



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CAMPUS PROF. ALBERTO CARVALHO PROGRAMA DE PÓS-
GRADUAÇÃO EM LETRAS PROFISSIONAL EM REDE (PROFLETRAS) - UNIDADE
ITABAIANA

VALDENY LOPES DE OLIVEIRA

**VOZES LITERAFRO-BRASILEIRA: PROMOVENDO A
IDENTIDADE E A DIVERSIDADE NA ESCOLA**

Itabaiana
2024

VALDENY LOPES DE OLIVEIRA

VOZES LITERAFRO-BRASILEIRA: PROMOVENDO A IDENTIDADE E A DIVERSIDADE NA ESCOLA

Dissertação do Trabalho de Conclusão Final (TCF) apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras Profissional em Rede (PROFLETRAS) – Unidade de Itabaiana - da Universidade Federal de Sergipe (UFS), como requisito necessário para a obtenção de título de Mestra em Letras.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Jeane de Cássia Nascimento Santos

Itabaiana
2024

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA PROFESSOR ALBERTO CARVALHO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

O48v Oliveira, Valdeny Lopes de
 Vozes literafro-brasileira: promovendo a identidade e a diversidade na
 escola / Valdeny Lopes de Oliveira; orientação: Jeane de Cássia
 Nascimento Santos. – Itabaiana, 2024.
 172 f.; il.

 Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal
 de Sergipe, 2024.

1. Letramento. 2. Leitura. 3. Literatura afro-brasileira. I. Santos, Jeane
 de Cássia Nascimento. (orient.). II. Título.

CDU 808

AGADECIMENTOS

Gratidão a Deus, primeiramente, por iluminar a minha trajetória de vida, por proporcionar inspiração e discernimento para essa conquista, pela força e pela coragem para enfrentar todos os momentos difíceis durante essa caminhada. Nada seria possível, sem Sua vontade e Sua mão me guiando.

Aos professores do Mestrado Profissional em Letras da UFS, que contribuíram consideravelmente com o conhecimento adquirido nessa jornada de mais de dois anos.

Também quero estender gratidão à minha orientadora Prof.^a Dr. Jeane de Cássia Nascimento Santos, por conduzir e respeitar as minhas fragilidades e inseguranças ao longo de todo o processo de pesquisa.

À Banca de Qualificação formada pelos professores doutores Carlos Magno Santos Gomes e Maria de Fátima Berenice da Cruz pelo apoio à minha pesquisa e pelas valiosas sugestões para o aprimoramento desse trabalho.

Aos educandos do 9º ano A, que prontamente aceitaram colaborar com a minha pesquisa. Certamente a participação de vocês tornou este trabalho mais agradável e significativo.

A todos meus colegas do PROFLETRAS pela partilha de conhecimento, em especial à Ana Célia, pela motivação e companheirismo nos momentos mais difíceis.

À CAPES pelo financiamento da pesquisa.

Por último, não menos importante, gostaria de expressar meu sincero agradecimento à minha família e amigos, pelo constante incentivo, compreensão e motivação durante este desafiador processo acadêmico. Em especial a meu esposo e à minha filha, que suportaram a minha ausência e contribuíram de forma significativa para que este trabalho se tornasse realidade.

A literatura, para mim, é a possibilidade que eu tenho de sair de mim mesma, de indagar o mundo, de inventar um outro mundo e de apresentar a minha discordância com este mundo.
(Conceição Evaristo, 2020).

RESUMO

Esta dissertação do TCF (Trabalho de Conclusão Final), intitulado *Vozes literafro-brasileira: promovendo a identidade e diversidade na escola* objetiva contribuir para o letramento literário e a formação crítica do educando do Ensino Fundamental II, a partir de contos das escritoras afro-brasileiras Cristiane Sobral (2014) e Miriam Alves (2021), que trazem a discussão de temas relacionados à condição humana de uma parcela da sociedade, a exemplo do racismo em diversos espaços, inclusive na escola. Além de se valer do texto literário com foco na leitura subjetiva para desenvolver uma reflexão/ação na construção de ações afirmativas na educação antirracista e identitária. Nesse sentido, desenvolveu-se um caderno pedagógico como recurso educacional que possibilita potencializar a prática do letramento literário e a efetivação da lei 10.639/03, ainda tão pouco discutida nas escolas da educação básica. Sendo assim, fundamentam teoricamente o primeiro capítulo os estudos sobre leitura e leitura literária à luz da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2018), de Soares (2006), Solé (1998), Cosson (2014), Kleiman (1995), Colomer (2003), Cândido (2004), Cruz (2012), Rouxel (2013), dentre outros. No segundo capítulo, voltado para a literatura afro-brasileira, destacam-se as ideias de Munanga (2012), Duarte (2022), Cuti (2010), das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e da Lei 10.639/03, entre outros. No último capítulo, consideramos os procedimentos e instrumentos metodológicos, a partir da pesquisa-ação e apresentamos os resultados da sequência didática, baseada no método da sequência básica de Cosson (2014), como: motivação, introdução, leitura e interpretação. As oficinas literárias foram realizadas em uma escola pública municipal na cidade de Euclides da Cunha - Bahia, numa turma do 9º ano do ensino fundamental II, que protagonizaram através de experiências com a leitura literária afro-brasileira a construção de alguns gêneros motivadores de aprendizado mediante ao letramento literário e racial.

