA; SILVA, 2017, p.06).

Ao pensarmos as identidades que permeiam a formação do povo brasileiro, as veremos como expõe e estrutura o pesquisador Manuel Castelos (2018), sob três perspectivas:

identidade legitimadora dá origem a uma sociedade civil, ou seja, um conjunto de organizações e instituições, bem como uma série de atores sociais estruturados e organizados, que, embora às vezes de modo conflitante, reproduzem a identidade que racionaliza as fontes de dominação estrutural. (...)a sociedade civil é constituída de uma série de “aparatos”, tais como: a(s) Igreja(s), sindicatos, partidos, cooperativas, entidades cívicas etc., que, se por um lado prolongam a dinâmica do Estado, por outro estão profundamente arraigados entre as pessoas.

O segundo tipo de construção de identidade, a identidade destinada à resistência, leva à formação de comunas, ou comunidades, segundo Etzioni. É provável que seja esse o tipo mais importante de construção de identidade em nossa sociedade. Ele dá origem a formas de resistência coletiva diante de uma opressão que, do contrário, não seria suportável, em geral com base em identidades que, aparentemente, foram definidas com clareza pela história, geografia ou biologia, facilitando assim a “essencialização” dos limites da resistência.

O terceiro processo de construção de identidade, a identidade de projeto, produz sujeitos, conforme definido por Alain Touraine: Chamo de sujeito o desejo de ser um indivíduo, de criar uma história pessoal, de atribuir significado a todo o conjunto de experiências da vida individual.... (CASTELLS, 2019, p.64-65)

Assim ao analisarmos as afirmações de Manoel Castells em relação às identidades, torna-se possível compreender como a construção identitária é moldada a partir dos intrincados papéis sociais, e suas complexas tramas nas dinâmicas que se estabelecem e perpetuam dentro das estruturas sociais. Isso, por sua vez, influencia a forma como tanto os indivíduos quanto a coletividade interagem com essas estruturas de poder, assim como enfrentam os desafios sociais e políticos de suas épocas.

Destacamos dentre as identidades tratadas por Castells (1978), as de resistência e a de projeto para fundamentar a pesquisa, uma vez que

as identidades de resistência, geralmente constituídas pelo uso de materiais herdados da história (deus, nação, etnicidade, localidade), intensificaram sua importância nos conflitos sociais e na organização social do nosso mundo na última década. Numa tendência paralela, também testemunhamos um grande desenvolvimento das identidades de projeto que visavam modificar a sociedade ao introduzir novos conjuntos de valores. No meu ponto de vista, uma identidade de projeto surge quando os atores sociais, baseados em quaisquer materiais culturais que estiverem disponíveis a eles, constroem uma nova identidade que redefine sua posição na sociedade e, ao fazer isso, buscam a transformação da estrutura social como um todo. Esse foi o caso dos grandes movimentos sociais proativos ao longo da história. (CASTELLS, 2018, p.22)

Considerando as reflexões desta pesquisa, que evidenciam o poder que as identidades de resistência e projeto exercem e podem exercer na e para a população negra através da participação ativa dos movimentos sociais e legais ao

longo da história do nosso país, entendemos que ambos os tipos de identidade intentam redefinir o papel do sujeito negro na sociedade, abordando todos os vieses sociais e rompendo os estereótipos construídos pela identidade legitimadora. Isso permite que a comunidade negra possa expressar-se a partir de sua cultura, praticar suas religiões, vivenciar suas identidades sem enfrentar repressão. O objetivo é, portanto, promover a vivência da diversidade cultural e étnica existente e latente em nosso cotidiano.

No bojo das ações que levam à formação das identidades de resistência e de projeto, é que se conseguiu na década de noventa do século passado, mais especificamente no ano de 1996, a aprovação da Lei nº 9394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB foi aprovada, sendo imprescindível para a educação, além de, no ano seguinte, termos a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1997), como vimos na seção acima.

Toda essa trajetória de lutas e embates históricos resultou na alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), passando a ser obrigatório em todo território nacional o ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira, com a promulgação da Lei nº 10639 em 09 de janeiro de 2003, pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que traz os seguintes parágrafos e incisos, sendo vetados os artigos 79-A e 79 -B:

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

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

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

§ 3º (VETADO)"

"Art. 79-A. (VETADO)"

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

Pereira e Silva (2017) chamam a atenção para o artigo vetado: o 79-A, em que o primeiro projeto de lei previa que as disciplinas História do Brasil e Educação Artística, no ensino médio, deveriam destinar pelo menos dez por cento

de seu conteúdo programático anual ou semestral à temática africana e afro-brasileira, “foi considerado inconstitucional e rejeitado, pois o referido parágrafo não atende ao interesse público consubstanciado na exigência de se observar, na fixação dos currículos mínimos de base nacional, os valores sociais e culturais das diversas regiões e localidades de nosso país” (BRASIL, 2003, p. 01).

Quanto à rejeição desse veto, percebemos uma inquietude em relação à diversidade cultural e social do país, pois, sabe-se, é preciso admitir e considerar os aspectos múltiplos que se estabelecem na concepção das políticas educacionais, especificamente quando se trata dos currículos regionais. Isso deve ser e estar articulado de forma que não gere dúvidas no entendimento de que a educação deve ser sensível às diferenças, sejam eles naturais, geográficas, históricas, raciais, ambientais, etárias, pois o que se busca é uma educação mais inclusiva e contextualizada.

Percebam ainda que esse veto vai na contramão do que nos apresenta a Constituição Federal no tocante ao direito da igualdade, da promoção da diversidade cultural e do direito a uma educação de qualidade para todo cidadão, onde a educação deve se alinhar aos princípios constitucionais.

Já o segundo veto, também referente ao artigo 79-A, que faz menção aos cursos de capacitação para professores, e que deveriam contar com a participação de entidades do movimento afro-brasileiro, das universidades e outras instituições de pesquisa vinculadas ao tema, foi vetado diante dos seguintes argumentos:

Verifica-se que a lei nº 9.394, de 1996, não disciplina e nem tampouco faz menção, em nenhum de seus artigos, a cursos de capacitação para professores. O art. 79-A, portanto, estaria a romper a unidade de conteúdo da citada lei e, conseqüentemente, estaria contrariando norma de interesse público da Lei Complementar nº 95, de 26 de fevereiro de 1988, segundo a qual a lei não conterá matéria estranha a seu objeto. (BRASIL, 2003, p. 01)

Finalmente tornou-se obrigatório nos ensinos fundamental e médio o estudo da história e cultura africana e afro-brasileira, bem como a celebração do Dia Nacional da Consciência em 20 de novembro no calendário escolar.

Sendo assim, a Lei 10639/03 é um exemplo de como a legislação pode ser utilizada para promover a diversidade na educação, que deve ser uma prioridade, como afirma MIRANDA (2013, p.113): “representa um dos mais significativos elementos no avanço das lutas antirracistas e que tem, como particularidade, gerar

maior problematização sobre as injustiças promovidas pelo sistema educacional.” Seria o resultado “de um modo de se enfrentar os lugares fixos reservados para os que, antes, ocupavam apenas algumas alas da ‘Casa Grande’ nas representações construídas sobre os afro-brasileiros” (MIRANDA, 2013, p.113). Além disso, como afirma NILMA GOMES (2008), o estudo dessa temática deve ser respaldado na mesma seriedade com que se trata os outros conteúdos escolares, indicando, assim, uma mudança estrutural da escola.

É meritório reconhecer todo o esforço dos movimentos sociais, em especial do Movimento Negro Unificado (MNU) ao longo desse percurso histórico, e além disto, fundamental ter uma posição ideológica e política no fazer pedagógico no tocante à Lei nº 10.639/2003, pois precisamos questionar profundamente os motivos pelos quais a cultura negra foi ignorada do e nos currículos escolares oficiais, por tanto tempo. Sendo assim, é substancial ponderar como esta Lei deve ser integrada às relações que estabelecemos conosco e com o outro de forma estrutural, social e institucional dentro e fora da escola.

Conforme pudemos acompanhar nos parágrafos acima, a primeira década dos anos 2000 foi rica e ampla de documentos reguladores educacionais sobre a temática das relações étnico-raciais. Porém, mesmo com

A aprovação das Leis, que visam incluir os grupos étnicos marginalizados, por si só, não obteve o êxito esperado. Passados dez anos de criação da primeira o que se verifica nos currículos educacionais são ações tímidas que se dão a partir de indivíduos mais comprometidos. (LIMA, SOUZA, NASCIMENTO, 2016, p. 21).

E mesmo após duas décadas, ainda sentimos que a implementação e vivência das Leis e documentos legais permanecem tímidas ou não são cumpridas em sua obrigatoriedade, necessidade e direito. Há muito ainda a ser modificado no tocante ao compromisso educacional e social com a etnia negra.

No início dos anos 2000, tivemos uma outra importante fonte de discussão acerca do ensino das relações étnico-raciais no Brasil, especialmente sobre as diversas formas de racismo vivenciadas pela população negra: a III Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação, Xenofobia e Intolerância Correlatas, realizada em Durban, na África do Sul, no ano de 2001. Da conferência realizada, resultou a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) no Brasil, durante a primeira gestão do presidente Luiz Inácio Lula

da Silva, em 2003, que tinha como objetivo “na medida do possível, corrigir os cruéis efeitos da escravidão, discriminação e racismo no Brasil, promovendo assim uma democracia mais justa e igualitária” (PEREIRA; SILVA, 2017, p.10). Passando a se tornar responsável

pela formulação, coordenação e articulação de políticas e diretrizes para a promoção da igualdade racial e proteção dos direitos dos grupos raciais e étnicos discriminados, com ênfase na população negra. No planejamento governamental, à pauta da inclusão social, foi incorporada a dimensão étnico-racial e, ao mesmo tempo, a meta da diminuição das desigualdades raciais como um dos desafios de gestão. (BRASIL, 2013, p. 09)

Um ano após a SEPPIR ser fundada, o Ministério da Educação criou a Secretaria de Educação Continuada Alfabetização, Diversidade - SECAD, em 2004, e que atualmente é a SECADI, em que a letra I refere-se à Inclusão. A parceria entre essas duas secretarias é atrelada a um esforço nacional para que sejam implementadas políticas públicas de combate à desigualdade.

Desde o ano de dois mil temos observado, mesmo que burocraticamente, progressos significativos nas documentações legais que regem a educação da população negra. Além disso, o governo federal tem fornecido assistência técnica aos estados e municípios para que as Leis nº 10639/03 e nº 11645/08 sejam implementadas e elaborando estratégia, como afirmam Pereira e Silva (2017, p. 12), que “assume o compromisso histórico de romper com os entraves que impedem o desenvolvimento pleno da população negra brasileira”. Assim, passamos a ter como principal medida a distribuição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação da Relações Étnico-Raciais, que conduzirão e regulamentarão a implementação de ações afirmativas no âmbito da administração pública federal, desta data em diante.

Para tanto, é preciso buscar a articulação necessária com os estados, municípios, ONGs e iniciativa privada para efetivar os pressupostos constitucionais e os tratados internacionais assinados pelo Estado brasileiro, como, por exemplo, a parceria entre SEPPIR e o MEC “por meio das suas secretarias e órgãos que estão imbuídos do mesmo espírito, ou seja, construir as condições reais para as mudanças necessárias.” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2004, p. 08).

No ano de 2004, no mês de junho, foram homologados pelo Ministério de Educação o parecer e a resolução, que teve como relatora a conselheira Petronilha Beatriz Gonçalves, da Câmara de Educação Superior do CNE, instituindo as

DCNERER, uma conquista instituída pela Lei 10639/03 que torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, que seria distribuída pelo MEC, um ano depois, em todo o território nacional, num total de “um milhão de exemplares das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-Raciais, a todos os sistemas de ensino.” (BRASIL, SECADI, 2013, p.13).

As DCNERER, de acordo com o Art. 1º, devem ser “observadas pelas instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da Educação Brasileira”, no parágrafo primeiro informa que “as instituições de ensino superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação para as relações Étnico-Raciais”

No artigo 2º, lemos que as DCNERER,

constituem-se de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação, e tem por meta promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil. Buscando relações étnico-raciais positivas rumo à construção de uma nação democrática (BRASIL, SEB, 2013, p.512).

Destacamos também o Art. 3º, que em seu terceiro parágrafo versa sobre “O ensino sistemático de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica, nos termos da Lei 10639/2003, refere-se, em especial, aos componentes curriculares de Educação Artística, Literatura e História do Brasil.” (BRASIL, SEB, 2013, p.513).

As DCNERER têm, entre outras propostas pedagógicas, o combate ao racismo através de uma educação para as relações étnico-raciais positiva, que tem como objetivo “fortalecer a consciência negra” entre os negros e “despertar entre os brancos a consciência negra”.

Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição, e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras.” (BRASIL, DCNERER, 2004. p 16-17).

É através do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana que a educação das relações étnico-raciais deve se desenvolver no cotidiano escolar, nos variados níveis e modalidades. As disciplinas previstas nas diretrizes para serem trabalhadas são: Educação Artística, Literatura e História do Brasil,

sem prejuízo das demais, em atividades curriculares ou não, trabalhos em salas de aula, nos laboratórios de ciências e de informática, na utilização de sala de leitura, biblioteca, brinquedoteca, áreas de recreação, quadra de esportes e outros ambientes escolares.” (DCNERER, 2004, p.21).

Nesse processo de reconhecimento da participação dos povos negros na formação do país, e da dívida com essa parcela da sociedade, o Estado, a sociedade e a escola devem possibilitar “uma tomada de posição explícita contra o racismo e a discriminação racial e a construção de ações afirmativas nos diferentes níveis de ensino da educação brasileira (BRASIL, DCNERER, 2004. p 16-17)

Para Abreu e Mattos (2008, p.09), as “Diretrizes” trazem para o âmbito da escola, pela primeira vez, a importante discussão das relações raciais no Brasil e o combate ao racismo, tantas vezes silenciado ou desqualificado pelas avaliações de que o Brasil é uma “democracia racial”, colocando em xeque o que ouvimos sobre o mito da democracia racial, denunciados pelas DCNERER.

O texto desse documento foi redigido pedagogicamente por especialistas, sendo acentuadamente mais político que os PCN's,

já que está diretamente relacionado à questão do combate ao racismo, e ao longo do texto traz esclarecimentos sobre a noção de raça, entendendo-a como uma constructo histórico e social pelo advento do racismo moderno, escolhendo assim abordar “historicamente a construção da noção de identidade negra.” (BRASIL, DCNERER, 2004. p 17).

Vemos que o Movimento Negro ressignificou a palavra *negro*, usada durante anos de forma pejorativa, porém, hoje ela tem um sentido político e positivo (ABREU; MATTOS, 2008, p 10). E a partir desse olhar ressignificado que a identidade negra vai ser forjada, pois, como afirma Nilma Lino Gomes (2003), tal identidade é “uma construção social, histórica, cultural e plural. Implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial sobre si mesmos, a partir da relação com o outro”. Enfim, as DCNERER trouxeram pautas sobre a cultura africana e afro-brasileira, assim como sobre o racismo, a serem debatidas e estudadas em todos os espaços escolares, um avanço para um ensino afrocentrado em todo o país.

Em nossa última ancoragem, na travessia através dos documentos reguladores educacionais, apresentamos a Base Comum Curricular Brasileira/BNCC, nosso guia educacional atual.

A Base Comum Curricular foi desenvolvida em um período político bastante conturbado em nosso país. Em 2015, os primeiros debates foram realizados em

meio à crise política que culminou com o *impeachment* do presidente Dilma Rousseff, o que repercutiu nos debates, ações e discursos, alguns setores utilizaram a repercussão do fato para tentar deslegitimar o governo eleito e diminuir valor das iniciativas do mesmo. A grande mídia e as instituições privadas foram vozes que também se fizeram ouvir em relação à produção da BNCC, mas não foram as únicas, apesar do cenário político que se desenhou.

Voltemos ao ano de 1988 para entendermos que a BNCC não é um documento regulador, pensado na atualidade, mas uma concretização do que fora previsto desde a Constituição Federal de 1988, no artigo 205 que “reconhece a educação como direito fundamental compartilhado entre Estado, família e sociedade, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, BNCC, 2017).

A BNCC é resultado também do Plano Decenal de Educação para Todos (1993), da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (LDBEN), de 1996, Artigo 9º, inciso IV, no tocante aos “currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum”; e também das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DNCEB), dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER), dentre outras.

O Plano Nacional de Educação (2014) e a busca por um Sistema Nacional de Educação impulsionaram a construção da BNCC, que representa atualmente a culminância e materialização de objetivos e reivindicações para uma referência curricular nacional, mesmo que saibamos que os embates e os diálogos ainda serão precisos para que ela se torne de fato, e de direito, comum a todos.

Como nos informa o texto da introdução da própria BNCC, ela foi elaborada para ser “um documento de caráter normativo” que pretende certificar os direitos de aprendizagens e desenvolvimento dos alunos, como ficou pactuado no Plano Nacional de Educação (PNE). Para tanto, “foram definidas aprendizagens essenciais no intuito de assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, consolidando, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (BRASIL, 2017, p.05). Destacamos aqui aquelas que abrangem a temática História e cultura africana e afro-brasileira:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

9. 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 da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (BNCC, 2017)

Ao analisarmos as aprendizagens um e nove, podemos perceber que os verbos *valorizar* e *exercitar* indicam ações que devem ser efetivadas com propósito de conhecer os diferentes saberes, a equidade, a empatia e a valorização da diversidade, e isso requer um compromisso evidente no intuito de reverter a “situação de exclusão histórica que marginaliza grupos como os povos originários assim como os quilombolas e demais afrodescendentes” (BNCC, 2017), já que o compromisso da educação é com a formação e o desenvolvimento integral do ser humano, contemplando todas as esferas que o compõem: intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica.

A estrutura educacional do Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) está organizada em cinco áreas do conhecimento que, como destaca o Parecer CNE/CEB nº 11/201024, “favorecem a comunicação entre os conhecimentos e saberes dos diferentes componentes curriculares” (BRASIL, 2010). Entretanto, nos deteremos na área de ciências humanas - história, que traz as seguintes unidades temáticas: 1. Povos e culturas: meu lugar no mundo e meu grupo social; 2. Registros da história: linguagens e culturas, nas quais, no tocante à educação para as relações étnico-raciais, encontramos duas habilidades (EF05HI07) e (EF05HI08) que versam sobre:

(EF05HI07) Identificar os processos de produção, hierarquização e difusão dos marcos de memória e discutir a presença e/ou a ausência de diferentes grupos que compõem a sociedade na nomeação desses marcos de memória.

(EF05HI08) Identificar formas de marcação da passagem do tempo em distintas sociedades, incluindo os povos indígenas originários e os povos africanos, mencionam. (BRASIL, 2018, p.417)

Vemos que é no quinto ano do ensino fundamental que se amplia e se dá ênfase no pensar sobre a diversidade dos povos indígenas/originários e africanos, suas culturas e suas formas de organização. “A noção de cidadania, com direitos e deveres, e o reconhecimento da diversidade das sociedades pressupõem uma

educação que estimule o convívio e o respeito entre os povos.” (BNCC, 2017), remontando ao que antes foi estabelecido pelas DCNERER.

Diante dessa travessia entre os últimos documentos reguladores da educação, vemos como as relações de saber e de poder estiveram latentes e presentes em toda a nossa travessia. Foram necessárias a intervenção dos movimentos sociais, sobretudo do Movimento Negro, a mobilização de setores sociais e políticos, para “trazer o debate sobre o racismo para a cena pública e indagar as políticas públicas e seu compromisso com a superação das desigualdades raciais, ressignifica(no) e politiza(no) a raça, dando-lhe um trato emancipatório e não inferiorizante”. (GOMES, 2012, p.741).

Conforme ARAÚJO (2017) nos informa, a Lei 10639 e as DCNERER surgem historicamente como desdobramento do processo de valorização na esfera das reflexões sobre as relações raciais no Brasil, materializada “na forma de um antirracismo multicultural centrado na desconstrução do mito da democracia racial, em um nítido contraponto ao tipo de antirracismo predominante até os anos de 1950”, que teria como ponto central desconstruir “a noção biológica de raça, na coibição de comportamentos racistas individualizados no plano do cotidiano e na integração da população negra à sociedade nacional.” (ARAÚJO, 2017, p.146).

A reflexão sobre a educação sob o viés antirracista se inicia em países como a Grã-Bretanha, e gradualmente dissemina-se para o Canadá, Austrália e Estados Unidos durante a década de mil novecentos e noventa, chegando ao Brasil no final da mesma década. Contribuíram para esse movimento autores como:(BERND, 1994; BRASIL, 2005a; 2005b; CAVALLEIRO, 2001; D’ADESKY, 2001; GUIMARÃES, 1996, 1999; MUNANGA, 1996), conforme exposto por Ferreira (2012). Além desses, outros pesquisadores se unem, somando a esta pesquisa, como: CANDAU (2010), GOMES (2005, 2011); TADEU SILVA (1995), hooks (2017) entre outros.

Uma educação antirracista de acordo com Eliane Cavalleiro (2001) tem como objetivo

a erradicação do preconceito, das discriminações e de tratamentos diferenciados. Nela, estereótipos e ideias preconcebidas, estejam onde estiverem (meios de comunicação, material didático e de apoio, corpo discente, docente, etc.), precisam ser duramente criticados e banidos. É um caminho que conduz à valorização da igualdade nas relações. E, para isso, o olhar crítico é a ferramenta mestra. Almeja nesse sentido, possibilitar aos indivíduos pertencentes ao grupo de atingidos pelos preconceitos a reconquista de uma identidade positiva, dotada de amor e orgulho próprios. Nela é permanente o combate aos sentimentos de inferioridade e

superioridade, visto que a palavra máxima da educação antirracista é igualdade entre os seres humanos (CAVALLEIRO, 2001, p.150)

Dessa forma, a educação antirracista deve ser pensada não só para melhorar a qualidade do ensino, mas principalmente para preparar todos os alunos e alunas para praticar a cidadania. Uma educação que se aspira para romper com as hierarquias coloniais, descolonizar os referenciais e as referências e, assim, termos outras cartografias curriculares a serem exploradas a partir de novos horizontes nas navegações educacionais mar adentro, estes serão os novos mares navegados que a BNCC norteará e revelará. Contudo, enquanto esse futuro não se desenha à nossa frente, iremos construindo e executando ações e estratégias educacionais, para que a educação afrocentrada se concretize e possa ser experienciada nas salas de aula.

No Plano Nacional de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de história e Cultura Afro brasileira e Africana cabe à escola, entre outras práticas, no ensino fundamental:

b) Implementar ações, inclusive dos próprios educandos, de pesquisa, desenvolvimento e aquisição de materiais didático-pedagógicos que respeitem, valorizem e promovam a diversidade a fim de subsidiar práticas pedagógicas adequadas à educação para as relações etnicorraciais. (DCNERER, 2013, p.50)

A BNCC (2017, p.98), documento que guia a educação nacional, no que tange às competências para o ensino fundamental nos anos finais, no componente curricular de Língua Portuguesa, eixo Leitura/Escuta, campo artístico-literário, orienta a “atuação relativo à participação em situações de leitura, fruição e produção de textos literários e artísticos, representativos da diversidade cultural e linguística, que favoreçam experiências estéticas.” A proposta visa favorecer o contato e a leitura de textos, que contemplem a diversidade cultural, corroborando, assim, com o exposto na Lei 10639/03, acerca da obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-brasileira e Indígena em todo o currículo escolar, em especial na Arte, Literatura e História do Brasil, bem como na História da África.

Assim, diante dessa trajetória e considerando a evolução dos documentos normativos ao longo do tempo, inferimos que, apesar dos PCNs serem um documento pensado e elaborado no século passado, ainda assim abordam de forma mais afirmativa o diálogo com a pluralidade cultural, enquanto que a BNCC não

explora essa temática de forma aprofundada em todo o documento, diluindo-o por entre outras abordagens, possivelmente influenciada pelo viés neoliberal e colonial, que afeta o currículo, limitando ainda as discussões no campo da afrocentricidade.

A previsibilidade é de que os sujeitos leitores alarguem suas referências culturais e horizontes de expectativa. Contudo, não basta a previsibilidade legal, são necessárias a vivência, a consciência e a apropriação do que é legitimado nos documentos oficiais. Sendo assim, é preciso haver uma formação voltada para novas posturas em sala de aula, novas leituras, enfim, estratégias de leitura e de letramento literário que possam atuar, significativamente, na promoção de uma educação antirracista e de uma formação cidadã mais humanizadora e crítica.

## **2.2 O letramento literário e a leitura literária afrocentrada**

Ter a maior população negra fora do continente africano, talvez, nos dê a dimensão do quanto o tráfico humano foi um terrível acontecimento na história da (des)humanidade. Neste evento rompeu-se e dilacerou-se pessoas e histórias, porém iniciaram-se outras tantas, como as das lutas dos povos africanos e afro-brasileiros para serem reconhecidos nos documentos oficiais - e aqui nos restringimos aos documentos norteadores da educação - enquanto homens e mulheres, sujeitos que participaram da formação do nosso país, seja na história, na cultura ou nas narrativas que remontam a formação da sociedade brasileira.

Os livros didáticos e paradidáticos, utilizados nas escolas, nos mostram, de maneira geral, que o currículo escolar não contempla de forma adequada a cultura africana e afro-brasileira, havendo diretrizes que não são cumpridas, como fazem com o viés eurocêntrico. Tais diretrizes são frequentemente ignoradas nos currículos, nas leituras, e pouquíssimo usadas e utilizadas nas leituras literárias realizadas na escola, mesmo tendo documentos reguladores que indiquem a necessidade de reorganizar essas experiências.

Uma das formas de fazer com que as políticas consideradas de reparação ocorram é através de ações afirmativas como essa: a utilização de obras de literatura africana/afro-brasileira que “são necessárias em nossa sociedade, porém a inclusão da temática africana e afro-brasileira no currículo escolar não visa contemplar somente a população negra; como focalizam as Diretrizes” (DEBUS, 2018, p. 42-43), e sim, abrange todos os leitores.

O uso de obras literárias que abordam a cultura africana e afro-brasileira nas escolas, representando os povos que foram subalternizados por séculos, e narrando a história sob novas perspectivas não é algo que se destine apenas a população negra, mas deve servir a todos os leitores, contribuindo desse modo com o combate ao preconceito racial.

Uma vez que, como afirmam Langaro e Britez (2022), na literatura infantojuvenil há obras que não abordam a temática história e cultura africana sob a perspectiva da decolonialidade, deixando de enaltecer e promover essa cultura, existem também obras “que reproduzem o que vem sendo feito há décadas no Brasil: o apagamento da cultura africana e afro-brasileira e apresentando o negro como personagem subalterno.” (LANGARO; BRITTEZ, 2022, p.162).

Contudo, as obras *Amoras* e *O mundo no Black Power de Tayó*, mudam essa perspectiva, e trazem histórias afrocentradas, empoderadas e que acendem uma luz sobre as narrativas infantis e a cultura africana e afro-brasileira. Essas duas obras literárias deslocam a visão colonial para um viés decolonial, em que a história é narrada pelas próprias personagens negras a partir de sua cultura e não mais a partir do olhar do outro sobre elas, apresentando a diversidade e a pluralidade que compõem nossas raízes histórico-culturais, permitindo assim conduzirmos um diálogo sobre a pluralidade cultural na qual estamos inseridos e da qual fomos, e somos, elaborados e reelaborados desde a colonização.

Mesmo com a inserção pelos PCNs, desde 1997, da temática pluralidade cultural junto aos temas transversais, que tinha como meta incluir as maiorias vistas como minorias no currículo nacional, não houve inserção deste no currículo como se projetou. Anos mais tarde, a Lei 10639/03, âncora legal para assegurar que a história e cultura africana e afro-brasileira atravessasse todo o currículo escolar ainda não foi o suficiente para obrigar a vivência escolar desta nos ambientes educacionais brasileiros, sendo preciso, dessa maneira, a elaboração das DCNERER, que nortearam a BNCC (2017) e o que esta estrutura para o ensino acerca dessa temática, perpassando sobretudo pelos componentes de Linguagem, Artes e História.

Na BNCC o campo artístico literário é descrito como: “campo de atuação relativo à participação em situações de leitura, fruição e produção de textos literários e artísticos, representativos da diversidade cultural e linguística, que favoreçam experiências estéticas” (BNCC, 2017, p. 95), que tem como práticas de linguagem -

Leitura/Escuta (compartilhada e autônoma); e como objetos de conhecimento: “Formação do leitor literário/Estilo Formação do leitor literário/Leitura multissemiótica” (idem). E, assim, partindo desse panorama, transitando no componente Linguagem, trataremos sobre o letramento literário e as estratégias de leitura literária afrocentrada. Diante do exposto, vemos que o documento orienta a formação do leitor literário, e para alcançar esse objetivo utilizamos como metodologia o letramento literário, que é justamente uma perspectiva que visa garantir o contato dos alunos com o texto literário, sendo este ponto de chegada e de partida, com vista a uma formação mais sólida deste aluno no que tange às competências leitoras, mas também no que tange a consciência como cidadão e como ser humano.

Especificamente a partir de obras que trazem a temática história e cultura africana e afro-brasileira.

Devemos atentar para a prática da leitura afrocentrada, uma vez que a literatura, ensino e história da cultura africana e afro-brasileira oferecem diversas possibilidades de diálogos que contribuem para aprendizagens e experiências significativas, tanto para os alunos quanto para a escola, dessa forma, entendemos a importância dessa leitura afrocentrada e como contribui, principalmente, para a formação humana, que é o objetivo do ensino.

Conforme Rezende (2013, p.109), a formação do aluno leitor caberia ao ensino fundamental, na perspectiva tradicional, considerando que este discente já é um leitor antes de adentrar a instituição escolar e fazer uso da leitura de textos literários, já que é neste ambiente, da escola, onde, geralmente, se aprende a decodificar signos e interagir com o sentido produzido por eles, por meio da leitura do que ali foi escrito levando à descobertas para além do signo. Zilberman (2009) corrobora isso ao afirmar que o papel da escola é intermediar as “relações entre a escrita e o ser humano, habilitando-o à escrita e à leitura, incluindo outros conhecimentos, mede-se, assim, a relevância da leitura na sociedade moderna pela função que vem a exercer: escapista ou por outro lado libertadora” (ZILBERMAN, 2009, p. 25). Sendo um elemento de transformação da decodificação para descoberta de sentido, a escola deveria usar a leitura emancipatória, como forma de empoderar o leitor, mas, na realidade, muitas escolas não estão prontas para trilhar esse caminho.

E é pensando sob o viés decolonial e a partir de uma educação antirracista que abordamos o letramento literário, como propõe Rildo Cosson (2012), uma metodologia do ensino de literatura, uma forma singular de letramento que se propõe trabalhar com obras literárias na educação básica. Para essa metodologia, seguindo os preceitos de Cosson e Souza (2007), em que a literatura ocupa um lugar único em relação à linguagem, sendo feita por meio de textos literários e, o letramento literário precisando da escola para se concretizar.

Para Cosson e Souza (2007), essa metodologia, a do letramento literário, deve ser percebida como algo a mais do que uma habilidade de ler textos literários, pois requer uma atualização permanente do leitor em relação ao universo literário: “Não é apenas um saber que se adquire sobre a literatura ou os textos literários, mas sim uma experiência de dar sentido ao mundo por meio das palavras que falam de palavras, transcendendo os limites de tempo e espaço” (COSSON; SOUZA: 2007, p.103). Para isso, devemos dialogar com o texto que lemos e com nossas experiências de leitura a fim de chegar ao desenvolvimento do repertório do leitor. Pois, como afirma Yunes (2003), “A noção de leitura como experiência é favorecida enormemente pela opção de tratar com a literatura, com a ficção. Nelas o sujeito se experimenta e se transforma enquanto transforma o texto”. (YUNES, 2003, p.14).

No letramento literário, não podemos meramente exigir do aluno a leitura de uma obra ou que faça uma atividade avaliativa ou fichamento ao final, pois a leitura se constrói a partir dos mecanismos do letramento literário desenvolvidos na escola. O objetivo do letramento literário é formar um leitor que saiba ler a si e o mundo no qual está inserido.

A leitura é, por suas vezes vias, um encontro de horizonte de expectativas, o da obra e do leitor, que se dá sempre de modo novo a cada leitura” [...] ler é ampliar horizontes, e a literatura será tanto melhor quanto mais provocar o seu leitor.” (AGUIAR, 2003, p. 241- 242)

E quando praticamos o letramento literário, com a leitura afrocentrada, estamos fazendo com que todos os alunos, partindo da leitura e de seu lugar leitor, seja criança negra ou não, leia a partir do seu horizonte, às vezes se reconhecendo nelas, outras vezes rompendo o seu próprio horizonte. Isso implica dizer que ao ler uma obra como *Amoras*, de Emerica, ou *O Mundo no Black Power* de Tayó, de Kiusam de Oliveira, a criança negra pode se reconhecer como a protagonista, ou reconhecer algum fato ali descrito ou narrado; ou quando uma criança que não se reconhece negra/afro-brasileira pode se conectar de alguma forma, ou mesmo

ampliar o horizonte, e dialogar também com e sobre o racismo estrutural no qual estamos inseridos e que

nos permite entender a forma mais ampla do racismo na construção da ordem social, em que as instituições são organizadas e os sujeitos constituídos. Noutras palavras, o racismo estrutural diz respeito às divisões de classe, ao imaginário étnico-racial, aos hábitos, costumes, linguagens, etc. O racismo estrutural organiza, noutros termos, o sistema de privilégio social/racial de maneira ampla, penetrando no tecido social, na cultura e nas dimensões inconscientes do comportamento social. Daí sua dificuldade em ser compreendido e enfrentado. Sua complexidade e invisibilidade torna sua admissão social difícil. (MOZART SILVA E WILLIAN ARAÚJO, 2020, p.04)

A partir da leitura literária podemos estabelecer diálogos visando ajudar os discentes a adquirirem conhecimentos e compreenderem a respeito do racismo estrutural, permitindo assim que percebam as desigualdades raciais presentes em nosso país, e conhecendo as raízes racistas e as estruturas que alimentam esse mal social. Com isso, os alunos/as podem desenvolver uma perspectiva crítica em relação a tais estruturas, sejam elas políticas, sociais ou econômicas. E assim, diante de tais informações e saberes, poderão se sentir encorajados a tomar atitudes antirracistas no espaço/contexto que estiverem como escola, família, campo de futebol ou durante as brincadeiras na rua. Isso só é possível porque a leitura, especialmente a literária, atua como

[...] mediadora entre cada ser humano e seu presente é necessariamente uma descoberta de mundo, procedida segundo a imaginação e a experiência individual, cumpre deixar que este processo se viabilize na sua plenitude. (ZILBERMAN, 2009, p.33)

Lajolo (1993), corroborando Zilberman, afirma que ler é essencial, pois vivemos numa sociedade letrada que se comunica sobretudo pela linguagem escrita. Daí ser também fundamental a leitura literária, pois “o cidadão para exercer plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária” (LAJOLO, 1993, p. 106), e assim se tornar um usuário competente, considerando a leitura pessoal realizada, e os múltiplos significados, uma vez que cada leitor acessa individualmente cada texto, ou seja, interpreta-o a partir da sua leitura de mundo.

A leitura e a experiência, aponta Yunes (2003), são como instrumentos de reaproximação com a vida “pelo qual o deslocamento de horizonte provocado pelo texto, pela interação que mobiliza o sujeito do desejo, restitua o leitor e faz com que ele possa atualizar o texto no ângulo da sua historicidade, da sua experiência,

dando-lhe também vida nova”. (YUNES, 2003, p.14), conduzindo ao nosso processo de humanização.

Assim, a literatura é capaz de promover a humanização explorando aspectos que nos tornam humanos,

Como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso de beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. (CÂNDIDO, 2004, p. 249).

A literatura promove a reflexão não apenas em relação a nós mesmos, mas em relação aos demais, reconhecendo as relações complexas que nos cerceiam, sejam no âmbito emocional, do saber, do complexo mundo dos indivíduos. Isso nos leva a ser mais abertos e compreensíveis para ler e interpretar o outro e o mundo no qual o outro está inserido. É importante considerar também que “a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável” (CANDIDO, 2004, p 193).

Desse modo,

o texto literário é um bem cultural que nos ajuda a dizer o que somos e o que não somos, o que queremos e o que não queremos ser. É assim que o direito de ser representado e de construir por meio de uma representação sua identidade cultural é também um direito humano que se efetiva por meio da literatura. (COSSON, 2012, p.101)

Corroborando o que vimos expondo, Zilberman (2009) nos oferece um percurso histórico sobre a leitura da literatura e a escola desde a idade antiga, nos apresentando o valor da escrita e da leitura para os povos ocidentais ao longo de séculos. Conforme a autora, a escola, ao longo do tempo “amplia seu atendimento às classes populares e altera sua estrutura, ao dividir-se em ciclos, disciplinas e terminalidades” (ZILBERMAN, 2009, p. 21), dando ênfase à escrita, deixando de lado a oralidade e a audição. O papel da escola já não mais se limita ao intermédio entre o ser humano e a escrita, “amplia-se, convertendo-se na principal ponte entre seu usuário - estudante, e a cultura, sendo a aquisição da leitura uma das condições de aprendizagem.” (ZILBERMAN, 2009, p. 21).

Para Zilberman, na modernidade, a leitura na sociedade é medida pela função de consumidora do mercado da indústria de livros e da cultura, e isso levaria o indivíduo a se emancipar intelectualmente, pois no século XIX,

A leitura, desde então, comporta um duplo entendimento, dualidade de que não se livra, ainda que vocacionada para a liberdade: acusada de escapista (nos séculos passados, em razão dos condicionamentos da ficção literária; no século XX, por efeito da difusão da literatura de massa e da expansão do meios de comunicação), por outro, é compreendida como libertadora, caso se transforme em ponte para o conhecimento e incorporação de ideias autonomistas. (ZILBERMAN, 2009, p.25)

Assim, percebemos o quanto a prática leitora está atrelada ao fator econômico, pois os leitores são consumidores, assim como também alfabetizar as pessoas era um direito constitucional nas nações modernas.

A partir da prática leitora, a escola começa a promover a democratização do conhecimento, possibilitando um acesso mais amplo aos bens culturais. A escola é um elemento de transformação que não pode ser subestimado. É neste espaço que os aluno/leitores irão aprender a ler e se emancipar da voz do adulto, podendo assim decodificar o mundo a partir de si e não do outro, e isso, a habilidade da leitura, é o primeiro passo para a liberdade.

Entretanto, nem sempre a leitura representa essa liberdade, por muitas vezes, mesmo aprendendo a ler, “a criança não se converte necessariamente num leitor, já que este se define, em princípio, pela assiduidade a uma entidade determinada - a literatura.” (ZILBERMAN, 2009, 30). Desse modo, a escola pode, ou não, tornar a criança um leitor, a depender se a mesma vai se aproximar ou se afastar das leituras literárias. Pois a “ação de ler caracteriza toda a relação racional entre o indivíduo e o mundo que o cerca” (ZILBERMAN, 2009, 30), já que é a leitura da literatura que reproduz a convivência com o mundo exterior e o modo como o lemos. Apesar disso, durante muito tempo a escola não fez uso da leitura literária, e sim de uma leitura pautada na interpretação sobre o autor, utilizando-se do livro didático, excluindo a interpretação (ZILBERMAN, 2009, p.35).

Por isso, para que a leitura da obra literária seja experienciada no ambiente escolar, a leitura, que é uma das competências, deve ser desenvolvida na e pela escola, durante todo o percurso escolar, desde a pré-escola até o ensino médio, assegurando aos discentes o direito de “ler e levar ao espaço escolar toda manifestação artística, de qualquer grupo ou classe social. Porque toda vivência

artística de qualquer grupo, comunica a experiência peculiar do mundo.” (PINHEIRO, 2009, p. 36).

Temos ainda, Cyana Leahy (2004) que afirma que nas aulas de literatura antigas

embora a maioria dos programas elaborados por coordenadores bem intencionados falasse em despertar o aluno para o prazer da leitura, desenvolver práticas de leitura e interpretação, na prática tinha-se uma memorização acelerada, voltada para a historicidade linear dos fatos, com pouca leitura, limitada, em geral, pelos excertos e textos literários pré selecionados pelos autores dos livros didáticos. (LEAHY, 2004, p.54).

Desta maneira, percebemos que, no século passado, foram utilizadas estratégias de ensino de literatura contrárias ao que vivenciamos hoje em nossas salas de aula. Vemos que havia uma prática voltada para a leitura mecanicamente dissociada do prazer, quando o texto servia apenas como treino de leitura, para o estudo de aspectos linguísticos, com exercícios puramente decodificadores, sem discussão, sem humanização, sem abordagem que tivesse o leitor como foco.

Apresentando, contrariamente à perspectiva tradicional do ensino da literatura, temos Zinani e Santos (2009) que nos mostram que

A literatura também desempenha um papel político por contribuir para a formação do pensamento crítico, servindo de instrumento de reflexão: pode questionar a hegemonia do discurso oficial e o consenso estabelecido pela ideologia dominante. É tanto prática social como modalidade de conhecimento. Se constitui como prática social na medida em que se apresenta como atividade humana com objetivo de transformar a realidade através da relação entre os seres humanos e o mundo. Como fenômeno social, a literatura é influenciada pelos acontecimentos, pelo modo de pensar e agir, pelos princípios filosóficos e epistemológicos que orientam determinadas sociedades. (ZINANI; SANTOS, 2022, p.66-67)

Diante do exposto pelas autoras nos colocam, percebemos que, ao longo dos tempos, a leitura foi adquirindo uma outra dimensão que não se limita apenas a informar, mas, principalmente, a ampliar horizontes, sendo essa ampliação desenhada a partir de sua posição crítica em relação à realidade na qual o leitor está inserido. Assim, especificamente, a leitura de obras literárias afrocentradas possibilita justamente essa liberdade, influenciando os alunos/leitores a questionar e refletir sobre determinados temas abordados, como os assuntos das obras utilizadas nesta pesquisa, que tratam sobre a intolerância, às religiões de matriz africana, o preconceito e a estética negra, o que levou nossos colaboradores a perceber quais os princípios que norteiam e orientam a sociedade da qual fazemos e somos parte.

No que se refere à *literatura social*, Rafael Zin (2022) afirma que

o intuito é descrever e, de quando em vez, tomar posição frente às desigualdades sociais, destacando o papel do escritor sensível a essas questões e que insere em suas criações personagens até então marginalizadas, subalternizadas e invisibilizadas, denunciando seus dramas e expondo seus conflitos (ZIN, 2022, p. 25).

Como fizeram Emicida em sua obra *Amoras (2018)* e Kiusam de Oliveira em *O mundo no Black Power de Tayó (2013)*. Para Rafael Zin (2022) o direito a literatura deve ser estendido e reconhecidas

literariamente a identidade e as memórias dos diversos segmentos sociais brasileiros; o acesso às condições de produção e de circulação das obras por autores e narrativas divergentes das consideradas canônicas; além do lugar de prestígio que a literatura ocupa nas políticas públicas de promoção da igualdade racial. (ZIN, 2022, p.29).

Rafael Zin nos chama a atenção para a necessidade de enfatizarmos que qualquer movimento, no tocante à ampliação e democratização do direito à literatura, deve passar pela questão da diversidade e da representatividade, pois o não lugar ou estigmatização de alguns grupos sociais, como a população negra, é uma realidade que pode ser visualizada, inclusive, estatisticamente. Além de ser importante a “inserção de novas vozes no campo literário nacional, o acesso aos livros de escritores negros seja ampliada” (Zin, 2022, p.32).

Ampliando o pensamento de Antonio Candido no texto *O direito à literatura*, Rafael Zin (2022, p.33), afirma que

a criação de autoria negra no Brasil crítica, rasura e cobra a conta do dominador, construindo, ao mesmo tempo, propostas e alternativas que abrem caminhos para a garantia desse direito fundamental e que carregam, consigo, os direitos complementares a memória a autorrepresentação (ZIN, 2022, p.33).

Destaca-se também o direito à literatura afro-brasileira que busca romper com as normas estéticas predominantes (brancas) e estabelecer uma conexão mais profunda com o continente africano e com a “edificação de um eu-enunciador que se pretende negro e que busca construir uma nova narrativa histórica e literária acerca da trajetória da população negra no Brasil, a partir de uma perspectiva própria, particular e interna.” (ZIN, 2022, p.33)

Para isso, é necessário que sejam lidas obras de literatura social, e ler, como afirma Cosson, “implica a troca de sentidos não só entre o leitor e o escritor, mas

também com a sociedade em que ambos estão localizados [...] ao ler eu estou abrindo uma porta entre meu mundo e o mundo do outro” (COSSON, 2014, p. 18). Por isso, usaremos a leitura literária como estratégia para uma leitura literária afrocentrada, permitindo a abertura de portas para que os alunos as ultrapassem, ampliando o mundo leitor, para além do eurocêntrico, apresentando outras formas de ser e ver o mundo, ampliando o viés cultural curricular no qual os alunos estão inseridos, para que incorporem e repliquem a diversidade que é tão vívida em nossas salas de aula, articulando saberes de forma multidisciplinar.

Conforme Quijano (2009, p. 111), há marcas deixadas na população colonizada “despojadas dos seus saberes intelectuais e dos seus meios de expressão exteriorizantes ou objectivantes. Foram reduzidas à condição de indivíduos rurais e iletrados”, e durante muitos anos essa foi a história que estudamos e conhecemos sobre os povos africanos: indivíduos rurais e iletrados.

Desse modo, para que se elabore um olhar sob outras perspectivas para esses sujeitos, a escola deve servir ou dedicar-se como meio disseminador de conhecimentos da cultura africana e afro-brasileira, pois quando não se pratica o que orientam os documentos legais, sobre o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, enaltece-se a cultura do dominador. Diante disso, não devemos como professores segregar saberes, mas tornar as aulas inter-relacionais, antirracistas e descolonizadas.

Essa prática descolonizadora no ambiente escolar pode se principiar a partir da leitura de obras literárias, lidas pelo viés do que nos apresenta a decolonialidade e o pensamento decolonial, entendida por Bernardino-Costa & Grosfoguel (2016, p. 16-20) como uma “prática de oposição e intervenção, projeto decolonial [que] reconhece a dominação colonial nas margens/fronteiras internas dos impérios”, como os negros e indígenas no Brasil, e buscar uma forte construção teórica fomentada junto às lutas sociais, uma outra lógica a partir das experiências e vivências dos povos dominados.

Maldonado-Torres (2018) dialoga sobre a colonialidade em dez teses que perpassam várias perspectivas sociais do sujeito colonizado. Especificamente na quinta tese, o referido autor afirma que a colonialidade “pode ser compreendida como uma lógica global de desumanização que é capaz de existir até mesmo na ausência das colônias formais; uma lógica que está embutida na modernidade” (MALDONADO-TORRES, 2018, p.98).

O autor ressalta a incorporação ao longo do tempo das práticas e ideologias coloniais a base do pensamento moderno. A fim de compreender a dinâmica social contemporânea, é fundamental reconhecer a contínua influência da colonialidade na configuração do mundo atual e compreender como tais estruturas coloniais se perpetuam e se manifestam de forma complexa na sociedade contemporânea.

É na tese cinco que Maldonado-Torres trata sobre a colonialidade e a transformação radical do ser, saber e poder.

A colonialidade do ser envolve a introdução da lógica colonial nas concepções e na experiência de tempo e espaço, bem como na subjetividade. A colonialidade do ser inclui a colonialidade da visão e dos demais sentidos, que são meios em virtude dos quais os sujeitos têm um senso de si e do seu mundo. (MALDONADO-TORRES, 2018, p.99)

Nesse contexto, são essenciais em todos os segmentos sociais ações afirmativas, uma vez que o legado colonial do ser, saber e poder exerce forte influência na estrutura social e afeta a todos os sujeitos sociais.

E no tocante à discussão sobre decolonialidade, apresentada por Maldonado – Torres(2018), destacamos as teses seis e dez. Na sexta tese, “A decolonialidade está enraizada em um afastar-se da modernidade/colonialidade”, o conceito de decolonialidade é apresentado como uma perspectiva que se afasta da modernidade/colonialidade, permitindo, assim, que o sujeito marginalizado anteriormente ou condenado ponha-se como agente criativo, pensador e ativista comprometido com a construção de comunidades autônomas. Esta forma de recolocar o olhar sobre os sujeitos condenados/marginalizados propõe uma reconfiguração das relações de poder e conhecimento, autorizando o sujeito a ressignificar seu papel dentro da estrutura social.

Por sua vez, na décima tese: “A decolonialidade é um projeto coletivo”, enfatiza-se a coletividade desse projeto. Nesse contexto, a aplicabilidade da decolonialidade é percebida como dependente da capacidade de provocar e desestabilizar as estruturas coloniais de conhecimento, de modo a impactar sob diversas formas as comunidades. Um exemplo disso é fornecido pelo incômodo causado pela obra *Amoras*, que sofreu atos de vandalismo (como será exposto posteriormente), e esse evento demonstra a necessidade de se rever as estruturas sociais, que devem valorizar tanto a cultura marginalizada quanto as outras. Essa perspectiva de coletivo é indicativa para a construção de um paradigma que tenha

como parâmetro conexões entre os múltiplos agentes sociais e a relevância de uma abordagem inclusiva e colaborativa, no intuito da busca pela transformação social.

Nesse sentido, as ações afirmativas são necessárias para todos os grupos sociais, uma vez que o pensamento colonial paira sobre a estrutura social e todos os indivíduos. Assim, pensar uma pedagogia decolonial é pensar em debates que giram em torno da interculturalidade, tendo em vista que ela deve servir ao campo educacional como um mergulho na interculturalidade, percebendo o que afirma Catarine Walsh (2007), de que a ciência é um dos fundamentos centrais do “projeto Modernidade/Colonialidade, contribuindo de forma vital ao estabelecimento e manutenção da ordem hierárquica racial, histórica atual, na qual os brancos, e especialmente os homens brancos europeus, permanecem como superiores (WALSH, 2007, p.12). Quando se trabalha na perspectiva da interculturalidade, o projeto da supremacia racial branca é destituído, cedendo espaço à diversidade, e a pedagogia decolonial se propõe a trilhar sob esta perspectiva.

Enfim, a leitura deve ser vista como “uma atividade complexa, plural, que se desenvolve em várias direções, que afirma sua dimensão simbólica agindo nos modelos do imaginário coletivo quer os recuse quer os aceite. Afirma-se como parte interessada de uma cultura” (JOUVE, 2002, p.17- 22), e por isso deve ser desenvolvida, vivenciada, experienciada. Pois ao lermos literaturas afrocentradas contribuímos para o rompimento das imposições sociais, do racismo estrutural e, sobretudo, educamos para as relações étnico-raciais.

Segundo Petronilha Silva, “Nós, brasileiros oriundos de diferentes grupos étnico-raciais, aprendemos a nos situar na sociedade, por meio de práticas sociais em que relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas nos acolhem, rejeitam ou querem modificar.” (Silva, 2007, p.491). E assim, é através de práticas pedagógicas escolares que podemos acolher a diversidade, na tentativa de modificar a realidade na qual estamos inseridos e os sujeitos colaboradores, para que propaguem experiências positivas sobre o que leram em si e nos outros, através da leitura literária.

A literatura de autoria negra citada por Rafael Zin (2022) traz uma nova ordem simbólica em suas escritas, trata sobre os efeitos do racismo, instaura conflitos, expõe fraturas, denuncia as mazelas sociais de um país tão desigual e preconceituoso. Preconceito este que Bembé (2017, p. 49,) define como nanorracismo:

esta forma narcótica do preconceito em relação à cor expressa nos gestos anódinos do dia a dia, por isto ou por aquilo, aparentemente inconscientes, numa brincadeira, numa alusão ou numa insinuação, num lapso, numa anedota, num subentendido e, é preciso dizê-lo, numa maldade voluntária, numa intenção maldosa, num atropelo ou numa provocação deliberada, num desejo obscuro de estigmatizar e, sobretudo, de violentar, ferir e humilhar, contaminar o que não é considerado como sendo dos nossos (Mbembe, 2017,p, 49)

Desse modo, salienta-se a necessidade de identificar, reconhecer e combater as formas sutis da discriminação, em que o nanorracismo pode se manifestar e se perpetuar na estrutura de desigualdade racial. Isso ocorre porque tais manifestações são mais difíceis de identificar e confrontar no contexto do preconceito e racismo no qual estamos inseridos na nossa sociedade diariamente.

Por isso, essa literatura precisa ser legitimada enquanto direito de todos e deve ser levada às salas de aula como forma de afirmar não só o direito à literatura, mas como forma de “contribuir para a afirmação política e identitária da população negra no país e para a reversão dos estereótipos que historicamente lhes foram atribuídos” (idem, p.34), tudo isso através dos documentos legais que autorizam a vivência de uma leitura literária a partir de uma educação afrocentrada. Como afirma Candido (1988, p. 172) “quem acredita nos direitos humanos procura transformar a possibilidade teórica em realidade, empenhando-se em fazer coincidir uma com a outra”.

Quando a escola, que é “um espaço de formação humana por excelência; um complexo social fundamental na nossa constituição, tanto no âmbito social, pensando na coletividade, quanto no aspecto individual, a partir da nossa construção subjetiva” (PINHEIRO, 2023, p.147), dialoga com a literatura afrocêntrica, os alunos passam a vivenciar uma educação antirracista, pautada na perspectiva de uma educação decolonial, focando na África, afirmando as potências existentes neste continente, a partir dele mesmo, não em contraponto ao europeu. Isto posto, os alunos passarão a ler o seu mundo e o mundo do outro através de outro binóculo, de outro mapa, de outros ventos que não mais e não somente o eurocêntrico.

A não experiência da leitura de obras literárias afrocentradas num país, onde a maioria de pessoas se autoidentificam afrodescendente, que não lê escritores negros/negras, representa significativamente uma lacuna (social, escolar, pessoal), pois “a literatura permite enriquecermos nosso ponto de vista a partir de olhares outros para as mais variadas realidades sociais, e perdemos muito nossa capacidade de

compreensão e empatia com o meio em que estamos inseridos” (ZIN, 2022, p.33). Precisamos conhecer, ler e dialogar com as obras literárias afrocêntricas no intuito de ampliar os horizontes leitores, romper, questionar e ampliar os horizontes de expectativas do aluno/leitor.

Para que isso ocorra, não podemos esquecer que o papel do professor/professora na escola é o de mediador da leitura. O professor/professora tem um papel social imenso, relevante, que é executado diariamente: sendo “um portal que une as memórias e os conhecimentos do mundo antigo à construção do mundo que está por vir.” (PINHEIRO, 2023, p.150). Por isso, o professor/professora deve servir como ponte entre a leitura literária e o aluno/leitor e deste com o mundo.

### **2.3 Método recepcional e a formação de leitores nos anos finais do ensino fundamental I**

A estética da recepção surgiu na Alemanha, na Escola de Constança, entre os anos de 1930 e 1940, e, das ideias concebidas ali, foi formulada uma teoria pelo alemão Hans Robert Jauss, que pretendia, segundo Compagnon (2010, p. 154), “[...] renovar, graças ao estudo da leitura, a história literária tradicional, condenada por sua preocupação excessiva, senão exclusiva, com os autores.” Deslocando o foco para o leitor, em que este passa a assumir papel fundamental no processo de conhecimento e descrição dos produtos literários.

A Estética da Recepção de Jauss e a Teoria do Efeito de Iser são teorias que propõem estimular/capacitar o leitor a sentir e expressar suas emoções, reconhecendo um envolvimento de subjetividades que se expressam tendo em vista a interação entre obra, autor e leitor presente na prática da leitura. Conforme Jauss (1979):

A experiência estética não se inicia pela compreensão e interpretação do significado de uma obra; menos ainda pela reconstrução da intenção do seu autor. A experiência primária de uma obra de arte realiza-se em sintonia com (Einstellung auf) seu efeito estético, na compreensão fruidora e na fruição compreensiva. (JAUSS, 1979, p.46)

Jauss define o leitor a partir de dois aspectos fundamentais: o primeiro é o horizonte de expectativa, que de acordo com Regina Zilberman é construído a partir das convenções estético-ideológicas, através das quais o autor/leitor pode conceber e interpretar a obra: o social, o intelectual, o ideológico, o linguístico, o literário, ou seja, consiste naquilo que faz dele um sujeito, seu lugar do e no mundo, que servirá

de referência para suas leituras de texto literários. Para Zilberman (2009, p. 50), "[...] a recepção representa um envolvimento intelectual, sensorial e emotivo com uma obra, o leitor tende a se identificar com essas normas, transformadas, assim, em modelos de ação."

O segundo aspecto é a emancipação, que é permitida ao explorarmos a arte, sendo possível obter novas visões sobre a realidade, já que ela revela a diversidade cultural e estrutural das sociedades, permitindo que o leitor amplie seu campo de visão e descubra novas perspectivas. "Portanto, a valorização das obras se dá na medida em que, em termos temáticos e formais, elas produzem alteração ou expansão do horizonte de expectativa do leitor por oporem-se às convenções conhecidas e aceitas por esse". (AGUIAR; BORDINI, 1988, p.83)

Nos anos 1980, Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira de Aguiar publicaram o livro *Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas*, que teve um papel importante na propagação dessa metodologia no Brasil, trazendo para a sala de aula o método recepcional, adaptando-o à leitura literária. Assim, o *método recepcional*, processo de recepção textual, que implica na participação ativa e criativa daquele que lê, fundamentado na atitude participativa do aluno em contato com os diferentes textos, contribui na e para a formação dos alunos, pois ele possibilita que a leitura seja ampliada para além de decodificação de códigos.

Em conformidade com Aguiar e Bordini (1988), o método recepcional não era usual na escola brasileira, pois naquele período a escola era guiada pelo eixo positivista e os estudos literários eram destinados somente à análise do autor ou do texto. Contudo, o método recepcional não se submete a essa tradição dominante, uma vez que sua base é o relativismo histórico e cultural, convicto da imutabilidade dos objetos como a obra literária, e o "conceito de historicidade da teoria recepcional é o da relação de sistemas de eventos comparados, a obra é um cruzamento de apreensões que se fizeram e se fazem dela nos mais variados contextos históricos em que ela ocorreu e no que agora é estudada." (AGUIAR; BORDINI, 1988, p.81).

Aguiar e Bordini ressaltam que o processo de recepção começa antes do contato físico com o texto e que mesmo que o leitor tenha um horizonte limitado é possível expandi-lo, mudá-lo e transformá-lo. "Quanto mais leituras o indivíduo acumula, maior a propensão para a modificação de seus horizontes, porque a excessiva confirmação de suas expectativas produz monotonia, que a obra 'difícil'

pode quebrar” (AGUIAR; BORDINI, 1988, p. 85). Portanto, o horizonte seria o seu mundo, com tudo que nele cabe:

experiências e vivências pessoais, religiosas, filosóficas, estéticas, raciais, jurídicas, ideologias, histórias, economia [...] O texto quanto mais se distancia do que o leitor espera dele por hábito, mais altera os limites desse horizonte de expectativas, ampliando-os. [...] Se a obra distancia tanto do que é familiar que se torna irreconhecível, não se dá a aceitação e o horizonte permanece imóvel (AGUIAR E BORDINI , 1993, p.87).

Desse modo, a Literatura deve ser trabalhada em sua dimensão estética pela escola, dimensão esta entendida como a combinação da percepção original de uma obra literária e das reações, sejam elas emocionais ou intelectuais, despertadas pela literatura a partir do que o autor coloca em sua criação. Ao recepcionar uma obra o estudante/leitor pode acessar várias facetas do texto, pois a imutabilidade do contexto socioeconômico e cultural abre caminhos para as leituras sobre esse objeto dentro de um determinado contexto histórico no qual o sujeito leitor está inserido.

Quando vivenciamos o Método Recepcional na sala de aula, a leitura da obra se modifica de acordo com as tendências sociais e a visão de mundo daquele momento. A leitura não pode ser feita de forma estática, padronizada. É preciso romper o tradicionalismo e entendê-la de forma relativa, considerando a atualidade, mas, também, compreender o horizonte do autor, e de onde ele está falando.

Regina Zilberman (1982) lista e descreve as normas que compõem o horizonte de expectativa utilizado pelo autor/leitor para conceber e interpretar a obra. Sendo elas: social: relativo à posição social que ocupa dentro da sociedade; intelectual: compatível com sua posição no meio social, atingido após a educação formal; ideológico: que corresponde aos valores dos quais não se consegue desviar; linguístico: que é o padrão expressivo decorrente da educação recebida e do meio social em que percorrem, coincidindo com a norma gramatical privilegiada; o literário: provindo das leituras feitas, das suas preferências e da oferta concedidas pela tradição, dos meios de comunicação e da escola. A estes fatores são somados os de ordem afetiva que irão provocar adesões ou rejeições do leitor à obra. Todas essas convenções são levadas em consideração para a construção do horizonte de expectativa.

No processo de recepção são necessárias duas etapas: a determinação do horizonte de expectativas e sua possível ampliação. Entretanto, as pesquisadoras Aguiar e Bordini agregaram outras três etapas, de modo que o Método Recepcional

tem as seguintes etapas: 1. Determinação do horizonte de expectativas: o professor define os horizontes de expectativas de seus alunos/leitores, no intuito de sistematizar estratégias de ruptura e transformação desses horizontes; 2. Atendimento do horizonte de expectativas: para atender às demandas dos estudantes, é fundamental que o professor comece oferecendo textos que correspondam às suas expectativas e, em seguida, crie técnicas padronizada de ensino que sejam conhecidas pelos alunos para acrescentar novos elementos nas atividades desenvolvidas; 3. Ruptura do horizonte de expectativas: introduzir textos e atividades que removam as certezas e os costumes dos alunos; 4. Questionamento do horizonte de expectativas: os alunos devem comparar as etapas anteriores para mensurar qual das etapas exigiu mais ou menos reflexão, dificuldade e qual lhe trouxe mais satisfação, “o que entendeu como mais fácil e qual lhe pareceu mais difícil, qual proporcionou facilidade de entendimento e/ou abriram-lhes caminhos para atacar os problemas encontrados”; 5. Ampliação do horizonte de expectativas: nesta o alunos devem refletir sobre as relações entre a leitura e a vida. (AGUIAR; BORDINI, 1988, p. 90).

À luz das etapas, assim reveladas, podemos perceber como o método recepcional pode ser desenvolvido em sala de aula, ensejando a participação do aluno/leitor e o contato com diversos textos, assegurando, assim, “efetuar leituras compreensivas e críticas; ser receptivo a novos textos e leituras; questionar as leituras efetuadas em relação a seu próprio horizonte cultural” (AGUIAR; BORDINI, 1988, p. 86), que se sustenta no diálogo entre leitor/leitor, leitor/colega, leitor/professor e leitor/comunidade, uma vez que este método é extremamente social e o sujeito está em constante interação com os outros, seja por meio de conversas ou vendo seu lugar como sujeito/aluno da história e na história.

Promover um ambiente de interação com a literatura desde a primeira infância é ideal para iniciar a formação leitora da criança, no entanto sabemos que, para uma grande parcela dos sujeitos crianças brasileiras, é na escola que se dá esse primeiro contato com a literatura. A maioria das famílias têm pouco acesso a obras literárias, havendo também baixo estímulo para que seus filhos tenham contato com o texto literário, e esse comportamento é reflexo de diversos fatores, principalmente econômicos, mas também passa pelos aspectos sociais e culturais, por isso a escola é, na maioria das vezes, o local onde acontece o primeiro contato entre o leitor e texto literário, e apesar dos desafios, essa atividade é delegada à escola.

Construir hábitos que nos leve à formação de leitores literários na escola está relacionado entre outros aspectos a desenvolver o hábito da leitura, além de também proporcionar o acesso efetivo aos livros, incluir a leitura de diversos gêneros e cânones literários, oportunizando práticas de leitura e criando condições para que, com determinadas estratégias metodológicas, a experiência literária aconteça de forma contínua. E a figura que se configura como elemento central na organização desse processo é o/a professor/a, que deve antes de ser um formador de leitor, ser um leitor-professor.

Para Colomer (2007, p. 44) “talvez os alunos necessitem ser encorajados por alguém (professor) que lhes ajude de forma continuada a realizar a leitura por prazer” e, dessa forma, os alunos entenderão que o ensino da literatura é bem mais que apenas ler uma obra que o aluno escolheu, é realizar uma leitura cada vez mais ampla complexa.

De acordo com Aguiar e Bordini (1993, p. 12), as classes menos favorecidas devem, também, ter acesso à cultura letrada, pois “ao se valorizar todas as expressões culturais dominadas, não se está pretendendo limitar as classes populares ao conhecimento já adquirido no grupo”. O que se propõe é abrir-lhes o leque de opções, de modo que possam ter uma atuação eficaz na sociedade, sem serem meros instrumentos e estarem aptos a competir em igualdade de condições.

Zarpando desse ponto de vista e percebendo a importância da escola na formação de leitores, uma vez que devemos considerá-la como um dos locais mais importante para o acesso à leitura, é necessário refletir sobre alguns fatores relacionados a esse tema. A formação do leitor literário na escolar inclui diferentes níveis e abordagens, iniciando nas primeiras séries, passando pelos últimos anos do ensino fundamental e continua até o ensino médio, e superior, ou seja, abrange todos os anos da educação básica do aluno, e não finda, pois somos e estamos imersos no meio social, lemos e somos ensinados e ler para além dos grafemas.

Assim, ao pensar sobre a formação do leitor e a que se objetiva, corroboramos o pensamento de Teresa Colomer quando expõe que:

O objetivo da educação literária é em primeiro lugar, o de contribuir para a formação da pessoa, uma formação que aparece ligada indissolavelmente à construção da sociabilidade e realizada através da confrontação com textos [...] Em segundo lugar o confronto com textos literários distintos, oferece ao aluno a ocasião de enfrentar a diversidade social e cultural (COLOMER, 2007, p.31)

Diante do exposto acima, evocam-se a extensão e o alcance da formação do leitor, perpassando a formação do sujeito e oferecendo meios de ler o mundo e confrontá-lo a partir das próprias experiências leitoras. Desse modo, o uso da obra literária, apoiado no letramento literário – como prática social – objetiva:

[...] ir além da simples leitura que o letramento literário é fundamental no processo educativo. Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor (...) porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem (COSSON, 2014, p.30).

Nesse sentido, Rildo Cosson nos instiga a desenvolver ações que façam uso da literatura em sala de aula, contribuindo, não para uma leitura diária (mecanizada, ditada), mas uma leitura na qual os alunos ampliem seus horizontes de leitura acerca das mais variadas questões inclusive as questões étnico-raciais, e, desta forma, contribuirmos para “a formação das crianças/leitores, abrindo portas, apresentando caminhos, uma aprendizagem de itinerários de tipos e valores muito variados”, como bem coloca Colomer (2007, p. 68).

Assim, quando estamos trabalhando com a formação de leitores “devemos ter em mente um amplo conceito de leitura, ainda mais no mundo em que vivemos, onde os recursos multimídias estão cada vez mais disponíveis para todos.” (VERSIANI, 2012, p.17). A leitura não deve ser fixada ao ambiente escolar letrado, pois para ser um bom leitor, é necessário criar conexões, relacionar informações, interpretar situações e chegar a conclusões próprias. Mesmo sem saber ler, é possível compreender o ambiente ao redor. Por isso, a leitura deve se dar a partir de várias competências, ampliando os suportes textuais para formar leitores “cada vez mais capazes”, lendo imagens, pinturas, política, economia, partituras, jogos, lugares e pessoas.

A leitura literária, dentro do viés contemporâneo, passa por uma metodologia que proporciona o diálogo entre o texto e o leitor, utilizando para isso inúmeras e diversificadas estratégias para o ensino da literatura. Este ensino passa a acontecer assim de forma dinâmica, contextualizada, viva. Ao texto não é mais dada uma leitura descontextualizada e isolada de vivências e experiências do leitor e do seu meio social, mas sim uma leitura contextualizada, dinamizada e sobretudo humanizada como define Cândido (2004).

Dessa forma, o texto nos oferece a amplitude do horizonte do leitor. O que aponta para a importância do letramento literário na formação do leitor, pois conscientiza, humaniza, agrega saberes, promove o diálogo entre o mundo do leitor e do autor a partir das suas leituras, fazendo com que o aluno/leitor tenha acesso à literatura, a variados textos em diferentes suportes, de forma lúdica, dinâmica, prazerosa, que indague o texto a partir de suas emoções diante do lido, construindo, assim, não só a habilidade da leitura, como toda uma pertença ao mundo leitor. Esse mundo de janelas e portas que não se fecham, mas tão somente se abrem há outros mundos, leituras, acessos, mares, lugares e viagens. Uma travessia que se inicia geralmente na infância e não finda mais, se renovando, rompendo, validando, iniciando a cada novo texto que se abre diante do olhar leitor.

Portanto, o leitor não somente decodifica o texto, mas o lê a partir de sua própria perspectiva com base no que o texto lhe oferece, já não experimenta a leitura pela leitura, mas uma experiência da leitura, pois como se refere Jorge Bondía (2002), a “experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento [leiam o mesmo livro], não fazem a mesma experiência.” (BONDÍA, 2002.p.27).

Como aponta Colomer (2007)

O trabalho escolar sobre as obras deve orientar-se pois, para a descoberta do seu sentido global, a estrutura simbólica onde o leitor pode projetar-se. A literatura oferece então a ocasião de exercitar-se nessa experiência e aumenta a capacidade de entender o mundo. Tal recompensa é o que justifica o esforço de ler” (COLOMER, 2007, p.62).

Essa prática leitora faz com que o leitor vivencie a experiência da leitura literária de forma prazerosa, questionando, rompendo com as suas certezas, fazendo com que sinta a leitura como uma experiência de aprendizagem mútua, entre aquilo que o leitor traz em si e o que o texto lhe entrega. Percebendo assim a relação leitor/ texto, e como essa relação dialógica é diversa, pois cada leitor, que tem acesso a uma obra/texto literário, é singular e plural ao mesmo tempo, ou seja, para cada leitor uma recepção.

Desse modo, faz-se necessário ampliarmos o direito à leitura literária infantojuvenil afro-brasileira, fazendo com que esta não seja subtraída no e do currículo, no planejamento, na execução das aulas diárias. Além disso, é importante que as crianças/leitores se conectem com a leitura como quem se pluga na internet,

de forma prazerosa, curiosa, instigante e, acima de tudo, que possam perceber/ter consciência de como pode ser rica a experiência entre o mundo do leitor e o mundo que a leitura lhe apresenta.

Finalmente, após atracar em alguns portos, e realizar nossa travessia sob os documentos reguladores, mapeando os teóricos, conceituando letramento literário e também o método recepcional, chegamos ao cais e aqui atracamos.

### **3 CARTOGRAFANDO E SISTEMATIZANDO RESULTADOS DA PESQUISA: LITERATURAS, ENSINO E CULTURA AFRO-BRASILEIRA**

Apresentamos, neste capítulo, a rota marítima utilizada na nossa trajetória de investigação, enfatizando aspectos referentes ao percurso metodológico da pesquisa, partindo dos dados recolhidos durante a observação dos participantes e na aplicação de questionários com os membros da população da pesquisa. Todos esses dados nos possibilitaram construir a Sequência Didática, apresentada aqui de forma resumida em uma tabela, que, aplicada, nos forneceu elementos para a escrita do capítulo seguinte, o da experiência, em que analisamos e refletimos sobre a formação dos leitores do 5º ano do ensino fundamental I e o modo como eles recepcionaram as obras selecionadas para a montagem da sequência didática.

#### **3.1 Ainda no porto: Traçando a rota da pesquisa-viagem...**

Pensando na possibilidade de que poderemos descolonizar o olhar de sujeitos leitores sobre si, e sobre os outros, partindo da leitura literária, intentamos contribuir, a partir da presente pesquisa, para que as crianças possam ter um olhar que destoe das narrativas históricas de sofrimento e escravidão retratadas em livros e reproduzidas por anos ao longo da trajetória delas dentro e fora da escola. Dessa forma, faz-se necessária uma educação antirracista e afrocentrada, para que as crianças possam olhar a história e o povo negro como mais uma parte da história, escrita através de suas resistências, contribuições nas artes, arquitetura, economia, língua, músicas, culinária, dentre tantos outros elementos que estes povos trouxeram do continente africano, colaborando para e na formação do então povo brasileiro.

Expor essa vertente cultural gera sim conflito, confronto, pois moramos num país extremamente racista e preconceituoso, que ainda não aceita suas raízes africanas e não reconhece como lugar de fala o saber africano, e isso resvala em muitas salas de aulas reverberando nas memórias de muitas crianças, jovens e adultos.

Para oportunizar a circulação desses saberes africanos pensamos na leitura de livros de literatura infantojuvenil afro-brasileiros como instrumentos para diálogos para uma educação étnico-racial que possa contribuir para a formação humana e

cidadã das crianças que, anos a fio, passam, na maioria das vezes, a ter contato com um currículo eurocêntrico e pouco aberto à diversidade racial.

Nesse sentido, tendo em vista a necessidade de realização de práticas de leitura que tomem como escopo as relações étnico-raciais, sobretudo, na primeira fase do ensino fundamental e tragam a multiculturalidade para a sala de aula, de modo a contribuir para uma educação descolonizada, plural e diversa, é que empreendemos uma experiência de leitura com discentes do 5º ano de uma escola pública, do município de Massaranduba. Nosso intuito era propiciar a esses alunos o contato com obras literárias que tenham como proposta uma representação da história e cultura africana e afro-brasileira

que rompa com esses lugares de saber, [que] possa trazer imagens enriquecedoras, pois a beleza das imagens e o negro como protagonista são exemplos favoráveis à construção de uma identidade e uma autoestima. Isto pode desenvolver um orgulho, nos negros, de serem quem são, de sua história, de sua cultura. (SILVA, 2010, p. 35)

É possível observar, no fragmento acima, que essa possibilidade de apropriação, de expandir-se o horizonte deve estar vinculada ao trabalho com os textos trazidos para o leitor, sob os múltiplos aspectos em que o negro é o protagonista, multiplicando o acesso às fontes e às produções que tratam dessa temática, relacionadas à história brasileira, ressignificadas através das vivências dos alunos. Textos que permitam a reinterpretação de valores, comportamentos, experiências e vivências destes discentes, servindo como subsídio para uma educação afrocêntrica, tendo em vista que

Formar as crianças e os adolescentes desde cedo para a vivência de valores éticos e morais, torna-se necessário para que dentro do ambiente escolar, lugar de grande convívio entre as diferenças étnico-raciais, haja uma relação saudável e respeitosa entre todos que dela fazem parte. A formação dos estudantes com base em uma vertente literária que mostre o protagonismo afro-brasileiro e dê oportunidade ao(à) aluno(a) por meio da literatura de conhecer e de mergulhar em um universo onde as culturas africana e afro-brasileira sejam vistas de maneira positiva e livre dos estereótipos de sub-raça, de escravismo, de inferioridade, entre outros; é um modo eficaz de fazer com que a escola colabore de forma efetiva e definitiva para reconstrução da história dos povos africanos e afro-brasileiros (DE MELO; GONÇALO, 2017, p. 97).

Ainda de acordo com Melo e Gonçalo (2017), ao apresentar e compartilhar com os/as alunos/as obras que abordam a cultura africana e afro-brasileira de forma

positiva, respeitosa e sem estereótipos, estamos desempenhando um papel importante enquanto instituição escolar, refutando as narrativas que continuam replicando racismo e discriminação. Desenvolver atividades leitoras numa perspectiva como essa permite criar um canal para que haja diálogos envolvendo a diversidade cultural e as contribuições para além da força física, dos povos africanos e afrodescendentes, na formação das identidades brasileiras.

O uso de obras literárias nas escolas, para a formação de leitores, condicionou a escolha da literatura infantojuvenil afro-brasileira como *corpus* da proposta de sequência didática, que constitui o produto final de nosso trabalho e sem a qual a presente pesquisa não teria sido possível, já que a sequência didática foi o instrumento principal para a nossa entrada em campo e para a coleta dos dados que vamos discutir no terceiro capítulo desta dissertação.

### **3.2 Adentrando no mar – a natureza da pesquisa**

O estudo em questão mobiliza metodologias distintas, tendo em vista a sua própria natureza, que envolve a reflexão sobre a formação de leitores, a leitura crítica de textos literários, a observação e a intervenção em sala de aula. Por essa razão, elencamos os principais pressupostos metodológicos que balizaram a nossa proposta de pesquisa.

Inicialmente, a nossa investigação insere-se no campo da pesquisa-ação, uma vez que segundo Severino (2017, p.93-94) pode ser vista como

[...] aquela que, além de compreender, visa intervir na situação, com vistas a modificá-la [...]. Ao mesmo tempo que realiza um diagnóstico e a análise de uma determinada situação, a pesquisa-ação propõe ao conjunto de sujeitos envolvidos mudanças que levem ao aprimoramento das práticas analisadas.

Vê-se, assim, que este campo de pesquisa permite ao professor-pesquisador elaborar meios de modificar o ambiente pesquisado. No nosso caso, ensinamos, a partir da pesquisa realizada, contribuir para a ressignificação das práticas metodológicas que circundam a leitura literária e as relações étnicoraciais na escola, notadamente nos ciclos finais da primeira fase do ensino fundamental. Para tanto, partimos da construção de uma sequência didática, com procedimentos para a abordagem de textos literários, explorados em sala de aula, tendo como suporte o viés do letramento literário que aprecia os saberes, o diálogo entre si, as leituras que

os discentes realizam entre o eu e o outro, a leitura-mundo e o mundo da leitura, como apontado por Lajolo (1993), tendo como base os textos com os quais trabalhamos durante a execução da SD.

Embora a pesquisa-ação seja a dominante metodológica recorreremos, também, à pesquisa bibliográfica, já que é necessário o subsídio de livros, dissertações e teses, que versem sobre a formação de leitores no ensino fundamental a partir de textos literários de temática afro-brasileira. Logo, a pesquisa bibliográfica é imprescindível para a seleção de teóricos que fundamentam a pesquisa e nos permitem compreender melhor o nosso objeto de estudo e a realidade investigada.

Além disso, nos valem da pesquisa documental, pois nossa pesquisa teve, também como fonte, “documentos no sentido amplo (...) fotos, gravações, documentos legais.” (SEVERINO, 2013, p. 96) que nos permitirão desenvolver nossa investigação e análise.

Associada aos tipos de pesquisa, acima descritas, ainda nos respaldamos na pesquisa exploratória, tendo em vista que levantamos “informações sobre um determinado objeto, delimitando assim o campo de trabalho, mapeando as condições de manifestação desse objeto.” (SEVERINO, 2013, p. 96), nos permitindo, dessa maneira, uma reflexão acerca do objeto de estudo que é a literatura infantojuvenil afro-brasileira em sala de aula e a recepção dos leitores acerca de obras que integram tal tipo de produção literária.

Caminhamos, também, pelo campo da pesquisa etnográfica, pois esta nos permite inicialmente observar a turma, a escola, as aulas, e, assim, conhecer/levantar dados dos sujeitos participantes e do espaço onde desenvolvemos a pesquisa. De acordo com Severino (2013, p.93), a pesquisa etnográfica “visa compreender, na sua cotidianidade, os processos do dia a dia em suas diversas modalidades. Trata-se de um mergulho no microssocial, olhando com lente de aumento”. E esse microssocial será a sala de aula e seu cotidiano, nosso campo de estudo para analisarmos se e como as relações étnicas circulam nesse espaço social que é a escola e a sala de aula.

Stella Bortoni-Ricardo (2008, p.71) afirma que pesquisa etnográfica colaborativa tem por objetivo “não apenas descrever, como no caso da etnografia convencional, mas também promover mudanças no ambiente pesquisado”. Por isso a empregaremos como uma das nossas orientações metodológicas, visto que o objeto desta pesquisa - a literatura infantojuvenil afro-brasileira - fomentará a

ação/reflexão/ação dos sujeitos envolvidos, ou seja, realizarmos uma pesquisa com intervenção, que torna possível, a partir dos dados coletados no ambiente escolar, a proposição de mudanças na sala de aula, nos momentos de aprendizagem, nos diálogos e, conseqüentemente, na criança, a partir do contato com textos, em especial, literários, que favoreçam o protagonismo da criança negra e a valorização da cultura africana e afro-brasileira.

### **3.3 O navio escolar - Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Pedacinho do Céu**

A pesquisa foi aplicada entre dezoito de agosto e vinte e um de novembro de dois mil e vinte e dois, na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Pedacinho do Céu, que foi fundada, aproximadamente, entre as décadas de mil novecentos e setenta e mil novecentos e oitenta, no distrito de Santa Terezinha, zona rural da cidade de Massaranduba/PB. O distrito fica a, mais ou menos, 26 km da zona urbana, onde se situa a sede da cidade. A escola em que atuamos é a segunda escola municipal existente no distrito. A outra pertence à cidade de Campina Grande/PB, município limítrofe do distrito, o que torna a Escola M.E.I.F. Pedacinho do Céu a única unidade escolar municipal massarandubense<sup>4</sup>.

Na referida instituição escolar, o público é formado por moradores do distrito de Santa Terezinha e dos sítios Cajazeiras, Cardoso, Jorge e Porteira de Pedra. Conta com um total de 190 alunos, entretanto, no anexo - Clube de Mães - estudavam cerca de 74 crianças.

A unidade escolar, *locus* da pesquisa, encontrava-se em reforma e ampliação, por este motivo não estava funcionando em sua totalidade. Devido às obras foi preciso que mais da metade das salas de aula deixassem de funcionar no prédio escolar e fossem realocados para um outro ambiente, e o Clube de Mães Neuza Borborema foi escolhido para recebê-los. Localizado na entrada do distrito, e não muito distante da escola, o prédio tem um espaço amplo e bem iluminado, construído para realização de festas, recepção de atividades como cursos, palestras

---

<sup>4</sup> Essas foram as informações que conseguimos coletar, pois o PPP - Projeto Político Pedagógico da escola se perdeu durante o desmembramento e a reforma pelo qual a escola está passando, e como não havia nenhum documento digitalizado, as informações e o documento foram extraviados.

e reuniões. Por isso, houve a necessidade de realizar adaptações, como as paredes de gesso que foram erguidas para dividir o espaço em quatro salas de aula, e a fixação de ventiladores de parede em algumas salas, para melhor acolher os alunos e professores do segundo ao quinto anos, nos turnos manhã e tarde. As demais turmas continuam funcionando no prédio escolar, mesmo em obras.

No prédio escolar ficou funcionando a Educação Infantil e o primeiro ano. Para o anexo no Clube de Mães foram deslocados os seguintes anos: segundo, terceiro, quarto e quinto. O quadro de funcionários neste espaço é composto por quatro professoras pedagogas e um professor de educação física, um vigilante, duas merendeiras, duas auxiliares de serviços gerais e uma cuidadora. A diretora, a secretária e a orientadora se dividiam entre o anexo e a escola, dando apoio, sempre que preciso, em ambos os ambientes.

**Figura 1: Imagens dos espaços internos e externos onde fora realizada a pesquisa**



Fonte: acervo da pesquisadora.

Como a escola estava funcionando em um espaço adaptado, descreveremos o ambiente que foi reorganizado para o funcionamento escolar. Nele foram “construídas” quatro salas de aulas, algumas não têm janelas e em todas não há portas, havendo um ventilador por sala; contando com uma cozinha, um banheiro feminino e um masculino (usados por todos que frequentam a escola: crianças e

adultos); um filtro de barro para todos os alunos; um estacionamento ao ar livre e um espaço coberto usado tanto para o momento do lanche quanto para brincar.

Apesar dos ajustes mínimos realizados para o funcionamento do que deveria ser uma escola, não podemos deixar de registrar que o ambiente escolar não destoa muito dessa realidade. No prédio onde funciona a escola, em formato de L, tínhamos oito salas de aula, a sala dos professores, a sala da direção, uma sala onde eram guardados os livros (que deveria, mas não é utilizada como biblioteca ou servir de espaço de pesquisa, porém fica sempre fechada), cozinha, banheiros para as crianças e professores separadamente. No espaço onde não há construção de salas, há uma cisterna de água potável, fixada em frente às salas de aula, no espaço usado como pátio.

As salas de aulas também são apertadas e pequenas, e isso impede que algumas atividades sejam desenvolvidas, afetando as práticas dos professores e a aprendizagem dos alunos que se limitam ao espaço da sala de aula para a partilha do saber no ambiente escolar. Apenas o professor de educação física, justamente pela falta de espaço para tais atividades dentro da escola, utiliza o ginásio de esportes, que foi construído recentemente no distrito, para realização de suas aulas. Assim, percebemos que os dois prédios têm proximidades infraestruturais, apesar de terem sido erguidos para usos diferentes e distintos.

Escolhemos este espaço, para desenvolvermos a pesquisa, por ser a escola na qual a professora-pesquisadora leciona, e isso permite conhecer as fragilidades da realidade educacional no tocante à leitura literária e a História e cultura africana e afro-brasileira que perpassa essa unidade escolar. Pois, como afirma André (1995, p.28) “a pesquisa etnográfica se caracteriza fundamentalmente por um contato direto do pesquisador com a situação pesquisada e as relações que configuram a experiência escolar diária”.

Como professora efetiva do local no qual a pesquisa foi realizada, venho fazendo com que os alunos, da educação infantil, segmento no qual estou atuando, tenham contato com a temática da história e cultura africana e afro-brasileira. Para isso, faço uso da contação de histórias, leituras, músicas, imagens, sempre partindo do lúdico, como é sugerido nos documentos normativos e diretrizes para o ensino dessa temática nesse segmento. Nesse sentido, busco, com tal abordagem, alterar a micro realidade da minha sala de aula.

Cabe ressaltar que a pesquisa realizada poderá contribuir para alterar a realidade, o contexto, à medida que abordamos as temáticas que estão e são parte do currículo, como a história e a cultura africana afro-brasileira, modificando os conhecimentos dos discentes, aplicando à realidade o que muitos outros alunos só possuem no direito. E atrelado a essa vivência estaremos concomitantemente exercitando a leitura literária, que contribui sobremaneira para a transformação, não só do próprio aluno, que a partir da leitura literária poderá mudar sua leitura de mundo e poderá mudar o seu mundo, como dos que o cercam.

Para o desenvolvimento da leitura literária, de acordo com Tinoco (2013, p.142), “é essencial avaliar a obra, como linguagem mostrando o mundo, porque o revela, na medida que o leitor se percebe refletida nela. A linguagem, seja ela pensada como língua ou como discurso, é portanto, essencialmente dialógica”. Pois, quando trazemos a criança negra, como protagonista da história, as demais crianças que não se sentirem representadas, refletidas nela, devem ser levadas a questionar o mundo eurocêntrico e todo o racismo velado, e revelado, que circunda a nossa sociedade, nos livros, nas histórias, narrativas, na estética, nos valores. Para tanto, precisam conhecer a história e a cultura africana e afrobrasileira, para compreenderem as raízes desse problema estrutural que é o racismo e tudo que ele apresenta e representa.

Podemos assim, de acordo o que pensa Jauss (1994), entender que a literatura tem um papel social, pois permite um tipo de “leitura de rompimento” com o cotidiano pessoal, já que “Nesse sentido, tal leitura revela as possibilidades de situações ações, tempos, mundos que são novidades para o leitor, ao mesmo tempo em que ampliam o conhecimento de seu próprio mundo ordinário.” (Tinoco (2010, p.17). Portanto, a leitura literária, inserida na temática pesquisada, possibilita mudanças de comportamentos, olhares, falas, autoestima, conceitos de beleza e amor próprio, uma vez que a leitura literária é uma ferramenta de transformação e humanização (Cândido, 2014).

### **3.4 Carta náutica: os procedimentos metodológicos**

Para apresentarmos a proposta de pesquisa, marcamos uma reunião com a diretora da escola escolhida, para informarmos do intuito de aplicar a pesquisa. A

diretora reconheceu a importância e se mostrou animada com a nossa proposta de pesquisa. Em seguida, apresentamos a nossa proposta de investigação à professora regente do 5º ano, série na qual gostaríamos de vivenciar a pesquisa, e também fomos acolhidos e bem recepcionados. Por fim, marcamos uma reunião com os pais e/ou responsáveis pelas crianças, e apresentamos o projeto que foi recepcionado positivamente. Não houve resistência ou questionamentos em relação ao tema que seria abordado.