Palavras-chave: leitura subjetiva; letramento literário; identidade; literatura afro-brasileira.

ABSTRACT

This TCF dissertation (Final Conclusion Paper), entitled “Afro-Brazilian Literary Voices: promoting identity and diversity at school” aims to contribute to the literary literacy and critical formation of students in Elementary School II, based on short stories by Afro-Brazilian writers. Brazilians, Cristiane Sobral (2014) and Miriam Alves (2021), who discuss topics related to the human condition of a portion of society, such as racism in various spaces, including schools. In addition to using the literary text with a focus on subjective reading to develop reflection/action in the construction of affirmative actions in anti-racist and identity education. In this sense, a pedagogical notebook was developed as an educational resource that makes it possible to enhance the practice of literary literacy and the implementation of law 10.639/03, which is still rarely discussed in basic education schools. Therefore, the first chapter of this work is theoretically based on studies carried out on reading and literary reading, the Common National Base-BNCC (2018); Soares (2006); Solé (1998) Cosson (2014), Kleiman (1995); Colomer (2003); Cândido (2004); Cruz (2012); Rouxel (2013); among others. In the second chapter focused on Afro-Brazilian literature, Munanga (2012); Duarte (2022); Cuti (2010); National Curricular Guidelines for the Education of Ethnic-Racial Relations and for the Teaching of Afro-Brazilian and African History and Culture and Law 10.639/03; between others. In the last chapter, the methodological procedures and instruments, action research and results of the didactic sequence are considered, based on Cosson's basic sequence method (2014), such as: motivation, introduction, reading and interpretation. The literary workshops were held in a municipal public school in the city of Euclides da Cunha - Bahia, in a 9th year class of elementary school II, which involved experiences with Afro-Brazilian literary reading, with the construction of some genres that motivate learning through literary and racial literacy.

Keywords: subjective reading; literary literacy; identity; afro-brazilian literature.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Proposta de trabalho com letramento literário, racial e digital nas oficinas	48
Figura 2 - Momento de montagem	72
Figura 3 – Confeção de Mural	72
Figura 4 - Exposição de mural de quebra-cabeça.....	73
Figura 5 - Árvore genealógica - Aluno S	76
Figura 6 - Árvore genealógica - Aluna I	76
Figura 7 - e-book contos (sumário)	78
Figura 8 - Entrega do prêmio ao aluno ganhador	79
Figura 9 - Desenhos – 1, 2, 3, 4, 5, 6 – Interpretação do conto Um só gole.....	81
Figura 10 - Declarações sobre a utilização do jogo por colegas	85
Figura 11 - Apresentação de música e poema pelos alunos	86

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	6
CAPÍTULO I - REFERENCIAIS TEÓRICOS ACERCA DA FORMAÇÃO CIDADÃ ATRAVÉS DO LETRAMENTO LITERÁRIO	13
1.1 LEITURA LITERÁRIA: DIÁLOGO COM O TEXTO E A VIDA.....	13
1.2 LEITURA SUBJETIVA E O SUJEITO LEITOR NO ENSINO DE LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA	18
CAPÍTULO II - A PRÁTICA LITERÁRIA E SEUS EFEITOS NA HUMANIDADE: DESCONSTRUINDO ESTERÉOTIPOS E VALORIZANDO A DIVERSIDADE.....	29
2.1 EDUCANDO PARA A ADVERSIDADE: CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA	29
2.2 AS LEIS NA EFETIVAÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO IGUALITÁRIA	31
2.3 A LITERATURA AFRO-BRASILEIRA COMO INSTRUMENTO NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE CULTURAL	34
2.4 CONTRIBUIÇÃO DOS ESCRITORES AFRODESCENDENTES PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO E RACIAL, E AFIRMAÇÃO DE IDENTIDADE	37
CAPÍTULO III - UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: O MÉTODO DE PESQUISA	43
3.1 A DELIMITAÇÃO DO MÉTODO DE PESQUISA E O PÚBLICO ALVO	43
3.2 ABORDAGENS LITERÁRIAS PELA PERSPECTIVA ÉTNICO-RACIAL: GÊNERO CONTO.....	48
3.2.1 Os contos como motivação.....	49
3.3 PERSPECTIVAS DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO ATRAVÉS DE OFICINAS	53
3.4 SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	54
3.5 ANÁLISE DE DADOS	67
3.5.1 Análise de apresentação da proposta de trabalho.....	68
3.5.2 Análise do segundo momento - apreciação do conto <i>O tapete voador</i> , de Cristiane Sobral	74
3.5.3 Análise do terceiro momento - Intervalo: materialização para o letramento racial.....	75
3.5.4 Análise do momento da leitura - conto <i>Um só gole</i> , de Miriam Alves.....	79
3.5.5 Análise da preparação e execução do sarau <i>Semeadores em ação</i>	81
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	87
REFERÊNCIAS.....	90
APÊNDICES.....	95

APÊNDICE A - Questionário para os professores	95
APÊNDICE B - Questionário para os alunos	99
APÊNDICE C - Mural Virtual: repositório de produções dos alunos	103
APÊNDICE D – Caderno Pedagógico	104
ANEXOS.....	149
ANEXO A - <i>O tapete voador</i> , de Cristiane Sobral.....	149
ANEXO B - <i>Um só gole</i> , de Miriam Alves	152
ANEXO C - <i>Encontrei minhas origens</i> , de Oliveira Silveira	157
ANEXO D - Dinâmica <i>Círculo de Elogios</i>	158
ANEXO E – Quebra-cabeça da Diversidade	159
ANEXO F – <i>A reviravolta</i>	160
ANEXO G - Adaptação do Conto para Dramatização	163
ANEXO H – Música <i>A cor</i> , de Douglas Campos	165
ANEXO I - Termo de compromisso para coleta de dados em arquivos.....	167
ANEXO J - Termo de confidencialidade	168

INTRODUÇÃO

A leitura desempenha um papel essencial na vida do indivíduo, pois é uma ferramenta poderosa para o crescimento intelectual, emocional e social. É através dela que o sujeito consegue atribuir sentido a tudo que está à sua volta, assim como numa experiência potencializadora, proporcionada pelo texto literário. Essa relação dialógica entre o texto e o leitor vai além da informação, podendo proporcionar um exercício de enriquecimento e exploração das complexidades da vida e da condição humana, além de compreender diferentes perspectivas sociais, contribuindo para a formação de indivíduos mais reflexivos e conscientes.

Dessa maneira, o leitor não apenas absorve a trama e os elementos objetivos da narrativa, mas também se envolve de maneira profunda e subjetiva com as emoções, interpretações e experiências que o texto evoca. Assim, cada leitor traz consigo bagagens únicas, influenciadas por suas experiências anteriores, as quais permitem conexão com o texto através de vivências significativas, individuais e sociais. Dito isso, seguimos alguns pressupostos de Annie Rouxel (2013a), que julga fundamental o papel da escola no processo de percepção das experiências estéticas na formação do sujeito-leitor. Partindo desse contexto, as leituras literárias ofertadas no âmbito escolar devem contribuir para interpretações pessoais, reflexões e construção da identidade cultural do educando.

Em vista disso, Teresa Colomer (2014) numa entrevista para a revista Nova Escola defende que é incumbência da escola contribuir com a leitura literária para uma formação crítica e de forma eficaz, assim justifica:

Literatura é um conteúdo que precisa ser ensinado nas escolas porque possibilita refletir sobre o mundo, criar realidades, ampliar o repertório de linguagem e formar comunidades que se identificam com um determinado conjunto de obras, dentre outras habilidades (Colomer, 2014, n.p.).

É mister que se trabalhe na escola uma literatura com estratégias envolventes, como um instrumento que revela ao educando a constituição de si e do outro, através de sua realidade cultural, que suscite neste o desejo de interação humana e social.

Apesar desse poder eminente da leitura literária e da necessidade na formação de leitores na escola, o que se observa, no geral, é uma vulnerabilidade no trabalho com o texto literário no Ensino Fundamental II em que, na maioria das vezes, utiliza-se somente o texto ou fragmento do livro didático, geralmente, de forma descontextualizado com a realidade do aluno, sem valorizar sua experiência cultural, além de ser usado como pretexto para o ensino da gramática, ou produção textual. Tudo isso intensifica as dificuldades no processamento de

letramento literário na escola, visto que, na maioria das vezes, é somente nesse âmbito que acontece o incentivo à leitura.