Diante dessa primeira fase estabelecida partimos para estruturação dos procedimentos metodológicos que seriam utilizados no decorrer desta pesquisa. Nossa pesquisa é etnográfica e qualitativa, pois como descreve Stella Bortoni-Ricardo (2008, p.58-9)

o paradigma interpretativista, do pressuposto da reflexividade, isto é, a pesquisa qualitativa, aceita o fato de que o pesquisador é parte do mundo que ele pesquisa, o que certamente afeta a forma como ele vê o mundo. O pesquisador não é um relator passivo e sim um agente ativo na construção do mundo. Sua ação investigativa tem influência no objeto de investigação e é por sua vez influenciada por esse.

Escolhemos registros “que de fato ainda não são dados, mas fontes para dados” (STELLA BORTONI-RICARDO, 2008, p.62), como a observação participante, o diário de pesquisa e, como coletores de dados, os questionários semiestruturados, que segundo Gil (2008, p.122) “garante o anonimato e não expõe os pesquisados à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado”. E esses pontos são significativos para deixar os participantes tranquilos quanto a suas respostas serem expostas ou lidas pela professora pesquisadora. Escolhemos os questionários semiestruturados, pois servirão para coletar as informações da realidade, dos sujeitos participantes e esses dados serão substanciais na construção das análises. Assim, organizamos a reunião com os pais/responsáveis para apresentarmos a pesquisa e coletarmos os seguintes documentos, assinados pelos pais e/ou responsáveis: o Termo de Assentimento para estudantes menores de idade (cf. Apêndice C), o Termo de Autorização para Gravação de Voz (cf. Apêndice D), o Termo de Autorização de Uso de Imagem (cf. Apêndice E), necessários para a liberação e autorização dos filhos, já que são menores, como participantes da pesquisa.

Os pais/responsáveis receberam a pesquisa de forma efetiva, sobretudo quanto à leitura, visto que “Ler é fundamental em nossa sociedade, porque tudo que somos, fazemos e compartilhamos passa necessariamente pela escrita” (COSSON E SOUZA, 2011, p.101). Dessa forma, reconhecemos que precisamos dominar a leitura para realizarmos a experiência do letramento literário, nossa proposta metodológica, pois o letramento literário é uma forma ampliada da leitura convencional, “não é apenas um saber que se adquire sobre a literatura ou os textos literários, mas sim uma experiência de dar sentido ao mundo por meio das palavras que falam de palavras, transcendendo os limites do tempo e espaço” (COSSON E SOUZA, 2011, p.103). Pois como estávamos retomando o ensino presencial, os pais revelaram a dificuldade dos filhos diante da leitura, e reconheceram que os seus filhos/as precisavam melhorar e exercitar a leitura, sabendo da importância, e da necessidade, desta na vida das crianças.

Partimos, assim, para a etapa de observação dos participantes, que aconteceu em dois momentos devido à pandemia da COVID19. O primeiro momento foi online a partir de um grupo do whatsapp e da observação das aulas via meet, realizadas pela professora regente. Então, no diário de campo, fomos fazendo o registro do que acontecia nas aulas, os temas trabalhados, a abordagem, a recepção das crianças, o convívio, as relações afetivas, ou não, entre os discentes, ou seja, anotações do universo que se descortina dentro do espaço da sala de aula. Essa ocasião foi extremamente importante para criar laços, um momento de aproximação com a turma, para não ser vista, e nem me sentir, como uma intrusa em sala de aula quando da aplicação da SD. Assim, diante do que foi observado e registrado, pudemos traçar estratégias metodológicas para a reelaboração da sequência didática, visto que esta já tinha sido previamente elaborada.

Estabelecemos nosso primeiro contato com a turma a partir da observação, “que não se limita a apenas sentar e observar, [mas] a observação inclui uma auto-revisão de nossos sentimentos e reações aos eventos”, como sugere Cyana Leahy-Dios (2004, p.17). Esse foi o momento de conhecer o espaço onde a pesquisa foi aplicada, assim como capturar nossas primeiras impressões presenciais sobre os sujeitos e o ambiente. Em seguida, realizamos a aplicação dos questionários, um para a professora regente e outro para os alunos. Acerca desse instrumento de coleta de dados, Gil (2008, p.120) afirma que é uma

técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.

Para a efetivação da aplicação dos questionários, a professora-pesquisadora organizou um cronograma, pois, como a coleta dos dados foi digital, e nem a escola nem as crianças possuíam as ferramentas necessárias, a professora-pesquisadora utilizou dos seus meios digitais para tal processo. Cada aluno recebia um *smartphone* com o arquivo contendo o questionário, a professora pesquisadora fazia a leitura do título do questionário e explicava o motivo e o objetivo, esclarecendo que caso precisassem, ou tivessem dúvidas, ela estava ali para auxiliá-los<sup>5</sup>.

### Figura 2- respondendo o questionário do aluno



Fonte: acervo da pesquisadora.

Coletamos os dados no espaço que chamamos de pátio, onde as crianças de duas em duas, totalizando seis por tarde, respondiam o questionário, levando em média vinte ou vinte e cinco minutos cada. Como algumas não sabiam ler, precisavam do suporte da professora-pesquisadora. Ao todo, precisamos de uma semana para que os questionários fossem respondidos. O questionário da professora regente foi enviado para o e-mail dela e respondido num outro momento,

---

<sup>5</sup> Devido a oscilação do sinal de internet, alguns dos questionários foi respondido na parte exterior da escola, pois é lá onde melhor se tinha acesso ao sinal de internet.

ali mesmo na escola enquanto a pesquisa acontecia. Assim, concluímos a etapa da coleta dos questionários, ou melhor, “As respostas a essas questões que irão proporcionar os dados requeridos para descrever as características da população pesquisada ou testar as hipóteses que foram construídas durante o planejamento da pesquisa” (Gil, 2008, p.121). Permitindo visualizar, e se possível melhorar, o caminho e as estratégias para a elaboração da sequência didática

Ao longo da pesquisa adotamos o uso do diário de pesquisa, como recomenda Stella Bortoni-Ricardo (2008, p.47), “pois é possível fazer anotações entre uma atividade e outra sem que isso tome muito tempo”, de modo a registrar não só aspectos relativos a planejamento, metodologias, como também referentes a sensações, gestos, enfim, todo o conjunto de ações e eventos que podem contribuir para uma reflexão mais acurada do local de pesquisa e suas vicissitudes. Além da forma escrita de registro, tivemos os imagéticos e gravações de áudios capturados pelo smartphone, que nos acompanhou em todos os encontros e gerou dados gravados que serviram para fundamentar a nossa pesquisa.

A sequência didática foi aplicada ao longo de doze encontros com os alunos do 5º ano das séries finais do ensino fundamental I. Cada encontro teve a duração de 2 horas. Para a confecção da sequência didática, tendo em vista o nosso objeto de pesquisa, escolhemos as obras *Amora, de* Emicida, e *O mundo no Black Power de Tayó*, de Kiusam de Oliveira. Tais obras foram lidas e postas em diálogo com outros textos pertencentes a outras esferas semióticas, como vídeo, músicas, textos didáticos, informativos, a fim de ampliar a competência leitora dos nossos colaboradores acerca da cultura africana e afro-brasileira.

Durante o processo da nossa pesquisa, observamos<sup>6</sup> os alunos/as com o propósito de conhecer quais os textos e temáticas utilizados pela professora regente, durante a aplicação das atividades escolares, voltadas para o letramento. Nosso objetivo foi identificar o papel atribuído à literatura nas práticas de leitura propostas em sala.

Realizamos uma pesquisa com intervenção, tornando possível analisar os dados reunidos no ambiente escolar, a propositura de mudanças na sala de aula, nos momentos de aprendizagem, nos diálogos e conseqüentemente na criança.

---

<sup>6</sup> O período de observação aconteceu também para que houvesse uma redução no estranhamento entre a pesquisadora e estudantes, promovendo, assim, uma maior aproximação entre pesquisadora e sujeitos participantes. Por isso, não expusemos, ao longo do texto, comentários ou reflexões acerca desse período e do que foi observado e registrado no diário de bordo.

**Tabela 01 - Etapas e ações realizadas durante a pesquisa**

	Etapas	Ano	Fe v	Ma r	Abr i	Ma i	Ju n	Ju l	Ag o	Se t	Ou t	No v	De z
Coleta de dados	Análise dos documentos da escola	2022											
Aplicação do Instrumento da pesquisa	Testagem do instrumento	Atividades desenvolvidas no campo da pesquisa											
	Aplicação do questionário com os alunos												
	Envio do questionário Professora												
Apreciação dos dados coletados													
Período da observação participante	Observação das aulas												
Sequência Didática (Produto)	Aplicação												
	Culminância das atividades da SD												

Fonte: Elaborada a partir das orientações (CASTRO, 2015, p. 25).

### 3.5 “Cartograma<sup>7</sup>” da pesquisa: analisando os dados:

Nesta seção iremos apresentar a análise dos dados coletados, ou seja, o tratamento das informações quantitativas e qualitativas, coletadas por meio de questionários semiestruturados com questões de múltipla escolha e abertas, que

<sup>7</sup> De acordo com o IBGE (2010), o cartograma “É um esquema representativo de uma superfície ou parte dela, sobre a qual são apresentadas informações quantitativas e qualitativas, de eventos geográficos, cartográficos e socioeconômicos”

foram transformadas em tabelas, gráficos ou quadros, e em seguida realizada análises, reflexões e interpretações, como veremos a seguir.

### 3.5.1 Embarquem os navegantes - os sujeitos participantes

Os navegantes, público participante da pesquisa, são os discentes<sup>8</sup> e a professora regente. Através da aplicação dos questionários semiestruturados com questões de múltiplas escolhas e abertas, coletamos dados e, respaldando-os no referencial teórico que subsidia a pesquisa, os trataremos, a partir de nossas análise e reflexões.

Exploramos, previamente, os dados da professora regente, seguindo a estrutura de organização do questionário, analisando, primeiramente os dados do *perfil profissional*, em seguida os do *perfil de leitora* e, por fim, as *práticas docentes de leitura*. Posteriormente, analisamos os dados dos discentes, seguindo a estrutura de organização do questionário, que foi sistematizado em quatro seções. Na primeira, as perguntas visam a traçar o perfil socioeconômico. Na segunda, as questões intentam identificar o que o/a aluno/a lê e faz na escola. Já na terceira, os discentes responderam sobre o que costumam fazer e ler no tempo livre; e, por fim, na quarta seção, o objetivo foi identificar o que conhecem, sabem e estudam sobre a temática da nossa pesquisa.

#### 3.5.1.1 O questionário da professora

A primeira parte do questionário enviado à professora regente possibilitou traçar seu *Perfil profissional*, discriminando a formação acadêmica da docente, que passa pela Licenciatura Plena em Pedagogia (2007), e Especialização em Educação (2008), na Universidade Federal de Campina Grande/UFCG, se estendendo ao Mestrado (2015) e Doutorado (2019) em Educação, cursados na Universidade Federal da Paraíba/UFPB. A professora regente leciona na Escola Municipal de E.I.F. Pedacinho do Céu há seis anos, onde também ocupou o cargo de supervisora no

---

<sup>8</sup> Os verdadeiros nomes dos colaboradores foram substituídos por nomes de origem africana ou afro-brasileira, no intuito de preservar a identidade dos nossos sujeitos-colaboradores.

ano de 2017. Enfrenta dupla jornada de trabalho nos turnos manhã e tarde, sendo efetiva nos municípios de Massaranduba - PB e Campina Grande - PB, desenvolvendo seu trabalho com um público estimado de cinquenta alunos nos dois turnos.

Da coleta dos dados inferimos que, desde criança, sonhou em ser professora e que se sente realizada “Apesar de todas as ‘dificuldades’ que circundam a vida do professor (condições de trabalho, remuneração, formação, valorização...)” sempre busquei fazer o melhor e tenho prazer em possibilitar melhores práticas.” Contudo, o reconhecimento por parte dos pais e estudantes é considerado, para ela, um incentivo ao seu desempenho, para que cumpra em sua totalidade e excelência com seu ofício, ainda que não haja condições de trabalho favoráveis.

A respeito de formação como leitora, elenca, como fator primordial, para ter se tornado leitora assídua, tanto de leituras por e para o lazer quanto às formativas, o fato de ter havido experiências leitoras no processo da sua formação estudantil e acadêmica.

No tocante às leituras formativas, a professora regente nos informou que costuma realizá-las e se interessar por “Leituras relacionadas aos processos de ensino e aprendizagens, políticas educacionais, formação de professores, educação especial, alfabetização e letramento”, leituras estas que estão dentro do seu campo de estudo nas suas formações acadêmicas.

Essa vivência leitora a fez perceber a importância da leitura na formação pessoal e profissional, e isto reflete em sua prática, em que “busco formar leitores por meio da literatura infantil, pois acredito que se faz necessário incentivar a leitura literária, lendo”. Por isso, empenha-se em formar leitores através da leitura de literaturas infantis, pois “Para transmitir o amor pela leitura de obras literárias, é necessário que se tenha experimentado esse amor” (PETIT, 2008, p.161).

No tocante à segunda parte do questionário: *Perfil do leitor e práticas docentes de leitura*, quando questionada sobre o perfil leitor dos alunos, esclareceu que talvez “[...] não seja possível traçar um perfil especificamente, mas sim "perfis". Existem crianças que ainda não aprenderam as habilidades específicas de ler (decodificar) e aquelas que já fazem uso social da leitura (letramento), lendo com fluência diferentes gêneros textuais”. Isso demonstra o respeito pelo processo de aquisição de leitura e pela individualidade dos sujeitos leitores. No que se refere ao lugar do texto literário nas práticas em sala de aula, revelou que “A prática da leitura

é diária, principalmente, por meio da contação, mas também, procuro realizar a leitura compartilhada e individual, na tentativa de desenvolver habilidades relacionadas ao processo de alfabetização”. Notamos aqui a utilização do texto como ferramenta para aquisição da leitura e decodificação, em que “a decodificação é um processo objetivo” enquanto que a leitura “um processo subjetivo”, que se conjugam (VERSIANI, YUNES, CARVALHO, 2012, p.23-4). A professora regente destaca ser necessário inserir a prática da leitura diária, tornando-se indispensável para a formação de leitores. Por isso, “procuro criar um repertório, uma memória literária. Para isso, no início do 2º semestre, faço a dinâmica MEMÓRIA LITERÁRIA, na tentativa de recuperar por meio da narrativa oral/reconto as leituras feitas no 1º semestre”.

Diante da análise dos dados, em relação aos livros lidos pelos alunos e como se dá a seleção destes, vimos que é a professora regente quem os escolhe, disponibilizando-os de acordo com as temáticas de cada bimestre, as situações cotidianas ou que interessam os alunos.

Em resposta à frequência do uso dos livros de literatura em sala, a docente afirma que se dá diariamente e que, desse material, levado para sala de aula, existem textos literários africanos/afro-brasileiros/com personagens negras, fazendo uma lista dos que, até aquele momento, haviam sido lidos: *Menina Bonita do Laço de Fita*, de Ana Maria Machado; *O Cabelo de Lelé*, de Valéria Belém; *Tudo Bem Ser Diferente*, de Todd Parr; *Três contos africanos de adivinhação*, de Rogério Andrade Barbosa; *Cada um tem seu jeito e cada jeito é de um*, de Lucimar Dias; *O amigo do rei*, de Ruth Rocha; *O casamento da princesa*, de Celso Sisto, dentre outros, no entanto, não comentou como usou estes livros.

Em relação às questões que versam sobre o estudo/leitura e materiais acerca da temática História e Cultura africana e afro-brasileira, a docente ressaltou que “A temática torna-se indispensável, principalmente, quando situações de expressão de preconceito e discriminação acontecem em nosso cotidiano. Dessa forma, é necessário promover práticas que promovam o respeito, o conhecimento e a valorização das diferentes culturas e povos”. Para que tais práticas se efetivem, faz-se necessário ler e se inteirar sobre o(s) assunto(s) dos quais não tem segurança em tratar, mesmo recebendo formação para trabalhar a temática, pois “considero que não foi suficiente” as informações e formações recebidas até o momento.

No tocante aos materiais de leitura, a docente informa que “Não há espaço físico para biblioteca, porém os livros são disponibilizados. Quando me interesso por alguma leitura que não tem no acervo da escola, procuro em formato digital, vídeo com contação da história ou adquiro o mesmo.” Às vezes, quando possível, adquire com recursos próprios. A respeito dos recursos utilizados para trabalhar a temática, citou alguns como: livros de literatura infantil, vídeos, jogos, que são, assim como os conteúdos, selecionados ou a partir do projeto temático<sup>9</sup> orientado pela Secretaria de Educação do município ou inseridos de acordo com a necessidade da turma.

Por fim, com relação à trajetória histórica dos povos africanos e afro-brasileiros ser explorada na escola, a professora regente é assertiva e reflexiva em sua resposta: “acredito que deveria ser dado mais destaque ao fato de que os povos africanos foram trazido à força, contra sua vontade, para serem escravizados”. Quando a professora fala sobre destacar a história da escravização dos povos africanos, talvez esteja se referindo a possibilidade de permitir ensinar aos discentes uma outra história que não está/é ensinada nas escolas. Seria uma forma de descolonizar o currículo, no sentido de que não víssemos apenas a diáspora africana pelo viés eurocêntrico, mas que fossem colocados sobre esse tema pontos de interrogação, fossem realizadas pesquisas sobre o tema, apresentando o outro lado dessa história. E dessa forma estaríamos afrobetizando os olhares para a história da formação do nosso país.

Dentre as dificuldades enfrentadas para vivenciar o ensino da História e cultura africana e afro-brasileira na sala de aula, a docente destacou três: “Formação inicial e permanente com relação a temática; disponibilização de materiais didáticos específicos; e a dificuldade de quebrar paradigmas/preconceitos por parte dos estudantes e familiares”.

Percebemos que os desafios apresentados pela professora regente refletem questões enfrentadas no cenário educacional nacional. A primeira questão é relativa à formação continuada, e isso demonstra a importância de investir em formações que habilitem os professores a abordarem essa temática de maneira sensível e embasada, dada a complexidade da temática, que envolve múltiplos saberes e sensibilidades. A segunda dificuldade está relacionada à escassez de material, o

---

<sup>9</sup> Projeto temático: é um projeto que é construído no planejamento bimestral, e aborda o tema que será desenvolvido durante o bimestre letivo. Para cada bimestre a SEDUC Massaranduba, trabalha um projeto temático diferente.

que destaca a necessidade de recursos educativos disponíveis em todas as escolas que tratem/abordem essa temática de forma inclusiva, afrocentrada, antirracista. Essa disponibilidade permite uma abordagem que conecte o saber dos alunos ao conteúdo abordado. A terceira dificuldade envolve os paradigmas e os preconceitos presentes pelos grupos dos estudantes e familiares, e este dado enfatiza a importância de um esforço coletivo envolvendo escola e sociedade e diversas esferas de poder para promover uma educação voltada às relações étnico raciais. O que implica desafiar os estereótipos e preconceitos arraigados em nossa sociedade, e no nosso currículo escolar, contribuindo assim para disponibilizar aos alunos e familiares um ambiente educacional que respeite e valorize a diversidade com o qual este dialoga.

Desse modo, diante do que nos revelou a professora regente, a partir dos dados expostos no questionário, percebemos o quanto sua formação de leitora influencia positivamente na forma como conduz a leitura literária em sua prática, entendendo que “Formar leitores é ajudar pessoas no caminho dessa descoberta, é ensiná-las a gostar de ler, é ser mediador do prazer que há em se descobrir (no sentido de descobrir a si mesmo) lendo” (VERSIANI, YUNES, CARVALHO, 2012, p.41). E como professora leitora, seu exemplo guia os alunos leitores nesse caminho-leitor.

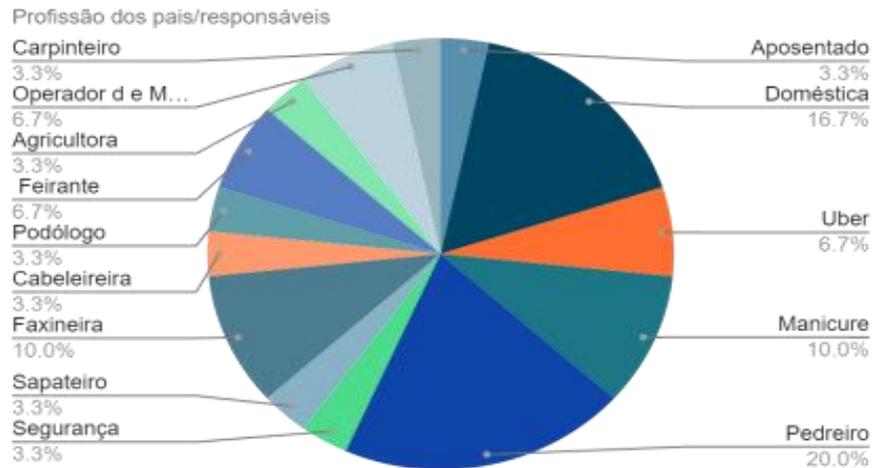
Em referência a sua prática, relacionada a temática da História e Cultura africana e afro-brasileira, entendemos que, mesmo não se sentindo totalmente preparada teoricamente e com escasso material pedagógico, ainda assim, aborda e dialoga sobre essa temática (dentro do que lhe é possível), pois sabe da importância desta para a formação dos sujeitos múltiplos e plurais que compõem a sala de aula.

### *3.5.1.2 O questionário dos alunos e o perfil socioeconômico*

Dos discentes, sujeitos participantes da pesquisa, 53% são do sexo masculino e 46% do sexo feminino, com idade entre dez e doze anos. Declarando-se como negros, temos 15,4%. Já pardos, 34,6% e brancos, 42,3%. Os outros 2,6% não se reconheceram, ou se identificaram, com nenhuma cor/raça. A maioria, 69,2% deles, mora no distrito de Santa Terezinha e 30,8% nos sítios vizinhos, tendo os núcleos familiares formados por pai e mãe 48%, só pela mãe 25% e 20% pelos avós.

O gráfico 1 permite-nos visualizar o perfil de escolaridade dos pais/responsáveis, traçados a partir dos dados coletados nos questionários.

**Gráfico 1: Profissões dos pais/responsáveis.**



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Considerando o gráfico acima, vemos que há uma variação que parte do ensino fundamental completo/incompleto ao ensino médio completo/incompleto, passando também por algum curso técnico. Notamos que nenhuma das profissões, expostas no gráfico acima, exige o ensino superior para exercê-la, o que não significa que algum pai/responsável não o possua, porém não foi declarado.

Partindo das profissões listadas inferimos a média para a renda econômica base das famílias dos estudantes, situando-os de acordo com o que informa o IBGE, nas Classes D/E, pois a renda mensal domiciliar é inferior a 2,9 mil, sendo que 76% da turma afirma ser assistido por programas do Governo Federal e apenas 24% não recebem algum tipo de auxílio.

Esse dado das profissões, junto aos da Pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* (2020), podem nos ajudar a desenhar a proximidade ou distância entre a aquisição de livros impressos/e-books e do hábito leitor, pois sabemos que o primeiro, demanda custos, investimento financeiro, e pouco acontece esse investimento em livros. Já o segundo, o hábito da leitura se dá pelo gostar, pelo ato de ler, pelo crescimento pessoal que a leitura desencadeia no sujeito e/ou para atualizar conhecimentos.

A pesquisa supracitada *Relatos da Leitura no Brasil*, revela, entre outras justificativas para a ausência leitora na vida das pessoas: não ter tempo livre; não ter

paciência para ler; preferir outras atividades. Desvela ainda que o que distancia as pessoas da leitura é: “ler devagar; ter problema de visão; não ter concentração suficiente; não saber ler e não compreender boa parte do que lê”. Contemplamos, assim, refletido nessas respostas os fatores sociais, pessoais, econômicos e de saúde da população leitora.

### 3.5.1.2.1 O leitor fora da escola

Na seção três: *Fora da escola*, os alunos informaram sobre a leitura realizada ou não fora da escola. Aproveitamos para tratar neste tópico, também, sobre a leitura dos pais e/ou responsáveis.

O gráfico (Cf. Gráfico 1) demonstra que, das profissões exercidas pelos pais, nenhuma delas está ligada diretamente à leitura, no entanto, os dados colhidos nos apontam que 30,8% dos discentes possuem muitos livros em casa; 57,7% afirmam ter poucos livros em casa; e 11,5% afirmam não ter nenhum exemplar. O que pode justificar o elevado índice de pais/responsáveis que não possuem o hábito leitor, um total de 75,1%; outros 3,8% leem mais ou menos; 3,8% leem um pouco; 15,4% não tem o hábito de ler; e, por fim, 3,8% não sabem ler, ou seja, apesar de muitos pais e/ou responsáveis estarem distantes profissionalmente, e economicamente da leitura, há uma minoria que se encontra próxima de uma leitura. Como vemos no gráfico abaixo, estas leituras são diversificadas e ocorrem tanto em suporte virtual quanto físico.

**Gráfico 2: O que leem os pais/responsáveis?**



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Cruzando nossos dados com os da última edição da pesquisa “*Retratos da Leitura no Brasil*”<sup>10</sup>, vemos que a Bíblia é o livro mais lido, conforme acontece com a nossa população de amostragem. Ela aparece sendo o livro físico mais acessado entre os responsáveis, de acordo com os dados coletados no questionário dos alunos/as, talvez devêssemos considerar o fato da maioria ter se declarado praticante da religião Evangélica, e, nesta religião, lê-se de forma acentuada o texto bíblico, tanto na celebração quanto em casa, durante os estudos bíblicos.

O suporte virtual é uma outra fonte de acesso à leitura bastante utilizada pelos pais/responsáveis. Em *smartphone*, os pais e/ou responsáveis buscam ler/ver notícias, receitas, entre outras leituras.

É interessante notar, diante dos gráficos expostos, que a leitura literária, mesmo não fazendo parte da realidade profissional dos pais e/ou responsáveis, e destes não estabelecerem o hábito leitor como condicionante à realização de suas profissões, ainda assim, há que se considerar que alguns pais e/ou responsáveis sejam leitores, e o fazem pelo prazer e hábito. Enfim, o fato de haver este comportamento leitor poderá incentivar o hábito leitor nos seus domicílios e familiares.

Mempo Giardinelli (2012, p.114) declara que esse hábito “pode ser recomendado, ensinado, transmitido, não tanto como habilidade (o que também poderia ser) mas como uma provisão amorosa que damos às crianças”. Todavia “A família, há muito, perdeu a noção de sua importância no papel educativo das crianças, especialmente na construção do gosto pela leitura. Cada vez mais, as exceções se tornam raras e em função disso a família transferiu para a escola esse dever” (FERRAREZZI e CARVALHO, 2017, p.53). A população analisada é um retrato do que desenharam Ferrarezi e Carvalho (2017), já que, contemporaneamente, parece que, de fato, a escola foi a instituição que veio substituir esta função inicialmente familiar: a de formar leitores. Entretanto, sabemos que a escola não está tão preocupada com esse tipo de leitor (o leitor literário), mas com leitores que performem bem na leitura das avaliações externas à escola, que geram indicadores quantitativos de aprendizagens e colocam as instituições/cidades/estados no *ranking* de melhores notas nos programas avaliativos aplicados pelo MEC -IDEB, ENEM entre outros programas.

---

<sup>10</sup>Disponível em: <https://www.prolivro.org.br/5a-edicao-de-retratos-da-leitura-no-brasil-2/a-pesquisa-5a-edicao/>. Acesso em 10 de Abril de 2023.

A partir daqui iremos, de forma concisa, refletir sobre esse sujeito leitor relacionando-os aos materiais leitores com os quais têm acesso, o lugar (que é a escola) e o como ocorre a leitura. Em meio aos sujeitos participantes, temos leitores de livros físicos, virtuais, notícias, receitas, vídeos, imagens, de múltiplos textos.

É esse o leitor de fora da escola, que circula também dentro da escola, que não se distancia da leitura, mas se conecta. Mesmo que a escola apenas atue “sobre as leituras que realizam em seu âmbito, como todas as condições e limitações que isso implica” (COLOMER, 2007, p. 147), temos que considerar nossa participação ativa na formação do leitor e saber conectar as leituras realizadas dentro e fora da escola, para que esse leitor dialogue com as leituras realizadas em ambos os espaços.

Ao perguntarmos aos discentes se costumavam ler fora da escola, obtivemos as seguintes respostas: 17 leem, sim, fora da escola; 4 leem um pouco; e 4 não leem nada que não seja na escola. Ao indagarmos sobre o que costumam ler fora da escola, elencaram: *bíblia, livros didáticos, sobre animais, literários, de português, de índio*, assim como *gibis, diário, revistas, notícias e também livros online*. A partir desta lista notamos a influência dos pais, quando alguns alunos afirmam ler a bíblia, já que foi um dos livros citados. O uso do *smartphone*, enquanto suporte para a leitura online, é outro hábito compartilhado, pois, enquanto alguns pais leem notícias, os filhos lançam mão dessa ferramenta para ler também livros.

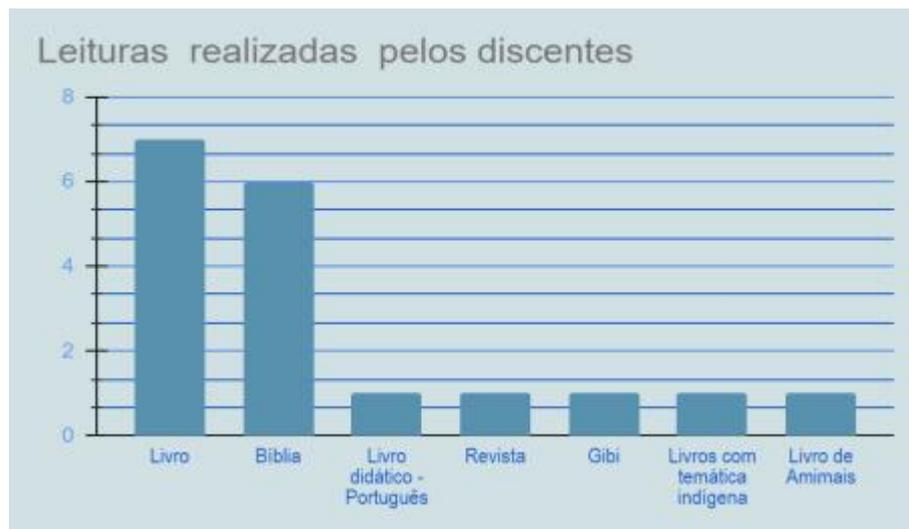
Mesmo sendo poucos os alunos que declararam ler fora da escola, é interessante perceber que não é apenas o fator econômico que pesa e traça o perfil do leitor, a experiência, o contato com o livro, o exemplo, ou não, de pais/responsáveis leitores, também devem ser apreciados quando pensarmos nos elementos que convergem para a formação desse hábito ou para desenvolver o prazer pela leitura.

No tocante ao responsável pelas escolhas das leituras, percebemos que acontecem de formas variadas. Na coleta de dados obtivemos as seguintes possibilidades para essa tarefa: 7 a fazem de forma autônoma; 4 têm suas escolhas inferidas pela mãe; 2 pelos pais; 1 pela avó; e 3 não leem fora da escola. Face a isso, e com base nas respostas às questões: No seu tempo livre, quando não está na escola, o que gosta de fazer? e São atividades divertidas? Por quê? deduzimos que a leitura fora da escola não é prazerosa e livre, pois geralmente não é uma escolha do leitor e outras vezes se torna uma imposição do adulto, como vemos nos dados

coletados. Por isso, poucas crianças a realizam fora da escola e a tomam como uma atividade divertida. Por fim, assim como na escola, em casa a escolha da leitura passa pela seleção do adulto.

Além de termos alguns outros discentes que não leem quando não estão dentro dos muros da escola, o que nos encaminhou a pensar algumas possibilidades: eles podem não gostar de ler ou não possuem livros nos espaços por onde circulam fora da escola.

**Gráfico 3: O que leem os alunos fora da escola?**



Fonte: acervo da pesquisadora.

Da lista elaborada, pelos estudantes, sobre as atividades realizadas quando não estão na escola, a leitura é citada por alguns, mas não é uma das primeiras atividades de lazer. Anteriormente, listaram inúmeras outras atividades, entre as quais destacamos: jogar (bola, bola de gude, tampinhas, futebol, totó, etc.); usar o celular (para: jogar online, ouvir música, assistir vídeos no youtube, tik tok, ler e acessar as redes sociais); brincar na rua e com os amigos/as; ler; andar de bicicleta; e ajudar a mãe. Justificando a escolha dessas atividades, nos responderam que

Merokuhle: “todas essas atividades são boas,  
 Aina: “ajuda-os a se tornarem mais inteligentes”  
 Adeben: “melhoram o estudo, são legais, interessantes”  
 Amara: “eles gostam, são engraçadas e fazem parte da vida”.

Assim como mostra a pesquisa “*Retratos da Leitura no Brasil*” (2021), com nosso público participante também a leitura aparece bem depois da tv, internet, ouvir músicas, redes sociais. Mesmo que alguns pais tenham a prática da leitura, as

crianças, em sua maioria, ainda não adquiriram o hábito de ler fora da escola, apesar de listarem diferentes gêneros textuais que costumam manusear quando estão em outros espaços, e isso pode ser visto positivamente.

Por fim, os dados analisados não nos permitem fechar ou fixar um perfil do leitor fora da escola, mas desenha os múltiplos perfis (assim como fora referido pela professora regente) existentes. E que são forjados conjuntamente com seus pais e/ou responsáveis. Conforme observa Michele Petit (2008, p.141), o vínculo com a leitura perpassa “em grande parte (por) uma história de família”. Várias pesquisas confirmaram a importância da familiaridade precoce com os livros, de sua presença em casa, de sua manipulação, para que a criança se tornasse mais tarde, um leitor. A importância, também, de ver os adultos ler”.

#### *3.5.1.2.2. O leitor dentro da escola*

Na relação leitor e escola temos, como sugere Mempo Giardinelli (2010), o professor como mediador de leitura, “responsável por formar novos leitores”. Por isso, partimos do modo como a professora conduz o momento de contato entre o leitor e o livro para traçarmos alguns comentários acerca do leitor na escola.

Indagamos se a professora regente realizava leituras em sala e obtivemos como resposta que ela lê com frequência livros literários para os alunos, uma média de três vezes na semana, podendo até ser mais. O modo como a leitura é executada pela professora faz esse momento ser divertido, gerando nos discentes uma sensação agradável. E isso acontece devido às estratégias usadas pela professora, que ludicamente realiza as leituras; os estudantes consideram os livros lidos como legais, e, além disso, algumas vezes ela (a professora) solicita a participação dos discentes na leitura, o que demonstra o momento de interação entre a leitura-professora-turma. Desse modo, procedimentos como esses, vivenciados pelos alunos/as em sala de aula, podem resultar no plantio de novas “sementes do desejo de ler” (MEMPO GIARDINELLI, 2010, p. 67).

Das leituras realizadas pela docente, inferimos que além de textos literários e livros de literatura, a professora regente oportuniza outros textos e materiais para serem lidos, como: *vídeos, músicas, filmes, gibis*, não ficando restrita apenas aos paradidáticos que a escola pode, ou não, oferecer, ampliando o repertório leitor dos alunos. Tal prática é essencial para desenvolver o hábito de ler, sendo uma forma

eficiente de desenvolver o gosto pela leitura, sobretudo num espaço escolar onde a biblioteca, ou sala de aula, não faz parte da estrutura desse espaço, e nem no prédio de origem. (FERRAREZI e CARVALHO, 2017, p.56).

Quando inquerimos sobre os espaços de leitura, como biblioteca ou mesmo sala de leitura, constatamos que são inexistentes no espaço do clube de mães, adaptado para ser a escola. Por isso, um pequeno acervo de leituras fica na própria sala de aula, dentro de uma caixa, ao fundo da sala de aula, sobre uma mesinha, contando com cerca de trinta livros (dos mais variados temas e histórias). Não há outros espaços onde possam acontecer um momento de leitura e nem outros acervos a que os alunos tenham acesso.

Para Ferrarezi e Carvalho (2017, p 56) “poder frequentar uma biblioteca adequada, com local limpo e silencioso para ler, com todo o efeito simbólico que isso tem sobre uma criança, é algo que ajuda a despertar ainda mais esse desejo” de ler. Mas como fazer isso em escolas que não tem biblioteca? E, como esta é uma realidade, distante para os alunos desta instituição, o que a professora busca fazer é tentar diminuir a distância entre os alunos e os livros, apesar da ausência de ambiente destinados à leitura, um templo silencioso, “onde se pudesse server conhecimento transformador ou simplesmente pelo prazer de fruir o prazer da leitura.” (FERRAREZI e CARVALHO, 2017, p 56)

Diante dessas informações, observamos que, apesar de a instituição escolar estar funcionando em um ambiente adaptado, e este não contemplar espaços leitores regulares - biblioteca ou sala de leitura - mesmo assim notamos que há a realização de leituras, acontecendo sob a mediação da professora em suas aulas. E apesar dessas carências, material e espacial, os discentes têm a professora regente como incentivadora primordial; e, para uma minoria, esse incentivo à leitura também é atravessado pelos pais/responsáveis. É desse contato com a leitura, tanto dentro como fora da escola, que possibilitou emergir em alguns alunos/as o gosto pela leitura.

A análise dos gráficos (cf. gráfico 2 p. 32 e gráfico 3 p. 34) nos permite identificar outras informações, como a de que tanto os pais quanto os alunos têm pouca prática de leitura. Alguns discentes têm acesso a textos em seus lares, seja através do suporte físico ou virtual, que permitem ampliar não só a leitura para além de livros paradidáticos, como incorporam leituras de diversos gêneros como: receitas, notícias, blogs, letras de música, vídeos, posts, entre outros.

### 3.5.1.2.3 Leitura e cultura africana e afro-brasileira

Na última seção, lançamos questões sobre etnias e leitura. Coletamos, nos questionários, informações sobre a leitura de livros que trazem personagens negras. E mesmo que 40% da turma não lembre os nomes de algum livro lido pela professora, 60% conseguiu lembrar de um: *O amigo do rei*<sup>11</sup>, escrito por Ruth Rocha.

O livro nos mostra que a escravidão era uma imposição ao corpo negro, contudo, a sua mente era liberta e se projetava com toda alma ao seus antepassados e descendência não esquecia de onde viera e quem era quando estavam em seu lar/terra/continente. A coragem de Matias de fugir da vida escrava, no sentido figurado e real, é um ponto a ser observado e refletido, pois ele pensou na sua liberdade e quando a conquistou passou a lutar pela liberdade dos seus pares, como filho do rei que era.

Vemos que as literaturas que trazem personagens negras foram abordadas, no entanto, pode ser que a familiaridade dos alunos com a literatura clássica européia faça com que eles não se lembrem tão facilmente de outras leituras que se distanciam desse tipo de literatura hegemônica na formação de muitos de nós leitores.

Quando perguntamos a opinião deles sobre a importância ler e estudar sobre os povos africanos/povos negros, responderam em sua totalidade que é importante estudar sobre eles, e justificaram com as seguintes assertivas: “

Leke: pra aprender mais, porque a gente tem que conhecer os outros povos;  
 Mandla: porque a gente pode aprende mais sobre ele;  
 Dayo: porque é muito importante;  
 Chisomo: porque aprender mais a não ter preconceito;  
 Adeben: porque ele também são pessoas;  
 Fayola: por que fala um pouco da história do Brasil;  
 Hellen: porque são amigos; por quê lembra sobre o racismo.

---

<sup>11</sup> Os alunos no questionário citaram como exemplo de texto que traz em sua trama personagem negro a obra *O amigo do rei*. Busquei informações sobre essa obra e trouxe um resumo. *O amigo do rei*, escrito por Ruth Rocha, conta a história de uma amizade entre Ioiô, filho de um senhor de escravos, e Matias, escravo do pequeno Ioiô. Dois meninos, da mesma idade, mas em realidades opostas. Vemos nas ilustrações, e ao longo da história, os contrastes: sociais, econômicos, culturais e raciais, que cerceiam os dois personagens. Apesar de brincarem juntos, brigavam também, e Ioiô tinha sempre razão, isto demonstra a relação senhor-escravo. O livro mostra as regalias de Ioiô e a vida dura de Matias, que tinha um sonho e não deixava se abater por sua condição de escravo, sua mente era livre e sonhava em voltar para a sua terra - a África- onde o seu pai era rei.

Com base nas respostas expressas, podemos perceber o quanto é valorizada a importância de estudar, conhecer, ler e dialogar sobre a história e cultura africana e afro-brasileira, para compreender melhor esses povos e enriquecer nossos horizontes sobre as culturas para além das europeias que são estudadas pelos discente regularmente há pelo menos seis anos.

Embora os alunos possam ter entendido a importância deste saber-poder, ainda não o aplicam na prática. Por exemplo, quando perguntamos se lembravam de ter estudado o tema Consciência Negra na sua escola ou na sala de aula, nos deparamos com os seguintes dados: quinze alunos não lembravam; quatro *não sabem se a professora ou escola tratou sobre A Consciência Negra*; um afirmou que *sim: um dia a professora falou um pouco*; cinco apenas responderam *sim*; e um outro que *a professora falou no primeiro bimestre e eu não lembro muito*.

Esse esquecimento não deve ser tomado como responsabilidade/problema do aluno, mas, sim, como uma lacuna curricular, uma efetiva falta de compromisso com o que estabelecem os documentos legais em relação ao ensino da história e cultura africana e afro brasileira, de o vivenciar tal qual o currículo eurocêntrico, de forma contínua, perpassando todo o currículo escolar. Um ponto que deve ser considerado para fortalecer esse silêncio e esquecimento em relação aos temas referentes à cultura africana e afro-brasileira diz respeito à realidade, na maioria das instituições, de como a temática africana e afro-brasileira se faz presente no interior da escola. Muitas vezes, é restrita ao mês de novembro, em virtude do 20 de novembro – dia da consciência negra – data comemorativa que remete à temática. Essa resistência em implementar as diretrizes e documentos legais, que respaldam esse ensino, seria herança do racismo estrutural que nos assola, como inferem Djamila Ribeiro (2019), Silvio Almeida (2019) e Bárbara Pinheiro (2023), entre outros.

Sobre o trabalho com a diversidade e como esta merece mediar nosso cotidiano escolar, Nilma Lino Gomes (2007) nos traz alguns apontamentos, pois

Trabalhar com a diversidade na escola não é um apelo romântico do final do século XX e início do século XXI. Na realidade, a cobrança hoje feita em relação à forma como a escola lida com a diversidade no seu cotidiano, no seu currículo, nas suas práticas faz parte de uma história mais ampla. Tem a ver com as estratégias por meio das quais os grupos humanos considerados diferentes passaram cada vez mais a destacar politicamente as suas singularidades, cobrando que as mesmas sejam tratadas de forma justa e igualitária, desmistificando a idéia de inferioridade que paira sobre algumas dessas diferenças socialmente construídas [...] Ora, se a diversidade faz parte do acontecer humano, então a escola, sobretudo a

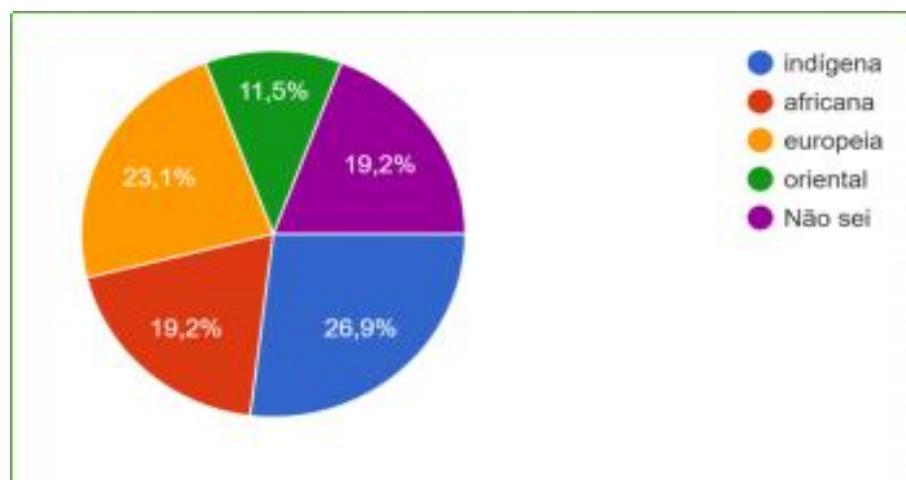
pública, é a instituição social na qual as diferentes presenças se encontram. Então, como essa instituição poderá omitir o debate sobre a diversidade? E como os currículos poderiam deixar de discuti-la? (GOMES, p. 2007, 23).

Em concordância com esta citação, a escola precisa ser o lugar onde a diversidade deve ser abraçada, dialogada, vivenciada, já que a diversidade é um elemento inerente à experiência humana e, por conseguinte, o espaço escolar deve construir uma base consistente para experienciá-la de forma respeitável a partir do currículo, percorrendo toda teoria e prática dentro deste espaço de saber e poder que é a escola.

Lançamos para os discentes uma pergunta especificamente sobre o tema Consciência negra, porque no ano de 2011, o calendário escolar passou então a incluir o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra', oficializado a partir da *Lei nº 12.519 de 10 de novembro de 2011*. A comemoração foi instituída como o Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra. Ainda assim, diante dos dados coletados, mesmo com todo o aparato legal, observamos que este não é efetivado em sua totalidade nesse estabelecimento escolar, refletindo diretamente no não conhecimento e na não aprendizagem dos alunos/as.

A análise dos dados coletados, diante da questão sobre a origem étnica da família, nos trouxe alguns aspectos relevantes, e os resultados obtidos estão representados no gráfico abaixo:

**Gráfico 4: Etnias familiares**



Fonte: acervo da pesquisadora.

O que nos chamou atenção, de forma positiva, foi que não houve uniformidade no tocante às origens familiares, os aluno/as reconheceram-se plurais.

Das etnias informadas, tivemos a indígena (sete alunos/as), europeia (seis alunos/as), africana (cinco aluno/as) e oriental (três alunos/as). Entretanto, uma parcela de 19,2%, que corresponde a cinco alunos/as, não soube informar qual a origem da sua família, não se reconhecendo em nenhuma das etnias dadas, e esse não se reconhecer pode partir de vários pontos, inclusive da negação de seus traços físicos, preconceito em não querer se reconhecer como diferente, entre outras possibilidades. Apesar disso, ao olharmos o gráfico, reafirmamos a diversidade étnica presente, um reflexo da nossa colonização e miscigenação, é um reflexo do olhar da maioria sobre suas origens étnicas.

No que diz respeito às etnias, mas agora no espaço sala de aula, lançamos a seguinte pergunta: Quantas crianças negras estudam na sua sala? Já que gostaríamos de perceber a identificação ou não das crianças com sua cor/raça/etnia. Com base no gráfico abaixo, podemos concluir que as respostas dadas se aproximaram da realidade, já que, do grupo de vinte e seis crianças, quatro, das sete crianças negras, foram assim reconhecidas por seus colegas, e também podem ou não ter se reconhecido. Veremos nas próximas questões como eles determinaram essa escolha, que critérios usaram para declarar a si e ao outro como negro/a. Assim entenderemos por que nem todos os discentes negros aparecem representados no gráfico abaixo.

**Gráfico 5: Quantas crianças negras estudam na sua sala?**



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Ao serem questionados como se identifica a cor/raça de uma pessoa, por meio de quais elementos, a maioria, oito alunos/as, respondeu que é pela cor da pele.

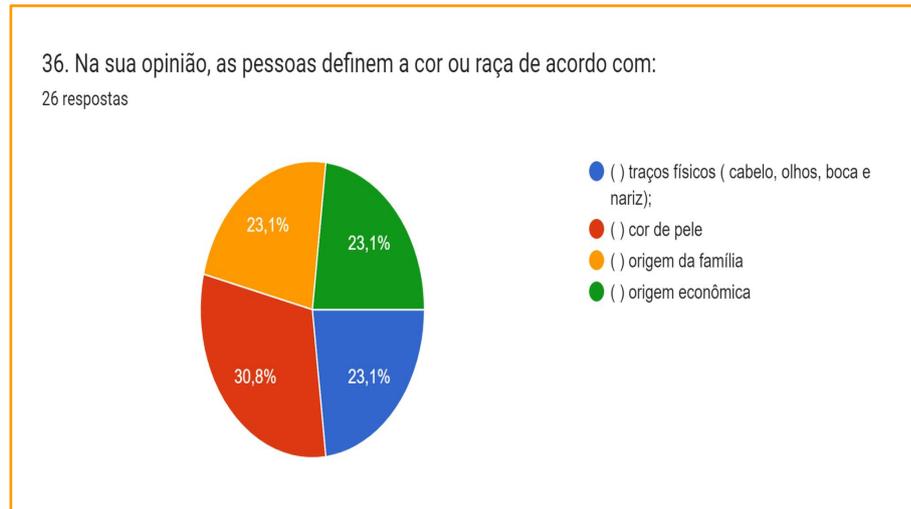
Esse dado coletado nos leva a refletir sobre o colorismo e o racismo que vivemos em nossa sociedade. O olhar que os discentes lançaram sobre a cor da pele, o uso do fenotípico epidérmico, como elemento identificador da raça/cor, é reflexo do colorismo/pigmentocracia.

Parafraseando Boaventura Sousa Santos (2021), o colorismo teve início com a moderna expansão colonial europeia, no século XVI. Usando-se os termos claro e escuro para nomear e diferenciar humanos, como fatores identitários, nomeando a cor da pele das pessoas para dividi-las em humanos e sub-humanos, tudo isso potencializou práticas racistas e assegurou a violência epistêmica e ontológica do projeto colonialista.

Como construção social, cultural, política e econômica, o colorismo é um marcador nas sociedades desiguais e discriminatórias, usado para estabelecer diferenças. Esse racismo, determinado pela lógica da cor, está tão presente em nosso cotidiano, e de forma tão natural que ainda vemos crianças falando “me dá esse lápis cor de pele”, e mecanicamente estende-se o lápis na cor bege, rosa, amarelo, reproduzindo o racismo/preconceito em pequenos (que se tornam) grandes atos/gestos em nossa sala de aula, e que repercutem no olhar, no identificar de si e dos outros que estão naquele espaço, enraizando-se em nossa sociedade, que se utiliza ainda dos “Traços morfológicos do rosto, do cabelo, ou da cor da pele como marcadores da discriminação racial.” (BOAVENTURA, 2021).

Em seguida, empatados, temos as seguintes possibilidades: origem da família e econômica e traços físicos, como podemos observar na representação visual abaixo:

### Gráfico 6: O que define cor/raça nas pessoas?



Fonte: Acervo da pesquisadora.

A respeito da questão de cor/raça, pedimos que respondessem se a vida das pessoas, no Brasil, é influenciada por sua origem étnica. E 53,8% responderam que não, e 46,2% que sim. Os dados obtidos nesta questão, quando comparados com os da próxima, que trata do racismo, apresentam inconsistências que são evidenciadas pelas respostas dos estudantes, e isso se justifica devido ao racismo ser agudamente velado em alguns pontos de nossa cultura, fazendo com que as respostas dos alunos sejam vista de forma plausíveis.

Quando perguntados sobre o significado do termo em questão, conseguimos os resultados que seguem:

Ayo: Não; Não gostar da cor de uma pessoa;  
 Erasto: Falar de um negro só porque a pele não é igual a pele branca;  
 Azekel: Quando a pessoa é julgada pela sua cor de pele;  
 Jafari: É uma pessoa ruim por que ela julga a cor de pele diferente da dela;  
 Abayomi: Julgar a pele dos outros;  
 Chisomo: Que a pessoa não gostou da sua pele; humilhar a pessoa;  
 Nkosi: E quando uma pessoa tem racismo de uma pessoa Negra; Bullying;  
 Akashi: É quando o cabra julga a cor da pessoa porque o cabra é negro;  
 Kwame: E pela a cor da pele; Por que ele é negro; porque as pessoas julgam mais sem saber e devem ter mais respeito;  
 Azekel: É quando a pessoa chinga a outra porque é negro Sei, se eu sou negro alguém diz vai negro, isso é racismo.

Assim, diante dessas falas, percebemos que, quando perguntamos se a cor da pele interferia na vida das pessoas, os estudantes responderam que não, refletindo a leitura individual/subjetiva, a partir do que sentem, percebem, olham, revelando assim que não nascemos racistas, mas que o racismo nos é ensinado

no cotidiano, é uma construção social, e como tal deve ser destituído, pois somos diferentes, porém devemos ser visto com igualdade, não apenas em discursos legais, mas em práticas cotidianas. Contudo, quando pedimos aos discentes que definissem racismo, eles o fizeram a partir de suas experiências, observações e leituras pelo e do mundo, ou seja, a forma como o racismo se desenha para esses estudantes acontece de forma ambígua, destoante.

Verificamos, ainda, que dois discentes não sabiam o que a palavra *racismo* significava; e que, em oito das frases escritas acima por eles, a expressão *cor da pele* fora grafada para definir racismo, evidenciando que, para uma grande parte deles, o racismo se associa primeiramente à cor, seria o que José Jorge de Carvalho (2008) denomina de racismo fenotípico intenso. Compartilhando desse pensar, Boaventura de Sousa Santos (2021) diz que

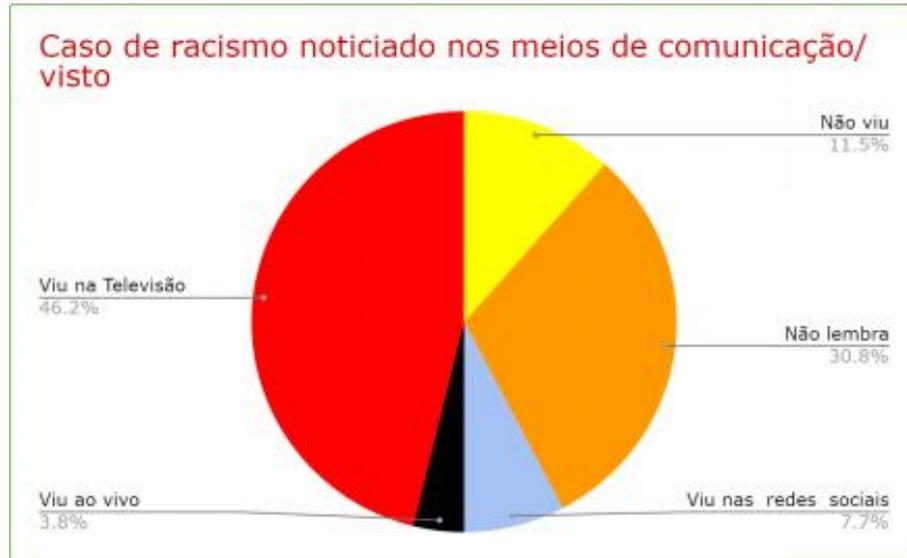
o racismo como ideologia permanece e tem-se mesmo acentuado nos tempos mais recentes. Traços morfológicos do rosto, do cabelo, ou da cor da pele continuam a ser usados como marcadores da discriminação racial, e em muitos países determinam as variações na discriminação que têm por alvo vários grupos sociais racializados, sejam eles negros, asiáticos, indígenas. (SANTOS, 2021, p. 03)

Nessa linha de argumentação percebemos que, mesmo com o avanço social e econômico, há determinados padrões e comportamentos que ainda não foram destituídos, sobretudo o racial.

O trecho citado acima sugere ser fundamental abordar as raízes sistêmicas e culturais da ideologia do racismo, para promover uma mudança social. No entanto, por esta ser uma questão complexa, demanda uma abordagem multifacetada, que contemple desde políticas antirracistas, documentos e medidas legais, programas de inclusão e diversidade, assim como a promoção do diálogo sobre a importância de elidir o racismo em todas as formas, proporções e existências.

Ao analisarmos o gráfico abaixo, podemos constatar que atos de racismos são observados ao vivo, ou nos meios de comunicação, pelos discentes.

**Gráfico 7: Casos de racismo vistos pelos discentes**



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Notamos que o veículo de comunicação televisão é o meio pelo qual os/as alunos/as têm acesso a essas informações, seguido das redes sociais. Uma pequena parcela lembra se viu, ou não, nas mídias notícias sobre o racismo. E infelizmente alguns discentes já experienciaram esse ato criminoso consigo ou com seus familiares.

Solicitamos que fizessem um breve relato do que observaram, e essas foram suas descrições:

- Chimaka: Já era em um shopping o segurança bateu em um homem negro.
- Fayola: Uma mulher que sofreu racismo nas redes sociais.
- Adeben: No jogo de futebol o menino não queria jogar porque ele era negro.
- Akachi: Um homem chamando o outro de macaco.
- Dayo: Sim, eu lembro o adulto maltratando a criança por causa da cor da pele.
- Mandla: No jogo de futebol o torcedor chamou o jogador de macaco.
- Hellen: Já sim, Meu irmão, cuspiram ele e chamaram ele de negro. Foi meu tio, ele bebeu ai ele falou isso.

Os relatos evidenciam a presença do racismo em diversos ambientes como o shopping, o estádio de futebol e, até mesmo, o núcleo familiar, além de ser constatado também nas redes sociais. Os discentes, a seu modo, têm a percepção de que, em muitos espaços, reais ou virtuais, o racismo acontece, pois é estrutural, como afirma Silvio Almeida (2019, p. 98), para quem o racismo é fruto de um “processo histórico e político, [que] cria condições sociais para que, direta e indiretamente, grupos racialmente identificados sejam discriminados de forma

sistemática”. Mesmo que ao longo da história tenha-se tentado reprimir tais atitudes, ainda assim, não há leis, educação, e consciência histórico-política que findem com esses atos recrimináveis que assolam nossa sociedade.

Por fim, perguntados se já haviam estudado sobre a África, 34,6% deles responderam negativamente; 19,2% afirmaram não lembrar; e 46,2% responderam afirmativamente. Essas informações, então, nos sugerem que mais da metade da turma não lembra ou não estudou sobre a África, e um pouco menos que a metade, fez menção de ter estudado. Esses dados nos levam a questionar se realmente não estudou, ou se apenas esqueceu. Não cabe a nós fazer qualquer tipo de avaliação sobre o aluno/a ou professor/a. Nossa tarefa é investigar se o direito ao ensino da história e cultura africana e afro-brasileira está ou não sendo praticado/vivenciado/distendido em todo currículo escolar.

Concordamos com Martha Abreu (2012, p.111), quando afirma que “Esses esquecimentos e silenciamentos são também exemplos evidentes de práticas racistas”. Quando uma maioria não se lembra ou não sabe, é significativo refletir sobre os porquês.

Ao considerarmos os hiatos entre a presença e a ausência do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas, especialmente no nosso *locus* de pesquisa, estabelecemos estratégias para mudar esse cenário, pois, parafraseando Martha Abreu (2012), é preciso transformar esse quadro silencioso. Revertê-los em direito à memória, história e diversidade, pensada e discutida sob a perspectiva da questão racial. E a escola deve ser usada como espaço privilegiado para tal questão.

E assim construímos uma sequência didática que possibilita passear por muitos temas e assuntos coletados diante dos questionários e relatos dos discentes, para serem dialogados, estudados e lidos sobre a História e cultura africana e Afro-brasileira, que “tem atualmente, força de lei e representam uma vontade de democratização e correção de desigualdades históricas na sociedade brasileira” (MATTOS e ABREU, 2012, p.116). Além disso, nossa proposta de sequência didática apresenta um conjunto de “estratégias pedagógicas que valorizam a diversidade, visando superar a desigualdade étnico racial presente na educação escolar brasileira nos diferentes níveis de ensino” como está posto nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das Relações étnico raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana* (2005, p.03). Nosso propósito é

descolonizar olhares, currículo e experiências leitoras por meio do nosso produto pedagógico, que é apresentado na tabela abaixo em um resumo conciso para que se possa ter uma ideia geral do mesmo.

#### 3.5.1.3.4 Nossa bússola: o desenho da sequência didática

A elaboração deste desenho, da nossa Sequência Didática, tem como objetivo sintetizar os procedimentos metodológicos que estão descritos ao longo do nosso produto final, lido aqui como nossa bússola, com destaque para os objetivos e estratégias de cada encontro.

O resumo da Sequência didática, apresentado na tabela abaixo, nos permite identificar a abordagem metodológica adotada em cada um dos doze encontros para traçar o caminho percorrido em nosso produto pedagógico.

**Tabela 02: Resumo da Sequência Didática**

<b>SEQUÊNCIA DIDÁTICA</b>	
<b>Tema/Título</b>	A presença da História e Cultura Afro-brasileira nas Literaturas infantojuvenis <i>Amoras</i> e <i>O mundo no Black Power</i> de Tayó
<b>Problema</b>	Como a literatura infantojuvenil Afro-brasileira, que traz como protagonista a criança feminina negra, pode ser utilizada como condutor de diálogo frente às questões das relações étnico-raciais através da história e cultura africana e afro-brasileira?
<b>Objetivo Geral</b>	Observar e analisar a recepção das obras <i>Amoras</i> , de Emicida, e <i>O mundo no Black Power</i> de Tayó, de Kiusam de Oliveira, por alunos da primeira fase do ensino fundamental
<b>DESENVOLVIMENTO DA SEQUÊNCIA</b>	
<b>PRIMEIRO ENCONTRO: OLHANDO PARA MIM</b>	
	<b>Procedimentos:</b>
	<b>Motivação:</b> Dinâmica Caixa com

<p><b>Objetivo:</b></p> <p>- Apresentar a temática para os alunos.</p>	<p>espelho. <b>Introdução:</b> Leitura do poema Diversidade – Tatiana Belinky. <b>Leitura:</b> coletiva do poema.</p> <p><b>Interpretação:</b> Análise e debate com questões propostas.</p>
<b>SEGUNDO ENCONTRO: APRESENTANDO AMORAS</b>	
<p><b>Objetivo:</b></p> <p>- Ampliar os horizontes dos alunos no tocante a temática da História e cultura africana e afro-brasileira</p>	<p><b>Procedimentos:</b></p> <p><b>Motivação:</b> Dinâmica Acerte o alvo e liberte um texto. <b>Introdução:</b> Leitura dos textos não verbais. <b>Leitura:</b> individual e em voz alta das imagens. <b>Interpretação:</b> elaboração coletiva de um texto a partir das imagens/texto não verbal.</p>
<b>TERCEIRO ENCONTRO: DEUS E SEUS NOMES EM ALGUMAS RELIGIÕES DO CONTINENTE AFRICANO</b>	
<p><b>Objetivo:</b></p> <p>- Mostrar que há diferentes formas de nomear Deus nas religiões africanas e afro-brasileiras</p>	<p><b>Procedimentos:</b></p> <p><b>Motivação:</b> Dinâmica: o que sinto quando ouço? <b>Introdução:</b> Mapa das religiões no continente africano. <b>Leitura:</b> coletiva do texto informativo e do livro Amoras. <b>Interpretação:</b> Comparação entre os Deuses do livro e os que os alunos conhecem. Análise de conteúdo e debate com questões propostas.</p>
<b>QUARTO ENCONTRO: ZUMBI E MARTIN LUTHER KING: SÍMBOLOS DA RESISTÊNCIA CONTRA O RACISMO</b>	
<p><b>Objetivo:</b></p> <p>- Conhecer os líderes Zumbi dos Palmares e Martin Luther King, e a importância deles na luta contra a escravidão e o racismo respectivamente.</p>	<p><b>Procedimentos:</b></p> <p><b>Motivação:</b> Quebra-cabeça gigante. <b>Introdução:</b> Exibição de vídeos sobre Zumbi e Martin Luther King (vídeos). <b>Leitura:</b> coletiva das biografias dos dois líderes citados. <b>Interpretação:</b> Socialização dos conhecimentos adquiridos neste encontro.</p>
<b>QUINTO ENCONTRO: ALIMENTOS QUE VIERAM DA ÁFRICA</b>	

<p><b>Objetivo:</b></p> <p>- Expandir os conhecimentos dos alunos sobre a História e cultura africana e suas contribuições alimentares.</p>	<p><b>Procedimentos:</b></p> <p><b>Motivação:</b> Dinâmica pescaria de alimentos. <b>Introdução:</b> Leitura do texto informativo Origem dos alimentos na culinária brasileira, e da receita. <b>Leitura:</b> coletiva do texto informativo e da receita. <b>Interpretação:</b> Debate sobre a origem dos alimentos pescados. Execução e degustação da receita</p>
<b>SEXTO ENCONTRO: ESPELHO, ESPELHO MEU!</b>	
<p><b>Objetivo:</b></p> <p>- Refletir sobre nossas identidade e diferenças e expor nossas impressões sobre a leitura de <i>Amoras</i></p>	<p><b>Procedimentos:</b></p> <p><b>Motivação:</b> Dinâmica Caixa com espelho. <b>Introdução:</b> Observar as características do avatar feito no primeiro encontro. <b>Leitura:</b> coletiva da letra da música. <b>Interpretação:</b> Roda de conversa sobre identidade e diferença, a partir da música e dos avatares; Dialogar sobre as impressões da leitura do livro <i>Amoras</i>.</p>
<b>SÉTIMO ENCONTRO: APRESENTAÇÃO DA OBRA O MUNDO NO BLACK POWER DE TAYÓ</b>	
<p><b>Objetivo:</b></p> <p>- Ampliar os horizontes dos alunos no tocante a temática da História e cultura africana e afro-brasileira</p>	<p><b>Procedimentos:</b></p> <p><b>Motivação:</b> Caça ao tesouro. <b>Introdução:</b> Contação de história digital: <i>O mundo no Black Power de Tayó</i>. <b>Leitura:</b> coletiva do livro. <b>Interpretação:</b> Expressar a recepção do livro a partir de questões propostas.</p>
<b>OITAVO ENCONTRO:A BELEZA TAMBÉM É NEGRA</b>	
<p><b>Objetivo:</b></p> <p>- Refletir sobre o conceito de beleza, para além do eurocêntrico;</p>	<p><b>Procedimentos:</b></p> <p><b>Motivação:</b> Ouvir a música Eu sou, do cantor WD <b>Introdução:</b> Leitura da letra da música. <b>Leitura:</b> Coletiva da música; assistir ao vídeo Tour pelo meu rosto. <b>Interpretação:</b> Análise da letra da música através do jogo perguntas e música; e debate a partir de questões direcionais acerca do que foi lido, ouvido</p>

	e dos vídeos expostos sobre beleza.
<b>NONO ENCONTRO: O MOVIMENTO E O CABELO BLACK POWER</b>	
<b>Objetivo:</b>  - Informar sobre o movimento e cabelo Black Power, e debater sobre o racismo lançado aos que usam esse penteado.	<b>Procedimentos:</b>  <b>Motivação:</b> Retomada da questão: o que é o Black Power? <b>Introdução:</b> Leitura da obra; assistir ao vídeo. <b>Leitura:</b> coletiva do texto informativo sobre a origem do penteado Black Power. <b>Interpretação:</b> Construção de painel com xingamentos e elogios aos povos e cabelos afro; e roda de conversa a partir de questões propostas.
<b>DÉCIMO ENCONTRO: OFICINA DE PENTEADOS PARA CABELOS DE CRIANÇAS NEGRAS</b>	
<b>Objetivo:</b>  - Mostrar as possibilidades de penteados para cabelos de crianças negras e sua relação com a história dos povos africanos	<b>Procedimentos:</b>  <b>Motivação:</b> Leitura do livro: Com que penteado eu vou? Kiusam de Oliveira. <b>Introdução:</b> Leitura digital do livro acima citado. <b>Leitura:</b> realizada pela professora em voz alta. <b>Interpretação:</b> Roda de conversa a partir de questões. <b>Oficina:</b> com a reprodução dos penteados dispostos na obra.
<b>DÉCIMO PRIMEIRO ENCONTRO: HISTÓRIA DA ESCRAVIZAÇÃO DE POVOS AFRICANOS</b>	
<b>Objetivo:</b>  - Conhecer a história da escravização a partir do navio negreiro.	<b>Procedimentos:</b>  <b>Motivação:</b> Exibir a reprodução do navio negreiro e a tela de Rugendas. <b>Introdução:</b> Leitura do poema "Navio Nегreiro – Cyro de Mattos. <b>Leitura:</b> em dupla e em seguida compartilhada. <b>Interpretação:</b> Roda de conversa a partir dos poemas e imagens
<b>DÉCIMO SEGUNDO ENCONTRO: ALGUNS REINOS AFRICANOS</b>	

<p><b>Objetivo:</b></p> <p>- Exemplificar alguns dos reinos existentes no continente Africano: Mali, Benin e Congo.</p>	<p><b>Procedimentos:</b></p> <p><b>Motivação:</b> Retomada da questão.  <b>Introdução:</b> Leitura do texto informativo: Reinos Africanos  <b>Leitura:</b> coletiva do texto, imagens e obra literária.  <b>Interpretação:</b> Análise dos textos e debate de questões propostas.</p>
<p><b>DÉCIMO TERCEIRO MOSTRA: LEITURAS LITERÁRIAS:  UMA TARDE ENTRE AMORAS E TAYÓ</b></p>	
<p><b>Objetivo:</b></p> <p>- Apresentar as atividades desenvolvidas na Mostra Pedagógica para pais e comunidade escolar.</p>	<p>Exposição das atividades desenvolvidas a partir da Sequência didática; apresentação de contação das duas obras, da Dança, e leitura do poema construído pelos alunos, para a comunidade escolar.</p>

Fonte: Elaborada pela professora pesquisadora.

Em resumo, nossa Sequência Didática trata de um tema significativo e relevante, que é a presença da História e Cultura Africana e Afro-brasileira na literatura infanto-juvenil, tendo como base as obras *Amoras*, de Emicida, e *O mundo no Black Power de Tayó*, de Kiusam de Oliveira.

Ao apreciar a sequência didática, iniciamos destacando, como pontos positivos, a pluralidade de abordagens que nos foi permitido explorar, como as várias atividades de leituras, debates, dinâmicas, oficinas e apresentações, favorecendo uma aprendizagem participativa e ativa. Além disso, a forma como os temas foram apresentados permite a exploração de assuntos relevantes de forma contextualizada, caminhando pela história, cultura, religiões, culinária, líderes negros, beleza negra, empoderamento, todos os assuntos dialogando com a temática central da SD. Por fim, a busca pela inclusão e os diálogos sobre o racismo podem promover a valorização da identidade e cultura afro-brasileira, a partir da reflexão e

empoderamento para as crianças negras, fomentando, assim, a sensibilização e o respeito por parte dos demais discentes.

Trabalhamos de forma integrada com os componentes de história, artes, e língua portuguesa, numa abordagem interdisciplinar, partindo da leitura de poemas, análise de imagens, referências religiosas, história, geografia e, com isso, enriquecemos a experiência educativa, ampliando o currículo e a visão dos discentes, contextualizando os temas.

Assim, de forma geral, nosso produto final, a proposta de sequência didática, se mostra oportuno em relevância e sensibilidade cultural, fomentando o diálogo sobre a história e cultura africana e afro-brasileira e a valorização da identidade dos alunos, da educação para as relações étnico-raciais, em que o respeito à diversidade é fomentado. Esta SD pode ainda ser melhorada e ampliada, e algumas sugestões para aprimorar nosso produto perpassam uma abordagem mais aprofundada em determinados temas, como a história da escravização dos povos africanos, no intuito de tornar mais substancial os conhecimentos compartilhados e adquiridos pelos discentes; a interação família-escola deve ser estreitada, trazendo-a para participar das atividades da sequência, sobretudo na mostra pedagógica, fortalecendo assim os laços entre escola e comunidade escolar, se tornando ainda mais efetiva na promoção de uma educação antirracista e plural.

#### **4. ANCORANDO NAS OBRAS LITERÁRIAS INFANTOJUVENIS: UMA EXPERIÊNCIA LEITORA SOBRE AMORAS E O MUNDO NO BLACK POWER DE TAYÓ**

##### **4.1 Amoras e O mundo no Black Power de Tayó: apresentação do corpus principal do produto didático**

O primeiro livro que usamos, na Sequência Didática, foi *Amoras*, escrito por Emicida (2018), um texto em quadrinhas com muita rima e poesia que tem como protagonista uma menina negra, apresentando, a partir do diálogo entre pai e filha, diversos aspectos dos povos negros ao longo de suas páginas e imagens, versando sobre Deuses, líderes africanos, empoderamento, beleza, amor, cultura, representatividade e reconhecimento de si. Um diálogo repleto de acalanto às pessoas negras e à sua história.

A obra literária *Amoras* (2018) nasceu de um diálogo entre o autor e sua filha de sete anos. Trata-se de um texto cujo projeto gráfico é marcado pela presença de cores vibrantes, ilustrações positivas e empoderadas da criança, de elementos e personagens da cultura africana e afro-brasileira.

Nas primeiras páginas, somos levados a ler, e ver histórias, palavras, personagens e divindades que não são apresentadas habitualmente em livros infantis, como é o caso de Obatalá, o Orixá que, dentro da mitologia Iorubá, é o criador dos humanos, Ele é o “dono do Alá, Dono da Roupa Branca. Orisa'nlá é considerado o pai de todos nós. Mais ainda, é famoso por sua pureza. Mora em um lugar muito limpo, todo branco, e se veste de branco” (ALMEIDA, 2006, p. 113-114).

Ao falar dessa divindade africana, comparado à pureza, que a marca como ser divino no pensamento das crianças, Emicida permite aos leitores uma discussão sobre as religiões de matriz africana. Nesse sentido, pode fomentar o debate sobre a intolerância e contribuir para que o preconceito contra essas religiões seja minado, pois, como se pode inferir do texto, as crianças não nascem preconceituosas, uma vez que o pensamento delas é puro, mas aprendem, no convívio com os seus, a discriminar, a julgar o outro a partir do seu lugar de origem, de sua etnia/raça, credo religioso. Logo, se desde a infância fomentamos práticas antirracistas, há uma possibilidade maior de formarmos sujeitos menos preconceituosos e, conseqüentemente, mais abertos ao outro, à diversidade cultural que nos institui e nos constitui como seres humanos. A obra, *Amoras*, propõe uma discussão que

bifurca o currículo eurocêntrico e hegemônico naturalizado como tradicional. Ao apresentar o Obatalá como “o orixá que criou o mundo”, ou quando faz referência a Deus “que os mulçumanos chamam de Alá.”, o narrador rompe e amplia o horizonte do leitor apresentando-lhes outra possibilidade para aquele que criou o mundo.

Enfim, é imperativo afirmar que a leitura de *Amoras* é uma das portas de entrada para uma pedagogia decolonial, que desnaturaliza o poder do europeu. Uma vez que sob a perspectiva da decolonialidade, *Amoras* nos permite que, em sala de aula, junto às crianças, possamos ler a cultura do colonizado e ensaiar um movimento de desmistificar a visão que se construiu durante séculos e é eivada, por exemplo, de preconceito sobre as religiões de matrizes africanas, mesmo o Brasil tendo em sua Constituição, de 1988, afirmado que a liberdade de crença e o exercício de culto são garantidos em lei.

Contudo, como afirma Fernandes,

o direito ao respeito religioso não é praticado pela sociedade, tampouco é assegurada a liberdade de culto de maneira satisfatória pelas instituições: são muitos os casos cotidianos de intolerância religiosa, discriminação e racismo contra seguidores das religiões afro-brasileiras no Brasil. (FERNANDES, 2017, p. 117).

Sendo assim, com a obra de Emerica podemos instigar o falar sobre o tema da diversidade religiosa, abordando tal temática em sala de aula, expondo algo que para muitos já é parte de sua vivência, silenciosa e silenciada devido ao preconceito e a intolerância religiosa que se instaurou e impregnou a nossa sociedade.

Nessa perspectiva, contemplar os conteúdos referentes à história e cultura africana e afro-brasileira, na sala de aula, é estimular a cultura da diversidade étnica própria e característica da nação brasileira, propagando um novo olhar sobre a realidade dentro e fora do texto, dentro e fora da instituição escolar. Isso porque a escola:

Representa um microuniverso social que se caracteriza pela diversidade social e cultural e, por muitas vezes, reproduz padrões de conduta que permitam as relações sociais fora da escola. Os veículos de discriminação vão desde o currículo formal que excluem múltiplas e variadas maneiras de expressão cultural, passando pela linguagem não verbal até chegarem frequentemente, ao nível dos comportamentos e das práticas explícitas [...] o ambiente escolar pode tornar-se um local de reprodução de preconceitos sem que haja problematização ou tentativa de desnaturalização do mesmo. (CANDAUI, 2003 *apud* FACCO, 2009, p. 102-103)

Sob esse aspecto, quando não há uma abordagem adequada, a escola pode ser um espaço de preconceito, estereótipos e exclusão. Caso não se problematize ou desnaturalize tais ações, essa instituição que deveria ser um meio social democrático, igual e que respeita as diferenças, vai continuar reproduzindo práticas sociais sutilmente veladas ou abertas à discriminação.

A negação da identidade, da representatividade negra se dá também quando o currículo e as práticas escolares não contemplam o conteúdo da história e cultura africana e afro-brasileira (colonizada e dominada) com a mesma proeminência que se dedicam à abordagem dos conteúdos europeus (colonizadores e dominantes).

A obra aponta veios para que possamos vislumbrar o currículo multicultural, abordando as diferentes matrizes culturais, que forjam as histórias do Brasil oficial, e as que se tenta esquecer, silenciar, mas que ecoa nas lutas, levantes, revoltas lideradas pelos africanos e afrodescendentes, trazendo para a história sua força e resistência diante de tantas atrocidades contra esses sujeitos escravizados. O respeito às diversas culturas existentes é, sem dúvida, um pressuposto é um possível caminho para garantir a inclusão escolar e social e para um currículo multicultural.

Emicida, a partir de *Amoras*, nos traz uma discussão sobre a necessidade de positivação da identidade negra, e partindo da analogia da raça negra com a fruta amora, quando é afirmado que “as pretinhas são o melhor que há”, o autor trata sobre essa identidade com a criança negra. Essa discussão precisa ser levada para os muros da escola, para que esse ser, marginalizado há séculos, possa ser incluído como um ser social que pensa, fala, age, grita e busca seu espaço social, há tanto tempo negado.

“As pretinhas”, a princípio, fazem referências às amoras do pomar por onde o narrador está circulando, mas o significado delas é ampliado para reafirmar a cor e a doçura da pele negra, fortalecendo a identidade e valores para as crianças negras e também para fazer referência a toda herança e cultura negra, o que faz com que a filha do narrador, ao dizer “Eu sou pretinha também”, se reconheça como negra, tenha orgulho de si e de todos os seus antepassados. Por isso, a narrativa vai demarcar, por meio de uma fala atribuída a Zumbi dos Palmares, que o sentimento de pertença, despertado na criança que se reconhece como negra, pretinha, demonstra que a luta dos antepassados não foi em vão.

Nesse sentido, *Amoras* pode ser vista como um contradiscurso em que Emicida nos mostra, quebrando estereótipos de cor e força que se construíram historicamente sobre a cor da pele e a discriminação racial, e desperta a nossa atenção para a importância da pauta antirracista como um viés que a escola deve seguir, o que não quer dizer que tal pauta não esteja presente nas ações escolares.

Portanto, como destaca Silva (2001, p. 95), “raça, assim como racismo, na teorização pós-crítica do currículo, é concebida ‘como resultado de um processo linguístico e discursivo da diferença’” e, como aborda Kiusam de Oliveira (2020, p. 08), “o racismo provoca a demolição das identidades negras logo na infância, afinal, não é fácil se afirmar negro diante de grupos que tentam, violentamente, nos deslegitimar nos invisibilizando”. Por isso, a pauta antirracista não pode ser tratada de forma episódica ou esporádica.

Esse gesto de resistência é um ato político cujo objetivo visa, justamente, descolonizar os lugares ocupados pelo currículo eurocêntrico e fomentar a prática de um currículo e de ações pedagógicas decoloniais que somem saberes, desfaçam esse caminho de silêncio de exclusão e esquecimento. Faz-se necessário uma pedagogia em que as culturas sejam vistas e vivenciadas igualmente, valorizadas em suas diferenças, já que não deveria haver margem às discriminações.

A obra literária é um instrumento didático imprescindível nas estratégias planejadas pelos docentes para inserir, em suas aulas, questões étnico-raciais para além do que orienta a Lei 10.639/03, partindo de reflexões que se transformem em ações, que conduzam ao empoderamento infanto-juvenil. Como professores formadores, devemos estar preocupados em aproximar os alunos de um mundo onde o ensino seja munido de um olhar decolonial, ou seja, um olhar que percebe a história dos subjugados, colonizados e oprimidos. Por isso, é importante inserir nos planos e ações pedagógicas a cultura africana e afro-brasileira, já que descolonizar significa restituir a fala e o lugar de sujeito na história, cultura e memória do nosso país.

Enfim, à obra de Emicida podemos aplicar as palavras de Colomer (2007, p. 29) quando, pensando acerca da importância e do impacto formativo que o contato com uma obra literária causa, a estudiosa afirma que ela: “serve para que as novas gerações incursionem no campo do debate permanente sobre a cultura, no confronto de como foram construídos e interpretados as ideias e os valores que a configuram”. Assim, *Amoras*, do rapper Emicida, é uma obra bastante singular que nos exhibe

possíveis caminhos para se trilhar diversos diálogos com temas relativos às questões étnico-raciais e fomentamos práticas antirracistas no interior de nossas escolas, no interior dos alunos e de todos nós.

A segunda obra que serviu de eixo estruturante para a nossa proposta de sequência didática é *O mundo no Black Power de Tayó*, escrito por Kiusam de Oliveira (2013). Trata-se de uma narrativa que tem, também, como protagonista uma menina negra, que sofre preconceito na escola devido ao seu cabelo Black Power, mas enfrenta os colegas, pois sabe do poder da cultura dos seus ancestrais africanos. Essa narrativa nos fala sobre poder, empoderamento, cultura africana, religião, preconceito, racismo, cabelo Black Power, entre tantos outros temas que podemos ler entre as imagens e os textos. Uma leitura que transmite não só no texto, mas acentuadamente em suas imagens belíssimas, a força e o poder da cultura e do povo africano.

*O mundo no Black Power de Tayó*, de Kiusam de Oliveira, foi ilustrado por Tais Borges e publicado no ano de 2013. É um livro com narrativa infanto-juvenil que conta a história de Tayó, uma menina de apenas seis anos que sofre e enfrenta o racismo e o preconceito existentes na escola. Para esse enfrentamento recorre as suas heranças africanas, e projeta em seu penteado *Black Power* o reconhecimento e a valorização da identidade da população negra e, por meio dele exterioriza os seus sentimentos, a sua beleza, a sua felicidade e o seu poder negro.

No enredo, Oliveira (2013), a partir das características físicas, e também psicológicas da personagem, nos apresenta o quanto Tayó possui belezas internas e externas e como a personagem recupera heranças africanas e as externaliza, com base no seu penteado Black Power mostra a exaltação e o empoderamento da beleza negra, na relação com sua mãe e com a história, a memória e a cultura dos seus ancestrais, elementos esses que iremos analisar nesta seção, levando em consideração as linguagem verbal e não verbal presentes na obra literária.

Ao folhearmos o livro, imergimos em um mundo de cores e formas que o preenche desde a capa até a contra capa. Ilustrações que podem se constituir para além da transcrição do texto verbal, já que estas possuem várias funções no texto como: apresentar, narrar, e simbolizar, desta maneira, estabelecendo possibilidades de leituras, representando não só elementos que as palavras mencionam, descrevendo-as com detalhes, mas favorecendo um mergulho visual, como vemos na figura 1, que remete a África encantadora e grandiosa, com suas cores, traços e

indumentárias, no intuito de caracterizar positiva e significativamente a história, atribuindo ritmo a esta leitura, além de traduzir em cores e formas a alegria de Tayó. Assim, as ilustrações viabilizam sentidos apreendidos pelo receptor, constituído pela fusão do visual e verbal ao longo das páginas da narrativa.

À medida que o texto vai expondo as experiências que se desenvolvem a partir do cabelo da criança, revela-se o racismo e o *bullying* relacionados ao preconceito capilar. E, ao mesmo tempo em que isso entristece a personagem, esses eventos desencadeiam nela uma reflexão a respeito da sua herança africana, de maneira cada vez mais potente, como convém a “uma filha de rainha”, numa posição de responsabilidade e de empoderamento social/racial.

A interação entre a menina Tayó e o cabelo substancia o amadurecimento da criança, constituindo e fortalecendo a ligação étnica através dos seus fios, assim tecendo relações entre os fios da história que cruzaram os povos africanos com os europeus - e todas as horrendas narrativas que esse contato produziu - a força e a preservação cultural que resistiu aos traslado no Atlântico, como também relaciona tessituras entre os fios capilares, motivos de risos para um, porém de orgulho para outros, como Tayó, que de forma poética os usa para referenciar sua etnicidade, história, poder e resistência.

Ao longo de toda narrativa, são feitas inferências acerca das *belezas infinitas* da face negra, oportunizando-nos a ler o Black is beautiful: negro é bonito. Como quem emoldura e expõe uma tela, uma obra de arte, Kiusam de Oliveira nos apresenta Tayó, uma menina negra de seis anos: “Seu rosto parece uma moldura de valor, que destaca belezas infinitas” (OLIVEIRA, 2013, p. 08). É usando a metáfora da tela que a autora ao longo do texto apresenta as características físicas da criança, adjetivando alguns órgãos dos sentidos, comparando-os a elementos que elevam a autoestima, enriquecem e enaltecem os traços africanos. Aos olhos comparou as “belas noites escuras”, o nariz a “uma larga pepita de ouro”; os lábios “grossos e escuros como orobô”<sup>12</sup>, que deles só saem palavras de carinho, contrapondo estes aos lábios que destilam palavras de ódio, racistas e pejorativas ao se referirem às características físicas dos povos africanos.

Kiusam de Oliveira destaca as belezas infinitas que podemos ler e ver nas faces das crianças negras. Com isso, amplia e reafirma a beleza característica dos

---

<sup>12</sup> Orobô é um fruto africano de gosto forte parecido com uma castanha, utilizado nos rituais de Candomblé.

povos negros, com seus olhos escuros (mas há também africanos de olhos claros), seu nariz, que por muitas vezes é motivo de desconsideração, piadas racistas, aqui é comparado ao valioso metal ouro; e os lábios a semente de orobô, usada no rito religioso, validando e fortalecendo a identidade cultural e religiosa para as crianças negras, contribuindo para que reconheçam seu rosto como uma moldura valorosa. Estimulando o olhar orgulhoso sobre o corpo da criança, sua individualidade, seus traços, sua cor, seu formato de olhos, de nariz, de desenhos dos lábios únicos e belos que emolduram a sua face.

Nas páginas deste livro, vemos apresentados, em texto e imagens, a versatilidade e o senso de identidade que a criança agrega aos seus fios, cuidando deles e enfeitando-os. A personagem Tayó enfatiza a importância do penteado na construção da identidade, reforçando a autoestima como mostra este fragmento do texto: "Sobre a cabeça, a parte do corpo de que ela mais gosta, ostenta seu enorme cabelo crespo, sempre com um penteado chamado "Black Power" (OLIVEIRA, 2013, p. 17), e, por gostar muito do seu cabelo, Tayó aproveita para decorar seu penteado de maneiras diferentes, pedindo todos os dias para a mãe colocar algo novo no cabelo, sejam flores, borboletas ou tranças bonitas com fios de lãs coloridas, sempre exaltando o penteado e o quanto gosta dele. Esse é mais um elemento que Kiusam de Oliveira trata na sua obra: a exaltação da beleza dos fios crespos, a afirmação da identidade, a versatilidade do cabelo afro, o brincar com os enfeites que podem adornar o penteado, agregando novas cores e formas.

Logo, pode-se espelhar esse comportamento positivo de amor e cuidado em relação ao Black Power em outras crianças, construindo uma outra forma de olhar a si a partir da pluralização do conceito de beleza, sem o pré-conceito estabelecido que tem como padrão a beleza europeia. Como confirma Lopes e Figueiredo (2018, p. 13).

Em tempos atuais, o movimento das crespas e cacheadas, propõe o cabelo natural como mecanismo próprio de combate ao racismo e ao preconceito, implicando questões de empoderamento, liberdade e ativismo. As mudanças vêm ocorrendo e alterando o contexto que, de certa forma, já havia sido vivido, produzindo outras dinâmicas.

Deste modo, partindo dessa inferência, observamos que o preconceito está profundamente arraigado em nossa sociedade, em todos os âmbitos, inclusive em

questões de beleza física, e acaba refletindo nas escolas, demonstrando que temos, como um grande problema, a discriminação racial, um outro tema abordado na obra.