Indubitavelmente, a escola deve repensar a forma como lida com o processo de letramento literário, isto é, com o ensino do texto literário no processo de ensino e aprendizagem e na aplicação de estratégias que incentivem a leitura para auxiliar na formação social do educando, desenvolvendo sua criatividade, imaginação, comunicação, senso crítico e ampliação da habilidade na escrita. Dessa forma, a escola é capaz de atrelar competências positivas para o desenvolvimento dessas práticas, tão essenciais numa sociedade letrada.

A propósito, existem inúmeras pesquisas acadêmicas na área educacional, em que o ensino de literatura sempre aparece com as mesmas problemáticas. Não se pode negar que a falta de incentivo no seio familiar, juntamente com a ineficácia na escola, sobretudo do texto literário, contribua para isso. Assim, Ana Elisa Ribeiro (2021, p. 77) apropria-se das palavras de Angela Kleiman (1995) para enfatizar que a formação do leitor de todos os textos, inclusive os literários, resistem na e à escola, a um só tempo; e que o texto artístico literário depende da agência de letramento escolar. E quando o texto é aquele que incomoda e espanta, há mais probabilidade de ser silenciado, a exemplo de uma literatura afro-brasileira.

Ademais, há muitas razões que podem ser determinantes para o desinteresse do aluno para a leitura do texto literário, inclusive, por entender que é um texto caracterizado por maiores significações, tendo sido deixado em segundo plano. Além da falta de incentivo, sem uma mediação sensível e adequada à faixa etária e sem motivação por parte do professor. Com isso, há a necessidade de propagação de propostas que ampliem, ainda mais, o foco para a leitura literária a partir de reflexões, orientações e amadurecimento imprescindíveis entre o leitor e o texto. Diante disso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) apresenta algumas contribuições para o desenvolvimento de projetos que busquem a melhoria na formação do leitor-fruidor, como:

Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas (BNCC, Competências específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental, 2018, p. 65).

Sem dúvida, é um grande desafio entender sua importância e munir a biblioteca escolar com um acervo que contemple a várias culturas, além de oportunizar o professor com formação continuada, pois há grandes dificuldades de desenvolvimento de práticas de leitura eficazes e eficientes nas escolas, já que o professor precisa superar fragilidades e buscar desenvolver

estratégias de leitura de literatura no dia a dia escolar. Portanto, há a necessidade de ações positivas para transformar a realidade da maioria das escolas brasileiras que fracassam em não estimular a leitura desde as séries iniciais, o que acarreta em prejuízos com a aprendizagem escolar, principalmente em ler e escrever, e isso, torna-se evidente o “não gostar de ler”, principalmente diante do texto literário.

No entanto, numa nova perspectiva idealizada pela BNCC (Brasil, 2018), espera-se que o aluno desenvolva o interesse pela leitura, inclusive de textos desconhecidos e se mantenha na busca incessante da leitura para ampliar seu repertório cultural como estudante. Dessa forma, faz-se necessário investimento e capacitação docente para que o ensino de literatura possa ocupar um lugar de destaque na escola. Para isso, o programa de aperfeiçoamento de pós graduação, PROFLETRAS, na Universidade Federal de Sergipe – Campus Itabaiana, tem se tornado de grande valia para ampliação do conhecimento e da melhoria da nossa prática pedagógica, ao proporcionar embasamento teórico sobre o ensino de literatura e formação de leitores críticos para o Ensino Fundamental II.

Nessa perspectiva, procuramos traçar um caminho que nos auxilie na busca de alternativas para engajar nossos alunos em sua formação leitora, através de um trabalho efetivo com a literatura para se perdurar ao longo de sua formação cultural e social. Portanto, este trabalho tem o propósito de trazer algumas estratégias metodológicas que auxiliem na formação social, na construção de conhecimento e no desenvolvimento do protagonismo dos estudantes, permitindo reflexão e criticidade a partir do texto literário.

Em vista disso, compreende-se que o ensino da literatura é um importante instrumento de comunicação e interação social, pois permite o compartilhamento de conhecimento, experiências e visões de mundo. Para engajar o aluno na leitura literária, deve-se partir da finalidade e dos fatores contextuais na contribuição da formação de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, os quais poderão intervir e/ou usufruir de um universo plurissignificativo que os textos oferecem. Portanto, “É útil pensar a educação literária como uma aprendizagem de percursos e itinerários de tipo e valor muito variáveis. A tarefa da escola é mostrar as portas de acesso. A decisão de atravessá-las e em que medida depende de cada indivíduo” (Colomer, 2007, p. 68).

É nesse engajamento da formação de leitor crítico que a escola deve aproveitar o caráter multifacetado da literatura para também debater questões de cunho social que são enfrentadas pelos alunos dentro e fora da escola. Portanto, é o que se pleiteia com este trabalho, utilizar o texto literário, sobretudo o afro-brasileiro para este fim, uma vez que não há uma prática da

leitura e da discussão desses textos na escola, a não ser em data específica como o Dia da Consciência Negra.

E a partir disso, criar ações propositivas e dialógicas para mediar o debate e a conversa na escola sobre assuntos primordiais para a humanização, a exemplo do racismo e do senso de identidade. Além de favorecer a implementação efetiva da lei 10.639/03 (Brasil, 2003), de forma dinâmica e estratégica para envolver o aluno de maneira inovadora, utilizando a tecnologia a nosso favor.

Pensando nisso, faz-se necessário repensar os tipos de preconceitos e discriminações que são produzidos na sociedade ao longo da história, os quais perpassam nos diferentes âmbitos da vida coletiva, a exemplo do convívio diário escolar, pois é comum, observar alunos de pele mais clara e cabelos menos crespos realizarem injúrias raciais com os colegas de pele mais escura em momentos de fúria e/ou muitas vezes entre os declarados negros ou pardos, a título de brincadeiras.

Por essa razão, faz-se urgente repensar uma proposta de intervenção que priorize um ambiente mais inclusivo e valorize a diversidade, cujos estudantes desenvolvam competências socioemocionais, com base no respeito, na empatia e na solidariedade, a fim de acabar com os apelidos humilhantes e estereótipos. Dessa forma, a leitura de textos que contemple a literatura afro-brasileira pode ser abordada como estratégia para o combate ao racismo e a qualquer outro tipo de discriminação na escola. Nesse entendimento, Regina Dalcastagnè (2008, p. 215) reforça: “Espaço onde se constroem e se validam representações do mundo social, a literatura é também um dos terrenos em que são reproduzidas e perpetuadas determinadas representações sociais, camufladas, muitas vezes, no pretenso “realismo” da obra”.

Para tanto, a escolha da temática *afro-brasileira*, assim como dos contos *O tapete voador*, de Cristiane Sobral (2016), e *Um só gole*, de Miriam Alves (2021), justifica-se pelo fato desses textos fomentar o conhecimento dos alunos para a diversidade literária, que confronta as adversidades vividas por grande parte dos discentes, bem como proporcionar um deleite, reflexão e representatividade coletiva. Além de reforçar o cumprimento da lei 10.639/03 (Brasil, 2003), com a implementação de ações positivas e educativas como prática e discussão sobre conceitos em prol de uma cultura de convivência respeitosa, empática, solidária e humana. Dessa forma, destaca-se a importância social da literatura, como reforça Antônio Candido (2004, p. 175): “[...] 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”.

Nessa perspectiva, diversos normativos legais vigentes no Brasil e no Estado da Bahia abordam o respeito à diversidade e aos Direitos Humanos e a redução das desigualdades étnico-raciais em seus textos. Assim também, o Referencial Curricular do Município de Euclides da Cunha-BA (2022) evidencia para que as unidades escolares tratem a Educação para as Relações Étnico-Raciais, ressaltando:

Incorporar a diversidade em toda a sua complexidade, compreendendo a dinâmica da ação educativa como prioritária para eliminar as discriminações, emancipar grupos historicamente discriminados, valorizar socioculturalmente o sujeito, demarcando a importante contribuição das ações pedagógicas na construção de identidades (DCRMEC, 2022, p. 116).

Fica evidente neste e em outros normativos que ações pedagógicas devem fazer parte do compromisso com o processo de ensino para o enfrentamento de discriminações e para o resgate da identidade cultural dos educandos. Mas, infelizmente, mesmo depois de mais de duas décadas de promulgação da Lei 10.639/03 (Brasil, 2003), ainda há uma ineficiência na apresentação dos negros e das negras nos materiais didáticos, assim também, é perceptível uma visão estereotipada desse grupo étnico na escola e no imaginário dos educandos. Sendo assim, urge a concretização de estratégias na escola que venham colaborar para a mudança desta realidade.

Desse modo, salienta-se a importância da literatura como aporte histórico e cultural entre as gerações, de forma que protagonize os personagens numa literatura social e solidária, o que legitima a literatura afro-brasileira. Para Eduardo Duarte (2005), é necessário seguir alguns elementos para a concretização de um texto como literatura afro-brasileira, como: partir de um autor negro, para que represente sua raça dentro de um significado do que é ser negro, de forma assumida e discutindo os problemas por ele vivido, incluindo a religião, a sociedade e o racismo. Assim também, alguns identificadores, que são: temática, autoria, ponto de vista, linguagem e público leitor. Portanto, uma literatura produzida por um negro, além de protagonizar os personagens, denuncia e evidencia a sua dor, podendo descrever as mazelas sofridas.