De volta a obra vemos que quando os colegas xingam o Black Power de Tayó, ela imediatamente expressa que eles estão invejando a sua bela cabeleira, como se pode observar em sua fala: “Meu cabelo é muito bom porque é fofo lindo e cheiroso. Vocês estão com dor de cotovelo, porque não podem carregar o mundo nos cabelos como eu posso” (OLIVEIRA, 2013, p.27). Nessa fala da personagem revela-se o clímax da narrativa, quando ela confiante e determinada responde aos agressores, enfatizando positivamente os seus fios, adjetivando-os com as palavras fofo, lindo e cheiroso; localizando-os historicamente com a metáfora “carregar o mundo nos cabelos”, o mundo negro, afro, black, o mundo da representatividade e identidade.

O próprio texto nos conecta a essa referência e ao sentimento da criança em relação ao seu cabelo que na escola é apontado, é usado pelos colegas para tentar ridicularizar a criança. Entretanto, a menina, orgulhosa de si, e de sua história, apresenta os diversos penteados que seu Black permite realizar, ao mesmo tempo em que nos oferece a possibilidade de conhecer sobre o Movimento Black Power e seus feitos positivos para a população negra estadunidense, ressoando nos povos negros do Brasil e dos africanos de um modo geral, em várias partes do planeta. Enfim, notamos que o Black Power de Tayó, no primeiro momento da história, vai remeter ao racismo, ao bullying e ao preconceito que ela vivencia e experiência na sala de aula.

O ápice da narrativa acontece em seguida quando esse mesmo Black é tomado como elemento de afirmação e identidade, fazendo com que Tayó, com toda sua poesia, apresente o mundo africano negro e os desdobramentos que cabem nesse mundo, nesses fios impregnados de histórias.

A sala de aula, como cenário, é onde acontece o ato racista. Nesse espaço, Tayó é vítima do racismo praticado por outras crianças que estudam com ela com a fala: “seus colegas de classe dizem que seu cabelo é ruim” (OLIVEIRA, 2013, p.27), porém ela não se intimida com essa atitude e responde: “- Meu cabelo é muito bom, porque é fofo, lindo e cheiroso”. Notamos, assim, na fala da criança a influência do Movimento Black Power, revelando em sua fala fortalecida a respeito dos seus fios, sua beleza corporal.

A ideologia e a representatividade do poder negro, disseminado pelo Movimento Black Power, repercute na atitude e fala e posicionamento de Tayó.

Rompendo e quebrando estereótipos construídos em relação ao cabelo crespo, ou cacheado, caracterizado como duro, feio e malcheiroso. Entretanto, diferentemente da posição de amedrontamento, pelas quais passaram muitas mulheres/homens negros/as em outras décadas, a personagem apresenta um novo comportamento e se posiciona enquanto sujeito social, não se deixando afetar pelos olhares “brancos”.

Algumas das imagens contidas ao longo do texto nos permitem ler sobre a influência religiosa africana, um outro elemento incorporado à cultura brasileira. Na narrativa a pequena Tayó nos apresenta elementos que nos conectam a uma das religiões africanas: o candomblé. O próprio texto nos diz que “Nem enquanto dorme seu penteado fica desabitado. Por vezes ele é povoado por seus ancestrais, os zelosos orixás.” (OLIVEIRA, 2013, p.32), esse trecho do texto e as imagens acima nos remetem a religião de matriz africana a qual pertence e habita Tayó. Nas duas imagens as cores nos remetem aos orixás: a primeira, a figura 6, com os tons de azul remetendo as águas, a lemanjá e a segunda, a figura 7, em tom de amarelo e dourado da coroa de palha usada pelo orixá Oulu.

A autora utiliza referências no texto e nas imagens para reforçar o poder e a força que a criança carrega em si, seja acordada ou em seus sonhos, ela nunca está desamparada ou sozinha, há toda uma ancestralidade e as divindades estão protegendo-a, fortalecendo-a. Por isso ela acorda todas as manhãs “na certeza de que é uma princesa e, como de costume, projeta em seu penteado a mais exuberante coroa de palha da costa, búzios e ouro.” (OLIVEIRA, 2013, p. 36). Com isso, a narrativa demarca, por meio dos textos e imagens, um sentimento de pertença, de força, de poder advindo de divindades. Desperta na criança curiosidades para os que não conhecem as religiões de matriz africana, e aceitação para aquelas que a praticam de forma velada devido ao preconceito.

Assim sendo, à luz da sugestão de educação antirracista, o tipo de educação que nos interessa aqui é projetar historicamente a cultura afro-brasileira em leituras e aulas como estratégia para elevar o perfil do outro - além de sempre subordinar um - a existência do povo. Em nosso país, e como isso facilita a libertação da cultura escolar do jugo das relações coloniais. Assim, em consonância com as recomendações da educação antirracista, o tipo de educação que nos interessa aqui, é projetar historicamente a cultura afro-brasileira na leitura e no currículo, como estratégia para promover outra visibilidade - além da sempre subordinada - da presença do povo africano em nosso país, e como isso favorecer a libertação da

cultura escolar dos grilhões das relações coloniais. Partimos assim, do pressuposto de que não basta apenas inserir conteúdos sobre história e cultura africanas como forma de ampliar a erudição do currículo: que é preciso utilizarmos outros modos, táticas, estratégias em relação ao conhecimento que permeia o currículo escolar, quando inserimos esses outros elementos.

#### **4.1.1 Conversas entre Amoras e Tayó**

As obras *Amoras* e *O mundo no Black Power* de Tayó se tocam e se cruzam em alguns momentos e aspectos, dos quais alguns foram destacados na seção *Retomando Amoras*, ao longo dos encontros oito, nove, onze e doze.

Na referida seção, faremos a intersecção de alguns temas como beleza, preconceito, racismo, histórias, religiões, comidas, cultura, porém, ao longo dos outros encontros dialogamos diluidamente acerca de tais conceitos, por estarem presentes nas duas obras, que transitam sob a mesma perspectiva positiva de empoderamento do feminino, da cultura africana e afro-brasileira e da história destes povos.

A seleção dessas duas obras, para nortear nossa Sequência Didática, efetuou-se justamente por terem essas aproximações. A seguir, expomos em linhas gerais as obras, os motivos que nos levaram à escolha destas, e os pontos de aproximação e as distâncias entre ambas.

Dentre os critérios para a escolha das obras, a temática tratada foi um deles, bem como ter personagens femininas negras no protagonismo. Por isso, *Amoras* e *Tayó* foram as referências escolhidas para direcionarmos e traçamos a rota, construindo estratégias de leitura e recepção das obras, para a “formação de leitores (que sabemos) devem ter em mente a necessidade de constantemente trabalhar com variadas linguagens e meios - linguagens como a literária, à cinematográfica, a fotográfica, o cinema, o livro, a internet, o rádio” (VERSIANI, YUNES, CARVALHO, 2012, p.52) e foi isso que fizemos, levamos variadas linguagens como música, vídeos e fotografias, para serem lidos ao longo do percurso, vivenciando o letramento literário em nossos encontros, pois sabemos da “importância de conquistar o interesse do leitor e a ampliação de sua capacidade de apropriação de textos em suas diversas formas” (VERSIANI, YUNES, CARVALHO 2012, p.101).

Ao longo dos encontros, e durante as retomadas de *Amoras*, percebemos que mais importante que ler muitos textos, sob diversas linguagens, é a recepção que cada aluno fez dos mesmos, o modo como interagiu, se identificou ou não, se aproximou, pois como afirma Cosson (2004) “a diversidade e a pluralidade não estão no número ou tipos de texto que oferecemos ao nosso aluno, mas também na constituição do discurso literário” (COSSON, 2004, p.95. Apud COSSON e PAULINO).

Por serem contemporâneas, foram elaboradas tomando por base o mesmo contexto e finalidade: tornar presente a presença da criança negra protagonista em uma narrativa que empodera, embeleza e fortalece a ligação entre o sujeito negro e sua cultura, retratando-os positivamente, rompendo com estereótipos racistas, referendando e nomeando suas origens geográfica, historiográfica e espiritual/ancestral.

Enaltecendo, sobremaneira, a pluralidade e os traços físicos, que durante séculos foram ridicularizados e diminuídos, as representações em forma de ilustrações, sobretudo em *O mundo no Black Power de Tayó*, alegam os olhos, com todas as cores vibrantes, movimento e delicadeza em cada traço para representar cada personagem e ilustração ao longo do livro.

A própria autora Kiusam de Oliveira (2020, p. 11) nos traz a seguinte fala sobre seu livro:

As crianças, a partir desse livro, percebo, que são capazes de teorizarem a vida, isto é, como Tayó, ser simplesmente criança, vivendo a sua infância fortalecida pelo autoamor porque tem como espelho uma mãe, que se enxerga em sua potência, fazendo com que a própria filha, se veja da mesma forma e consiga dar respostas imediatas e criativas às práticas racistas, sem que isso provoque rupturas psíquicas em seu ser.

Já Emicida, em entrevista ao canal Cultural Livre em 2018, ao falar sobre sua obra, afirma: “penso que a história faz as crianças entenderem que o mundo é plural, desde pequeno porque esta é uma convicção das crianças, e desde pequena começa a refletir que a diferença é enriquecedora e não ao contrário”.

Desse modo, percebemos nas falas dos autores que ambas as obras foram criadas comprometidas politicamente com a mudança do olhar da criança sobre no mundo e do mundo da própria criança, e a literatura tem esse poder de transformação o sujeito e o modo como ele vê a si, ao outro e o seu próprio entorno.

Portanto, as duas meninas ensinam que conhecer a si é o melhor lugar para se estar, e que conhecer suas origens, histórias, penteados, deuses, fortalece a identidade. O seu modo de ver o mundo a partir de si permite se conectar aos seus e assim inspira nas crianças esse olhar positivo e forte sobre a sua beleza, o respeito pelos seus traços e cor de pele.

Além desses pontos de intersecção entre as obras, existem ainda o fato de os dois autores serem negros, pois muitas vezes a personagem negra é apenas uma representatividade, mas nessas duas obras temos um homem negro e uma mulher negra, escrevendo a história de personagens negras, empoderando o protagonismo negro feminino na literatura infantojuvenil.

Entre as obras escolhidas pontuamos duas distâncias. A primeira é o fato de *Amoras* está com o pai e *Tayó* com a mãe, isso também deve ser observado, pois na nossa sociedade boa parte das crianças negras crescem em famílias sem a presença paterna, como aconteceu com o autor Emicida, que via sua mãe sair sempre cedo para ir trabalhar e assim poder sustentar e criar seus filhos. E essa, talvez, tenha sido uma das motivações para que a figura do pai estivesse na história: mostrar que está havendo mudança nesse desenho familiar e que crianças negras também têm pais presentes, que conversam, brincam, passeiam pelo pomar e fortalecem os laços entre pai e filhas (e filhos).

*Tayó*, por outro lado, tem uma mãe, uma rainha como ela afirma, que cuida, modela seus cabelos e é tão bonita quanto ela. Essa seria a realidade de inúmeras crianças que muitas vezes são criadas apenas pelas mães e se estaria representando uma realidade existente em nossa sociedade.

A segunda distância é o desenrolar das histórias. Apesar de as duas tratarem sobre o empoderamento, partem de lugares diferentes. Enquanto *Amoras* descobre: “papai, que bom, porque sou pretinha também!” (EMICIDA, 2018, p.29), num diálogo afável com seu pai durante um passeio num pomar, *Tayó* experiência o racismo em sua sala de aula e, para se defender e colocar um basta nessa situação, ela responde: “- Meu cabelo é muito bom porque é fofo, lindo e cheiroso. Vocês estão com dor de cotovelo, porque não podem carregar o mundo nos cabelos como eu posso” (OLIVEIRA, 2013, p.27). A personagem se empodera de toda a sua ancestralidade e, assim, afirma toda sua potência de ser quem ela é: uma linda menina preta com seu exuberante cabelo.

Durante a Sequência Didática tivemos um momento que nomeamos de seção "Retomando *Amoras*", como o próprio nome já explica, foi um momento para retomarmos a obra que fora lida nos encontros anteriores, para dialogarmos sobre as proximidades ali presentes, por isso acontecem apenas a partir do encontro oito: A beleza também é negra!

No encontro oito - a beleza também é negra - retomamos o conceito de diversidade que foi discutido a partir do poema *Diversidade*, de Tatiana Belinky, para conversarmos sobre as diferenças visuais, estereótipos, fenótipos das pessoas, as cores, as características físicas e a partir daí dialogarmos com questões sobre identidade e diferença, exploradas no encontro seis anteriores, e posteriormente relacioná-los com o conceito de racismo que foi dialogado no encontro oito.

As duas obras, à sua maneira, abordam a temática da beleza e da aceitação. Com isso, partindo da leitura destes textos literários, pudemos ampliar o conceito de beleza, rompendo com a ideia de que há apenas uma beleza e ela é branca de olhos azuis, e apresentarmos uma outra possibilidade que é a negra, de cabelos crespos e olhos castanhos.

Quando tratamos sobre a diversidade, no encontro um, iniciamos esse diálogo sobre o plural, seja em que aspecto for: físico, cultural, estético. Os conceitos de identidade e diferença, que tratamos no encontro seis, forjaram uma base para que, nos encontros posteriores, os estudantes pudessem entender o plural que podemos e devemos ser, com suas especificidades de identidade e sobre o respeito com o qual devemos tratar a diferença, uma vez que esta soma agrega e não deve ser usada para segregar, excluir, ridicularizar.

O olhar sobre os avatares construídos, sobre as características físicas de si e do seu colega foi pensado neste sentido, para que se pudessem refletir sobre essa perspectiva da diferença e da diversidade. E foi assim que fizemos a ponte com a questão da diferença e da identidade e que, ao longo do encontro oito, trouxemos também um momento para dialogarmos sobre os conceitos acima citados.

Também no encontro oito trouxemos para o diálogo três conceitos: empoderamento, racismo e representatividade, entretanto, percebemos que o conceito de racismo foi o mais facilmente assimilado, ou por já fazer parte do repertório deles, seja nas notícias do jornal, internet ou mesmo, infelizmente, por já terem vivenciado ou visto determinada situação. Já os conceitos empoderamento e

representatividade foram termos novos e desconhecidos, no entanto, conseguiram compreendê-los e reconhecê-los nos textos lidos.

Identificamos que o conceito de empoderamento dividiu a turma, pois as meninas não se reconheceram nesse conceito, muitas disseram que não eram poderosas, atrelando o conceito a força física, ao discurso da mulher sexo frágil. Aproveitamos esse momento para apresentar, especialmente às meninas, que a palavra poder está dentro da palavra empoderamento, que pode significar acreditar

Que pessoas podem conferir poder a si mesmas, reagindo à situação de tutela, de dependência, de impotência, assumindo a condição de sujeitos ativos, “que lutam para si, com e para os outros por mais autonomia e autodeterminação, tomando a direção da vida nas próprias mãos” (HERRIGER, 2006a, p. 16).

Como fez a pequena Tayó quando se empoderou, acreditou e elencou qualidades positivas para seu cabelo, que foi xingado de ruim, mostrando que essa parte de si “é fofo, lindo e cheiroso”, e mais, que representava o seu mundo de histórias e as memórias dos seus ancestrais africano. Um outro exemplo, de como conferir poder a si mesma, pode ser visto durante a exibição do vídeo *Tour pelo meu rosto* com a comunicadora social Gabi Oliveira, enaltecendo as particularidades da sua beleza negra e mostrando que se identificar como linda é também um ato de empoderamento. Os discentes conseguiram perceber e assimilar o conceito de representatividade nas duas obras lidas e alguns o perceberam nas imagens de ambas as obras.

No encontro nove - O movimento e o cabelo Black Power - pudemos retomar *Amoras* e relembrar, a partir das imagens das personagens negras, como eram representados os cabelos do pai e da criança, as características do cabelo, o penteado que eles usam, relacionando essas observações com o que foi visto, lido e dialogado sobre o Movimento Black Power e toda a sua representatividade para a população negra.

No primeiro livro, os estudantes ainda não conheciam a história do movimento Black Power, tampouco a representatividade deste para a população negra. Porém, após a leitura da segunda obra, e diante dos outros textos digitais informativos que trouxemos, puderam assimilar essa informação e logo que retomamos as imagens de *Amoras*, eles identificaram o cabelo, não só da menina e do pai dela, como o do autor que também aparece no livro, nomeando o penteado e, agora, cientes da

representatividade deste para muitas pessoas e do quanto usar o cabelo Black Power trouxe e traz referências não só estéticas, mas culturais também. Lembramos a participação dos Panteras Negras e toda a simbologia do Black Power para este movimento, do preconceito sofrido pelas pessoas que usavam e usam esse penteado.

Aproveitamos essa retomada de *Amoras* para reforçar que atos de riso, deboche, ou insultos às pessoas negras, e tudo que está relacionado ao seu corpo físico e cultura, é racismo, e que há a Lei 7.716/89 para punir pessoas que não sabem respeitar o outro. Reiteramos que as pessoas negras sofrem cotidianamente preconceito sob diversos aspectos, mas, sobretudo, pelo cabelo crespo/cacheado.

No encontro onze - história da escravização dos povos africanos, retomamos o encontro quatro, para pontuarmos sobre a importante liderança de Zumbi dos Palmares e o poder do Quilombo dos Palmares, o maior do Brasil, localizado na Serra da Barriga, em Alagoas. Esses foram ícones de resistência diante do sistema escravista que imperava no Brasil Colônia, e exemplos de liderança para os africanos escravizados.

Ao abordarmos a temática da escravização dos povos africanos, vindos em tumbeiros para o Brasil, os discentes expressaram sua empatia e revolta diante das atrocidades sofridas por essas pessoas antes, durante e depois do percurso náutico, até desembarcarem em terras brasileiras. Conhecer a história da escravização contribuiu para que eles adquirissem ciência do como e em quais condições os africanos acabaram entrando em contato com os portugueses, e como esse encontro contribuiu com a construção do povo e da cultura dos brasileiros, e mais, que a cultura africana está em nós e em nosso cotidiano.

A recepção textual da imagem do tumbeiro, atrelada ao poema, lançou nos alunos uma onda de sentimentos em relação ao que viram representados na pintura de Rugendas e descritas nos versos de Cyro de Mattos. Aproveitamos esse momento de reflexão e interpretação para retomarmos a personagem Zumbi dos Palmares que foi apresentada em *Amoras*, para aprofundarmos esses conhecimentos que estavam sendo elaborados.

Explorando o nome Palmares, falamos sobre o quilombo, e como este foi um espaço de acolhimento e liberdade para os africanos escravizados. Fazendo ponte com o encontro doze – reinos africanos – lembramos que alguns historiadores veem o quilombo como algo semelhante a um reino africano, e através da leitura de

imagens podemos visualizar três diferentes reinos e suas formas organizacionais, vestimentas, riquezas, complementando essas informações visuais com um texto informativo, quebrando os estereótipos de pobreza e escravidão que se construiu sobre o continente africano e seus habitantes. Desse modo, ao retomarmos a obra *Amoras*, revisitamos os conceitos, as leituras, os olhares, tanto sobre a obra quanto sobre os temas em si.

Retomar a leitura é uma nova possibilidade de ler e ser lido, uma vez que nem o livro é o mesmo nem o leitor, por isso, “formar leitores é ajudar pessoas no caminho dessa descoberta, é ensiná-las a gostar de ler, é ser mediador do prazer que há em se descobrir (no sentido de descobrir a si mesmo) lendo” (VERSIANI, YUNES, CARVALHO, 2012, p. 41), e como professores que somos, sabemos dessa nossa responsabilidade que não pesa, mas alegra, pois ser mediador do prazer da leitura é algo satisfatório.

É com a fala resistente de Kiusam de Oliveira (2002, p.06) que fechamos essa conversa entre *Amoras* e Tayó:

A Pedagogia da Ancestralidade (ou Pedagogia Eco-Ancestral) deve ser visto como um grande guarda-chuva com suas inúmeras barbatanas: a Literatura Negro-Brasileira do Encantamento Infantil e Juvenil é uma delas, utilizada recorrentemente, como forma de empoderar crianças negras mediante personagens como elas, com família, contextos familiares saudáveis, com estratégias capazes de fortalece-las na superação das práticas racistas no cotidiano, entre tantas outras possibilidades de cruzamentos.

É para a formação de leitores, forjados na pedagogia da ancestralidade, que os currículos devem ser descolonizados e com ele as leituras, as imagens e os lugares.

#### **4.2 Entre *Amoras*, *O Mundo no Black Power* de Tayó e a sequência didática: afrocentrando o currículo escolar e formando leitores em sala de aula**

O letramento literário revela-se como uma metodologia que dilata nossa sensibilidade e humanidade, distende os horizontes culturais e propicia ao leitor desenvolver um senso crítico sobre o aquilo que pode ver, ouvir e ler, uma vez que a leitura literária é “o exercício da liberdade que nos torna humanos” (COSSON, 2014, p.25). Por isso, a discussão acerca da diversidade étnico-racial é uma tema candente que precisa estar presente não apenas no currículo escolar, mas se fazer prática efetiva que reverbere nas práticas de leitura e demais ações que ocorrem no

interior da escola com vistas à promoção de uma educação antirracista e à formação de sujeitos mais humanos, abertos à diversidade e pluralidade que nos institui e nos constitui como seres humanos e críticos em relação às ações, práticas e discursos que ainda perpetuam o racismo como elemento estrutural em nossa sociedade.

Pensando sob esta perspectiva e diante do currículo ainda eurocêntrico, é que desenvolvemos a presente pesquisa a partir da aplicação de uma sequência didática (SD) com alunos do ensino fundamental, a qual se configura como nosso produto educacional. A nossa proposta de SD não visou à produção de gênero textual algum, já que, considerando a definição de SD proposta pelo grupo de Genebra, “Sabemos que a sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.” (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004 apud MARCUSCHI, 2008, p. 213).

O foco de nossa SD foi a leitura, em especial, de textos literários com o fito de aprofundar o letramento literário dos sujeitos com os quais trabalhamos. Usamos, porém, o termo SD para o nosso produto porque ele se configura como um conjunto de procedimentos voltados para leitura de textos que gravitavam em torno de uma única temática, de modo que os textos escolhidos e os procedimentos utilizados nos permitiram articular os componentes curriculares de língua portuguesa, história e artes, como sugerem as Diretrizes curriculares nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica (BRASIL, 2004).

Elaborada para ser aplicada no 5º ano, do ensino fundamental I, o nosso produto educacional tem o objetivo promover a recepção do texto literário sobre a temática da Cultura africana e afro-brasileira colaborando para um ensino afrocentrado e para a expansão do horizonte de leitura dos discentes e, conseqüentemente, para o aprimoramento do letramento literário deles.

Os textos literários estruturantes da nossa proposta de SD foram: *Amoras*, de Emicida e *O mundo no Black Power de Tayó*, de Kiusam de Oliveira. No intuito de fomentar reflexões e saberes sobre a história e a cultura africana e afro-brasileira, embora tenhamos priorizado a leitura daquelas obras, trazemos também outros textos, não necessariamente literários, para pôr em diálogo com o texto de Emicida e o de Kiusam de Oliveira, visto que esses outros textos nos permitiram elucidar aspectos da história e da cultura africana e afro-brasileira sugeridos pelos textos literários em questão.

Elegemos o texto literário para Afroletrar o currículo, sendo um ponto de partida para contextualizar, questionar e confrontar o lugar que as culturas e histórias africanas e afro-brasileiras ainda não ocupam no âmbito escolar, promovendo um olhar crítico e análises sobre essa ausência, possibilitando aos alunos/as terem acesso a esses saberes. A respeito de acesso a esses saberes, Sidney Chalhoub (2022, p.09) afirma que há muito o que se “fazer para enfrentar de modo permanente esse crime de lesa-cultura. Para que haja direito à literatura afro-brasileira, é preciso [...] ocupar espaços em editoras e na imprensa, intervir em currículos escolares, materiais didáticos e na formação de professores”.

Cumpramos esclarecermos que em nosso produto educacional, apesar de fazermos uso de estratégias leitoras durante toda a intervenção ao longo da qual o produto foi testado e, quando necessário, reelaborado, de modo que a versão aqui apresentada está devidamente testada e reajustada diante das necessidades de reformulação decorrente de sua aplicação, contamos com os textos literários não apenas como um veículo para letrar os alunos.

O nosso objetivo foi utilizar textos literários para provocar reflexões sobre a história e cultura africana e afro-brasileira, pois, como indica Barthes (2007): “A literatura faz girar os saberes, não fixa nenhum deles”. No nosso caso, o giro se desenhou entre o texto, o leitor e as interpretações elaboradas a partir do contato efetivo com o texto literário, tendo o espaço escolar como um lugar para vivenciar o respeito às diferenças e à diversidade étnico-cultural.

A nossa proposta de SD está estruturada em doze encontros. Em alguns deles, teremos ao final uma pergunta que deve ser levada para casa para ser respondida e, no próximo encontro, retomada durante a aula/momento. Assim, as atividades que compõem a SD foram pensadas com base nas etapas da sequência básica de Cosson (2014): motivação, introdução, leitura e interpretação, tendo como objetivo suscitar a prática do letramento literário para que esta se desse de forma significativa, permitindo aos discentes conhecerem a história e a cultura africana e afro-brasileira através da imersão no texto literário, em que o contato com o texto conduziu o aluno a fazer suas inferências sobre a cultura africana e afro-brasileira, ou seja, interpretar a partir de sua experiência.

Para uma melhor estruturação dos capítulos, dividimos a Sequência Didática em dois blocos. O primeiro tem a obra *Amoras* como referência literária central para elaboração dos seis primeiros encontros. No segundo bloco, utilizamos a obra *O*

*mundo no Black Power de Tayó*, como referência literária central e preparação dos outros sete encontros. Nos dois blocos, abordamos a história e a cultura africana e afro-brasileira a partir de temas como religiões, lideranças negras, culinária africana, identidade e diferença, tendo por base a recepção textual e experiência pessoal de cada discente com estes temas.

O produto educacional foi aplicado em uma turma do quinto ano do Ensino Fundamental I, da Escola Pedacinho do Céu, no Distrito de Santa Teresinha, da cidade de Massaranduba/PB, ao longo do terceiro e do quarto bimestres do ano letivo de 2022. Os encontros aconteciam duas vezes por semana e, cada um deles, teve duração de 120 minutos. A experiência foi encerrada com a realização de uma mostra pedagógica, apresentada em conjunto com os alunos e as alunas da turma-colaborada de nossa pesquisa, expondo para a comunidade escolar a experiência de leitura vivida e as produções decorrentes de cada encontro.

Nas seções a seguir, vamos descrever as etapas dessa experiência e refletir sobre os procedimentos adotados por nós ao longo das ações didáticas realizadas e sobre a recepção dos nossos colaboradores/as ante os textos a serem lidos e as atividades que lhes foram propostas.

#### **4.2.1 Olhando pra mim: como sou?**

O primeiro encontro teve como tema a diversidade. Esta que é, de acordo com Lima (2006, p.17), norma da espécie humana: seres humanos são diversos em suas experiências culturais, são únicos em suas personalidades e são também diversos em suas formas de perceber o mundo e em sua biologia. Assim, pensando no diálogo sobre o tema do encontro, partimos da leitura e interpretação do poema “Diversidade”, de Tatiana Belinky, para abordar a temática, tentando perceber como esta diversidade se apresenta no ambiente da sala de aula a partir do olhar de cada criança sobre si e sobre o outro.

## Poema “Diversidade”, de Tatiana Belinky

Um é feioso, Outro é bonito Um é certinho Outro, esquisito	Um é moroso Outro esperto Um é fechado Outro é aberto	Um é menino Outro é menina (Pode ser grande ou pequenina)
Um é magrelo Outro é gordinho Um é castanho Outro é ruivinho	Um carrancudo Outro, tristonho Um divertido Outro, enfadonho	Um é bem jovem Outro, de idade Nada é defeito Nem qualidade
Um é tranquilo Outro é nervoso Um é birrento Outro dengoso	Um é enfezado Outro é pacato Um é briguento Outro é cordato	Tudo é humano, Bem diferente Assim, assado Todos são gente
Um é ligeiro outro é mais lento Um é branquelo Outro sardento	De pele clara De pele escura Um, fala branda O outro, dura	Cada um na sua E não faz mal Di-ver-si-da-de É que é legal
Um é preguiçoso Outro, animado Um é falante Outro é calado	Olho redondo Olho puxado Nariz pontudo Ou arrebicado	Vamos, venhamos Isto é um fato: Tudo igualzinho Ai, como é chato!
Um é molenga Outro forçudo Um é gaiato Outro é sisudo	Cabelo crespo Cabelo liso Dente de leite Dente de siso	

O poema “Diversidade” inicialmente versa sobre as diferenças físicas e segue elencando outras multiplicidades ao longo do texto que é finalizado com uma afirmação: “Vamos, venhamos, isso é um fato, tudo igualzinho é muito chato”. Dessa forma, aproveitamos para perguntar aos alunos/alunas se eles concordavam com essa ideia da autora e se gostariam que as pessoas da nossa sala fossem todas iguais ou se preferem a diversidade.

Seguindo a proposta da sequência básica de Cosson (2014), tivemos o momento da motivação com a dinâmica: “o que tem na caixa?”, para instigar o/a aluno/a olhar para si e perceber suas características físicas, introduzindo o tema tratado no texto que foi escolhido para esse encontro, motivando a reflexão sobre o conceito de diversidade e sobre as diferenças que encontramos no ambiente da

sala de aula, também dialogando sobre o modo como é vista e, sobretudo, vivida essa diversidade dentro do ambiente escolar.

Para a vivência da dinâmica, a sala de aula foi organizada com as carteiras dispostas em forma de U, e colocamos em cima do birô uma caixa com um espelho dentro. Explicamos o funcionamento da dinâmica: cada aluno/a deveria dirigir-se à caixa, abrir e falar uma palavra que representasse o que estava vendo ao abrir a caixa. A professora pesquisadora serviu como escriba nesse momento, anotando cada palavra, verbalizada pelas crianças, no quadro branco.

Dentre as reações esboçadas pelos alunos, observamos que boa parte sorria ao abrir a caixa. Em outros, feições sisudas, sérias. Já alguns balançavam a cabeça negativamente como se não gostasse do que havia encontrado ali, ou, talvez, desapontados por pensarem ser outro elemento ali e não a própria imagem diante de um espelho. Mesmo vendo que alguns estavam empolgados em tentar descobrir o que havia na caixa, sentimos que quando mais da metade da sala já a havia aberto, houve um desencanto por parte do restante, haja vista que um aluno deixou vaziar a informação do que havia dentro da caixa, o espelho, no entanto, mesmo assim, todos participaram e, ainda, ao abrir a caixa se surpreenderam com o que viram.

**Figura 3: Realização da Dinâmica “o que tem na caixa?”**



Fonte: acervo da pesquisadora.

Concluída a primeira parte da dinâmica, propomos o diálogo sobre as palavras escritas no quadro branco. Os adjetivos como: bonito, maravilhoso, perfeito, lindo, apontam, mesmo que superficialmente, o modo como as crianças se viam, se

identificavam, se nomeavam. Enfim, tais palavras dizem muito da auto percepção das crianças frente a si mesmas, os outros e o mundo ao seu redor. Percebemos que apenas a palavra *marrom* foi usada para identificar a cor, que pode ser: da pele, dos olhos ou dos cabelos. Observamos, ainda, que nenhum outro traço físico foi elencado, como se eles tivessem percebendo o seu corpo como um todo e não uma parte específica, uma singularidade.

A palavra *branco/a* não foi mencionada, o que nos levou a pensar: por que as crianças brancas não se identificaram com sua cor? Podemos pensar numa possível resposta: o branco não precisa nomear seu lugar, se referenciar, ele é a referência: “Ser branco significa ocupar uma posição social de poder simplesmente por possuir tais características.” (ALVES, CABEÇA, COELHO, 2022, p.09).

Seguimos dialogando sobre a diversidade que encontramos na nossa sala de aula, principalmente, das diferenças, das semelhanças e das características individuais de cada um, como forma de preparar a atividade seguinte, sendo necessário estar atentos aos nossos traços. Para este outro momento de nossa intervenção, cada criança recebeu um Kit Avatar<sup>13</sup> composto por alguns corpos de bonecos em tons/cores de peles diversas, cabelos e penteados, assim como roupas e acessórios.

**Figura 4: Kit Avatar – meninas e meninos**



Fonte: acervo da pesquisadora

Ao construírem seus avatares os/as alunos/as experimentaram uma junção de prazer e reflexão, pois ao mesmo tempo que, de forma lúdica, estavam selecionando

<sup>13</sup> A descrição de como montar o kit avatar vem discriminada no capítulo 2: A sequência Didática onde descrevemos o como fazer cada encontro a partir da Sequência Didática.

elementos para modelar seu avatar, faziam o exercício de refletir sobre o seu eu corporal. Depois, optando, a partir dos itens contidos no kit, por exaltar, por esconder, ou mesmo por substituir suas características físicas, já que, para criarem seus avatares, manipularam diferentes tipos de cabelos, acessórios, roupas e corpos em variados tons de pele contidos no kit. Assim, eles procuraram confeccionar seus avatares, de modo que essa representação se assemelhasse ou se aproximasse do como cada um/uma se vê e se percebe.

Por fim, para encerrar esse momento, cada um/uma apresentou seu avatar e comentou sobre a feitura dele, como vemos nas falas destacadas a seguir:

Leke: Eu gostei muito, só achei que tinha pouco jeito de cabelo, na cor do meu cabelo igual não tinha, mas tinha parecido. Achei que ficou bem parecido comigo, em tudo. Gostei muito.

Bintui: Achei todas lindas, as roupas, cabelo, tinha muita coisa pra escolher. O meu ficou bonito, escolhi um cabelão bem grande. O meu é pequeno, mas queria que fosse grande que nem esse do avatar. Foi muito bom fazer isso.

Chisomo: Essa atividade é boa, divertida, deu um pouco de trabalho, porque eu não sabia qual escolher qual se parecia mais comigo (cor da pele). Eu acho que o meu ficou parecido. Eu não tenho cabelo grande, mas botei por acho bonito.

**Figura 5: Montagem do avatar e sua apresentação**



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Nas falas dos discentes, identificamos que a ludicidade agregou prazer a esse momento. Ao longo do processo de produção do avatar e dos diálogos com os

colegas sobre as características físicas (já que puderam sentar em dupla para fazer essa atividade), os/as discentes foram se percebendo e se identificando com a cor da pele, a textura do cabelo, a cor dos olhos, e elaborando seu avatar mantendo as características reais ou aproximadas, já que alguns discentes meninos gostariam que houvesse mais variedades capilares, sobretudo cor de cabelo, pois, como confirmamos posteriormente, um boa parte deles tem cabelo castanho médio e no kit havia os tons: loiro, preto e ruivo .

Uma das alunas considerou essa atividade desafiadora, pois falou que não sabia identificar qual a cor (ela é uma criança negra), dentro das possibilidades disponíveis, se aproximava mais da cor de sua pele. Diante dessa declaração, percebemos a insegurança dela em relação a sua cor de pele, como também o impacto do racismo estrutural como afirmam Almeida (2019), Ribeiro (2019), Pinheiro (2023) que circunda não só esta mas as crianças negras em nossa sociedade de maneira geral.

Barbara Pinheiro (2023) nos atualiza em relação à nova Lei 14.532/2023 (essa Lei foi sancionada em janeiro do corrente ano, sendo, pois, uma novidade), que tipifica e esclarece sobre o crime de injúria como racismo. Vejamos o que esta pesquisadora esclarece:

Xingar alguém de “macaco”, de “betume”, de “asfalto”, não é bullying, é injúria racial, que também é crime. A Lei n.14.532/2023, sancionada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva em 11 de janeiro de 2023, tipifica injúria racial (ofender a dignidade de alguém com base em raça, cor, etnia ou procedência nacional) como crime de e racismo. (PINHEIRO, 2023, p. 71).

A partir da e na fala da aluna Chisomo verificamos o quanto o racismo/preconceito desestabiliza, mina, e destrói a identidade e identificação do sujeito-criança, que passa a ter dificuldade em reconhecer-se e afirmar-se negro/a, e mais, que muitos discentes são vítima desse racismo velado que está presente em tantos espaços sociais como a própria escola, a igreja, as áreas de lazer e, algumas vezes, na família. A insegurança em se autoperceber e se autodeclarar negra nos diz mais sobre o poder do racismo estrutural do que da dúvida desta discente, que precisou da validação do outro para saber qual a sua cor de pele.

Essa relação do corpo e a construção da identidade, como declara Joyce Rodrigues (2012, p. 63), “vai depender da sua trajetória de vida, da inserção social,

das possibilidades de convivência em espaços onde a cultura negra e as raízes africanas não sejam vistas de maneira negativa”.

Talvez a dúvida dela perpassasse por dores, discriminação, racismo. Em se tratando de uma criança, que está em formação, e diante dessa breve trajetória de vida, se ela ainda não conhece referências culturais, corporais, estéticas positivas negras, a leitura de si e sobre si é guiada pelo padrão eurocêntrico. Devemos pensar na possibilidade de que esta não seja apenas uma questão de identificação, como a própria autora informa, é possível que seja pelo fato de não haver uma visão positiva sob o fenótipo africano na realidade que esta criança está inserida. E isso afeta diretamente a construção da identificação, da autopercepção, que (re)afirme as suas características físicas.

A aluna Chisomo teve dúvidas sobre a cor de sua pele e para ajudá-la a se olhar, e se perceber, como a menina negra que ela é, a professora pesquisadora, de posse do livro *Amoras*, fez uma comparação entre as duas meninas e perguntou para a Chisomo qual era a cor da personagem do livro, prontamente ela disse negra, quando perguntamos se ela se achava parecida com a personagem do livro, ela respondeu que sim, então ela já tinha a resposta para sua dúvida.

Esse comportamento nos permite várias interpretações, todavia, como criança ela é o reflexo das escolhas dos adultos que a orientam e como tal apenas obedece a essas orientações. O fato de ter feito um avatar com mais características negras talvez seja um indício de que ela se reconheça e se aceite, porém, ainda não possa expor suas escolhas, pois sua identidade está em construção.

A construção dos avatares, às vezes aproximando, às vezes destoando das características dos alunos, valida o objetivo inicial que foi avaliar como os discentes reconheciam suas características físicas e se descreveram quando se olharam no espelho, pois esse é o momento de analisarmos como eles se percebem enquanto sujeitos.

Para encerrarmos o primeiro encontro, fizemos uma segunda leitura do poema “Diversidade”, de Tatiana Belinky. Entregamos uma cópia do texto, pedimos para que alguns alunos pudessem lê-lo em voz alta, e desse modo cada um pode ler uma estrofe. Em seguida, abrimos uma roda de conversa guiada por questões interpretativas direcionadas ao poema, que se seguem abaixo:

1. Vamos pensar no título do poema. O que quer dizer a palavra "diversidade"?
2. Alguma estrofe do poema faz lembrar algum dos avatares construídos aqui?
3. Você poderia localizar no poema, essa estrofe e lê-la para a turma?
4. Na primeira e segunda estrofes, sobre o que o poema fala? Alguém da nossa sala tem as características descritas pela autora do poema?
5. Nas estrofes 1 e 2 a autora traz algumas características de personalidade, você se identifica com alguma? Qual/quais? Comente.
6. Leia o verso nas estrofes 5 e 6. O que o texto diz é visto em nossa sala, com os nossos colegas?
7. Em cada um de nós, há um pouco de preguiça, animação, gaiatice e sisudez? Como e quando "usamos" esses sentimentos? Em momentos e situações diferentes?
8. Somos sempre ou calados ou falantes? Molenga ou forçudo? Qual a sua opinião então?
9. Demonstre os sentimentos que aparecem nas estrofes 8 e 9, através de sua expressão facial e comente qual delas você ainda não conhecia.
10. Como você gostaria que fossem as pessoas da nossa sala de aula: todas iguais ou preferem a diversidade?
11. Na última estrofe do poema: "Vamos e venhamos, isso é um fato, tudo igualzinho é muito chato", por que a autora diz que ser igualzinho é chato? Você concorda com essa ideia da autora? Comente.

Os alunos expuseram suas ideias, compartilhando o que entendiam ou percebiam a partir do que era perguntado sobre o texto lido. A palavra "diversidade" que dá título ao poema foi uma das que chamou atenção dos alunos, pois muitos não a conheciam, nem seu significado e foi a partir dela que os discentes puderam perceber sobre o que tratava o poema e fizeram as seguintes falas:

Professora pesquisadora: Vamos pensar no título do poema. O que quer dizer a palavra "Diversidade"?

Jafari: Tia, a diversidade é que algumas pessoas são meninos, outras são meninas?

Erasto: "Oxe, eu nunca tinha ouvido essa palavra... não sei o que quer dizer"

Melokuhle: "que palavra estranha, a senhora vai explicar?" Eu não sei o que é.

Conforme percebemos nas falas dos/as alunos/alunas, eles/elas ainda não conheciam o termo *diversidade* ou seu significado. Alguns, mesmo com dúvida, arriscaram uma possível resposta que se aproximou do significado da palavra *diversidade*, que pode ser sintetizado a partir das seguintes palavras de Munanga (2005, p. 04): "Todos nós, homens e mulheres, [crianças] somos feitos de diversidade. Esta, embora esconda também a semelhança, é geralmente traduzida em diferenças de raças, de culturas, de classe, de sexo ou de gênero, de religião, de

idade, etc.”, sobretudo num país como o nosso, que foi se construindo a partir de diversas culturas.

A reação dos/as alunos/as é um indício de uma possível ausência do tema da diversidade não no currículo escolar, mas, sim, das atividades cotidianas de sala de aula. Em outras palavras, queremos dizer que embora tenhamos documentos que orientem para a abordagem de tal temática em todas as séries, na escola, nos falta vivência deste no cotidiano de forma efetiva, permitindo que a diversidade seja vivida sem medos, principalmente, nos lugares de aprendizado, tal qual a escola.

Essa lacuna revela também o descumprimento legal tanto da Lei de Diretrizes e Bases - LDB (1994) como das Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana - DCNERER (2004), e a Base Comum Curricular - BNCC (2017), quanto à oferta e à obrigatoriedade desse tema permeando todo o currículo escolar. Supostamente o tema *diversidade* é muito mais político que educacional e isso “gera um sério risco quando se trata de incorporar esse termo sem a devida explicitação teórico-metodológica indispensável no presente cenário da educação brasileira” (FERREIRA, 2015, p. 311).

Um conceito atual e necessário ao meio educacional trazido por Tatiana Belinky, e que permeia todo seu poema, é o das diferenças, que a socióloga Avatar Brah (2006) conceitua sob quatro vertentes: diferença como experiência, diferença como relação social, diferença como subjetividade e diferença como identidade, entretanto, aqui destacamos a diferença como relação social, que “se refere à maneira como a diferença é constituída e organizada em relações sistemáticas através de discursos econômicos, culturais e políticos e práticas institucionais”. (BRAH, 2006, p. 365).

Dando continuidade à roda de conversa, sobre questão dois, os alunos/as apontaram as estrofes os versos sete “de pele clara/de pele escura”, “olho redondo”, “cabelo crespo/cabelo liso” e “um é menino/a outra menina”, para mostrar algumas das características apresentadas nos avatares construídos pela turma.

Na questão três, foram levantadas algumas suposições sobre a que se referem a primeira e segunda estrofes. Os discentes suggestionaram ser animais, ou pessoas, e se fossem pessoas, poderia ser adultos ou crianças, pois no texto, há descrição de características emocionais, comportamentais, físicas diversas, não remetendo a faixas etárias.

Na questão quatro, os alunos identificaram-se com algumas das características de personalidade elencadas no poema, apontaram alguns colegas que evidenciaram tais características. Para eles, foi mais fácil sinalizar as características dos colegas do que de si mesmo. Foi um momento descontraído para alguns e de timidez para outros.

A questão cinco segue a mesma proposta de observar as diferenças comportamentais em nossa sala, e, rapidamente, uns foram apontando e identificando os comportamentos citados no texto em seus colegas de sala. Na questão seis, tivemos uma pausa para pensarem sobre onde e quando usavam sentimentos como gaiatice, animação, preguiça entre outros que estão descritos no poema. Os discentes responderam que usavam, na sala de aula, às vezes, em casa, para estudar, ou realizar alguma atividade direcionada pelos pais, tarefas da escola, ou mesmo quando acontecia alguma coisa que eles não gostavam, deixando-os sisudos. Essa mesma proposta de pergunta perpassa a questão sete, questionando-os sobre determinados comportamento como ser sempre calados ou falantes, molenga ou forçudo, como adjetiva o poema, e os estudantes opinaram dizendo que nem sempre são um ou outro, dependendo muito do humor, de como acordam, ou reagem às atividades do dia a dia.

A questão oito foi tratada de maneira descontraída. Solicitamos que demonstrassem os sentimentos descritos nas estrofes três e oito, através de expressões faciais. Assim puderam expor de forma mais concreta os sentimentos expressos no poema, isso tornou o momento mais rico e atraente para os discentes, que se divertiram.

Na questão nove, os discentes revelaram que as pessoas que moram em outros países são diferentes, talvez mais altas, mais bonitas, e moravam em casas diferentes das que vivemos aqui no Brasil.

Na questão dez muitos/as alunos/as responderam sobre como gostariam que fossem as pessoas da sala de aula, se preferiam todas iguais ou com diversidade. Eis alguns trechos da roda de conversa:

Professora pesquisadora: Como você gostaria que fossem as pessoas da nossa sala de aula: todas iguais ou preferem a diversidade?

Azekel: acharia bom se todos fossem iguais.

China: “eu acharia bom todos serem iguais a Leke (considerado como comportado e calado, pela da turma) se todo mundo fosse Leke todo mundo iria ser esperto.”

Fayola: “ia ser legal [se todos fossem iguais] porque ninguém sabe quem é quem é assim ia ser uma grande farra”

Amara: “a gente gosta assim, todo mundo diferente”.

As falas dos discentes nos permitem algumas observações: nem todos gostam de ser diferentes, pois ser diferente acentua qualidades ou “defeitos” que cada um, em sua singularidade, possui. Por meio da fala dos/as alunos/alunas é possível perceber que se tenta seguir um padrão, criado pela sociedade na qual vivemos, e nos moldar a ele, seja através de discursos e práticas que permeiam os ambientes que frequentamos como igrejas, escolas, clubes. Aqui enfatizamos o espaço escolar, que propaga um discurso de que aluno/a bom/boa é o/a comportado/o e, por isso, talvez, Chinua queira ser igual ao Leke ou para se apropriar das qualidades e ser também inserido no “clube dos espertos”, ou para ser bem visto pelo/a professor/a, familiares, sociedade. Aqui o sujeito claramente absorve o discurso que é incutido no ambiente escolar, o esperto, o inteligente, (o tipo de aluno que se costuma idealizar), é bem visto, é querido, se dá bem. Desse modo, entendemos que a diferença não é vista como algo positivo por esses alunos/as.

Na roda de conversa, que é espaço de reflexão sobre conceitos trazidos pelo texto e de partilha da recepção dos alunos diante do texto, notamos que a percepção deles sobre a diferença é sob o prisma de algo que diminui, subtrai. Logo, não é bem vista. Dentro do horizonte cultural dos/as alunos/as, a diferença não era percebida como união de forças, olhares, lugares, experiências, subjetividades, diversidades com os plurais.

Acreditamos que esse primeiro momento foi importante para irmos, paulatinamente, rompendo essa percepção homogeneizadora e preparando os alunos/as para a leitura dos textos que viriam mais à frente e nos quais a presença da diferença humana, cultural era elemento estruturante. Sobre esse momento de roda de conversa, acreditamos que ele foi positivo, considerando que é pelo “compartilhamento de suas interpretações [que] os leitores vão ganhando consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura” (COSSON, 2014, p.46).

Encerramos este encontro apresentando e explicando o motivo da escolha da temática que norteia toda nossa sequência: A presença da Cultura Africana e Afro-brasileira na literatura infanto juvenil e a Lei 10639/03, que era desconhecida dos alunos e que traz como consequência a subtração do direito que eles possuem de conhecer essa outra parte da nossa história e cultura.

#### 4.2.2 Apresentando a obra *Amoras*

No segundo encontro, nosso objetivo foi apresentar e ler a obra *Amoras*, escrita por Emicida.<sup>14</sup> Para isso organizamos, como motivação, um momento lúdico com a brincadeira do tiro ao alvo “Amoras”. Para cada acerto ao alvo, a criança tinha como brinde o direito de “libertar um texto” não verbal que ficava dentro da gaiola, que eram todas as imagens contidas no livro *Amoras* e que foram impressas e numeradas na sequência em que se encontram no livro.

O uso da leitura não verbal foi pensado para inserir os discentes que ainda não dominam totalmente a leitura verbal e fazê-los participar, sem reservas, desse momento de contato, leitura, criação e construção coletiva do texto.

**Figura 6: Tiro ao alvo e libertando textos**



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Quando todos os textos foram libertados, iniciou-se a terceira atividade do dia: uma leitura individual das imagens libertas e uma roda de conversa guiada por algumas questões para incitar a leitura, a curiosidade e a imaginação dos/das alunos/as diante das reproduções das imagens do livro a ser objeto de nossos

<sup>14</sup> A análise da obra pode ser encontrada no capítulo 3.

próximos encontros. Em seguida construímos, de forma coletiva, uma narrativa a partir das imagens.

**Figura 7: Apresentação das imagens do livro que foram libertadas na brincadeira de tiro ao alvo.**



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Vejamos a produção textual, elaborada coletivamente:

Era uma vez uma menina<sup>15</sup> **morena** que encontrou um senhor que parecia um **muçulmano**, mas também acho que lembrava Jesus por causa da coroa e da barba<sup>16</sup>. Ele estava sentado como se estivesse orando ou fazendo yoga. Na verdade, ele estava orando pelo bebê negro que estava chorando porque tinha acabado de nascer.

Um dia a menina encontrou um elefante, que é o rei da floresta porque ele tem uma coroa de flores, mas não fala nada, só olha para a menina e fica em silêncio. A menina fica olhando aquele elefante e de repente o seu cabelo começa a mudar de cor. O elefante olha para o seu cabelo e diz: O cabelo dela é um **black power!**

O pai da menina apareceu e quando ela viu o pai se espantou porque bem perto de onde ele estava tinha crescido um pé de planta, essa planta dava frutos, por isso depois que nasceu esse pé de planta os passarinhos vieram e comeram as frutas. A menina não ficou feliz porque os passarinhos comeram as amoras da árvore dela.

O pai da menina que parecia com o prefeito ou pastor, era na verdade um investigador! E o que ele estava investigando? O prefeito? Ninguém sabe.

<sup>15</sup> Durante a elaboração do texto houve uma dúvida sobre o gênero de *Amoras*, devido suas roupas e cabelo. O fato dela usar brincos não ajudou a decifrar a incógnita, pois na sala um dos meninos usava brinco, o que gerou ainda mais dúvidas sobre o gênero da personagem. No entanto, quando avançaram até o final da leitura eles entraram num consenso de que era uma menina.

<sup>16</sup> De acordo com a pesquisa [https://www.prolivro.org.br/wp-content/uploads/2020/12/5a\\_edicao\\_Retratos\\_da\\_Leitura-IPL\\_dez2020-compactado.pdf](https://www.prolivro.org.br/wp-content/uploads/2020/12/5a_edicao_Retratos_da_Leitura-IPL_dez2020-compactado.pdf), a bíblia foi o livro mais lido pelos brasileiros.

De repente, sabe quem ele encontrou quando veio investigar o prefeito? Lula<sup>17</sup>.

Depois que terminou a investigação o pai da menina foi atrás dela e ficou de longe vendo ela quieta, pensando. A menina não estava muito feliz, estava pensando nas amoras. Ela já estava pensando em colher as amoras, porque os passarinhos já tinham vindo e comido algumas frutas.

O pai chegou perto dela e disse: filha, vamos dar uma volta?

Enquanto a menina estava passeando na fazenda com o pai, ela só pensava nas amoras, estava com vontade de comer. De repente, quando o pai olhou para a menina viu que ela estava com cara de feliz, ele perguntou:

- Filha, por que você está tão feliz?

A menina respondeu:

- Tô só pensando numa coisa: pegar e comer as amoras, junto com você papai, antes que os passarinhos venham na frente da gente!

A criação textual coletiva nos trouxe algumas palavras que dialogam com a temática com a qual iríamos trabalhar ao longo da nossa sequência, o que nos deu pistas acerca dos conhecimentos prévios dos discentes sobre as personagens visualizadas nos textos não verbais.

As palavras destacadas chamam atenção por alguns motivos: o uso do termo *morena* para nomear a pessoa negra, mostra que há preconceito, ou que não há conhecimento de como se referir corretamente as pessoas negras quanto a sua cor, como estabelece o IBGE. Um dos alunos fez a relação do homem negro de vestes brancas a um mulçumano, uma referência à novela *O clone*, exibida numa das emissoras de televisão do país, e que traz o mundo árabe em sua trama, mas a palavra *mulçumano* era nova para muitos alunos. Por fim, a palavra, *black power*, foi uma grata surpresa para nós, pois um dos alunos soube identificar o nome do penteado de “Amoras”, compartilhando a informação, que nesse primeiro momento, não foi absorvida pelos colegas.

Como afirmam Giroto e Souza (2010, p.47), quando há a promoção do letramento ativo, os alunos ficam “entusiasmados e interessados, pois os professores não são os únicos a falar e dar opiniões. As ideias e pensamentos dos alunos são considerados”. Dessa forma, as crianças podem dialogar entre si e com o texto, questionando, fazendo conexões, como fizeram neste momento em sala de aula.

Concluída a etapa de motivação, distribuímos cópias do livro *Amoras*, e realizamos a segunda etapa da aula que foi a apresentação do autor e da obra. Para

---

<sup>17</sup> Nesse momento da aplicação da pesquisa, o país estava vivenciando o pleito eleitoral para presidente do Brasil, havendo uma disputa acirrada entre os elegíveis Lula e Bolsonaro. O envolvimento nacional foi tão intenso que até mesmo as crianças se tonaram partidárias.

tanto, utilizamos a minibiografia que existe no próprio livro, assim como os desenhos que representam as imagens do autor e ilustrador. Também apresentamos e acrescentamos uma foto real do autor, Emerica, e a motivação que o levou a escrever o livro, ou seja, a inspiração para seus versos terem se transformado em livro.

**Figura 8: Momento da leitura da obra *Amoras***



Fonte: acervo da pesquisadora.

Em seguida, vivenciamos a etapa da leitura da obra *Amoras*, com o objetivo de conhecer, explorar e manusear a obra em si mesma. A partir desse contato, o letramento literário, como afirma Cosson, será nosso norte, pois:

É justamente para ir além da simples leitura que o letramento literário é fundamental no processo educativo. Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, porque nos oferece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem (COSSON, 2014, p 30).

Como argumenta o autor, o contato com a literatura é um meio pelo qual o leitor tem a possibilidade de conhecer diferentes mundos através da linguagem. E isso quer dizer que a literatura promove uma compreensão mais acentuada da sociedade, dos sabores e dissabores de ser um humano, das nossas emoções, dos dilemas pelos quais passamos e das inúmeras formas de ser e se perceber nas diversas experiências, ou no que elas nos proporcionam, ou seja, o letramento literário é um instrumento essencial à educação, pois amplia os horizontes do leitor, sua leitura no e do mundo, contribuindo para suas experiências/vivências.

A professora pesquisadora realizou a leitura da obra em voz alta e analisou junto com os discentes qual, ou quais, das palavras citadas no início da aula se

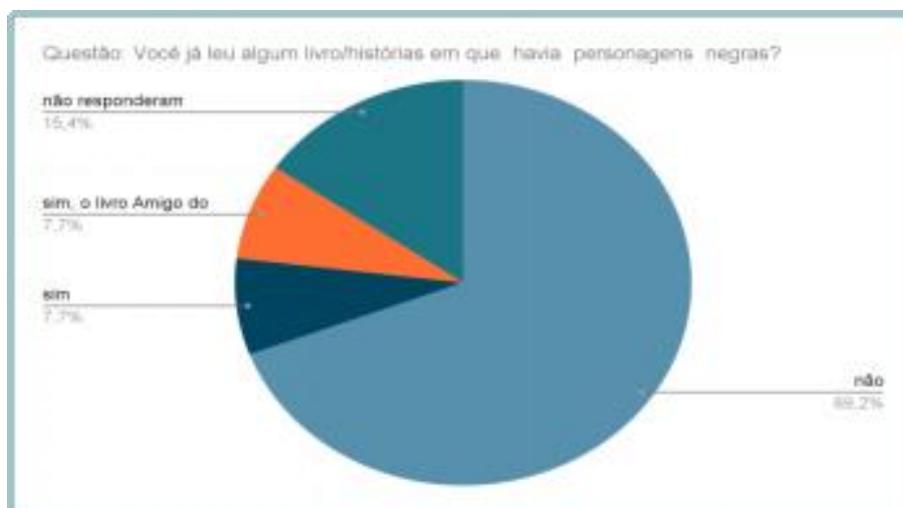
aproximaram, ou não, da história que acabara de ser lida e também da que eles construíram juntos.

Os estudantes perceberam que as duas histórias eram bem diferentes, com personagens como Zumbi dos Palmares, Obatalá e Ganesha, que aparecem no livro e das quais nunca tinham visto ou ouvido falar, como se o currículo escolar deles, ao longo dos outros anos letivos, não tivessem trazidos saberes, conhecimentos, leituras e história sobre a cultura africana e afro-brasileira.

As reações dos discentes, frente ao livro, foram diversas. Alguns gostaram, outros nem tanto, mas, em sua maioria, a surpresa, esboçada em suas faces, foi a reação mais vista, uma vez que não conheciam alguns dos personagens que aparecem ao longo da narrativa, como Obatalá, Alá, Ganesha, Zumbi dos Palmares e Martin Luther King. Não conhecerem a obra, nem a narrativa ali contida, fez com que o que eles/elas imaginassem, para as ilustrações, fosse destoante do que produziram e haviam imaginado no texto elaborado coletivamente.

Concluimos o nosso encontro retomando a questão que fora entregue no encontro anterior para ser pensada e respondida nesse encontro. A questão era: Você já leu algum livro ou história com personagens negros? Com as respostas obtidas para a questão proposta, construímos o gráfico abaixo:

**Gráfico 8: Leitura de livros com personagens negras**



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Com as respostas, no formato de gráfico, podemos perceber um esvaziamento no que se refere ao contato com obras africanas e afro-brasileiras na

escola, o que nos causa estranhamento, uma vez que a Lei 10639/03 vigora há vinte anos e vemos que, mesmo assim, não é cumprida em sua integridade, ou mesmo parcialidade. Podemos, a partir dos dados coletados, perceber que nesse pequeno contingente escolar apenas quatro discentes leram livros em que havia personagens negros/as, contudo, desses quatros, apenas dois lembravam o título do livro que leram (ou ouviram alguém/professora ler).

Os dados, que se apresentam no gráfico, corroboram o pensamento de Djamila Ribeiro (2019) sobre a necessidade de “apresentar para as crianças livros com personagens negros que fogem de estereótipos ou garantir que a escola dos seus filhos aplique a Lei n.10639/2003, [essas] são ações que diminuem as desigualdades”. Constatamos, assim, a necessidade de ações concretas na escola, para garantir que respostas, como estas que foram fornecidas pelos discentes, sejam revertidas, passando de maioria para minoria os alunos/as que não leram, não ouviram e nem tiveram acesso a leituras de histórias com personagens negras/os.

Apesar do que afirma Cristiane Pestana (2021), que com a implementação da Lei 10639/03, vieram inúmeras ações afirmativas educacionais, e que no ano de 2009, foram entregues 18.750 kits junto às Secretarias de Educação Estaduais e Municipais de todo o Brasil, assim como o projeto A Cor da Cultura (2005), realizado em parceria com a Fundação Roberto Marinho, que disponibilizou um kit contendo “livros teóricos, destinados à formação docente, livros literários voltados ao público infantil e DVDs com informações adicionais e livros animados” (PESTANA, 2021,p. 02), apesar de ações e investimentos federais, a nível nacional, as crianças ou não tiveram acesso (em anos e aulas anteriores a esta), ou não lembram de ter visto, manuseado e lido livros que trouxessem a criança negra como protagonista, confirmando a falta ações concretas para cumprir, de fato, o que determina a Lei 10639/03.

Por fim, verificamos que, para a grande maioria da turma, esse foi o primeiro contato com uma obra que apresenta personagens negros em toda sua extensão, que traz elementos da história e da cultura africana e afrobrasileira em suas páginas e que o gráfico apresentado levanta indagações sobre esse hiato entre o que deveria ser vivência escolar e o que fica apenas descrito em forma de lei.

#### **4.2.3 Deus e seus nomes em algumas religiões no/do continente Africano**

Nosso terceiro encontro teve como tema Deus e os seus diferentes nomes. O objetivo foi refletir e apresentar para os estudantes as variações de forma, imagem e de nomenclatura com que Deus é visto, e desenhado, a depender da localização geográfica, histórica e cultural em que está inserido, como orienta a BNCC (2017), na Unidade temática “Crenças religiosas e filosofias de vida” e na habilidade (EF05ER02) que consiste em identificar mitos de criação em diferentes culturas e tradições religiosas.

Para darmos início às atividades, dispomos para cada aluno/a uma “ficha dos sentimentos”, para que anotassem e representassem através de um desenho o que aquele som (de três instrumentos usados em cerimônias religiosas) lhe trazia ou fazia sentir. Alguns alunos solicitaram a repetição dos sons mais de duas vezes e um tempo a mais para elaboração do desenho.

**Figura 9: Dinâmica o que sinto quando ouço e fichas “o que sinto quando ouço?”**



Fonte: acervo da pesquisadora.

A partir da leitura das imagens do livro “*Amoras*”, que ilustravam Deus em suas variadas versões: o velho de vestes brancas – representando Obatalá; o elefante rosa – representando Ganesha; e o bebê negro - representando Alá, foi introduzido um diálogo sobre os diferentes nomes de Deus e as diferentes religiões, culminando em um momento de conversa sobre a diversidade religiosa na África e no Brasil e o preconceito religioso que existe em relação às religiões de matriz africana. Para tanto, mostramos que para Deus há diferentes nomes, imagens e modos de representá-IO, porém, todos têm seu valor simbólico; e mesmo em regiões ou continentes diferentes devemos respeitar a cultura e o modo de crer do outro.

A roda de conversa foi guiada pelas seguintes questões:

Na página quatro, o autor fala que do lado de dentro da cabeça das crianças o pensamento dança. O que ele quis dizer com essa comparação?

1. No texto o autor fala sobre Obatalá. A quem ou a que ele se refere? Você já conhecia essa palavra? Comente.
2. O que você sente olhando a imagem da página seis? Comente. Esse homem parece com alguém que você conhece? Quem? O que ele faz?
3. A palavra “Alá”, você já ouviu ou viu em algum lugar? Sabe o seu significado? No texto a quem ou a que essa palavra se refere? Explique.
4. Sobre a imagem da página oito: na sua opinião, qual seria o motivo para o bebê estar chorando?
5. Na página oito, o autor fala que “Nesse planeta Deus tem tanto nome diferente”. Você consegue identificar no texto quais nomes foram apresentados?
6. Na sua opinião, elefante pode ser um Deus? Comente.
7. Você tem amigo/as que segue uma religião diferente da sua? Qual é a religião dele/a? Comente.
8. Se você não morasse no Brasil, qual/quais desses Deuses/religiões apresentada você teria/seguiria? Comente.
9. Das imagens apresentadas na aula hoje, qual você usaria para representar o Deus em quem você acredita? Comente.
10. Na sua opinião existe preconceito por escolha de religião? Comente

E durante nossas conversa surgiram questionamentos sobre o preconceito religioso e alguns alunos expuseram suas opiniões:

Professora pesquisadora: Na sua opinião existe preconceito por escolha de religião? Comente

Yellen: Tia, a gente não pode discriminar nem os macumbeiros né?

Mandla: Nem os católicos podem julgar os evangélicos, nem os evangélicos os católicos.

Fayola: oh tia, as religiões são diferentes, mas a gente tem que respeitar, né!?

Analisando as falas dos discentes, inferimos que há uma ênfase no respeito à diversidade religiosa, reconhecendo que as religiões podem ser diferentes e que não devemos julgar, nem discriminar, já que só assim estaremos tendo atitudes fundamentais para que a liberdade religiosa seja respeitada em sua essência.

Destacamos a fala de Yellen, pois percebemos uma postura respeitosa e sensível ao olhar para os praticantes das religiões de matriz africanas que são discriminadamente e preconceituosamente denominados erroneamente de macumbeiros. Notamos que ele se preocupa com a discriminação direcionada a essas pessoas pelo fato de professarem uma fé não derivada das religiões majoritárias e de tradição europeia/colonizadora. Ouvir o aluno expressar seu pensamento nos faz acreditar que a leitura literária favorece o diálogo com temas

como esses em sala de aula, promovendo reflexão sobre o respeito, diante das variadas religiões.

O estudante demonstra ter compreendido que o ato de julgar, ou discriminar, alguém apenas por seguir/professar uma religião, que não é majoritariamente aceita ou conhecida, é preconceito, e isso não deve existir, posto que devemos buscar conviver harmoniosamente entre as pessoas, para além das suas escolhas religiosas.

Como material de apoio, para nortear as discussões, a professora pesquisadora expôs no quadro branco o texto legal, Lei 7.716/89<sup>18</sup>, conhecida como a lei de Crime Racial, que determina como crime a prática de discriminação ou preconceito contra religiões. Em voz alta, a professora pesquisadora realizou a leitura do texto legal, totalmente desconhecido pelos discentes e alguns deles expuseram suas impressões, como vemos a seguir:

Adeben: Eu nem sabia que tinha uma lei que a pessoa ia presa porque é preconceituosa. Gostei!

Dayo: Professora! Essa lei é velha, e a pessoa fica presa é?

Chimaka: E o povo ainda não tem medo de ser preconceituoso, mesmo com essa Lei, a gente vê direto coisa de racismo!

A surpresa nas falas dos alunos Adeben e Dayo destacam a necessidade e a importância de refletirmos sobre a aplicabilidade, eficácia, e poder das Leis no enfrentamento ao preconceito e à discriminação racial. Embora a Lei esteja em vigor desde o fim do século XX, é latente e visível o preconceito em nossa sociedade, o que aponta para a baixa eficácia de coibição deste crime.

Como enfrentamento a esse resistente mal social, temos como instrumentos, além da conscientização, a educação, que busca promover reflexões para uma convivência social plural e diversificada. Contudo, saber que a pena para quem pratica racismo é a reclusão foi o que causou espanto e a interação da aluna com a professora. A aluna mostrou-se assustada muito mais com o fato de quem pratica o racismo, ser sentenciado com pena de reclusão, do que com o ato de racismo sofrido por inúmeras pessoas negras ao longo de todos esses anos.

---

<sup>18</sup> [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/17716.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17716.htm), link para acessar a Lei em sua integralidade.

**Figura 10: montagem do mapa das religiões e leitura do texto informativo**



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Afixado o mapa do continente africano, que contém símbolos de algumas das religiões que são praticadas neste território, pedimos que quem soubesse o que significava aquele contorno levantasse a mão e falasse. Prontamente muitas hipóteses foram sendo levantadas: “é o Brasil”; “Europa”; “eu sei que eu não sei o que é”; “um estado”; “um país”; “a Paraíba”; “Mato Grosso”, até que um aluno falou que era África. Perguntamos como ele identificou o mapa apenas pelo contorno e ele respondeu que o contorno o mapa da África parece com o do Brasil.

Diante da dificuldade em identificar o mapa do continente africano, por parte dos alunos/as, é que sentimos a importância desse momento para a construção do conhecimento sobre o continente, e a localização espacial e geográfica do mesmo.

A professora pesquisadora explicou que os símbolos vistos no mapa não estão relacionados a times de futebol, como sugeriram alguns alunos, e, sim, às religiões que existem no continente africano: a cruz é o símbolo do Cristianismo; a lua e a estrela simbolizam o Islamismo. A parte amarela do mapa, que não tem símbolos, representa as religiões nativas, anteriores à colonização.

Segundo Cosson (2014), a leitura de textos que se conectam à obra central permite um melhor foco no tema da leitura e contribui para que se elaborem aproximações entre o que já foi lido e o novo texto. Por isso, partimos do texto informativo *Algumas religiões no Continente Africano*, com o qual demos um zoom no tema religiões, para construir pontes com a obra *Amoras*.

Explicamos que ambos os textos trazem referências sobre algumas das religiões que são praticadas no continente africano: o cristianismo, o islamismo e as religiões nativas. Religiões sobre as quais iríamos conversar durante todo o encontro.

O cristianismo é a religião que muitos alunos/as praticam e já conheciam, porém o islamismo e o candomblé são desconhecidas por alguns.

Ao longo da leitura do texto informativo, que versa também sobre o candomblé, alguns alunos fizeram sobre si o sinal da cruz e outro sussurrava a palavra não para cada palavra lida referente aos orixás, era notório o desconforto com o tema.

Luiza Borges (2017) afirma que

A falta de informação e disseminação dos saberes religiosos dessas religiões no Brasil faz com que a imagem que essas religiões têm perante uma sociedade, de maioria católica, seja completamente distorcida, sendo veiculadas imagens e associações negativas às suas práticas. (BORGES, 2017, p.35).

Esse desconforto pode partir de variados pontos como a falta de informação e disseminação de preconceitos sobre as religiões de matriz africana, citada por Luiza Borges, assim como a falta de familiaridade com o tema abordado, das diferenças religiosas e dos preconceitos arraigados em relação às religiões de matriz africana em nosso país.

Em detrimento desse desconforto, vimos a importância de abordar este tema em sala de aula, pois é promovendo diálogos abertos e respeitosos sobre a diversidade religiosa, na nossa sociedade, que estaremos oferecendo uma compreensão ampla acerca das religiões, o que pode contribuir para uma vivência em que o diferente não seja visto como algo ruim, negativo, errado, mas todos possam olhar a sua, e a religião do outro, como mais uma opção de se relacionar com Deus, percebendo que há uma multiplicidade de religiões e que todas devem ser respeitadas.

Essa recepção ao texto, como considera Jauss (1994, p. 28), “se torna um fato social e histórico, pois as reações individuais são parte de uma leitura ampla do grupo ao qual o homem, em sua historicidade, está inserido e que torna sua leitura semelhante à de outros homens que vivem a mesma época”, ou seja, esse comportamento, e discurso, de preconceito e de intolerância são construídos historicamente. Contudo, devem ser combatidos com ações pautadas não apenas na Lei 10639/03, haja vista que está nos respalda a agir, mas não garante que efetivamente hajamos. Para além da lei, que possamos dialogar através de leituras de textos, como esses que trouxemos para a sala de aula, rompendo com a

desinformação, preconceito religioso e ampliando o horizonte leitor dos discentes sobre religiões e respeito às diversidades.

Concluimos a leitura e interpretação do mapa, revelando o tema de nossa aula e apresentando algumas das religiões que são praticadas no continente africano e que estão presentes em textos e imagens no livro *Amoras*, como: Alá, Ganesha e Obatalá.

Das questões lançadas para os estudantes, houve uma que os deixou pensativos: como Deus poderia ser chamado além de Deus? Fizemos uma lista de possibilidades, partindo dos nomes que eles já conheciam e fomos aumentando a lista à medida que a turma ia lembrando, ou recorrendo ao Livro *Amoras* em busca de mais informações. Dentre os nomes citados estão: Deus, Jesus, Mestre, Oxalá, Obatalá.

O aluno Yellen nos trouxe a seguinte contribuição: “Eu acho que Deus pode ter qualquer nome, porque não faz diferença. A minha avó chama Deus de Jeová, não é nenhum desses nomes, já é outro, tá vendo?”. Aproveitamos essa fala para consolidar o que nos apontam os textos, isto é, que não há um nome só para Deus. Ele recebe, ao longo da História, e de acordo com as diversas culturas, um nome e uma forma de ser visto, cultuado, adorado, mostrando para os discentes os diferentes nomes de Deus, não só no continente africano, mas também aqui no Brasil, pois para cada religião há uma forma de denominá-lo.

Sobre a questão da representação imagética de Deus, o aluno Chinua nos fala que a forma de representar Deus como um bebê negro, no caso Alá, acontece no livro por este ser um dos Deuses dos Africanos, “porque estão falando sobre os povos da África”, pois para o aluno Chinua, todas as pessoas deste continente são negras, logo seu Deus também o é.

O modo como ele se expressa coaduna-se com o discurso bíblico cristão de que “somos imagem semelhança de Deus”. Logo, se somos brancos, o nosso Deus será também, e se modificaria de acordo com as etnias existentes, consolidando o que viram em *Amoras* e no texto informativo, mesmo sabendo que há outras formas de representar e nomear Deus.

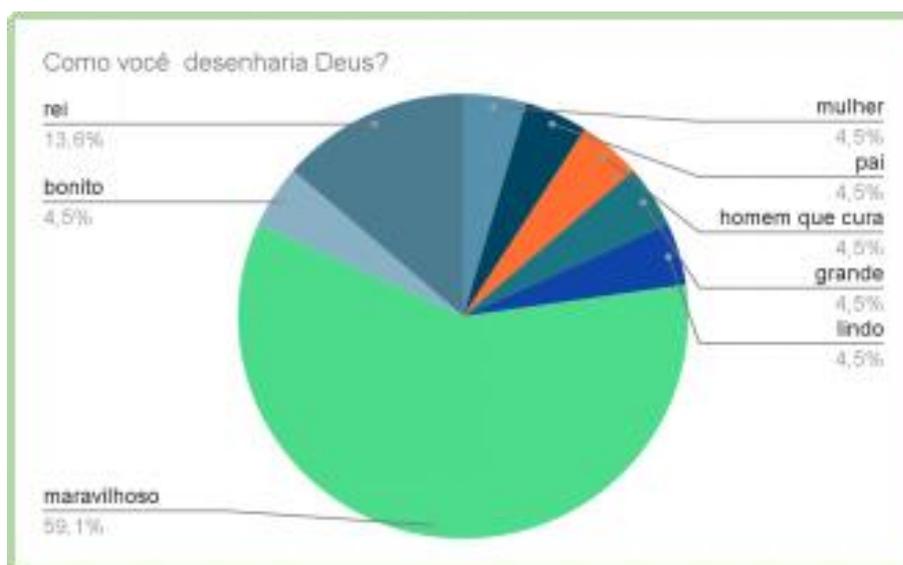
Rachel Baker (2011, p 204) enfatiza que precisamos mudar nosso olhar sobre conceitos como diversidade e diferença, e “entendê-los sob a ótica dos processos políticos e identitários que os constroem, sem escorregar para a postura equivocada da simples necessidade de se tolerar o diverso”. Esse é o desafio que a pedagogia

que se propõe pensar criticamente o multiculturalismo enfrenta (BAKKE, 2011, p.204).

É para efetuar esse desafio que há a criação de livros, estatutos e leis, como a 10639/03, que “são uma forma de diminuir o preconceito e a discriminação em relação aos conhecimentos trazidos pelos negros e negras escravizadas, em especial, no que se refere às religiões afro-brasileiras na escola.” (FILIZOLA; BOTELHO, 2019, p.72). A escola, por ser um ambiente de relações e aprendizagens, deve educar para a tolerância e o respeito com as diferentes religiosidades, uma vez que a religião é um dos elementos que está entrecruzada à cultura, que colabora na formação do povo brasileiro.

Posteriormente ao momento de leitura compartilhada, retomamos a questão que fora entregue no encontro anterior: Como você desenharia Deus? para que pensassem e respondessem em casa. Diante da questão sugerida, obtivemos respostas como as que podemos ver no gráfico que segue:

**Gráfico 9: Como você desenharia Deus?**



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Listamos as palavras que aparecem no gráfico no quadro branco e fomos tentando interligar as respostas deles à leitura do texto informativo. Nesse momento, alguns discentes inferiram que Deus pode ter diferentes nomes e formas como eles viram no livro *Amoras* e como eles mesmos descreveram, no entanto, houve uma resistência quando uma das alunas respondeu que Deus poderia ser mulher.

Comentário este que não foi ignorado pela professora pesquisadora e que aproveitou para trazer a informação de que há religiões que têm Deusas, como a Umbanda, o Budismo e o Candomblé, por exemplo. E que a forma como pensamos e representamos Deus está totalmente atrelada ao nosso meio social, cultural e histórico, não havendo, como dito antes, uma forma única de nomear “Deus”, e todas devem ser vistas como corretas. Quando ensinamos que há uma pluralidade de Deuses e Deusas, essa é uma forma de ensinarmos o respeito às diversidades e a liberdade religiosa de cada um, uma vez que moramos num país laico.

Concluimos essa etapa e partimos para a leitura da obra *Amoras*, das páginas 6 a 13, que versam sobre representações de Deus na religião africana e afro-brasileira. O objetivo era apresentar as imagens e nomes diferentes que Deus recebe na cultura africana. Em seguida, organizamos uma roda de conversa. Nesse momento, também interligamos as leituras dos textos lidos durante o encontro, permitindo aos alunos tecer suas impressões sobre o que sabiam antes de lerem os textos e as informações que conseguiram captar a partir dessas leituras sobre as religiões existentes no continente africano.

Quando perguntamos se os/as alunos/as já tinham visto ou ouvido a palavra *Obatalá*, que se encontra na narrativa, todos afirmaram que não, a mesma resposta se deu para a imagem do Obatalá. Anteriormente, a imagem de Obatalá fora associada a um avô, um velhinho da rua e um aluno disse que parecia Deus rezando.

Ao lerem as páginas cinco e seis não associaram o nome Alá a Deus e ao bebê e seu choro eles atribuíram a dor de se separar da mãe que sentimos ao nascer. Apenas quando chegamos às páginas sete e oito encontramos o texto que dizia “Deus tem tanto nome diferente”, os/as alunos/as conseguiram identificar que as palavras Alá e Obatalá se referiam a Deus. Não ao que eles/elas conhecem, mas de outros Deuses, até então desconhecidos.

No momento em que aparece, nas perguntas, as palavras *umbanda* e *candomblé*, alguns estudantes se pronunciaram dizendo que não sabiam quais religiões eram essas, apenas dois alunos pareciam conhecer. Entretanto, quando a professora pesquisadora substituiu aquelas palavras por macumba, ouvimos muitos alunos/as respondendo que já tinham ouvido falar, mas não conheciam. Apenas uma das alunas relatou que conhecia, pois sua tia faz parte dessa religião. Notamos que os/as alunos/as também não tinham conhecimento sobre como Deus é nomeado na religião Candomblé.

A partir desse episódio, e diante da não informação dos discentes, explicamos a diferença entre as palavras macumbeiro/macumba, Umbanda: e Candomblé. Posteriormente, foi confeccionado um pequeno cartaz com algumas informações e afixado na sala de aula (no encontro seguinte) para que a informação pudesse ser propagada para os transeuntes daquele espaço escolar, já que, segundo Tinoco, temos nossa visão-recepção humana (familiar, acadêmica, escolar) adestrada:

A escola, como uma das orientadoras sociais desse adestramento, é uma das responsáveis por essa atual condição de se ler pouco e perceber menos ainda o que se lê. A escola politicamente estabelecida, espaço ideal onde o leitor-receptor promove(ria) *descobertas permitidas* pela sociedade, e onde passa boa parte do seu tempo (aqui restringimos a leitura no tocante a história e cultura africana e afro-brasileira) (TINOCO, 2010, p. 38).

Por isso, por ser a escola um espaço de promoção das leituras, optamos por expor o cartaz onde frequentadores daquele ambiente pudessem ter contato visual e realizassem a leitura e a recepção do mesmo.

**Figura 11: Cartaz informativo**



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Sabemos que historicamente há, de um lado, uma luta para proibir, negar, diminuir ou até mesmo demonizar as religiões de matriz africana em território brasileiro, de outro lado, existe uma luta para legalizar e reconhecê-las como práticas religiosas, como valida Lísias Negrão:

Os estigmas sociais contra o negro e sua religião e as renovadas acusações mais do que seculares de que foram vítimas culminaram com a atitude ao mesmo tempo de hostilidade e de medo que até hoje inspiram. É exemplar deste caso o vocábulo macumba: de termo genérico para todas as religiões brasileiras de origem negra, ou então de nominativo de uma delas em especial, a de origem banto, desenvolvida no sudeste do país, especialmente em São Paulo e Rio de Janeiro a partir de fins do século XIX, passa a ser vista depreciativamente como sinônimo de superstição de negro, como magia negra que se despreza e se teme a um só tempo. (NEGRÃO, 1996, p 264).

Logo, nota-se a importância de trazer para a sala de aula e, especificamente, para o público com o qual a pesquisa foi aplicada, informações para que estas religiões possam ser vistas através de lentes que destoem das preconceituosas e estereotipadas, uma vez que percebemos que o preconceito se estabelece e se reforça na forma como ainda se nomeiam e se definem, erroneamente, de macumba/macumbeiro as pessoas que professam sua fé nas religiões de matriz africana e afro-brasileira, apesar de serem oficiais e legalmente aceitas no Brasil, um país que se autodeclara laico. Sobre as religiões de matriz africana não foi feito nenhum comentário, talvez por não haver nenhum estudante que frequente ou não se sinta à vontade para se declarar partícipe desse segmento religioso.

A informação de que a tia de uma das alunas que é candomblecista não foi ignorada. A professora pesquisadora aproveitou essa informação e perguntou se ela saberia contar algo sobre a religião da tia, mas ela disse que não. Então, a professora fez uma fala sobre a religião candomblé, informando sobre a sua organização, o local onde acontecem os cultos, sobre alguns dos deuses e seus significados, a representatividade das danças, comidas e oferendas, fazendo a conexão com o Deus Obatalá que está presente no livro *Amoras*. Em seguida, a professora falou também sobre o que se denominou sincretismo com os santos da igreja católica, mostrando que no Brasil o sincretismo religioso é algo que se perpetuou desde o período colonial, quando

O catolicismo, como a religião oficial do Estado, mantinha o monopólio da prática religiosa. Os escravos se viram assim forçados a cultuar, aparentemente, os deuses estranhos, mas sob o nome dos santos católicos guardavam, no coração aquecido pelo fogo de Xangô, suas verdadeiras divindades: os Orixás. Bastide nos diz que o "sincretismo é simplesmente uma máscara posta sobre os deuses negros para benefício dos brancos". Os negros fizeram uma inversão na fórmula e sacaram dela resultado positivo à preservação e continuidade da sua religião. Tem sido o sincretismo mais outra técnica de resistência cultural afro-brasileira do que qualquer das explicações "científicas" propagadas com fito domesticador. Estas ignoram a exigência prévia, para a ocorrência de um efetivo sincretismo, das condições que assegurem a espontaneidade e liberdade ( ABDIAS NASCIMENTO, 1978, p.108)

Assim, ao contrário do que se costumou preservar através do embranquecimento cultural, os africanos, ao praticarem o sincretismo religioso, não estavam se moldando às religiões europeias, mas sim resistindo da forma que lhes fora possível e permitida, o que lhes permitiu continuar vivendo e praticando sua fé, através de seus deuses, cantos, ritos, mesmo que adaptados.

Findamos as atividades desse encontro de forma lúdica, com um caça-palavras interativo que consistia em desafiar os discentes a lembrar do que fora tratado em sala sobre algumas das religiões no continente africano.

A brincadeira é uma forma divertida e dinâmica de interação e aprendizagem, tornando os estudantes ativos nesse processo, como estímulo entregamos de brinde, à equipe vencedora, uma pulseira de contas coloridas.

#### **4.2.4 Zumbi dos Palmares e Martin Luther King: referências na luta étnico-racial**

No quarto encontro, o tema foi líderes de referência na luta contra o racismo e o preconceito, pois, como orienta a DCERER (2004), no decorrer do ano letivo deve-se, por diferentes meios haver “divulgação e estudo da participação dos africanos e seus descendentes em episódios da história do Brasil, na construção cultural, social e econômica, destacando-se a atuação de negros”, assim como na história mundial.

Para esse encontro organizamos as carteiras em dois grandes círculos, de modo que a turma se dividisse de forma igual em dois grupos e, aleatoriamente, à medida que os alunos foram chegando, formaram-se as equipes. Utilizamos como motivação dois quebra-cabeças gigantes, cada um com uma imagem: um do busto de Zumbi dos Palmares e outro de Martin Luther King. Pois a motivação, como nos informa Cosson (2013, p.54), visa “preparar o aluno para entrar no texto”, e esta

seria uma forma dinâmica de atrair as crianças a entrar no universo do tema do nosso encontro. Além disso, nos valem do que afirma Célia Belmiro (2004, p.152) para fazer uso das imagens como veículo na construção do saber, pois as imagens “[...] são textos que, explorados, propiciam ao aluno construir conceitos, utilizar estratégias de intertextualidade com outros tipos de texto”.

Depois da montagem dos quebra-cabeças, as equipes tiveram como desafio responder às perguntas: Como me chamo? Quem sou eu? Cada equipe teve três chances para tentar acertar o nome da pessoa no quebra-cabeça. Listamos as possibilidades sugeridas pelas equipes no quadro branco, sendo elas: Lula, Bolsonaro, Rei do pano branco, Pastor, Martin. Diante dessa lista, a professora pesquisadora voltou aos nomes citados, foram descartados os nomes errados, explicando o porquê e, assim, por fim, confirmou que a resposta Martin, dada por um das equipes estava correta, revelando a identidade do outro homem: Zumbi dos Palmares.

Ao revelarmos as identidades de Zumbi e Martin Luther King, os/as alunos/as recorreram ao livro *Amoras* para comparar as imagens com as ilustrações, pois ambos os líderes eram desconhecidos dos estudantes até serem vistos no livro *Amoras*, e perceberam semelhanças, sobretudo em Martin Luther King, devido ao paletó com o qual foi representado. A imagem de Zumbi se tornou menos reconhecível se comparada à ilustrada em *Amoras*, porque no livro Zumbi aparece com o dorso nu, enquanto que na imagem do quebra-cabeça ele está com um traje que remete a um guerreiro, talvez os acessórios tenham dificultado o reconhecimento da face de Zumbi.

**Figura 12: Montando o quebra cabeça**



Fonte: acervo da pesquisadora.

Continuamos as atividades organizadas em círculos e com os quebra-cabeças montados. Ao realizarmos a motivação, que segundo Cosson (2014) é trabalhada como uma atividade de antecipação com o estudante, explorando/lendo as imagens, preparamos, assim, os discentes para entrarem no texto. Para a interpretação das imagens, lançamos algumas questões no intuito de motivar os alunos a pensarem sobre esses homens e coletar informações prévias dos alunos sobre essas personalidades. Surgiram as seguintes inferências para as imagens de Zumbi dos Palmares e de Martin Luther King:

**Figura 13: Nuvem de palavras Martin Luther King e Zumbi dos Palmares**



Fonte: acervo da pesquisadora.

Os/as alunos/as pautaram suas observações a partir dos trajés apresentados em cada um dos personagens, bem como o espaço físico à volta deles para realizar suas leituras e descrições. Embora sejam dois homens negros, o que vestia terno e gravata foi caracterizado como bem sucedido financeiramente e com uma vida confortável, como pastor e prefeito. Já o de peito desnudo teve atribuições profissionais sem boa remuneração ou prestígio social, como catador de amoras, escritor (que aos olhos dos alunos foi vista como uma profissão de pouco ou nenhum prestígio, que não é rentável financeiramente) ou líder popular.

Percebemos que em nenhum momento a cor da pele foi motivo para a distinção entre as profissões e lugares onde os homens das imagens moram. Entretanto, os alunos e alunas os localizaram, geograficamente, como africanos que

residiam no Brasil ou África - não souberam precisar - pois podem não terem contato com esse momento histórico em que Martin Luther King é lido e estudado em nossos livros e materiais didáticos ( ou deveria ser), revelando o embranquecimento cultural ao qual os alunos estão/são expostos não apenas ao longo da sua vida escolar, mas social e culturalmente, refletindo assim no não conhecimento da história de vida das personagens negras com suas participações na história do mundo e do Brasil, e isso é fruto da educação colonizadora e eurocêntrica, como é constatado por Kabengele Munanga:

Ora, a educação habitualmente dispensada aos nossos jovens é enfocada geralmente numa visão eurocêntrica que além de ser monocultural, não respeita nossas diversidades de gêneros, sexo, religiões, classes sociais, “raças” e etnias, que contribuíram diferentemente na construção do Brasil de hoje, que é um Brasil diverso em todos os sentidos (MUNANGA, 2011, p 63).

Concluída a leitura e o diálogo sobre as impressões dos discentes sobre Zumbi e Martin Luther King, seguimos aplicando a atividade: *Vamos dar um zoom*, em que tentamos mudar essa realidade do currículo eurocêntrico, ofertando saberes e informações necessárias sobre essas personalidades negras históricas e resistentes.