Diante do que foi apresentado nesta introdução, a Dissertação do Trabalho de Conclusão Final (TCF) apresenta uma proposta pedagógica que foi desenvolvida numa turma do 9º ano do Ensino Fundamental II, numa escola municipal da cidade de Euclides da Cunha, Estado da Bahia, permeada pelos seguintes objetivos: promover a experiência do aluno com o texto literário, construindo a partir dele um sentido para si e para o mundo em que vive; construir conhecimentos sobre o gênero *conto*, estimulando a capacidade criativa e a imaginação, através

da linguagem oral e escrita, por meio da produção de narrativas; desenvolver a sensibilidade de leitura e o pensamento crítico a partir do debate sobre o preconceito étnico-racial abordado nos contos de literatura afro-brasileira e desenvolver o protagonismo estudantil através da produção e do compartilhamento de experiências com a leitura afro-brasileira.

Com a finalidade de alcançar esses objetivos, escolhemos como método a pesquisa-ação, que tem como característica principal a realização de uma proposta de intervenção pedagógica e social, que investigue a prática de ensino, considerando uma mediação com ações concretas de ensino e aprendizagem. Dessa forma, a prática está associada à teoria, que de certa forma procura modificar uma determinada realidade por meio do trabalho científico realizado.

Nessa perspectiva, almeja-se com a construção de um produto didático de literatura afro-brasileira, o caderno pedagógico *Vozes literafro-brasileira: promovendo a identidade e diversidade na escola*, traçar planos concretos e aplicáveis no cotidiano escolar, que, de fato, venha contribuir para alguma transformação social, no que diz respeito ao letramento literário e também sobre a temática étnico-racial. À vista disso, este projeto está caracterizado pela fundamentação teórica de estudos científicos, pesquisas e planejamentos ao longo deste Mestrado, dividido em três capítulos que procuram discorrer sobre o desenvolvimento do letramento literário, assim também as questões étnico-raciais e a metodologia com a sequência didática, detalhadas mais adiante.

O primeiro capítulo intitulado *Referenciais teóricos acerca da formação cidadã através do letramento literário* apresenta algumas reflexões sobre o ato da leitura e da formação do leitor crítico, especificamente o leitor literário, a partir do suporte teórico BNCC (Brasil, 2018), Soares (2006), Cosson (2014), Kleiman (1995), Colomer (2003), Candido (2004), Cruz (2012) e Rouxel (2013). Além de apresentar as considerações teóricas que fundamentam a estruturação de uma prática de leitura literária escolarizada, que aprecia o texto em diálogo com a vida do educando para a construção de sentido e identidade leitora, ou uma leitura subjetiva, bem como construir mediações para efetivar o uso do texto literário no âmbito escolar.

O segundo capítulo, denominado *A prática literária e seus efeitos na humanidade: desconstruindo estereótipos e valorizando a diversidade* traz algumas discussões teóricas de Kabengele Munanga (2012), Duarte (2022), Cuti (2010), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e da Lei 10.639/03 (Brasil, 2003), entre outros. Ademais, apresentam-se as considerações críticas sobre o reconhecimento e a valorização da cultura afro-brasileira na Educação Básica a partir do texto literário, numa proposta de trabalho para a diversidade.

Com isso, discute-se sobre alguns conceitos importantes para o entendimento e respaldo para se trabalhar a literatura afro-brasileira nas escolas, como também as normativas ou leis que versam sobre as relações étnico-raciais. Apresentam-se, também, reflexões acerca da relevância do papel da literatura na formação do leitor e na construção da identidade cultural, bem como as contribuições dos escritores afrodescendentes para o letramento literário e racial, e a afirmação de identidade do educando no contexto escolar.

O terceiro capítulo, designado *Uma proposta de intervenção: o método de pesquisa* apresenta o percurso do trabalho, como a delimitação da metodologia de pesquisa utilizada e o público-alvo do projeto, além de trazer algumas abordagens de estratégias de leitura com a sequência básica de letramento literário numa perspectiva étnico-racial, como também o enredo dos contos *O tapete voador* e *Um só gole* e suas respectivas autoras, com algumas estratégias de leitura que embasaram o caderno pedagógico. Além de apresentar os dados, as produções e as colaborações dos alunos na comunidade escolar. Para isso, contribuíram Michel Thiollent (1996), Rildo Cosson (2014), Cristiane Sobral (2016), Miriam Alves (2021), dentre outros.

E por fim, as considerações finais deste TCF trazem ponderações sobre a aplicação das oficinas e sua contribuição com a prática de leitura antirracista na escola, a partir da proposta de intervenção, a sequência didática do caderno pedagógico, com ênfase, também, na exposição dos trabalhos dos alunos na escola e no mural virtual, como resultado do letramento, além de propor aos professores uma reflexão em suas práticas no ensino de literatura e inclusão da literatura afro-brasileira, efetivamente, em suas aulas do Ensino Fundamental II, a fim de contribuir com a formação cultural e uma educação voltada para a valorização da diversidade.