Nesta etapa trouxemos a exibição de dois vídeos biográficos intitulados: *A história de Zumbi dos Palmares*, do canal *No mundo da consciência negra*; e *A história de Martin Luther King*, do canal *Afrobetizando*, que estão disponíveis no Youtube<sup>19</sup>, no intuito de informar sobre esses líderes, apresentando a importância de ambos para a luta dos povos negros em busca do respeito por seus direitos e por suas etnias. Os vídeos serviram, portanto, como introdução para a roda de conversa em que os discentes iriam apresentar suas pesquisas, realizadas em casa, sobre lideranças negras que lutaram ou lutam pela igualdade social, porém os alunos não cumpriram com o combinado, esquecendo de realizar a pesquisa. Por isso, reformulamos a ideia e solicitamos deles que elaborassem, oralmente, um “resumo” biográfico acerca do que haviam aprendido neste encontro sobre os líderes contra o preconceito e o racismo apresentados. Assim, ao invés de termos um material escrito e pesquisado, tivemos falas das quais destacamos:

---

<sup>19</sup> Link dos vídeos: [https://www.youtube.com/watch?v=Xnq4TaBSY\\_Y](https://www.youtube.com/watch?v=Xnq4TaBSY_Y) - A história de Martin Luther King; e <https://www.youtube.com/watch?v=TOV-k5AGhtU> - A história de Zumbi dos Palmares.

Azekel: Eu não conhecia esses homens, mas gostei muito desse Zumbi aí, ele era forte, e ajudava as pessoas a se esconderem dos homens que judiava deles, batia, mandava fazer trabalho no sol quente, por isso eles fugia e zumbi ajudava eles lá no quilombo.

Yellen: Tia, eu gostei mais desse que parece um pastor, como é o nome dele? Martin Luther King! Ele não brigava, não era forte, mas também ajudou muita gente, lá na cidade dele, que era aonde mesmo? Estados Unidos, parece. Gostei também de conhecer essa história dele.

Fayola: Zumbi, eu nunca tinha visto esse homem, ele morava aqui no Brasil, mas eu nunca estudei nada dele. O que ele fazia para ajudar os escravos que fugia e ia se esconder perto dele, ele era bom nera? Mas tia, esse negócio de uma pessoa negra não pode se sentar no lugar da pessoa branca que mostrou aí no vídeo de Martin Luther King...eu nem acreditei quando ouvi...

Notamos, diante dessas falas, a empatia pelas histórias de vida desses sujeitos. Uma das alunas ficou visivelmente pensativa e reflexiva durante a exibição do vídeo sobre Martin Luther King, em sua fala percebemos o desconforto quando ouviu a narração da segregação racial nos Estados Unidos, o motivo que levou Rosa Parks à prisão, e como esse fato desencadeou tantas mobilizações e ações para que houvesse mudanças diante do racismo.

Os autores Nascimento e Miranda (2021) apresentam a importância de Martin Luther King e do seu legado para as lutas contra a discriminação e o preconceito racial, a partir do seu grande sonho, que era a igualdade para todos:

A importância de Martin Luther king é essencial para o movimento que até hoje se inspiram em seus discursos, sendo uns do mais famoso "I Haver a Dream" que em livre tradução diz " eu tenho um sonho" do qual é visível perceber que Luther tinha o desejo de ver seu povo livre, da justiça social se concretizando na igualdade para todos, seus anseios era que a pessoas de culturas opostas tivessem o mesmo tratamento de modo igualitário, sem serem classificadas por classe ou cor, mas que fossem julgadas pelo caráter e não pela cor de pele e status social (NASCIMENTO e MIRANDA, 2021, p.07).

A luta de Martin Luther King era pela promoção da inclusão, da diversidade e da igualdade, do tratamento democrático entre as pessoas, independente das origens culturais, sociais ou étnico-racial.

A história de vida de Zumbi, toda sua força na luta contra o sistema escravista, ajudando os africanos escravizados que fugiam, também contribuiu para que os alunos refletissem sobre o quão perverso e desumano era a vida oferecida aos escravizados no Brasil colonial.

**Figura 14: Exibição dos vídeos e Leituras dos textos Biografias e do livro *Amoras***



Fonte: Acervo da pesquisadora

As informações, presentes nas narrativas dos discentes, serviram de ponto de conexão para a segunda atividade em que o diálogo foi pautado em questões que exploram e interligam as informações apresentadas nos vídeos, no livro *Amoras*, nos textos informativos lidos em sala, tais como biografias, entrelaçando as informações sobre o que ouviram e viram acerca de Zumbi e de Martin Luther King.

Quando perguntados se conheciam Zumbi, todos, em coro, disseram não, que naquela aula tiveram seu primeiro contato com a imagem de Zumbi, por isso pensavam que ele escrevia livro, catava amoras, mas Fayola informou que o trabalho dele era liderar o povo do Quilombo e o aluno Chinua completou dizendo que ele ajudava a libertar os escravos. Entretanto, veremos que alguns alunos a *posteriori* terão suas memórias acionadas e lembrarão de já terem visto/ouvido sobre Zumbi dos Palmares.

O desconhecimento da história dos povos negros deve ser visto como um alerta, como nos ensina Munanga, para a necessidade de que haja um resgate dessas histórias, pois “interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas” (MUNANGA,2005, p.16), é certo que interessa a todos, pois devemos pluralizar o currículo com outras histórias e personalidades que fazem parte da história negra nacional ou internacional.

Ao ouvir de um aluno a palavra *escravo*, a professora pesquisadora fez uma pausa nos comentários e esclareceu que há uma grande diferença entre falar que os africanos são escravos ou escravizados, explicando a diferença entre as palavras:

Enquanto o termo escravo reduz o ser humano à mera condição de mercadoria, como um ser que não decide e não tem consciência sobre os rumos de sua própria vida, ou seja, age passivamente e em estado de submissão, o vocábulo escravizado modifica a carga semântica e denuncia o processo de violência subjacente à perda da identidade, trazendo à tona um conteúdo de caráter histórico e social atinente à luta pelo poder de pessoas sobre pessoas, além de marcar a arbitrariedade e o abuso da força dos opressores.(HARKOT-DE-LA-TAILE; SANTOS, 2012, p.08)

Nas discussões em sala, durante as conversas sobre as mortes de Zumbi e de Martin L. King, a aluna Chisomo disse que não era “porque ele lutava contra o preconceito e a discriminação, não devia ter matado, ele ajudava as pessoas”; quanto a Zumbi, ouvimos o seguinte de Chisomo: “morreu porque defendia as pessoas que sofria com a escravidão”.

Nas falas dos/as alunos/alunas, é possível notar que o texto literário favorece o desenvolvimento da nossa humanidade, como declaram Bettelheim (1980), Abramovich (1997), Cosson (2019) e Wolf (2019), dentre outros autores, por nos conectar com o outro, possibilitar acesso à experiência do outro, sentir dor e tristeza ou felicidade e alegria, dentre muitos outros sentimentos, através das narrativas (VELOSO E PAIVA,2021, p 14). Assim, diante do exercício da leitura do texto literário, os estudantes realizaram uma leitura produtiva (TINOCO 2013), pois puderam olhar de forma dialógica para o texto, apreendendo a leitura do texto-mundo e refletindo sobre o mundo que o cerca.

Diante das falas dos discentes e, conforme orienta a BNCC (2018), dentro das suas competências gerais, devemos “Exercitar a empatia, o diálogo, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza”. (BNCC, 2018, p. 9;10), e atividades como essas são possibilidades de praticar o que se estabelece para uma educação étnico racial, e mais, trazer para os alunos histórias que ainda não se contam na escola.

Aproveitamos a organização em equipes para realizarmos um jogo que chamamos de *Jogo do sabe ou não sabe*. Venceria a equipe que fosse mais rápida e conseguisse responder o maior número de perguntas, todas relacionadas à vida de Zumbi e de Martin Luther King. A euforia e alegria por momentos de brincadeira foram perceptíveis, já que difere da forma tradicional das aulas habituais. Os discentes se mostraram extremamente participativos e competitivos, queriam muito ganhar e descobrir o brinde que, desta vez, foram pulseiras de miçangas.

Encerramos o encontro enfatizando o quanto ajudar o próximo é importante e necessário, como fizeram Zumbi e Martin Luther King, favorecendo inúmeras pessoas a serem livres das mazelas que o preconceito por cor, ou raça, produzem. Constatamos que conhecer a história de vida destes sujeitos lança filetes de luzes sobre o conhecimento e o currículo da história da cultura africana e afro-brasileira, afrobetizando as crianças com as quais estávamos trabalhando, e, seguindo as orientações de Bárbara Pinheiro (2023, p.108), falamos sobre o poder dos povos africanos, das lutas de líderes pela igualdade de direitos, “na perspectiva de reforço positivo, e não pela negação do que a sociedade racista afirma”.

#### 4.2.5 Alimentos que vieram da África

Neste quinto encontro dialogamos sobre a influência africana na culinária brasileira/afro-brasileira, para que os discentes pudessem conhecer, e reconhecer, a influência cultural desses povos em nosso cotidiano alimentar, uma vez que “[...] as africanidades estão representadas em todos os lugares, conectando-nos com a cultura africana a partir da comida no processo cultural contínuo” (YAMAGUCHI e SALES, 2020, p.15).

**Figura 15: Pescaria de alimentos**



Fonte: acervo da pesquisadora.

Usamos a pescaria como introdução ao tema a ser dialogado neste encontro. Esse foi um momento muito interessante para percebermos o quanto alguns alimentos, que não são nativos do Brasil, estão tão incorporados a nossa cultura e

alimentação, de forma que os discentes não aceitaram, inicialmente, que determinado alimento não fosse originalmente brasileiro.

Ao mencionar o país de origem, dos alimentos pescados, percebemos o estranhamento em vários alunos/alunas, suas feições de surpresa e decepção, e a expressão de frases como: “eu não acredito!”; “Não é possível!”; “Duvido que esse não é!”; “Sabia que era brasileiro, oxe.”; “Agora esse é, vocês vão ver!”; “tudo é português, esse português da gota”; palavras utilizadas quando informamos a origem de frutas como maxixe, melancia, café, entre outros que são de origem africana, e não brasileira como imaginavam.

A professora pesquisadora, diante da postura dos alunos/as, realizou então uma aula expositiva dialogada, aproveitando as informações prévias trazidas pelos discentes e confirmando ou refutando a origem de cada alimento que constituiu a pescaria. Esse processo de apresentação de alimentos da culinária africana colabora com

Processo de compreensão e aceitação da negritude a qual se mostra como uma metodologia de aplicabilidade da lei 10.639/03, na perspectiva proposta por Brasil (2003), traz um olhar sobre a África mais positivo, de modo a demonstrar sua riqueza cultural e colocando os negros também como agentes do processo histórico e cultural do Brasil. (YAMAGUCHI, H. K.; DO SANTOS SALES, 2020, p.10).

Seguimos com as atividades e fizemos a leitura das páginas 16, 17, 27, 28, 29 e 30 do livro *Amoras*, com o objetivo instigar nos discentes o conhecimento sobre as contribuições dos sujeitos negros à cultura brasileira, a partir de alguns alimentos que adentraram o Brasil pelos porões dos navios negreiros e que hoje fazem parte dos nosso cotidiano alimentar e de nossa história. Procurou-se, então, apresentar alimentos que revelassem memórias palativas e religiosas de povos africanos, da mesma forma que Emicida usou uma fruta para representar a criança em *Amoras*, criando ligações afetivas entre ambas.

**Figura 16: Leitura do livro *Amoras***



Fonte: acervo da pesquisadora.

Dando prosseguimento, houve mediação na roda de conversa. Os alunos realizaram a leitura das páginas solicitadas do livro *Amoras* de forma coletiva e em voz alta.

A roda de leitura foi mediada pelas questões abaixo e os discentes puderam expor suas expressões diante de cada uma delas, compartilhando suas opiniões no tocante ao assunto retratado.

1. Que outra fruta poderíamos usar para compará-la à criança como fez Emicida em seu livro? Justifique.
2. No texto da página 16, o autor nos diz que “as pretinhas são o melhor que há”, no texto ele está se referindo à fruta, ou ele está usando a palavra pretinha para falar sobre a cor da criança? Comente.
3. A palavra pretinha é usada para elogiar ou criticar pessoas? No livro *Amoras* qual o sentido dessa palavra então?
4. Na página 20, Emicida escreve: “quanto mais escuras, mais doces”, na sua opinião o que o autor quis nos dizer com essa frase?
5. Observe as imagens nas páginas 30 e 31, leia o texto em silêncio, pense sobre ele e responda: por que “nada foi em vão soou como canto para os ouvidos do pai da menina”?
6. Qual o significado da fruta em cima da cabeça do pai da menina na página 32? Comente.
7. No livro *Amoras*, o autor escreve a seguinte frase: “as pretinhas são o melhor que há”.

As respostas se deram tanto pela leitura das páginas acima citadas, como com base nas leituras realizadas por eles assim como de outros livros, obras, histórias quanto das suas experiências.

Na questão um, quando perguntamos qual fruta poderia ser usada para representar a criança personagem da história, os discentes citaram algumas como, jabuticaba, azeitona - jamelão (mas a professora pesquisadora informou que ele é fruto e não fruta); ameixa.

Durante a roda de conversa, quando na questão dois perguntamos sobre quem ou o que o autor estava falando, da menina ou da fruta? alguns alunos expuseram suas interpretações:

Professora pesquisadora: No texto da página 16, o autor nos diz que “as pretinhas são o melhor que há”, no texto ele está se referindo à fruta, ou ele está usando a palavra pretinha para falar sobre a cor da criança? Comente:

Jendayil: autor estava falando da criança que tá ali no pomar e da fruta, das duas.

Yellen: palavra pretinha é usada para criticar, às vezes elogiar pessoas, dependendo da situação. Às vezes diz pretinha para elogio e às vezes como racismo.

Akachi: sabia que é crime chamar alguém de pretinha, é racismo visse!

Os alunos Jendayi e Yellen dividem a mesma opinião sobre o uso da palavra *pretinha* no corpo do texto: serve tanto para se referir a menina quanto à fruta, ambas pretas. O aluno Yellen lembrou que às vezes a referida palavra pode ser usada como expressão racista, já que, “Dentre as várias formas possíveis de preconceito existe uma peculiar, que se dirige a grupos definidos em função de características físicas ou fenotípicas supostamente herdadas: trata-se do preconceito racial ou, para alguns autores, preconceito étnico” (LIMA, 2004 p.402). O aluno Akachi complementa, afirmando que essa atitude de racismo é considerada crime. Notamos aqui, diante dessas falas, que os alunos constroem relações com assuntos implícitos no texto como o racismo, assim como entendem a dualidade provocativa que há no texto.

A literatura, como afirma Todorov,

Amplia o nosso universo, incita-nos a imaginar outras maneiras de concebê-lo e organizá-lo. [...] abre ao infinito essa possibilidade de interação com os outros e, por isso, nos enriquece infinitamente. [...] Longe de ser simples entretenimento, ela permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano (TODOROV, 2009, p. 23-24).

Dessa forma, a literatura educa o nosso olhar e nossa sensibilidade para com o outro como alteridade, permitindo que atos preconceituosos ou atitudes racistas,

que possam “acontecer” num texto literário, sejam a ponte para (re)pensar determinadas atitudes, lendo-as através de suas experiências sociais como sujeito.

Na questão três perguntamos sobre o sentido da palavra *pretinha* no trecho: “as pretinhas são o melhor que há”, e durante a roda de conversa quando perguntamos sobre quem ou o que o autor estava falando: da menina ou da fruta? alguns alunos expuseram suas interpretações:

Professora pesquisadora: A palavra pretinha é usada para elogiar ou criticar pessoas? No livro Amoras qual o sentido dessa palavra então? Dayo: da fruta, porque nessa página ele tá falando sobre a Amora!

Jendayi: autor estava falando da criança que tá ali no pomar e da fruta, das duas.

Hellen: a palavra pretinha é usada para criticar, às vezes elogiar pessoas, dependendo da situação. Às vezes diz pretinha para elogio e às vezes como racismo.

Akashi: é crime chamar alguém de pretinha, é racismo, ele afirmou. (Enquanto João Lucas falava o aluno expressou essa opinião).

Os alunos Jendayi e Hellen dividem a mesma opinião sobre o uso da palavra pretinha no corpo do texto: serve tanto para se referir à menina quanto à fruta que são pretas. O aluno Hellen lembra que às vezes a referida palavra pode ser usada como expressão racista, e o aluno Akashi complementa afirmando que essa atitude é considerada crime. Notamos aqui, diante dessas falas, que os alunos constroem relações com assuntos implícitos no texto como o racismo, assim como entendem a dualidade provocativa que há no texto.

Dentre as várias formas possíveis de preconceito existe uma peculiar, que se dirige a grupos definidos em função de características físicas ou fenotípicas supostamente herdadas: trata-se do preconceito racial ou, para alguns autores, preconceito étnico (e.g., Allport, 1954; Stephan, 1985). Allport (1954) define o preconceito étnico como uma antipatia baseada numa generalização falha e inflexível, que pode ser sentida ou expressa e que pode ser dirigida a um grupo como um todo ou a um indivíduo porque ele faz parte daquele grupo.<sup>4</sup> O racismo, por sua vez, diferentemente do preconceito, é muito mais do que uma atitude. O racismo constitui-se num processo de hierarquização, exclusão e discriminação contra um indivíduo ou toda uma categoria social que é definida como diferente com base em alguma marca física externa (real ou imaginada), a qual é re-significada em termos de uma marca cultural interna que define padrões de comportamento. (LIMA E VALA, 004, p. 402)

O texto literário nos permitiu dialogar com o tema preconceito, inclusive, ver o racismo e a discriminação mesmo quando estes podem vir disfarçados de elogio,

como comumente acontece em nosso país, já que o racismo à brasileira é uma prática sentida na pele por muitos negros/as, denunciada comumente nos meios de comunicação, revelando práticas criminosas, abomináveis, cujos infratores, quando pegos, dizem que não era a intenção, era apenas brincadeira ou coisas afins.

Na questão quatro expuseram suas leituras sobre o trecho: “quanto mais escuras, mais doces”, o que quis dizer o autor ao fazer essa afirmação, e alguns se colocaram afirmando que assim como a fruta é docinha quando amadurece - referindo-se a Amoras, as pessoas negras também podem ser pessoas doces, como foram Zumbi ao cuidar das pessoas que fugiam para o Quilombo, doce no sentido de ajudar também, não só de ser boazinha, amável.

Esta resposta se complementa com a próxima pergunta, a quinta, pois eles leram as imagens e pensaram sobre a frase: “nada foi em vão soou como canto para os ouvidos do pai da menina”, o aluno João Lucas relacionou diretamente a frase as atitudes realizadas por Zumbi dos Palmares em relação aos africanos escravizados fugidos, “porque Zumbi dos Palmares lutou contra a escravidão, o racismo. E no livro a menina pretinha não tá sendo criticada por ser preta, por isso ser pretinha agora é elogio”.

Ainda na pergunta cinco os estudantes interpretaram o seguinte exceto “fez as palavras soarem como canto ao brincar com frutinhas com sabor acalanto”, para entenderem a frase precisaram saber o significado da palavra *acalanto*, que a professora pesquisadora revelou como aconchego, confortável, daí então alguns alunos/as se posicionaram falando que: “o pai da menina ficou feliz ao ouvir e pensar na frase, por isso pensou na amora, em cima da cabeça”, “acho que esse acalanto que ele disse aí no livro, é porque ele pensou em Zumbi dos Palmares, e ficou feliz de não ter que se esconder no Quilombo”, “quando viu a filha brincando com a amora pensou que bom que ela é pretinha que nem amora, e pensou na amora”, “será que minha filha vai ser doce que nem essa amora quando crescer?”

Nas falas acima, percebemos que um dos alunos consegue fazer inferência mesmo que sem citar, o nosso encontro 3, no qual aprofundamos nosso conhecimento sobre Zumbi dos Palmares e suas lutas pelos povos africanos e manutenção do Quilombo; outro aluno lembra da felicidade do pai da menina ao ouvir a frase “Nada foi em vão”, que, de acordo com o texto, é pronunciada por Zumbi e mais uma vez o temos como referência nessa luta sobre o acalanto dos povos negros; o terceiro aluno fez referência à fuga dos escravos para o quilombo

e condicionou a palavra *acalanto* a esse sentimento de não precisar fugir para viver em paz no Quilombo.

A questão seis faz referência a uma das imagens do livro (página 30). E para dialogarmos sobre esta imagem, lançamos a seguinte questão: Qual o significado da fruta em cima da cabeça do pai da menina? Comente. Os estudantes elencaram que ela significava o desejo do pai para que ela entendesse que ser uma frutinha pretinha era algo bom, pois elas também podem ser doces, boas e agradáveis, elencando características positivas para sua filha.

Concluída essa etapa da leitura retomamos a segunda atividade enviada para casa: uma pesquisa sobre as frutas que têm origem africana. Apenas metade da turma fez o solicitado. Houve a socialização da atividade com a leitura em voz alta, das seguintes informações pesquisadas e compartilhadas: “a melancia, o coco, o café, a pimenta e o azeite-de-dendê, banana, pimenta malagueta” como alimentos que vieram com os africanos. Os saberes foram socializados e, a partir dos alimentos elencados pelos estudantes, destacamos a fruta coco e explicamos que esta serviria de base para uma receita que iríamos conhecer em um momento mais à frente.

Ainda dialogando com a dinâmica da “pescaria dos alimentos”, trouxemos o gênero textual *receita* e, com base no seu título Cumbe, construímos, através de conversas, uma ponte com a história e a cultura africana através deste doce, que é também um alimento ofertado no culto religioso africano. Por meio dessa informação, conectamos a culinária e a religião, nos permitindo trazer para os alunos um debate sobre a diversidade cultural brasileira, através de alimentos, mostrando que eles podem manifestar emoções, sistemas de pertinências, significados, relações sociais e identidade coletiva. “Se a comida é uma forma de comunicação, assim como a fala, ela pode contar histórias e pode se constituir como narrativa da memória social de uma comunidade” (SANTOS, 2011, p.06), como o doce Cumbe faz, atrelando a ele uma história, a memória religiosa e a cultura de povos africanos.

Prosseguimos entregando, por escrito, a receita do doce Cumbe e solicitamos que os/as alunos/as lessem o título do texto e pedimos que pensassem num significado para ele e nos falassem o que poderia ser. Após ficarem pensativos foram falando: “um bolo”, “cupcake”, “um brigadeiro”, “um doce de coco que parece um brigadeiro”.

Diante das respostas sugeridas, a professora pesquisadora explicou o significado da palavra *Qumbe*, que é de origem africana e quer dizer dengo, encanto, tratando-se de um doce ofertado à orixá Oxum. Quando falamos em orixás, percebemos um aluno fazendo o sinal da cruz, outros incomodados e houve alguns que disseram: “eu que não tinha coragem de comer”, “oxe, Deus me livre comer isso!”, entretanto, explicamos que faz parte da cultura daquela religião,

No candomblé os deuses comem. Cada um tem sua comida particular, de seu agrado pessoal, de sua preferência pessoal. Comida ligada às suas histórias, a seus odus, a seus mitos. Comida que muitas vezes é cantada e dançada numa integração harmoniosa de gesto, música e palavra (LIMA, 2010, p. 138)

E assim, como em outras religiões se ofertam dinheiro, velas, flores, nessa são ofertadas, além desses itens, outros como comidas, como os doces. Paula Meneses (2007, p. 56) nos lembra de que inserir determinados assuntos como a “África significa pois questionar e desafiar crenças queridas, pressupostos afirmados e múltiplas sensibilidades” e foi isso que aconteceu na sala de aula. Mesmo depois de explicarmos que há crenças diversas e diferentes modos de ofertas, ainda assim notamos a não aceitação de alguns alunos sobre ofertar algo que já não fosse da realidade de sua crença.

Comportamentos como esses nos fazem questionar se as orientações da BNCC (2017) são vividas, se acontecem, já que uma das competências trabalhadas no ensino religioso, por exemplo, é “Compreender, valorizar e respeitar as manifestações religiosas e filosofias de vida, suas experiências e saberes, em diferentes tempos, espaços e territórios”, e nessa turma percebemos que ainda não há um trabalho nesse sentido.

Dando prosseguimento às atividades *vamos dar um zoom* nos conhecimentos a partir da leitura do texto informativo: Origem dos alimentos na culinária brasileira, que tem como objetivo ampliar as informações sobre a formação cultural culinária brasileira, a partir das contribuições dos povos africanos. Buscando o ensino para a compreensão, que segundo Giroto e Souza (2010, p.47) “acontece na estrutura do letramento ativo”.

Nessa etapa, foi realizada uma primeira leitura silenciosa do texto, e em seguida uma leitura coletiva, pausando a cada parágrafo para uma conversa sobre

as informações ali contidas, responder às dúvidas que surgiram, ou expressar as impressões diante do texto.

**Figura 17: leitura do texto informativo**



Fonte: acervo da pesquisadora.

Os alunos ficaram surpresos com a quantidade de alimentos que foram introduzidos pelos africanos em nossa culinária e se mostraram interessados em ouvir e aprender sobre as origens de alguns alimentos. Mostramos, através do texto, que há uma influência híbrida, que perdura até os tempos atuais, da cozinha africana, que adentrou o Brasil junto com o sistema escravista, e colaborou profundamente para a construção da nossa culinária. De acordo com Yamaguchi; Sales (2021, p.12), há a “influência de diversos ingredientes usados até hoje na culinária brasileira como: o leite de coco, a pimenta malagueta, o gengibre, o milho, o feijão preto, as carnes salgadas e curadas, as ervas aromáticas e o próprio azeite de dendê.”

Continuando com as atividades chegou o momento esperado da execução da receita. No entanto, não foi possível reproduzir a receita na sala de aula em sua totalidade, pois como a escola estava funcionando num prédio cedido e adaptado ao uso escolar, a cozinha não comportava todos, por ser uma turma numerosa, então a professora pesquisadora trouxe a receita quase pronta, finalizando-a com a participação dos alunos na modelagem, culminando numa experiência coletiva e doce, o momento mais desejado pela turma: a degustação do Qumbe, em sala de aula. Todos saborearam o doce, até mesmo aqueles que disseram que não teriam coragem de comer algo que se ofertava a um orixá.

**Figura 18: Finalizando e degustando a receita do Qumbe**



Fonte: acervo da pesquisadora.

Em seguida, nos organizamos e nos dirigimos à sala do segundo ano, para partilharmos os saberes adquiridos, assim como levar o doce para que outras crianças também vivenciem esse momento.

Encerramos este encontro com sorrisos doces, literalmente, e relatos aclamando o momento da degustação como “a melhor parte da aula”. Outros relataram que “ir na outra sala e apresentar para as outras crianças deu vergonha, mas foi muito bom”.

#### **4.2.6 Me vendo: Espelho, espelho meu!**

Chegamos ao sexto e último encontro e tivemos como tema: identidade, que segundo Silva (2012, p. 96) é “uma construção, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, fragmentada, inconsistente, inacabada. A identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas.” Assim, neste encontro, queremos entender quais atos permeiam a construção da identidade dos/as alunos/as e como ocorrem em suas vidas.

Iniciamos a aula retomando a pergunta: o que você mais gostava em si? Alguns não tinham respondido ainda, então, pedimos que fizessem. Prosseguimos coletando as respostas e lendo-as em voz alta. Obtivemos as seguintes informações: os olhos, seja pela a cor ou porque dá pra enxergar; ou simplesmente porque é bonito; os pés - porque eles servem para andar e jogar bolas; e a grande maioria da turma escolheu o cabelo, tecendo os seguintes comentários: é bonito e cheiroso; muito lindo; define meu corpo; porque eu gosto dele; porque ele tem uma onda; porque é cacheado; porque é liso. Diante das informações, fomos dialogando sobre

o que era bonito, feio, iguais, diferentes, sempre retomando as palavras ditas por eles, para que fossem percebendo, e entendendo, que não há bonito ou feio, todos somos diferentes e únicos.

Encerramos a conversa e executamos a dinâmica “Caixa com espelho”. Trouxemos para esse momento final a caixa com espelho - usada no encontro um - para analisarmos como os alunos estavam se percebendo depois dos diálogos estabelecidos ao longo desses seis encontros, sobretudo sobre a identidade, a identificação e a diferença.

Definimos aqui três conceitos importantes para o diálogo sobre as relações étnicas, pensados dentro do contexto da nossa pesquisa: **identidade**. Parafraseando Tadeu Tomaz da Silva (2000), a identidade étnica e racial não é algo estática, mas uma construção social e cultural, que é moldada por nossa experiências, interações, relações dentro de um determinado contexto histórico social e político no qual cada sujeito está inserido/específico; a **identificação** é um outro conceito que Tadeu Tomaz dialoga, para ele a identificação se relaciona ao processo que faz com que um sujeitos se reconheçam ou não como parte de um grupo étnico ou racial específico, podendo se vincular emocionalmente, psicologicamente com uma identidade coletiva. E por fim o conceito de **diferença**, aqui pautado em Stuart Hall, que é elaborado a partir das relações de poder, que influenciam o modo como as diferenças são nomeadas, vistas, hierarquizadas. Como acontece com o preconceito racial, moldado a partir das relações de poder que manipulam nossa forma de olhar sobre as diferenças étnicas que circulam no nosso meio social. Por isso temos a responsabilidade de reconhecer o seu importante papel na formação das identidades dos alunos/as, com isso faz-se necessário repensar os currículos e práticas educacionais, na busca de abordagens que valorizem a diversidade étnico-racial, promovendo o respeito às diferentes identidades culturais.

Ao realizarmos a mesma dinâmica percebemos feições mais felizes e caras de surpresa quando abriam a caixa. A professora pesquisadora foi registrando as palavras que os discentes pronunciavam, entre elas: brilhante; bonito; eu gosto demais; maravilhoso; estiloso; lindo; cabelos cacheados; arrumado. Todas as palavras remetem às características positivas com as quais eles se descreveram, desenhando um olhar respeitoso e afável sobre a própria imagem.

Partimos dessas colocações e nos encaminhamos para um segundo momento: encontrar os seus avatares - construídos no primeiro encontro - que estavam nesse momento espalhados pelo chão da sala de aula. Pedimos que olhassem para ele no sentido de pensar e ver se queriam mudar alguma característica física, e alguns falaram que gostariam de mudar o cabelo, outros a cor dos olhos, mas a maioria estava satisfeita com o seu avatar, com a sua representação.

**Figura 19: reencontrando o avatar**



Fonte: acervo da pesquisadora.

Concluída a roda de conversa sobre o avatar, entregamos a letra da música *Tudo bem ser diferente*, de Raul Cabral, que trata sobre acolhimento, respeito aos corpos diferentes, e estimula o respeito às diferenças, pois mostra que não somos iguais e isso deve ser celebrado e não motivo de preconceito.

Num primeiro momento, em silêncio, foi realizada a leitura da letra da música, e, em seguida, em voz alta, uma segunda leitura foi realizada pelas crianças e seguimos com a interpretação textual da letra da música para tratarmos sobre as diferenças físicas, de si e do outro, partindo do que a músicas nos instiga a perceber: o quanto é bom sermos diferente, o quanto é especial nossas características tão individuais e únicas, e que o respeito deve existir quando olharmos e nos dirigimos ao o outro. Em seguida paramos para ouvi-la e acompanhando a letra, cantamos, repetindo algumas vezes até que conseguimos entrar no ritmo e fizemos um vídeo com os discentes cantando a música.

Os estudantes expuseram seus pensamentos sobre identidade e diferença através de algumas questões, elaboradas a partir das estrofes da música Tudo bem ser diferente:

- 1." Somos todos diferentes Cada um tem o seu jeito Ninguém é igual à gente E todos merecem respeito!";
2. Leia esse trecho da música e comente: como você se sente não sendo igual a ninguém? Você concorda com o que a música nos fala? Porquê?
3. Na terceira estrofe a música fala sobre as diferenças físicas: cor de olho e cabelo são diferentes e está tudo bem. Para você as pessoas terem cores diferentes, seja no olho, no cabelo, ou na pele, é algo que incomoda? Você gosta? O que você pensa sobre isso?
4. Na última frase da música temos as seguintes frases: "Cada um é especial E assim fica muito mais legal!" Você se sente especial por não ter ninguém igual a você no mundo? Você gosta? Acha legal? Comente.

As questões acima constituíram o ponto de partida para as interações durante nossa roda de conversas, que se revelaram instigantes. Eis algumas das respostas das questões acima mencionadas apresentadas pelos alunos:

Kambami: essa música é boa porque ensina pra gente que todo mundo é diferente, e nem por isso é pra mangar, ou fazer brincadeira chata com o jeito da pessoa.

Chimaka: Na música a gente escuta o homem [intérprete] dizer que não tem ninguém igual, aí por isso a gente deve respeitar né professora?!, os outros, porque a gente é tudo diferente, e isso a gente tem que aprender que é bom ser assim.

Leke: Na música a gente escuta que a gente tem que ter respeito, mas a gente vê que num é em todo canto que o povo respeita, a maioria manga mais que respeita.

Aina: Eu me sinto igual a todo mundo, mesmo que quando eu chego num lugar o povo diz: que olho mais bonito! (verdes), e tem outras pessoas que não tem olho da cor do meu, mas eu não ligo, acho bonito também. Eu gosto de ser diferente, é legal que todo mundo tem uma cor de pele ou olho diferente.

Percebemos um discurso de igualdade, de respeito, e de reconhecimento das diferenças de forma positiva. Os/as alunos/as lembram que o respeito muitas vezes, e, em alguns lugares, não é usado, ou seja, já têm um olhar crítico sobre o preconceito que não é velado, quando falamos sobre cores de peles, de respeito, das diferenças.

**Figura 20: Leitura e canto da música: Tudo bem ser diferente**



Fonte: acervo da pesquisadora.

E, com a gravação do canto da música, fechamos essa primeira parte do nosso encontro, que teve como objetivo fazer o aluno se olhar e se perceber enquanto diferente e que esse ser diferente é o que faz de cada um nós único, percebendo que há beleza nas diferenças e individualidades.

Dando continuidade às atividades, trouxemos a brincadeira “estourando as perguntas”. Para isso, antecipadamente, escondemos bolas de sopro, com perguntas dentro, embaixo das cadeiras. Solicitamos que olhassem ou passassem a mão embaixo da sua carteira e pegassem o que encontrassem.

Esperamos todos estarem de posse das bolas para darmos o comando para encherem até estourarem. Cada aluno/aluna leu, em voz alta, a pergunta que havia na sua bola de sopro sobre o livro *Amoras*, enquanto a turma ouvia em silêncio. Em seguida, abrimos uma roda de conversa para a turma responder as questões, gerando uma rodada de respostas, assim seguimos até que todas as perguntas findassem.

**Figura 21: brincadeira estourando as perguntas**



Fonte: acervo da pesquisadora.

Com todas as perguntas relacionadas ao livro *Amoras* respondidas, dialogamos sobre as impressões dos discentes a respeito da obra a partir das questões que seguem:

1. Sobre o que nos fala o livro *Amoras*?
2. O que a menina do livro quis dizer com a frase: “que bom que eu sou pretinha também”?
3. Você se achou parecido/a com a menina do livro? Comente.
4. O que você achou mais interessante no livro?
5. Sobre as imagens presentes ao longo do livro, qual a que mais agradou você? Há alguma que você não gostou? Comente
6. Você já tinha lido algum outro livro/texto em que aparecesse a palavra identidade?
7. Você já tinha lido algum outro livro/texto em que tivesse personagens negros na história?
8. Dos personagens apresentados no livro, qual você já conhecia?
9. Dos personagens apresentados no livro, qual você mais gostou? Por quê?
10. No livro o autor apresenta os vários nomes que são usados na África para se referir a Deus. Dos nomes que Emicida apresenta, você já conhecia algum? Gostou de conhecer? Comente.
11. Você gostaria de ler outros livros que trazem personagens negras? Comente.
12. Na página 14, o autor escreve a seguinte frase: “Me esforço para ensinar mas foi com eles que aprendi”. A quem o pronome “eles” está se referindo? Quem ensinou algo para o narrador da história?
13. a página 36, a menina faz uma reflexão sobre o que o pai lhe diz: “que bom que eu sou pretinha também”. O que a fez ficar feliz e chegar a essa conclusão?
14. O que você aprendeu com a leitura desse livro? Comente.

Na questão um, quando perguntados sobre o que nos fala a obra *Amoras*, uns alunos/as nos responderam: “sobre uma menina negra que gosta de amoras”; “sobre vários deuses que tem lá na África”; “sobre uma menina negra e seu pai negro”; “sobre Zumbi e Martin Luther King”; “sobre ser uma criança pretinha e se achar bonita por isso”. Assim, diante dessas colocações, vemos que eles elencaram vários aspectos, que se conectaram à narrativa sob ângulos diversos e não havendo uma resposta única sobre a temática abordada na obra, mostrando com isso a amplitude e elasticidade desta obra.

Na questão dois, quando perguntamos sobre o que a menina quis dizer com a frase: “que bom que eu sou pretinha também”, os estudantes nos trouxeram as seguintes falas: “que ela gostava de ser como uma amora, pretinha”; “porque ela gostava de se parecer com uma amora, e amava sua cor”; “ela quis dizer que ser pretinha também é bom, mesmo que tenha gente que não goste de pessoas assim, pretas”.

A questão três fez a seguinte indagação: você se achou parecida com a menina do livro? Comente. Alguns alunos/as disseram que não, outros apontaram colegas que tem os traços físicos parecidos com a personagem, entretanto, três das alunas negras que estudam nessa sala de aula se auto identificaram.

Respondendo a questão quatro, como vemos nas opiniões expressas abaixo os discentes destacaram, no livro, que foi uma excelente ideia falar sobre o racismo e o preconceito usando uma conversa entre pai e filha comendo fruta.

Professora pesquisadora: O que você achou mais interessante no livro?

Yellen: “A ideia da fruta ser doce e pretinha para combinar com a menina, achei bem legal e divertido”.

Abayomi: “Eu me achei parecida com ela, a cor, os cabelos”. “Gostei de ver uma menina parecida comigo num livro”

Abayomi: o pai da menina conversava com ela sobre a cor dela, isso é importante, né?!”;

Jafari: O livro ensina sobre respeito e se sentir feliz com seu jeito, cor, cabelo...”.

Na penúltima fala, que é de Abayomi, destacamos a importância do diálogo aberto e respeitoso sobre questões relacionadas à identidade e amor próprio. É fundamental que os pais ou responsáveis incentivem a auto aceitação nas crianças/adolescentes. E por fim, para Jafari os temas abordados como respeito à diversidade e auto aceitação são significativos, pois trazem mensagens positivas e inclusivas, que fortalecem a confiança nas crianças.

É interessante observar como os discentes podem se identificar e se sentirem representados por personagens como Amoras. O que enfatiza o quanto a diversidade deve ser explorada, pois se torna fundamental para que os discentes encontrem referências que irradiem suas próprias características e experiências, aumentando, assim, não só o interesse pela leitura, bem como contribuindo para o desenvolvimento da autoestima e o senso de pertencimento. Parafraseando Chimamanda Adichie (2019), todas as histórias são importantes, pois elas podem tanto serem usados para espolar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar, podem despedaçar a dignidade, mas também podem repará-la, e a representatividade negra tem contribuído nesse sentido de restauração das suas características.

A fala de Yellen, no tocante à ideia de Emicida ter usado a fruta doce e pretinha combinado a personagem Amoras, faz refletir sobre como o lúdico pode ser usado para tratar sobre a diversidade e a representatividade, fazendo com que um

tema às vezes visto como complexo possa ser apresentado de forma acessível e lúdica. Já Abayomi demonstrou alegria ao se reconhecer parecida com a personagem do livro *Amoras*, o que pode reforçar sua autoconfiança e autoconceito positivo.

Indagamos na questão cinco sobre a identificação com as ilustrações. Algumas meninas assentiram que sim, pelo gênero, pela cor e pelo cabelo, porém, achavam que o cabelo de Amoras não tinha cachos como os delas, era um pouco diferente. Entre os meninos, não houve identificação pelo cabelo black, pois nenhum deles fazia uso deste, mas houve identificação com a cor da pele.

A questão seis interroga sobre a possibilidade de já terem lido outras obras que trouxessem a palavra identidade em seu corpo, e eles responderam que não, e outros que não lembraram.

Na questão sete, perguntamos se já tinha lido algum outro texto ou livro em que tivesse personagens negras na história, obtivemos como resposta: “não tô lembrando agora”; “acho que não só esse” e outros “sim, o amigo do rei, que a professora (Silmara) leu pra gente”.

Quando perguntamos na questão oito se já conheciam algumas das personagens do livro, Nkosi respondeu: “Conhecia sim, Martin Luther King, eu vi na Record, no programa Todo Mundo odeia o Cris”. Já Fayola afirmou: “meu pai já tinha lido pra mim sobre Zumbi dos Palmares, uma reportagem na internet”. Com esses homens, os discentes aprenderam que é importante lutar contra o racismo e o preconceito, que histórias, como essa de *Amoras*, podem deixar muitas outras crianças felizes, aprendendo sobre como é bom ser pretinha.

A questão nove refere-se ao personagem que mais gostaram em toda obra, e assim responderam: “o elefante rosa”; “Zumbi” Martin Luther king”; “Amora” - a menina. E assim percebemos que apesar de não conhecerem anteriormente essas personagens de alguma forma se identificaram, seja pela imagem, pela história de lutas das personagens apresentadas ao longo dos encontros, da importância deles para os povos negros ou pela força corporal que representa - no caso de zumbi ser um guerreiro.

Na questão dez, que trata sobre os nomes usados para representar Deus em algumas religiões africanas, obtivemos as seguintes falas:

Professora pesquisadora: No livro o autor apresenta os vários nomes que são usados na África para se referir a Deus. Dos nomes que Emicida apresenta, você já conhecia algum? Gostou de conhecer? Comente.

Dayo: a gente viu uns nomes e desenhos diferentes sobre os Deuses né, como aquele elefante rosa”;

Amara: Eu aprendi coisas, eu gostei de conhecer, eu não sabia o nome de nenhum desses deuses, na minha vida todinha, só ouvi aqui na escola”;

Hellen: Eu lembro de já ter visto esse Alá na televisão e o elefante na internet”.

Ensinar e praticar empatia pelos outros é indispensável. A fala de Nkosi ressalta a importância de ensinar sobre a história de pessoas negras que contribuíram significativamente na luta pelo direito, pela igualdade. Abordarmos, em nossa salas de aula, histórias de pessoas negras, como Zumbi ou Martin Luther King, é essencial para combater a discriminação racial, e assim promover as valorizações da cultura e contribuições dos povos africanos.

Notamos na fala de Tayó que é assertivo para os/as alunos/as terem a oportunidade conhecer para respeitar as diferentes culturas religiosas presente na nossa sociedade, e isso contribui para a formação e olhar inclusivo e plural diante das religiões de matriz africana.

*Amoras* discursa sobre os nomes dos deuses que ela conheceu a partir do contato como texto literário, evidenciando o significado e importância de uma educação/pedagogia descolonizada, que “convoca os conhecimentos subordinados pela colonialidade do poder e do saber, dialoga com as experiências críticas e políticas que se conectam com as ações transformadoras dos movimentos sociais, é enraizada nas lutas e práxis de povos colonizados (WALSH; OLIVEIRA; CANDAU, 2018, p.05); e afrocentrada, para que os discentes possam ter acesso a conhecimentos e informações, que possam expandir seus horizontes, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo, bem como para o emocional e o cultural.

Vemos que a Hellen sugere: a importância de que os meios de comunicação, como internet e tv, podem desempenhar um papel de divulgadores de informações sobre diferentes culturas, cabendo a escola aprofundar esses saberes apresentados e disseminados nas mídias.

As obras literárias podem ser usadas como ferramentas para educar sobre o respeito às diferenças - sejam culturais ou corporais, valorização da identidade, da cultura africana e afro-brasileira. Por fim, de forma geral, percebemos que diante das

expressões dos discentes, a leitura literária permite a ampliação dos conhecimentos, colabora na promoção da auto aceitação, valorização da identidade individual e cultural. E esses são assuntos relevantes na e para a formação de sujeitos/cidadãos conscientes do seu lugar na nossa sociedade multicultural e plural. (SILVA, 2000).

Na questão onze indagamos se gostariam de ler outras histórias com personagens negros e os discentes reponde eram que sim, “gostei desse livro” “ eu gostei porque ensinou muita coisa que eu não sabia “ não eu não queria mais”, essas falas revelam que devemos inserir leituras com personagens negras, tanto para incentivar o gosto pela leitura de obras que versem sobre os povos negros, como para tentar conquistar os leitores que dizem não gostar de tais leituras ( personagens), contribuindo para a quebra de atos (pre)conceituosos em relação a determinados personagens narrativas.

Na questão doze pedimos para que os discentes analisassem a frase: “Me esforço para ensinar mas foi com eles que aprendi” quem seriam esses eles? E eles nos disseram: “foi com Zumbi”; “foi com Martin Luther King”; “foi com os mais velhos”, inferindo que as lutas combatidas por estes personagens nos ensinam a lutar por nossos direitos.

A questão treze volta-se para a frase: “que bom que eu sou pretinha também”. O que fez a menina ficar feliz e chegar a essa conclusão? E para essa questão obtivemos as seguintes respostas: “saber que era igual a zumbi”; “porque ela gostou do jeito que Martin lutou contra o preconceito”; “porque ela sabe que tem um deus negro, que se parece com ela”; “porque o pai dela ensinou pra ela que ser negra também é bom”; “ porque ela gostava da cor dela, achava bonita como uma fruta de amora”. Assim diante das falas dos alunos, vemos que perceberam o quanto a história de vida das personagens está entrelaçada por lutas antirracista, que servem para fortalecer a identidade negra. Destacamos algumas das colocações dos alunos/as, do que foram aprendendo com esse texto literário, respondendo assim à última questão, a quatorze:

Professora pesquisadora: O que você aprendeu com a leitura desse livro?  
Comente.

Adeben: Aprendi sobre respeitar os colegas;

Nkosi: “sobre a história de pessoas negras como Zumbi e o outro Martin Luther King”;

Destacamos, na fala de Adebén, o verbo *respeitar* e o modo como este verbo pode gerar empatia entre os colegas. Este é um ponto importante para a educação multicultural na qual estamos inseridos e da qual fazemos parte. Esse ponto deve ser sempre abordado no intuito de tornar, cada vez mais, o ambiente escolar e social como um todo respeitoso, onde a convivência seja harmoniosa e positiva.

Assim, é essencial para a formação dos sujeitos sociais levarmos para nossas salas de aulas livros que trazem como personagem central crianças negras, e que tratam sobre suas origens, cultura, religião, personalidades, heróis. Ao ler histórias que refletem diferentes realidades, os discentes podem praticar a empatia e compreensão em relação aos outros, bem como aprender a valorizar a singularidade de cada indivíduo.

Enfim, experiências como esta devem ser contínuas, assim como a produção de autores e editoras com livros, pois a leitura de obras que abordem a diversidade de forma autêntica, responsável e respeitosa, para que as crianças possam crescer num ambiente social em que a pluralidade de experiências e identitárias são celebradas, uma vez que, de acordo com Lajolo (2011, p.44), podemos entender a literatura como

uma porta de entrada para diferentes mundos que emergem de diferentes leituras. O mundo que ela cria não finda na última página de um livro, na última frase de uma música, na última linha de uma história ou na última tela de hipertexto. Eles permanecem com o leitor, inseridos na experiência e tornam-se marcos na história de leitura de todos.

Dessa forma, a diferentes leituras abrem espaço para as diferentes reflexões, sobre diversos problemas, dentre eles, o racismo inserido na sociedade.

Destarte, percebemos que o uso de textos literários nos permite conectar elementos da história cultural africana e afro-brasileira tornando esse conhecimento acessível aos alunos. Isso pode gerar um movimento tanto individual, quanto coletivo, buscando encontrar novos horizontes, histórias e significados, despertando nos alunos a percepção de que existem outras personagens na história que não são nomeados, relatados, conhecidos, que não estão no livro ou na literatura, mas deveriam fazer parte dela, ser estudados e (re)conhecidos.

Concluimos este bloco validando o quanto a cultura africana e afro-brasileira ainda é um tema que precisa ser explorado, estudado e vivenciado nos programas escolares e educativos. A escola não deve apenas comprometer-se com uma visão curricular eurocêntrica, mas vivenciar a contribuição das culturas africana e afro-

brasileira na construção de histórias, memórias e identidades do brasileiro. Nesse sentido, cada espaço educacional pode desenvolver estratégias como essas que coloquem em prática as diretrizes que norteiam a LDB (1996), DCERER (2004) e BNCC (2017), que se integram a todas as áreas da educação pública, para facilitar o aprendizado reflexivo e transformador na construção de conhecimento crítico para o desenvolvimento da educação étnico-racial.

Notamos ainda que estudos sobre o tema *elementos da cultura africana e afro-brasileira*, a partir de textos literários, conduzem ao protagonismo dos povos negros. Através de práticas leitoras, podemos pôr em prática estratégias como as que desenvolvemos, permitindo aos alunos vivenciarem um currículo afrocentrado com base na formação de leitores com literatura em sala de aula:

Quando o leitor dialoga com a literatura, está realizando uma prática social de interação com signos que lhe permitem desvelar alguns dos possíveis sentidos do texto, e conseqüentemente da realidade, estabelecendo vínculos com manifestações socioculturais que podem estar distantes no tempo e no espaço[...] desde que o professor atue como mediador, propiciando situações em que os repertórios do sujeito e do texto dialoguem entre si. (RAMOS, 2004, p.109-110).

É de se esperar, portanto, que a longo prazo tais ações possam ressoar e se tornar persistentes e regulares, podendo a temática vir a se tornar até mesmo um componente curricular para explorar e atrelar outras possibilidades intelectuais, descolonizando lugares, espaços e trocas de experiências.

Com base no letramento literário, nas atividades realizadas, ampliamos os horizontes de nossos leitores e colaboramos para criar conexões entre o leitor e o livro, além de vincular suas experiências à leitura e vice-versa, contribuindo para a formação do leitor.

### **Segundo bloco: O mundo no *Black Power de Tayó*: letramento literário e representatividade**

Nesse segundo bloco selecionamos, para nortear as atividades desenvolvidas, a obra *O mundo no Black Power de Tayó* (2013), escrita pela professora Kiusam de Oliveira, por ser um livro que aborda textual e visualmente, de forma positiva, a história e o povo negro, seja brasileiro, seja africano. Com uma narrativa simples, mas determinada, confiante, forte e carregada de representatividade, a autora traz, nas linhas do texto, falas e experiências que se aproximam da realidade vivenciada por crianças, como Tayó, no ambiente escolar. |

#### 4.2.7 Apresentação da obra *O mundo no black power de Tayó*

Para esse encontro organizamos, como motivação, uma caça ao tesouro. Para tanto, foi necessário chegarmos horas antes da aula para encontrarmos a escola sem alunos e, assim, escondermos os tesouros, envelopes a serem encontrados, e as pistas que seriam caçadas, durante a aula, pelos estudantes. Para isso, aproveitamos a parte externa, que é um estacionamento, e o interior do espaço onde a escola estava funcionando.

Pedimos que os discentes se organizassem em duplas e procurassem pelos espaços da escola por tesouros-pistas. Eles demoraram para encontrar, porém, quando deixamos que fossem todos juntos, conseguiram aos poucos descobrir onde estava cada uma das pistas e, desta maneira, seguimos para a segunda parte que era abrir os envelopes e descobrir o que ali havia e, para surpresa deles, eram palavras e um símbolo.

Cada palavra foi afixada no quadro branco, fora da ordem mesmo, deste modo, quando todas as pistas estavam expostas, solicitamos que a turma, unida, tentasse pensar em qual deveria ser o nome da próxima obra que seria lida em sala.

**Figura 22: Caça ao tesouro**



Fonte: acervo da pesquisadora.

Devido ao símbolo do aplicativo youtube, eles inferiram que era o nome de um canal ou de uma pessoa youtube (*youtuber*); a expressão *black power* eles reconheceram da questão que fora entregue na aula passada. Por isso, conectaram as palavras *black* e *power*. Contudo, não conseguiram organizar o título completo. Foi necessário nosso auxílio para ordenar o título corretamente. E, ainda assim,

ficaram na dúvida sobre o símbolo do aplicativo youtube e perguntaram por que ele estaria ali. Nesse processo de leitura, notamos que “a informação subjetiva gera a informação objetiva que, percebida, analisada e compreendida promove aberturas para nova análise subjetiva e assim sucessivamente” (TINOCO,2013, p.146). Partindo da motivação, os discentes chegaram ao título do livro.

Antes de revelar o significado deste símbolo do youtube, misturado entre as palavras, e a sua função, retomamos a questão que fora deixada no fim do encontro passado, e que consistia em sondar se eles conheciam a expressão *black power* e qual seria o seu significado. Uma parcela significativa dos discentes respondeu que não conhecia a expressão e apenas alguns responderam que sim, que viram em alguns sites de internet, no entanto, não sabiam o significado; um outro achou que seria uma música de rock, e, por último, um dos alunos disse que poderia ser um cabelo bem grande.

Apesar das colocações sugeridas, apenas um aluno relacionou o black power ao cabelo. Fato esse que aponta para a importância de tratar sobre esses fios da e na história, como afirma belo rocks (2005): “Durante os anos 1960, os penteados afro, principalmente o black, entraram na moda como símbolo de resistência cultural à opressão racista e foram considerados uma celebração da condição de negros (a).” (rooks, 2005, p.3). Contudo, trataremos sobre o black power, com detalhes, mais adiante, no encontro nove.

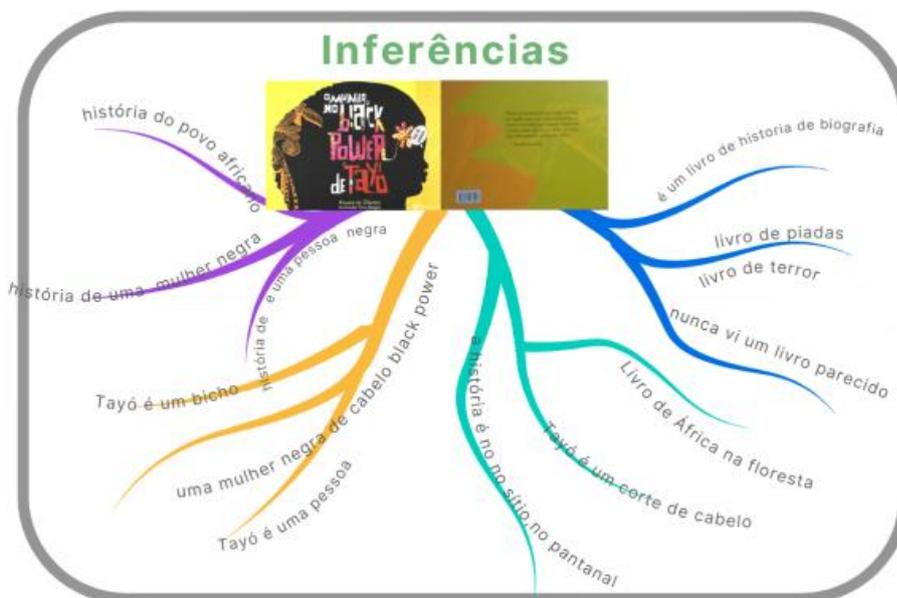
Prosseguimos e tivemos um momento de leitura para o qual os estudantes receberam cópias do livro. Nesta atividade de *introdução*, nos dedicamos a ler e interpretar, exclusivamente, a capa e a contracapa, e a conhecer um pouco sobre a autora. Foi dada ênfase à leitura e à exploração das imagens para apurar o que os estudantes deduziram através dessas, pois, de acordo com Célia Belmiro (2004, p. 149) “o ato de ver explica-se através da própria forma de conhecimento e é esse duplo movimento - interior e exterior - [que vem] estabelecendo um diálogo bastante produtivo entre essas duas dimensões”. Portanto, as perguntas abaixo conduziram a leitura e nos permitiram explorar os detalhes contidos nos espaços da capa e da contracapa, aproveitando para analisarmos, também, o título da obra, tendo as respostas reproduzidas na figura 23 na página seguinte.

1.Observando a capa e a contracapa do livro, o que podemos esperar dessa história?

2. Que imagem/imagens você pode apontar que aparecem na capa e contracapa?
3. Quem serão e como serão as personagens?
4. O que ou quem será que é Tayó?
5. Que tipo de história o livro trará...piadas? terror? Comédia? O que você nos diz. Comente
6. Na sua opinião, a história do livro O mundo no Black Power de Tayó acontece em qual lugar? Por que você pensou nesse lugar?
7. Esse livro lembra algum outro que você já leu? Qual?

Como podemos observar, na figura abaixo, os discentes expuseram suas leituras, sobre a capa e a contracapa, respondendo as questões um, dois, quatro, cinco e seis, intuindo que ali poderia conter uma história de povos africanos, de povos negros, de uma mulher usando um cabelo black power, e que essa história tinha um teor de terror, que se passava num pantanal, numa floresta, mas que também podia ser um livro de piadas, ou mesmo uma biografia:

**Figura 23: Inferências sobre o livro Amoras**



Fonte: Nuvem de palavras criada pela pesquisadora.

Explorando o título, questionamos sobre o significado da palavra *Tayó*, na *questão três*. Os alunos nos falaram que poderia ser um bicho, um corte de cabelo ou uma pessoa, e anotamos no quadro branco. Em seguida, a professora pesquisadora informou que eles quase acertaram, e que *Tayó* é o nome de uma menina, e que quer dizer *dar alegria*. Trata-se de um nome de origem lorubá, um dos povos do continente africano. Desta forma, a partir das inferências dos alunos, fomos comentando sobre a obra, seus personagens, fazendo um apanhado da

história que habita as páginas desse livro, revelando também as breves biografias da autora Kiusam de Oliveira e da ilustradora Thaisa Borges, apresentando uma foto e lendo o texto que encontramos no livro. Para surpresa das crianças, Kiusam era uma mulher, e, assim como Emicida, era negra, observou um dos discentes.

Esse momento de leitura das capas e contracapa foi significativo e importante pois os alunos puderam, com base nos elementos ali contidos, como cores, contornos do rosto, palavras e desenhos, elaborarem suas impressões e sugestões sobre o enredo da narrativa que iriam conhecer, agregando as suas colocações, seus parâmetros com a obra *Amoras*, que havíamos conhecido anteriormente, e assim responderam nossa última questão, a sete.

O uso do conhecimento prévio permite inferências conscientes, pois em alguns momentos, os leitores tentam entender o significado de uma palavra pelo contexto ou por pistas dadas no texto. (O professor/a), deve ofertar situações para que as crianças possam monitorar e ampliar o entendimento, bem como possam adquirir e ativar o seu conhecimento de mundo, linguístico e textual, a partir do que estão lendo. (GIROTTTO e SOUZA, 2010, p.55).

Um outro aspecto que foi observado, e comparado com *Amoras*, se refere à personagem central que, similarmente, também é uma menina. Um dos alunos falou: “será que vai ser como naquele livro de *Amoras*? Vai contar a história de uma menina, só que agora vai falar do cabelo, porque tem o nome “black power”. Outro discente comentou: “é mesmo, as duas têm o mesmo cabelo, porque *Amoras* também tinha né, pode ser que fale de cabelo”.

Percebemos que os discentes ativaram a estratégia de inferência sobre a qual Giroto e Souza afirmam o seguinte:

Inferir é fundamental na compreensão. Para Harvey e Goudvis(2008), Owocki (2003), Fischer e Lapp(2008), esse tipo de pensamento requer uma conclusão ou interpretação que não está explícita no texto. [...] por isso inferir relaciona-se com a noção de ler nas entrelinhas (GIROTTTO e SOUZA, 2010, 76).

É importante notar que as inferências feitas pelos discentes se pautaram, de forma mais acentuada, sobre as informações contidas no título do livro, não fizeram, nesse momento, uso dos seus conhecimentos externos se atendo à possibilidade de que a temática a ser apresentada, no livro que íamos conhecer, estava relacionado ao cabelo, como havia também no livro *Amoras*. A palavra *black power* serviu para

que a inferência fosse elaborada, pois sabiam que este é o nome do penteado de Amoras, e isso pode ser um indicativo de que os temas identidade e valorização dos fios capilares afros sejam abordados nesta nova narrativa.

Após essa atividade explicamos o significado do símbolo do youtube e sua função: ser a “chave que abre o baú” do tesouro, que seria a contação de história do livro *O mundo no Black Power de Tayó*.

Organizamos a exibição do vídeo com a contação da história fora da sala de aula, mais especificamente no pátio escolar, para termos um espaço melhor e acomodá-los, porém, como havia muitas janelas, a claridade do ambiente acabou dificultando a reprodução das imagens, nada que tenha tirado a atenção dos alunos.

A utilização da contação digital foi uma alternativa à leitura do livro físico para possibilitar variadas vivências e contato com a leitura e com a narrativa. A escolha dessa estratégia se mostrou assertiva, pois observamos a turma interessada e atenta à contação digital da história do livro *O mundo no Black power de Tayó*. Consideramos que a experiência de escutar histórias permite o estímulo à imaginação, educa, orienta, assim como também desenvolve as habilidades cognitivas, agregando saberes.

Voltamos para sala de aula onde eles receberam as cópias do livro e tiveram um momento para folhear e ler, caso quisessem, a obra, podendo explorar os textos, primeiro sozinhos e mais tarde com a professora pesquisadora.

**Figura 24: Explorar e ler o livro *O mundo no black Power de Tayó***



Fonte: acervo da pesquisadora.

Posteriormente, fizemos uma leitura coletiva. Cada aluno/a leu uma página. A seguir, a professora pesquisadora fez uma leitura em voz alta, que é “o melhor caminho para criar leitores, simplesmente compartilhando as palavras que nos

vinculam. Compartilhar a leitura é compartilhar a linguagem prazerosamente, afirmando-a como veículo de entendimento, fantasia” (GIARDINELLI, 201, p. 115). Concluímos com os discentes fazendo breves comentários sobre suas primeiras impressões acerca da obra e do vídeo assistido.

Dentre os discursos proferidas pelos alunos, em relação ao vídeo, destacamos as seguintes:

Kambami: No vídeo a boneca parecia com a mulher, e parecia com a menina do livro. Gostei

Melokuhle: Os cabelos da boneca e da menina no livro era igual! Foi bom essa história

Bintu: À cor e ao cabelo era igual à da boneca, da mulher que conta a história e dessa menina do livro achei que a história foi boa.

Chinua: Não gostei do vídeo, muito chato! E do livro também. Porque fala de uma menina e achei sem graça essa boneca contando a história.

Dalji: Gostei muito da boneca e da mulher negra e dessa história.

Assim, percebemos que a recepção do livro, da história, seja ela contada no vídeo ou lida, foi positiva, apenas um dos alunos se posicionou negativamente, utilizando o adjetivo chato para descrever a história/contação, especificando que o chato seria por se tratar de uma história onde a menina era a protagonista.

A resposta negativa e o adjetivo *chato*, utilizados pelo aluno Chinua, para se referir à contação e ao livro, conduziram a professora pesquisadora a alguns questionamentos, nos levando a observar esse aluno nos outros encontros: a leitura do livro para esse aluno foi chata? Ou a leitura que ele fez, a partir do mundo dele (masculino), na obra o levou por esse caminho? Ele não se viu nessa narrativa como protagonista. Por isso, não gostou de estar ali representado? Ou não se sente representado?

Possivelmente o *chato* a que ele se refere não tenha sido a história em si, mas a forma como se deu o contato com a obra, através da contação de história, feita com uma boneca, e isso pode ter causado esse, ou' essa primeira impressão no aluno, uma vez que ele já está na adolescência, talvez tenha achado infantil para sua idade. A outra possibilidade para esse comportamento é a de que ele não se viu representado, nem em gênero e nem em cor de pele, ou seja, uma forma de preconceito velado, escondido através do adjetivo *chato*. Chato porque não é um menino branco de olhos azuis, ou chato porque não quer ver uma menina negra protagonizando uma história, sendo sua própria heroína e vencendo seus próprios medos?

Talvez o fato de a menina ser a protagonista tenha sido chato para ele, pois quebrou o paradigma de que meninas precisam de meninos para saírem de alguma situação de perigo. No caso da história, quando Tayó é agredida verbalmente por meninos da sua sala de aula, vemos justamente o contrário. Os meninos machucando a colega. E isso abre outra possibilidade, quem sabe ele se sentiu impotente diante de algo parecido em sua escola, com algum/a colega, por isso achou chato, porque o fez lembrar da dor do outro, da humilhação, da tristeza?

Antes de conhecer a história, os alunos fizeram inferências para descobrir, a partir do título, do que se tratava a narrativa. Para tanto, fizeram uso dos seus conhecimentos de mundo que estão atrelados ao que veem e ouvem nas redes sociais, mídias, mas também na escola, igreja e em seus lares com seus familiares.

Com base nas falas dos discentes, que aparecem recuadas na página anterior, podemos refletir acerca do que afirma Paulo Freire sobre a leitura: “a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele” (FREIRE, 2003 p.13), dessa forma, reforçando que é relevante considerar o conhecimento e as experiências prévias dos discentes como ponto de partida no processo educativo. Assim, a aprendizagem se torna significativa, pois ocorre a conexão entre a leitura e suas vivências, e desse modo a construção do aprendizado acontece de forma contextualizada e crítica. Essa abordagem pedagógica estimula a participação ativa dos estudantes no desenvolvimento educativo, empoderando-os para compreender e transformar as realidades nas quais estão inseridos.

Enfim, nesse encontro os estudantes lançaram mão do que já havíamos conversado, visto e aprendido a partir do livro *Amoras*, e puderam estabelecer relações entre as personagens das duas obras. Durante a leitura, muitas vezes, mencionaram que “Tayó parece com “Amoras”, mas as histórias “é diferente”. Parafraseando Lajolo (1993), os estudantes construíram seus mundos de leituras sob várias possibilidades, múltiplas e abertas, a partir de suas leituras de mundo.

#### **4.2.8. A beleza também é negra!**

Neste encontro dialogamos sobre racismo, representatividade e empoderamento, a partir da beleza negra.

Para darmos início ao encontro lançamos aos estudantes uma questão, usada como *motivação* (Cosson 2014), para refletirem: Vocês conhecem alguma música que fale sobre beleza negra, que exalte a beleza negra, que empoderam o sujeito negro/a? Foi dado um tempo para pensarem e comentaram entre si, no entanto, das músicas que conheciam nenhuma retratava esses elementos, exaltando, essencialmente algumas partes do corpo (erotizadas), bebida, chifre, sofrências, amor, violência, relacionamento e algumas de teor religioso foram lembradas também.

Observando que os alunos não conheciam e/ou não lembravam, naquele momento, de nenhuma música que tivesse essa temática, a professora pesquisadora indicou algumas músicas como: Menina pretinha, de Mc Sofia; Negro é lindo, de Jorge Ben; Pérola Negra, de Daniela Mercury, tocando trechos para eles conhecerem, comentando sobre as mensagens positivas de exaltação e empoderamento da beleza negra, da cultura e do respeito a cultura africana contidas em seus versos.

Toda a preparação foi pensada para tratar do tema deste encontro e através dele dialogar sobre representatividade, empoderamento e ampliar o conceito de beleza, para além dos traços europeus, pois sabemos que há um padrão estabelecido socialmente como

Padrão ideal (branco) e um padrão real (negro, pardo, mestiço). Nesse contexto de atritos entre o real e o ideal de uma cor, vários aspectos entram em cena: corpo, pele, altura e cabelos. Isso impregna em uma sociedade que, cada vez mais, valoriza a estética e a beleza. Logo, surgem pensamentos do não pertencer a um padrão. E sim conflitos identitários gerando dois tipos de comportamento: a auto aceitação (consciência com relação ao próprio corpo) ou a autonegação (encobrimento dos aspectos que caracterizam o sujeito como não pertencente ao grupo considerado padrão. (CARVALHO e BARBOSA,2020, p.06)

Apresentamos, então, aos discentes outra possibilidade de beleza. Aqui direcionada à beleza negra, rompendo com o padrão branco, colonizador europeu e, com isso, procuramos evidenciar os conflitos existentes no Brasil relativos ao conceito de beleza e prosseguimos com a segunda/releitura do livro *O mundo no black Power de Tayó*, que se deu, primeiramente, de forma silenciosa e em seguida alguns alunos se ofereceram para ler, cada um, uma página. Após esse momento, conduzimos uma roda de conversa abordando diferentes pontos, mas, sobretudo, a beleza, o racismo e o empoderamento.

Numa das cenas do livro, a personagem Tayó é agredida na escola, o que a faz voltar para casa triste. Durante a roda de conversa, os/as alunos/as identificaram no livro o motivo da tristeza e comentaram tal atitude:

Zuri: “humilharam Tayó”;  
 Fayola::disseram que o cabelo dela é ruim e isso é bulling e preconceito”;  
 Nkosi: Como passou na televisão, na hora do futebol, um jogador de futebol, Vinicius Jr. foi chamado de macaco só porque ele é negro, e o time dele ganhou, e isso é racismo”.

Nas interlocuções e leituras dos alunos, percebemos que eles conseguiram caminhar por outros textos, conectando conhecimentos, conforme afirmam Giroto e Souza:

Fazer conexões com as experiências pessoais facilita o entendimento. As vivências e conhecimentos prévios dos leitores abastecem as conexões que fazem. Livros, discussões, boletins de notícias, revistas, Internet e até mesmo as conversas informais criam conexões que levam a novos *insights*. [...] Por fim, as chamadas conexões texto mundo são estabelecidas entre o texto lido e algum acontecimento mais global (GIROTO e SOUZA, 2010, p 67-69).

As conexões texto-mundo, estabelecidas pelos alunos, acontecem porque eles acionam seus saberes-mundo, ampliando a leitura do texto ao agregar sua leitura individual, fazendo com que conectem o que leram no texto com suas experiências pessoais, com o que viram e ouviram em outros meios, como tv e redes sociais, por exemplo, assim, refletindo e interagindo com o texto sobre Tayó.

Ao longo desse momento, o aluno Azekel, que geralmente expressa nas feições que não gosta do tema tratado, a cultura africana e afro-brasileira, manifestou uma postura diferente quando lemos a pergunta: você gosta do seu cabelo ou gostaria de ter outro? Respondendo: “eu gosto, mas, assim eu acho bonito aqueles cabelos cheios de trança, aqueles que ficam pendurados”, ou seja, dreads, como explicou a professora pesquisadora. De acordo com o aluno, “a pessoa fica mais bonita com esse cabelão e balança!”, ou seja, esteticamente o penteado com dreads agrada-o, e não por ser uma referência à cultura africana, pois ele não possuía essa referência ainda.

Ainda, durante o encontro seis, o aluno Azekel também se mostrou receptivo aos conhecimentos sobre a cultura africana e afro-brasileira. Quando perguntamos sobre quais as personagens no livro *Amoras* mais gostou/se identificou, ele respondeu: “Zumbi dos Palmares, porque é forte, luta e mora escondido num lugar

assim como num sítio, perto das árvores” (quilombo). Dessa forma, percebemos que ele estava ampliando seu horizonte, rompendo com os estereótipos que carregava consigo nos primeiros encontros, ou seja, “o texto pode confirmar ou perturbar esse horizonte, que o recebe e julga por tudo o que já conhece e aceita. O texto, quanto mais se distancia do que o leitor espera por hábito, mas altera os limites desse horizonte de expectativas, ampliando-os.” (BORDINI; AGUIAR, 1993: pág. 87).

**Figura 25: Leitura de *O mundo no black Power* de Tayó.**



Fonte: acervo da pesquisadora.

Logo a seguir assistimos ao vídeo *Tour pelo meu rosto*, e através dele demos *um zoom* no conceito de beleza negra e diversidades de beleza que existem, aprofundando as discussões e fazendo pontes entre os encontros anteriores, com o vídeo e com as páginas de 8 a 16 do livro, uma vez que nestas páginas encontramos textos e imagens que adjetivam positivamente os traços do rosto da pessoa negra.

Foi notório o quanto os/as alunos/as gostaram do vídeo, o quanto fizeram o tour pela face negra junto com Gabi Oliveira, a protagonista do vídeo. Numa roda de conversa, puderam relatar suas impressões e relações entre o vídeo e o livro *O mundo no Black Power* de Tayó, a partir das seguintes questões:

1. De acordo com a história no livro *O mundo no black power* de Tayó, Por que o colega diz que o cabelo de Tayó é ruim?
2. Pra você existe cabelo ruim? Por quê?
3. Como você descreve seu cabelo? Você gosta dele ou gostaria de ter outro? Comente.
4. Experimente tocar em seu cabelo, como você o descreveria? (Fofa, lindo e cheiroso como o de Tayó?)
5. O que Tayó quis dizer com a frase: “as outras crianças devem estar com dor de cotovelo”?

6. Pense nas ilustrações do livro *Amoras*. Como eram os cabelos das personagens?
7. A música *Eu sou*, que ouvimos falar algo sobre cabelo? Tente lembrar e cante um trecho.
8. Na página 28, o narrador nos diz que Tayó volta para casa pensativa com toda a falta de gentileza dos colegas. O que os colegas fizeram com ela para ela se sentir assim?
9. No livro *Amoras* como ela se sentia em relação a cor de pele dela?
10. O que é racismo? (Conversar e apresentar a Lei 7716 de janeiro de 1989 - o que diz a lei, a pena para esse tipo de comportamento, abrir uma pauta sobre o racismo e o empoderamento)
11. Na obra *Amoras*, a menina passou por algo parecido ao que Tayó passou na escola? Comente.
12. O comportamento dos colegas de Tayó para com ela tem um nome específico. Você sabe que nome é esse?

Em relação à questão um, tivemos algumas colocações: “porque ele é preconceituoso”; “porque o cabelo dela é diferente do dele”; “pode ser porque ele ache o cabelo dela feio”. Essa temática também é abordada na questão dois, quando perguntamos se eles acham que existe cabelo ruim, e obtivemos as seguintes respostas: “eu não acho”; “pode ter cabelo que é diferente mas ruim, eu não acho”; “eu já ouvi as pessoas dizer isso, mas não acho certo”. Vejamos nessas falas que os discentes não veem o cabelo *black power* como ruim, como é comentado no texto. Percebem-no como diferente, uma vez que as texturas capilares entre os crespos e/ou lisos/ são realmente diferentes, mas isso não os faz melhores nem piores que os crespos. São apenas diferentes, como comenta um dos discentes.

O aluno Azekel, que geralmente expressa nas feições que não gosta do tema tratado -, a cultura africana e afro-brasileira -, manifestou uma postura diferente quando lemos a questão três: você gosta do seu cabelo ou gostaria de ter outro? Respondendo: “eu gosto, mas, assim eu acho bonito aqueles cabelos cheios de trança, aqueles que ficam penduradas”. São Dreads, explica a professora pesquisadora. Há ainda um outro momento em que ele também se mostrou aberto à cultura africana e afro-brasileira, quando perguntamos sobre quais das personagens que aparecem no livro *Amoras* você mais gostou? e ele falou Zumbi dos Palmares. Desse modo, percebemos que à medida que ele está ouvindo, vendo e conhecendo está mudando seu olhar sobre os povos e a história que antes ele não conhecia, ampliando seu horizonte, rompendo com os estereótipos que ele carregava consigo nos primeiros encontros.

A questão quatro possibilitou um momento concreto do tocar diferentes tipos de cabelos (os que tínhamos em sala: lisos, crespo, cacheados, curtos e/ou longos), e, ao se auto-tocarem, puderam afirmar para si e para os outros como percebiam seus fios capilares, usando adjetivos como fofo, cheiroso e lindo para representá-los. Pediram para tocar nos cabelos da professora pesquisadora (cacheados) e também os definiram como fofos e cheirosos e disseram que se pareciam com o de algumas das meninas. Foi um excelente momento para dialogar sobre os variados tipos de cabelo e a beleza de cada um.

Na questão cinco, eles interpretaram a frase: “as outras crianças devem estar com dor de cotovelo”. Para alguns discentes, a menina disse isso porque o cabelo black power dela era motivo de muito orgulho, “porque ela sabia que ele era lindo”; “porque nos cabelos dela podia fazer muitos penteados e todos era bonitos”, essas falas nos permitem inferir que as crianças perceberam no texto a autoestima de Tayó quando o assunto é seu black power, e tudo que ele representa.

Na questão seis, ao analisarem os cabelos das duas personagens e fazerem comparações entre Amoras e Tayó, os discentes observaram que ambas têm cabelo black power: “elas têm o mesmo cabelo a mesma cor e também era uma menina”, identificando características identitárias em ambas as personagens.

A questão sete nos levou a refletir sobre a atitude racista dos colegas diante do cabelo de Tayó. Perguntamos por que Tayó voltou pra casa triste, e os estudantes teceram os seguintes comentários: “humilharam ela (Tayó)”; “disseram que o cabelo dela não tem moda”; “disseram que o cabelo dela é ruim, e isso é bullying e preconceito”. Desse modo, percebemos que os discentes conseguem reconhecer e identificar atos de racismo e preconceito, talvez por já terem visto ou ouvido falar de tais atos como expressam.

Na questão oito, perguntamos como Tayó se sentia em relação à cor dela, e os estudantes responderam: “feliz”; “bonita”; “uma princesa”; “alegre”, ou seja, diante dos adjetivos positivos, eles perceberam que, apesar de sofrido preconceito e racismo devido a seu black power, ela não se achava feia e muito menos seu cabelo.

E é sobre o racismo que a questão nove vai tratar. Inquirindo-os se sabem o que racismo, os discentes nos falaram o seguinte: “hoje teve racismo passou na televisão, na hora do futebol, um jogador Vinicius Jr foi chamado de macaco só porque o time dele ganhou”; “é preconceito, é julgar pela cor de pele”, vemos assim

que no cotidiano ao qual estão inseridos, eles veem e percebem o racismo, nomeando e exemplificando tal ato.

A questão dez indaga se Amoras sofreu algo parecido como Tayó, e responde que não, que “não sofreu racismo como Tayó”; “é uma história mais alegre que a de Tayó”; “Amoras não sofre, ela conversa com o pai sobre ser pretinha”

A questão onze é nossa última questão e nela os discentes identificaram e nomearam o comportamento dos colegas de Tayó como “racismo e preconceito”, pois eles querem dizer que é feio ser diferente, e que o bonito é apenas o cabelo liso, mas não é. Os discentes compreendem que a diversidade capilar e de cores é positiva, e que devemos afirmar em falas e ações essa assertiva. É valioso perceber que crianças têm consciência de que o racismo é um ato vergonhoso, e que não deve ser replicado nem em crianças e nem em adultos. Apesar de verem exemplos nos meios de comunicação, em redes sociais e até mesmo por experiência própria, eles não concordam com tais atos.

Nesse momento da roda de conversas, exprime o quanto é válido ter esse espaço durante a leitura de textos literários, pois assim os discentes poderão expor suas leituras da obra e a partir da obra e de si, exercendo uma leitura literária.

Em relação à visualização do vídeo “Tour pelo meu rosto”, os discentes nos trouxeram os seguintes comentários.

Abayomi: achei o vídeo bom, ela estava falando sobre as características dela, que ela era negra e que ela tinha um nariz grande fofinho. Parecia com a menina do livro só que o nariz era de ouro.

Ayo: no vídeo falou que o olho parecia que sorria, e ela gostava dele assim e no livro de Tayó também ela gosta do olho preto dela.

Yellen: no livro tem dizendo que o nariz é uma pepita de ouro...mais ouro não é fofinho e no vídeo a mulher disse que agora gostava do nariz que ele era fofinho, mas já tinha botado pegador pra afinar, mas não conseguiu.

Assim percebemos que os traços físicos, apresentados de forma positiva, no vídeo conectam-se a partir da fala dos estudantes com a forma empoderada com a qual Kiusam de Oliveira expõe no texto e Thais Borges transforma em imagens belíssimas, coloridas e positivas sobre os traços do rosto da pessoa, da mulher e da menina negras. Reforçando o que nos diz esses textos, temos a fala de Jarid Arraes:

Aquelas (mulheres) que conseguem enfrentar os parâmetros da indústria da beleza e amam suas características físicas, resistem fortemente para manter a autoestima, buscam a politização e o fortalecimento da percepção de si, levam suas características faciais e corporais a um patamar

transformador que repercute em todas as esferas sociais. É a resistência e o empoderamento dessas mulheres que criam caminhos por onde a desintegração do racismo pode trilhar e acontecer. (JARID ARAES, p.01 2014).

Empoderando e fortalecendo o conceito de beleza negra que durante anos foi deturpado, subjugado, desprezado, e, mesmo assim, resiste e vai almejando a multiplicidade da beleza que condiz com a diversidade cultural que nos constitui enquanto sujeito afro-brasileiro, através da miscigenação cultural, que foi o processo de colonização brasileiro.

Assim como Versiani, Yunes e Carvalho (2012, p. 87), entendemos que “Dentro da noção ampla de texto e leitura a música também se lê e se relaciona com outras linguagens de maneira muito especial e sensível. A música passa a ser então, uma ponte entre a literatura e o cotidiano”, por isso, aproveitamos, ainda, a roda de conversa para apresentar a música *Eu sou*, do cantor WD, sobre o qual fizemos uma breve apresentação biográfica. Entregamos a letra da música, que exalta e empodera a beleza negra, dividida em partes, e cada aluno leu a estrofe recebida. Concluída essa ação, houve a audição da referida música.

Logo após a audição, seguimos conversando, conectando os textos lidos durante este encontro. Os discentes observaram, durante a execução da música, que ela falava de coisas que eles tinham visto no vídeo. Perguntamos que elementos apareciam na letra e no vídeo. Eles disseram que “falava do rosto, do nariz que era lindo”; a “mulher no vídeo também achava o nariz fofinho”, e, por fim, lembraram que o livro também faz menção às belezas do rosto negro e que “Amoras se achava uma pretinha linda”.

Chegamos ao momento de interpretação da letra música, que foi feita a partir de um jogo: Perguntas & Música. Traçamos como objetivo, para essa atividade, relacionar os textos contidos no livro *O mundo no Black power de Tayó* (2013), no vídeo *Tour pelo meu rosto* e na música *Eu sou*, que trazem consigo a ideia central de enaltecer os traços físicos dos africanos e afro-brasileiros.

Esse jogo consistiu em unir a pergunta ao trecho correspondente da música EU sou, o aluno também pode responder, atrelando informações das outras leituras realizadas ao longo dos encontros.

**Figura 26: Jogo M&P - Música & Pergunta**



Fonte: acervo da pesquisadora.

Partindo do jogo de perguntas e respostas, quando lemos a pergunta *você já viu ou conhece alguém que sofreu racismo?* uma aluna disse que conhecia. Perguntamos se ela poderia revelar quem era a pessoa e respondeu que era ela mesma. Perguntamos se ela se sentia à vontade para relatar e ela assentiu que sim, e, assim, ela compartilhou essa memória negativa e violenta do dia em que foi vítima do racismo dentro da escola. Quando estava no segundo ano e um dos colegas de sala aproveitou a ausência da professora, para atacar duplamente a menina: a xingando (o termo do xingamento ela não falou em voz alta, chamou a professora pesquisadora e sussurrou ao ouvido, por isso não foi transcrito aqui), e descendo suas vestes inferiores. As outras crianças, que já estudavam com ela desde o segundo ano, sabiam desse episódio reprovável e comentaram sobre o quanto foi “horrível” e “feio”, e o quanto a aluna “ficou triste” e “envergonhada”.

Djamila Ribeiro (2019) relata em seu livro, *Pequeno manual antirracista*, que sofreu racismo na escola, numa idade bem próxima à da aluna, que também foi xingada, e foi a partir desse fato que ela, Djamila, passou a se olhar como diferente das demais crianças. “Ser a diferente — o que quer dizer não branca — passou a ser apontado como um defeito. Fui forçada a entender o que era Racismo. Como diz a pesquisadora Joice Beth: “Não me descobri negra, fui acusada de sê-la.” (RIBEIRO, 2019, p.12).

Essa aluna representa uma nova geração de descendentes de afro-brasileiros que ainda passam pelo que os nossos antepassados passaram: discriminação, racismo e violência. Porém, são momentos como esses, e aulas que dialoguem e

tragam essa temática ao centro do debate, que ajudam crianças a conhecerem seus direitos e como devem agir diante de tais acontecimentos. Para tanto a escola deve apresentar, possuir e efetivar atitudes, atividades, ações e um currículo afrocentrado. Deveríamos ter hábitos antirracistas propagados na mesma medida que são os atos racistas, cotidianamente e em todos os espaços sociais.

Diante do relato de racismo, relembramos a Lei 7.716 (Lei de Crime Racial), e os/as alunos/as, diante do texto legal e da punição de reclusão para quem pratica o racismo, logo perguntaram: e se for criança? Informamos que quem responde por uma criança é o adulto, logo, ele sofrerá as sanções legais nesse caso. Houve um silencioso momento de reflexão diante dessa informação, talvez por terem presenciado a atitude de violência sofrida pela colega ou por presenciarem esses fatos em outros ambientes e meios de comunicação, quem sabe por serem agentes dessa prática.

Enfim, um momento como esse reforça e reafirma o quanto ainda é necessário descolonizar o currículo, fazer a informação e o conhecimento circularem desde a educação infantil em toda a educação básica, para que a cultura do racismo escancarado seja silenciada e não aconteça, sobretudo, dentro das escolas.

Aproveitamos para apresentar, especialmente às meninas, que a palavra *poder* está dentro da palavra empoderamento, que pode significar acreditar em si. “Reagindo à situação de tutela, de dependência, de impotência, assumindo a condição de sujeitos ativos, “que lutam para si, com e para os outros por mais autonomia e autodeterminação, tomando a direção da vida nas próprias mãos” (HERRIGER, 2006, p. 16). Como fez a pequena Tayó quando elencou qualidades positivas para seu cabelo, que foi xingado de ruim, mostrando que essa parte de si “é fofo, lindo e cheiroso” e, mais, que representava o seu mundo de histórias e as memórias dos seus ancestrais africanos. Um outro exemplo, de como conferir poder a si mesma, pôde ser visto durante o vídeo com Gabi Oliveira, enaltecendo as particularidades da sua beleza negra e mostrando que se identificar como linda é também um ato de empoderamento.

Para concluir as atividades do dia, exibimos o vídeo *Ninguém nasce racista. Continue criança (2016)*. Nesse vídeo algumas crianças são convidadas para fazer um teste. Quando chegam ao local do teste, tem que falar frases racista para uma mulher negra que estaria contracenando com elas, porém não conseguem, mesmo estando apenas atuando.

Percebemos, assim, que as leituras do texto e do livro contribuíram para que os discentes construíssem suas conexões, diante do lido, entre as informações trazidas sobre a beleza dos traços negros no vídeo e nas primeiras páginas do livro; assim como esses mesmos traços podem ser vistos de forma negativa pelo outro que não os possui, estando em consonância com o que afirma Colomer (2007, p.27), “é necessário ajudar as crianças a estabelecer relações entre muitas leituras” para que possam criar redes horizontais de leituras, por meio da interpretação e da compreensão, emitindo opinião sobre o texto lido, por exemplo.

#### **4.2.9 O movimento e o cabelo black power**

Esse encontro teve como temáticas o movimento e o cabelo Black Power, por saber da importância desses dois elementos para a cultura negra. No próprio livro *O mundo no Black Power de Tayó*, Kiusam de Oliveira conceitua o Movimento Black Power e fala sobre a representatividade do penteado black power para a população negra:

Black power (em português: poder negro) é um movimento surgido entre pessoas negras no fim da década de 1960, especialmente nos Estados Unidos, e que propõe orgulho racial e autonomia para os negros. O cabelo, como símbolo da negritude, ganhou força no padrão de penteado crespo, alto e arredondado, passando a se chamar black power, mesmo nome do movimento. (KIUSAM DE OLIVEIRA, 2013, p. 42)

Como o movimento e o penteado são indissociáveis, resolvemos tratá-los num mesmo encontro. Para iniciarmos as atividades do dia utilizamos uma questão como *motivação*. Perguntamos se sabiam o que é um black power, responderam prontamente que já sabiam do que se tratava e deram resposta como cabelo cheio, cabelo gigante cacheado, cabelo crespo, cabelo ondulado e, por falta de real conhecimento, cabelo rastafári. Satisfeitos com as respostas dos discentes, assentimos que estavam corretas e lançamos outra pergunta: como/onde sabiam essas informações? Responderam-nos: “já tinha visto nos jogadores (penteados)”;

“eu ouvi no seriado Eu odeio Chris<sup>20</sup>”; “a menina Amoras tem também”; “na história de Tayó fala”; “ouvi na contação da história”.