CAPÍTULO I - REFERENCIAIS TEÓRICOS ACERCA DA FORMAÇÃO CIDADÃ ATRAVÉS DO LETRAMENTO LITERÁRIO

É sabido da importância da leitura na formação do educando e se reconhece que é necessária a apresentação de uma proposta de ensino de literatura na escola para o Ensino Fundamental II. Nessa perspectiva, o primeiro capítulo apresenta algumas reflexões acerca do ato da leitura e da formação do leitor crítico, que questiona o que lê, confronta opiniões e reflete sobre as escritas do mundo de forma distinta, pois a literatura pode proporcionar e contribuir para a formação desses sujeitos sociais. Dessa forma, faz-se necessário apresentar as considerações teóricas que fundamentam a estruturação de uma prática de leitura literária escolarizada, que aprecie o texto em diálogo com a vida do educando para a construção de sentido e identidade leitora. E a partir disso, construir mediações para efetivar o uso do texto literário no âmbito escolar.

1.1 LEITURA LITERÁRIA: DIÁLOGO COM O TEXTO E A VIDA

Sabe-se que a leitura é fundamental para a participação plena das pessoas na sociedade letrada, e isso é preconizado há anos, mas se intensifica na sociedade contemporânea. De acordo com Silva (1992, p. 42). “[...] a leitura é uma atividade essencial a qualquer área do conhecimento e mais essencial ainda à própria vida do Ser Humano”. Diante disso, as pessoas estão sujeitas a diversas práticas que envolvem os usos da leitura e da escrita, sejam no espaço público ou privado, pois há certa exigência de habilidade para construção dos sentidos dos textos que lhes chegam nas mais variadas situações e de interação social. Portanto, é de extrema importância a intensificação de estratégias na escola.

Segundo Solé (1998, p. 94), as estratégias de leitura são “[...] procedimentos de caráter elevado, que envolvem a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento das ações que se desencadeiam para atingi-los, assim como sua avaliação e possível mudança”. Com isso, esse esquema realizado pelo leitor para se servir de informações presentes no texto permite que este perpassasse por três momentos, o antes, o durante e após a leitura. Desse modo, a utilização dessas estratégias oportuniza ao leitor ativo uma autonomia sobre a leitura, dando sentido ao que lê de acordo com o contexto de uso.

Sendo assim, o leitor compreende que pode ler para atingir diferentes objetivos, como: preencher um momento de lazer e desfrutá-lo; ler para procurar uma informação; seguir uma pauta ou instruções para realizar uma determinada atividade, como cozinhar ou conhecer as regras de um jogo; informar-se sobre um determinado fato; confirmar ou refutar um

conhecimento prévio levantado; aplicar a informação obtida com a leitura de um texto na realização de um trabalho, dentre outros.

Diante disso, é inegável que a leitura é muito importante, pois, além de trazer ferramentas poderosas para o desenvolvimento da inteligência, permite ao indivíduo acessar informações, ampliar seu conhecimento e compreender o mundo que o cerca. Assim, Magda Soares (2000, p. 19) confirma: “[...] forma de lazer e de prazer, de aquisição de conhecimentos e de enriquecimento cultural, de ampliação das condições de convívio social e de interação”. Dessa maneira, acredita-se que a necessidade da leitura se instala na formação integral dos estudantes, a ponto de ultrapassar as barreiras entre as disciplinas escolares, potencializando o aprendizado de formas inimagináveis e contribuindo para o desenvolvimento do interesse e para o sucesso da escolarização.

A leitura e a escrita são práticas que acontecem naturalmente na vida das pessoas, independentemente de serem alfabetizadas ou não. Além da escola, esse contato com a leitura e a escrita nos vários espaços de circulação de um texto é uma prática social de letramento, que recebe atualmente a definição mais difundida e apresentada por Soares (2009, p. 18):

Letramento, em português, é o estado ou condição que o indivíduo ou o grupo social passam a ter, sob o impacto das mudanças de âmbito social, cultural, político, econômico, cognitivo e linguístico alcançado através da escrita quando este ou aquele aprende a usá-la socialmente. O adjetivo *literate* é o que caracteriza o indivíduo que faz uso social da leitura e da escrita, ou seja, ele é letrado.

Desta maneira, é importante observar que as práticas de leitura e escrita têm sofrido variações devido às mudanças sociais constantes na sociedade, ainda mais na contemporaneidade. Destarte, faz-se necessário ensinar a ler e a escrever dentro de um contexto de uso, cujas leitura e escrita tenham um sentido na vida do indivíduo de acordo com a especificidade e a diversidade vigentes. Portanto, a escola deve contribuir com o letramento do educando, a fim de ampliar sua capacidade comunicativa, além de privilegiar as transformações sociais e as relações humanas.