Apesar de satisfeitos com as referências feitas à *Amoras*, percebemos que para eles/as o black power resume-se ao penteado, haja vista que ainda não conheciam o Movimento Black Power, ao qual seriam apresentados neste encontro. As informações trazidas revelam o que veem, a que canais de informações estão expostos e o que consomem. Além disso, notamos que as informações trazidas foram se interligando desde a primeira fala até a última, e na coletividade eles construíram um fio de raciocínio, ligando as informações trazidas a partir da leitura da obra literária, construindo saberes sobre o penteado.

Todas as informações trazidas pelos alunos deram contornos ao assunto tratado nas páginas de 17 a 27, o cabelo black power/racismo, do livro *O mundo no Black Power de Tayó*. Lemos as respectivas páginas e em seguida mediamos numa roda de conversa, guiada pelas questões que seguem abaixo, para executarmos a interpretação do texto:

1. De que é feita a coroa que Tayó usa?
2. Por que ela diz que seu cabelo é sua coroa?
3. Vamos pensar no título do livro. Ele se chama O mundo no black power de Tayó. Por que o mundo está no black power?
4. A que mundo se está se referindo?
5. Você acha que tem um mundo em seu cabelo ou no seu penteado, como havia na menina Tayó? Você já pensou sobre isso, sobre o significado do seu penteado?
6. Os meninos, quando cortam o cabelinho na régua, sabem o significado desse corte?
7. As tranças, os rastafáris, os Dreadlock ou lock-dread, rasta ou simplesmente dread, todos esses penteados têm significados? Alguém conhece? Ou você acha que são só enfeites de cabelo?
8. Será que o cabelo tem alguma outra função que não apenas embelezar o rosto?
9. Será que o cabelo pode contar histórias?

Em relação à questão um, quando perguntamos de que é feita a coroa que Tayó usa, os alunos fixaram seu olhar e pensamento numa coroa que eles já tinham referência, que é a de ouro, vista nos desenhos animados e contos de fadas

---

<sup>20</sup> Seriado que trata sobre a família Rock, na década de 1980. Chris se muda com sua família (pai, mãe e irmãs) para o Brooklim, ao completar treze anos e lá vive sua adolescência. O seriado retrata tanto seu cotidiano, como as ideias que ele desenvolve, tudo isso a base de muito humor. Ele estuda no Cor Leone Junior High School, e nessa escola é o único aluno negro, e isso o vitimiza durante todo o tempo que passa nesse ambiente. Nessa escola ele consegue fazer um amigo, o Greg, que passa a acompanhá-lo em todas as situações cômicas nas quais se envolve.

européus, por isso não fizeram a conexão da coroa com os fios capilares da personagem ou outros materiais que podem ser usados na produção de uma coroa.

Na questão dois, destacamos os seguintes comentários dos/as alunos/as sobre o porquê de a personagem ver o cabelo dela como uma coroa:

Professora pesquisadora: Por que ela diz que seu cabelo é sua coroa?

Yellen: Porque a coroa dela é de cabelo, grande, bonito e fica na cabeça dela.

Chisomo: Porque tá na cabeça dela, e é do tamanho do mundo.

Fayola: Porque ela carrega o mundo dela, tá dizendo aqui no livro.

Diante destas falas e da releitura do texto, vemos que os estudantes conseguiram inferir que a coroa no livro lido era o cabelo de Tayó, e esse black tinha outras representações além de coroa. Ele representava também sua ancestralidade, suas memórias, a sua cultura, era o seu mundo, como afirma Fayola.

Nas questões três e quatro, perguntamos sobre o mundo no Black Power de Tayó presente no título e dentro da narrativa. A que mundo ela se refere, e alguns alunos se expressam:

Professora pesquisadora: 3.Vamos pensar no título do livro. Ele se chama O mundo no black power de Tayó.Por que o mundo está no black power?  
4.A que mundo se está se referindo?

Chisomo: um mundo de racismo no cabelo

Jafari: um mundo de cabelo

Zuri: um mundo dela, das coisas dela, bem grande!

Observamos que, ao recepcionar o texto, os discentes não esboçaram comentários a respeito das referências ao mundo que a menina Tayó leva em seu cabelo crespo, com seus enfeites variados, bichos, alimentos, pessoas e planetas projetados na narrativa e no penteado black power de Tayó, nos levando a pensar sobre que tipo de acesso ao conhecimento curricular afrocentrado os alunos estão tendo e o quanto a ausência destes conhecimentos se reflete no repertório crítico, simbólico e no horizonte leitor sobre a cultura africana e afro-brasileira.

Entretanto, o horizonte leitor dos/as alunos/as pode estar marcado pela naturalização do racismo presente na sociedade brasileira. Por isso, talvez, os discentes não conseguem suplantar tal olhar sobre o lido, o que resulta na

dificuldade de extrair informações (que estão de forma verbal e não-verbal ao longo do texto) e nomear a que mundo a autora estava se referindo, fazendo com que realize apenas a leitura literal do texto, deixando, assim, de compreender sozinhos a metáfora utilizada por Kiusam de Oliveira entre os fios da história e os fios capilares.

Dessa forma, cria-se a necessidade da intervenção da pesquisadora para que o horizonte leitor se expanda e conexões comecem a ser estabelecidas, desnaturalizando o olhar, por vezes, condicionado pelo racismo estrutural, que “diz respeito às divisões de classe, ao imaginário étnico-racial, aos hábitos, costumes, linguagens, etc., penetrando no tecido social, na cultura e nas dimensões inconscientes do comportamento social.” (ARAÚJO, 2020, p.06), invadindo as escolas e a forma como os discentes leem não só texto, mas o mundo que habita em si e fora de si.

Na pergunta quatro indagamos: a que mundo ela se refere, e alguns alunos se expressam: “um mundo de racismo no cabelo”; “um mundo de cabelo”; “um mundo dela, das coisas dela, bem grande!”. Diante das falas expostas, alguns alunos/as fizeram várias leituras acerca do mundo ao qual estava se referindo Tayó, estando todas conectadas, pois realmente ela fala sobre um mundo a partir dos seus fios capilares, e com isso faz referência ao preconceito e racismo ao seu black power, e a outros elementos que fazem parte do seu mundo africano.

Diante da questão cinco, você já pensou sobre o significado do seu cabelo? grande parte deles/as exprimiu que o cabelo não teria outra função que não a estética. Uma das alunas, Chisomo, verbalizou a seguinte frase: “os penteados devem ter um significado só que eu não conheço!”. E, partindo da fala da aluna, a professora pesquisadora explicou a que mundo a autora estava se referindo, assim como sobre a representatividade imbuída neles, a relação e o significado entre estes e o mundo africano. Como reitera Célia Silva (2020, p.04):

Cabelos crespos carregam valores, tradições, culturas e espiritualidades. A cabeça, especialmente os cabelos crespos se inserem na comunicação corporal, manifesta através dos penteados afros, considerados aqui como manifestações artísticas, penteados esculturais.

Os penteados têm vários significados, sobretudo para os africanos que foram trazidos para o Brasil e fizeram uso da trança para traçar seus muitos destinos e resistir ao sistema escravista. Hoje esse e outros penteados continuam sendo usados como resistência. O cabelo crespo permanece sendo um elemento polêmico,

como reitera Célia Silva (2020, p.04), uma vez que os crespos “carregam valores, tradições, culturas e espiritualidades, se inserem na comunicação corporal, manifesta através dos penteados afros, considerados aqui como manifestações artísticas, penteados esculturais”

Nesse encontro e no anterior, a aluna Chisomo expôs fatos e atos racistas sofridos por ela. Percebemos que ela é a única aluna que não usa seus cabelos naturais e esse comportamento nos fez pensar sobre duas perspectivas: a primeira é que essa talvez seja uma forma dela se blindar ou se proteger de passar por episódios de preconceito e racismo devido ao seu cabelo crespo, como enfatiza Larisse Gomes(2017):

O cabelo do negro, visto como “ruim”, é expressão do racismo e da desigualdade racial que recai sobre esse sujeito. Ver o cabelo do negro como “ruim” e do branco como “bom” expressa um conflito. Por isso, mudar o cabelo pode significar a tentativa do negro de sair do lugar da inferioridade ou a introjeção deste. Pode ainda representar um sentimento de autonomia, expresso nas formas ousadas e criativas de usar o cabelo (GOMES, 2017, p. 42).

A segunda perspectiva é a da realidade familiar. Talvez por orientação dos genitores, Chisomo faça uso desse processo capilar, por fatores os mais diversos ou mesmo por "ser mais prático" ter cabelo liso. Pode ser apenas uma escolha estética, como o é tingir, descolorir. Mas há um ponto que não deve ser ignorado, nem subjugado: ela já foi vítima do racismo e isso pode ter afetado diretamente seu referencial de beleza, o modo de ver seus traços negros como esteticamente lindos, sobretudo o cabelo.

Evidencia-se, assim, através dessas elocuições, que a leitura de cada sujeito parte de um lugar singular. Voltamos à fala de Chisomo ao expressar a ideia de que Tayó carrega o racismo no cabelo. Essa fala parte de um lugar seu, de menina negra que sofre(u) com o racismo, o que nos levou a cogitar que em algum momento seu cabelo também já foi alvo de atitudes/falas preconceituosas. E, mais uma vez, essa criança sinaliza, através de sua expressão, que o preconceito/racismo sofrido deixou marcas, atravessando seu olhar sobre si, impactando negativamente sua autoestima, o que explicaria o uso de química - alisamento - em seu cabelo.

A questão seis, é sobre o significado de “cortar o cabelinho na régua”, o que isso significa? E muitos responderam que é um estilo de corte de cabelo, que significa “está estiloso, com o cabelo bem curtinho, no estilo”, um estilo da periferia,

que muitos alunos adotam, seguindo o que se determina como moda para o corte masculino, em um determinado meio social.

A questão sete remete à representatividade dos penteados e seus significados. A maioria da turma disse que os cabelos tinham um significado, mas não sabia dizer qual /quais eram esses significados. O mesmo se deu nas questões oito e nove, quando questionamos sobre que histórias os penteados podem ou não contar.

Assim, diante dessa roda de conversas percebemos que os alunos/as têm muito a aprender sobre o significado dessas histórias dos penteados, e que a leitura literária de obras que abordam esse tema permite essa ponte entre o saber e a leitura.

**Figura 27: Exibição do vídeo: Mi mi mi e leitura do texto da história do penteado black power**



Fonte: acervo da pesquisadora.

A continuidade e aprofundamento das atividades e saberes, sobre o penteado black power, se deu a partir da leitura em voz alta realizada pela professora pesquisadora do texto *Vem saber um pouco sobre a história do Black Power*, contido no livro *Manual de penteados para crianças negras* (2022, p. 27-30), apresentando a história do penteado e como modelá-lo. Para dar *um zoom* nesse penteado, conhecer a história e a importância do Movimento Black Power, selecionamos o vídeo *MI MI MI, Vitimismo e História do Black Power Resistência contra racismo*, que foi exibido. Ao final da exibição solicitamos dos alunos/as a

escrita de uma frase sobre suas impressões acerca do vídeo, que usaremos mais à frente.

Posteriormente, abrimos o livro e fizemos a leitura coletiva da página 27, em seguida destacamos a frase: “seu cabelo é ruim”, que aparece em letras de caixa alta e grafadas vermelho, escrevendo-as no quadro para, a partir delas, explorarmos a leitura do texto e do que vimos e ouvimos no vídeo. Para iniciar a roda de conversas requeremos que fossem lidas as frases construídas sobre o vídeo. À medida que foram lendo, fomos debatendo e relacionando a frase exposta no quadro e os textos. Das frases lidas, destacamos as frases de:

Chimaka: Achei o vídeo lindo por causa da história do penteado.

Leke: Eu aprendi que as pessoas antigamente sofriam racismo porque eles tinham cabelo black power.

Mandla: Eu escutei que antigamente muitas pessoas sofriam racismo e ainda sofrem, acho muito lindo o cabelo black. (Aprendi a gostar mais).

Notamos a atenção dada ao vídeo, e através das frases inferimos que as informações veiculadas foram captadas por eles/as, que estavam atentos às imagens. Notamos que alguns alunos sorriam, debochando quando apareceu o cabelo black power, fossem em mulheres ou homens como Tim Maia, Tony Tornado, Ângela Davis, dentre outros. Algumas alunas também perceberam e vieram relatar esse “mal comportamento, de rir das pessoas”. Então, quando encerramos a visualização do vídeo, a professora pesquisadora relatou o que ela e algumas crianças tinham visto e fez uma fala explicando e ressaltando a beleza, a representatividade e o poder do cabelo black power, que

foi considerado um estilo político pelo movimento de contestação dos negros desencadeado a partir da década de 1960. Esse momento, ao atribuir ao cabelo crespo o lugar da beleza, representava simbolicamente a retirada do negro da inferioridade racial colocada pelo racismo. (GOMES, 2020 p. 210-211).

É preciso que o professor/a se posicione no sentido de empoderar o cabelo e de frear atitudes como essas de desrespeito e menosprezo, para que eles repensem o comportamento sobre o respeito às diferenças.

A professora pesquisadora enfatizou que esse comportamento representa um ato racista e que não deve ser repetido, reforçou que atitudes como essas ainda se reproduzem por falta de conhecimento, pois nas escolas ainda não é ofertada uma

educação antirracista, já que pode ser “caracterizado pelo protesto, pelo enfrentamento, pela denúncia do racismo.” (PINHEIRO, 2023, P.58). Por isso é necessário trazer para esse ambiente possibilidades de contato com esse universo que é a Cultura Africana.

**Figura 28: Atividade Xingamento e Elogios às pessoas negras**



Fonte: acervo da pesquisadora.

Realizamos uma dinâmica neste momento: entregamos pirulitos, a todas as crianças, em duas cores diferentes. Cada cor representava uma equipe. Quem recebeu o pirulito vermelho compôs a equipe dos xingamentos e o pirulito azul, a dos elogios. Cada equipe deveria ter listado algumas frases que já ouviram de elogios e xingamentos em relação a pessoas negras.

Porém, observamos que eles/as não estavam confortáveis, devido ao fato de um dos colegas ter sofrido racismo na escola quando ainda faziam o segundo ano e, por se tratar de uma turma continuada, teve poucas mudanças de alunos desde o início do ensino fundamental, estando juntos, em sua maioria, desde então, sendo, talvez, o motivo principal do desconforto, o fato de terem presenciado o racismo na infância.

Quando essa violência aconteceu, as crianças eram pequenas, e esse fato, aparentemente, deixou uma marca não apenas na criança agredida, mas também nos outros que testemunharam ou ouviram comentários sobre esse comportamento. Assim, esse desconforto valida a frase de Nelson Mandela de que “Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele ou por sua origem, ou sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender”, e, frequentemente, a sociedade na qual vivemos parte da educação familiar e da educação escolar ausente, e reproduz comportamentos de racismos em seu meio.

Como houve a objeção para escrever as frases, de xingamentos, a professora pesquisadora leu algumas que ela havia pesquisado e levado e, mesmo assim, ainda houve resistência, entretanto, alguns quebraram essa barreira e escreveram a frase. Então, distribuimos algumas frases que havíamos pesquisado nas redes sociais e internet para que todos tivessem uma frase em mãos. Já com os elogios foram mais fáceis, mas, também, ajudamos levando alguns impressos.

A professora pesquisadora precisou fazer uma interrupção na dinâmica e explicar que aquelas frases não foram ditas por nós e nem para ofender o outro, mas são frases que circulam tanto na internet quanto na sociedade: escolas, estádios, ruas, entre tantos outros espaços, e ali iríamos usá-las para refletir sobre elas e não para reproduzi-las.

**Figura 29: Painel: Frases de elogios X Frases de xingamento**



Fonte: acervo da pesquisadora.

Para concluirmos essa atividade desafiadora, solicitamos que os alunos/as fossem colando as frases de xingamento em algumas das imagens que estavam expostas na parede da sala. Depois que colocamos todas as frases, pedimos que fizessem um X anulando a frase e a substituísse por uma frase de elogio ou empoderamento. Notamos, nesse momento, que os semblantes dos estudantes se renovaram, ficaram felizes em cortar aquelas frases que não gostaram e nem queriam ouvi-las, que são extremamente racistas, e substituí-las por frases de elogio e empoderamento que eles escolheram.

#### **4.2.10 Oficina: Penteados para cabelos de crianças negras**

Dividimos esse encontro em dois momentos. O primeiro direcionado à leitura e interpretação do livro *Com que penteado eu vou?* de Kiusam de Oliveira. O segundo momento foi para a realização da oficina de penteados, atrelada às histórias dos penteados escolhidos pelas alunas.

A leitura do livro foi realizada com o objetivo de introduzir a temática dos penteados para crianças negras. A professora pesquisadora exibiu no data-show o livro e realizou a leitura em voz alta, pois quando realizamos esse tipo de leitura, “é como uma dupla leitura, a vista e o ouvido se apoiam entre si, se potencializa reciprocamente. Ler em voz alta, multiplica, expande, convoca” (GIARDINELLI, 2010, p.116)

No livro, além da narrativa sobre as escolhas dos penteados de cada bisneto para comemorar o aniversário de cem anos do Bisavô, pudemos desfrutar de ilustrações esplêndidas representando variados nomes de origem africana e seus significados, penteados e a diversidade negra, o que permitiu aos discentes não apenas ouvir uma história, mas observar nas imagens a diversidade que há entre as pessoas negras, suas particularidades, percebendo que não são todos iguais, nem nos traços físicos, nem no nos tons de pele, de cor de olhos, de cabelos.

**Figura 30: Imagens do livro *Com que penteado eu vou?* de Kiusam de Oliveira**



Fonte: *Com que penteado eu vou?* Kiusam de Oliveira.

Para iniciar a leitura digital da obra, exploramos inicialmente a capa do livro e os elementos que a compõem: imagens, nome da autora, editora, nome do ilustrador. Alguns alunos viram o nome Kiusam de Oliveira, a autora, e de forma imediata remeteram ao livro que estávamos trabalhando, que era o livro *O Mundo no Black*

*Power de Tayó*. Apresentamos também Rodrigo Andrade, o ilustrador, lendo as informações biográficas trazidas no próprio livro.

Posteriormente, para fazê-los adentrar na leitura, lançamos as seguintes perguntas:

Para onde vão quando fazem penteados?  
E a menina da capa?  
Para onde está indo?

Das quais obtivemos algumas respostas e as reproduzimos a seguir:

Adeben: Eu faço penteado para ir à escola;  
Dayo: Quando vou à igreja;  
Leke: Se a gente vai numa festa;  
Dalji: Quando eu vou no shopping;  
Mandla: Às vezes pra ir na casa de vó;  
Kuame: A menina tá indo pro shopping;  
Yellen: Pode estar indo pra uma festa, encontrar as colegas.

Diante das sugestões, a professora pesquisadora propôs que descobrissem juntos para onde estaria indo a menina, a partir da leitura, e assim demos início à leitura do livro:

**Figura 31: Leitura do livro *Com que penteado eu vou?***



Fonte: acervo da pesquisadora.

Durante toda a leitura os alunos/as ficaram atentos, sobretudo às ilustrações ali apresentadas. À medida que liam as imagens, nos questionavam se aqueles desenhos eram de pessoas, crianças africanas. Os traços físicos dos povos negros, as diferenças estéticas, visuais e individuais trazidas na obra, que apresenta as imagens desenhadas por Rodrigo Andrade, chamaram muito a atenção dos

discentes, principalmente a página em que aparece a ilustração de uma das personagens, um menino negro de pele branca, albino.

**Figura 32: Criança negra albina - imagem retirada do livro Com que penteado eu vou?**



Fonte: Livro: Com qual penteado eu vou? Kiusam de Oliveira.

Para os discentes foi uma surpresa, ficaram olhando para aquela criança “branca”, retratada ali naquele livro, em que, até então, só tinha aparecido crianças negras. “Como pode um negro ser branco?”. A professora pesquisadora explicou que essa característica é genética, e que a chamamos de albinismo. O mesmo se deu com uma outra personagem, uma menina, que é representada com vitiligo, gerando outra rodada de perguntas, explicamos que é também uma condição genética que pode acometer qualquer indivíduo, e tem como principal característica a despigmentação da pele. Por isso, ela fica mais clara, “branca”. Aproveitamos para fazer uma fala sobre a diversidade, para que eles percebessem que essa ideia, de que todo negro é igual, inexistente, possibilitando quebrar a naturalização de que toda pessoa negra tem a pele pigmentada/negra.

Esse foi um momento em que externaram seus comentários:

“Oxe, eu pensava que os africanos eram todos negros”; “nesse livro mostrou bem muita criança diferentes, as cores, os cabelos, o jeito”; “eu não sabia que podia ser negro e ter a pele branca”.

Percebemos, diante desses discursos, que houve uma ruptura no horizonte de expectativa do leitor a partir da informação trazida tanto em texto quanto na imagem, quebrando a imagem cristalizada e centrada na cor da pele que é difundida através de inúmeras fotos, reproduções em tela nos livros e materiais didáticos

manuseados pelos discentes. A leitura desta obra enriqueceu e rompeu com a informação generalizada de que todo africano é negro, e mostrou as multiplicidades dos povos negros que habitam o continente africano.

Para eles, ser um africano ou afro-brasileiro estava atrelado à cor da pele, no entanto, a leitura do livro expande e rompe com essa informação apresentando negros/as albinos, de olhos coloridos, loiros e também com vitiligo. Eles ainda não tinham visto negros com essas características, nem mesmo em histórias, na tv, ou na internet. Foi um momento de muita interação e atenção. Esse romper de expectativa ajudou-os a compreender que a o sujeito negro/a não se define apenas pela cor da pele, existem outros traços que caracterizam e o nomeiam como tal, sobretudo a estética branca europeia que construiu esse lugar de raças e categorias.

Chegamos à segunda parte do encontro no qual vivenciamos a Oficina de penteados atrelada a leitura da história dos penteados e a roda de conversa mediada por algumas questões. No entanto, antes de iniciarmos a oficina propriamente dita, apresentamos o livro *Manual de penteados para crianças negras*, fizemos a leitura da capa e apresentação dos autores, e informamos que alguns dos penteados que o livro ensinava a fazer seria feito ali na sala. Por isso, entregamos aos alunos cópias das imagens dos penteados para que passassem de mão em mão, e as crianças negras (ou de cabelos cacheados), que fazem parte da nossa turma, pudessem escolher qual dos penteados gostariam de ver reproduzidos em seus cabelos.

A escolha das crianças para participarem desse momento teve como parâmetro ter cabelos crespos ou cacheadas, pois os penteados são para crianças negras, como o próprio título do livro explicita; os meninos não tinham cabelo no tamanho suficiente para realizar nenhum dos penteados propostos, pois eles usam corte muito baixo, e isso inviabilizou a participação dessa parcela da sala na oficina.

A presença de uma mulher, de fora da escola, em nossa sala aguçou a curiosidade dos discentes, e eles fizeram muitas perguntas e previsões sobre ela, e o que ela estaria fazendo ali. Revelamos que ela tinha algo haver com penteados, mas ainda não sabiam que iriam participar de uma oficina.

### **Figura 33: Apresentação da trancista Fabiola Nascimento**



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Refletir sobre a história africana e afro-brasileira a partir da história dos penteados, é, como argumenta Giovana Xavier (2013), uma forma de compreender como os fios capilares conectam-se às raízes negras. Isso permite explorar histórias, a partir de “uma história social da beleza negra, ou seja, um campo de estudos comprometido em resgatar os sentidos culturais, políticos e sociais que o físico assume, tendo a raça negra e seus processos de racialização próprios como foco em diferentes territórios pós-abolição. (XAVIER, 2013, p.06)

Assim, contribuímos para destacar a importância de reconhecer e valorizar a beleza negra, bem como as experiências dessa população, enquanto interconectamos e interpretamos suas histórias, culturas, política em diferentes contextos sócio-geográficos, tendo como ponto de partida os fios capilares trançados/penteados.

E nada melhor do que uma trancista para dialogar conosco sobre o entrelaçar dos cabelos crespos/cacheados. Por isso, a partir dos penteados escolhidos, finalmente pudemos revelar às crianças a identidade da pessoa que se encontrava na nossa sala e o que ela foi fazer. Foi então que apresentamos Fabiola Nascimento, uma trancista, que faz das tranças seu ofício há dezessete anos. De acordo com Leticia Ferreira (2021, p.12), “esta profissão tão ligada à ancestralidade, é preciso destacar que as trancistas trazem junto ao seu trabalho o reconhecimento e a valorização da história e cultura étnica. Afinal, foram muitas lutas para usar nossas tranças rompendo o padrão de beleza que a sociedade impõe.”

Fabiola Nascimento não quis falar muito, ficou tímida, preferiu apresentar os materiais que iria usar para elaboração dos penteados, enfeites de cabelo como: miçangas coloridas e douradas, fios coloridos, liguinhas coloridas, estrelas, folhas, lacinhos apropriados para tranças e pingentes. Apresentou ainda o pente garfo,

assim como os outros que ela pode usar para repartir os fios de cabelos das clientes, além de gel de cabelo e o borrifador para fazer os penteados que as meninas escolhessem. Fabiola aproveitou também para expressar sua felicidade, e nervosismo, por estar, pela primeira vez, numa sala de aula, assim bem no centro, rodeada de adolescentes.

Muito ansiosa, uma das alunas pediu para ser a primeira a fazer o penteado. O escolhido foi o Afro Puff. E enquanto a trancista fazia o primeiro penteado, de seis que seria feito, fomos lendo de forma fracionada a história do afro Puff e conversando com a criança enquanto era modelado o cabelo. Esse roteiro de perguntas que se encontram abaixo se repetiu com todas as meninas e todos os penteados.

1. Onde esse penteado surgiu/ sua origem?
2. Quem foram os primeiros a usarem esse penteado que vemos nessa imagem?
3. Você já conhecia a história/origem desse penteado? Comente
4. Há alguma palavra no texto que o/a professor/a leu que você não conhecia? Qual?
5. Agora que o penteado ficou pronto e você conheceu um pouco da história dele, você poderia sugerir um outro nome para o penteado? Que tal tentar?!
6. Você achou difícil modelar o cabelo e fazer esse penteado? Faria em casa sozinho/a? Comente.

À medida que a trancista foi modelando o penteado, íamos dialogando a partir da questão um e dois, sobre a história do penteado, onde surgiu, sua origem; se já conheciam o penteado; se já haviam visto o penteado em algum outro lugar que não ali na sala de aula, caso sim, onde e quem estava usando, contudo, muitos desconheciam, tanto a imagem como a história. Houve uma boa parcela que respondeu conhecer apenas as tranças (sejam box ou raiz), pois estas são mais conhecidas e usadas pelas meninas, em alguns momentos como festa, eventos, escola. E, como foi dito antes, todos os meninos usam cabelo curtinho, inviabilizando o uso de tranças.

Ao lançarmos a pergunta três, se já conheciam a história dos penteados, obtivemos um não como resposta. Para eles, a maioria dos penteados ainda era novidade, apenas visto de longe, exceto as tranças boxeadoras que algumas meninas já tinham visto na tv, nas lutadoras de boxe. Quanto aos penteados dos meninos, eles só haviam sido vistos na tv e em filmes, como o do Pantera negra, mas a história deles não era conhecida.

Quando a trancista concluía o penteado, solicitamos como sugestiona a questão cinco, que os discentes criassem um nome, diferente do já existente, para o penteado, desta foram citados por exemplo: fofinho e bolinhas lindas (para o afro puff), tranças power e trançados (para tranças box), e, por fim, na questão seis, perguntamos se eles/elas fariam esse penteado em casa, se consideraram ser difícil ou fácil montar os penteados. Essas questões e as respostas dadas, conectaram a vivência e a aprendizagem desses discentes.

**Figura 34: Penteados para cabelos crespos e cacheados**



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Como nos mostram as fotos acima, os penteados escolhidos foram, na ordem da esquerda para direita: o afro Puff; afro Puff duplo; trança boxeadora e duas alunas escolheram a trança nagô. Havia outros penteados, porém elas não quiseram, nem se interessaram em fazer porque não se identificaram.

Percebemos, assim, que esse foi um momento de aprendizado e ampliação dos saberes sobre um elemento que, às vezes, as meninas até usavam, como as tranças laterais ou raiz, mas que não sabiam a origem, a história, sobre o quão significativo é cada um desses penteados para cultura africana e afro-brasileira. Esse momento de oficina de penteados foi uma forma de agregar saber ao lúdico, à beleza, ao enfeitar-se. Como afirma Ananda King (2015, p.8): “o cabelo pode dar informações sobre as origens, pertencimentos a grupos sociais e hábitos de uma pessoa, aproximando ou afetando indivíduos enquanto elementos de identidade

corporal. Eles possuem uma grande capacidade de expressão simbólica, vinculados a um contexto sociocultural”

Enquanto estávamos conversando sobre os penteados, um dos alunos revelou que sua prima passou por um outro episódio de racismo devido ao seu cabelo, estilo black power, as colegas “mangaram” porque os cabelos estavam soltos e desse dia em diante a menina não quis mais usar o cabelo solto e natural, o que justificaria o uso dos produtos químicos e o alisamento, tentando, assim, camuflar seu ícone identitário – o seu cabelo:

O cabelo crespo na sociedade brasileira é uma linguagem e, enquanto tal, ele comunica e informa sobre as relações raciais. Dessa forma, ele também pode ser pensado como um signo, pois representa algo mais, algo distinto de si mesmo. Assim como a democracia racial encobre os conflitos raciais, o estilo de cabelo, o tipo de penteado, de manipulação e o sentido a eles atribuídos pelo sujeito que os adota podem ser usados para camuflar o pertencimento étnico/racial, na tentativa de encobrir dilemas referentes ao processo de construção da identidade negra. Mas tal comportamento pode também representar um processo de reconhecimento das raízes africanas assim como de reação, resistência e denúncia contra o racismo. E ainda pode expressar um estilo de vida (NILMA GOMES, 2002, p 08).

Portanto, tal comportamento, não pode ser visto como escolha da criança, mas uma forma de se defender do racismo explícito que existe e persiste em nossas salas de aulas, e nas relações que se constroem também dentro e fora dos muros escolares.

Conforme nos fala Nilma Gomes (2002): “O cabelo tem sido um dos principais símbolos utilizados nesse processo, pois desde a escravidão tem sido usado como um dos elementos definidores do lugar do sujeito dentro do sistema de classificação racial brasileiro”. Há muitas nuances e histórias por trás de cada aluno/a, é preciso tempo para conhecermos cada uma.

Ao final da oficina refletimos sobre a importância de momentos como esse na escola para que as meninas tenham liberdade capilar e que não anulem sua beleza para tentar se encaixar no padrão branco. O trauma diante dessa situação é tão atroz que fez a menina, citada pelo primo, recuar, se sentir constrangida e tomar a atitude de alisar seus cabelos, como Nilma Gomes evidencia,

O processo identitário do negro tem como componente principal a violência racista, que vai da cor ao corpo negro. Há uma complexidade envolvendo o processo de “tornar-se negro” na sociedade brasileira. A violência é a pedra de toque, o núcleo central do processo identificatório dos negros. Ser negro é ser violentado de forma constante, contínua e cruel, sem pausa ou

repouso, por uma dupla injunção: a de encarnar o corpo e os ideais de ego do sujeito branco e de recusar, negar, anular a presença do corpo negro. (GOMES, 2006, p.168).

Ao longo desse encontro, percebemos o quanto é necessário dialogar sobre o cabelo crespo, cacheado e todas as inúmeras possibilidades de uso desse cabelo lindo, esteja ele preso, solto ou com um penteado, posto que ele é Identidade, empoderamento, representatividade, beleza, autoestima:

O cabelo e o corpo são pensados pela cultura. Nesse sentido, o cabelo crespo e o corpo negro podem ser considerados expressões e suportes simbólicos da identidade negra no Brasil. Juntos, eles possibilitam a construção social, cultural, política e ideológica de uma expressão criada no seio da comunidade negra: a beleza negra. Por isso não podem ser considerados simplesmente como dados biológicos (NILMA GOMES, 2002, p.02)

Ao tratarmos sobre a beleza negra com as crianças, transmitimos a elas a mensagem de que, sim, há beleza em todos os corpos, cores e fios capilares. Além disso, enfatizamos a importância de aceitar/reconhecer o cabelo crespo como um “ícone identitário” parte fundamental no (re) conhecimento e valorização de sua negritude (GOMES, 2002).

Esperamos que esse momento possa ter servido, sobretudo, para a autoestima de uma de nossas alunas que foi alvo de racismo, na escola, por duas vezes e sob aspectos diferentes: a primeira em detrimento à cor de sua pele e a segunda pelo cabelo, “violentada de forma constante”, sendo “obrigada” a ser quem não é, para sobreviver entre seus opressores.

Nilma Lino Gomes (2002), ao pensar sobre a diferença nas relações étnicas dentro da escola, ressalta que

Embora atualmente os currículos oficiais aos poucos incorporem leituras críticas sobre a situação do negro, e alguns docentes se empenhem no trabalho com a questão racial no ambiente escolar, o cabelo e os demais sinais diacríticos ainda são usados como critério para discriminar negros, brancos e mestiços. A questão da expressão estética negra ainda não é considerada um tema a ser discutido pela pedagogia brasileira (GOMES, 2002, p.02).

Para que possamos avançar em direção a uma educação inclusiva, sensível às questões raciais, é essencial que as escolas e os docentes adotem uma abordagem afrocentrada, e/ou antirracista, buscando refletir sobre a diversidade estética e cultural. É importante que se promova a formação continuada para os

professores, para que assim possam estar preparados minimamente para lidar consciente e criticamente com as questões raciais que circundam uma sala de aula, sejam estes velados ou aparentes.

#### 4.2.11 Navio negreiro: História da escravização dos povos africanos

Nesse encontro, tivemos como tema o Navio negreiro: os africanos escravizados. Iniciamos retomando a questão deixada no encontro passado: você já viu um navio de perto ou já andou em algum? Todos responderam que não, apenas em filmes, mas haviam visto.

**Figura 35: Descoberta do elemento surpresa: os porões de um tumbeiro**



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Fixamos, então, um painel no quadro branco com a imagem de um navio e a partir da leitura deste painel, que “assim como a dos textos, depende muito da bagagem cultural do leitor, usar os sentidos, se interrogar e estabelecer conexões é um caminho de compreensão para a leitura de imagens” (VERSIANI, YUNE E CARVALHO, 2012, p. 56-7), fomos coletando os conhecimentos dos estudantes sobre o navio, bem como a sua função, a sua utilidade, o seu designer, observando os/as alunos/as inferir que o navio transportava cargas de comida, combustível, objetos, pois eles usaram o Titanic - O filme e o navio - como referência.

Em seguida, convidamos um aluno que quisesse vir até o painel para descobrir o elemento surpresa que havíamos anexado à imagem do navio (um casco falso que ao ser aberto mostrava o porão do navio negreiro). Ao abrir a dobradura, o aluno Nkosi se surpreendeu com o que viu retratado na gravura Negros no porão

(1835), de Johann Moritz Rugendas, que de acordo com Gilson Rambeli (2006, p.100) “se tornou um clássico nas ilustrações de obras sobre o tema, dos navios envolvidos com o tráfico, conhecidos como “negreiros”, ou também como “tumbeiros”.” Logo os demais alunos se juntaram a Nkosi e viram de qual carga se tratava, percebemos nos olhares e falas um misto de choque/surpresa e desaprovação diante da imagem por parte de todos da turma.

Perguntamos o que era transportado dentro do navio, e os estudantes não cogitaram sequer a ideia de seres vivos, falaram em objetos, comidas, combustível, mas nenhum deles mencionou ou imaginou pessoas, então quando o aluno Nkosi abriu o elemento surpresa e viu que eram pessoas, ele ficou triste. Pela expressão em seu olhar (cf. figura 34), e dos demais, quando viram mais de perto e perceberam que eram pessoas, “prisioneiros negros pedindo ajuda”, falou o aluno Mandla, constatando que eram seres humanos que estavam alojados, presos e amontoados, eles ficaram admirados e indignados.

Partimos desse impacto para ampliarmos o horizonte de leitura e conexão entre as duas realidades: Titanic e Tumbeiros. A professora pesquisadora aproveitou essa informação trazida por eles e construiu junto com os discentes uma lista de comparações entre um e outro navio, elencando as diferenças entre a tripulação, o luxo, a higiene, a alimentação, a acomodação, o motivo da viagem e o tratamento destinado às pessoas.

Findado esse momento de análise entre os navios, construímos as correntes e colamos ao redor do painel; escrevemos frases que expressavam o que aquelas pessoas sentiam por estar num navio tumbeiro, essas frases foram escritas num pedaço de papel recortado em formato de gotas, que poderiam representar as gotas do mar atlântico ou as lágrimas que escorriam pelo rosto das pessoas que fizeram essa travessia em condições tão subumanas. As frases foram coladas no painel que estava fixado no quadro branco.

### **Figura 36: Montagem do painel Navio Negroiro**



Fonte: acervo da pesquisadora.

Seguimos para a leitura, em dupla, do poema impresso o Navio negreiro, de Cyro de Mattos, e da página 27 do livro *O mundo no Black Power* de Tayó e, assim, demos início à roda de conversa, partindo da análise/leitura da imagem, do poema e o do livro, baseada nas seguintes questões:

1. Existe alguma palavra que você não conheça? Qual?
2. Leia o título do poema. Você sabe dizer o que é um navio negreiro? Comente.
3. Ao ler o poema “Navio Negrreiro”, o que você acha que esse navio carrega? E por que recebe esse nome? Comente.
4. Como você acha que os africanos foram transportados para o Brasil?
5. No trecho “funda a ferida/amargo ferrão/ardido o sal/aguda solidão”, o que o autor do poema está descrevendo? Comente.
6. As palavras ferida, ardido e solidão expressam qual sentimento? Comente sua resposta.
7. Na página 28 do livro *O mundo no Black Power* de Tayó, Tayó lembra do “sequestro dos africanos e africanas”. O navio negreiro faz parte desse sequestro. Comente.
8. Ainda na página 28, o texto traz as palavras navio negreiro, grilhões e correntes. Você sabe o que elas significam dentro do texto?
9. Agora que sabemos o significado dessas palavras, volte à segunda e terceira estrofe do poema, releia-as e responda: Como você se sentiria dentro de um navio negreiro? Comente.
10. Leia em voz alta a segunda estrofe, em seguida responda: Na sua opinião por que não adiantava gemer, mugir, viver. “Muito melhor morrer”. O que seria tão ruim que era preferível a morte?
11. Na quarta estrofe, o poeta se refere ao mar como uma “desgraça”, um “mal-estar”, por que ele sente isso ao lembrar do mar?

Para a primeira questão, que trata das palavras desconhecidas, eles elencaram as seguintes: difamação, marcação, sonora, ferrão. Então, explicamos o significado de cada uma destas palavras dentro do poema.

As questões dois e três estão interligadas, pois tratam tanto do título quanto das pessoas embarcadas. Por isso, organizamos uma resposta incluindo as duas.

Ao interpretarmos o título do poema *O Navio negreiro* e sua leitura por inteiro, os discentes expuseram suas impressões sobre este. Pela palavra *negreiro*, eles subentendem que era um navio que transportava pessoas ou objetos de pessoas negras, entretanto, não tinham conhecimentos de como era o interior e a vida dessas pessoas negras nesse navio, não sabiam que os africanos vinham acorrentados, amontoados, seminus, pensavam que vinham como as pessoas ricas e nobres no Titanic, bem tratados, eles não sabiam que mesmo no Titanic havia seu compartimento para os empregados, relacionam apenas a imagem do navio, não os passageiros ou mesmo a cor destes.

À medida que fomos falando sobre as condições e diferenças entre a viagem convencional e essa que era como um caminho para a morte, tratamos da mesma forma sobre as diferenças étnicas, financeiras e salubres. A cada comparação e diálogo, os estudantes demonstravam empatia pelos seres humanos que estiveram naqueles navios negreiros.

Como afirma Jouve (2002, p.138), “Se a leitura tem um impacto no leitor, é porque ela relaciona o universo do sujeito com o texto. O leitor, ao reagir positiva ou negativamente a essa experiência, sai inevitavelmente transformado”, ou seja, ao se conectar com o texto, o leitor pode experimentar uma série de emoções e reações que podem ser tanto positivas quanto negativas. Essas respostas, fundamentadas no sentimento, podem partir da identificação com as personagens, pela compreensão do tema abordado ou pelo confronto de ideias ou pontos de vista que diferem dos seus próprios.

Sabendo que o processo de leitura ultrapassa o decodificar palavras, e deve ser uma experiência enriquecedora, que pode conduzir o leitor a refletir, questionar seus valores, aprender algo novo, e em última análise sair transformado. A transformação, nesse caso, pode ser percebida sob diversas formas: ganhar uma nova perspectiva, ter empatia pelo outro, mudar de opinião, ou tomar decisões diferentes para sua vida.

Ressaltamos que a recepção do texto é única para cada leitor, podendo ter efeitos diferentes, pois cada um lê o texto com base no seu contexto histórico social e pessoal. A subjetividade é, assim, uma das riquezas da leitura, tornando-a poderosa e enriquecedora.

Na questão quatro, perguntamos como achavam que os africanos chegaram no Brasil. Alguns disseram que “nadando”, então a professora pesquisadora

aproveitou essa sugestão, “desenhou” o contorno do mapa dos continentes africano de um lado e do Brasil do outro, para ilustrar como havia acontecido esse traslado, já que eles ainda não conheciam essa parte da história do Brasil, mostrando que não estudaram em outras séries a história da África ou mesmo sobre o Brasil colonial, talvez ainda não faça parte do currículo ou assuntos tratados nesta série, pois os estudantes parecem estar ouvindo esta narrativa pela primeira vez. Não remetem a um texto que a professora trabalhou, ou a um livro que viram, leram, estudaram...a nenhuma imagem vista nos livros didáticos ou paradidáticos.

Continuamos a leitura e o diálogo a partir do que nos colocam as questões cinco e seis a partir das estrofes que se seguiram, e a cada estrofe um novo olhar de tristeza, uma feição pensativa sobre o que líamos e dialogávamos a partir da interpretação do poema, como nos versos: “funda a ferida amargo o ferrão”, que o aluno Kashi interpretou da seguinte forma: “porque eles estão preso e amargos porque estavam triste, o salgado era por causa das lágrima”; o outro verso que destacamos foi “ardido o sal/aguda a solidão”, a aluna Ayol interpretou dizendo que “a solidão era porque eles estavam se sentindo sozinhos, porque acho que eles não se conheciam”.

Aproveitando a fala da aluna, a professora pesquisadora explicou que, mesmo sendo do mesmo continente, isso não fazia deles conhecidos ou amigos, e que naquele navio havia pessoas de vários gêneros, idades, classes sociais, também de várias cidades, países e lugares diferentes, que muitas vezes não falavam a mesma língua e isso causava dor e solidão, pois além de não poderem conversar, eles foram arrancados de suas famílias e, possivelmente, jamais iriam se reencontrar.

O poema trouxe para os discentes o olhar sobre os sentimentos dos que faziam a travessia nos tumbeiros. Os alunos conseguiram captar a essência trazida no poema: as dores do corpo e da alma dos africanos.

Fazendo ponte com o poema, a partir do que nos pede a questão sete, a aluna Fayola fez a leitura, em voz alta, da página 27 do livro *O mundo no Black Power de Tayó*, nesta página a autora nos apresenta Tayó reflexiva diante do racismo sofrido, quando ela lembra do navio negreiro, do sequestro dos africanos, e toda referência cultural do seu povo, e uma segunda leitura foi feita em silêncio por toda turma. Em seguida lançamos a seguinte pergunta para a turma: O navio negreiro faz parte desse sequestro? E houve dúvidas sobre o uso do navio negreiro no sequestro dos povos africanos e, mais uma vez, a professora pesquisadora

interveio trazendo informações sobre como acontecia esse tráfico de pessoas e o quanto o tumbeiro foi uma peça importante para que tantas pessoas fossem sequestradas e trazidas ao Brasil.

A questão oito está voltada para a interpretação do significado das palavras como navio negreiro, grilhões e correntes dentro do texto. E os estudantes nos trouxeram algumas sugestões como: que navio negreiro trazia pessoas negras (depois do diálogo sobre o título, essa informação ficou explícita); grilhões eles não faziam ideia do que seria, e correntes, eles achavam que era para prender algo, mas não alguém.

Na questão nove, apresentamos a seguinte pergunta, e obtivemos as seguintes respostas:

Professora pesquisadora: 9. Agora que sabemos o significado dessas palavras, volte à segunda e terceira estrofe do poema, releia-as e responda: Como você se sentiria dentro de um navio negreiro? Comente.

Nkosi e Chinua disseram: eu me jogava no mar, não ia aguentar;

Fayola: eu deixava eles me matar logo! Eu preferia deixar os tubarão me comer.

Erasto: deixa eu morrer logo, eu pedia.

Chisomo: eu me sentiria solitária e triste.

Kambami: Era melhor morrer logo, porque iam bater na gente mesmo e ia ser maltratado.

Pudemos observar que, diante do sofrimento desenhado no poema, os discentes se posicionaram externando o seu modo de agir e sentir. Para eles, seria insuportável passar por tamanha dor, e alguns preferiam até perder a vida, o que aponta para sensibilidade e brutalidade que este horrendo acontecimento despertou nesses jovens leitores, os colocando no lugar do outro.

Essa leitura interpretativa que realizamos, como entende Colomer (2007, p.149), “utiliza conhecimentos externos para suscitar significados implícitos, segundos sentidos ou símbolos que os leitores devem fazer emergir dos textos”. E nessa atividade percebemos a progressão interpretativa dos estudantes, expondo suas impressões sobre o tráfico de pessoas africanas e os desdobramentos de viajar num navio negreiro.

Na questão dez, pedimos que fosse lida em voz alta a segunda estrofe, e que respondessem por que era preferível a morte a estar naquele navio. Dentre as falas dos aluno/as, destacamos: “porque era muito sofrimento”; “porque se separaram de sua família”; “porque eles apanhavam e passaram por muita coisa”; “porque eu não sabia o que ia acontecer quando o navio parasse”. Assim diante dessa colocação, percebemos o quanto a dor e o sofrimento expostos no poema foram lidos e sentidos pelos aluno/as, remetendo à diáspora negra, a um momento de extremo sofrimento e violência, gerando medo e sensação de maus sentimentos em seus leitores, que mergulharam no mar de lágrimas desenhado por Cyro de Mattos.

Na questão número onze, a última, solicitamos que relacionassem as comparações feitas pelo autor, entre mar e desgraça e mar e mal-estar. Os estudantes expuseram as seguintes interpretações: “o mar era uma desgraça porque foi nele que os africanos sofreram muito”; “era um mal-estar porque ficavam presos no navio, e não podiam sair, nem fugir”; “porque era muito ruim e muitos morriam no mar”. Vemos que as leituras realizadas do poema remetem a essa parte vergonhosa e violenta sobre povos do continente africano, fazendo com que, ao ler o poema, os estudantes fossem tocados pelos sentimentos ali descritos, interagindo com o poema, refletindo sobre essa parte da história e sobre como se sentiam as pessoas que ocupavam o navio negreiro.

Nesse sentido, na teoria da recepção, de acordo com Tinoco (2010, p. 28), “o leitor-receptor apreende os dados textuais, incorpora-os como informação pessoal que pode gerar novas discussões no seio da coletividade”. Note-se que a recepção, as interpretações e as relações intertextuais feitas a partir do poema, das leituras de mundo, do filme Titanic, dos livros lidos - *Amoras* e *O mundo no Black Power de Tayó* - foram surpreendentes, bem como a forma empática com a qual discutiram sobre esse episódio da história do Brasil, indicando que houve o que Tinoco (2010) denomina de recepção produtiva, parafraseando-o, seria uma recepção que articula o mundo real, o mundo ficcional e o mundo convergente, o mundo sócio histórico do leitor.

Para Colomer (2016), a literatura é um dispositivo socializador:

Ao identificar as ações das personagens, as crianças aprendem não somente o que existe ou o que acontece ao seu redor, mas também os valores que são atribuídos a todas essas coisas: o que se considera correto ou malfeito, bonito ou feio, normal ou exótico, etc. Em todos os tempos a

literatura cumpriu essa função socializadora simplesmente porque fala dos humanos, ou seja, porque nos permite ver com os olhos dos outros como as pessoas podem se sentir, como avaliam os fatos, como enfrentam os seus problemas ou ainda o que significa seguir ou transgredir as regras, em cada caso (COLOMER, p.98, 2016).

Diante dessa recepção ao tema, e aos textos, produzimos, coletivamente, a partir do que dialogamos, uma paródia do e com o poema Navio negreiro. Toda a turma participou efetivamente, sugestionando palavras, frases, criando o título. Foi da aluna Chisomo a última frase da paráfrase, que não era apenas por empatia, mas seria “um grito” de quem já sofreu com o racismo. E nela e dela pudemos identificar quanto este é o seu lugar de fala, representando o que sentiu e sente em seu cotidiano.

### Figura 37: Construção coletiva da paráfrase do poema: O navio da escravidão



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Vejamos o produto-poema elaborado coletivamente:

#### **O NAVIO DA ESCRAVIDÃO**

Todo mundo está triste  
E solitário,  
Com fome e amargurado.  
Com sede  
E isolado.  
Uns tentando se matar  
Se jogando no mar,  
Outros levando chicotadas  
Sem parar

Não tinha conforto no navio  
O calor era de matar  
Eram muitas pessoas  
Sofrendo sem parar.

Mas eles nunca estavam sozinhos  
Deus estava com eles

Para os sequestradores,  
Só uma coisa a dizer:  
“Vocês não gostariam  
Que fizessem isso com vocês!”

**Autores: Turma do 5ºano /Tarde**

A partir dessa paráfrase, construída coletivamente, a partir dos saberes adquiridos neste encontro, inferimos que os alunos se sensibilizaram com a história da escravização dos povos africanos, compreenderam e se indignaram com as condições vivenciadas pelos africanos durante a travessia da costa da África até chegar ao Brasil, além de conseguirem verbalizar as ideias, e de forma notável, elaboraram facilmente as rima que acima estão dispostas, com base e inspiração no poema de Cyro de Mattos, que impressionou, emocionou e comoveu os discentes diante das descrições, e metáforas de sofrimento, usadas pelo autor.

Ao enfatizar a importância de educar os sujeitos sociais acerca da história dos africanos na diáspora, recorremos a Abdias do Nascimento (1978), cujas pesquisas e críticas desempenharam um papel fundamental para se (re)pensar as instituições de poder, entre elas o sistema educacional brasileiro. Esse sistema atua como um aparelho de controle para manter a estrutura de embranquecimento cultural. Esse fenômeno pode ser observado nos olhares perplexos das crianças quando são apresentados, por exemplo, a este capítulo da história do povo negro no nosso país, por meio de um poema.

Portanto, é essencial seguir as orientações estabelecidas pelas Diretrizes (DCNERER), no intuito de destituir esses aparelhos do controle, conforme exposto no Art. 2º § 1º. Isso porque o propósito dessas diretrizes é “a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade”, na busca da consolidação da democracia brasileira. Abdias Nascimento nos sugere que

O sistema educacional é usado como aparelhamento de controle nesta estrutura de discriminação cultural. Em todos os níveis do ensino brasileiro-

elementar, secundário, universitário - o elenco das matérias ensinados, como se se executasse o que havia predito a frase de Sílvia Romero, constitui um ritual da formalidade e da ostentação da Europa, e, mais recentemente, dos Estados Unidos.

Se consciência é memória e futuro, quando e onde está a memória africana, parte inalienável da consciência brasileira? Onde e quando a história da África, o desenvolvimento de suas culturas e civilizações, as características do seu povo, foram ou são ensinadas nas escolas brasileiras? Quando há alguma referência ao africano ou negro, é no sentido do afastamento e da alienação da identidade negra. (NASCIMENTO, 1978, p.95)

Desse modo, ao realizarmos a leitura literária do poema, estávamos vivenciando uma pedagogia da resistência, da identidade de projeto, trazendo uma afrocentricidade ao currículo, que ainda serve como propagador do embranquecimento cultural.

Para a paráfrase do poema foram sugestionados dois títulos: O navio escravizado e O navio dos sequestrados, fizemos uma votação e a maioria escolheu o primeiro título. Ao concluirmos a construção da paráfrase, relemos e fizemos os ajustes nas palavras que não estavam rimando e o aluno Nkosi se ofereceu para fazer a leitura da mesma em voz alta, ao final todos aplaudiram e ficaram orgulhosos de terem elaborado um poema.

Após a construção da paráfrase em poema, ainda impactados pelas imagens do que havia dentro de um navio negreiro, diante da curiosidade deles, acerca do que relatava o poema, fica evidente que

Para o exercício da sala de aula, tomar a literatura, segundo o pensamento de Antonio Candido, pode ser a perspectiva mais adequada para um trabalho sistemático e consistente com o texto literário, do que podem advir dois resultados positivos: formar leitores e, ao mesmo tempo, humanizá-los. (MEDEIROS, 2014, p.93)

Percebemos, assim, que a leitura do poema atrelado à leitura das imagens contribuiu de forma significativa para acionar o leitor e o seu processo de humanização, pois os modos de falar, mergulhar no texto e a troca entre o texto e o leitor nos humaniza, parafraseando Antonio Candido (2004), a literatura é um elemento indispensável quando se busca a humanização dos seres humano e é através dela que buscamos a reflexão, a aquisição do saber, de ter um olhar empático sobre o outro, assim, a literatura ajudar a lidar/tratar as emoções, redimensiona o nosso senso de beleza, nos faz ver o mundo, e seus seres, sob a ótica da complexidade. Portanto, segundo Candido, a literatura eleva nossa

humanidade, desde que nos permitamos nos abrir à compreensão, seja do meio que nos cerca, em seus âmbitos social e natural, ou no tocante aos nossos semelhantes.

#### 4.2.12 Conhecendo reinos que existiram no continente africano

Neste nosso último encontro, tratamos sobre alguns reinos existentes no continente africano e, para darmos início a aula, retomamos as questões entregues na aula passada:

Você percebeu que na história do livro *O mundo no Black Power de Tayó*, a menina usa uma coroa?  
Quem usa coroa é o que?  
Onde mora?

E a partir das respostas trazidas pelos discentes apresentamos o tema:  
Reinos Africanos:

Zuri:rainha e mora num castelo;  
Hellen:rei e rainha, morando num castelo bem grande;  
Chinua:mas pode ser também princesa, né tia?

Expusemos, mais uma vez, o mapa político do referido continente, com o intuito dos alunos visualizarem a localização destes reinos no mapa e assim soubessem onde cada reino existiu na África.

Após esse momento, entregamos um panfleto com textos informativos sobre três reinos: Benin, Congo e Mail. Solicitamos que os alunos fizessem uma primeira leitura silenciosa, em seguida cada um leu, em voz alta, trechos do texto e fomos dialogando baseados nas informações e nas imagens ali contidas, sobre a história e os modos de viver em cada reino:

Aqueles que se empenham na formação de leitores devem ter em mente a necessidade de constantemente trabalhar variadas linguagens e meios - linguagens como literárias, a cinematográfica, a fotográfica; meios como a televisão, o cinema, o livro. (VERSINI, YUNES, CARVALHO, 2012, p.52).

Assim sendo, não devemos usar apenas as linguagens informativas, pois os discentes precisam saber compreender outras linguagens que também podem gerar diversão, experiências, sejam elas sensoriais ou intelectuais. Daí ser importante apresentar uma variedade de textos: verbais e não verbais, interligando-os com as mídias (digitais, impressas, eletrônicas).

Concluída a leitura do texto, a professora pesquisadora expôs no quadro imagens referentes aos três reinos citados no panfleto e foi apresentando as particularidades de cada um deles.

**Figura 38: Leitura do panfleto Reinos Africanos e do livro *O mundo no black Power* de Tayó**



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Posteriormente houve a leitura das páginas 32, 35, 36 e 39 do livro *O mundo no Black Power* de Tayó, conectando-as com o texto informativo e, assim, dialogamos numa roda de conversa sobre os reinos, a partir de questões como:

1. Você consegue encontrar algo parecido com as imagens do texto Reinos africanos na história de Tayó? Nas imagens? No texto? Você pode nos mostrar?
2. Quando você olha para Tayó, no livro, você acha que ela poderia morar em algum desses reinos que conhecemos hoje? Comente.
3. Na página 32, o narrador nos diz que Tayó “é descendente da mais nobre casta real”. Você sabe o que isso significa? Comente
4. Os africanos que moravam nos reinos tinham trabalhos? Quais eram?
5. Observe as vestimentas/roupas das pessoas que estão na imagem: se parecem com as que eles usaram quando desembarcaram no Brasil? Comente.
6. Sobre as religiões dos africanos, você acha que todos os reinos tinham a mesma religião?
7. Qual é a religião de Tayó? A gente pode descobrir ao ler a história? O que confirma sua resposta. Comente. (Vejam a página 32)
8. Abram o livro na página 34/35 e leiam o texto. Veja que temos a palavra RAINHA em destaque. Por que essa palavra aparece em letras maiúsculas? Por que Tayó está sentindo que nasceu de uma rainha?
9. Se a mãe de Tayó é rainha, logo ela é uma ...? Você já tinha ouvido falar, ou lido algum texto que falasse sobre Reinos na África?
10. Você já tinha ouvido falar, ou lido algum texto que falasse sobre de princesas/príncipes negros/as? Comente
11. Quem aqui já leu algum livro que conte história como a de Tayó? Viram algum filme/série ou desenho em que há personagens negras? Comente
12. Observando as imagens do texto informativo e a do livro na página 38, que semelhanças e diferenças vocês observam? Comentem.

13. Dos três Reinos africanos, qual deles você gostou mais? Comente o que mais lhe causou interesse.

14. Para você há diferenças entre os reinos africanos e os que você já viu em outros livros de literatura? Caso sim, você poderia apontar algumas?

15. Abra o livro na página 38 e responda: Como é a coroa Tayó? Por que ela está usando uma coroa? Você já tinha visto uma coroa como essa usada por Tayó?

16. Leia o texto da página 39 do livro O mundo no Black Power de Tayó. As palavras Tayó e coroas reais estão escritas em destaque, em letra maiúscula. Qual será o motivo?

17. Será que temos a mesma quantidade de livros com desenhos / personagens negras, como temos brancos? O que você acha? Comente.

Assim destacamos algumas das colocações dos discentes:

Na questão um, quando pedimos para encontrarem semelhanças entre os reinos, os textos e ilustrações em Tayó, alguns discentes apontaram as vestes, a coroa, cor da pele e o ouro, como elementos que transitam em ambas ilustrações.

Em resposta à questão dois, a aluna Kwame nos disse que “Tayó parece uma rainha do Reino do Mali”, pois ela notou nas imagens trazidas no texto informativo que havia semelhanças entre as pessoas representadas.

Na questão três, quando indagamos se sabiam o que era casta real, eles responderam que não, pois desconheciam a palavra casta, e não remeteram a palavra real à realeza. Então a professora pesquisadora aproveitou essa dúvida para explorar e abordar esse assunto.

Na questão quatro, foram perguntados sobre o trabalho nos reinos, e os discentes ficaram surpresos com as variedades de trabalho, que desconheciam existir nos reinos africanos, como ferreiro, agricultores, guerreiros, músicos, comerciantes, contadores de histórias, dentre outros.

A questão cinco pede que os alunos observem as vestimentas usadas pelos africanos nos reinos, e as que estavam usando quando desembarcaram nos portos brasileiros, se eram parecidas ou não. Ao tecer comentários, os discentes informaram que “eram muito diferentes, pois nos reinos eles eram bem vestidos e tinha outro, colares, enfeites, e quando chegavam aqui, tinham apenas calças, se fossem homens e saia e blusa sendo mulheres”, mas os dois “não calçavam nada, andavam descalços”. E isso mostra uma das grandes diferenças entre a vida antes do tráfico e depois do tráfico, a começar pela vestimenta, que também é uma forma de identidade do sujeito, se estendo a forma como eram (mal)tratados, a alimentação, seus cultos religiosos, seu existir de forma geral.

A questão seis tratou sobre a unidade religiosa no continente, levando-os a pensar se havia apenas uma ou mais religiões. Usando as informações trazidas no encontro três, alguns conseguiram lembrar de tal encontro e relacioná-lo a essa questão, dizendo que há mais de uma, “como o candomblé, por exemplo” e “aquele do elefante rosa” ...o hinduísmo.

Na questão sete apontaram o candomblé como a religião praticada por Tayó, pois aparece no texto uma referência aos orixás, e mais uma vez eles fazem a ponte com o que foi discutido e visto no encontro três, pois lembraram do “velhinho da roupa branca” - Obatalá.

A questão oito remete à linhagem de Tayó e ao fato de ela se achar filha de uma rainha, como o texto enfatiza. Alguns alunos entenderam que a mãe dela é rainha porque ela usa a coroa do Black Power, outras porque ela aparece com uma coroa de palha da costa, búzios é ouro, como menciona o texto e refere-se à imagem, fazendo com que os alunos conheçam um desenho diferente de coroa, e outros elementos usados nesta, além de pedras consideradas preciosas.

Na questão nove, os estudantes responderam, categoricamente, que não sabiam que existiam reinos neste continente, nem ouviram falar sobre, mesmo na escola. O mesmo se deu para a questão dez, quando indagamos se já haviam visto príncipes/princesa negras.

Já na questão onze, quando questionados se já haviam lido livros, visto filmes/séries com personagens negras, obtivemos respostas como: “já li O amigo do rei”; “vi o filme Pantera Negra”; “Assistia ao seriado Todo mundo odeia o Cris”. Consideramos que são mínimas as referências a filmes, séries, livros, e devemos questionar esses não lugares, essa decréscimo visual nas telas, e em acesso a livros, histórias, de e com povos negros. Um dos alunos afirmou que: “A gente não tinha visto nenhum texto, ou história sobre o reino africano, nem nas outras séries” (Melokuhle). Talvez não recordem, pois centraliza-se o ensino ainda no viés eurocêntrico, ocupando não apenas os conteúdos, mas também as leituras literárias que circulam no ambiente escolar, talvez por isso, não seja tão acentuada a lembrança de manusear tais obras.

Exposta a questão treze: Dos três Reinos africanos, qual deles você gostou mais? Comente o que mais lhe causou interesse. Recebemos a seguinte resposta da aluna Fayola: “Gostei do Reino do Benim, porque tem umas coisas bem massa, que parece com as coisas do Egito, gostei das roupas dos homens, e dos reis.”

Notamos que a aluna fez referência às possíveis novelas época/histórias bíblicas apresentadas na TV aberta no Brasil, que são lidas/vistas sobretudo por pessoas que se denominam/praticam a religião evangélica/protestante. Talvez seja esse o seu lugar de fala, ou seja, apenas uma dos muitos telespectadores brasileiros, que gostam dessa temática.

Na questão catorze, pedimos que expusessem algumas diferenças entre os reinos africanos e europeus (dos contos de fadas de que conhecemos), vejamos alguns: o formato do castelo, as roupas, as comidas, a natureza, as coroas. Esse momento foi de quebra de paradigma, pois para muitos não havia outro tipo de moradia, castelo, roupas de princesa, rei, que não os vistos costumeiramente, baseados nos contos que trazem apenas a cultura dos povos brancos.

O banco real e o bastão do linguista representam, também, a complexidade e a sofisticação do estado político africano, entidade quase preterida na versão popularizada da história em que os povos africanos aparecem como “tribos primitivas”, carentes de organização sociopolítica. Os estados políticos africanos, em pleno desenvolvimento por séculos antes da invasão europeia, chegaram a constituir-se impérios com extensão territorial maior que a do romano. Era o caso, por exemplo, do império de Mali nos séculos XII e XIV.

(NASCIMENTO, 2001, p.126)

Ao referenciar as imagens que foram “esquecidas” ao longo da história e substituídas por outras que distorcem todo poder do povo africano, percebemos a necessidade de recontar a partir do currículo afrocentrado a história dos povos africanos, devolvendo a estes sujeitos o reconhecimento do seus avançados, complexos, e sofisticados estados políticos anteriormente à colonização europeia.

Quando na questão quinze indagamos sobre a coroa de Tayó, se os discentes já haviam visto uma coroa parecida, responderam que não, mas que a acham bonita e diferente, e que se ela usava coroa era porque só podia ser uma princesa.

A questão dezesseis parte da interpretação, da forma como as palavras aparecem em destaque no texto, levando os alunos/as a pensarem no motivo para tal artifício. E assim teceram os seguintes comentários: “deve ser porque Tayó é uma princesa”; “pode ser também porque é uma coroa de verdade, real”; “porque ela usa o black power como uma coroa de verdade”.

Na última questão provocando-os a pensar sobre a quantidade de livros e desenhos onde aparecem personagens negras, e eles foram categóricos em afirmar

que não tem a mesma quantidade, “sempre tem mais desenho e coisas de gente branca.”, o que revela a ausência de uma currículo afrocentrado, que busque apresentar um ensino pautado na pluralidade latente no povo brasileiro.

As falas dos estudantes, e suas feições, ao se depararem com imagens dos Reinos africanos, se coadunam com o que nos diz o estudante Melokuhle sobre o desconhecimento dos reinos. Para todos, foi uma surpresa (boa), ficaram admirados com a riqueza, a beleza e a grandiosidade dos reinos apresentados, e isso se deve muito a uma imagem negativa que foi construída da África, como afirma Elisa Larkin (2006)

A imagem de seus povos como não construtores do conhecimento ou da tecnologia, complementada pela ideia de suas civilizações como “importadas” ou erigidas por povos estrangeiros, ainda molda o conceito comum da África como um continente sem história. Apenas muito recentemente, há o reconhecimento de uma África histórica repleta de grandes realizações. (2006, p.35)

A ideia de uma pessoa que usa coroa é da realeza estava para alguns alunos/as apenas nas personagens brancas, porém, neste livro, puderam visualizar uma princesa negra. E logo fizeram a associação entre a imagem do livro com as que estavam expostas no quadro, relatando a qual dos reinos a princesa poderia pertencer. Reconhecendo que há reinos negros, ampliando seus horizontes através da leitura literária, tanto em relação ao lugar que a pessoa negra pode ocupar nas histórias quanto sobre a história dos povos africanos.

Finalizamos o momento da leitura e do diálogo, sobre os textos e imagens, solicitando que os estudantes se organizassem em equipes para realizarem uma atividade de releitura das imagens dos reinos. Cada equipe pôde escolher qual reino gostaria de desenhar e, assim, cada qual fez a sua representação, coloriu e expôs no quadro branco, onde foram afixados, como podemos ver nas imagens abaixo.

**Figura 39: Atividade em grupo: releitura de imagens de reinos africanos**



Fonte: acervo da pesquisadora.

Diante da exposição dos desenhos, a professora pesquisadora trouxe outras informações complementares e, numa aula expositiva, foi elencando, à medida que apresentava as imagens, as características daquele reino: como eles eram organizados, as vestimentas, os palácios, as diversidades étnicas, pois os/as alunos/as precisavam ter essa informação de que os africanos são diversos, que os povos negros não são todos iguais. Cada etnia, como nas aldeias indígenas, tem sua identidade e características próprias, seus modos de ser, viver e falar, sem esquecer da escrita, pois como afirma Eliane Nascimento (2001):

O ideograma sankofa pertence, então, a um antigo sistema de escrita africanos, fato significativo quando consideramos a tendência a negar à África a sua historicidade e de classificar seus povos como pré-históricos, com base na alegação de que nunca desenvolveram sistemas de escrita. Fica patente a ironia dessa alegação quando consideramos que os africanos estão entre os primeiros grupos humanos a desenvolver a escrita. Além de hieróglifos e seus antecedentes, existem vários sistemas de escrita pictográfica, ideográfica e fonológica africanos, alguns criados antes da introdução da escrita árabe ao continente. (Eliane Nascimento, 2001, p.125)

E mais uma vez vemos ao longo da história, como os europeus teceram em nossas memórias o embranquecimento cultural, destronando o continente africano de suas contribuições, organizações, cultura, precedente ao contato entre os povos europeus em seus territórios. Essa distorção da história perpetua o olhar de inferioridade, marginalizando as contribuições de civilizações africanas. Entretanto, quando informamos aos discentes sobre essa colaboração africana para a

humanidade, influenciámos positivamente na construção de um lugar merecido de reconhecimento dentro da história para esse continente.

Por fim, produziram um pequeno texto para registrarem suas impressões sobre os reinos africanos:

Dalji: Nunca vi um reino num filme. Nunca estudei. No reino tinha muito povo, tinha um palácio gigante, tinha um rei e soldados, oficiais e músicos, tinha um reino africano.

Kwame: Eu aprendi que os povos africanos e os reinos africanos eram muito ricos e que foram sequestrados pelos povos portugueses e levados a ir ao Brasil no navio negreiro e viraram escravos.

Fayola: Os reinos africanos tinham muito ouro. Eu nunca tinha visto isso em nenhum livro ou desenho

Jendayi: Eu achei os reinos africanos muito diferentes e foi a primeira vez que eu estudei sobre isso.

Percebemos, diante das escritas dos discentes, não só as leituras intertextuais que realizaram, mas também referências e ligações foram estabelecidas entre a vida dos africanos, antes de virem para o Brasil, seu traslado no tumbeiro e a condição de vida a que foram submetidos aqui. Como conceitua Paulino e Cosson (2009, p.67), o letramento literário é uma aprendizagem que nos acompanha e que se renova a cada leitura e à medida que os alunos/as praticam a leitura, que expandem, criam conexões, isso torna palpável uma educação plural, igualitária. Segundo Piovesan (2006), “O direito à igualdade inclui a igualdade formal, isto é, o direito a não ser discriminado arbitrariamente na lei e perante a lei; e a igualdade material, que é o direito a ter as mesmas oportunidades em termos financeiros, políticos e simbólicos” (PIOVESAN, 2006, p.19).

Assim, percebemos que acionar o direito à literatura, como nos orienta Antonio Candido (2004), é urgente, indispensável, é um fomento à humanização, fazendo com que nos tornemos “mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade”, e aqui destacamos que essa compreensão seja direcionada, sobretudo, ao o outro.

#### 4.2.13 Ajustando as velas: organização e ensaios para a mostra

Como última atividade, da Sequência Didática, escolhemos a mostra pedagógica, e nela apresentamos, além das atividades desenvolvidas ao longo dos encontros, através de painéis e em grupo, uma dança com a música *Eu sou - WD*, organizada e coreografada em conjunto com a professora pesquisadora e a leitura do poema *Navio Escravizado*, que construímos coletivamente, lido por uma das alunas; enquanto que a professora regente teve uma participação com as citações da história de *Amoras* e *O mundo no black power de Tayó*.

Escolhemos esse formato de mostra pedagógica por se aproximar do conceito de feira cultural trazido por Cosson (2014, p. 67), “um espaço especial no registro e divulgação das interpretações, que trouxe a comunidade depois e familiares para a escola, havia alunos que explicavam os murais que haviam produzido. No palco uns declamavam poemas”. Pensamos neste formato também, por ser um modo de compartilhar os saberes adquiridos e aprendizagem, tanto para os visitantes quanto para os discentes que seriam os protagonistas neste evento, estimulando o compartilhar de conhecimentos sobre a cultura africana e afro-brasileira.

Sistematizamos a mostra da seguinte forma: a turma se dividiu em equipes, de dois ou três estudantes, cada equipe ficou responsável por apresentar um dos painéis e interagir com o público que nos visitasse, no caso os pais, os responsáveis e a comunidade escolar. A proposta foi que a mostra se realizasse no mesmo turno em que os alunos estudam: tarde, e que a mostra estivesse organizada por painéis temáticos.

Na abertura, tivemos a apresentação do projeto que foi desenvolvido na escola, em seguida a contação de *Amoras*, posteriormente os visitantes se encaminharam para os painéis temáticos, assim a comunidade escolar poderia percorrer todos os painéis e brincadeiras e aproveitar bastante. Para finalizar teríamos a segunda contação, com *O mundo no black power de Tayó*, a dança, a leitura do poema e um momento de agradecimentos, realizado pela professora pesquisadora.

A escolha do grupo temático, do qual cada discente fez parte, foi espontânea e, assim, cada um escolheu aquele que mais lhe apetecia. Dialogamos sobre como

se daria a organização, a montagem e a execução de todo esse momento e o que cada um ficaria responsável não só em apresentar, mas, também, em ajudar na montagem.

Dessa forma estruturamos assim a mostra: cada equipe ficaria com um painel temático a ser apresentado. Seguimos o roteiro da Sequência Didática e a ordem, por isso o primeiro grupo temático foi: Religiões; o segundo Zumbi e Martin Luther King; o terceiro: Alimentos que vieram da África; o quarto: Beleza Negra e Penteados; o quinto: O Movimento e o cabelo Black Power; o sexto: Navio Negroiro; e o sétimo: Reinos africanos.

Todos os painéis foram dispostos ao longo do palco, tudo em um mesmo espaço, uma vez que a escola está funcionando num clube de mães, sendo assim, não havia outros espaços mais viáveis, já que as salas de aulas são pequenas e apertadas, além de pouco ventiladas.

**Figura 40: Pensando nas equipes e organizando a mostra**



Fonte: acervo da pesquisadora.

Dentre os painéis temáticos, havia alguns que pediam uma maior interação, os das brincadeiras como o quebra-cabeça, a pescaria e o tiro ao alvo, nestes disponibilizamos brindes para os visitantes que brincassem e conseguissem acertar.

Depois que estabelecemos toda a linha de ação, a turma se reorganizou para formar uma equipe mista, meninos e meninas. Para a dança, a professora pesquisadora se encarregou de traçar alguns passos da coreografia, que seria complementada pela equipe, e ensaiar junto com o grupo. Alguns alunos e alunas não se sentiram à vontade para constituir o grupo, participando apenas na apresentação dos painéis temáticos. A aluna Chisomo se prontificou a ler o poema.

E assim fechamos e organizamos a mostra contando com a participação de todos. A professora pesquisadora ficou encarregada de criar um convite que seria entregue dias antes da Mostra, para que os alunos distribuíssem pela comunidade escolar e seus lares, para que todos viessem compartilhar de uma tarde de trocas de saberes e experiências.

Distribuídas todas as atividades, e combinadas todas as participações, os estudantes se mostraram animados e empolgados, ao mesmo tempo e intensidade que ansiosos e nervosos, para um momento como esse, pois essa seria a primeira experiência com o público depois da pandemia, e, também, muitos estavam com vergonha, uma vez que nunca haviam se apresentado em público. No entanto, fizemos uma roda de conversa para dialogarmos como poderíamos lidar com esses sentimentos de vergonha, inibição e nervosismo.

Para o dia da mostra sugerimos, e a direção acatou, que houvesse aula apenas no segundo horário, para que todas as turmas pudessem visitar e participar da Mostra, dessa forma, todas as turmas que funcionam no Clube de Mães foram liberadas para prestigiar os colegas e algumas outras turmas que estavam no prédio da escola também vieram prestigiar nosso evento.

Os ensaios da dança aconteceram no palco do clube de mães, marcamos ao todo seis ensaios com a equipe de dança, e à medida que os ensaios avançaram, foi melhorando bastante na coreografia e desinibição. Não tiveram nenhuma dificuldade em pegar a coreografia, estavam atentos aos movimentos de mãos e pernas, além de cantarem toda a música.

**Figura 41: Ensaio da dança Eu sou - música do cantor WD**



Fonte: acervo da pesquisadora.

Para o dia da montagem ficou combinado que quem pudesse vir seria de grande valia a ajuda, porém nesse dia aguardávamos a liberação de um decreto sobre a volta do uso de máscara e de distanciamento, devido a um novo surto de Covid no distrito, então a diretora achou melhor que não houvesse aglomeração. Assim, só pudemos contar com ajuda de um amigo para a montagem e organização do espaço.

#### **4.2.14 MOSTRA PEDAGÓGICA: LEituras literárias: uma tarde entre Amoras e Tayó**

Nossa mostra intitulada: *LEituras literárias: uma tarde entre Amoras e Tayó*, foi planejada para ser um espaço de interação entre os discentes e os visitantes. Para os estudantes compartilharem os conhecimentos obtidos ao longo dos nossos encontros sobre a cultura africana e afro-brasileira, a partir do que é instituído pela Lei 10.639/03, originado na leitura de duas obras de literatura infanto juvenil: *Amoras* e *O mundo no black power de Tayó*.

Esse foi um momento de muita alegria e ansiedade para os discentes, pois abrimos as portas da escola (depois de dois anos de pandemia) para socializarmos e interagirmos diretamente e presencialmente: alunos, pais/responsáveis e comunidade escolar.

A mostra aconteceu num espaço que chamaremos de pátio, mas que na verdade é uma parte do todo que forma o Clube de Mães (local onde estava funcionando a escola), que fora dividido ao meio: metade foi transformado em salas de aulas e outra nesse pátio/refeitório, onde existe um palco para apresentações. Organizamos o espaço de modo que os visitantes pudessem circular e visitar os painéis temáticos e, também, se acomodassem sentados quando chegasse o momento de contemplar a contação de história e a apresentação do grupo de dança, assim como quando a leitura do poema *O navio da escravidão* acontecesse.

Iniciamos a nossa mostra com a fala da professora pesquisadora apresentando e explicando o título da mostra, como esta estava organizada e o que seria compartilhado nessa oportunidade. Foi exposto o objetivo da pesquisa desenvolvida na escola e a importância desta para educação, não só escolar, mas como para todos os sujeitos cidadãos do mundo múltiplo, colorido, plural e diversos no qual vivemos.

E assim, para que os visitantes conhecessem as literaturas infantis que fazem parte da pesquisa, convidamos a professora regente do 5º ano, Silmara Mélo, para realizar a primeira contação de história do livro *Amora*, como vemos na figura 35.

**Figura 42: Abertura da mostra e contação de história: *Amoras***



Fonte: acervo da pesquisadora.

Após a contação, os visitantes puderam se encaminhar em direção aos painéis e desse modo mergulhar nas temáticas trazidas em nossa mostra.

Como padrão organizacional espacial, seguimos o usado na Sequência Didática que foi trabalhada em sala de aula com os/as alunos/as. Desse modo, o primeiro painel: Religiões, abriu a trajetória da mostra. Duas discentes ficaram responsáveis por apresentar e dialogar sobre o que vivenciamos e aprendemos em sala a respeito dos nomes de Deus, e suas imagens, em algumas religiões do Continente Africano, bem como um gráfico, mostrando as religiões praticadas pelos alunos do 5º ano, e o mapa com as religiões mais populares no continente africano atualmente.

**Figura 43: Painel 1: Deuses e seus nomes no Continente Africano**



Fonte: acervo da pesquisadora.

O segundo *painel temático* foi interativo. Composto por dois quebra-cabeças gigantes com as imagens de Zumbi dos Palmares e Martin Luther King. Neste painel, os visitantes se divertiam montando-os e, ao concluírem, enquanto contemplavam as imagens desses dois homens tão importantes na luta pela igualdade racial, conheciam suas histórias através da minibiografia de cada líder negro, duas grandes personalidades negras, narrados pelos discentes.

**Figura 44: Painel 2: Zumbi dos Palmares e Martin Luther King: líderes negros**



Fonte: acervo da pesquisadora.

No terceiro *painel temático* Alimentos que vieram da África, que também foi interativo, tivemos na “pescaria de alimentos” uma oportunidade de brincar e aprender, pois, à medida que os alimentos eram pescados, as discentes responsáveis informavam o país de origem do alimento pescado e traziam algumas informações sobre a planta. Apresentaram, juntamente, a receita do Qumbe, revelando o significado do nome e narrando a experiência de fazer esta receita na escola, compartilhando as vivências e conhecimentos.

**Figura 45: Painel 3: Alimentos que vieram da África**



Fonte: acervo da pesquisadora.

O quarto *painel temático* foi O movimento e o cabelo Black Power, que proporcionou maior interação com a apresentação, pois, neste, os visitantes puderam brincar de tiro ao alvo, com direito a brinde. As discentes apresentaram imagens do cabelo Black Power e compartilharam seus saberes sobre a história do Movimento Black Power. O painel com os xingamentos e elogios foi usado para exemplificar o preconceito contra o cabelo black e as pessoas negras, mostrando aos visitantes que não devemos falar frases de xingamentos e sim expressar elogios e respeito pelas pessoas negras e tudo o que faz parte da cultura destas pessoas, como o cabelo por exemplo, que é tão significativo.

**Figura 46: Painel 4: O movimento e o cabelo Black Power**



Fonte: acervo da pesquisadora.

O quarto *painel temático* *Oficina de penteados para crianças negras* trouxe imagens da experiência realizada em sala de aula. As discentes apresentaram os penteados feitos na oficina e contaram, com suas palavras, a história de cada um deles que estava no infográfico. Deveriam ter apresentado aos visitantes o livro *Manual de penteados para crianças negras*, para os visitantes pudessem folheá-lo e

visualizar outros penteados que não foram contemplados no infográfico exposto, porém, diante do nervosismo os estudantes acabaram esquecendo de oferecê-lo aos visitantes.

**Figura 47: Painel 5: Oficina de penteados para crianças negras**



Fonte: acervo da pesquisadora.

No sexto *painel temático* Navio Negreiro e as histórias da escravização, trouxemos o poema Navio Negreiro, de Cyro de Mattos, que foi lido por uns dos alunos. Em seguida, revelaram o elemento surpresa preso ao casco do navio negreiro: a reprodução da obra Negros no fundo do Porão, de Rugendas (1835), possibilitando aos visitantes conhecerem, através da tela, os porões de um tumbeiro. Um segundo painel mostrava alguns instrumentos de tortura e castigo – retratados por Debret, quando registrou o Brasil escravocrata. Abaixo das imagens havia legendas, elaboradas pelos próprios alunos, relatando como eram usados, nos africanos escravizados, esses instrumentos de castigo.

**Figura 48: Painel 6: Navio Negreiro e a escravização**



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Passando pelo *painel temático* número sete, Reinos do continente africano, dois discentes apresentaram as releituras das imagens/pinturas de alguns dos reinos que existiram no continente africano, fazendo uma síntese de como eram esses reinos antes da colonização e escravização dos africanos.

**Figura 49 Painel 7: Reinos do continente africano**



Fonte: Acervo da pesquisadora.

O oitavo, e último, *painel temático* foi Racismo, sendo a reprodução do texto *Dez maneiras de contribuir para uma infância sem racismo*, que faz parte Campanha Por uma infância sem racismo, da UNICEF. Esse painel, que na Sequência Didática aparece como um texto, que os alunos levaram para casa para ler com os pais, aqui ampliado e relocado, transformado em um painel, na nossa mostra, para divulgar junto à comunidade ações e atitudes antirracistas que podemos ter e fazer para não reverberar o racismo. Dois discentes foram os responsáveis por apresentar essa lista. Houve distribuição de cópias deste texto para os presentes no local.

**Figura 50: Painel 8: Racismo e a infância**



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Encerradas as visitas aos painéis, solicitamos que todos voltassem ao plenário, pois haveria a segunda contação de história com o livro *O mundo no Black Power de Tayó*, executada pela professora Silmara Mélo.

**Figura 51: Contação da história *O mundo no Black Power de Tayó***



Fonte: arquivo da pesquisadora.

Em seguida, abrilhantando a nossa mostra, tivemos a leitura do poema *O navio da escravidão*, construído coletivamente pela turma do 5º ano, realizada pela aluna Chisomo. Esse poema versa sobre a vinda dos africanos nos tumbeiros para o Brasil. Apesar de nervosa, e com muita vergonha, a discente conseguiu fazer a leitura do poema e recebeu muitos aplausos.

**Figura 52: Leitura do poema: O navio da escravidão**



Fonte: acervo da pesquisadora.

Para encerrar as atividades, convidamos ao palco a equipe de dança para se apresentar. Os discentes estavam extremamente nervosos, ansiosos e envergonhados, entretanto, quando a música *Eu sou* - WD (2019) começou a tocar, eles se concentraram e dançaram como haviam feito nos ensaios e tudo fluiu. As demais crianças e visitantes bateram palmas ao ritmo da música, acompanhando e interagindo com a apresentação, que ao final recebeu uma calorosa salva de palmas. Quando desceram do palco, os discentes estavam sorrindo e satisfeitos. Relataram que acharam "muito legal", "bom", "divertido" e "queria apresentar outra vez" e "quase morri de vergonha".

**Figura 53: Apresentação de dança com a música: Eu sou - WD**



Fonte: Acervo da professora.

Concluídas as apresentações, a professora pesquisadora agradeceu a todos os envolvidos direta e indiretamente: pais, funcionários, comunidade escolar, sobretudo, e de maneira especial, aos alunos/as do quinto ano pela contribuição e participação efetiva durante toda aplicação da sequência didática e na mostra. E assim, finalizada a mostra, cada turma voltou para sua sala, uma vez que haveria aula normalmente no segundo horário.

Ao voltarmos para a sala de aula, degustamos um coffee break. Nesse momento de confraternização, fizemos uma prévia e informal avaliação, para socializar os sentimentos diante daquele evento, principalmente, para compartilhar sobre essa experiência, não só na culminância, mas durante todo o processo.

Os discentes demonstraram alegria e orgulho por terem participado da mostra, como protagonistas do ensino, compartilhando saberes adquiridos sobre a cultura africana e afro-brasileira.

Durante a nossa confraternização os discentes foram se expressando sobre o todo e sobre a mostra, percebemos uma mistura de euforia e vergonha, como exprimem suas falas:

Amara:foi muito bom, estava todo mundo aqui, os pais, as outras turmas;  
Ayo:fiquei com vergonha e ansiosa, mas foi bom que eu falei o que eu aprendi nas aulas;  
Fayola:me senti bem, e as crianças brincando, eu tava achando bom tá ali;  
Hellen: foi bom poder falar das coisas que a gente aprendeu, mas achei que eu não ia conseguir, eu tava nervoso;  
Abayomi:E a dança foi muito bonita, a gente arrasou”;

Das falas dos discentes podemos destacar que o fato de nunca terem vivenciado um momento como esse, de apresentação para o público, para a comunidade, na escola, lhes causou um nervosismo normal de principiante (e da não principiante também, afinal sempre que há apresentação e eventos, até mesmo os adultos, os professores, sentem um certo nervosismo), porém, mesmo assim, com esse sentimento aflorado, conseguiram expor o que haviam aprendido. Apesar de estarem no centro das atenções, já que eram os apresentadores, conseguiram compartilhar, ao seu modo, os saberes adquiridos ao longo da aplicação da SD, vencendo suas próprias dificuldades.

A mostra foi um momento muito esperado, que causou muita euforia, ensaios, conversas, ansiedade, e ao mesmo tempo em que estavam com vergonha e ansiosos, tudo foi se acalmando, e isso não foi visto como algo negativo. Ao final

percebemos que vivenciar a mostra pedagógica foi uma experiência satisfatória e significativa para todos/as.

E nesse clima de festa, com essas avaliações (informais) positivas e sorrisos, que nos despedimos da Sequência Didática e dos nossos encontros semanais, que durou um período de quatro meses de aplicabilidade, porém, desde janeiro estivemos em contato, inicialmente virtual, posteriormente presencial.

**Figura 54: Nossa confraternização**



Fonte: Acervo da pesquisadora

Aproximar-se da temática da Cultura africana e afro-brasileira se apresentou expressiva e necessária, uma vez que percebemos, à medida que fomos vivenciando a Sequência Didática, dialogando, estudando, conhecendo a história e os porquês de tantas injustiças e preconceitos sobre essa vertente cultural, que os discentes, através do letramento literário, foram impactados, passando a reelaborar seus olhares diante de alguns elementos da cultura africana e afro-brasileira que trouxemos.

Isso nos fez perceber o quanto a leitura literária possibilitou esse encontro entre o leitor e o texto, pois “O ato de ler significa diálogo com o texto, descoberta de sentidos não-ditos e alargamentos dos horizontes do leitor para realidades ainda não visitadas” (AGUIAR e BORDINI, 1993. p. 09), levando os/as alunos/as a inteirar-se acerca dos povos africanos e histórias, reinos, religiões, deuses, belezas e diversidades.

O trabalho que desenvolvemos com os alunos ampliou, dessa forma, os conhecimentos e os horizontes de leitura e de mundo, visto que há pouca divulgação

dos elementos africanos nas escolas e nos livros de literatura que circulam nela. Muitas vezes, os estudantes são tolhidos de apreciar a diversidade cultural que nos forma, circulando apenas na história e cultura eurocêntrica, ou mesmo uma visão negativa da presença dos africanos na formação do Brasil, pois, como sabemos, os africanos não eram escravos, mas reis, rainhas, ferreiros, artesãos, matemáticos, agricultores, povos que contribuíram de forma direta na religião, na alimentação, na língua, na cultura, em todos os seus aspectos. E para além da força física, dentro dos tumbeiros vieram vidas, uma pequena África, que atrelada ao povo brasileiro adaptou-se e forjou essa cultura que nomeamos afro-brasileira, a qual vivenciamos e da qual somos frutos.

Percebemos, assim, que apoiados nessa experiência leitora, cada aluno/a pôde ir reposicionando o que já sabia, se vendo representado/a nas imagens e leituras e/ou, também, negando-se diante delas; questionar seus conhecimentos, construir outros, aprender mais sobre respeito, praticar a empatia, perceber as relações entre os temas ali tratados e o que veem na televisão, na internet ou ouvem pelos caminhos, a partir de pesquisas sobre a temática, vendo vídeos, ouvindo músicas de cantores negros/as, logo, isso nos mostra o quanto o contato com leitura literária, de obras que tenham como temática a cultura africana e afro-brasileira, é necessária, é valiosa, e o mais importante, é um direito que a muitos outros discentes continua sendo negado.

## 5 ATRACANDO NO CAIS E DESCOLONIZANDO AS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS NO CURRÍCULO ESCOLAR

A escolha desse segmento educacional - anos finais do ensino fundamental I - deu-se pelo estágio de desenvolvimento leitor em que estes alunos se encontravam, permitindo leituras de diferentes textos literários, podendo abordar textos mais desafiadores (dentro do nível em que estão), discutir determinados assuntos mais densos e fazer análises críticas. Dessa forma, estaríamos ainda enriquecendo a experiência leitora destes alunos e desenvolvendo seu pensamento crítico, e sua habilidade de interpretação.

Enquanto estávamos no campo da observação, notamos a forma estrutural eurocêntrica na qual a escola está inserida, e como isso é refletido na sala de aula, numa mínima prática curricular afrocentrada, através das atividades desenvolvidas, dos temas abordados em sala de aula. Não há na escola um movimento de pensar em vivenciar o que está posto nos documentos reguladores educacionais oficiais no tocante a História e Cultura Afro-brasileira.

Assim, as obras literárias *Amoras*, de Emicida, e *O mundo no Black Power de Tayó*, de Kiusam de Oliveira, contribuíram para pensar o sujeito negro e os embates sofrido por estes na infância. E isto é alcançado por meio das vozes das protagonistas, das imagens e dos enredos presentes nas duas narrativas. As vivências das protagonistas retratadas nas obras estimulam um diálogo essencial acerca de temas como identidade corporal e capilar negros, cultura africana, deuses, preconceito, racismo, heróis, reis e rainhas negras, protagonismo negro nas narrativas literárias e não literárias. Este momento da observação foi um tempo fértil para refletir, ver, ouvir e ler a participação de cada sujeito que compôs a turma do quinto ano naquele ano escolar.

Poder unir minha licenciatura em história a minha atuação como pedagoga fundindo meus saberes para explorar com os alunos as inúmeras oportunidades que a leitura literária nos oferece, partindo da leitura do texto, e mergulhando profundamente nele, guiando-nos pelas interpretações dos estudantes, de suas vivências, resultando na construção de novas perspectivas/leituras, foi um momento de vivenciar imersões nesse mundo que se elabora/constrói entre histórias e leituras entrelaçando as tramas da literatura e da história.

Enquanto estávamos coletando as respostas dos questionários, vendo as reações faciais dos colaboradores diante das leituras das questões, víamos cada um

deles/as pensando, escrevendo, apagando, tirando alguma dúvida sobre a pergunta. Tudo isso serviu para que fôssemos tecendo estratégias metodológicas que tocassem em assuntos/temas que elas se identificassem, ou aqueles que tiveram dúvidas, não conhecessem. Foram os sujeitos participantes que desenharam, através de suas colocações verbais (com suas dúvidas), escritas (com suas respostas) e corporais, nossa rota. E, assim, toda a experiência foi permeada pelo sentimento de realização: por estar contribuindo com o conhecimento, aprendizagem, com a educação desses sujeitos sociais que são as crianças, pautada sobretudo no respeito às diferenças, na pluralidade cultural na qual nossa história foi e é construída;

Penso que a educação antirracista é mínima nos espaços escolares, sobretudo no município no qual a pesquisa foi aplicada. O que vemos são novembros pontuais no currículo. E fecha-se a participação da cultura negra no currículo.

Notamos que projetos como este se desenvolvem nas escolas, muitas vezes, por uma posição política do professor/a, caso contrário, as aulas se limitam ao livro didático, ao que é (im)posto nos planejamentos - omissos em relação ao que direciona a Lei 10639/03 - pautado apenas no currículo eurocêntrico, mencionando traços da cultura africana e afro-brasileira apenas em algumas datas comemorativas estabelecidas no calendário escolar, não fazendo estudos e ensino desta no contínuo cotidiano escolar, como deveria, dando lugar, vez e voz àqueles que nos trouxeram tanto.

Durante a vivência da Sequência Didática, fizemos uso de jogos e brincadeiras, para introduzir a ludicidade nas atividades, visando motivar e iniciar o diálogo sobre as temáticas escolhidas, ampliando assim as práticas de leitura. Utilizamos, para isso, diversos recursos metodológicos para a realização das atividades como quebra-cabeça, tiro ao alvo, cruzadinha interativa, jogo de perguntas e respostas, caça ao tesouro, entre outros.

Desta forma, buscamos aproximar os alunos do tema abordado, construindo pontes para acessarmos a leitura literária a partir de leituras que englobem textos escritos, visuais ou audiovisuais (vídeos, músicas, telas, poema), registrados sob diferentes suportes e momentos. Essas leituras são essenciais para a construção do conhecimento sobre as nações africanas e sua diáspora, num período sombrio e horrendo da história mundial. Apesar das adversidades enfrentadas, esses povos

conseguiram ressignificar e sincretizar culturas, adaptando-se para assim conseguirem manterem-se vivos e conectados às suas origens, mesmo que fisicamente distantes. Sua inteligência e resistência tornaram-nos sobreviventes diante deste massacre feroz.

Daí identificamos o quanto é indispensável tratarmos sobre a representatividade negra “na literatura, tão marcada pela exclusão histórica dos sujeitos negros em suas obras, seus movimentos de resistência são registrados, trazendo para a visibilidade acontecimentos e protagonismos excluídos dos textos apresentados na escola.” (SILVA, 2022 p.1104)

Ainda sobre as estratégias utilizadas na Sequência Didática, percebemos que a distribuição de cópias das duas obras literárias aproximou, sobretudo, o leitor do texto. Os discentes puderam levar o livro para casa, folheá-lo à vontade, parar diante das imagens e, se quisesse, apenas as admirar ou criticar.

Esse possuir o livro físico possibilitou o corpo a corpo com o texto. É certo que alguns sequer o leram em casa, até mesmo perderam as cópias no caminho para casa, porém, outros mergulharam nas leituras e se conectaram com o que havia nas linhas e entrelinhas daquelas narrativas, pois os livros de Emicida e Kiusam de Oliveira, com toda leveza e poesia, permitem explorar elementos da cultura negra, assim como revelam o modo como se dá nos dias atuais as relações de raça em um Brasil do século XXI, e como a história contada nos livros didáticos, ou não contadas na escola, reforçam comportamentos como o racismo.

Para tentar minar os comportamentos racistas, e estabelecer relações de pertencimento, as obras literárias desenham percursos a serem seguidos, o conhecer de heróis, deuses, personalidades negras, fortalecendo o sentimento de pertencimento a um povo que nunca foi escravo e sim escravizados por um sistema que insiste em não enxergar que os grilhões não puderam prender, ou amarrar, nem corpos nem histórias negras.

As duas obras literárias, *Amoras* e *O mundo no Black Power de Tayó*, escolhidas para nortear a Sequência Didática, versam sobre a experiência de ser uma criança negra envolvida em suas raízes ancestrais, mostrando quão valioso é conhecer suas origens e, desse modo, fortalecer-se, para assim se posicionar diante de pessoas racistas que afrontam os sujeitos negros, reproduzindo frases como as que lemos no livros: “que bom que sou pretinha também Amoras” (EMICIDA, 2018, p.37), ou “vocês ficam com dor de cotovelo porque não podem carregar o mundo

nos cabelos”, *O mundo no Black Power* de Tayó (OLIVEIRA, 2013, p. 27). E foram essas falas confiantes e poderosas que conduziram alguns dos discentes a se reconhecerem nessas experiências narradas, sejam vivenciadas como protagonistas, "coadjuvantes" ou apenas ouvidas como relatos.

Partindo do pressuposto de que por meio da leitura buscamos ampliar o conhecimento e, sobretudo, instigar uma perspectiva ou olhar positivo dos discentes em relação a cultura africana e afro-brasileira, introduzir materiais como livros, artigos, revistas, entre outros é crucial. Esses materiais, segundo Silva (2010) pode “trazer imagens enriquecedoras, pois a beleza das imagens e o negro como protagonista são exemplos favoráveis à construção de uma identidade e uma autoestima. Isto pode desenvolver um orgulho, nos negros, de ser quem são de sua história, de sua cultura” (SILVA, 2010, p.35).

A realização desta experiência com o letramento literário valida o quanto a literatura africana e afro-brasileira não é lida, nem procurada, e muitas vezes sequer aparece no acervo que os alunos manuseiam em sala de aula. Apesar de termos no PNBE alguns títulos de literatura africana e afro-brasileira, esta, quando investigamos as práticas de leitura no interior da escola, é minoria em relação à literatura produzida por sujeitos brancos.

A leitura literária pode ser usada como ferramenta disruptiva de estereótipos, conectando corpos e experiências de vida, como o episódio de racismo que foi vivenciado/experenciado por uma aluna, de forma análoga ao que ocorre com a personagem do livro *O mundo no black power* de Tayó.

Dessa forma, assentimos que desenvolver essa pesquisa, tendo como norte a leitura literária de livros com a temática africana e afro-brasileira, foi fundamental para provocar, nos discentes, o desejo de conhecer outros aspectos da história e cultura africana e assim ter propriedade e conhecimento para refutar falas e olhares deturpantes sobre estes, dentro de seus mundos e realidades, diante de atitudes racistas como a vivenciada pela aluna, pois a educação afrocentrada, plural, multiétnica é o caminho para romper com este comportamento racista, uma vez que ao conhecerem as múltiplas histórias que povoam as origens do nosso país é que poderão abrir portas para findar com os atos de racismo dentro e fora da escola. Precisamos vivenciar o currículo afrocentrado, pois, vivendo numa democracia, todos deveriam ser tratados como respeito e ter os direitos resguardados.

A aplicabilidade da sequência contribuiu, ainda, para desenvolver nos estudantes, a partir das atividades, um outro modo de compreender as contribuições dos africanos para a história e a cultura do nosso país, incentivou a redirecionar o olhar sobre si e sobre o outro de forma mais respeitosa, de modo que podemos afirmar que Afrocentrar o currículo escolar é uma das possibilidades de romper com a errônea europeização escolar curricular. Devemos possibilitar uma educação multiétnica, apresentar aos estudantes as variantes culturais que forjaram o povo brasileiro, vindas dos povos negros, povos indígenas e povos europeus.

Verificamos que foi se gerando diálogos entre os alunos/as e familiares sobre aquilo que se passava nos encontros, expandindo para além dos muros da escola e fazendo circular os conhecimentos. Enfim, percebemos o significativo impacto disruptivo da aplicabilidade desta pesquisa quando colocamos no centro do ensino a leitura literária e a cultura africana e afro-brasileira.

Além disso, o contato com os textos de Emicida e Kiusam de Oliveira levou a pesquisadora a refletir sobre ser criança e ser negro/a em nossa sociedade, uma vez que a pesquisa traçou em seu arcabouço teórico aspectos da cultura afro-brasileira a partir da Lei 10.639/03, concomitantemente, com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Ponderamos da mesma forma, embasada pelos estudos sobre o letramento literário, como essa literatura afro-brasileira pode ser recepcionada por crianças e adolescentes nos anos iniciais do ensino fundamental.

Assim, compreendi que, enquanto pesquisadora, seria possível construir narrativas, orais e escritas, em conjunto com os alunos. Nesse sentido, a sequência didática viabilizou essa construção, possibilitando que em cada encontro se conhecesse um pouco sobre as vivências de alunos e alunas, sua história de vida. Das aprendizagens adquiridas ao longo da pesquisa-viagem, destacamos: o poder da leitura na vida dos sujeitos. Poder esse de ampliar os horizontes, fazer revisitar lugares, dores, dissabores e experiências vividas, ouvidas, compartilhadas. Durante a sequência didática, fomos percebendo que, através das histórias *Amoras* e *O mundo no Black Power de Tayó*, poderíamos ampliar a discussão nas rodas de conversa sobre como os alunos procuram (re)significar (ou não) a sua negritude, seja na sala de aula ou na comunidade em que vivem. Destaco um detalhe desses momentos: através das vivências relatadas pelos alunos, a pesquisadora pôde em

vários momentos identificar-se com elas, até mesmo contar suas experiências de vida.

As possibilidades que a leitura literária atrelada à sequência didática nos apresenta favorecem esse diálogo entre o texto, o leitor, e suas leituras de mundo e no mundo. Esse ponto nos leva a outro, que é o da relevância desta para os sujeitos colaboradores, que se envolveram com as narrativas, percebendo-se de dentro do texto, reconhecendo-se em situações análogas às trazidas nas obras, e fazendo inferências desta consigo e com os outros que ali estavam, colocando-se às vezes no lugar das personagens centrais, às vezes julgando fatos apresentados no texto, tecendo novos fios de saberes a partir de um vocabulário novo aprendido a partir da leitura de obras que trazem a temática da cultura africana e afro-brasileira. Além da quebra do horizonte de expectativa em relação à história da escravização e do racismo.

Conhecer textos legais que tratam sobre o racismo, intolerância religiosa em relação às religiões de matriz africana, sobre os penteados e seus significados e representações, até mesmo sobre os variados sujeitos africanos, estendendo esse adjetivo para além do tom da pele negra. Todos esses saberes lançados auxiliaram para que os olhares dos alunos/as sobre o continente e sua cultura se expandisse, ajudando-os a sair do lugar de repetir o que fora dito, seja de preconceito, racismo, ou informações infundadas sobre algumas religiões, ou penteados, para um olhar a partir do conhecimento adquirido por meio da leitura de obras, textos informativos, históricos, que destacam de maneira positiva e educativa as multiplicidades culturais africanas.

A pesquisa com estudantes e docente materializou muitos das concepções, conceitos, ponderações apontados no arcabouço teórico, podendo-se afirmar que o trabalho que envolve as diretrizes para inserção dos documentos que tratam da educação étnico-racial nas escolas e a literatura afro-brasileira contempla o que se discute em relação à cultura afro-brasileira de uma forma geral. Em conformidade com os questionários aplicados com os estudantes, infere-se que a inserção da literatura infantil afro-brasileira na sala de aula do Ensino Fundamental I constitui uma ferramenta de promoção da cidadania.

Além disso, a pesquisa respondeu ao objetivo geral, pois as obras da literatura infanto-juvenil afro-brasileira, recepcionadas por alunos do ensino fundamental I, nortearam interlocuções/diálogos sobre as relações étnico raciais e a

cultura africana e afro-brasileira, despertando o olhar desses alunos para as próprias origens raciais deles e dos demais colegas de sala de aula, permitindo-lhes refletir sobre ser criança e ser negro/a em nossa sociedade, especialmente após um episódio de racismo sofrido por uma das alunas, o que impactou alguns alunos dessa turma. Os objetivos específicos também foram alcançados, pois conseguimos, a cada encontro, problematizar aspectos da cultura afro-brasileira a partir da leitura de obras da literatura infantil afro-brasileira na sala de aula do subsidiados pela da Lei 10.639/03; assim como analisar a recepção das obras *Amoras*, de Emicida, e *O mundo no Black Power de Tayó*, de Kiusam de Oliveira, as quais abordam a temática da cultura africana e afro-brasileira, refletindo como as referidas obras atuaram como dispositivos mediadores para a ampliação da leitura e do conhecimento sobre a cultura africana e afro-brasileira, inclusive, na ampliação da leitura e do conhecimento da cultura africana e afro-brasileira, e contribuindo, assim, para reparar parcelas da história e na problematização dos silenciamentos e estereótipos sobre tal cultura. Por fim, a sequência didática, o nosso produto final, serviu como guia pedagógico durante toda a aplicação e vivência da pesquisa.

A pesquisa destacou o poder transformador da leitura na vida dos discentes, permitindo que eles explorassem suas experiências e perspectivas diversas. Ao combinarmos a leitura literária e abordagens didáticas estruturadas por meio de uma sequência didática, fomos capazes de enriquecer o diálogo entre o texto, o leitor e suas leituras de mundo e no mundo, estimulando os alunos/as a uma interação e envolvimento mais profundo com as narrativas, as personagens, assim como a refletirem sobre os temas presentes nas obras, como escravização, racismo, beleza negra, religiões, culturas negra, entre outras.

Diante das experiências vividas e compartilhadas a partir da aplicabilidade do produto de nossa pesquisa – a sequência didática – e, para além de uma aplicabilidade legal, vimos que exercer o direito da inserção e vivência da leitura literária de obras que versem sobre a temática africana e afro-brasileira é um enriquecimento essencial para os aluno/as que frequentam a educação básica. Reconhecemos a distância entre o que a Lei nos diz que temos direito e a prática deste nos ambientes escolares, privando muitos outros estudantes, mesmo no século XXI a ter acesso a uma educação multiétnica e plural.

Essa privação do acesso ao saber resulta na limitação das perspectivas de leituras, conhecimentos e saberes em vista da valorização de um viés eurocêntrico e

nosso currículo escolar, o faz com que os alunos/alunas pensem, leiam, vejam apenas por um monóculo, escondendo a multiculturalidade existente no nosso país desde a sua formação.

Com a trajetória e os resultados da pesquisa aprendi que com estratégias estimulantes é possível envolver os alunos e levá-los a refletir sobre as situações vivenciadas no dia a dia. A sequência didática é uma ferramenta eficaz, que possibilita mudanças na maneira de refletirmos sobre assuntos dos quais várias nuances podem ser visitadas, como as relações étnico-raciais, por exemplo.

Quando falamos em direito não nos restringimos ao direito da população negra, africana/afro-brasileira em ser e estar representada como parte integral do rico legado cultural brasileiro. Estamos na verdade, abordando o direito coletivo de conhecer, estudar, reconhecer e identificar aspectos das variadas culturas que aqui coabitam no período colonial, onde foi gestada nossa cultura plural e sobretudo colorida, múltipla, plural.

Apesar de sabermos que mesmo tendo direito ao respeito, à cultura africana e afro-brasileira, sobretudo às questões religiosas, é alarmante observar que essas crenças são frequentemente desrespeitadas e até mesmo vandalizadas. Um exemplo disso aconteceu recentemente, quando a obra *Amoras*, de Emicida, foi alvo de vandalismo e intolerância religiosa, ato este realizado por uma mãe de uma escola em Salvador, que riscou as páginas que tratam sobre os orixás e escreveu a expressão “orixás são anjos caídos”<sup>21</sup>, que pode ser lida pejorativamente como demônios, ato esse que demonstra a força e resistência do racismo e o preconceito religioso em nossa sociedade

. Esse ato repercutiu nas mídias e redes sociais, e levantou mais uma vez a questão do respeito às religiões, o racismo, a intolerância religiosa, e isso acentua a importância de inserir no currículo uma educação para as relações étnico-raciais, para que haja respeito pela fé do outro, pelo modo como o outro representa seus deuses, vivencia sua religiosidade. Em um post no Instaram, Emicida levantou algumas questões cruciais: “Se Deus é amor em sua crença, eu não duvido disso. Porque tantas manifestações de ódio encontram abrigo e segurança entre os seus? Vocês são capazes de criar um ambiente que respeite a fé alheia?”. Essas questões servem para refletir não só sobre o que sofreu a obra, mas uma chamada à

---

<sup>21</sup> Para ter acesso a reportagem acesse o site: <https://mundonegro.inf.br/emicida-se-pronuncia-sobre-racismo-religioso-contra-o-livro-amoras-barulhentos-mas-sao-vazios/>

consciência para todo ato de vandalismo referente às religiões de matriz africana, o qual que resiste em findar.

Frente ao vandalismo sofrido por uma das obras que fazem parte do *corpus* da pesquisa, valida-se ainda mais a necessidade de leituras nas escolas de obras como essas que ensejam o discurso do empoderamento, da força, da resistência e da representatividade, além de apontar o espaço escolar como um dos lugares onde se materializa a vivência do racismo, do bullying e do preconceito para muitas crianças. Esses comportamentos são reproduzido e perpetuados pelo racismo estrutural impresso e alicerçado na sociedade brasileira, com suas raízes fincadas na história de escravização do nosso país. E infelizmente continua espelhando comportamentos racistas vistos e ouvidos em outros espaços como a família, igreja, o campo de futebol, mídias, e que ecoam nas vivências dos sujeitos infantes.

Isso acentua a urgência da aplicabilidade da Lei 10639/03, para a descolonização dos currículos, no intuito, não só de respeitar o que nos propõe a Lei, como, também, para respeitar as diferença que nos formam enquanto sujeitos multiétnicos, plurais, multiculturais, que somos.

Desse modo, entendemos que movimentos da sociedade, da escola e da família permitirão que esses grupos se conectem com outros olhares e visões sobre os mundos que nos formaram brasileiros, favorecendo ações comportamentais que rompam com os “costumes” racistas impregnados na sociedade brasileira, uma luta que já começou há trezentos anos e não tem data para acabar, permitindo refletir sobre a construção de expressões da Cultura Africana e Afro-Brasileira assim como nas complexidades que existem entre os corpos, as histórias e as vivências da criança negra num país que pratica o racismo escancarado, mas não se admite racista. Enfim, um país que exalta a cultura colonizadora e tenta silenciar a colonizada, que supervaloriza a minoria branca em detrimento da maioria afro-brasileira. E é também a existência negra, africana, afro-brasileira que precisa ser vivenciada através de leitura literária, de uma pedagogia antirracista, que “refere-se a uma vasta variedade de estratégias organizacionais, curriculares e pedagógicas com o objetivo de promover a igualdade racial e para eliminar formas de discriminação e opressão, tanto individual como institucional” FERREIRA, 2012, p.276).

Dessa forma é importante descolonizar a naturalização dos lugares hierarquizados e impulsionar uma educação antirracista conforme preconizado por Barreto e Rodrigues (2023)

Uma educação antirracista precisa passar por uma formação de professores inicial e continuada que traga reflexões e busque práticas sobre a temática, considerando que grande parte dos docentes, já inseridos nas instituições de ensino, foram formados sob a égide do mito da democracia racial, acreditando que todos têm as mesmas oportunidades na sociedade e,

principalmente, na educação. Alguns elementos de combate ao racismo, como as discussões acadêmicas sobre o tema, deveriam compor os currículos da formação dos professores em todos os níveis de ensino e das ciências da educação que discutem a práxis educacional. BARRETO e RODRIGUES, 2023, p.83)

É fundamental a formação dos professores para serem disseminadores de práticas educativas ante racistas, incluindo-as em seu cotidiano escolar, desse modo estaremos dando passos rumo a uma educação plural, valorizando a diversidade étnica presente em nossos espaços sociais.

Quando nós lançamos nessa travessia não tínhamos plena consciência do que nos aguardava, como seria a recepção, o ataque no porto, quem seriam os tripulantes, mas tínhamos uma bússola, que nos permitiu velejar de forma constante pelo mar da educação. Com o fim da viagem, a certeza que temos é que muitos dos tripulantes irão desembarcar em outros portos, diferentes destinos, séries, escolas, lugares. E quem sabe quando nesse outro porto, forem questionados se já tiveram contato com a cultura Africana ou Afro-brasileira, talvez, recordem-se do momento em que pescaram alimentos e que muitos daqueles que eles pensavam ser brasileiro fazem parte de uma herança cultural da mãe África, ou mesmo quando estiverem se olhando no espelho, se penteando, arrumando seus cabelos ou virem alguém na rua, nas escolas por aí, exibindo com orgulho seus cabelos afros, black`s, tranças, e similares, reconheçam que o cabelo é uma forma de resistir e se afirma enquanto sujeito negro.

E mesmo quando estiverem estudando/ lendo no livro didático que existiam escravos no Brasil Colônia, lembrem-se que não devemos usar esse termo, pois eles foram escravizados, não vieram por vontade própria...foram sim, sequestrados e tiveram que conhecer um tumbeiro e todo o sofrimento que foi a travessia no Atlântico, da África ao Brasil, e que chegando aqui havia uma continuidade desumana e perversa daquele inferno que foi ser um africano escravizado em terras brasileiras, sendo subjugados, expostos ao preconceito, racismo, castigos não só sobre sua pele, mas sobre seu ser, cabelo, religião suas histórias, memórias e identidades.

A construção do nosso produto final – a sequência didática –, acredito, não trará mudanças a curto prazo na nossa sociedade, mas acredito que esse material pode fazer com que as pessoas reflitam sobre a história e a cultura africana afro-

brasileira, e que as pessoas negras sintam-se representadas, e isso é o que é importante.

Enfim, acreditamos que o (con)viver numa sociedade justa envolve democratização do conhecimento. E, nesse contexto, a educação afrocentrada e antirracista desempenha um papel impulsionador por oferecer a oportunidade de desenvolver uma consciência crítica a partir do coletivo. Em tempos de resistência, é preciso estar atento e com vontade de praticar a pedagogia afrocentrada, que busque autonomia de pensamento diante de padrões impostos pelo poder constituído pelos povos europeus e entendemos que a literatura é um caminho possível para alcançar este propósito.

Ao término desta experiência formativa e educativa, podemos afirmar que ela representou uma oportunidade tangível de engajar-se em uma abordagem antirracista para a educação. Nesse contexto, ocorreu uma identificação racial e cultural das crianças, proporcionando-lhes acesso ao conhecimento como uma forma de saber-poder, promovendo entendimento do seu papel na sociedade. Por meio desse processo de aprendizagem, as formas de perceber e compreender o outro ganham novos significados, mesmo diante da persistência do racismo em nossa sociedade, levando ao reconhecimento de que a cultura africana e afro-brasileira constituem a identidade brasileira.

Estar presente no espaço escolar e dialogar sobre a diversidade no e do continente africano, suas culturas, religiões, belezas, força, suas histórias tão plurais e antigas, enraizadas em referências ancestrais; espalhar imagens de pessoas negras na sala, de heróis, políticos, cantoras, apresentadora, escritor/a, jogadores de futebol, músico, independente de gênero; ler a cultura nas entrelinhas da literatura, pessoas, lugares, movimentos, tecendo junto com os discentes um elo entre o que encontramos na história lida e nas literaturas, e suas experiências; refletir sobre os sentidos e sentimentos que estas análises possibilitam nesse vai e vem das ondas das interações, tudo isso se revelou como algo de proporções tão vastas quanto a amplitude dos oceanos.

Vivenciar a jornada educacional assemelha-se a navegar por um oceano repleto de olhares em diversas perspectivas. No transcorrer dessa experiência, muitas situações parecem familiarmente replicadas, mas frequentemente passam despercebidas sem uma análise e diálogos apropriados. A existência de espaços de discussão dessas questões na esfera escolar se configura como elemento essencial,

tanto para docentes quanto para discentes, a fim de propiciar a compreensão das raízes do racismo, a percepção da criança negra em relação a si mesma e aos outros, bem como o enfrentamento das variadas manifestações de racismo evidentes e presentes na sociedade brasileira.

Em suma, ao avaliarmos os objetivos que nortearam esta pesquisa, constatamos que o navio da investigação percorreu com sucesso seu trajeto, orientado pela bússola da sequência didática. Foi evidente, portanto, a recepção positiva das obras “Amoras”, de Emicida, e “O mundo no Black Power de Tayó”, de Kiusam de Oliveira, assim como de diversos temas relacionados à Cultura Africana e Afro-brasileira foi evidente. A resposta favorável e a curiosidade despertada pelos conteúdos explorados por meio das leituras literárias em sala de aula, enriqueceram a experiência de leitura de cada indivíduo.

Nesse contexto, conseguimos problematizar aspectos relevantes da cultura afro-brasileira, tendo como base a Lei 10.639/03, e promover a integração da literatura infantil afro-brasileira na sala de aula. A questão problema inicial que indagava sobre a contribuição da literatura infantojuvenil afro-brasileira para a reflexão sobre as relações étnico-raciais foi respondida afirmativamente. Conseqüentemente, foi possível ampliar o horizonte de expectativas e a formação leitora dos alunos, estimulando o reconhecimento da diversidade cultural na sociedade por meio dessa abordagem enriquecedora e reflexiva.

Acompanhar essas crianças nessa experiência significou uma oportunidade de viajar por lugares e leituras as quais não tive acesso durante minha própria infância e nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental I e II. Preencheu as lacunas da minha adolescência, na qual só fui apresentada ao capítulo da escravização no ensino médio (pelo que me recordo), sem o devido contexto sobre a origem africana daqueles sujeitos sociais retratados ali, e suas histórias ricas e complexas que vão além das apresentadas nos “trabalhos” dentro e fora dos engenhos, no Brasil colônia. Estar ao lado dessas crianças, como formadora educacional, significou a possibilidade de dar nome, voz, localização geográfica, identidade religiosa, capilar, a povos diversos que fizeram a travessia da diáspora africana. Sentir-me parte desse processo de aprendizado ao lado delas significou receber a educação que todos nós deveríamos, por direito, estar experienciando.

Atraca-se este barco, mas que a bússola (SD) possa ser lida e orientar outros tripulantes em novas viagens, com novos barcos, e por novos mares...que viajem

no e pelo diálogo, repleto de representatividade, descolonização, indagações, pluralidades, povos negros, sons de atabaques, orixás, cores, cheiros, sabores, sons, fios, cabelos. Que aportem efetivamente no currículo escolar a história e a cultura africana e afro-brasileira, e as velas se abram ao soprar dos ventos rumo a uma educação afrocentrada, antirracista e descolonizada.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, V. T. Leitura literária e escola. EVANGELISTA, Aracy et al. **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 235-255, 2003.
- AGUIAR, V. T.; BORDINI, M. G. O método recepcional. In: **Literatura: a formação do leitor – alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988, p. 81-102. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/133HIJpUPcXpHI0LxRCxiYHZ6M9W67IS4/view?usp=sharing>. Acesso em: 18 out. 2022.
- ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. Pólen Produção Editorial LTDA, 2019.
- AMORIN, Marcel Alvaro de. (et all). **Literatura na Escola.**, São Paulo: Contexto. 2022. P. 11-38.
- ANDRÉ, M. **Etnografia da prática escolar**. Papirus editora, 2013.
- ARAES, Jarid. **Traços em negrito: beleza negra além dos traços finos – 12/08/2014**. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/tracos-em-negrito-beleza-negra-alem-dos-tracos-finos-por-jarid-arraes/> acesso em 22/02/23
- ARAÚJO, C. C. **A lei 10.639/03 e suas diretrizes curriculares: avanços e limites para uma educação das relações étnico-raciais transcultural**. 2017. 219 f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2017.
- BAKKE, R. R. B. **Na escola com os oazinrixás: o ensino das religiões afro-brasileiras na aplicação da Lei 10.639**. 2011. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.
- BECCACCIA, Daniela Versiani. **Manual de reflexões sobre boas práticas de leitura**. UNESP, 2012.
- BELINKY, T. **Diversidade**. 3ª edição. São Paulo. FTD, 2018.
- BELMIRO, Célia Abicalil. Textos literários e imagens, nas mediações escolares. **Leitura literária: a mediação escolar**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, p. 147-153, 2004.
- BONDÍA, J.L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista brasileira de educação**, n. 19, p. 20-28, 2002. BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. 2008.
- BORDINI, M. G; TEIXEIRA, V. (Ogs.) O método recepcional. In: \_\_\_\_\_ . **Literatura: a formação do leitor - alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

BORGES, L. R. **Branquitude e religião**: a luta por respeito das religiões de matrizes africanas no Brasil. Monografia, 2017. Departamento de Direito da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/33218/33218.PDF>. Acesso em: 23 jul 23.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. 2008.

BRAH, Avtar. Diferença, diversidade, diferenciação. **Cadernos Pagu**, 26, p.329-365, 2006.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro- Brasileira**. Brasília. 2004.

BRASIL . **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-raciais**. Brasília: MEC; SECAD, 2006.

BRASIL. **Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília:SECAD; SEPPPIR, jun. 2008.

BRASIL. **Resolução Nº 1, de 17 de junho de 2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional da Educação, [2004b]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pnaes/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados82187207/12988-pareceres-e-resolucoes-sobre-educacao-das-relacoes-etnico-raciais>. Acesso em: 8 abr. 2022.

BRASIL. **Lei nº. 10.639**, de 09 de janeiro de 2003. Disponível em: Acesso em 28 de jan. de 2022.

BRASIL. LEI nº. 11.645, de 10 de março de 2008. Disponível em: Acesso em 13 de maio. De 2023.

BRASIL. Lei nº 12.519, de 10 de novembro de 2011. Institui o Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra. **Diário Oficial da União**, p. 7-7, 2011.

BRASIL. BNCC – **Base Nacional Curricular Comum**. Brasília: SEE, 2017c. Disponível em: Acesso em: 15 de mai. 2023.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **LDB. 9394/1996**.

BRASIL. **Lei Nº 7.716**, DE 5 DE JANEIRO DE 1989.

BRASIL. **Parecer CNE/CP No 3**, de 10 de março de 2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional da Educação, [2004a]. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp\\_003.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf). Acesso em: 8 abr. 2022.

BRASIL. **Lei Nº 12.288, de 20 de julho de 2010**. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [2010]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm). Acesso em: 8 abr. 2022.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ministério da Educação e do Desporto: Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: SECADI, 2013. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=10098-diretrizes-curriculares&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10098-diretrizes-curriculares&Itemid=30192). Acesso em: 8 abr. 2022.

BRASIL. **Resolução No 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: Conselho Nacional de Educação; Conselho Pleno, [2019].

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. 496 p.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: **Vários Escritos**. 3ª ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CANDIDO, A. A literatura e a formação do homem. In: **Ciência e Cultura**. Conferência pronunciada na XXIV Reunião Anual da SBPC. São Paulo, n. 9, vol. 24, 1972, p. 803-809.

CANDIDO, A. O direito à Literatura. In: **Vários escritos**. 4. ed. Rio de Janeiro: Duas cidades, 2004, p. 169-191. Disponível em: [https://drive.google.com/file/d/1fNXG1Luzd4I99PD0JUJZ7HCiLp\\_kzhe9R/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1fNXG1Luzd4I99PD0JUJZ7HCiLp_kzhe9R/view?usp=sharing). Acesso em: 20 de out. 2020.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. Editora Paz e Terra, 2018.

CARVALHO, Y. D; BARBOSA, F.J. A invisibilidade da beleza negra. **Anais do III Seminário Nacional de Sociologia: Distopias dos extremos: sociologias necessárias**, 2020.

COELHO, A. O. **Guia de reconhecimento da branquitude**: educando para a diversidade. UNESP. 2ª edição. 2022.

COELHO, A. O. **Introdução à literatura infantil e juvenil atual**. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2016. COLOMER, T. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. Global Editora, 2007.

COMPAGNON, A. **O demônio da teoria: literatura e senso comum**. Tradução C. P. B. Mourão e C. F. Santiago. 2. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

COSSON, R; SOUZA, R. J. **Letramento literário: uma proposta para a sala de aula**. UNESP, Agosto-2011. Disponível em: Acesso em: 07. Abr./2023.

COSSON, R. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2019.

COSSON R; PAULINO, G. A literatura no território dos direitos humanos.pp. 87-109. IN: **O direito à literatura**. LIMA, Aldo [et al.] – Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012. pp.87-109.

DA SILVA, M. M. “Pomba enamorada ou uma história de amor”: uma proposta para a sala de aula. **SOCIOPOÉTICA-REVISTA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO em LITERATURA E INTERCULTURALIDADE**, v. 1, n. 13, 2015.

DA SILVA, M. L; ARAÚJO, W. F. Biopolítica, racismo estrutural-algorítmico e subjetividade. **Educação Unisinos**, v. 24, n. 1, p. 1-20, 2020.

DE CARVALHO, J. J. **Racismo fenotípico e estéticas da segunda pele**. 2008.

DE LIMA YAMAGUCHI, H. K.; DO SANTOS SALES, T. Abará, Caruru e Vatapá: a influência da culinária africana na formação da identidade brasileira. **RELACult - Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, [S. l.], v. 6, n. 3, 2021. DOI: 10.23899/relacult.v6i3.1882. Disponível em: <https://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/1882>. Acesso em: 1 fev. 2023.

DE JESUS SILVA, F. "86. Os sentidos de literatura negra no acontecimento enunciativo." **Revista Philologus** 28.84 Supl. (2022): 1104-15.Acesso em 21/03/2023.

DE MEDEIROS VARGENS, Dayala Paiva; DE FREITAS, Luciana Maria Almeida. Pluralidade cultural nos parâmetros curriculares nacionais: uma diversidade de vozes. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 12, n. 2, p. 373-391, 2009.

DE MELO, C. A; GONÇALO, S. R. P. Uma proposta de intervenção para o ensino da literatura afro-brasileira nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental. **Letras & Letras**, p. 95.-118.2017.

DEBUS, E. **A temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura para crianças e jovens**. São Paulo: Cortez, 2018.

DOMINGUES, P. Movimento negro brasileiro :alguns apontamentos históricos. **Tempo** [online]. 2007, vol.12, n.23, pp.100-122.

DOS SANTOS CAVALLEIRO, Eliane (Ed.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. Selo Negro, 2001.

DOS SANTOS, Carlos Roberto Antunes. A comida como lugar de história: as dimensões do gosto. **História: Questões & Debates**, Curitiba, v. 1, n. 54, p. 103-124, jan./jun. 2011.

EMICIDA. **Amoras**. Companhia das Letrinhas; 1ª edição. 2018.

FERNANDES, Nathalia Vince Esgalha. A raiz do pensamento colonial na intolerância religiosa contra religiões de matriz africana. **Revista Calundu**, v. 1, n. 1, 2017.

FERREIRA, L. R. **Tranças afro**: identidade feminina negra e cultura visual no ensino fundamental. 2021. 29 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021.

FILIZOLA, G. J.; BOTELHO, D. M. **Lei 10.639/2003**: caminhos para desconstrução do racismo epistêmico/religioso no ambiente escolar. Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, [S. l.], v. 11, n. 22, p. 59–78, 2019. DOI: 10.31639/rbpf.v11i22.251. Disponível em: <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/251>. Acesso em: 13 mar. 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P.; CAMPOS, M. D. O. **Leitura da palavra... leitura do mundo**. 1991.

GALIAN, C. V. A. Os PCN e a elaboração de propostas curriculares no Brasil. **Cadernos de pesquisa**, v. 44, p. 648-669, 2014.

GIARDINELLI, M.; BARRIONUEVO, V. S. **Voltar a ler: propostas para ser uma nação de leitores**. Companhia Editora Nacional, 2010.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIROTTI, C. G. G. S.; SOUZA, Renata Junqueira de. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. Ler e compreender: estratégias de leitura. Campinas: Mercado de Letras, p. 45-114, 2010.

GOMES, L. **“Posso tocar no seu cabelo?” Entre o “liso” e o “crespo”**: Transição capilar, uma construção identitária? Dissertação de Mestrado - Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2017.

GOMES, N. L. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, 2003, p. 167-182.

GOMES, N. L. **Corpo e cabelo como ícones de construção da beleza e da identidade negra nos salões étnicos de Belo Horizonte**. Tese (Doutorado em Antropologia). Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2002.

GOMES, N. L. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e pesquisa**, v. 29, p. 167-182, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022003000100012>

GOMES, N. L. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul.-set. 2012. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 18 de mi. 2023.

GOMES, N. L. **Sem perder a raiz**: corpo e cabelo como símbolo da identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

GROSGOUEL, R; BERNARDINO-COSTA, J. Decolonialidade e perspectiva negra. **Revista Sociedade e Estado** – Volume 31 Número 1 Janeiro/Abril 2016 • <https://doi.org/10.1590/S0102-69922016000100002>. Acesso em 01 DEZ 2021.

HARKOT-DE-LA-TAILL Elizabeth, DOS SANTOS, Adriano Rodrigues. Dilemas e desafios na contemporaneidade sobre escravos e escravizados: percursos discursivos da conquista da liberdade III Simpósio Nacional Discurso, Identidade e Sociedade (III SIDIS). 2012.

HOOKS. B. 2005. Alisando o nosso cabelo. **Revista Gazeta de Cuba** – Union de escritores y artista de Cuba. Tradução Lia Maria dos Santos, p. 1-8, Jan/Fev. 2005

JAUSS, H. R. (1979). O prazer estético e as experiências fundamentais da poiesis, aisthesis e katharsis. In L. C. Lima (Org.). **A literatura e o leitor**: textos de estética da recepção (pp. 63-82). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

JOUBE, V. **A leitura**. São Paulo: Editora Unesp, 2002.

JUNGERS ABIB, P.R. Culturas populares, educação e descolonização [1] **Revista Educação em Questão**, vol. 57, núm. 54, 2019, Outubro Universidade Federal do Rio Grande do Norte Brasil DOI: <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2019v57n54ID18279>. Acesso em 01 DEZ 2021

KING, A. M. Os cabelos como fruto do que brota de nossas cabeças. **Geledés Instituto da Mulher Negra**. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/os-cabelos-como-fruto-do-quebrota-de-nossas-cabecas/> Acessado em: 08 de março de 2023.

KLEBA. M. E; WENDAUSEN A. Empoderamento: processo de fortalecimento dos sujeitos nos espaços de participação social e democratização política. **Saude soc** [Internet]. 2009Oct;18(4):733–43. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-12902009000400016>.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. Editora Ática, 1993.

LAJOLO, M; ZILBERMAN, R. **Literatura infantil Brasileira**: História e histórias. São Paulo: Ática, 2007.

LAJOLO, M. **Literatura**: leitores e leitura. São Paulo: Moderna, 2001.

LANGARO, C. S.; BRITZ, K. P. Meu avô africano: O conto infantojuvenil afro-brasileiro, a perspectiva decolonial e antirracista. **Revista de Letras Norte@mentos**, [S. l.], v. 15, n. 41, 2022. DOI: 10.30681/rln.v15i41.10609. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/norteamentos/article/view/10609>. Acesso em: 7 maio. 2023.

LEAHY, C. A educação literária e as políticas oficiais. **Leitura literária: a mediação escolar**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, p. 53-62, 2004.

LEAHY-DIOS, C. **Educação literária como metáfora social: desvios e rumos**. Martins Fontes, 2004.

LIMA, E. S. "Currículo e desenvolvimento humano". In: MOREIRA, Antonio Flávio e ARROYO, Miguel. **Indagações sobre currículo**. Brasília: Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, nov. 2006, p.11-47.

LIMA, M. E. O; VALA, J. As novas formas de expressão do preconceito e do racismo. **Estudos de psicologia (Natal)**, v. 9, p. 401-411, 2004.

MALDONADO-TORRES, N. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINHO-COSTA, J; GROSGUÉL, R.. **Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico**. Belo Horizonte: Autentica, 2018, p.27-54.

M; MATTOS, H. Em torno das "Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana": uma conversa com historiadores. **Estudos Históricos (Rio de Janeiro)**, v. 21, p. 5-20, 2008.

MARTINS, M. A. S. R. A busca pelo empoderamento feminino ao longo da história e Coco Chanel como ícone das mudanças na vida da mulher do século XX. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 23, n. 2, p. 401-422, 2019. DOI: 10.22633/rpge.v23i2.12528. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/12528>. Acesso em: 23 fev. 2023.

MBEMBE, A. **Políticas da Inimizade**. Tradução de Marta Lança. Portugal: Antígona, 2017.

MIRANDA, C. Currículos decoloniais e outras cartografias para a educação das relações étnico-raciais: desafios político-pedagógicos frente a lei nº 10.639/2003. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 5, n. 11, p. 100-118, 2013.

MUNANGA, K. Diversidade, etnicidade, identidade e cidadania. **Movimento-revista de educação**, n. 12, 2005. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32511> Acesso em 02 de janeiro/2022.

MUNANGA, K. Por que ensinar a história do negro na escola brasileira? NGUZU: Revista do Núcleo de Estudos Afro-Asiáticos, v. 1, p. 62-67, 2011. Disponível em: [http://www.uel.br/neaa/sites/default/files/revistas/nguzu\\_miolo\\_final.pdf](http://www.uel.br/neaa/sites/default/files/revistas/nguzu_miolo_final.pdf) Acesso em 25 jan/2022.

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. Editora Paz e Terra, 1978.

NASCIMENTO, E. L. Introdução à história da África . In: **Educação africanidades**. Brasil. MEC – SECAD – UnB – CEAD – Faculdade de Educação. Brasília. 2006. p. 33-51.

NASCIMENTO, M. F. F; MIRANDA, D. P. S. **Os movimentos sociais educam: as vozes de resistência do povo negro na implementação da educação antirracista nas escolas brasileiras**. Disponível em: [http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2021/images/trabalhos/trabalho\\_submissao\\_id\\_959\\_959612ecfbdbf941.pdf](http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2021/images/trabalhos/trabalho_submissao_id_959_959612ecfbdbf941.pdf). Acesso em: 27 de jul.2023.

NEGRÃO, L. **Entre a cruz e a encruzilhada**: formação do campo umbandista em São Paulo. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1996.

OLIVEIRA, A.J; SANTOS, B.B; SALVADOR, N.R.C. O cabelo como forma de expressão da Identidade negra. **Revista Em Favor De Igualdade Racial**. v. 6 n. 2 (2023): Edição: Mai/Ago. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/RFIR/issue/view/270/82>. Acesso em: novembro de 2023.

OLIVEIRA, K. Literatura negro-brasileira do encantamento e as infâncias: reencantando corpos negros. In: **Feira Literária Brasil-África de Vitória-ES**, v. 1, n. 3, 2020.

OLIVEIRA, K. **Com qual penteado eu vou?** Editora melhoramentos. 2021.

OLIVEIRA, K. **O mundo no black Power de Tayó**. Editora Peirópolis; 1ª edição. 2013.

PAIVA, A; SOARES, M. Literatura infantil-Políticas e concepções. In: **A produção literária para crianças: onipresença e ausências das temáticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

PAULINO, G; COSSON, R. **Leitura literária: a mediação escolar**. Faculdade de Letras da UFMG, 2004.

PEREIRA, M. M.; SILVA, M. P. Percurso da Lei 10639/03: antecedentes e desdobramentos. **Linguagens & Cidadania**, [S. l.], v. 14, n. 1, 2016. DOI:

10.5902/1516849223810. Disponível em:  
<https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/23810>. Acesso em: 6 mai. 2023.

PESTANA, C. V. A. Qual a cor do negro nos livros de literatura infantil?. Disponível em:<http://www.letras.ufmg.br/literafro/artigos/artigos-teorico-criticos/1541-cristiane-pestana-qual-a-cor-do-negro-nos-livros-de-literatura-infantil>. Acessado em: 27 de jul de 2023.

PETIT, M. **jovens e a leitura**, Os. Editora 34, 2008.

PINHEIRO, B. C. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

PINHEIRO, J. H. O que ler? Por quê? A literatura e seu ensino. IN: DALVI, M. A;

BOM DIA, J. L., A. **Colonialidade do poder e classificação social**. IN: Epistemologias do Sul. Boaventura de Sousa Santos e Maria Paula Meneses (Orgs.) 2009. p.73-118.

RAMBELLI, G. . Arqueologia de naufrágios e a proposta de estudo de um navio negreiro. **Revista de História da Arte e da Cultura**, Campinas, SP, n. 6, p. 97–106, 2021. Disponível em:

<https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/rhac/article/view/15733>. Acesso em: 13 mar. 2023.

REZENDE, N. L. O ensino de literatura e a leitura literária. In: DALVI, M. A.; REZENDE, L. R.; JOVER-FALEIROS, R. (Org.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013, pp. 99-112.

REZENDE, N. L.; JOVER-FALEIROS, R. (Org.). **Leitura de Literatura na escola**. São Paulo, SP: Parábola, 2013. pp.35-50.

RIBEIRO, D. **Pequeno Manual Antirracista**. São Paulo: 1ª Companhia das Letras, 2019.

RODRIGUES, G. F.; BARRETO, D. B. Educação Antirracista: um caminho para a garantia de direito. **Revista EM FAVOR DE IGUALDADE RACIAL**, Rio Branco - Acre, v.6, n.2, p.74-88. maio-agos/2023.

SANTOS, B. S. (2021) A política da cor: o racismo e colorismo. Retratos da leitura no Brasil.

:<https://www.prolivro.org.br/5a-edicao-de-retratos-da-leitura-no-brasil-2/a-pesquisa-5a-edicao/>. Aceso em 10 de Abril de 2022.

SANTOS, C. R. A. A comida como lugar de história: as dimensões do gosto. **História: Questões & Debates**, [S.l.], v. 54, n. 1, jun. 2011. ISSN 2447-8261. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/historia/article/view/25760>>. Acesso em: 13 mar. 2023. doi:<http://dx.doi.org/10.5380/his.v54i1.25760>.

SERRANO, C. M. H. Ginga, a rainha quilombola de Matamba e Angola. **Revista Usp**, n. 28, p. 136-141, 1996.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. Cortez editora, 2017.

SILVA, P. B. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, v. 30, n. 63, p. 489-506, 2007.

SILVA, F. J. Os sentidos de literatura negra no acontecimento enunciativo. **Revista Filólogo**. v. 28 n. 84 Supl. pp. 1104-1115. 2022.

SILVA, M. R. A literatura infanto-juvenil de matriz afro-brasileira. **Cadernos Imbondeiro**. João Pessoa, v.1, n.1, 2010.p.01-06.

SILVA, S. T. DA; SOARES, A. G. Religiões de matrizes africanas no contexto escolar. **Imagens da Educação** , v. 11, n. 4, p. 47-72, 17 dez. 2021.

SILVA, Tadeu, Tomaz. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Autêntica, 2016. TINOCO, Robson Coelho. **Leitor real e teoria da recepção: travessias contemporâneas**. Editora Horizonte, 2010.

SOUZA, A. C. B; OLIVEIRA, A. S; LIMA, M. V. RElações étnico-raciais: formação de professores e responsabilidade da universidade brasileira. IN: **Educação para as relações étnico-raciais: identidades, etnicidades & alteridades**. Antonio Clarindo Barbosa de Souza, Ariosvalber de Souza

limapiovisaOliveira, Marinalva Vilar de Lima, organizadores.- Campina Grande-PB: Editora do CCTA, 2016.

SOUZA, G. N. de. (2019). Análise do sistema de classificação por cor/ raça no Brasil.

TINOCO, Robson Coelho. **Leitor real e teoria da recepção: travessias contemporâneas**. Editora Horizonte, 2010.

TODOROV, T. **A Literatura em Perigo**. Tradução de Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

VELOSO, G. M; PAIVA, A. Representações sociais de leitura:o texto literário em sua função lúdica e educativa. **Revista Brasileira de Educação** v. 26 e260023 2021F, p 01-22.

WALSH, C. **Interculturalidad Crítica/Pedagogia decolonial**. In: *Memórias del Seminario Internacional "Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad"*, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional 17-19 de abril de 2007.

WALTY, I. L. C. Literatura e escola: anti-lições. In: EVANGELISTA, A; BRANDÃO, H. M. B; MACHADO, M. Zélia (Org.). **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 49-58.

XAVIER, G. Segredos de penteadeira: conversas transnacionais sobre raça, beleza e cidadania na imprensa negra pós-abolição do Brasil e dos EUA. **Estudos Históricos (Rio de Janeiro)**, v. 26, p. 429-450, 2013.

YUNES, E. Leitura como experiência. IN: A **Experiência da leitura** Edicoes Loyola, 2003.

YUNES, E; VERSIANI, Da. B; CARVALHO, G. **Manual de reflexões sobre boas práticas de leitura**. 2012.

ZILBERMAN, R. **Letramento Literário**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

ZILBERMAN, R. A escola e a leitura da literatura. **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, p. 17-39, 2009.

ZIN, R. B. O direito à literatura negra. IN: VASCONCELOS, E; FERNANDEZ, R; AGOSTINHO, R (organizadores). **Direito à literatura negra**: história, ficção e poesia. Teresina: Cancioneiro, 2022.

ZINANI, C.; SANTOS, S. Parâmetros Curriculares Nacionais e ensino da literatura. In: PAULINO, G.; COSSON, R. **Leitura Literária**: a mediação escolar. Belo Horizonte: UFMG, 2004, p. 63-73.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO NA TURMA DO 5º ANO

LITERATURA INFANTOJUVENIL AFRO-BRASILEIRA,  
LETRAMENTO LITERÁRIO E FORMAÇÃO DE  
LEITORES: UMA EXPERIÊNCIA COM ALUNOS DAS  
SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL I

Questionário do aluno  
Modalidade de Ensino: Fundamental I  
Série: 5º Ano Turma: B Turno: Tarde

\* Indica uma pergunta obrigatória

---

## I. SOBRE VOCÊ

1. 1. Nome: \*

\_\_\_\_\_

2. 2. Idade: \*

\_\_\_\_\_

3. 3. Sexo: \*

*Marcar apenas uma oval.*

Feminino

Masculino

Outro: \_\_\_\_\_

4. 4. Onde você mora atualmente? \*

*Marcar apenas uma oval.*

Zona rural

Zona urbana

5. 5. Com quem você mora? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Mãe
- Pai
- Tio
- Tia
- Avó
- Avô
- Outro: \_\_\_\_\_

6. 6. Qual a profissão do(s) seu(s) responsável(eis)? \*

---

---

---

---

---

7. 7. Das pessoas que moram com você, quem trabalha e em que trabalha? \*

---

---

---

---

---

8. 8. Sua família é atendida pelo programa social Auxílio Brasil? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim
- Não
- Outro: \_\_\_\_\_

9. 9. Na sua casa quais os meios de comunicação que você mais utiliza? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- ( ) Rádio.  
 ( ) TV.  
 ( ) Livros/revistas.  
 ( ) Computador.  
 ( ) Celular.

10. 10. Você se considera: \*

*Marcar apenas uma oval.*

- branco/a  
 negro/a  
 pardo/a  
 indígena  
 amarelo/a  
 Outro: \_\_\_\_\_

11. 11. Em sua família, há incentivos para você estudar? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim , sempre  
 sim, quase sempre  
 Às vezes  
 nunca teve apoio  
 Outro: \_\_\_\_\_

12. 12. Em caso afirmativo na resposta acima, quem mais o/a incentiva a nos estudos? \*

\_\_\_\_\_

13. 13. Você tem acesso a internet? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- sim
- não
- Outro: \_\_\_\_\_

14. Não Caso sim, através de que aparelho você acessa as redes digitais? \*

\_\_\_\_\_

15. 14. Em caso afirmativo na questão anterior, quais as atividades que você mais realiza pela internet (pesquisas, ler, jogar, ver as redes sociais, assistir séries, escutar músicas etc.)? Exemplifique. \*

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

16. 15. Quantos livros há em sua casa? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- muitos
- poucos
- nenhum
- Outro: \_\_\_\_\_

17. 16. Seus responsáveis têm o hábito de ler? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- sim
- não
- Outro: \_\_\_\_\_

18. Se você marcou sim para a questão acima, responda: Onde e o que eles leem? \*

\_\_\_\_\_

II.NA ESCOLA

19. 17. Para você, o que significa vir para a escola? \*

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

20. 18. Sua escola dispõe de biblioteca ou sala de leitura? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- sim
- não
- Outro: \_\_\_\_\_

21. 19. O/A professor/a realiza atividades pedagógicas na biblioteca da sua escola? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- nunca  
 às vezes  
 sempre  
 Outro: \_\_\_\_\_

22. 20. A escola que você estuda tem livros paradidáticos? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- sim  
 não  
 Outro: \_\_\_\_\_

23. 21. Na sala de aula vocês leem livros literários? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim  
 Não  
 Às vezes  
 Outro: \_\_\_\_\_

24. 22. A professora costuma ler em sala?

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim  
 Não  
 Às vezes  
 Outro: \_\_\_\_\_

25. 23. Quantas vezes? \*

*Marcar apenas uma oval.*

1

3

5

Outro: \_\_\_\_\_

26. 24. Você gosta das leituras? Como ela faz essa leitura? \*

---

---

---

---

---

27. 25. Além do livro didático, a professora utiliza outros materiais durante a aula? E você, gosta desses materiais? \*

---

---

---

---

---

28. 26. A professora já leu algum livro em que na história existisse personagens negros? Você consegue lembra-se dela? \*

*Marcar apenas uma oval.*

sim

não

Outro: \_\_\_\_\_

29. Comente a resposta acima \*

---



---



---



---



---

30. 27. Você acha que ler e estudar sobre os povos africanos/povos negros é importante? Por quê? \*

---



---



---



---



---

31. 28. Você lembra se o tema Consciência Negra já foi trabalhado na sua escola/sala de aula? Em caso afirmativo, relate-nos como foi? \*

---



---



---



---



---

32. 29. Na sua sala de aula estudam crianças negras? Quantas? \*

---

33. 30. Você já leu ou assistiu algum material que falasse sobre Povos Africanos? \*

*Marcar apenas uma oval.*

sim

não

Outro: \_\_\_\_\_

34. Em caso afirmativo para a pergunta acima, comente. \*

---

---

---

---

---

III. FORA DA ESCOLA

35. 31. Fora da escola você costuma ler? \*

*Marcar apenas uma oval.*

sim

não

Outro: \_\_\_\_\_

36. Se você respondeu sim, o que costuma ler? \*

---

---

---

---

---

37. 32. Quem escolhe o que você ler, é você ou alguém lhe orienta nas escolas?

---

---

---

---

---

38. 33. No seu tempo livre, quando não está na escola, o que gosta de fazer? ( cite cinco atividades) \*

---

---

---

---

---

39. 34. São atividades divertidas? Por quê? \*

---

---

---

---

---

40. IV. RELAÇÕES ÉTNICAS E LEITURAS 35. 1. Você sabe dizer qual a origem da sua família? Marque uma das alternativas abaixo: \*

*Marcar apenas uma oval.*

- indígena  
 africana  
 europeia  
 oriental  
 Outro: \_\_\_\_\_

41. 36. Na sua opinião, as pessoas definem a cor ou raça de acordo com:

*Marcar apenas uma oval.*

- ( ) traços físicos ( cabelo, olhos, boca e nariz);  
 ( ) cor de pele  
 ( ) origem da família  
 ( ) origem econômica

42. 37. Na sua opinião, em quais situações ou momentos a cor ou raça influencia a vida das pessoas no Brasil?

*Marcar apenas uma oval.*

- casamento
- trabalho
- atendimento à saúde
- repartições públicas
- convívio social - relação com justiça/polícia
- Outro: \_\_\_\_\_

43. 38. Em sua opinião, no Brasil a vida das pessoas é influenciada por sua cor ou raça?

*Marcar apenas uma oval.*

- sim
- não
- Outro: \_\_\_\_\_

44. 39. Leia as frases abaixo, e em seguida marque as que você costuma falar ou já ouviu.

*Marcar apenas uma oval.*

- ( ) A coisa tá preta!
- ( ) Cabelo ruim.
- ( ) Meia tigela.
- ( ) Criado mudo.
- ( ) Samba do crioulo doido.
- ( ) Ai que inveja branca!

45. 40. Você sabe o que quer dizer a palavra racismo? \*

---

---

---

---

---

46. 41. Já viu alguém sofrer racismo?

*Marcar apenas uma oval.*

- sim
- não
- nunca
- Outro: \_\_\_\_\_

47. 42. Já viu algum caso de racismo ser noticiado nos meios de comunicação (televisão, rádio, redes sociais)? Se sim, conte-nos. \*

---

---

---

---

---

48. 43. Você já estudou sobre a África?

*Marcar apenas uma oval.*

- sim
- não
- não lembro
- Outro: \_\_\_\_\_

49. 44. Que tipo de cabelo você considera mais bonito? Por quê? \*

---

---

---

---

---

50. Obrigada pela colaboração!

---

---

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

**APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO APLICADO COM A PROFESSORA  
COLABORADORA**

**LITERATURA INFANTOJUVENIL AFRO-  
BRASILEIRA, LETRAMENTO  
LITERÁRIO E FORMAÇÃO DE  
LEITORES: UMA EXPERIÊNCIA COM  
ALUNOS DAS SÉRIES FINAIS DO  
ENSINO FUNDAMENTAL I**

QUESTIONÁRIO DA PROFESSORA

*\* Indica uma pergunta obrigatória*

---

1. E-mail \*

\_\_\_\_\_

*Pular para a pergunta 2*

**I. PERFIL PROFISSIONAL**

2. 1. Quanto ao vínculo empregatício? \*

*Marcar apenas uma oval.*

Efetiva

Prestadora de Serviço

3. 2. Há quanto tempo leciona? \*

\_\_\_\_\_

4. 3. Em quantas escolas leciona? Qual a sua carga horária? \*

\_\_\_\_\_

5. 4. As turmas em que leciona são escolhidas por você mesma? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim
- Não
- Outro: \_\_\_\_\_

6. Em caso afirmativo, como se dá essa escolha? \*

---

---

---

---

---

7. 4. Você se identifica com algum ano ou turnos de trabalho específicos? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim
- Não
- Outro: \_\_\_\_\_

8. Comente sua resposta acima \*

---

---

---

---

---

9. Em média, quantos alunos/as você tem por turma? Esse número interfere na qualidade do serviço prestado por você? Por quê? \*

---

---

---

---

---

10. Conte-nos como se deu a escolha do magistério como profissão? \*

---

---

---

---

---

11. Como profissional, sente-se realizada? Por quê? \*

---

---

---

---

---

12. Você recebe incentivos para desenvolver melhor sua profissão? \*

---

---

---

---

---

13. Você sente dificuldades em sua profissão? Quais? \*

---

---

---

---

---

14. Para quem deseja ingressar nesta profissão - magistério, o que você recomendaria? Por quê? \*

---

---

---

---

---

15. Você gosta de ler? Como tem desenvolvido essa prática no seu dia a dia? \*

---

---

---

---

---

16. Que leituras você faz para auxiliar no exercício de sua profissão? \*

---

---

---

---

---

17. Dentre as leituras que você realiza, qual o lugar ocupado pelos textos literários?

---

---

---

---

---

18. As experiências de leitura vivenciadas no período de sua formação tiveram alguma influência na sua docência, especificamente na promoção de contato com a literatura para seus alunos? Por quê? \*

---

---

---

---

---

## II. PERFIL DO LEITOR E PRÁTICAS DOCENTES DE LEITURA

19. Como a prática de leitura é realizada em sua sala de aula? \*

---

---

---

---

---

20. Qual o perfil leitor de seus alunos? \*

---

---

---

---

---

21. Como a sua escola contribui para o fomento à leitura e à formação de leitores? \*

---

---

---

---

---

22. Qual o lugar do texto literário nas práticas de leitura realizadas em sua sala de aula? \*

---

---

---

---

---

23. Como se dá a escolha dos textos literários a serem lidos por seus alunos? \*

---

---

---

---

---

24. Sob seu ponto de vista, a leitura literária é importante para a formação de seus alunos? Justifique. \*

---

---

---

---

---

25. Com qual frequência utiliza livros de literatura na sua prática em sala? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- () Uma vez por semana
- () Duas vezes por semana
- () Três vezes por semana
- () Quatro vezes por semana
- () Todos os dias da semana
- () Uma vez a cada dez dias
- () Uma vez a cada quinze dias
- () Outro: \_\_\_\_\_

26. Dentre os textos literários escolhidos, há os de temática étnico-racial? \*  
Comente.

---

---

---

---

---

27. Dentre os materiais de leitura levados para a sala de aula, existem textos literários africanos/afro-brasileiros/personagens negros/as? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim
- Não

28. Em caso afirmativo, quais e como são trabalhados esses textos? \*

---

---

---

---

---

29. Você acha importante tratar dessa temática em sala de aula? Por quê? \*

---

---

---

---

---

30. Você se sente confortável em tratar da temática étnico-racial em sala de aula? \*  
Por quê?

---

---

---

---

---

31. Você recebeu alguma formação que pudesse orientá-la/o a desenvolver \*  
atividades com a temática étnico-racial? Comente.

---

---

---

---

---

32. Como é a biblioteca ou acervo de livros da escola? Existem livros sobre a cultura africana e afro-brasileira? \*

---

---

---

---

---

33. Você trabalha com a temática cultura africana e afro-brasileira em sua sala de aula? \*

*Marcar apenas uma oval.*

sim

não

34. Em caso afirmativo na questão anterior, quais materiais didáticos você utiliza em sala de aula para explorar a temática africana e afro-brasileira? \*

---

---

---

---

---

35. Como ocorre a seleção dos conteúdos e aplicação destes em suas aulas? \*

---

---

---

---

---

36. Na escola que você leciona como é explorada a trajetória histórica dos povos africanos e afro-brasileiros? \*

---

---

---

---

---

37. Quais as maiores dificuldades que você enfrenta para o ensino da cultura africana e afro-brasileira na sala de aula? ( cite pelo menos três) \*

---

---

---

---

---

Grata pela colaboração! :)

---

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

**APÊNDICE C- SEQUÊNCIA DIDÁTICA - PRODUTO EDUCACIONAL**



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
MESTRADO PROFISSIONAL  
MESTRANDA: JAHELINA DE ALMEIDA SILVA  
ORIENTADOR: PROFESSOR DR. MARCELO  
MEDEIROS DA SILVA



A PRESENÇA DA CULTURA  
AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA  
EM AMORAS E O MUNDO NO  
BLACK POWER DE TAYÓ: UMA  
EXPERIÊNCIA DE LEITURA  
LITERÁRIA COM ALUNOS DO 5º  
ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

|

**Sequência Didática**



**Professor Dr. Marcelo Medeiros da Silva**



**Professora Jahelina Almeida**

# APRESENTAÇÃO

Esta Sequência Didática foi pensada a partir de dois objetivos: promover práticas de leituras literárias de forma efetiva no ambiente escolar e problematizar aspectos da História, Cultura Africana e Afro-brasileira a partir do letramento literário. Desta forma, possibilita aos alunos o contato com um currículo descolonizado e diversificado proporcionando o (re)conhecimento das outras culturas que construíram a história do nosso país, formando assim, sujeitos críticos, atentos aos atos de violência e preconceitos que acontecessem, em especial, com a população negra na nossa sociedade.

Amparamos nossa Sequência Didática na Lei 10639/03, que teve seu texto atualizado pela Lei 11.645/08, tornando obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira em todas as escolas brasileiras, públicas e particulares, do ensino fundamental até o ensino médio. Além disso, essa inclui o Dia da Consciência Negra no calendário escolar. Para tanto, a respectiva lei, usada como referência e inspiração para construção das atividades propostas deste produto, nos orienta que:



§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

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

Estruturamos a Sequência Didática de forma a permitir que os encontros possam ser vivenciados continuamente ou desmembrados durante todo ano letivo nas disciplinas de Artes, Língua Portuguesa e História, conforme sugere a Lei 10.639/03. Salientamos que a sequência pode ser adaptada conforme a realidade escolar de cada professor/a. Trouxemos ao longo da sequência, sugestões de atividades, letras de músicas, vídeos, poemas, telas, imagens, todas inseridas dentro do contexto/da temática trabalhada, dialogando teoria e prática.

Para tanto, a organizamos em doze encontros nos quais iremos dialogar com tais temas: religiões que existem no continente africano; Deus e os seus vários nomes; Zumbi dos Palmares, Martin Luther King; Alimentos que vieram com os africanos; racismo e empoderamento; O movimento e o penteadado Black Power; Racismo; O sequestro dos africanos/escravização; e alguns dos reinos deste imenso continente que é a África.

Ratificamos que esse material pedagógico, é um instrumento necessário para a educação e que pode validar o direito da aplicabilidade dessa Lei nos espaços escolares onde há um panorama desfavorável à população negra, sobretudo pela visão eurocêntrica do currículo escolar. Assim, ressaltamos a importância de diálogos sobre a História e Cultura Africana e Afro-brasileira, não apenas em dias pontuais ou alusivos a algum personagem, mas também a partir de leituras literárias que conduzam os alunos a realizarem leituras, e construam sentido a partir de uma leitura que envolva o leitor, o texto e suas vivências em comunidade.

Deste modo, pretendemos colaborar com uma prática pedagógica em sala de aula que favoreça e conduza metodologicamente o ensino de literatura e a formação de leitores em nossas escolas, assim como propicie o debate a cerca das relações étnico raciais no espaço escolar. Além disso, que crie condições que possam extinguir o olhar preconceituoso sobre os povos negros, a cultura africana e afro-brasileira.



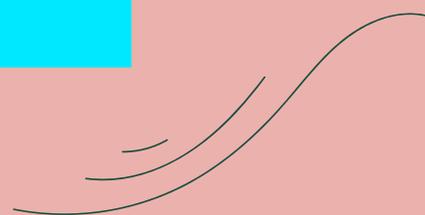
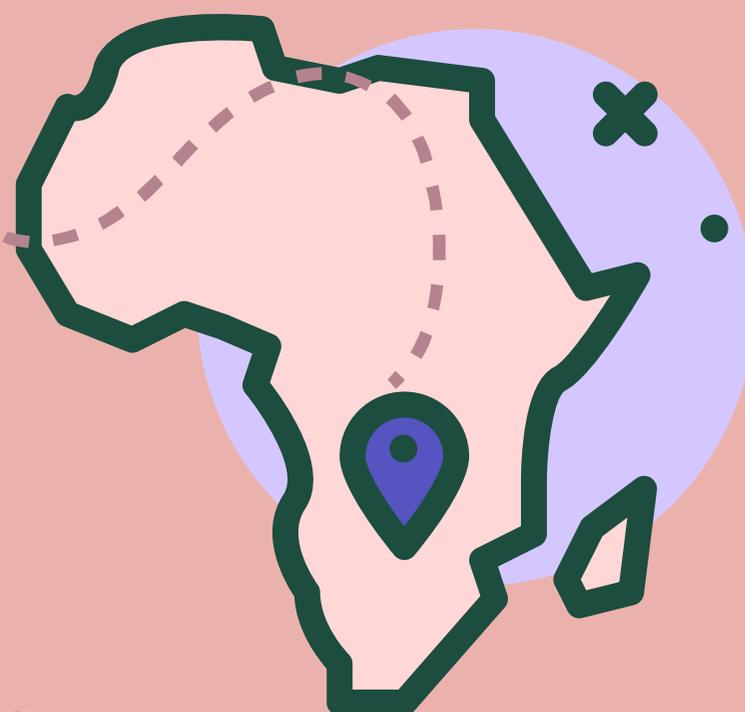


Essa sequência didática, de *letramento literário*, foi elaborada com base no livro *Letramento literário: teoria e prática*, de Rildo Cosson.

A sequência básica se pauta em quatro momentos: motivação, introdução, leitura e interpretação. Iremos explorá-los ao longo de cada encontro proposto.



**Leia este QR CODE e  
tenha acesso a todo  
material que elaboramos  
e compõem a Sequência  
Didática.**





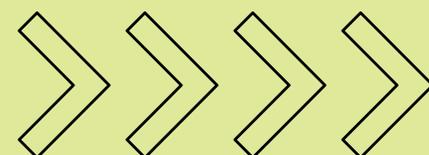
## Dados Gerais

1. Público: Alunos do 5º ano do ensino fundamental I da EMIF Pedacinho do Céu - Massaranduba- PB.
2. Espaço: Sala de aula, pátio escolar
3. Duração: 28 h distribuídas em 13 encontros de 2 horas
4. Tema: A presença da Cultura Afro-brasileira nas Literaturas infantojuvenis Amoras e O mundo no Black Power de Tayó.
5. Objetivos:
6. Objetivo geral:
7. Observar e analisar a recepção da obra “Amoras”, de Emicida, e da obra “O mundo no Black Power de Tayó”, de Kiusam de Oliveira, por alunos da primeira fase do ensino fundamental;

### 8.2 Objetivos específicos:

Fonte: Google fotos

- ✓ Ler as obras Amoras e O mundo no Black Power de Tayó a fim de reconhecer nelas aspectos da cultura africana e afro-brasileira;
- ✓ Problematizar aspectos da cultura afro-brasileira a partir da Lei 10.639/03 e da inserção da literatura infantil afro-brasileira na sala de aula do ensino fundamental;
- ✓ Conhecer algumas personalidades africanas e afro-brasileiras;
- ✓ Contextualizar o Movimento Black Power e seus desdobramentos;
- ✓ Ampliar os horizontes de expectativas dos alunos mediante a temática africana e afro-brasileira a partir da leitura;
- ✓ Contribuir para descolonização do olhar sobre o currículo.
- ✓ Averiguar o conhecimento prévio dos alunos/as na realização de inferências na interpretação do texto;
- ✓ Incentivar a leitura de textos em seus diferentes gêneros e suportes.
- ✓ Proporcionar às crianças leituras a partir de sua percepção de mundo, obtendo uma compreensão e interpretação plural/individual a partir de sua interação com o texto.



# Sumário

Encontro 01.....	07
Encontro 02.....	14
Encontro 03.....	19
Encontro 04.....	28
Encontro 05.....	35
Encontro 06.....	41
Encontro 07.....	47
Encontro 08.....	51
Encontro 09.....	62
Encontro 10.....	68
Encontro 11.....	74
Encontro 12.....	82
Encontro 13.....	89





OS ARTISTRY

**OLHANDO PARA  
MIM**

**Encontro**

**1**

# ENCONTRO 1: OLHANDO PARA MIM



## O QUE VAMOS PRECISAR PARA ESSA AULA:

- ✓ Caixa com espelho
- ✓ Kit avatar
- ✓ Cola e tesouras suficientes para todos os alunos;
- ✓ Texto: Diversidade – Tatiana Belinky - em anexo.

**NA LEITURA DE HOJE TEREMOS**  
poesia:  
Diversidade - Tatiana Belinky  
**COMO SERÁ A LEITURA?!**  
compartilhada



## MOVIMENTANDO A CONVERSA COM DIÁLOGOS AFROCENTRADOS



(Nessa seção, traremos questões norteadoras que devem ter como foco: o texto, o leitor e a interação)

## COMO FAREMOS:

### MOMENTO 1:

Motivação - Para esse primeiro encontro, o/a professor/a poderá separar os seguintes materiais: uma caixa de sapatos embrulhada no tecido ou papel e um espelho colado ao fundo.

O/A professor/a pode posicionar a caixa em cima do birô ou de uma cadeira. Informar as crianças que, individualmente, deverá dirigir-se até a caixa, abrir a tampa e ao olhar para o que tem dentro dela, e falar em voz alta uma característica/palavra sobre o que “encontrou” dentro da caixa: seu reflexo no espelho. O/A professor/a poderá anotar no quadro branco as palavras que os alunos usaram para se auto descrever e deixá-las expostas para serem usadas e analisadas ao fim da segunda parte desse momento. Concluída essa etapa, peça aos alunos que leiam, em voz alta e individualmente, a palavra que ele falou. Por fim, deve-se lançar o seguinte questionamento: você se sente igual ou diferente do seu colega? Por quê



O/a professor/a solicita que as crianças apenas pensem sobre a questão, mas ainda não respondam oralmente. Apenas aguardem o momento em que será solicitada tal resposta.

### **MOMENTO 2:**

Concluída a dinâmica, o/a professor/a pode seguir para a segunda parte desse momento que é a construção do avatar[1] (versão de si em papel). Cada criança receberá um kit avatar – que será composto de variadas representações do corpo humano, para que possam montar seu próprio avatar a partir de suas características ou daquelas que reconhece como seus traços mais evidentes.

Quando todos concluírem a confecção do próprio avatar, pode, em círculo, abrir uma roda de conversa para que as crianças apresentem o seu avatar e falem sobre as características escolhidas por elas para a confecção do avatar.

### **MOMENTO 3:**

Os alunos devem apresentar seu próprio avatar, discorrendo sobre as características escolhidas para confecção do avatar. Em seguida, o/a professor/a pode iniciar uma conversa a partir das seguintes questões:

- ✓O que esses avatares têm em comum? E de diferente?
- ✓Vamos observar os avatares: há avatares negros? brancos? Existe algum indígena? Por quê?
- ✓Seu avatar ficou parecido com você?
- ✓Você mudaria alguma coisa em seu avatar? Comente.

Respondidas as questões e realizada a roda de conversa sobre diferença e diversidade, a partir das apresentações dos avatares construídos pelas crianças, o/a professor/a deve retomar à questão que está no MOMENTO 1 – questão em que foi solicitado às crianças que pensassem, refletissem, mas não falassem naquele momento, pois seriam avisados do momento oportuno para expor suas respostas/suas contribuições, que é este.

### **MOMENTO 4:**

Para esse momento, o/a professor/a precisará do texto Diversidade, que pode ser encontrado no QR code abaixo. O texto será fatiado e cada aluno deve ler em voz alta o fragmento que recebeu. Lido todo o texto, o/a professora deve promover uma roda de conversa, norteadas por algumas questões que estão na seção MOVIMENTANDO A CONVERSA COM DIÁLOGOS AFROCENTRADOS.

Aponte a câmera do seu  
qr code e tenha acesso  
ao texto e também está  
em anexo



Por fim, o/a professor/a pode apresentar a temática que será trabalhada durante os próximos reencontros: A presença da Cultura Afro-brasileira na Literatura infantojuvenil, respaldado na Lei 10639/03.

Avatar: Uma representação/personificação imaginária de si mesmo, que deve ser construído a partir das principais características do sujeito.



Aponte a câmera do seu qrcode e e saiba mais

Ao final de cada aula, o/a professor/a deve lançar uma questão que será retomada na aula seguinte, como forma de interligar as aulas. Assim, esta aula deve ser finalizada com o seguinte questionamento para a turma:

**Para pensar e responder no próximo encontro....**

**Você já leu alguma história/ livro com personagens negros?**



Você conhece

A Lei 10639/03?



A LEI No 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira".

Para acessar e ler o texto legal acesse o link abaixo:

[https://www.mpma.mp.br/arquivos/CAOPDH/Leis\\_10.639\\_2003\\_inclus%C3%A3o\\_no\\_curr%C3%ADculo\\_oficial\\_da\\_Hist%C3%B3ria\\_e\\_Cultura\\_Afrobrasileira.pdf](https://www.mpma.mp.br/arquivos/CAOPDH/Leis_10.639_2003_inclus%C3%A3o_no_curr%C3%ADculo_oficial_da_Hist%C3%B3ria_e_Cultura_Afrobrasileira.pdf)

[Clique aqui](#)

### A escola de sua cidade aplica a Lei 10.639/03, uma consequência da luta negra?

“É impressionante que, por muito tempo, ninguém se preocupou com a importância de colocar, no acervo de brinquedos das crianças da educação infantil, bonecas e bonecos negros, livros infantis com imagens e personagens negros em posição de destaque, não ter mural com personagens negros, não serem trabalhadas as lendas, as histórias e a história africanas, entre outras formas de afirmação de existência e de valorização dos negros em nosso país”.

Como se vê, o cumprimento da Lei 10.639 e a valorização da educação antirracista é uma medida de urgência histórica, constante e que deve ser feita por toda a sociedade civil: de diretoras aos pais, de secretarias municipais e estaduais aos órgãos de Justiça, entre tantas pessoas e instituições que devem se preocupar com a promoção do ensino histórico e político da luta da população negra brasileira, que segue resistindo neste país.”

Djamila Ribeiro

Mestre em filosofia política pela Unifesp e coordenadora da coleção de livros Feminismos Plurais.

Fonte: <https://www.geledes.org.br/a-escola-de-sua-cidade-aplica-a-lei-10-639-03-uma-consequencia-da-luta-negra/>. Acesso em 15 de out de 2022.



Com a Lei 10.639/03 também foi instituído o dia Nacional da Consciência Negra (20 de novembro), em homenagem ao dia da morte do líder quilombola negro Zumbi dos Palmares. O dia da consciência negra é marcado pela luta contra o preconceito racial no Brasil. Sendo assim, como trabalhar com essa temática em sala de aula? Os livros didáticos já estão quase todos adaptados com o conteúdo da Lei 10.639/03, mas, como as ferramentas que os professores podem utilizar em sala de aula são múltiplas, podemos recorrer às iconografias (imagens), como pinturas, fotografias e produções cinematográficas.

## O que é e como fazer o avatar?

Avatar é uma representação/personificação imaginária de si mesmo que deve ser construído a partir das principais características do sujeito.



### Kit avatar

Cada kit avatar contém imagens de crianças representadas em diferentes tons de pele, cor de olhos, diversos tipos de cabelo e cores, além de algumas roupas para que possam "vestir-se" ao seu estilo.



Para montagem do avatar das crianças, o/a professor/a pode utilizar o kit avatar que se encontra no arquivo disponível no Qr code ao lado.

Para ter acesso ao arquivo, aponte a câmera para o Qr code;

O/A professor/a poderá imprimir os kits nas versões meninos e meninas e levar para a sala de aula, permitindo que os/as alunos/as recortem, colemb e montem o seu avatar, observando suas características físicas.



Aponte a câmera do seu qrcode e saiba mais

## QUESTÕES SOBRE O TEXTO DIVERSIDADE



- ✓ Pra você o que o título do poema quer dizer? Você conhece essa palavra?
- ✓ Vamos ler com atenção o que nos dizem as estrofes das páginas 10,11,12 e 13. Em seguida, iremos ilustrar dois desenhos: um de um menino e outro de uma menina (escolhendo as características que a autora anuncia no texto, atenção não pode repetir as características)
- ✓ Na estrofe 14, a autora escreve: “nada é defeito, nem qualidade, tudo é humano”, por que ela afirma isso?
- ✓ As pessoas são iguais a você ou diferentes? Comente.
- ✓ Pense na sua família, na sua escola, será que o poema “Diversidade” poderia ser usado para representar essas instituições? Ou nesses ambientes todos são iguais? Comente.
- ✓ Como você imagina que são as pessoas que moram em outros países longe do nosso?
- ✓ Em relação aos modos de vestir, sentir, comer, pensar, se comportar, eles são iguais em todos os lugares do mundo? São diferentes? Comente.
- ✓ Para você Deus é o mesmo em todo o mundo? Comente.
- ✓ E as moradias são as mesmas em todo o mundo?
- ✓ E as músicas, comidas, escolas, elas são iguais em todas as partes do mundo?
- ✓ Como você gostaria que fossem as pessoas da nossa sala: todas iguais ou prefere a diversidade? Comente.
- ✓ Na última estrofe do texto: “Vamos, venhamos, isso é um fato, tudo igualzinho é muito chato”, por que a autora diz que ser igualzinho é chato? Você concorda com essa ideia da autora? Comente.

## MOVIMENTANDO A CONVERSA COM DIÁLOGOS AFROCENTRADOS



### Questões sobre o texto **Diversidade**

- ✓ Vamos pensar no título do poema. O que quer dizer a palavra "diversidade"?
- ✓ Alguma estrofe do poema faz lembrar algum dos avatares construídos aqui?
- ✓ Você poderia localizar no poema, essa estrofe e lê-la para a turma?
- ✓ Na primeira e segunda estrofes, sobre o que poema fala? Alguém da nossa sala tem as características descritas pela autora do poema?
- ✓ Nas estrofes 1 e 2 a autora traz algumas características de personalidade, você se identifica com alguma? Qual/quais? Comente.
- ✓ Leia o verso nas estrofes 5 e 6. O que o texto diz é visto em nossa sala, com os nossos colegas?
- ✓ Em cada um de nós, há um pouco de preguiça, animação, gaiatice e sisudez? Como e quando "usamos" esses sentimentos? Em momentos e situações diferentes?
- ✓ Somos sempre ou calados ou falantes? Molenga ou forçudo? Qual a sua opinião então?
- ✓ As palavras "moroso", "fechado", "esperto" e "aberto", usadas pela autora na quarta estrofe, referem-se a quem no texto? Você se identifica com alguma dessas características? Comente
- ✓ Demonstre os sentimentos que aparecem nas estrofes 8 e 9, através de sua expressão facial e comente qual delas você ainda não conhecia.

EMICIDA

# AMORAS

Encuentro  
2

APRESENTANDO AMORAS

## ENCONTRO 2: APRESENTANDO AMORAS

Para esse momento de apresentação da obra, o/a professor/a deve explorar todos os elementos que compõem o livro: capa, contracapa, imagens, biografia do autor e do ilustrador, as cores, o título, o glossário, o texto. Não poderá deixar de fora nenhum elemento!



### O QUE VAMOS PRECISAR PARA ESSA AULA:

- ✓UMA GAIOLA
- ✓CÓPIAS DAS IMAGENS DO LIVRO AMORAS IMPRESSAS E ENROLADAS EM FORMATO DE CANUDO, PENDURADAS NA GAIOLA (OU EM OUTRO OBJETO QUE SEJA MAIS PRÓXIMO DE SUA REALIDADE. DEIXO COMO SUGESTÕES: BALDE, CAÇUÁ, CESTO DE PALHA: ✓CAIXA DE PAPELÃO)
- ✓TIRO-AO-ALVO COM A FOTO DA CAPA DO LIVRO, OU SÓ O CONTORNO.

### NA LEITURA DE HOJE TEREMOS:

POESIA E IMAGENS  
COMO SERÁ?! LEITURA  
COMPARTILHADA REALIZADA  
PELA PROFESSORA



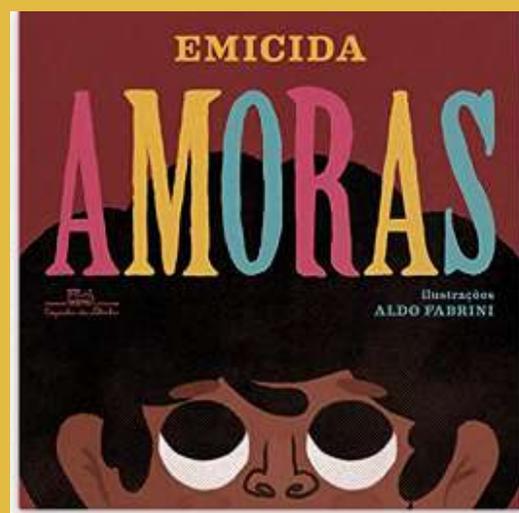
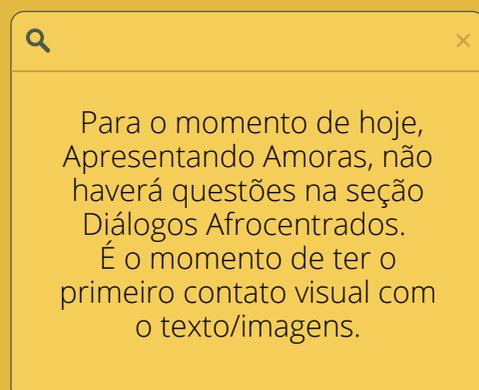
## COMO FAREMOS

### MOMENTO 1:

O/A professor/a iniciará a aula retomando a pergunta que lançou no final do encontro passado: Você já leu alguma história/ livro com personagens negros? Peça que o aluno comente a resposta falando o porquê.

Motivação:

Escreva no quadro a palavra AMORAS, a partir dela, será montada uma “nuvem” de palavras (anote o que cada aluno disser sobre o que seria entendem ou imaginam que seja Amoras). Em seguida, o/a professor/a deve comentar as respostas dadas pelos alunos e revelar que a palavra descoberta se refere ao nome do livro que irão conhecer. Mas, para conhecer essa história, é preciso libertar a história, que está em parte (apenas as imagens e estas devem estar numeradas) presa numa gaiola (caso o/a professor/a não consiga uma gaiola, poderá substituir por um outro objeto como cesto, caixa, balde, balaio, ou um outro objeto que seja mais acessível a sua realidade), que estará no centro da sala. No entanto, para libertá-la iremos brincar de tiro ao alvo.



### MOMENTO 2:

Para esse momento, o/a professora/a pode organizar a brincadeira de tiro ao alvo. Quem conseguir acertar o alvo - o rosto de Amoras - tem direito a libertar um página da história. Cada criança pode ter até três chances no tiro ao alvo. Quando todas as imagens forem libertadas, sugere-se que o/a professor/a abra uma roda de conversa para que os alunos falem/apresentem a imagem que libertaram. À medida que os alunos forem expondo suas impressões sobre as imagens, devem colocá-las no centro do círculo para que os demais colegas possam apreciá-las.

### MOMENTO 3:

O/A professor/a deve propor uma discussão em grupo a partir das seguintes questões:

- ✓ Que história poderemos esperar depois de vermos essas imagens?
  - ✓ Alguém quer descobrir?
  - ✓ Como seria essa história?
  - ✓ Onde a história se passaria?
  - ✓ Quem seriam as personagens?
- ✓ Será que está faltando alguém nessa história?
  - ✓ Quem vocês acrescentariam?
  - ✓ Quem vocês tirariam?
  - ✓ Como seria o final?

#### **MOMENTO 4:**

O/A professor/a deve apresentar as imagens na sequência em que estão organizadas na obra. Em seguida, a partir das imagens, pode tentar construir oralmente junto com as crianças uma narrativa.

Por fim, o/a professor/a poderá apresentar o livro e realizar a leitura de Amoras em voz alta assim como também apresentar o autor da obra, e o ilustrador. Para isso, pode dispor da minibiografia que encontramos na própria obra. É o momento de entregar as cópias do livro para os alunos/as. Concluída a leitura, o/a professor/a pode retomar a nuvem de palavras e analisar junto com os alunos qual/quais delas se aproximaram, ou não, da história.

**Para pensar e responder  
no próximo encontro....**

**Como você desenharia Deus?**



# Oficina pedagógica

Vamos produzir os materiais que usaremos nesse encontro

## Tiro ao alvo em "Amoras"



O/a professora deve usar a impressora para montar a imagem da capa do livro, recortar o título do livro, colar a imagem do rosto de Amoras sobre uma placa de isopor. Caso a escola já tenha uma usada, você pode reaproveitá-la. No rosto da criança, no desenho, faça um círculo na boca da imagem da capa, do tamanho de um pires de xícara/ou maior, para ser o buraco do tiro ao alvo. Corte-o com um estilete.

As bolas foram feitas com meias velhas, enroladas e por fim costuradas para não se soltarem durante o uso.



Acesse o QR code abaixo e você irá encontrar as instruções e lista de materiais que serão necessários para construir esse tiro ao alvo.



Aponte a câmera do seu qrcode e saiba mais

## Gaiola dos textos:



Acesse o QR code abaixo e você irá encontrar as instruções de como enfeitar a gaiola com os textos que serão libertados, caso a criança acerte ao alvo!

Caso na sua região não seja fácil encontrar gaiola, você pode substituir por um alçapão, uma rede de pescar, ou um outro objeto que remeta a prisão.





Deus e seus nomes em  
algumas religiões  
no continente Africano



# Encontro

3

## ENCONTRO 3: Deus e seus nomes em algumas religiões no continente Africano



### O QUE VAMOS PRECISAR PARA ESSA AULA:

- ✓ Perguntas para o caça palavras interativo;
- ✓ Duas caixas de sapato, que conterão as palavras para responder às perguntas do caça palavras interativo;
  - ✓ Gravação dos sons dos instrumentos religiosos;
  - ✓ Caixa de som/celular com os sons que serão reproduzidos;
  - ✓ Canetinhas coloridas; pedaços de papel onde deverá estar escrito: o que sinto quando ouço? E uma caixa de texto vazia que será o espaço usado para ilustração do sentimento;
- ✓ Cópias do texto informativo: As maiores religiões do continente Africano
- ✓ Cópia, em tamanho painel, do mapa do continente africano em duas versões: tracejado e um outro recortado (o tracejado servirá de guia para a preencher o tracejado com as peças recortadas.
- ✓ Brindes para a equipe que vencer o caça palavras interativo

**NA LEITURA DE HOJE TEREMOS: POESIA, IMAGENS E TEXTO INFORMATIVO**

**A LEITURA SERÁ?! EM VOZ ALTA E COMPARTILHADA**



**MOVIMENTANDO A CONVERSA COM DIÁLOGOS AFROCENTRADOS**



(Nessa seção, traremos questões norteadoras que devem ter como foco: o texto, o leitor e a interação)

**LEITURA FORMATIVA PARA O/A PROFESSOR/A**





## LEITURA FORMATIVA PARA O/A PROFESSOR/A:

Nessa seção serão indicados textos para que o/a professor/a se informe sobre o assunto abordado na aula, caso não possua ainda essas leituras

O/A professor/a pode ler antes sobre o assunto os seguintes textos:

Texto 1:

Afinal, o que são as religiões afro-brasileiras? IN: FELINTO, Renata. Culturas africanas e afro-brasileiras em sala de aula: saberes para os professores, fazeres para os alunos: religiosidade, musicalidade, identidades e arte visuais. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012. E este livro faz parte do acervo do Programa Biblioteca da Escola PNBE -2013.)



Oos capítulos desta obra utilizam linguagem didática clara para apresentar aos leitores temas religiosos, musicais e artísticos relacionados à nossa herança afro-brasileira. Este trabalho inovador é destinado a educadores, gestores, intelectuais, ativistas e demais interessados em compreender e ensinar sobre a herança afro-brasileira, livre de estereótipos e folclore.

Texto 2:

Tito Lívio Cruz Romão. Sincretismo religioso como estratégia de sobrevivência transnacional e translacional: divindades africanas e santos católicos em tradução.

[Clique aqui](#)

Disponível em: <https://www.scielo.br/lj/tla/a/BYNWpsPRxzMYh4gGGCwH5Vkl?lang=pt>



Embora sejam misturados entre diferentes grupos étnicos, os africanos buscam conscientemente soluções práticas para problemas cotidianos, como seus rituais religiosos. Com o tempo, eles se familiarizaram com o contexto católico e puderam assim deduzir transferências, adaptações e recriações culturais e religiosas.

Texto 3: BEZERRA, Karina. História geral das religiões. Observatório Transdisciplinar das Religiões no Recife. Recife, 2011.p. 5-7 (Religiões africanas)

[Clique aqui](#)

Disponível em: <https://www1.unicap.br/observatorio2/wp-content/uploads/2011/10/HISTORIA-GERAL-DAS-RELIGIOES-karina-Bezerra.pdf>



Neste artigo descrevemos algumas das religiões que existiam no continente africano antes da escravização. O país ou reino que tem como alvo a religião e suas crenças.

## COMO FAREMOS:

### MOMENTO 1:

Momento motivacional dinâmica: o que sinto quando ouço?

O momento motivacional será através da audição: para isso iremos precisar de uma caixa de som/celular do/da professor/a, para reproduzir alguns sons de instrumentos (atabaques, sineta, instrumentos musicais diversos, usados em alguns momentos de cultos religiosos, das mais diversas religiões – budismo, catolicismo, candomblé, hinduísmo, protestantismo; islamismo; hinduísmo; judaísmo), canetinhas coloridas; pedaços de papel onde deverá estar escrito: o que sinto quando ouço? E um espaço para que a criança escrever a resposta; além de uma caixa de texto vazia que deve ser usada para representar com um desenho esse sentimento, ficando a critério do aluno colorir ou não sua representação. Em seguida, o/a professor/a poderá realizar uma enquete sobre as religiões professadas pelos alunos, anotá-las no quadro e registrar as informações (para que num outro momento, que pode ser no fim da aula, montar um **gráfico com as religiões** dos alunos e deixar exposto na sala de aula).

O/A professor/a poderá organizar a sala em U, colocando o celular/caixa de som no centro do círculo, para que os alunos possam ouvir os sons selecionados (os sons podem ser encontrados acessando o Qrcode), pausando entre um som e outro, para que, assim, as crianças tenham oportunidade de ouvir calmamente e mais de uma vez, se preciso, para registrar suas sensações na **ficha dos sentimentos** que cada uma recebeu.

Quando todos concluírem esse momento, sugere-se que passe uma caixa entre as crianças onde depositarão sua ficha dos sentimentos (a ficha não precisa possuir identificação). Quando a caixa passar por todas as crianças e recolher na totalidade as fichas dos sentimentos, o/a professor/a deve pegá-las, ler as respostas e exibir os desenhos que estão na ficha dos sentimentos, para que todos contemplem as representações.

A partir das respostas lidas, deve ser conduzido o diálogo e/ou comentário com a turma sobre as religiões que eles conhecem, fazendo pontes com os sons de alguns objetos (instrumentos usados nos ritos/cultos religiosos) ligados a determinadas religiões)



Sineteiro – igreja católica



Atabaques – Candomblé



Damaru - hinduísmo

Em seguida, o/a professor/a pode trazer as imagens e texto do livro Amoras que apresentam os Deuses: Obatalá, Alá, Ganesha, e dialogar com os alunos sobre o/os Deus/es que eles conhecem nas religiões citadas na enquete realizada no início da aula com os Deuses apresentadas pelo autor na obra literária Amoras. E, assim, pode trazer para esse momento um diálogo sobre a **diversidade religiosa e o preconceito religioso**, a partir dos seguintes pontos:

- o/a professor/a deve apresentar sem julgamento de valores as diversas religiões e deuses fazendo com que o aluno perceba que caso ele estivesse em outro lugar, outro continente, as religiões que ele conheceria/professaria poderiam ser outras, e está tudo certo, tudo bem, pois vivemos numa sociedade que tem seus costumes e modos de viver e que estes mudam de acordo com o país em que vivemos.
- Mostrar que para Deus há nomenclaturas e formas de representações diferentes, porém com o mesmo significado simbólico;
- Apresentar a Lei n.º 7.716, de 5 de janeiro de 1989, alterada pela Lei n.º 9.459, de 15 de maio de 1997, que considera crime a prática de discriminação ou preconceito contra religiões.

## MOMENTO 2:

Para esse momento, iremos precisar do mapa do continente Africano em duas versões, como está exposto na seção O QUE VAMOS PRECISAR PARA ESSA AULA.

O/a professor/a poderá exibir a imagem do mapa do continente africano, para que o aluno visualmente perceba que há diversas religiões no continente africano, como as que aparecem também em Amoras. Esse é o momento para fazer leituras intertextuais entre o que nos revela o mapa e o que nos conta o livro Amoras, de Emicida.

Sugestiona-se exibir o mapa na versão pontilhada e lançar a seguinte pergunta aos alunos: vocês sabem dizer o que estes contornos representam. Em seguida deve mostrar para os alunos uma caixa. Nela estarão as peças que compõem o mapa do continente, destacando em cores e as religiões que predominam no continente – islamismo, cristianismo, hinduísmo e religiões nativas.

As peças na caixa serão usadas pelos alunos para montar o mapa das religiões. Composto o mapa, o/a professor/a poderá lê-lo, identificando e localizando as religiões através das cores

MOMENTO 3:  
Em seguida deve propor uma discussão em grupo a partir das seguintes questões:

- ✓ Que história poderemos esperar depois de vermos essas imagens?
- ✓ Alguém quer descobrir?
  
- ✓ Como seria essa história?
- ✓ Onde a história se passaria?
  
- ✓ Quem seriam as personagens?
- ✓ Será que está faltando alguém nessa história?
  
- ✓ Quem vocês acrescentariam?
- ✓ Quem vocês tirariam?
  
- ✓ Como seria o final?



Aponte a  
câmera do  
seu qr code e  
e saiba mais

## MOMENTO 3:

**Vamos dar um zoom** nas religiões citadas em Amoras: candomblé/ Obatalá/ Islamismo/ Alá e Hinduísmo/Ganesha, a partir da leitura compartilhada do seguinte texto informativo: **As maiores religiões do continente Africano.**

O/a professor/a pode distribuir cópias do texto informativo entre as crianças, e aquelas que se voluntariarem poderão ler em voz alta um parágrafo do texto. A cada parágrafo lido, o/a professor/a deve fazer uma pausa para a conversação, seguindo assim até que a leitura do texto seja concluída e sejam encerrados os comentários sobre o referido texto.

## MOMENTO 4:

O/A professor/a pode retomar a pergunta que deixou para os alunos no final do encontro passado: Como você desenharia Deus? Pedir que cada aluno pense sobre e tente responder a questão. O/A professor/a pode listar no quadro branco uma palavra-chave para cada resposta dada pelos alunos. Interligando a resposta à leitura literária, após todos responderem esta questão, o/a professor/a deve explorar a leitura de Amoras - textos e imagens das páginas 6 -13 - a partir das questões que estão na seção MOVIMENTANDO A CONVERSA COM DIÁLOGOS AFROCENTRADOS DIÁLOGOS AFROCENTRADOS.

Poderá aproveitar esse momento e fomentar a conversação entre o texto informativo e o da obra literária, fazendo com que os alunos percebam/falem sobre as informações novas ou reiteradas em ambos os textos, e assim construam suas leituras sobre algumas das religiões existentes no continente africano.

## MOMENTO 5:

O encontro pode ser encerrado com o **Caça-palavras interativo**. Para isso, usaremos as duas caixas com as palavras que respondem às perguntas do caça-palavras interativo, dispostas no quadro branco.

Para a execução do caça-palavras interativo, o/a professor/a deve dividir a sala em duas equipes. Cada membro da equipe pode participar do caça-palavras pelo menos uma vez.

Ao comando do/da professor/a, com um apito/palma/assobio, os alunos devem correr até o fundo da sala para “caçar” na caixa a palavra que responde à pergunta realizada pelo/a professor/a e exposta no quadro branco. A cada acerto, será contabilizado um ponto para a equipe. Vence a equipe que acertar mais.

O/a professor/a organizará brindes para a equipe participante, podendo ser chocolate, lápis, bombom, pirulito ou que ele achar mais adequado

**Para pensar e responder  
no próximo encontro....**

.....

**A primeira é responder ao seguinte questionamento: O que você já fez/faz para ajudar uma pessoa?**

**A segunda é fazer uma pesquisa sobre lideranças negras que lutaram ou lutam pela igualdade racial.**



## MOVIMENTANDO A CONVERSA COM DIÁLOGOS AFROCENTRADOS:



**Nessa seção, traremos questões norteadoras que devem ter como foco: o texto, o leitor e a interação.**

Questões para explorar a obra Amoras:

- ✓ Na página quatro, o autor fala que do lado de dentro da cabeça das crianças o pensamento dança. O que ele quis dizer com essa comparação?
- ✓ No texto o autor fala sobre Obatalá. A quem ou a que ele se refere? Você já conhecia essa palavra? Comente.
- ✓ O que você sente olhando a imagem da página seis? Comente. Esse homem parece com alguém que você conhece? Quem? O que ele faz?
- ✓ A palavra “Alá”, você já ouviu ou viu em algum lugar? Sabe o seu significado? No texto a quem ou a que essa palavra se refere? Explique.
- ✓ Sobre a imagem da página oito: na sua opinião, qual seria o motivo para o bebê estar chorando?
- ✓ Na página oito, o autor fala que “Nesse planeta Deus tem tanto nome diferente”. Você consegue identificar no texto quais nomes foram apresentados?
  - ✓ Na sua opinião, elefante pode ser um Deus? Comente.
- ✓ Você tem amigo/as que segue uma religião diferente da sua? Qual é a religião dele/a? Comente.
- ✓ Se você não morasse no Brasil, qual /quais desses Deuses/religiões apresentada você teria/seguiria? Comente.
- ✓ Das imagens apresentadas na aula hoje, qual você usaria para representar o Deus em quem você acredita? Comente.
- ✓ Na sua opinião existe preconceito por escolha de religião? Comente.12

## QUESTÕES PARA O TEXTO INFORMATIVO: ALGUMAS RELIGIÕES DO CONTINENTE AFRICANO

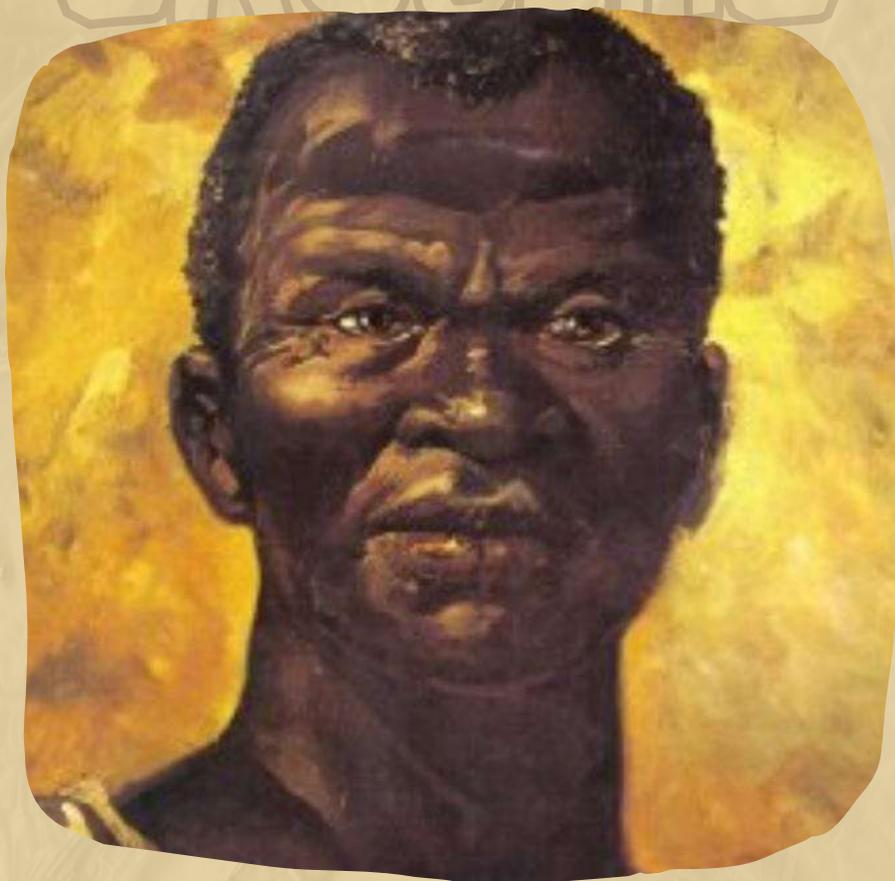
- Como ele se chama o livro sagrado dos muçulmanos?
- Na página 5 do livro Amoras, o narrador nos fala que o Deus dos muçulmanos é Alá, você consegue encontrar alguma informação sobre esse Deus no texto Algumas religiões do Continente Africano? Leia pra turma.
- Você sabe o que é o Cristianismo? Comente.
- Qual/quais o/os deus/es do catolicismo?
- O cristianismo tem duas partes bem conhecidas, você sabe quais são?
- Ao ler no texto Algumas religiões do Continente Africano, sobre o Islamismo, você consegue identificar alguma semelhança com o Cristianismo? Qual/Quais?
- Olhando a imagem dos orixás no texto Algumas religiões do Continente Africano, você consegue compará-lo com algum Deus que aparece na obra Amoras? Comente.
- O livro Amoras nos fala sobre o Deus Obatalá? Como ele é desenhado nesse livro?
- Nas páginas 5 e 6 de Amoras, o narrador nos fala sobre o Deus dos muçulmanos, e nos traz um desenho. O que você sente ao olhar essa imagem? Comente.
- Você já tinha visto um bebê negro em alguma outras história? Comente.
- Por que ao falar da religião dos muçulmanos e do Deus Alá, o ilustrador fez o desenho de um bebê negro? Comente.
- Lendo o texto da página 5 de Amoras, qual a sua resposta para a pergunta que o narrador faz no texto: Por que choramos ao chegar? (Quando nascemos)
- E se você não morasse no Brasil, e sim na África, qual dessas religiões desse continente você escolheria seguir? Comente.
- Como você imagina que Deus seja? Comente.
- Com qual das religiões apresentadas no livro Amoras ou no texto: Algumas religiões do Continente Africano, você tem mais proximidade? Comente





ORGULHO

**Zumbi e Martin  
Luther King:  
símbolos da  
resistência  
contra a  
escravização e o  
racismo**



**Encontro**

**4**

ORGULHO

## ENCONTRO 5: Zumbi e Martin Luther King: símbolo da resistência contra a escravização e o racismo:



### O QUE VAMOS PRECISAR PARA ESSA AULA:

- ✓ QUEBRA CABEÇA COM AS FOTOS DE ZUMBI E MARTIN LUTHER KING,
- ✓ DOIS ENVELOPES – CADA UM COM ESSAS DUAS PERGUNTAS:  
COMO ME CHAMO? QUEM SOU EU?
- ✓ MINIBIOGRAFIA DOS PERSONAGENS – PARA O JOGO SABE OU NÃO SABE?
- ✓ SINO/ALGUM INSTRUMENTO QUE FAÇA UM SOM SEMELHANTE AO SINO
- ✓ BRINDES PARA A EQUIPE VENCEDORA
- ✓ DATA SHOW/TV PARA EXIBIR OS VÍDEOS ABAIXO:

ZUMBI:

[HTTPS://WWW.YOUTUBE.COM/WATCH?  
V=TOV-K5AGHTU](https://www.youtube.com/watch?v=TOV-K5AGHTU)

MARTIN LUTHER KING:

[HTTPS://WWW.YOUTUBE.COM/WATCH?  
V=XNQ4TABS\\_Y](https://www.youtube.com/watch?v=XNQ4TABS_Y)

**NA LEITURA DE HOJE  
TEREMOS:**  
POESIA E IMAGENS  
A LEITURA SERÁ?!  
REFLEXIVA E EM VOZ ALTA



**MOVIMENTANDO A  
CONVERSA COM  
DIÁLOGOS  
AFROCENTRADOS**



(Nessa seção, traremos questões norteadoras que devem ter como foco: o texto, o leitor e a interação)

### COMO FAREMOS

#### MOMENTO 1:

Motivação: Adivinha quem sou eu?

O/A professor precisará construir o **quebra cabeça** com imagens reais de **Zumbi e Martin Luther King**. Veja como na seção Oficina pedagógica.

Para essa atividade, a turma precisará ser separada em dois grupos/equipes. (os alunos poderão fazer a escolha, ou por ordem alfabética: A-L e do M-Z ou critério do educador/a); O/A professor/a deve entregar um envelope de papel madeira para cada equipe, contendo as peças, e estipular um tempo entre 5 e 10 minutos para que montem o quebra cabeça.

Quando conseguirem montá-lo, devem reunir-se, pensarem juntos e responderem às perguntas que estarão dentro do envelope: Como me chamo? Quem sou eu?

Ganha a equipe que conseguir formar o quebra-cabeça e responder primeiro as questões. Para isso, o professor/a dará um tempo de três a quatro minutos aproximadamente..

### **MOMENTO 2:**

O/a professor/a deve anotar no quadro branco as respostas dadas pelas equipes, cada uma das quais terá até três chances para tentar acertar. Caso não acertem, o/a professor/a deve partir dos nomes citados para apresentar a identidade desses sujeitos, justificando as respostas erradas – não pode dar dicas sobre a personalidade que aparece no quebra-cabeça.

### **MOMENTO 3:**

Com as equipes ainda formadas, os alunos devem observar as imagens e pensar sobre algumas perguntas que o/a professor/a lançará:

- ✓ Quem são?
- ✓ Onde moram?
- ✓ Profissão?
- ✓ Por que será que a professora escolheu esses rostos para o quebra cabeça?
- ✓ Alguém já viu um deles em algum meio de comunicação (tv., computador, celular, redes sociais), já viu em algum livro?
- ✓ De que país eles são?
- ✓ O que fazem?

Enquanto os alunos pensam sobre as questões lançadas, o/a professor/a poderá fixar o quebra-cabeça numa cartolina e deixar exposto em uma das paredes da sala, lado a lado. (Antes disso, poderá virar o quebra-cabeça e passar uma fita adesiva transparente ou dupla face, para prender as peças, só assim os fixar na parede, para que não desmonte)

### **MOMENTO 4:**

**Vamos dar um zoom** nesses homens que são referência na luta contra o preconceito e racismo, na história e cultura africana e afro-brasileira, vendo a biografia deles nos vídeos abaixo:



Zumbi: <https://www.youtube.com/watch?v=TOV-k5AGhtU>

A história de zumbi dos Palmares

**Clique aqui**



Martin Luther King: [https://www.youtube.com/watch?v=Xnq4TaBSY\\_Y](https://www.youtube.com/watch?v=Xnq4TaBSY_Y)

**Clique aqui**



O/A professor/a junto com os alunos poderá ler as páginas 28-33 do livro Amoras, explorando os textos verbais e não-verbais, as informações dos vídeos e da pesquisa que realizaram em casa, a partir das questões que estão na seção MOVIMENTANDO A CONVERSA COM DIÁLOGOS AFROCENTRADOS DIÁLOGOS AFROCENTRADOS

Agora é a hora de os alunos apresentarem as respostas à pergunta que foi feita no final da aula passada. O/A professor/a pode retomar a questão que deixou no encontro passado: O que você já fez/faz para ajudar uma pessoa? A partir das respostas dos alunos, mostrar o quanto as atitudes e práticas de Zumbi e Martin Luther King conseguem até hoje ajudar pessoas.

### MOMENTO 5:

JOGO: SABE OU NÃO SABE?! (Tema: Biografias de Martin Luther King e Zumbi)

Aproveitando ainda a divisão da sala em equipes, o/a professor/a poderá explicar as regras do jogo Sabe ou não sabe?! e executá-lo.

O/A professor/a deve organizar a sala para o jogo, de forma que o birô fique ao centro e uma equipe à sua direita e outra à sua esquerda.

Cada equipe pode escolher um representante para correr e bater no sino, ou fazer revezamento para esse momento, fica a critério dos alunos.

No fundo da sala de aula, sobre a mesa ou carteira, o/a professor/a poderá dispor um sino, um chocalho, ou outro objeto que reproduza um som que se assemelhe ao de um sino. Quem chegar primeiro e bater o sino terá a chance de responder à pergunta realizada pelo/a professor/a

Caso a equipe que bateu o sino não acerte, a chance de responder passa para a outra equipe, e caso nenhuma das equipes consiga responder a pergunta feita pelo/a o professor/a, imediatamente a pergunta ficará guardada para ser repetida ao final do jogo, dessa forma as equipes têm um tempo a mais para pensarem e tentarem responder. Porém, se mesmo assim, ainda não conseguirem, o/a professor/a deve responder.

Vence a equipe que conseguir responder mais perguntas. O/A professor/a deve organizar brindes para a equipe vencedora, podendo ser um bombom, um chocolate, pulseiras feitas de miçangas coloridas, fica a seu critério.

O/A professor/a poderá encerrar a aula realizando uma roda de conversa, onde as crianças em dupla socializem o que encontraram na pesquisa solicitada no último encontro: Pesquise sobre lideranças negras, que lutaram ou lutam pela igualdade racial.

### JOGO: SABE OU NÃO SABE?

As perguntas para esse jogo podem ser acessadas na seção Questões do jogo: SABE OU NÃO SABE?



### Para pensar e responder no próximo encontro....

O/A professor/a encerra a aula deixando para a turma duas atividades:

.....  
**A primeira é responder ao seguinte questionamento: Qual a fruta de que você não gosta? Comente.**

**A segunda é fazer uma pesquisa sobre as frutas que tem origem africana, mas nós pensamos que são brasileiras. Não esqueça de anotar no caderno e trazer no nosso próximo encontro.**  
.....





## LEITURA FORMATIVA PARA O PROFESSOR:

Nessa seção serão indicados textos para que o/a professor/a se informe sobre o assunto abordado na aula, caso não possua ainda essas leituras

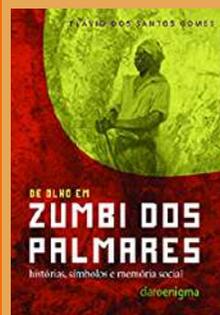
O/A professor/a pode ler antes sobre o assunto os seguintes textos:

**Texto 1:**  
Biografia de Zumbi - Flávio dos Santos Gomes. Zumbi dos Palmares: histórias, símbolos e memória social. São Paulo: Claro Enigma. 2011. Pp60-71.

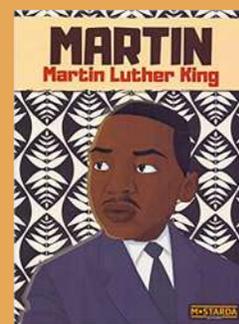
**Texto 2:**  
Biografia de Martin Luther King - Martin - Martin Luther King. Gabriela Bauerfeldt. Editora Mostarda, 2019.

**Texto 3:**  
PRECONCEITO, RACISMO E DISCRIMINAÇÃO - Simone de Alcantara Savazzoni  
Disponível em:  
[https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/RFD/search/authors/vie\\_wirstName=Simone%20de%20Alcantara&middleName=&lastName=Savazzoni&affiliation=&country=](https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/RFD/search/authors/vie_wirstName=Simone%20de%20Alcantara&middleName=&lastName=Savazzoni&affiliation=&country=)

 [Clique aqui](#)



Nesta obra, Flávio Gómez elabora uma biografia de Zumbi dos Palmares a partir de uma rica documentação, explorando como a figura se transformou em herói contra a escravidão e contra o símbolo do preconceito racial.



Esta obra conta a história de um dos principais líderes do movimento pelos direitos civis afro-americanos, ganhador do Prêmio Nobel da Paz, homem famoso por sua não-violência e amor ao próximo.



O preconceito, o racismo e a discriminação estão profundamente arraigados e sustentam o pensamento e a ação em todos os níveis da sociedade, e são realidades que permeiam a vida de muitas pessoas, trazendo-lhes consequências morais, materiais e psicológicas gravíssimas que devem ser enfrentadas por meio de ferramentas, regulamentos sociais que buscam mudar esse paradigma horrível..

## MOVIMENTANDO A CONVERSA COM DIÁLOGOS AFROCENTRADOS:

Questões:



✓ Na página 26, o autor faz referência a Martin Luther King. Quem foi ele? O que você já ouviu sobre ele? Comente.

✓ No texto da página 26, o autor revela uma característica de Martin Luther King: "gentil". O que faz uma pessoa ser gentil?

✓ Olhando a imagem da página 27, você concordaria ou não com essa qualidade? Você poderia falar alguma outra característica apenas observando a imagem? Comente.

✓ Na página 28, o autor faz referência a Zumbi dos Palmares. Quem foi Zumbi dos Palmares? Você já ouviu falar dele? O que ouviu? Comente.

✓ No texto da página 28, o autor escreve: "Ao vê-la, Zumbi dos Palmares diria: - Nada foi em vão." O que não teria sido em vão?

Observando as imagens das páginas 28 e 29:

✓ O que podemos identificar?

✓ Onde estão esses homens?

✓ Por que um homem está vestido e o outro não? Você pode imaginar o que eles estão fazendo?

✓ Pelas expressões no rosto deles, como eles estão se sentindo nesse lugar? Comente.

✓ De acordo com o vídeo, por que mataram Martin Luther King? Você concorda com esse fato? Por quê?

✓ Você ajudaria alguém a fugir, caso essa pessoa estivesse sofrendo e sendo maltratada? Comente como faria.

✓ Na sua opinião, é justa a luta pela igualdade comandada por Zumbi dos Palmares?

✓ De acordo com o vídeo, por que mataram Zumbi dos Palmares? O que fizeram com o corpo dele? Por quê?

✓ Na sua opinião, é justa a luta pela igualdade comandada por Martin Luther King?

✓ Pensando no que vimos e ouvimos, nos textos, nos dois vídeos, e na pesquisa que você realizou o que esses homens/mulheres tinham em comum? Eles tinham algo diferente?

✓ A história de vida, luta e morte desses dois homens nos ensinam algo? Comente.

O/A professor deve finalizar a aula lendo a biografias dos dois líderes: Zumbi e Martin Luther King

# Oficina pedagógica

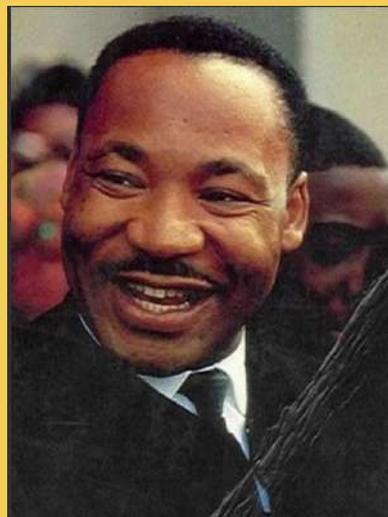
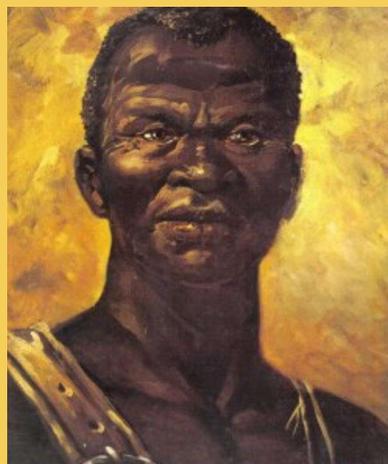
Vamos produzir os materiais que usaremos nesse encontro

## Quebracabeça

O/A professor precisará construir o quebra cabeça com imagens de Zumbi e Martin Luther King. Para isso, pode usar a impressora e imprimir as fotos dos dois líderes, e dois moldes de quebra cabeça, em tamanho painel/pôster depois deve colar as folhas que formam o rosto de Zumbi e outro de Martin Luther King em uma superfície espessa como papelão ou cartolina, isopor, ou algum outro material que esteja disponível em sua realidade, e na parte de trás cole os moldes do quebra cabeça.

Espere secar e recorte as peças, e para que o quebra cabeça fique mais encochado e não se destrua durante o manuseio, plastifique-o com papel contato, ou mesmo passe a fita adesiva transparente larga, em cima da imagem, impermeabilizando as peças. e , tornando-as mais duráveis.

A moldura ao lado serve como guia para a montagem do quebra cabeça, e pode também ser usada para deixar exposto na sala como uma obra de arte. Fica a seu critério.



### Brindes: pulseiras de miçangas

Você pode comprar pronto ou fazer você mesmo/a.



Acesse o Qr code abaixo e você irá encontrar as instruções e lista de materiais que serão necessários para construir esse tiro ao alvo.



# Encontro

5

ALIMENTOS QUE VIERAM DA ÁFRICA

## ENCONTRO 4: ALIMENTOS QUE VIERAM DA ÁFRICA



### O QUE VAMOS PRECISAR PARA ESSA AULA:

- ✓ Cópias da Receita: Qumbe - Doce de Coco Africano ( pode ser substituída por outra, fica a seu critério)
- ✓ Ingredientes para realizá-la;
- ✓ Placa de isopor/caixa com areia;
- ✓ Imagens de frutas/frutos/raízes (coco, melancia, abacate, banana, amora, abacaxi, jaca, mamão, café, dendê;
- ✓ Uma varinha com um anzol (feito com um pedaço de arame, de cadernos velhos e uma linha para amarrar o anzol na varinha);
- ✓ Uma bandeja;
- ✓ Placas com imagens e nomes das frutas e um pouco da sua história de origem.
- ✓ Texto informativo: Origem dos Alimentos Presentes na Culinária Brasileira

### MOVIMENTANDO A CONVERSA COM DIÁLOGOS AFROCENTRADOS



(Nessa seção, traremos questões norteadoras que devem ter como foco: o texto, o leitor e a interação)

### NA LEITURA DE HOJE

#### TEREMOS:

RECEITA E TEXTO  
INFORMATIVO  
A LEITURA SERÁ?! EM VOZ  
ALTA  
MOVIMENTANDO A  
CONVERSA COM DIÁLOGOS  
AFROCENTRADOS



### LEITURA FORMATIVA PARA O PROFESSOR:

PAIVA, Maria da Conceição. A presença africana na culinária brasileira: sabores africanos no Brasil. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/11216/1/mariadaconceicaopaiva.pdf>

CLIQUE AQUI



## COMO FAREMOS:

### MOMENTO 1:

Motivação: “pescaria” dos alimentos

Sugestiona-se iniciar esse momento com a “pescaria”. Cada criança terá uma chance de “colher” um alimento. À medida que os alimentos forem sendo “colhidos”, as crianças devem ir separando-os. De um lado do birô, colocam o que eles pensam que são brasileiros e do outro os que pensam que vieram de outros países/continentes.

A cada alimento “pescado”, o/a professor/a poderá iniciar uma rodada de perguntas, como as que estão abaixo:

- ✓ Quem conhece essa fruta?
- ✓ Já experimentou?
- ✓ Gostou?
- ✓ Com ela podemos fazer que comidas?
- ✓ Sabe de onde ela veio?
- ✓ Como ela chegou no Brasil?
- ✓ Como é o ciclo de vida dessa planta?
- ✓ Existe no quintal de casa? Por quê?

### MOMENTO 2:

O/A professor/a deve construir junto com os alunos algumas placas com texto imagem e nome do alimento, para isso deve levar para a sala de aula uma estrutura semi pronta da placa, para apenas finalizar em sala( os elementos que irão compor a placa devem ser levados impressos para que o aluno recorte, cole e assim construa a placa que será usada num outro momento.)

### MOMENTO 3:

A turma deve ler as páginas 16 -21 do livro Amoras, explorando texto e imagens a partir das questões que estão na seção MOVIMENTANDO A CONVERSA COM DIÁLOGOS AFROCENTRADOS DIÁLOGOS AFROCENTRADOS.

### MOMENTO 4:

O/A professor/a pode retomar a questão que deixou no encontro passado: Qual a fruta que você não gosta? Comente.

Agora é a hora dos alunos apresentarem a pesquisa, que foi solicitado/a pelo/pela professor/a no encontro passado: quais as frutas que têm origem africana, mas nós pensamos que é brasileira?

Apresentar a receita: Qumbe - Doce de Coco Africano.

(O/a professor/a pode fazer a receita na escola junto com os alunos.)



## Qumbe - Doce de Coco Africano.

### ♥ Ingredientes

2 xícaras (chá) de coco ralado seco e sem açúcar  
1/2 xícara (chá) de leite de coco  
1 e 1/2 xícaras de açúcar refinado  
1/2 xícara de leite  
1/4 xícara (chá) de farinha de trigo  
Coco ralado para envolver os docinhos

### ♥ Preparo

Hidrate o coco com o leite de coco e reserve.  
Em uma panela coloque o açúcar e leve ao fogo até ficar cor de caramelo. Adicione o coco hidratado, o leite e a farinha de trigo.  
Cozinhe por mais uns 5 minutos.  
Deixe esfriar completamente.  
Pegue pequenas porções, faça bolinhas e passe no coco ralado.  
Para ter acesso a receita, acesse:  
<https://caramelow.com/qumbe>



Aponte a  
câmera do  
seu qr code e  
e saiba mais

## MOMENTO 5:

**Vamos dar um zoom** explorando o ingrediente coco. Expor sobre a origem da fruta e sua relação com a África. Conversar sobre a influência africana na culinária brasileira, a partir do texto Origem dos alimentos na culinária brasileira,

## MOMENTO 6:

Reproduzir a receita com eles, ou pelo menos em parte no espaço da sala de aula (já que não podemos entrar todos na cozinha da escola.)

Em seguida, o/a professor/a irá se deslocar para a sala do terceiro/quarto ano, para que as crianças apresentem os conhecimentos adquiridos sobre os alimentos que herdamos do continente africano a partir da colonização, apresentando em placas individuais as imagens e descrevendo as características dos alimentos, e o país originário. (essas são as placas que forma consruídas em sala, é o momento de retomá-las.

O/A professor/a poderá conduzir os alunos na apresentação da receita e em seguida degustar os docinhos com os alunos da sala que forem visitar, dividindo o conhecimento adquirido, e socializando saberes.

Ao retornar para a sala de aula, o/a professora/a pode colar as placas na parede da sala, formando um mural com o título: ALIMENTOS QUE VIERAM DA ÁFRICA.



Exemplo de placa que pode ser confeccionada, ou usando a ferramenta digital CANVA, ou o/a professor/a pode fazer manualmente, imprimindo apenas as imagens e colando-a numa folha de papel A4/40 quilo, e abaixo, poderá escrever o texto sobre a árvore frutífera.

**Para pensar e responder  
no próximo encontro....**

.....

**O que você mais gosta em você? Comente.**

.....



## MOVIMENTANDO A CONVERSA COM DIÁLOGOS AFROCENTRADOS:



Que outra fruta poderíamos usar para compará-la à criança como fez Emicida em seu livro? Justifique;

No texto da página 16, o autor nos diz que “as pretinhas são o melhor que há”, no texto ele está se referindo à fruta, ou ele está usando a palavra pretinha para falar sobre a cor da criança? Comente.

A palavra pretinha é usada para elogiar ou criticar pessoas? No livro Amoras qual o sentido dessa palavra então?

Na página 20, Emicida escreve: “quanto mais escuras, mais doces”, na sua opinião o que o autor quis nos dizer com essa frase?

Observe as imagens nas páginas 30 e 31, leia o texto em silêncio, pense sobre ele e responda: por que “nada foi em vão soou como canto para os ouvidos do pai da menina”?

Qual o significado da fruta em cima da cabeça do pai da menina na página 32? Comente.





# Encontro 6

**Espelho, espelho meu!**



## ENCONTRO 6 – Espelho, espelho meu!



### O QUE VAMOS PRECISAR PARA ESSA AULA:

- ✓ O que vamos precisar para essa aula:
- ✓ Caixa com espelho
- ✓ Avatares construídos no primeiro encontro;
- ✓ Bolas de sopro;
- ✓ Música: "Tudo bem ser diferente", disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kxgobkrU4Sg>

### NA LEITURA DE HOJE TEREMOS POESIA E IMAGENS A LEITURA SERÁ?! COMPARTILHADA



### MOVIMENTANDO A CONVERSA COM DIÁLOGOS AFROCENTRADOS



(Nessa seção, traremos questões norteadoras que devem ter como foco: o texto, o leitor e a interação)

### LEITURA DE FORMAÇÃO PARA O PROFESSOR:



### COMO FAREMOS:

#### MOMENTO 1:

Sugestionamos que, nesse encontro o/a professor/a organize a sala em semicírculo/círculo e iniciará a aula retomando a pergunta que lançou no final do encontro passado: O que você mais gosta em você? Comente. Quando todos concluírem suas colocações, o/a professor/a poderá retomar a dinâmica da caixa com o espelho, para que os alunos possam se olhar e talvez se perceber com outras características ou identificar traços físicos que no primeiro encontro eles não reconheciam como seus.

Em seguida, o/a professor/a deve retomar os avatares que foram construídos no primeiro encontro. Para isso, o/a professora pode espalhar pelo chão os avatares, e as crianças podem passear pela sala e encontrar o seu, pegá-lo e sentar-se, para que assim possam em seguida, numa roda de conversa, expressar se mudariam algo no seu avatar. O quê? Por quê?

A partir da observação das características de cada avatar que foi elaborado no primeiro encontro desta sequência didática, as crianças, mediadas pelo /a professor/a, podem conversar e observar as diferenças e identidades que existem na sala de aula. O/A professor/a nesse momento pode expor e conceituar para os alunos os verbetes identidade e diferenças., mostrando o significado de cada palavra e como elas nos ajudam a entender que ser diferente não é negativo e que nossa identidade é construída a partir de nossas características e particularidades sejam elas sociais, físicas e/ou culturais.

### IDENTIDADE



É o que lhe identifica como sujeito, suas características, ou da comunidade a qual pertence.

### DIFERENÇA

Pode ser lida e usada como marcador e localizador de diferença entre pessoas



#### MOMENTO 2:

Ouvir a música "Tudo bem ser diferente", e dar continuidade a conversa sobre o respeito as diferenças, e a identidade de cada um. O/A professor/a pode ler em voz alta uma estrofe de cada vez, fazendo pausas para a conversa sobre o que a música nos fala.



Ouvir a música "Tudo bem ser diferente"  
Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kxgobkrU4Sg>



 **Clique aqui**

Após a conversa, o/a professor/a solicitará que os alunos passem a mão embaixo da cadeira. Eles encontrarão uma bola de sopro. Ao comando da professora, todos devem enchê-la até estourar. Dentro de alguns balões, haverá perguntas numeradas, em outros papéis vazios. As questões que devem estar nos balões estão na seção MOVIMENTANDO A CONVERSA COM DIÁLOGOS AFROCENTRADOS. os alunos.)



#### **MOMENTO 4:**

Pedir para que as crianças cantem a música "Tudo bem ser diferente". Fazer a gravação das crianças cantando, podendo ser só a voz ( e posteriormente fazer uma montagem com as fotos das crianças e música – um “clipe” musical, usando o aplicativo cap cut ou outro que desempenhe a mesma função), ou um pequeno vídeo, que deve ser guardado e poderá para ser exposto durante o momento final da sequência didática.

**Para pensar e responder  
no próximo encontro....**



.....

**Você já ouviu a expressão black power?  
Onde? Sabe o significado?**

.....



## MOVIMENTANDO A CONVERSA COM DIÁLOGOS AFROCENTRADOS

Questões: (devem estar dentro da bola de sopro)



- ✓ Sobre o que nos fala o livro Amoras?
- ✓ O que a menina do livro quis dizer com a frase: “que bom que eu sou pretinha tam”
- ✓ Você se achou parecido/a com a menina do livro? Comente.
- ✓ O que você achou mais interessante no livro?
- ✓ Sobre as imagens presentes ao longo do livro, qual a que mais agradou você? Há alguma que você não gostou? Comente
- ✓ Você já tinha lido algum outro livro/texto em que aparecesse a palavra identidade?
- ✓ Você já tinha lido algum outro livro/texto em que tivesse personagens negros na história?
- ✓ Dos personagens apresentados no livro, qual você já conhecia?
- ✓ Dos personagens apresentados no livro, qual você mais gostou? Por quê?
- ✓ No livro o autor apresenta os vários nomes que são usados na África para se referir a Deus. Dos nomes que Emicida apresenta, você já conhecia algum? Gostou de conhecer? Comente.
- ✓ Você gostaria de ler outros livros que trazem personagens negros? Comente.
- ✓ Na página 14, o autor escreve a seguinte frase: “Me esforço para ensinar mas foi com eles que aprendi”. A quem o pronome “eles” está se referindo? Quem ensinou algo para o narrador da história?
- ✓ Na página 36, a menina faz uma reflexão sobre o que o pai lhe diz: “que bom que eu sou pretinha também”. O que a fez ficar feliz e chegar a essa conclusão?
- ✓ O que você aprendeu com a leitura desse livro? Comente.



## LEITURA FORMATIVA PARA O/A PROFESSOR/A:

Nessa seção serão indicados textos para que o/a professor/a se informe sobre o assunto abordado na aula, caso não possua ainda essas leituras

O/A professor/a pode ler antes sobre o assunto os seguintes textos:

Texto 1:

Documentos de identidade – Tadeu Tomaz da Silva

Disponível em:

[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5735262/mod\\_resource/content/1/Livro%20de%20Tadeu%20Tomaz%20da%20Silva%20%281999%29%20Curr%C3%ADculoD%20de%20Identidade.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5735262/mod_resource/content/1/Livro%20de%20Tadeu%20Tomaz%20da%20Silva%20%281999%29%20Curr%C3%ADculoD%20de%20Identidade.pdf) **Clique aqui**

Texto 2:

Tadeu Tomaz da Silva(org.). Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos **Clique aqui**

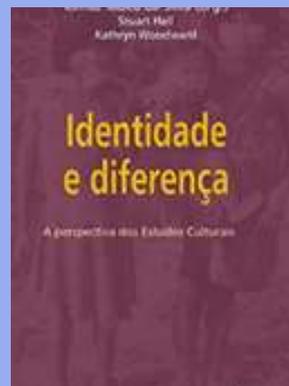
Disponível

em:

<https://tonaniblog.files.wordpress.com/2019/03/tomaz-tadeu-identidade-e-diferenc3a7a.pdf>



O que este livro apresenta é um mapa que traça a pesquisa curricular desde suas origens na década de 1920 até a teoria pós-crítica atual. Em capítulos curtos, o autor nos dá em linguagem direta uma visão abrangente dos principais pontos do currículo.



Questões de identidade e diferença estão no centro da teoria social e da prática política hoje. Do ponto de vista dos estudos culturais, portanto, os três ensaios que compõem este volume tentam, de diferentes maneiras, traçar os contornos dessa questão. Aplicável aos campos da antropologia e da sociologia.



# Encontro



**Apresentação da  
obra literária  
O mundo no Black  
Power de Tayó**

## ENCONTRO 7: Apresentação da obra literária

### O mundo no Black Power de Tayó, de Kiusam de Oliveira



Em alguns dos encontros que seguiremos iremos aproximar as obras Amoras e O mundo no black power de Tayó. Sinalizaremos esse momento com as imagens das personagens, na seção RETOMANDO AMORAS



Para esse momento de apresentação da obra, o/a professor/a deve explorar todos os elementos que compõem o livro: capa, contra capa e as informações e imagens ali contidas; biografia dos autores; as imagens dentro e fora do texto; as cores; o título; o glossário; o texto. Não poderá deixar de fora nenhum elemento!



**O QUE VAMOS PRECISAR PARA ESSA AULA:**

- ✓ PISTAS - CAÇA AO TESOURO;
- ✓ REPRODUÇÃO DA CAPA DO LIVRO;
- ✓ LIVRO: O MUNDO NO BLACK POWER DE TAYÓ
- ✓ DATA SHOW/TV.

**VÍDEO CONTAÇÃO DE HISTÓRIA:**

[HTTPS://WWW.YOUTUBE.COM/WATCH?](https://www.youtube.com/watch?v=1JBVUQIXYK4&t=3935)

[V=1JBVUQIXYK4&T=3935](https://www.youtube.com/watch?v=1JBVUQIXYK4&t=3935)

**Clique aqui**



**NA LEITURA DE HOJE TEREMOS: CONTAÇÃO DE HISTÓRIA DIGITAL - VÍDEO. A LEITURA SERÁ?! REALIZADA PELA CONTADORA DE HISTÓRIA DIGITAL**

**MOVIMENTANDO A CONVERSA COM DIÁLOGOS AFROCENTRADOS**



(Nessa seção, traremos questões norteadoras que devem ter como foco: o texto, o leitor e a interação)

## COMO FAREMOS:

### MOMENTO 1

O/A professor/a pode informar para os alunos que dentro da escola estão escondidas pistas sobre o que vamos conhecer no encontro de hoje. (As pistas são as palavras que compõem o título do livro, mais o desenho da capa, o nome da autora, da editora e o símbolo do aplicativo youtube)

Informar ainda que os alunos em duplas, devem sair pela escola caçando essas pistas. Para cada dupla deve-se estipular 2 minutos. Cada dupla deve trazer apenas uma pista, para que assim todos participem.

A medida que as pistas forem sendo encontradas, devem ser afixadas no quadro branco. Ao final quando todas forem encontradas a turma se une para tentar descobrir qual será o nosso novo objeto de estudo: o livro. E o símbolo do youtube, será a pista para o nosso momento seguinte. Assistir ao vídeo - que será a contação de O mundo no black power de Tayó.

### MOMENTO 2:

Antes da exibição do vídeo, o/a professor/a poderá realizar uma roda de conversa. Agora é a hora de retomar a questão deixada para ser pensada no último encontro: Você já ouviu a expressão "black power"? Onde?

A partir da capa e da contracapa do livro, o/a professor deve iniciar uma conversa com a turma. Para guiar esse momento, a título de sugestão, apresentamos algumas perguntas que estão na seção MOVIMENTANDO A CONVERSA COM DIÁLOGOS AFROCENTRADOS

### MOMENTO 3

Após essa conversa, o/a professor/a deve realizar a contação de história. Para tanto, utilizará o vídeo disponível neste link: <https://www.youtube.com/watch?v=1JBVuQIXYk4&t=393s>

Quando concluir a exibição do vídeo, o/a professor/a poderá distribuir cópias do livro para que os alunos tenham contato com a obra física.



O vídeo mostra a contação do livro O mundo no black power de Tayó, uma garotinha negra e cheia de orgulho de seu cabelo Black Power, representa nessa história o poder da autoestima e da autoaceitação ainda na infância.



Para assistir o vídeo, clique no link <https://www.youtube.com/watch?v=1JBVuQIXYk4&t=345s> :



**Para pensar e responder  
no próximo encontro....**

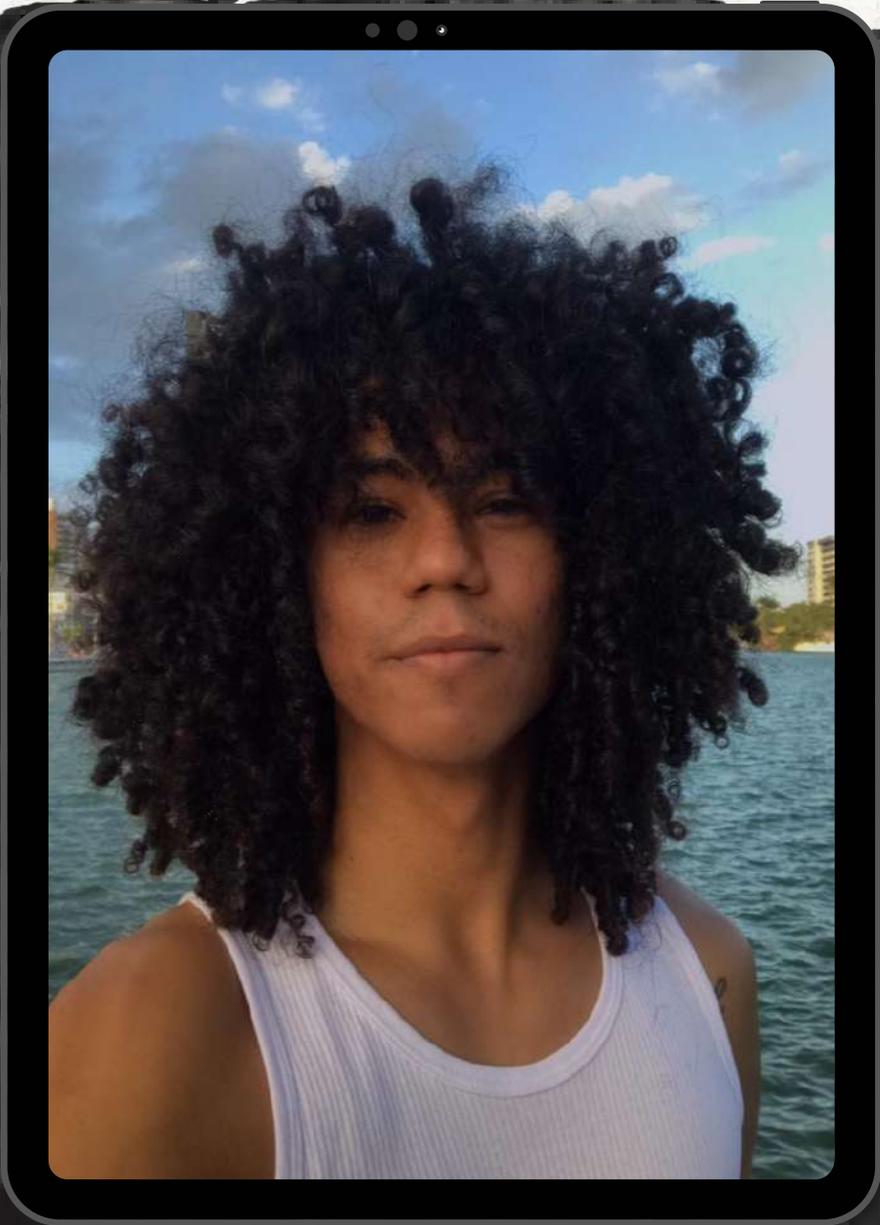


.....  
**Você se acha poderoso/a? Comente.**  
.....

### **MOVIMENTANDO A CONVERSA COM DIÁLOGOS AFROCENTRADOS**

- ✓ Observando a capa e a contracapa do livro, o que podemos esperar dessa história?
- ✓ Que imagem/imagens você pode apontar que aparecem na capa e contracapa?
- ✓ Quem serão e como serão as personagens?
- ✓ O que ou quem será que é Tayó?
- ✓ Que tipo de história o livro trará...piadas? terror? Comédia? O que você nos diz. Comente
- ✓ Na sua opinião, a história do livro O mundo no Black Power de Tayó acontece em qual lugar? Por que você pensou nesse lugar?
- ✓ Esse livro lembra algum outro que você já leu? Qual?





# Encontro



# 8

**A beleza também é negra!**

## ENCONTRO 8 – A beleza também é negra!



### O QUE VAMOS PRECISAR PARA ESSA AULA:

- ✓ Caixa de som, e a música "Eu sou" - WD;
- ✓ Letra da música "Eu sou", impressa;
- ✓ Envelopes para colocar a letra fatiada e questões para serem debatidas;
- ✓ Texto informativo: "Confira as 10 maneiras de contribuir para uma infância sem racismo"
- ✓ Vídeo: Tour pelo meu rosto

### NA LEITURA DE HOJE TEREMOS: LETRA DE MÚSICA, E IMAGENS A LEITURA SERÁ?! COMPARTILHADA



### MOVIMENTANDO A CONVERSA COM DIÁLOGOS AFROCENTRADOS



(Nessa seção, traremos questões norteadoras que devem ter como foco: o texto, o leitor e a interação)

## Retomando "Amoras"

1

Esse encontro está alinhado com os ENCONTROS: 1, 4 e 6 de Amoras

2

Nesse encontro, o professor/a aproximará as obras Amoras e o Mundo no Black de Tayó!

3

Nesse momento o/a professor/a deve relembrar o que fora discutido em Amoras, e fazer uma ponte com o que será dialogado hoje - ou seja - o/a professor/a deve pontuar as proximidades entre e O mundo no black power de Tayó e Amoras.





## LEITURA FORMATIVA PARA O/A PROFESSOR/A:

Nessa seção serão indicados textos para que o/a professor/a se informe sobre o assunto abordado na aula, caso não possua ainda essas leituras

Para o/a professor/a se apropriar de alguns conceitos, sugerimos a leitura dos seguintes textos teóricos

Texto 1: RACISMO: Preconceito de cor e racismo no Brasil. Antônio Sérgio Alfredo Guimarães  
Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/ra/a/B8QfF5wgK3gzDNdk55vFbnB/?format=pdf&lang=pt>

 [Clique aqui](https://www.scielo.br/j/ra/a/B8QfF5wgK3gzDNdk55vFbnB/?format=pdf&lang=pt)

Texto 2: REPRESENTATIVIDADE: DESS, C. Notas sobre o conceito de representatividade. Urdimento - Revista de Estudos em Artes Cênicas, Florianópolis, v. 1, n. 43, p. 1-30, 2022. DOI: 10.5965/1414573101432022e0206.  
Disponível em:  
<https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/21115> Acesso em: 8 ago. 2022.

 [Clique aqui](https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/21115)

Texto 3: EMPODERAMENTO: BERTH, Joice. O que é empoderamento? Belo Horizonte: Letramento, 2018.  
Disponível em:  
<https://www2.unifap.br/neab/files/2021/01/Empoderamento-Feminismos-Plurais-Joice-Berth.pdf>

 [Clique aqui](https://www2.unifap.br/neab/files/2021/01/Empoderamento-Feminismos-Plurais-Joice-Berth.pdf)



A autora analisa a formação do campo temático da pesquisa sobre relações raciais brasileiras na década de 1940 e sua superação no estudo da identidade racial e do racismo na década de 1970, buscando especificar a história da significação teórica de dois conceitos: preconceito de cor e racismo.



Este artigo oferece algumas reflexões sobre as influências éticas, estéticas, políticas e sociais que permeiam as minorias na sociedade.



Este livro nos traz uma discussão sobre a teoria do empoderamento com base em diversas matrizes teóricas atualmente dedicadas ao tema. São pensadores que entendem o empoderamento como uma aliança entre a consciência crítica e a tradução para a prática.

## COMO FAREMOS:

### MOMENTO 1:

Para esse momento o/a professor/a deve organizar a sala em U. Poderá, na entrada entregar para os alunos as letras P e M (perguntas e música, respectivamente, que estarão numeradas), quando os alunos forem chegando e sentando, pedir que guardem a letra que receberam. (No momento 4 ela será usada).

Antes de começar as atividades com a obra literária O mundo no black power de Tayó, o/a professor/a poderá retomar a obra Amoras:



**RETOMANDO AMORAS:** Nesse momento, o/a professor/a poderá retomar as discussões realizadas com a obra literária Amoras, no Encontro 4 – Zumbi e Martin Luther King, para ativar a lembrança dos alunos sobre a importância dos líderes para ajudar outras pessoas a repensarem seus comportamentos e ações, assim como ajudar as pessoas a reconhecerem seus direitos de ser quem são, independente do lugar onde estejam (país, cidade, continente), da sua cor, raça, ou lugar social – economicamente falando.

Neste momento, sugestiona-se o/a professor/a deve conduzir os alunos a refletirem sobre como conhecer os direitos à igualdade contribui na forma como cada um/uma se posiciona diante dessa sociedade que segrega, separa e discrimina (pela cor, cabelo, beleza, corpo, economicamente), refletindo na vida de cada um de nós.

Em seguida, poderá retomar a pergunta deixada no final do último encontro: Você se acha poderoso/a? E fazer uma ponte entre o podemos fazer e o que fazemos, como Zumbi e Martin Luther King (poder de convencer pelo diálogo, poder de liderança...)

### Motivação:

O/A professor/a pode lançar a seguinte pergunta para a turma: vocês conhecem alguma música que fale sobre beleza, força, que incentive ser bom para si próprio?

Se sim, poderá pedir à criança que cante, ou fale, caso lembre da letra apenas...

Caso as crianças não lembrem ou conheçam, o/a professor/a pode citar o título, ou trechos de outras músicas para exemplificar. Pode ficar à vontade para cantar as seguintes canções: <https://www.youtube.com/watch?v=xoajyoDnvQ4> – Linda e preta Nara Couto; <https://www.youtube.com/watch?v=cbOG2HS1Wko> – Menina pretinha – Mc Sofia; <https://www.youtube.com/watch?v=eIT5P7O132s> – Identidade – Alessandra Crispim; <https://www.youtube.com/watch?v=8sz3Ffp0Qz4> – Negro é lindo – Jorge Bem;

O/A professor/a entrega a cópia do livro O mundo no Black Power de Tayó, para os alunos lerem individualmente as páginas de 8 a 16, do livro. Em seguida, poderá abrir uma roda de conversas pautada nas questões que estão na seção MOVIMENTANDO A CONVERSA COM DIÁLOGOS AFROCENTRADOS. - Essas questões deverão estar dentro de envelopes.

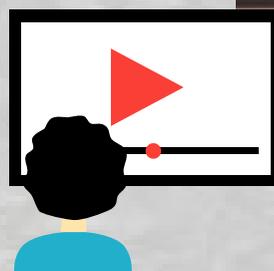


## MOMENTO 2:

Nesse momento Vamos dar um zoom, nos traços físicos dos africanos, conversando sobre o conceito de diversidade e belezas que existem no mundo, empoderando os sujeitos negros, como faz Tayó.

Sugerimos que o/a professor/a antes da exibição do vídeo, informe aos discentes que observar com atenção a imagem central do vídeo, e como vai ser descrita cada parte do rosto, se possível peça para anotarem uma palavra que chamou mais atenção para cada

elemento apresentado, pois esses mesmos traços são exaltados e ilustrados no livro O mundo no Black power de Tayó, no intuito de empoderar a beleza que é tão comum no nosso pai, mas ainda não é tão valorizada.



## MOMENTO 3:

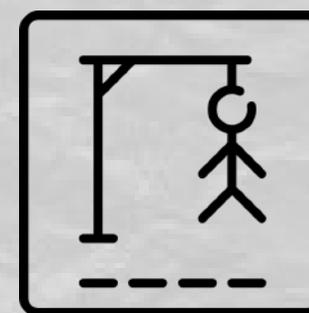
Para esse momento sugestionamos iniciar com a brincadeira: o jogo da força, usando essas três palavras: EMPODERAMENTO, RACISMO e REPRESENTATIVIDADE e deixá-las escritas no quadro.

Ainda na roda de conversa, o/a professor/ deve colocar a música Eu sou - WD, para que ser ouvida pela turma. Os alunos poderão cantar caso a conheçam.

Para a realização da brincadeira, o/a professor/a poderá organizar a sala em U, e deixar escrita as três palavras em caixa alta. Inicialmente, sugere-se perguntar se alguém sabe o que elas significam. Daí pode-se esperar que os alunos formulem seus comentários e estabeleçam suas participações, anotando no quadro as possibilidades de respostas dadas e informando que ao fim da aula serão retomados os conceitos e confrontados para confirmar ou refutar as respostas dadas.

Em seguida, o/a professor/a poderá entregar a letra da música impressa e dialogar a partir dos textos lidos (O mundo no Black Power de Tayó e a música Eu sou) sobre três aspectos: EMPODERAMENTO, RACISMO e REPRESENTATIVIDADE.

No trabalho com os alunos, na sala de aula, deixamos como sugestão ler os seguintes textos:



### EMPODERAMENTO

Empoderamento como teoria está estritamente ligado ao trabalho social de desenvolvimento estratégico e recuperação consciente das potencialidades de indivíduos vitimados pelos sistemas de opressão, e visa principalmente à libertação social de todo um grupo, a partir de um processo amplo e em diversas frentes de atuação, incluindo a emancipação intelectual.

BERTH, Joice. *O que é empoderamento?* Belo Horizonte: Letramento, 2018.

### RACISMO

Com o termo Racismo se entende, não a descrição da diversidade das raças ou dos grupos étnicos humanos, realizada pela antropologia física ou pela biologia, mas a referência do comportamento do indivíduo à raça a que pertence e, principalmente, o uso político de alguns resultados aparentemente científicos, para levar à crença da superioridade de uma raça sobre as demais. Este uso visa a justificar e consentir atitudes de discriminação e perseguição contra as raças que se consideram inferiores.

FONTE: Dicionário de política I Norberto Bobbio, Nicola Matteucci e Gianfranco Pasquino. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1ª ed., 1998.

### REPRESENTATIVIDADE

O reunir os traços ou características que se consideram comuns de um conjunto de pessoas, ou que definem um grupo ou uma série de pessoas. Trata-se do como nos representamos mentalmente ou imaginariamente e a realização dessa imaginação em uma pessoa (Sánchez, 201)

Ou seja: forma que o indivíduo e seus semelhantes possam se espelhar e ter referências positivas para a construção da sua identidade pessoal.

#### MOMENTO 4:

O/A professor/a deve retomar a leitura de O mundo no Black Power de Tayó, páginas de 8 a 16. Em seguida, informar que os alunos ouvirão com atenção a música Eu sou, e devem tentar conectar o que diz a música ao texto lido.

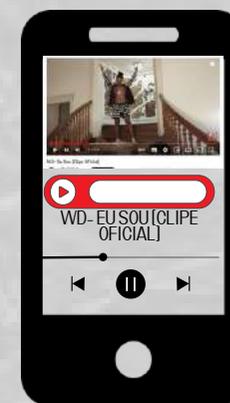
A reprodução da música poderá ser feita usando o celular ou uma caixinha de som portátil.

#### MOMENTO 5:

Logo após esse momento, o/a professor/a solicitará que os alunos coloquem as letras P e M, que receberam no início da aula em cima da carteira. A partir da numeração, os alunos irão se dirigir ao centro da sala e encontrar seu respectivo envelope, começando pela letra M e seu número. Um por um, deve se dirigir ao centro da sala, pegar o envelope, voltar pra carteira, sentar, abrir o envelope e, em voz alta, ler a frase que há dentro. Em seguida, a criança poderá fixar no quadro branco a estrofe/pergunta lida.

O/A professor/a repetirá o processo com os envelopes P. Esse processo deve acontecer de forma intercalada, um envelope M (contendo um trecho da música e um envelope P (contendo a pergunta);

Quando se tratar das perguntas, o/a professor/a poderá abrir uma roda de conversa entre eles, fazendo relação com o que foi lido no livro, para que pensem sobre o que diz os dois textos (O mundo no black power de Tayó e a música Eu sou).



### MOMENTO 5:

Logo após esse momento, o/a professor/a solicitará que os alunos coloquem as letras P e M, que receberam no início da aula em cima da carteira. A partir da numeração, os alunos irão se dirigir ao centro da sala e encontrar seu respectivo envelope, começando pela letra M e seu número. Um por um, deve se dirigir ao centro da sala, pegar o envelope, voltar pra carteira, sentar, abrir o envelope e, em voz alta, ler a frase que há dentro. Em seguida a criança poderá afixar no quadro branco a estrofe/pergunta lida

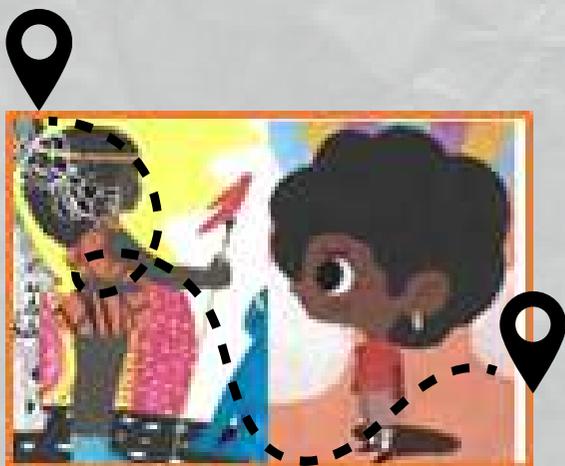
O/A professor/a repetirá o processo com os envelopes P. Esse processo deve acontecer de forma intercalada, um envelope M (contendo um trecho da música e um envelope P (contendo a pergunta);

Quando se tratar das perguntas, o/a professor/a poderá abrir uma roda de conversa entre eles, fazendo relação com o que foi lido no livro, para que pensem sobre o que diz os dois textos (O mundo no black power de Tayó e a música Eu sou).

### MOMENTO 6:

Concluída a roda de conversa, o/a professor/a pode retomar as três palavras expostas no quadro branco (representatividade, empoderamento e racismo), reler as colocações iniciais e analisar se estão adequadas, se precisam ser alteradas, ou se estavam equivocadas, fazendo as intervenções/correções necessárias.

### RETOMANDO AMORAS:



**RETOMANDO AMORAS:** Nesse momento, o/a professor/a poderá retomar o conceito de diversidade, que foi discutido a partir do poema com o mesmo título no Encontro 1, bem como questões de identidade e diferença exploradas no encontro 6; e relacioná-las com o que foi dialogado sobre o racismo no encontro de hoje.

O/A professor/a poderá exibir os vídeos: "Ninguém nasce racista. Continue criança", disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qmYucZKoxQA&t=9s>, e "Campanha Por uma Infância sem Racismo!", disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/por-uma-infancia-sem-racismo>,

A partir da mensagem dos vídeos o/a professor/a deve, numa roda de conversa deixar com que os alunos exponham suas impressões sobre o que foi lido e visto na aula.

E por fim, encerrar a aula com uma conversa sobre o racismo.

Poderá imprimir cópias do texto Confira as 10 maneiras de contribuir para uma infância sem racismo – está em anexo - e deixar os alunos levarem para casa, para que seja realizada a leitura com os pais. No outro dia, os alunos devem fazer um relato de como foi a leitura do texto em casa.

OU

Deixar exposto na sala de aula, na parede, um cartaz, com a letra da música Eu sou. Pode pedir que os alunos exponham suas opiniões sobre a estrofe que mais lhe chamou atenção e comentar, e caso as crianças queiram, também poderão ilustrar a música ou um trecho dela.

**Clique aqui**



**Clique aqui**

[HTTPS://WWW.YOUTUBE.COM/WATCH?V=QMYUCZKOXQA](https://www.youtube.com/watch?v=qmYucZKoxQA)

**Para pensar e responder no próximo encontro....**

**Você gosta do seu cabelo? Comente.**



## MOVIMENTANDO A CONVERSA COM DIÁLOGOS AFROCENTRADOS



- ✓ De acordo com a história no livro O mundo no black power de Tayó, por que o colega diz que o cabelo de Tayó é ruim?
- ✓ Pra você existe cabelo ruim? Por quê?
- ✓ Como você descreve seu cabelo? Você gosta dele ou gostaria de ter outro? Comente.
- ✓ Experimente tocar em seu cabelo, como você o descreveria? (Fofo, lindo e cheiroso como o de Tayó?)
- ✓ O que Tayó quis dizer com a frase: “as outras crianças devem estar com dor de cotovelo”?
- ✓ Pense nas ilustrações do livro Amoras. Como eram os cabelos das personagens?
- ✓ A música Eu sou, que ouvimos falar algo sobre cabelo? Tente lembrar e cante um trecho.
- ✓ Na página 28, o narrador nos diz que Tayó volta para casa pensativa com toda a falta de gentileza dos colegas. O que os colegas fizeram com ela para ela se sentir assim?
- ✓ No livro Amoras como ela se sentia em relação a cor de pele dela?
- ✓ O que é racismo? (Conversar e apresentar a Lei 7716 de janeiro de 1989 - o que diz a lei, a pena para esse tipo de comportamento, abrir uma pauta sobre o racismo e o empoderamento)
- ✓ Na obra Amoras, a menina passou por algo parecido ao que Tayó passou na escola? Comente.
- ✓ O comportamento dos colegas de Tayó para com ela tem um nome específico. Você sabe que nome é esse?

# Oficina pedagógica

Vamos produzir os materiais que usaremos nesse encontro

Questões que deverão estar nos envelopes:

**LEGENDA:**

**P=** perguntas sobre a música

**M=** trechos da música

O/A professor precisará de oito envelopes tipo carta, e das questões e trechos da música Eusou ,ao lado, impressa para serem recortadas e acondicionadas no envelope que deverá ser identificado com o número e letra correspondente a questão e ao trecho da música.

**M1: Marginalizado e só, por não ser mais um igual  
Incapaz de ver beleza em seu corpo natural**

**P1: No trecho "Marginalizado e só, por não ser mais um igual  
Incapaz de ver beleza em seu corpo natural"  
Você sabe o significado da palavra marginalizado?  
Por que ele não consegue ver sua beleza? Comente.**

**M2: Endeusava o branco por não ser o padrão real**

**P2: No trecho vemos a palavra endeusar. Você sabe dizer o que isso significa?  
E o padrão real de beleza que se fala na música, qual seria?**

**M3: Mas compreendeu que o mundo é seu, tentar nunca faz mal**

**P3: Na sua opinião devemos tentar até conseguir o que queremos? Comente.**

**M4: Eu sou/ A voz da resistência preta**

**P4: o que você entende quando lê as frases: Eu sou/ A voz da resistência preta?**

**M5: Tudo começou dar certo quando eu aprendi me amar**

**P5: Assim como a personagem do livro Amoras amava ser pretinha também e Tayó amava seu cabelo black power, na música a vida começa a dar certo quando ele aprende a se amar.  
E você? Ama seu corpo, seu cabelo, seu jeito de ser?**

**M6: Seu nariz é lindo, preto**

**Sua boca é linda**

**E seu cabelo é lindo, preto**

**Sua cor é linda**

**P6: Você lembra de ter ouvido uma história ou lido algum livro em que a personagem negra se declarava bonita e gostava de seus traços físicos? Comente.**

**P6: Dos livros que lemos (Amoras e O mundo no black power de Tayó) qual deles poderíamos usar para ilustrar esse trecho da música. Comente.**

**M7: Se você foi rejeitado**

**Nada disso vai importar**

**Tudo sempre vai dar certo**

**Basta só você se amar**

**P7: Você conhece alguém que como está dito na música foi rejeitado/excluído pela cor da pele?  
Comente.**

**M8: Eu sou**

**A voz da resistência preta**

**Eu sou**

**Quem vai emprestar minha bandeira**

**E eu sou**

**P8: Leia esse trecho da música. Pense nos livros que lemos nos últimos encontros. Para você alguma das personagens poderia cantar esse trecho ou a música toda? Porquê?**



## LETRA DA MÚSICA: EU SOU

Tão pequeno e tão sensível ao toque do abusador  
Logo cedo definido pela voz e a sua cor  
Esquecido pelo pai e a mãe que fez e não criou  
Mas agradecido a Deus por sua vó e seu avô  
Marginalizado e só, por não ser mais um igual  
Incapaz de ver beleza em seu corpo natural  
Endeusava o branco por não ser o padrão real  
Mas compreendeu que o mundo é seu, tentar nunca faz mal

Eu sou

A voz da resistência preta

Eu sou

Quem vai emprestar minha bandeira

Eu sou

E ninguém isso vai mudar

Tudo começou dar certo quando eu aprendi me amar

E eu sou

A voz da resistência preta

Eu sou

Quem vai emprestar minha bandeira

Eu sou

E ninguém isso vai mudar

Tudo começou dar certo quando eu aprendi me amar

Tão pequeno e tão sensível ao toque do abusador

Logo cedo definido pela voz e a sua cor

Esquecido pelo pai e a mãe que fez e não criou

Mas agradecido a Deus por sua vó e seu avô

Marginalizado e só, por não ser mais um igual

Incapaz de ver beleza em seu corpo natural

Endeusava o branco por não ser o padrão real

Mas compreendeu que o mundo é seu, tentar nunca faz mal

Eu sou

A voz da resistência preta

Eu sou

Quem vai emprestar minha bandeira

Eu sou

E ninguém isso vai mudar

Tudo começou dar certo quando eu aprendi me amar

E eu sou

A voz da resistência preta

Eu sou

Quem vai emprestar minha bandeira

Eu sou

E ninguém isso vai mudar

Tudo começou dar certo quando eu aprendi me amar

Yeah, oh oh uoh

Uh

Seu nariz é lindo, preto

Sua boca é linda

E seu cabelo é lindo, preto

Sua cor é linda

Seu nariz é lindo, preto

Sua boca é linda

**A letra da música é um grito empoderado sobre identidade, e reconhecimento de si e do seu poder com sujeito de sua trajetória.**

**Nos versos da música encontramos palavras e expressões como:**

**Essa forma podemos refletir sobre o lugar social da pessoa negra na sociedade brasileira**

**"emprestar minha bandeira"**



WD - cantor e compositor



Aponte a câmera  
do seu qr code e e  
saiba mais



O movimento e o  
cabelo black power

# Encontro

9

## ENCONTRO 9 - O movimento e o cabelo black power



### O QUE VAMOS PRECISAR PARA ESSA AULA:

- ✓ FOTOS DE PESSOAS NEGRAS/AFRO-BRASILEIRAS IMPRESSAS;
- ✓ FRASES DE XINGAMENTOS E ELOGIOS PARA SEREM USADAS NAS LEGENDAS;
- ✓ COMPUTADOR/DATA SHOW/TV

### NA LEITURA DE HOJE TEREMOS:

TEXTO DIGITAL INFORMATIVO: HISTÓRICO, SOBRE A ORIGEM DO BLACK POWER A LEITURA SERÁ?! COMPARTILHADA



### MOVIMENTANDO A CONVERSA COM DIÁLOGOS AFROCENTRADOS



(Nessa seção, traremos questões norteadoras que devem ter como foco: o texto, o leitor e a interação)

Nesse encontro o professor/a aproximará as obras Amoras e o Mundo no Black Power de Tayó!

Esse encontro relaciona-se com o encontro 2 de Amoras



### COMO FAREMOS:

#### MOMENTO 1:

A sugestão para esse momento é retomar a questão do último encontro: Você gosta do seu cabelo? Comente.

Aproveitando o tema cabelo motivado pela questão acima, nesse encontro o/a professor/a poderá usar como motivação as perguntas:

- ✓ Vocês sabem o que é black power?
- ✓ É nome de pessoa, de lugar, de bicho, de fruta?

O/A professor/a deve anotar as possíveis respostas no quadro branco.

## MOMENTO 2:

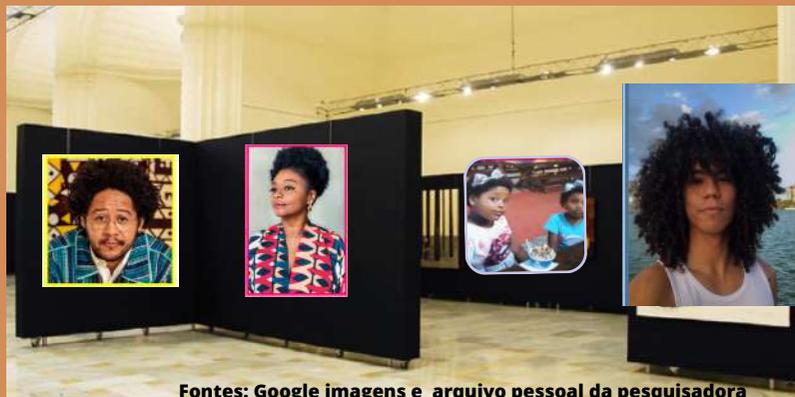
O/A professor/a poderá ler as páginas de 17 a 27, iniciar um debate a partir das questões que estão na seção MOVIMENTANDO A CONVERSA COM DIÁLOGOS AFROCENTRADOS. Em seguida apresentar o livro Manual de penteados para crianças Negra, exibindo as imagens trazidas no livro, dos vários penteados. Ler a história do penteado Black Power usado por Tayó

Posteriormente propõem-se expor algumas imagens de cabelo Black Power que estão abaixo, apresentando aos alunos as variações possíveis do uso desse penteado, para homens, mulheres e crianças.



Nesse livro iremos conhecer a história e o modo de fazer diferentes penteados. Nesse encontro iremos destacar o penteado black power

### IMAGENS DO CABELO BLACK POWER



Fontes: Google imagens e arquivo pessoal da pesquisadora



CLIQUE AQUI

Vamos dar um zoom no penteado Black Power, e conhecer a história do movimento e toda representatividade deste para a população negra, através do vídeo "MI MI MI, VITIMISMO E HISTÓRIA DO BLACK POWER, Resistência contra racismo", que pode ser acessado pelo link : <https://www.youtube.com/watch?v=rPIbj4jaQTY>, ou no Qrcode ao lado



## MOMENTO 3:

O/A professor/a poderá dialogar sobre o que foi visto no vídeo e cada criança deve escrever uma frase sobre suas impressões acerca do movimento Black Power, ou mesmo, ilustrar o que mais lhe chamou atenção. Nesse momento, o/a professor/a poderá pedir que os alunos acessem a página 27, do livro O mundo no Black Power de Tayó, destacando a frase: "seu cabelo é ruim."

Poderá escrever ou imprimir a frase: seu cabelo é ruim, , e deixar exposta no quadro branco/verde enquanto a

conversa acontece. Acrescentando ao fim da frase uma interrogação grande e vermelha/ um balão de pensamento, indicando que iremos pensar e conversar sobre a frase exposta. Para essa conversa usemos o texto do livro O mundo no Black Power de Tayó, as imagens dos cabelos Black Power e o vídeo, fazendo pontes entre estes textos.

Por fim, os alunos podem comparar o que disseram antes e o que pensam depois acerca do Black Power.

Para nortear esse diálogo, sugerimos algumas questões:

1. Pense no vídeo que acabamos de ver: o que mais lhe chamou atenção?
2. Você poderia dizer se existe algo parecido entre o vídeo e o que a história de Tayó nos conta? O que seria? comente
3. O livro e o vídeo mostram um penteado, que penteado é esse?
4. Você lembra o que foi contado no vídeo sobre a história desse penteado?
5. Porque o penteado Black Power é tão significativo, importante para as pessoas negras?
5. Observando as imagens no painel - dos cabelos Black Power, a imagem de Tayó e pensando nas imagens exibidas no vídeo, só pessoas negras usam o cabelo Black Power? Por quê?
6. O que os Panteras negras faziam no movimento Black Power?

#### **MOMENTO 4:**

Para dinamizar o diálogo, o/a professor/a poderá levar alguns objetos/materiais (pois muitas vezes compara-se os cabelos negros/africanos/crespos/cacheados a materiais tipo esponja de aço, bucha, o representam-no como áspero, duro,) e pode deixar circular pelas mãos dos alunos para que todos a partir do tato percebam as texturas. E a partir disso possam refletir sobre as ofensas, racismo, deboches, críticas que se ouvem e se falam/reproduzem-se nos meios sociais que vivemos (escola, família, igreja, roda de amigos, na rua onde moramos, ou vemos na tv., nas redes sociais), o que configura racismo, mas muitas vezes, é silenciado, ou outras vezes a vítima não sabe que aquela atitude configura crime e que deve ser denunciado.

Propomos apresentar a Lei que determina o crime de racismo., e deixá-la exposta em cartaz.



**Lei nº 7.716 de janeiro de 1989**

#### **MOMENTO 5:**

Neste momento poderá ser distribuído confeitos/pirulitos entre os alunos, em duas cores diferentes: azul com frases de xingamentos (que devem ser obtidos a partir dos alunos; o/a professora deve levar uns como "exemplos" ou pedir para as crianças pensarem em xingamentos que já ouviram em relação ao cabelo/corpo negro e colocá-los nos doces azuis; os doces vermelhos devem ficar com os elogios: frases de empoderamento obtidos também com as crianças, com o auxílio de "exemplos" trazidos pelo/a professor/a.

Para dialogar com o que foi lido, o/a professor/a pode citar exemplos, ou caso tenha visto, ou falado algo parecido podem também relatar, se os alunos já foram vítimas desse comportamento racista, podem dar depoimento....

Esse momento pode ser encerrado com a construção de um painel onde abaixo da imagem de pessoas (que podem ser funcionários da escola, amigos seus, professores/as da universidades, artistas, anônimos...) com cabelo black.

Serão escritas as frases xingamentos, riscada em vermelho, e abaixo reescrita, elogiando o cabelo.

O/A professor/a pedirá que as crianças, juntas, pensem num título para o painel.

Frases de xingamentos: (metade da turma)



Como faz pra lavar esse cabelo?

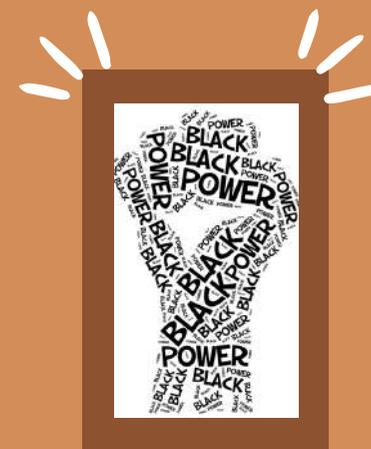
- ~~X~~ Negrinho/a atrevida/o.
- ~~X~~ Cabelo de bucha!
- ~~X~~ Você parece um macaco!
- ~~X~~ Preto fede!
- ~~X~~ Ovelha negra!
- ~~X~~ Ah, tinha que ser preto! (Quando uma pessoa negra erra)



Frases de empoderamento (metade da turma)



- ✓ Você é linda!
- ✓ Além de linda, é inteligente!
- ✓ Seus cabelos são macios e brilhantes!
- ✓ Você é incrível!
- ✓ Você pode ser tudo que quiser!
- ✓ Que sorriso lindo é esse!
- ✓ Você é forte!
- ✓ Você tem um mundo pra conquistar, minha princesa/meu príncipe!
- ✓ Você é muito esperto!
- ✓ Se ame, você é lindo!



RETOMANDO AMORAS:

O/A professor/a poderá retomar o livro Amoras e relembrar a partir das imagens dispostas, observando como é o cabelo de Amoras, suas características, o penteado que ela usa, relacionando essas observações com o que fora dialogado sobre a história.

**Para pensar e responder  
no próximo encontro....**



.....  
**Escolha um penteado favorito ou que você usa  
ou que gostaria de usar e nos conte o nome na  
próxima aula.**  
.....

## **MOVIMENTANDO A CONVERSA COM DIÁLOGOS AFROCENTRADOS:**

- ✓ De que é feita a coroa que Tayó usa?
- ✓ Por que ela diz que seu cabelo é sua coroa?
- ✓ Vamos pensar no título do livro. Ele se chama O mundo no black power de Tayó.  
Por que o mundo está no black power?
- ✓ A que mundo se está se referindo?
- ✓ Você acha que tem um mundo em seu cabelo ou no seu penteado, como havia na menina Tayó? Você já pensou sobre isso, sobre o significado do seu penteado?
- ✓ Os meninos, quando cortam o cabelinho na régua, sabem o significado desse corte?
- ✓ As tranças, os rastafáris, os Dreadlock ou lock-dread, rasta ou simplesmente dread, todos esses penteados têm significados? Alguém conhece? Ou você acha que são só enfeites de cabelo?
- ✓ Será que o cabelo tem alguma outra função que não apenas embelezar o rosto?
- ✓ Será que o cabelo pode contar histórias?





**Oficina  
de Penteados  
para cabelos  
de crianças  
negras**

**Encontro  
10**

## ENCONTRO 10 – Oficina de Penteados para cabelos de crianças negras



### O QUE VAMOS PRECISAR PARA ESSA AULA:

✓LIVROS: MANUAL DE PENTEADOS PARA CRIANÇAS NEGRAS DE JOANA GABRIELA MENDES EMARI SANTOS; E COM QUE PENTEADO EU VOU DE KIUSAM DE OLIVEIRA;

✓MATERIAIS PARA MONTAGEM DOS PENTEADOS: CREME DE PENTEAR, SECADOR, PRENEDORES DE CABELO, LIGAS DE SILICONE E ESCOVA/PENTE.

✓CÓPIAS DAS IMAGENS DOS PENTEADOS (RETIRADOS DO LIVRO CITADO ACIMA)

✓UM/A CABELEIREIRO/A, TRANCISTA OU O/A PROFESSOR/A PODE OCUPAR ESSA FUNÇÃO.

### OFICINA DE PENTEADOS PARA CABELOS DE CRIANÇAS NEGRAS



### NA LEITURA DE HOJE TEREMOS

NA LEITURA DE HOJE TEREMOS:

Texto histórico, sobre a origem dos penteados  
A LEITURA SERÁ?!COMPARTILHADA



### MOVIMENTANDO A CONVERSA COM DIÁLOGOS AFROCENTRADOS



(Nessa seção, traremos questões norteadoras que devem ter como foco: o texto, o leitor e a interação)



## COMO FAZER::

### MOMENTO 1:

Para esse momento, o/a professor/a poderá Iniciar apresentando o livro *Com qual penteado eu vou?* Fazer a leitura da capa e contra capa, e em seguida, antes de lê-lo pedir para que os/as alunos/as respondam a pergunta que dá nome ao livro. Perguntá-los também para onde vão quando fazem penteados? E essa menina da capa do livro, para onde será que está indo? Vamos descobrir?

Em seguida realizar a leitura do livro, explorando as imagens e os nomes africanos que ele apresenta; Fazer inferência às imagens de Amoras e O mundo no Black Power de Tayó, apontando a diversidade entre os povos negros ali representados, para que os alunos percebam que as pessoas negras também são diferentes umas das outras, mesmo tendo características semelhantes.

### MOMENTO 2

O/a professor/a informará que a aula será uma Oficina de penteados para crianças negras e que os penteados reproduzidos serão os que estão sugeridos no livro *Manual de penteados para crianças negras*.

Como o livro fala sobre penteados, o/a professor/a pode convidar um/a cabeleireiro/a para esse momento, ou caso ele/a tenha habilidades poderá reproduzir os penteados encontrados no livro *Manual dos penteados para criança negra*;

Caso o/a professor/a convide alguém, é necessária uma apresentação do/a profissional. Para isso, a sala poderá estar organizada em formato de U; Com uma cadeira ao centro para que o/a profissional e a criança que fará o penteado fiquem em posição de destaque, e todos possam ver como modelar o penteado.

Antes de iniciarmos a leitura retomamos a atividade deixada na aula passada: Escolha um penteado favorito ou que você usa ou que gostaria de usar e nos conte o nome na próxima aula.

### MOMENTO 3:

Nesse momento o/a professor/a poderá apresentar o livro *Manual dos penteados*, partindo dos elementos que estão na capa e contracapa, ler a biografia das autoras e ilustradora, fazendo um resumo sobre o que é o livro. Não será feita a leitura total do livro, apenas das páginas referentes aos penteados escolhidos pelos alunos.

Para que as crianças escolham o penteado, o/a professor levará xerox das imagens dos penteados apresentados no livro e distribuirá entre as crianças de maneira que passe por todas elas, e assim possam escolher qual penteado desejam reproduzir em seus cabelos.

Escolhidos os penteados, o/a professor/a deve separar as crianças por modelos/penteados para que fique mais fácil para o/a cabeleireiro/a ou trançista se organizar e montar os penteados.



Com qual penteado eu vou?, de Kiusam de Oliveira e ilustrações de Rodrigo Andrade, editora Melhoramentos, é um lançamento que deixa evidente que as meninas negras ( e meninos também) ainda precisam afirmar sua identidade de forma positiva, e o cabelo entra como comissão de frente e porta-bandeira.



É um livro para exaltar a beleza de todas as pessoas negras. Por isso, além dos penteados, os leitores vão encontrar a origem de cada um deles e curiosidades sobre o cuidado com o cabelo ao longo da história, como informações sobre o movimento Black Power, o que é afrofuturismo, quem foi o grupo dos Panteras Negras (cujo nome inspirou o super-herói), entre tantas outras.

Com ilustrações cuidadosas e repletas de cores e detalhes feitas por Flávia Borges (breeze), o manual é um convite para crianças, adolescentes e adultos vivenciarem um momento de moda, diversão e autodescoberta..



#### **MOMENTO 4:**

Oficina:

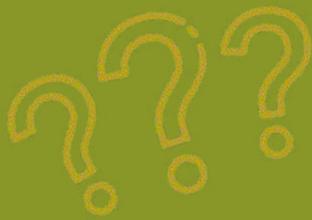
À medida que o/a cabeleireiro/a for modelando o penteado nas crianças, ele/ela poderá ir explicando o passo a passo para confecção do penteado, desse modo Vamos dar um zoom, lendo/contando a história do penteado – que encontramos no livro Penteados para crianças negras, faremos isso em cada penteado, assim mostramos que cabelos/penteados contam histórias também.

Ao concluir o penteado, o/a professor/a poderá dialogar a partir do que ouviram do textos sobre a origem do penteado e as questões que estão na seção MOVIMENTANDO A CONVERSA COM DIÁLOGOS AFROCENTRADOS.

MOMENTO 5:

Ao final, o/a professor/a poderá fazer um infográfico com o título: PENTEADOS PARA CRIANÇAS NEGRAS, com os penteados e suas histórias, substituindo os desenhos do livro pelas imagens das crianças (transformadas em AVATARES) e seus penteados.





**Para pensar e responder  
no próximo encontro....**



**Você já andou de navio ou viu um de perto? Comente.**

## **MOVIMENTANDO A CONVERSA COM DIÁLOGOS AFROCENTRADOS:**



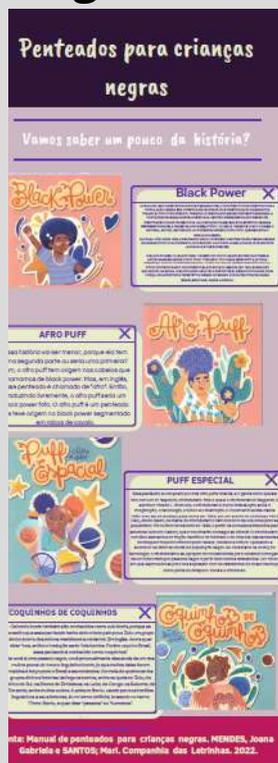
Questões para serem feitas depois da leitura do texto sobre o origem do penteado:

- ✓ Onde esse penteado surgiu/ sua origem?
- ✓ Quem foram os primeiros a usarem esse penteado que vemos nessa imagem?
- ✓ Você já conhecia a história/origem desse penteado? Comente
- ✓ Há alguma palavra no texto que o/a professor/a leu que você não conhecia? Qual?
- ✓ Agora que o penteado ficou pronto e você conheceu um pouco da história dele, você poderia sugerir um outro nome para o penteado? Que tal tentar?!
- ✓ Você achou difícil modelar o cabelo e fazer esse penteado? Faria em casa sozinho/a? Comente.

# Oficina pedagógica

Vamos produzir o material que usaremos nesse encontro.

## Infográfico Modelo sugerido:



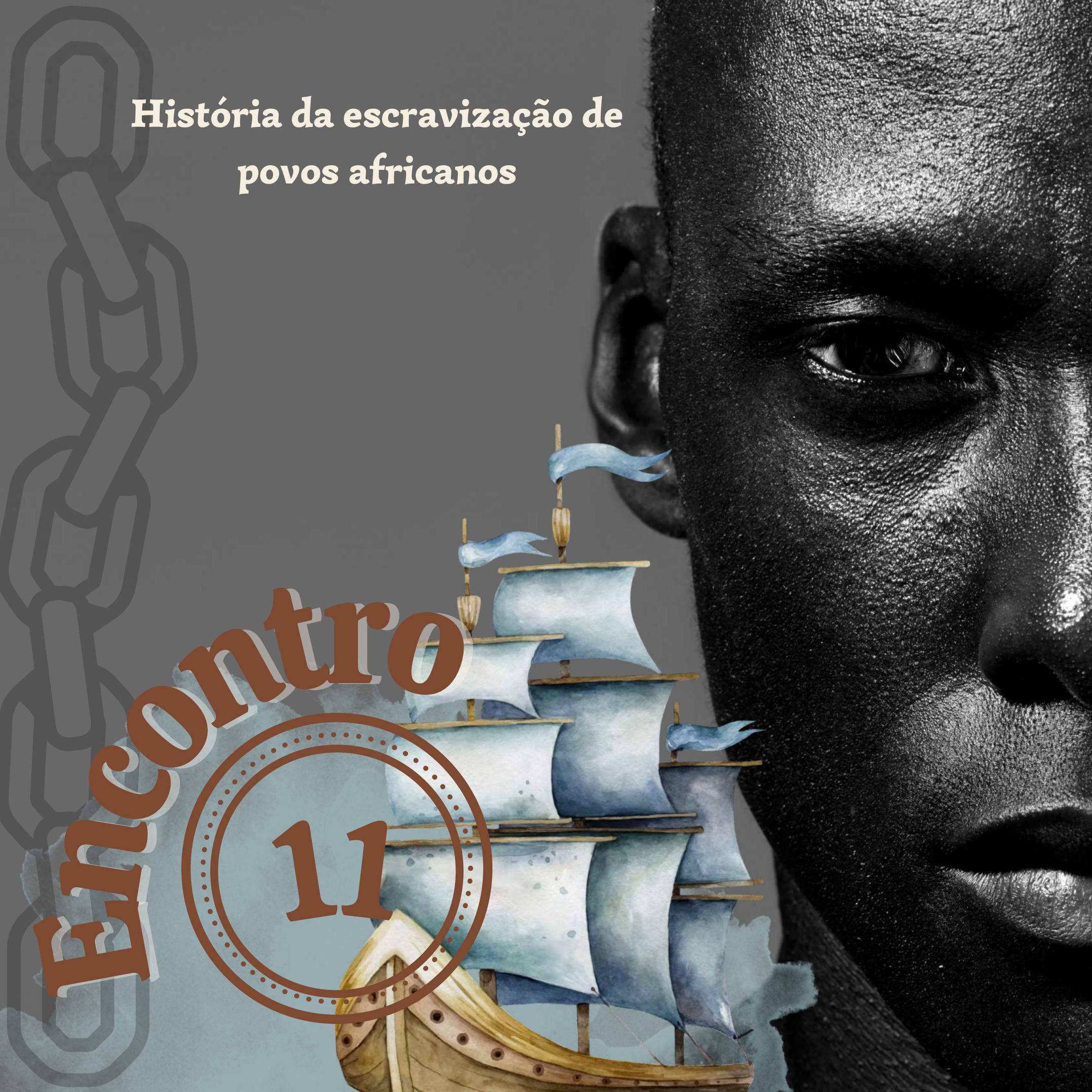
## Materiais necessários:



Acesse o Qr code abaixo e você irá encontrar as instruções para impressão em tamanho painel do infográfico.

História da escravização de  
povos africanos

Encontro  
11



## ENCONTRO 11 – História da escravização de povos africanos



### O QUE VAMOS PRECISAR PARA ESSA AULA:

Reprodução da imagem do navio negreiro que está no livro O mundo no black power de Tayó  
Data show/tv.;

Poema Navio Nегreiro de Cyro de Mattos - impresso;  
Imagens dos instrumentos usados para castigar os africanos que aparecem nas pinturas de Jean Batist Debret; (a reprodução das telas estão no momento5).  
Brinde para a brincadeira da estátua.



### NA LEITURA DE HOJE TEREMOS:

PINTURAS,  
POEMA NAVIO NEGREIRO -  
Cyro de Mattos;

A LEITURA SERÁ?! EM DUPLA  
E COMPARTILHADA

### MOVIMENTANDO A CONVERSA COM DIÁLOGOS AFROCENTRADOS



(Nessa seção, traremos  
questões norteadoras que  
devem ter como foco: o  
texto, o leitor e a interação)

Nesse encontro, o  
professor/a aproximará as  
obras Amoras e o Mundo  
no Black de Tayó!  
Esse encontro relaciona-se  
com o ENCONTRO: 4 de  
Amoras



## COMO FAREMOS:

### MOMENTO 1:

Para esse momento o/a professor/a poderá apresentar à turma uma reprodução do navio negreiro, que está na obra O mundo no Black Power de Tayó. O/A professora poderá deixar que os alunos façam suas observações/ leituras sobre esse objeto/ meio de transporte.

### MOMENTO 2:

A partir da fala das crianças sobre a imagem do navio negreiro, poderá ser coletado os conhecimentos prévios dos alunos.

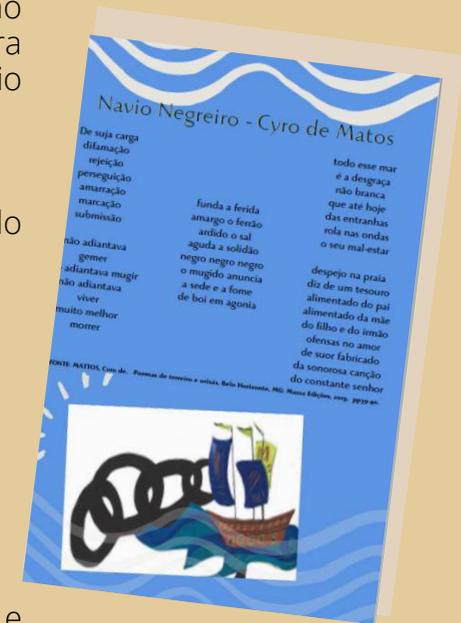
- ✓ Pediremos que eles observem o navio e respondam:
- ✓ O que vocês acham que ele transportou? E porquê?
- ✓ Se já viram um navio ao vivo?
- ✓ Já estiveram em um navio ao vivo?
- ✓ Fizeram um passeio?
- ✓ Como deve ser andar de navio?
- ✓ Como deve ser um navio por dentro? Confortável?

### MOMENTO 3:

Após essa conversa, sugere-se retomar o painel com a reprodução do navio negreiro e apresenta os elementos surpresas que está “escondidos” no casco do navio.

### MOMENTO 4:

Posteriormente, poderá distribuir o poema impresso, e solicitar que as crianças (todas juntas), leiam em voz alta o poema. Em seguida, em dupla, as crianças podem realizar a leitura da página 28 do livro O mundo no Black Power de Tayó, explorando e relacionando o texto e imagens, e o poema a partir das questões que estão na seção MOVIMENTANDO A CONVERSA COM DIÁLOGOS AFROCENTRADOS DIÁLOGOS AFROCENTRADOS.



Em Poemas de Terreiro e Orixás, o baiano Cyro de Mattos contempla os negros de forma fascinante. Os sentimentos encarnam um negro em movimento, e o sentido do ritmo vem do canto africano, transformando a alma em fé e magia. O homem negro com seu universo plantado na Bahia, como testemunho poético de um homem cujos valores tornam perceptível o movimento viável da vida



### MOMENTO 5:

Para iluminar o poema, **Vamos dar um zoom**, ampliando o olhar sobre esse evento vergonhoso na história da humanidade, o/a professor/a poderá trazer imagens dos instrumentos usados para castigar os africanos (durante a viagem de navio, depois que aportavam e desembarcavam, e quando trabalhavam, seja nas lavouras, nas plantações, nas casas grandes, nas vendas como ambulantes, ou em tantas outras atividades que lhe foram impostas. A professora deve apresentar a imagem do **instrumento de tortura**, apresentando de forma resumida as características, como ele machucava, e a motivação para o uso de tal instrumento.

Representando as ocupações e o cotidiano dos escravizados no Brasil império, na cidade do Rio de Janeiro, contamos entre outros registros, com as telas do pintor francês **Jean Batist Debret** (apresentadas abaixo), e a partir delas o/a professor/a poderá observar, identificar e nomear os instrumentos de castigo utilizados nos corpos negros escravizados, e apresenta-los aos alunos através de imagens.

O/a professor/a poderá através de perguntas conduzir a leitura da tela, o olhar do aluno, partindo de algumas questões, para que este possa identificar os detalhes que muitas vezes nos passam despercebidos, ou devido a rapidez com que olhamos uma tela ou por não ter o hábito de ler imagens, ou mesmo por não ter interesse em olhar com mais atenção.

Para que a leitura da tela aconteça o/a professor/a poderá reproduzir em tamanho A4 as telas, para que individualmente os alunos possam manusear a reprodução da tela, e observar de perto, ou expor no data show/tv para que a turma toda observe e apontem o que conseguem ler daquela tela exposta.

Para conduzir essas observações/leituras dos alunos temos como sugestões as seguintes perguntas, que se assemelham às da interpretação de um livro:

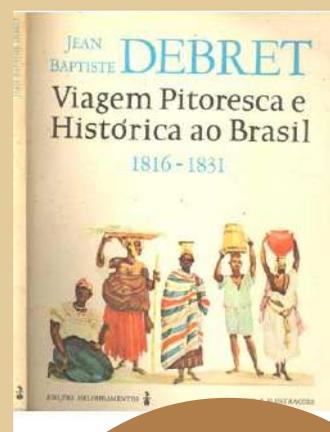
- ✓ Qual o nome do autor desta pintura?
- ✓ Essa pintura foi feita no presente ou no passado? Como você conseguiu perceber?
- ✓ Quem são essas pessoas que aparecem na pintura?
- ✓ Como são as roupas das pessoas que aparecem nessa pintura?
- ✓ O que as pessoas estão fazendo?
- ✓ Olhe com atenção e responda: você já viu esse instrumento que está sendo usado para castigar os africanos? Sabe como se chama?
- ✓ Porque essas pessoas estão sendo maltratadas?
- ✓ Observe os pés das pessoas retratadas na pintura: O que elas estão usando?
- ✓ Porque as pessoas negras não estão calçadas?
- ✓ De acordo com a imagem quais os trabalhos que essas pessoas faziam?
- ✓ Olhando as imagens podemos dizer que essas pessoas eram felizes nesses trabalhos? Comente.



Para leitura formativa sobre Debret e suas telas, acessar o texto: Representações de Jean Baptiste Debret sobre a sociedade escravista brasileira na viagem pitoresca ao Brasil, disponível em:



Todas essas imagens podem ser encontradas no livro: Coleção Viagem Pitoresca e Histórica ao Brasil. O livro, originalmente dividido em três volumes, foi publicado em Paris entre 1834 e 1839



Caso o/a professor/a queira poderá acrescentar ou modificar as questões e as telas . Caso contrário, leia o qr code ao lado e tenha acesso a algumas das telas de Debret



Aponte a câmera do seu qr code e e saiba mais

Por fim, em duplas, os alunos podem escolher uma das telas de Debret, e construir uma legenda para a tela, comentando-a. A legenda deverá dar ênfase ao instrumento de castigo retratado.



**RETOMANDO AMORAS:**  
Nesse momento, o/a professor/a poderá retomar o Encontro 4 de Amoras, e pontuar sobre a importante liderança de Zumbi dos Palmares e do Quilombo, como espaço de acolhimento e liberdade para os africanos escravizados.



#### MOMENTO 6:

Finalizando o encontro, haverá a **brincadeira Estátua**, adaptada ao tema da aula e com um ar mais artístico. O/A professor/a deve brincar de fazer poses que retratem os sentimentos das crianças diante da leitura do poema Navio Negreiro de Cyro de Matos.

As crianças irão brincar de estátua, congelar mantendo a posição e feições que construírem ao lembrarem do poema lido. O/A professora, clica/faz o registro em fotografia das poses, e quem se mexer vai saindo até que fique apenas um aluno, que receberá um brinde – que fica a critério do/da professor/a. ( pode ser colares de miçangas)

Para finalizar o encontro de hoje fica como sugestão exibir o vídeo abaixo para que as crianças vejam como foi a vida dos africanos escravizados no pós abolição e possam ter essa informação.



<https://www.youtube.com/watch?v=kaD2kBpWuV0>

Clique aqui



**Para pensar e responder  
no próximo encontro....**

.....

**Você percebeu que na história do livro  
O mundo no black power de Tayó,  
a menina usa uma coroa?  
Quem usa coroa é o quê? Onde mora?**

.....



## MOVIMENTANDO A CONVERSA COM DIÁLOGOS AFROCENTRADOS:

Questões para o poema Navio Negreiro:

Para contribuir com a conversa sobre o poema, o/a professor/a poderá lançar algumas questões para os alunos:



- ✓ Existe alguma palavra que você não conheça? Qual?
- ✓ Leia o título do poema. Você sabe dizer o que é um navio negreiro? Comente.
- ✓ Ao ler o poema “Navio Negreiro”, o que você acha que esse navio carrega? E por que recebe esse nome? Comente.
- ✓ Como você acha que os africanos foram transportados para o Brasil?
- ✓ No trecho “funda a ferida/amargo ferrão/ardido o sal/aguda solidão”, o que o autor do poema está descrevendo? Comente.
- ✓ As palavras ferida, ardido e solidão expressam qual sentimento? Comente sua resposta.
- ✓ Na página 28 do livro O mundo no Black Power de Tayó, Tayó lembra do “sequestro dos africanos e africanas”. O navio negreiro faz parte desse sequestro. Comente.
- ✓ Ainda na página 28, o texto traz as palavras navio negreiro, grilhões e correntes. Você sabe o que elas significam dentro do texto?
- ✓ Agora que sabemos o significado dessas palavras, volte à segunda e terceira estrofe do poema, releia-as e responda: Como você se sentiria dentro de um navio negreiro? Comente.
- ✓ Leia em voz alta a segunda estrofe, em seguida responda: Na sua opinião por que não adiantava gemer, mugir, viver. “Muito melhor morrer”. O que seria tão ruim que era preferível a morte?
- ✓ Na quarta estrofe, o poeta se refere ao mar como uma “desgraça”, um “mal-estar”, por que ele sente isso ao lembrar do mar?

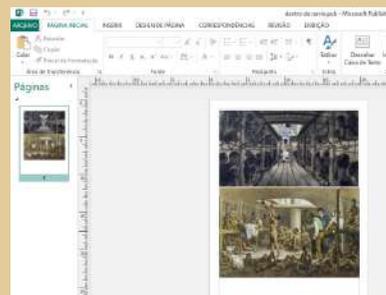
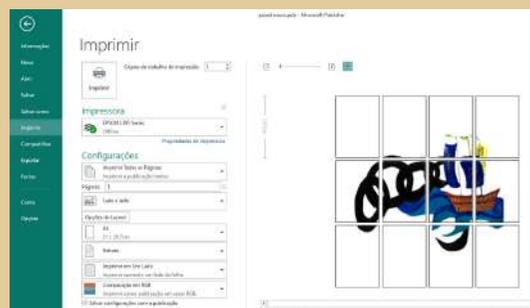
# Oficina pedagógica

Vamos produzir os materiais que usaremos nesse encontro

## Navio Negreiro - elemento surpresa

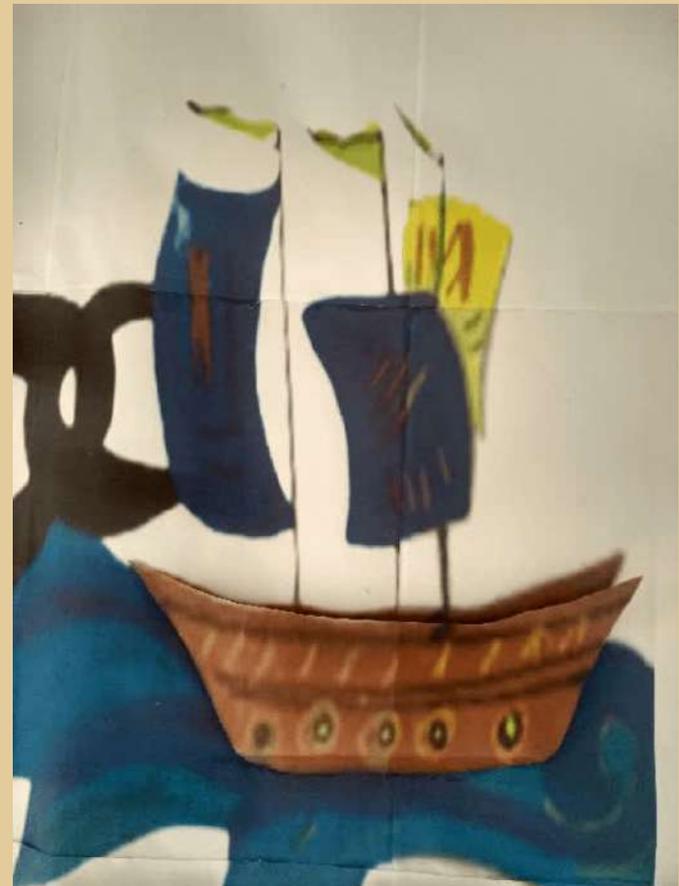
O/A professor precisará construir o painel com o elemento surpresa - a carga humana - que aparece no casco do navio negreiro.

Para fazer a impressão deste painel leia o Qrcode, e terá acesso ao arquivo. Em seguida selecione a opção imprimir, como mostra a figura abaixo:



Depois de imprimir, monte encaixando as folhas, finalize com a dobradura da impressão do segundo arquivo - os africanos nos porões, colando como mostra o gif ao lado.

Para fixar o casco no paine utilize velcro para papel, ou algum outro elemento que realize a mesma função.



Acesse o Qr code abaixo e você irá encontrar as instruções e lista de materiais que serão necessários para construir esse painel.





# Encontro

12

**Alguns Reinos Africanos**

## ENCONTRO 12 - Alguns Reinos africanos



### O QUE VAMOS PRECISAR PARA ESSA AULA:

O que vamos precisar para essa aula:

- ✓Folha de papel A4
- ✓Lápis de colorir;
- ✓Imagens dos reinos Mali, Congo e Benin;
- ✓Mapa do continente africano - que já foi usado em outro encontro



**NA LEITURA DE HOJE TEREMOS**  
TEXTO INFORMATIVO, e  
IMAGENS  
A LEITURA  
SERÁ?!SILENCIOSA

### MOVIMENTANDO A CONVERSA COM DIÁLOGOS AFROCENTRADOS



Nessa seção, traremos questões norteadoras que devem ter como foco: o texto, o leitor e a interação)



### LEITURA FORMATIVA PARA O PROFESSOR:



### RETOMANDO AMORAS:

Nesse encontro o professor/a aproximará as obras *Amoras* e *o Mundo no Black* de Tayó!

Esse encontro relaciona-se com o ENCONTRO 4 de *Amoras*





#### TEXTO INFORMATIVO PARA OS ALUNO:

Reinos Africanos: Congo, Mali e Benin - em anexo.

MUNANGA, Kabengele. Origens africanas do Brasil contemporâneo: histórias, línguas, culturas e civilizações. 3ª ed. São Paulo: Gaudi Editorial, 2012.pp. 55-57;64-65.

Este livro faz parte do acervo distribuído às escolas públicas pelo Fundo Nacional de desenvolvimento d Educação no âmbito do Programa Nacional Biblioteca na Escola FNBE.

#### COMO FAREMOS

##### MOMENTO 1:

O/A professor/a poderá aproveitar esse momento para retomar as perguntas que deixou no final da aula passada: Você percebeu que na história do livro O mundo no Black Power de Tayó, a menina usa uma coroa? Quem usa é o quê? Onde mora?

A partir das colocações das crianças, o professor poderá informar que hoje irão conhecer alguns reinos que já existiram no continente africano.

Para este encontro, a turma será dividida em equipes de quatro ou seis alunos,.

##### MOMENTO 2:

A partir do texto informativo, e das imagens nele contidas, o/a professora/a poderá apresentar alguns reinos e um pouco de sua história. Para tanto, antecipadamente poderá selecionar alguns reinos, como por exemplo: os reinos do Benin, Mali, Congo.



## REINOS AFRICANOS



### MOMENTO 3:

O/a professor/a pode aproveitar as imagens e os elementos apresentados no panfleto - com o texto informativo - e explorar a história através da seção **Vamos dar um zoom** de alguns dos Reinos africanos; Expor as imagens de cada reino citado acima. Poderá acessar a seção LEITURA FORMATIVA PARA O PROFESSOR, e desse modo, dialogar com os textos das páginas 28,32,35 e 39 da obra literária O mundo no Black Power de Tayó, ampliando os saberes sobre os povos africanos que foram trazidos nos navios negreiros.



Aponte a câmera do seu qrcode e e saiba mais

Deixamos como sugestão também explorar o texto informativo: Reinos Africanos, (que pode ser acessado através do Qrcode abaixo); algumas imagens de reis e reinos que estão expostas no quadro verde/branco, dialogando a partir das questões que estão na seção MOVIMENTANDO A CONVERSA COM DIÁLOGOS AFROCENTRADOS conectando-as com o texto informativo com as páginas 32, 35, 36 e 39 do livro O mundo no Black Power de Tayó.

Como a obra remete às tradições da "casta real africana" e de "coroas reais", acreditamos que seria interessante apresentar aos alunos alguns dos reinos africanos que mais embarcaram africanos no tráfico de pessoas para o Brasil, no período da escravidão: Congo, Mali e Benin. (No entanto, fica a seu critério selecionar outros reinos, caso queira).



### Momento 4: RETOMANDO AMORAS:



RETOMANDO AMORAS: Nesse momento, o/a professor/a poderá retomar do Encontro 4 de Amoras a imagem de Zumbi dos Palmares e pontuar que para alguns historiadores o lugar onde morava, o Quilombo dos Palmares, se assemelhava a um reino africano.

Para que o/a professor/a tenha essas informações, sugere-se que leia o texto Mocambos, Quilombos e Palmares: a resistência escrava no Brasil colonial, de Stuart B. Schwartz, indicado na seção leitura formativa para o/a professor/a.

## MOMENTO 4:

Nesse momento, com as equipes formadas os alunos, escolhem um dos reinos para fazer a ilustração ou releitura da imagem escolhida por eles. Quando todas as equipes concluírem, sugestiona-se a montagem de um painel com suas respectivas legendas, construída em grupo sobre o reino que ilustraram, a partir do que viram e ouviram na aula.

Cada equipe, vai expor suas ilustrações e escolhe um componente para fazer a leitura da legenda elaborada.

## Momento AVALIAÇÃO

Por fim, o/a professor/a deve concluir a aula informando aos alunos que hoje é último encontro, fazer uma retomada dos encontros lembrando as atividades realizadas e as aprendizagens. Poderá deixar um tempo reservado para que as crianças falem sobre como se sentiram durante os encontros, para que comentem, avaliem.



**Sobre os nossos encontros, gostaríamos de saber a sua opinião:**

- 1 Como você se sentiu participando do curso (encontro)?
- 2 O que mais você aprendeu com as atividades e os encontros?
- 3 De que forma você aprendeu, qual sua maneira favorita de aprender?
- 4 De que forma você aprendeu, qual o seu modo favorito de aprender?
- 5 O que você aprendeu sobre África e o mundo africano? Escolha a sua e a leitura do livro "Vivência" e "O mundo da Wanda para o Teste".

**Sobre os nossos encontros, gostaríamos de saber a sua opinião:**

- 6 O que foi o melhor momento do curso?
- 7 O que você aprendeu com os encontros?
- 8 O que você aprendeu com a leitura do livro "Vivência" e "O mundo da Wanda para o Teste"?
- 9 Como você se sentiu participando do curso?



Essa avaliação fica como sugestão, caso queira, acesse o qrcode e tenha acesso ao arquivo



## MOVIMENTANDO A CONVERSA COM DIÁLOGOS AFROCENTRADOS:



Questões:

O/A professor poderá pedir que os alunos observarem as imagens expostas no quadro e pensarem um pouco sobre eles e o livro O mundo no black power de Tayó.

- ✓ Você consegue encontrar algo parecido com as imagens do texto Reinos africanos na história de Tayó? Nas imagens? No texto? Você pode nos mostrar?
- ✓ Quando você olha para Tayó, no livro, você acha que ela poderia morar em algum desses reinos que conhecemos hoje? Comente.
- ✓ Na página 32, o narrador nos diz que Tayó “é descendente da mais nobre casta real”. Você sabe o que isso significa? Comente
- ✓ Os africanos que moravam nos reinos tinham trabalhos? Quais eram?
- ✓ Observe as vestimentas/roupas das pessoas que estão na imagem: se parecem com as que eles usaram quando desembarcaram no Brasil? Comente.
- ✓ Sobre as religiões dos africanos, você acha que todos os reinos tinham a mesma religião?
- ✓ Qual é a religião de Tayó? A gente pode descobrir ao ler a história? O que confirma sua resposta. Comente. (Vejam a página 32)
- ✓ Abram o livro na página 34/35 e leiam o texto. Veja que temos a palavra RAINHA em destaque. Por que essa palavra aparece em letras maiúsculas? Por que Tayó está sentindo que nasceu de uma rainha?
- ✓ Se a mãe de Tayó é rainha, logo ela é uma ...?
- ✓ você já tinha ouvido falar, ou lido algum texto que falasse sobre Reinos na África?
- ✓ Você já tinha ouvido falar, ou lido algum texto que falasse sobre de princesas/príncipes negros/as? Comente
- ✓ Quem aqui já leu algum livro que conte história como a de Tayó?
- ✓ Viram algum filme/série ou desenho em que há personagens negras? Comente
- ✓ Observando as imagens do texto informativo e a do livro na página 38, que semelhanças e diferenças vocês observam? Comentem.
- ✓ Dos três Reinos africanos, qual deles você gostou mais? Comente o que mais lhe causou interesse.
- ✓ Para você há diferenças entre os reinos africanos e os que você já viu em outros livros de literatura? Caso sim, você poderia apontar algumas?
- ✓ Abra o livro na página 38 e responda: Como é a coroa Tayó? Por que ela está usando uma coroa? Você já tinha visto uma coroa como essa usada por Tayó?
- ✓ Leia o texto da página 39 do livro O mundo no Black Power de Tayó. As palavras Tayó e coroas reais estão escritas em destaque, em letra maiúscula. Qual será o motivo?
- ✓ Será que temos a mesma quantidade de livros com desenhos /personagens negras, como temos brancos? O que você acha? Comente.

# Mostra Pedagógica:

LEituras literárias: uma tarde entre Amoras e Tayó



Encontro  
13

## **ENCONTRO 13 - MOSTRA PEDAGÓGICA: Leituras literárias: uma tarde entre Amoras e Tayó**

Para esse momento o/a professor/a poderá organizar uma mostra pedagógica, que poderá ter como título: Leituras literárias: uma tarde entre Amoras e Tayó.

Nesse último encontro, o/a professor/a poderá reunir todo material usado/confeccionado em dez dos doze encontros – painéis, infográficos, os jogos, entre outros. Para tanto, deve-se escolher um local para que fiquem em exibição. Podendo ser a própria sala de aula.

Neste espaço ficarão em dupla ou trio, alunos/as para apresentar aos visitantes explicações sobre o painel/produto/brincadeira exposta. Se o espaço físico da sala de aula for suficiente, poderá contar com apresentação da dança, caso contrário, sugere-se organizar um segundo ambiente para que aconteça a apresentação da dança e contação de histórias.

O/A professor/a poderá convidar os pais e os demais estudantes e professores da escola para compartilhar esse momento.

Para essas atividades o/a professor/a poderá separar a turma em grupos:

- ✓ Dança, levando em consideração a desenvoltura de cada criança;
- ✓ "Apresentadores" de painéis - Algumas crianças podem ficar com essa função, apresentando os temas trabalhados partir dos painéis;
- ✓ Ajudantes da organização junto com o/a professor/a;
- ✓ Leitor/a do poema;
- ✓ Depoimentos/ relatos sobre a experiência.

Dentre as atividades propostas temos como sugestões:

- ✓ Apresentações artísticas de:
- ✓ Dança - com a música Eu sou. (Para isso deverão ocorrer ensaios, ficando a critério do/da professor/a criar uma coreografia básica para que todos participem sem dificuldades;
- ✓ Declamação do poema Navio da escravidão - construído coletivamente, uma paródia do poema Navio Negroiro – Cyro Matos – que pode ser gravado e exibido no Datashow ao lado do painel Navio negroiro ou declamado ao vivo;

A organização do espaço e distribuição dos painéis fica a critério de cada professor/a.

*Anexos*

# ENCONTRO 1: Olhando pra mim



# ENCONTRO 3: Deus e seus nomes

## TEXTO INFORMATIVO PARA O ALUNO



### Algumas religiões do Continente Africano

#### ISLAMISMO

O islamismo é uma das principais religiões do mundo, sendo muito popular na África, Ásia. É atualmente a segunda maior religião do planeta. Seu surgimento remonta ao século VII por meio da ação do profeta Muhammad.

Trata-se de uma religião monoteísta, portanto, os fiéis dessa religião acreditam na existência de apenas um deus, chamado por eles de Alá. O adepto do islamismo é conhecido como muçulmano ou muçulmana, termo que vem de "muslim", palavra árabe que significa submisso.

O Alcorão está dividido em 114 capítulos (suras). O Alcorão é similar, em número de palavras, ao Novo Testamento da Bíblia cristã. Visitar Meca uma vez na vida é um dos pilares mais importantes do islamismo.



#### Religião que atravessaram o Atlântico e foram transformadas

#### Candomblé

Os adeptos do candomblé veneram em conjunto de dezesseis orixás cujos aspectos e representações podem ser costurados numa infinidade de mitos que descrevem suas histórias e características particulares. Além de reunirem atributos, personalidades, comportamentos, sentimentos e paixões humanas, as orixás também se associam a determinados locais, elementos e forças da natureza (água, terra, fogo, ar, mar, lago, cachoeiras, matas, montanhas, florestas etc.); desempenham certas atividades humano-culturais (caça, guerra, justiça, maternidade, cura etc.); distinguem-se através de cores, vestimentas e emblemas rituais; são sincretizados com santos católicos cuja correspondência pode variar conforme a região geográfica.

Referência: FIUNTO. Revista. Culturas africanas e afro-brasileiras em sala de aula: saberes para os professores, fazeres para os alunos: religiosidade, musicalidade, identidade e arte visual. Belo Horizonte, MG: Fino Trçoço, 2012, p.32.



Antes da chegada dos colonizadores europeus, os africanos possuíam suas religiões. Cada povo, país, tribo e, assim, foram muitas e diferentes como: Mitologia Bantu, Vodun, orixá entre outras e do litoral que deram o Candomblé e a Umbanda.

#### Cristianismo



Cristianismo-Religião dos seguidores de Jesus Cristo, iniciada com os seus pregações e a dos seus apóstolos, na região onde hoje se situa o Estado de Israel e os Territórios Palestinos. Tem diversos ramos:

-Catolicismo - Rama do cristianismo, o mais antigo como igreja organizada. Tem sede no Vaticano, Roma. O seu chefe é denominado Papa.

-Evangelismo - Denominação genérica para vários ramos do cristianismo decorrentes da reforma protestante iniciada por Martinho Lutero no século XVI, nos quais se valoriza a leitura dos Evangelhos. Dentre as denominações evangélicas contam-se os luteranos, o presbiterianos, os batistas e os metodistas.



Obatalá ou "O Rei do Pano Branco", na mitologia iorubá, é o criador dos humanos. Foi o primeiro Orixá criado por Olodumaré. É o mais velho dos orixás, o rei de vestes brancas, raiz de todos os outros Orixás, tão grande e poderoso é Obatalá que sua palavra transforma-se, imediatamente, em realidade.

É este orixá que é o responsável por moldar os corpos dos seres humanos. Mas, ao contrário do que muitos pensam, não é ele quem nos dá a vida, quem nos dá o sopro divino de vida (emi) é Olodumaré.

Referência:  
<https://www.historiadomundo.com.br/religoes/islamismo.htm>  
[https://www.institutobuzios.org.br/wp-content/uploads/2021/01/Vicente-Parizi\\_-\\_O-Livro-dos-Orixas.pdf](https://www.institutobuzios.org.br/wp-content/uploads/2021/01/Vicente-Parizi_-_O-Livro-dos-Orixas.pdf)

### HINDUISMO



O Hinduísmo é um conjunto de religiões muito antigas da Índia, pois a sua origem remonta a mais de 6.000 anos. Não sendo fundador, o Hinduísmo é fruto de uma evolução gradual e da busca pessoal de muitos sábios e mestres da Índia antiga. Há milhares de Deuses nesta religião, os mais conhecidos são Brahma, Vishnu e Shiva. Muitos livros sagrados do Hinduísmo contam a vida dos Deuses. Os hinduístas praticam gestos que são chamados de "Puja": sentados com as pernas cruzadas diante da imagem de um deus, recitam orações, queimam incenso e oferecem flores e alimentos.

Os hinduístas têm rituais diários obrigatórios e também os não-obrigatórios, mas de enorme valor para eles, como a peregrinação a lugares sagrados: rio Ganges, por exemplo. Os hinduístas têm rituais diários obrigatórios e também os não-obrigatórios, mas de enorme valor para eles, como a peregrinação a lugares sagrados: rio Ganges, por exemplo.



Um dos livros sagrados para os hinduístas, que foi compilado por volta de 3.000 a.C., chama-se Vedas. Tratam-se de quatro coleções de hinos, orações e textos ritualísticos, revelados aos antigos sábios. O mais antigo e sagrado é o Rig Veda. Vedas significa: "saber e conhecimento".

#### UM DOS DEUSES MAIS CONHECIDOS: GANESHA



Ganesha é um dos deuses mais celebrados no hinduísmo. Ele é filho dos deuses Shiva e Parvati e representa o intelecto, a sabedoria, a fortuna e a prosperidade nesta religião.

FONTES:  
 Ensino religioso : diversidade cultural e religiosa / Paraná. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. - Curitiba : SED/PR, 2012. - 309 p. : il.

# ENCONTRO 5: Zumbi e Martin Luther King: símbolo da resistência contra a escravização e o racismo

## MARTIN LUTHER KING



### BIOGRAFIA

Há quase 100 anos em 15 de janeiro de 1929, nasceu Martin Luther King Jr., na cidade de Atlanta, no estado da Geórgia, no sul dos Estados Unidos da América. Ninguém esperava que, anos depois, esse nome se tornaria um dos mais importantes da história norte-americana.

A casa de Martin era cheia de amor e harmonia. Sua mãe era uma mulher doce, que cuidava de todos, e seu pai era o pastor da comunidade, um homem íntegro e cheio de determinação. Ambos sempre se engajaram em causas sociais e lutaram por um mundo mais justo.

Martin passou a infância numa época em que os Estados Unidos enfrentavam uma grande crise, e muitas pessoas viviam na pobreza. Principalmente os negros. Ao longo de sua vida, Martin sentiu na pele os efeitos das leis de segregação racial e nunca se conformou. Basicamente, as leis exigiam que lugares públicos, como escolas, ônibus, trens, etc., possuísem locais separados para negros e brancos. Seus pais o incentivaram a não concordar com esse regime, mesmo que tivessem que ceder à segregação. Com eles, Martin aprendeu que nem sempre o que o Estado determina como lei é justo. Portanto, ele deveria lutar por um mundo mais digno e igual para todos.

Em 1944, ingressou no Morehouse College para estudar sociologia. Na faculdade, podia debater sobre questões raciais e religiosas com seus professores. Em 1948, no Seminário Teológico Crozer, mergulhou na busca por respostas sobre como eliminar as injustiças sociais.

Em 1951, ele foi para a Escola de Teologia da Universidade de Boston, onde estudou sobre lutas pacifistas. Em 1954, Martin foi ordenado pastor em Montgomery, no estado do Alabama e, no ano seguinte, recebeu o doutorado em teologia pela Universidade de Boston.

Em uma das associações que frequentava, Martin conheceu Rosa Parks, mulher inteligente e que lutava pelos direitos de forma pacífica. Em certa ocasião, Rosa se negou a ceder seu assento no ônibus para um branco, e essa simples atitude de protesto provocou a sua prisão.

Martin e outros líderes da comunidade sabiam que estava na hora de começar uma resistência mais eficaz à política de segregação. Então, organizaram um boicote aos ônibus de Montgomery. O aviso para a comunidade negra foi: "Segunda-feira, não vá de ônibus para o trabalho! Pegue carona, vá a pé, mas não use o ônibus". O protesto foi um sucesso e continuou assim, um dia após o outro.

Martin organizou uma grande marcha na cidade de Washington, capital dos Estados Unidos. Em 28 de agosto de 1963, milhares de pessoas se uniram a Martin para clamar por liberdade, trabalho, justiça e pelo fim da segregação racial.

Após o episódio de Washington, Martin se tornou uma figura mundial. Em 1964, foi anunciado na cidade de Oslo, na Noruega, que ele era o ganhador do Prêmio Nobel da Paz.

Martin sempre declarou que não lutaria por uma causa pela qual não estivesse disposto a morrer. Em 4 de abril de 1968, depois de realizar um discurso inspirador na cidade de Memphis, no estado do Tennessee, ele foi assassinado a tiros na sacada de um hotel.

Por todo o mundo existem institutos, parques e organizações que levam o seu nome e mantêm acesa a chama da luta por liberdade, direitos humanos e paz.

FONTE: Martin: Martin Luther King / Gabriela Buefeldt; [ilustrações Leonardo Malvezzi]. – 1. ed. – Campinas, SP: Editora Mostarda, 2009. (Coleção black power)

## ZUMBI DOS PALMARES



### BIOGRAFIA

Zumbi dos Palmares foi o líder da resistência negra do Quilombo dos Palmares, localizado ao sul da Capitania de Pernambuco, na parte inferior do rio São Francisco, na Serra da Barriga, região do atual Estado de Alagoas. Descendente do povo Imbangala.

Nasceu no começo do ano de 1655, numa das inúmeras povoações palmarinas. Naquele ano, houve a primeira expedição contra Palmares após a expulsão dos holandeses. Entre os prisioneiros feitos na pequena povoação palmarina, constou uma criança de sexo masculino com escassos dias de existência, adjudicada por Brás da Rocha Cardoso ao chefe de uma colônia de Porto Calvo, organizada e aparelhada pela família Lins, poderoso clã de Alagoas.

O negrinho recém-nascido foi dado de presente ao padre português Antonio Melo, do distrito do Porto Calvo, cujos limites marcavam a fronteira entre o povoamento e a república negra.

O padre regressou a Portugal em 1662 para ser pároco em Santarém, de onde escreveu a um amigo do Porto. Conta ao padre que batizou o pretinho e lhe deu o nome de Francisco. Ensinou-o a ler e o fez seu coroinha quando contava dez anos de idade. O padre não tratava pois o pretinho como escravo. O padre ficou consternado e perplexo quando certa manhã do ano de 1670 descobriu que seu coroinha com 15 anos de idade fugira para a companhia dos negros levantados de Palmares. Mais tarde, já chefe militar e de Palmares, Zumbi por três vezes penetrou no destino de Porto Calvo para visitar o padre. Por ocasião da segunda visita o padre ficou sabendo que o Caudilho negro "trocara o nome cristão Francisco pelo nome africano Zumbi que conservou até seu lastimável fim.

Casou-se com a guerreira negra Dandara e com ela teve três filhos.

Zumbi não concorda com o acordo de paz feito por Ganga Zumba, para ele não se trata só de viver livre, mas libertar os que ainda eram escravos. Recebeu apoio de vários mocambos. Ganga Zumba perde terreno e Zumbi é o novo líder guerreiro e enfrenta batalhas sangrentas.

Em 1691, o bandeirante Domingos Jorge Velho, com mais de mil homens, invade o mocambo do Macaco, onde Zumbi comandava a resistência. Zumbi dos Palmares é capturado no dia 20 de novembro de 1695, depois de ter sido traído por um prisioneiro que trocou sua vida pela do líder, foi decapitado e sua cabeça levada para o Recife, que por ordem do governador foi colocada em exposição pública.

FONTE: Biografia de Zumbi - Flávio dos Santos Gomes. Zumbi dos Palmares: histórias, símbolos e memória social. São Paulo: Claro Enigma, 2018. pp. 48-66

Zumbi dos Palmares" em *Só História*. Virtuous Tecnologia da Informação, 2009-2022. Consultado em 19/08/2022 às 14:08. Disponível na Internet em <http://www.sohistoria.com.br/a2/culturaafro/>

## ENCONTRO 5: Alimentos que vieram da África

### TEXTO: Origem dos Alimentos Presentes na Culinária Brasileira

A cozinha da colônia era entregue às africanas escravizadas, pois no início da colonização os colonizadores não trouxeram as mulheres. Assim, todo abastecimento alimentar, ou seja, todo o sustento alimentício dos senhores brancos colonizadores era feito pelas africanas escravizadas que além de sustentar a casa dos senhores também tinham que suprir as necessidades de sobrevivência das senzalas. E pensem bem! Será que era fácil encontrar tudo que precisavam para cozinhar?

Na grande maioria a cozinha do Brasil colônia adaptações foram feitas com o que encontravam na colônia e daquilo que vinham nos navios do tráfico de africanos escravizados e nos navios comerciais.

Desta forma, os africanos e africanas passaram a adaptar seus hábitos culinários aos ingredientes que iam encontrando na colônia. Nesta adaptação, a culinária passou a ser feita através de uma troca de influência entre a culinária indígena, a portuguesa e a africana.

Com esta rica troca de experiências, de conhecimento, de resistência e permanência desses novos ingredientes, de novos hábitos e costumes, resultou a nossa culinária muito diversificada em diferentes regiões brasileiras. Afinal de contas, somos um país com grande extensão territorial que recebeu influência cultural de todos os povos que contribuíram para a sua formação. Em cada canto do nosso Brasil, vamos encontrar uma forma diferente de cozinhar determinado alimento, pois a culinária faz parte da cultura dos povos e como toda cultura ela é mutável, ou seja, muda, se transforma e se adapta, pois é viva.

Falamos em cultura culinária. Mas quais elementos da nossa culinária tem origem no continente africano?

Bom vamos neste estudo citar apenas alguns elementos de origem africana. Muito ainda temos que conhecer!

Referência: PAIVA, Maria da Conceição. **Origem dos Alimentos Presentes na Culinária Brasileira** IN: A presença africana na culinária brasileira: sabores africanos no Brasil. Universidade Federal de Juiz de Fora. 2017. p.30-55. Disponível em <https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/11218/1/mariadaconceicaoopaiva.pdf>

# ENCONTRO 8 – A beleza também é negra!

DEZ MANEIRAS DE CONTRIBUIR PARA  
UMA  
INFÂNCIA SEM

## RACISMO



1. EDUQUE AS CRIANÇAS PARA O RESPEITO À DIFERENÇA. ELA ESTÁ NOS TIPOS DE BRINQUEDOS, NAS LÍNGUAS FALADAS, NOS VÁRIOS COSTUMES ENTRE OS AMIGOS E PESSOAS DE DIFERENTES CULTURAS, RAÇAS E ETNIAS. AS DIFERENÇAS ENRIQUECEM NOSSO CONHECIMENTO.!



2. TEXTOS, HISTÓRIAS, OLHARES, PIADAS E EXPRESSÕES PODEM SER ESTIGMATIZANTES COM OUTRAS CRIANÇAS, CULTURAS E TRADIÇÕES. INDIGNE-SE E ESTEJA ALERTA SE ISSO ACONTECER – CONTEXTUALIZE E SENSIBILIZE!



3. NÃO CLASSIFIQUE O OUTRO PELA COR DA PELE; O ESSENCIAL VOCÊ AINDA NÃO VIU. LEMBRE-SE: RACISMO É CRIME.



4. SE SEU FILHO OU FILHA FOI DISCRIMINADO, ABRACE-O, APOIE-O. MOSTRE-LHE QUE A DIFERENÇA ENTRE AS PESSOAS É LEGAL E QUE CADA UM PODE USUFRUIR DE SEUS DIREITOS IGUALMENTE. TODA CRIANÇA TEM O DIREITO DE CRESCER SEM SER DISCRIMINADA.



5. DENUNCIE! EM TODOS OS CASOS DE DISCRIMINAÇÃO, BUSQUE DEFESA NO CONSELHO TUTELAR, NAS OUVIDORIAS DOS SERVIÇOS PÚBLICOS, NA OAB E NAS DELEGACIAS DE PROTEÇÃO À INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA. A DISCRIMINAÇÃO É UMA VIOLAÇÃO DE DIREITOS.

DEZ MANEIRAS DE CONTRIBUIR PARA  
UMA  
INFÂNCIA SEM

## RACISMO



6. PROPORCIONE E ESTIMULE A CONVIVÊNCIA DE CRIANÇAS DE DIFERENTES RAÇAS E ETNIAS NAS BRINCADEIRAS, NAS SALAS DE AULA, EM CASA OU EM QUALQUER OUTRO LUGAR.



7. VALORIZE E INCENTIVE O COMPORTAMENTO RESPEITOSO E SEM PRECONCEITO EM RELAÇÃO À DIVERSIDADE ÉTNICA E RACIAL.



8. MUITAS EMPRESAS ESTÃO REVENDO SUA POLÍTICA DE SELEÇÃO E PESSOAL COM BASE NA MULTICULTURALIDADE E NA IGUALDADE RACIAL. PROCURE SABER SE O LOCAL ONDE TRABALHA PARTICIPA TAMBÉM DESSA AGENDA. SE NÃO, FALE DISSO COM SEUS COLEGAS E SUPERVISORES.



9. ORÇÃOS PÚBLICOS DE SAÚDE E DE ASSISTÊNCIA SOCIAL ESTÃO TRABALHANDO COM ROTINAS DE ATENDIMENTO SEM DISCRIMINAÇÃO PARA FAMÍLIAS INDÍGENAS E NEGRAS. VOCÊ PODE COBRAR ESSA POSTURA DOS SERVIÇOS DE SAÚDE E SOCIAIS DA SUA CIDADE. VALORIZE AS INICIATIVAS NESSE SENTIDO.



10. AS ESCOLAS SÃO GRANDES ESPAÇOS DE APRENDIZAGEM. EM MUITAS, AS CRIANÇAS E OS ADOLESCENTES ESTÃO APRENDENDO SOBRE A HISTÓRIA E A CULTURA DOS POVOS INDÍGENAS E DA POPULAÇÃO NEGRA; E COMO ENFRENTAR O RACISMO. AJUDE A ESCOLA DE SEUS FILHOS A TAMBÉM ADOTAR ESSA POSTURA.

Fonte: <https://www.unicef.org/brazil/por-uma-infancia-sem-racismo>

# ENCONTRO 11 – História da escravização de povos africanos

## Uma parte da história do comércio de pessoas do continente africano.

"Desde o século VII e por mais de 1.200 anos, a África foi o principal cenário do tráfico humano mundial. O sistema escravista, implantado no continente africano pelos países europeus, desencadeou a comercialização em massa de seres humanos e resultou em mais de 20 milhões de africanos escravizados ao redor do planeta."



## A escravização dos africanos

A escravidão negra foi implantada durante o século XVII e se intensificou entre os anos de 1700 e 1822, sobretudo pelo grande crescimento do tráfico negreiro. O comércio de escravos entre a África e o Brasil tornou-se um negócio muito lucrativo. O apogeu do afluxo de escravos negros pode ser situada entre 1701 e 1810, quando 1.891.400 africanos foram desembarcados nos portos coloniais.

A minoria branca, a classe dominante socialmente, justificava essa condição de escravização dos africanos, através de ideias religiosas e racistas que afirmavam a sua superioridade e os seus privilégios. As diferenças étnicas funcionavam como barreiras sociais.

O escravo tornou-se a mão-de-obra fundamental nas plantações de cana-de-açúcar, de tabaco e de algodão, nas engenhos, e mais tarde, nas vilas e cidades, nas minas e nas fazendas de gado.

Além de mão-de-obra, o escravo representava riqueza: era uma mercadoria, que, em caso de necessidade, podia ser vendida, alugada, doada e leiloadas. O escravo era visto na sociedade colonial também como símbolo do poder e do prestígio dos senhores, cuja importância social era avaliada pelo número de escravos que possuíam.

Fonte: <http://www.geledes.org.br/historia-da-escravidao-negra-brasil/>



## ENCONTRO 11 – História da escravização de povos africanos

Navio Negreiro - Cyro de Matos

De suja carga  
difamação  
rejeição  
perseguição  
amarração  
marcação  
submissão

não adiantava  
gemer  
não adiantava mugir  
não adiantava  
viver  
muito melhor  
morrer

funda a ferida  
amargo o ferrão  
ardido o sal  
aguda a solidão  
negro negro negro  
o mugido anuncia  
a sede e a fome  
de boi em agonia

todo esse mar  
é a desgraça  
não branca  
que até hoje  
das entranhas  
rola nas ondas  
o seu mal-estar

despejo na praia  
diz de um tesouro  
alimentado do pai  
alimentado da mãe  
do filho e do irmão  
ofensas no amor  
de suor fabricado  
da sonora canção  
do constante senhor

FONTE: MATOS, Cyro de. Poemas de terreiro e orixás. Belo Horizonte, MG: Mazza Edições, 2019. pp39-40.

An illustration of a wooden sailing ship with two masts and blue sails, sailing on blue waves. A thick black chain is wrapped around the ship, symbolizing the transatlantic slave trade. The background is white with a sunburst effect in the top left corner.

# ENCONTRO 12 - Alguns Reinos africanos

## REINO AFRICANO: CONGO



O reino do Congo era uma das civilizações mais prestigiosas da África central, já tinha quase um século de existência. O rei Manicongo morava na capital Mbanza Congo, rebatizada pelos portugueses com o nome de São Salvador, hoje situada na atual Angola, perto margem da do Rio Congo.

Foi um dos vários reinos existentes no continente africano. O seu rei era conhecido como manicongo. Sua principal cidade era Mbanza, lá aconteciam as importantes decisões políticas do reinado.

A principal atividade econômica dos congoleses era o comércio com a compra e venda do sal, metais, tecidos e produtos de origem animal. Usavam como moeda o nzimbu, uma espécie de concha somente encontrada na região de Luanda.

O contato com entre os portugueses e as autoridades desse reino teve grande importância no comércio do tráfico de africanos, muitos congoleses e angolanos foram levados para o Brasil para trabalhar nas minas de ouro principalmente em Minas Gerais.



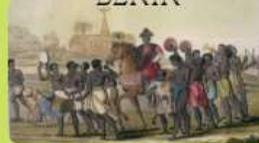
João I do Congo, nome adoptado por Anzinga a Ancua, primeiro manicongo a converter-se ao cristianismo c.1509, gravura de Pierre Duflos (1742-1816)

REFERÊNCIA:



## REINOS AFRICANOS

### BENIN



Esse foi um dos reinos mais poderosos das costas da África.

O governante recebia o título de Ogiso (rei do céu). Eram inicialmente senhores da guerra, e com o tempo foram convertendo-se também em líderes espirituais (obas). A principal língua falada no Império era a língua edo, que ainda é falada por cerca de 1 milhão de pessoas entre a população nigeriana.

Esse reino possuía um comércio rico de forma especial com o bronze, prata, cobre, óleo de palma, marfim, pimenta e produtos têxteis, além do comércio que o Império do Benim realizava no interior do continente, obtendo cobre do Níger, cobre e algodão da área do atual Sudão, bem como cola da região da Guiné.

A capital do reino era dividida em bairros especializados em atividades produtivas: fabricação de tambores; fundição de bronze; curtumes; esculturase madeira. A renda do rei provinha de tributos cobrados sobre bens alimentares, produtos artesanais. O rei dispunha também do trabalho dos cativos, geralmente estranhos, e do monopólio das exportações.



O obá Esigie, no centro, montado a cavalo em uma procissão real, tem os braços amparados por servidores jovens enquanto outros dois protegem sua cabeça. Seus pés estão apoiados sobre um servidor anão. O rei usa coroa e colares de coral que lhe cobrem a boca. Latão, 48 x 39 x 2 cm, séc. XVI-XVII, Edo/Reino de Benin, Nigéria, Museu Etnológico de Berlim.

### REINO AFRICANO: MALI

O Império de Mali, tornou-se o maior já visto na África. O reinado de Mansa Musa I (1312-1337 EC) levou o império a atingir novos níveis de grandiosidade em termos de territórios controlados, efervescência cultural, e impressionante riqueza vinda pelo controle do Mali sobre as rotas de comércio regional. Um poderoso reino que dominava as fontes de ouro, os portos caravaneiros do Saara, e os caminhos que levavam de uns aos outros.

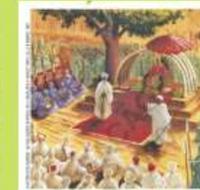
Mali explorou o tráfego de ouro, sal, cobre, marfim e escravos que cruzavam a África Ocidental. Mercadores muçulmanos foram atraídos por toda essa atividade comercial, e eles converteram os governantes de Mali que, por sua vez, disseminaram o islamismo através de centros de conhecimento notáveis como Timbuktu.



Fonte: Pinterest



Grande Mesquita de Djenné, do século XIII, o maior edifício em adobe do mundo. FONTE: <https://ensinarhistoria.com.br/reino-de-mali/>



O imperador do Mali ouvindo seus súditos. Seus conselheiros ao lado e, atrás deles, um grupo de soldados; as sessões eram abertas pelos grãos.

Como o mostra a ilustração acima, o imperador de Mali tinha audiências públicas, quer no seu palácio, numa sala sob uma cúpula ou numa praça. Eram espetáculos solenes e grandiosos, repletos de soldados, oficiais e músicos. Encontravam-se ali dois cavalos selados e dois carneiros para afastar o mau-olhado. Mas o imperador não deve esquecer a humildade daqueles que eram chamados para essas audiências (Maucler e Moniot, 1990, p. 22-23).

# Referências

AGUIAR, Vera Teixeira de; BORDINI, Maria da Glória. O método recepcional. In: Literatura: a formação do leitor – alternativas metodológicas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988, p. 81-102. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/133HIJpUPcXpHI0LxRCxiYHZ6M9W67IS4/view?usp=sharing>. Acesso em: 18 out. 2022.

BRASIL, LEI nº. 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Disponível em: . Acesso em 28 de jan. de 2022. BRASIL, LEI nº. 11.645, de 10 de março de 2008. Disponível em: . Acesso em 13 de maio . de 2023.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996.

BRASIL. Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Brasília:SECAD; SEPPIR, jun. 2008.

\_\_\_\_\_. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro- Brasileira. Brasília. 2004.

\_\_\_\_\_. Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-raciais. Brasília: MEC; SECAD, 2006.

\_\_\_\_\_. BNCC – Base Nacional Curricular Comum. Brasília: SEE, 2017c. Disponível em: Acesso em: 15 de mai. 2023.

COLOMER, T. Andar entre livros: a leitura literária na escola. Global Editora, 2007.

COSSON, R; SOUZA, R. J. Letramento literário: uma proposta para a sala de aula. UNESP, Agosto-2011. Disponível em: Acesso em: 07. Abr./2023.

EMICIDA. Amoras. Companhia das Letrinhas; 1ª edição. 2018.

GOMES, L. "Posso tocar no seu cabelo?" Entre o "liso" e o "crespo": Transição capilar, uma construção identitária? Dissertação de Mestrado - Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2017.

GOMES, N. L. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.29, n.1, 2003, p. 167-182.

GOMES, N. L. Corpo e cabelo como ícones de construção da beleza e da identidade negra nos salões étnicos de Belo Horizonte. Tese (Doutorado em Antropologia). Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2002.

GOMES, N. L. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul.-set. 2012. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em : 18 de mi. 2023.

GROSGUÉL, R; BERNARDINO-COSTA, J. Decolonialidade e perspectiva negra. Revista Sociedade e Estado – Volume 31 Número 1 Janeiro/Abril 2016 • <https://doi.org/10.1590/S0102-69922016000100002>. Acesso em 01 DEZ 2021.

MALDONADO-TORRES, N. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, J; GROSGUÉL, R.. **Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico**. Belo Horizonte: Autentica, 2020, p.27-53.

OLIVEIRA, K. Literatura negro-brasileira do encantamento e as infâncias: reencantando corpos negros. In: Feira Literária Brasil-África de Vitória-ES, v. 1, n. 3, 2020.

\_\_\_\_\_. Com qual penteado eu vou? Editora melhoramentos. 2021.

\_\_\_\_\_. O mundo no black Power de Tayó. Editora Peirópolis; 1ª edição. 2013.

PINHEIRO, B. C. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. IN: Epistemologias do Sul Boaventura de Sousa Santos e Maria Paula Meneses (Orgs.) 2009. p.73-118

RIBEIRO, D. Pequeno Manual Antirracista. São Paulo: 1ª Companhia das Letras, 2019

ZIN, R. B. O direito à literatura negra. IN: VASCONCELOS, E; FERNANDEZ, R; AGOSTINHO, R (organizadores). Direito à literatura negra: história, ficção e poesia. Teresina: Cancioneiro, 2022.

WALSH, C. Interculturalidad Crítica/Pedagogia decolonial. In: Memórias del Seminario Internacional "Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad", Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional 17-19 de abril de 2007.

## ANEXO A– TERMOS DE CONSENTIMENTO E ASSENTIMENTO

### **TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)** (No caso do menor ou legalmente incapaz)

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “Literatura infantojuvenil Afro-brasileira, letramento literário e formação de leitores: uma experiência com alunos das séries finais do ensino fundamental I”, sob a responsabilidade de: Jahelina de Almeida Silva e do orientador Marcelo Medeiros da Silva, de forma totalmente voluntária.

Neste estudo pretendemos: promover ações de letramento literário que permitam a discussão da temática “A presença da Cultura Afro-brasileira na Literatura infantojuvenil” com alunos do quinto ano do Ensino Fundamental I a fim de ampliar os horizontes de leitura desses alunos acerca das relações étnico raciais. A pesquisa tem como objetivo: Observar e analisar a recepção das obras: “Amoras”, de Emicida; e “O mundo no black power de Tayó” de Kiusam de Oliveira, no quinto ano do ensino fundamental I. E apenas com sua autorização realizaremos a aplicação da pesquisa.

Para este estudo adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): No primeiro momento de nossa pesquisa, apresentaremos a pesquisa aos participantes (alunos e professora) com o objetivo de efetivar a participação de todos no desenvolvimento da pesquisa. Em um segundo momento, será aplicado um questionário semiestruturado (Em uma sala reservada), a fim de que sejam coletados dados, para assegurar o bom desenvolvimento da pesquisa. Posteriormente, ocorrerá a aplicação de uma sequência didática com a temática: “A presença da Cultura Afro-brasileira na Literatura infantojuvenil” em sala de aula e continuaremos com o procedimento de observação e anotação no diário de campo, e apenas com sua autorização realizaremos a aplicação da pesquisa.

Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento.

Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O participante terá assistência e acompanhamento durante o desenvolvimento da pesquisa de acordo com Resolução Nº. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde

O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pela pesquisadora que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação.

Este estudo pode oferecer riscos mínimos aos participantes quanto a divulgação de dados confidenciais (registrados no TCLE), no Termo de Assentimento (TA) ou no Termo de Autorização de Uso de Imagem (TAUI) e de voz (TAUV) serem mal

interpretados em suas ações durante a observação participante, tomar o tempo do participante ao responder ao questionário e a divulgação de imagem, e voz, quando houver filmagens ou registros fotográficos, tendo em vista que não apresenta potenciais riscos à integridade física, moral ou psicológica dos participantes. Estes riscos serão minimizados através do acesso aos resultados da pesquisa, garantindo local reservado e liberdade para responder as questões e estar atento aos sinais verbais e não verbais de desconforto do participante. Mediante um trabalho responsável e atento, pretendemos com esta pesquisa minimizar todos os riscos possíveis para que assim possamos garantir que a coleta e análise dos dados atendam as exigências do Comitê de Ética da UEPB, conforme a Resolução do nº 466 e 2012 CNS/MS. Apesar disso, você tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização, no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa.

Os dados individuais serão mantidos sob sigilo absoluto, antes, durante e após a finalização do estudo. Os resultados da pesquisa poderão ser apresentados em congressos e publicações científicas, sem qualquer meio de identificação dos participantes, no sentido de contribuir para ampliar o nível de conhecimento a respeito das condições estudadas.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada, sendo que seu nome ou o material que indique sua participação será mantido em sigilo. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você. Este termo foi elaborado em conformidade com o Art. 228 da Constituição Federal de 1988; Arts. 2º e 104 do Estatuto da Criança e do Adolescente; e Art. 27 do Código Penal Brasileiro; sem prejuízo dos Arts. 3º, 4º e 5º do Código Civil Brasileiro.

Em caso de dúvidas, você poderá obter maiores informações entrando em contato com Jahelina de Almeida Silva, através dos telefones 986098301 ou através do e-mail: [jahelinna@gmail.com](mailto:jahelinna@gmail.com), ou do endereço: Rua Quadrinhista Deodato Borges, 62. Vila Cabral. Campina Grande - PB. Caso suas dúvidas não sejam resolvidas pelos pesquisadores ou seus direitos sejam negados, favor recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisa, localizado no 2º andar, Prédio Administrativo da Reitoria da Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande – PB, Telefone (83) 3315 3373, e-mail: [cep@setor.uepb.edu.br](mailto:cep@setor.uepb.edu.br).

Eu, \_\_\_\_\_,  
portador(a) do documento de Identidade \_\_\_\_\_, fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações junto ao pesquisador responsável. Estou ciente que o meu responsável poderá modificar a decisão da minha participação na pesquisa, se assim desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que

concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Massaranduba, \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ /2022

---

Assinatura do participante

---

Assinatura do pesquisador

**TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)**

(Para os responsáveis do menor ou legalmente incapaz)

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “Literatura infantojuvenil Afro-brasileira, letramento literário e formação de leitores: uma experiência com alunos das séries finais do ensino fundamental I”, sob a responsabilidade de: Jahelina de Almeida Silva e do orientador Marcelo Medeiros da Silva, de forma totalmente voluntária.

Neste estudo pretendemos: promover ações de letramento literário que permitam a discussão da temática “A presença da Cultura Afro-brasileira na Literatura infantojuvenil” com alunos do quinto ano do Ensino Fundamental I a fim de ampliar os horizontes de leitura desses alunos acerca das relações étnico raciais. A pesquisa tem como objetivo: Observar e analisar a recepção das obras: “Amoras”, de Emicida; e “O mundo no black power de Tayó” de Kiusam de Oliveira, no quinto ano do ensino fundamental I. E apenas com sua autorização realizaremos a aplicação da pesquisa.

Para este estudo adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): No primeiro momento de nossa pesquisa, apresentaremos a pesquisa aos participantes (alunos e professora) com o objetivo de efetivar a participação de todos no desenvolvimento da pesquisa. Em um segundo momento, será aplicado um questionário semiestruturado (Em uma sala reservada), a fim de que sejam coletados dados, para assegurar o bom desenvolvimento da pesquisa. Posteriormente, ocorrerá a aplicação de uma sequência didática com a temática: “A presença da Cultura Afro-brasileira na Literatura infantojuvenil” em sala de aula e continuaremos com o procedimento de observação e anotação no diário de campo, e apenas com sua autorização realizaremos a aplicação da pesquisa.

Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento.

Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O participante terá assistência e acompanhamento durante o desenvolvimento da pesquisa de acordo com Resolução N°. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde

O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pela pesquisadora que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação.

Este estudo pode oferecer riscos mínimos aos participantes quanto a divulgação de dados confidenciais (registrados no TCLE), no Termo de Assentimento (TA) ou no Termo de Autorização de Uso de Imagem (TAUI) e de voz (TAUV) serem mal interpretados em suas ações durante a observação participante, tomar o tempo do participante ao responder ao questionário e a divulgação de imagem, e voz, quando houver filmagens ou registros fotográficos, tendo em vista que não apresenta potenciais riscos à integridade física, moral ou psicológica dos participantes. Estes riscos serão minimizados através do acesso aos resultados da pesquisa, garantindo local reservado e liberdade para responder as questões e estar atento aos sinais verbais e não verbais de desconforto do participante. Mediante um trabalho responsável e atento, pretendemos com esta pesquisa minimizar todos os riscos possíveis para que assim possamos garantir que a coleta e análise dos dados atendam as exigências do Comitê de Ética da UEPB, conforme a Resolução do nº 466 e 2012 CNS/MS. Apesar disso, você tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização, no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa.

Os dados individuais serão mantidos sob sigilo absoluto, antes, durante e após a finalização do estudo. Os resultados da pesquisa poderão ser apresentados em congressos e publicações científicas, sem qualquer meio de identificação dos participantes, no sentido de contribuir para ampliar o nível de conhecimento a respeito das condições estudadas.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada, sendo que seu nome ou o material que indique sua participação será mantido em sigilo. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você. Este termo foi elaborado em conformidade com o Art. 228 da Constituição Federal de 1988; Arts. 2º e 104 do Estatuto da Criança e do Adolescente; e Art. 27 do Código Penal Brasileiro; sem prejuízo dos Arts. 3º, 4º e 5º do Código Civil Brasileiro.

Em caso de dúvidas, você poderá obter maiores informações entrando em contato com Jahelina de Almeida Silva, através dos telefones 986098301 ou através do e-mail: [jahelinna@gmail.com](mailto:jahelinna@gmail.com), ou do endereço: Rua Quadrinhista Deodato Borges, 62. Vila Cabral. Campina Grande - PB. Caso suas dúvidas não sejam resolvidas pelos pesquisadores ou seus direitos sejam negados, favor recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisa, localizado no 2º andar, Prédio Administrativo da Reitoria da Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande – PB, Telefone (83) 3315 3373, e-mail: [cep@setor.uepb.edu.br](mailto:cep@setor.uepb.edu.br).

Eu, \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_, portador(a) do documento de identidade \_\_\_\_\_, fui informado(a)  
dos objetivos do presente estudo de maneira clara. Sei que a qualquer momento poderei  
solicitar novas informações junto ao pesquisador responsável. Estou ciente que o meu  
responsável poderá modificar a decisão da minha participação na pesquisa, se assim  
desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo  
em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo assentimento e me foi dada  
a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Massaranduba, \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ /2022

---

Assinatura do participante



---

Assinatura do pesquisador

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO-TCLE

Prezado,

O (a) Senhor (a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada **“LITERATURA INFANTOJUVENIL AFRO-BRASILEIRA, LETRAMENTO LITERÁRIO E FORMAÇÃO DE LEITORES: UMA EXPERIÊNCIA COM ALUNOS DAS SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL I”**, sob a responsabilidade de: Jahelina de Almeida Silva e do orientador Dr Marcelo Medeiros da Silva, de forma totalmente voluntária.

Antes de decidir sobre sua permissão para a participação na pesquisa, é importante que entenda a finalidade da mesma e como ela se realizará. Portanto, leia atentamente as informações que seguem.

Nesta pesquisa pretendemos: promover ações de letramento literário que permitam a discussão da temática “A presença da Cultura Afro-brasileira na Literatura infantojuvenil” com alunos do quinto ano do Ensino Fundamental I a fim de ampliar os horizontes de leitura desses alunos acerca das relações étnico raciais. Assim sendo, temos como objetivo geral: Observar e analisar a recepção da obra “Amoras”, de Emeicida, e da obra “O mundo no Black Power de Tayó” de Kiusam de Oliveira. E como específicos: Problematizar aspectos da cultura afro-brasileira a partir da Lei 10.639/03 e a inserção da literatura infantil afro-brasileira na sala de aula do Ensino Fundamental I; Elaborar uma sequência didática com procedimentos didático-metodológicos que guiem o trabalho em sala de aula com o corpus selecionado. Apresentar o produto final da pesquisa: a sequência didática e o tratamento dos dados. Para realizar essa pesquisa adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): No primeiro momento de nossa pesquisa, apresentaremos a pesquisa aos participantes (alunos e professora) com o objetivo de efetivar a participação de todos no desenvolvimento da pesquisa. Em um segundo momento, será aplicado um questionário semiestruturado (Em uma sala reservada), a fim de que sejam coletados dados, assim como fotos, vídeos e gravações de áudio, além dos dados registrados no diário de campo, para assegurar o bom desenvolvimento da pesquisa. Posteriormente, ocorrerá a aplicação de uma sequência didática com a temática: A presença da Cultura Afro-brasileira na Literatura infantojuvenil”. Apenas com sua autorização realizaremos a coleta dos dados.

Este estudo pode oferecer riscos mínimos aos participantes quanto a divulgação de dados confidenciais (registrados no TCLE), no Termo de Assentimento (TA) ou no Termo de Autorização de Uso de Imagem (TAUI) e de voz (TAUV) serem mal interpretados em suas ações durante a observação participante, tomar o tempo do participante ao responder ao questionário e a divulgação de imagem, e voz, quando houver filmagens ou registros fotográficos, tendo em vista que não

apresenta potenciais riscos à integridade física, moral ou psicológica dos participantes. Estes riscos serão minimizados através do acesso aos resultados da pesquisa, garantindo local reservado e liberdade para responder as questões e estar atento aos sinais verbais e não verbais de desconforto do participante. Mediante um trabalho responsável e atento, pretendemos com esta pesquisa minimizar todos os riscos possíveis para que assim possamos garantir que a coleta e análise dos dados atendam as exigências do Comitê de Ética da UEPB, conforme a Resolução do nº 466 e 2012 CNS/MS. A pesquisa apresentará como benefícios esperados a valorização e visibilidade da cultura africana e afro-brasileira, e a possibilidade de uma educação para as relações étnico raciais, através do letramento literário e do método recepcional. Outro sim, servirá também de aporte para uma proposta que venha beneficiar o desenvolvimento de atividades com a literatura infantojuvenil afro-brasileira. Por extensão, a presente pesquisa oportunizará aos professores pensar a realidade de nosso espaço educativo em relação às culturas, de forma decolonial, reconhecendo e valorizando todos os saberes/povos/culturas,

Ao pesquisador caberá o desenvolvimento da pesquisa de forma confidencial, entretanto, quando necessário for, poderá revelar os resultados ao indivíduo e/ou familiares, cumprindo as exigências da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde.

O voluntário poderá recusar-se a participar, ou retirar seu consentimento a qualquer fase da realização da pesquisa ora proposta, não havendo qualquer penalização ou prejuízo.

O participante terá assistência e acompanhamento durante o desenvolvimento da pesquisa de acordo com Resolução Nº. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde.

Os dados individuais serão mantidos sob sigilo absoluto e será garantida a privacidade dos participantes, antes, durante e após a finalização do estudo. Será garantido que o participante da pesquisa receberá uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Será garantido que o participante da pesquisa receberá uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Explicitamos que não haverá qualquer despesa financeira aos participantes voluntários deste projeto científico, além disso, não haverá qualquer procedimento que possa incorrer em danos físicos ou financeiros ao voluntário, conforme a Resolução CNS 466/12/ CNS/MS.

Os participantes da pesquisa que vierem a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, têm direito à indenização, por parte do pesquisador, do patrocinador e das instituições envolvidas nas diferentes fases da pesquisa.

Os resultados da pesquisa poderão ser apresentados em congressos e publicações científicas, sem qualquer meio de identificação dos participantes, no sentido de contribuir para ampliar o nível de conhecimento a respeito das condições estudadas. (Res. 466/2012, IV. 3. g. e. h.)

Será garantido o sigilo dos resultados obtidos neste trabalho, assegurando assim a privacidade dos participantes em manter tais resultados em caráter confidencial. Não haverá qualquer despesa ou

ônus financeiro aos participante voluntário deste projeto científico e não haverá qualquer procedimento que possa incorrer em danos físicos ou financeiros ao voluntário, por parte da equipe científica e/ou da Instituição responsável.

Em caso de dúvidas, você poderá obter maiores informações entrando em contato com responsável Jahelina de Almeida Silva, (telefone 986098301, e-mail: [jahelinna@gmail.com](mailto:jahelinna@gmail.com)), ou do endereço: Rua Quadrinhista Deodato Borges nº 62, Vila Cabral. Campina Grande-PB. Caso suas dúvidas não sejam resolvidas pelos pesquisadores ou seus direitos sejam negados, favor recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisa, localizado no 2º andar, Prédio Administrativo da Reitoria da Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande – PB, Telefone 3315 3373, e-mail: [cep@uepb.edu.br](mailto:cep@uepb.edu.br) e da CONEP (quando pertinente).

### CONSENTIMENTO

Após ter sido informado sobre a finalidade da pesquisa **LITERATURA INFANTOJUVENIL AFRO-BRASILEIRA, LETRAMENTO LITERÁRIO E FORMAÇÃO DE LEITORES: UMA EXPERIÊNCIA COM ALUNOS DAS SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL I** ter lido os esclarecimentos prestados no presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, eu, \_\_\_\_\_ autorizo a participação no estudo, como também dou permissão para que os dados obtidos sejam utilizados para os fins estabelecidos, preservando a nossa identidade. Desta forma, assino este termo, juntamente com a pesquisador, em duas vias de igual teor, ficando uma via sob meu poder e outra em poder do pesquisador.

( ) DOU MEU CONSENTIMENTO PARA PARTICIPAR DA PESQUISA

( ) AUTORIZO A GRAVAÇÃO DA MINHA VOZ

( ) **NÃO AUTORIZO A GRAVAÇÃO DA MINHA VOZ**

( ) AUTORIZO O USO DA MINHA IMAGEM E VÍDEO

( ) **NÃO AUTORIZO O USO DA MINHA IMAGEM E VÍDEO**

Massaranduba, \_\_\_\_/\_\_\_\_/2022

---

Assinatura do participante



---

Assinatura do Pesquisador

## ANEXO B - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA  
PARAÍBA - PRÓ-REITORIA DE  
PÓS-GRADUAÇÃO E  
PESQUISA / UEPB - PRPGP



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** LITERATURA INFANTOJUVENIL AFRO-BRASILEIRA, LETRAMENTO LITERÁRIO E FORMAÇÃO DE LEITORES: UMA EXPERIÊNCIA COM ALUNOS DAS SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL I

**Pesquisador:** JAHELINA DE ALMEIDA SILVA

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 57408322.0.0000.5187

**Instituição Proponente:** Universidade Estadual da Paraíba - UEPB

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 5.345.880

#### Apresentação do Projeto:

Trata-se de um projeto de pesquisa para elaboração de tese do mestrado profissional em formação de professores da UEPB intitulado lê-se: LITERATURA INFANTOJUVENIL AFRO-BRASILEIRA, LETRAMENTO LITERÁRIO E FORMAÇÃO DE LEITORES: UMA EXPERIÊNCIA COM ALUNOS DAS SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL I.

#### Objetivo da Pesquisa:

A pesquisadora apresenta os seguintes objetivos lê-se:

**OBJETIVO GERAL (PRIMÁRIO):**

- Observar e analisar a recepção da obra "Amoras", de Emicida, e de conteúdos afro-brasileiros por parte de alunos dos anos finais do ensino fundamental I em uma escola pública da zona urbana do município de Massaranduba/PB.

**OBJETIVOS ESPECÍFICOS ( SECUNDÁRIO):**

- Problematizar aspectos da cultura afro-brasileira a partir da Lei 10.639/03 e a inserção da literatura infantil afro-brasileira na sala de aula do Ensino Fundamental I;

- Elaborar uma sequência didática com procedimentos didático-metodológicos que guiem o

**Endereço:** Av. das Baraúnas, 351- Campus Universitário  
**Bairro:** Bodocongó **CEP:** 58.109-753  
**UF:** PB **Município:** CAMPINA GRANDE  
**Telefone:** (83)3315-3373 **Fax:** (83)3315-3373 **E-mail:** cep@setor.uepb.edu.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA  
PARAÍBA - PRÓ-REITORIA DE  
PÓS-GRADUAÇÃO E  
PESQUISA / UEPB - PRPGP



Continuação do Parecer: 5.345.880

trabalho em sala de aula com o corpus selecionado.

- Apresentar o produto final da pesquisa: a sequência didática, o tratamento dos dados e o subproduto a caixa de jogos temáticos.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

O projeto aponta os riscos e benefícios do estudo lê-se: Esta pesquisa adequa-se aos princípios científicos e éticos por prevalecer os critérios de respeito e preservação da dignidade dos atores envolvidos no estudo. Sendo assim a pesquisa pode oferecer riscos

aos participantes quanto a divulgação de dados confidenciais (registrados no TCLE), tomar o tempo do participante ao responder ao questionário e a divulgação de imagem, quando houver filmagens ou registros fotográficos. Estes riscos serão minimizados através do acesso aos resultados da pesquisa, garantindo local reservado e liberdade para responder às questões e estar atento aos sinais verbais e não verbais de desconforto do participante.

**BENEFÍCIOS**

Inicialmente, a presente pesquisa beneficiará os discentes da Escola Municipal Pedacinho do Céu, da Prefeitura Municipal de Massaranduba-PB, com uma sequência didática orientada para o trabalho da literatura infantil afro-brasileira. Proporcionaremos, através dela, a valorização e visibilidade da cultura africana e afrobrasileira, e a possibilidade de uma educação para as relações étnico raciais, através do letramento literário e do método recepional. Sua abrangência se dará para além dos campos investigados, visto que o material deixado servirá de aporte para uma proposta que venha beneficiar o desenvolvimento de atividades com a literatura infantil afro-brasileira. Por extensão, a presente pesquisa oportunizará aos professores pensar a realidade de nosso espaço educativo em relação às culturas, de forma decolonial, reconhecendo e valorizando todos os saberes/povos/culturas.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A pesquisa lê-se: LITERATURA INFANTOJUVENIL AFRO-BRASILEIRA, LETRAMENTO LITERÁRIO E FORMAÇÃO DE LEITORES: UMA EXPERIÊNCIA COM ALUNOS DAS SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL I, apresenta grande relevância científica e social, seus achados trarão grande contribuição para área de conhecimento.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Conforme a resolução 466/12 da CONPEP/MS, a pesquisadora apresenta todos os termos

**Endereço:** Av. das Baraúnas, 351- Campus Universitário  
**Bairro:** Bodocongó **CEP:** 58.109-753  
**UF:** PB **Município:** CAMPINA GRANDE  
**Telefone:** (83)3315-3373 **Fax:** (83)3315-3373 **E-mail:** cep@setor.uepb.edu.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA  
PARAÍBA - PRÓ-REITORIA DE  
PÓS-GRADUAÇÃO E  
PESQUISA / UEPB - PRPGP



Continuação do Parecer: 5.345.880

necessário ao desenvolvimento de pesquisa com seres humanos.

**Recomendações:**

Recomenda-se portanto, o desenvolvimentos do estudo. E, que seja entregue o relatório final da pesquisa ao CEP.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Desta forma, somos de parecer FAVORÁVEL ao desenvolvimento do estudo.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1912300.pdf	09/04/2022 13:46:10		Aceito
Outros	questprof.pdf	09/04/2022 13:33:40	JAHELINA DE ALMEIDA SILVA	Aceito
Outros	questaluno.pdf	09/04/2022 13:32:58	JAHELINA DE ALMEIDA SILVA	Aceito
Declaração de concordância	DCPP.pdf	06/04/2022 13:50:46	JAHELINA DE ALMEIDA SILVA	Aceito
Outros	TCPR22.pdf	06/04/2022 13:49:24	JAHELINA DE ALMEIDA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetoCompleto22.pdf	01/04/2022 01:20:17	JAHELINA DE ALMEIDA SILVA	Aceito
Orçamento	CRONOGRAMAORCAMENTARIO.pdf	01/04/2022 01:19:50	JAHELINA DE ALMEIDA SILVA	Aceito
Cronograma	Cronogramadeatividades.pdf	01/04/2022 01:19:33	JAHELINA DE ALMEIDA SILVA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	TAI.pdf	01/04/2022 01:18:39	JAHELINA DE ALMEIDA SILVA	Aceito
Outros	TAGV.pdf	01/04/2022 01:17:30	JAHELINA DE ALMEIDA SILVA	Aceito
Outros	TERMODEAUTORIZACAOPARAUSODEIMAGENS.pdf	01/04/2022 01:17:03	JAHELINA DE ALMEIDA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALEALUNO.pdf	01/04/2022 01:15:02	JAHELINA DE ALMEIDA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento /	TCLEDORESPONSAVEL.pdf	01/04/2022 01:14:36	JAHELINA DE ALMEIDA SILVA	Aceito

**Endereço:** Av. das Baraúnas, 351- Campus Universitário  
**Bairro:** Bodocongó **CEP:** 58.109-753  
**UF:** PB **Município:** CAMPINA GRANDE  
**Telefone:** (83)3315-3373 **Fax:** (83)3315-3373 **E-mail:** cep@setor.uepb.edu.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA  
PARAÍBA - PRÓ-REITORIA DE  
PÓS-GRADUAÇÃO E  
PESQUISA / UEPB - PRPGP



Continuação do Parecer: 5.345.880

Justificativa de Ausência	TCLEDORESPONSAVEL.pdf	01/04/2022 01:14:36	JAHELINA DE ALMEIDA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEPROF.pdf	01/04/2022 01:13:28	JAHELINA DE ALMEIDA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto.pdf	27/03/2022 17:30:31	JAHELINA DE ALMEIDA SILVA	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

CAMPINA GRANDE, 12 de Abril de 2022

---

**Assinado por:**  
**Dóris Nóbrega de Andrade Laurentino**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Av. das Baraúnas, 351- Campus Universitário  
**Bairro:** Bodocongó **CEP:** 58.109-753  
**UF:** PB **Município:** CAMPINA GRANDE  
**Telefone:** (83)3315-3373 **Fax:** (83)3315-3373 **E-mail:** cep@setor.uepb.edu.br