Nessa perspectiva, a BNCC (Brasil, 2018) subscreve em adequar a leitura dos gêneros textuais à realidade e ao interesse dos alunos, tornando-os significativos e coerentes com o contexto social, caindo no gosto dos educandos. É bom lembrar que proporcionar o letramento não se resume em apenas alguns gêneros do cotidiano, mas na efetivação do conhecimento de outros contextos através da literatura. Para Kleiman (2005, p. 5) *letramento* “[...] é um conceito criado para referir-se ao uso da língua escrita não somente na escola, mas em todo lugar”, ou

seja, a leitura deve estar em diversas situações do cotidiano e essa prática propõe uma independência e seleção no foco do gosto literário para enriquecer sua história como leitor.

É importante destacar que existem inúmeros estudos na área de letramento, dentre esses, estão: o literário, o científico, o linguístico, o matemático, o acadêmico, o digital. E diante do uso de novas tecnologias, diversos textos estão hibridizados numa sociedade plural e cultural, derivando o *multiletramento*, que Roxane Rojo (2012 p. 13) enfatiza em dois tipos: “[...] a multiplicidade cultural das populações e multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela (a sociedade) se informa e se comunica”, reforçando, assim, o engajamento e a responsabilização da escola no ensino da leitura e da escrita.

Toda forma de letramento é importante, porém, neste trabalho, ressaltamos o letramento literário, que para Rildo Cosson (2014, p.23) “[...] é fundamental que se coloque como centro das práticas literárias na escola a leitura dos textos, e não as informações das disciplinas que ajudam a construir essas leituras, tais como a crítica, a teoria ou a história literária”. Ressalta-se, ainda, que se deve romper esse círculo, objetivando o compromisso com o prazer e o conhecimento que todo saber exige. Em outras palavras, trata-se de uma literatura escolarizada e preocupada com a formação do educando no cumprimento de seu papel no âmbito escolar. E conclui, “[...] o letramento literário é uma prática social, e como tal, responsabilidade da escola” (Cosson, 2014, p. 23).

Diante dessa responsabilização da escola pelo letramento, é importante enfatizar que não é uma tarefa fácil, mas é essencial refletir seriamente sobre a importância que a leitura tem para o educando como processo de ensino e aprendizagem. Diante de uma sociedade em que prevalece a tecnologia e a transmissão de cultura, o educador precisa conhecer as estratégias de leitura e procurar desenvolver no educando esse domínio, possibilitando, desta forma, uma leitura significativa e, principalmente, a função que ela exerce, tanto dentro como fora do ambiente escolar. Como estão definidas na BNCC (Brasil, 2018, p. 136):

Nos Anos Finais do Ensino Fundamental, o adolescente/ jovem participa com maior criticidade de situações comunicativas diversificadas, interagindo com um número de interlocutores cada vez mais amplo. [...] No componente de Língua Portuguesa, amplia-se o contato dos estudantes com gêneros textuais relacionados a vários campos de atuação e a várias disciplinas, partindo-se de práticas de linguagem já vivenciadas pelos jovens para a ampliação dessas práticas, em direção a novas experiências.

Desse modo, a BNCC estabelece, ainda, na introdução, que em Língua Portuguesa, nas práticas de linguagem, deve-se contemplar os eixos da leitura, da produção de texto e concorrer para assegurar aos estudantes o estímulo para o aprofundamento e a ampliação, como também, o desenvolvimento dos direitos de aprendizagem através dos diversos gêneros textuais, de

forma crítica e atuante. Sem esquecer de trazer algumas referências ao estímulo do ensino acerca do campo de atuação artístico/literário. Para Neide Rezende (2014), o Brasil tem documentos oficiais propícios para realizar mudanças cruciais e necessárias, porém, quando o tema é formação de leitores, e especificamente leitores literários, ainda é exíguo, na prática, pois, pouco ocorre no chão da escola devido à falta de investimento na formação de professores.

Ao analisar os dados da 5ª edição da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil 5 (Failla, 2021), sobre a prática da leitura no Brasil, referentes ao ano de 2019, esse cenário ainda é preocupante, mesmo apresentando alguns avanços, pois, segue-se com algumas problemáticas. Na análise dos dados, enfatiza-se o trabalho do professor, pois 52% dos jovens entrevistados reafirmam que gostam de ler literatura porque são influenciados por esse profissional; outrossim, é quem mais indica a leitura a esses jovens. A mesma pesquisa confirma que o que mais motiva a leitura entre os jovens é o que desperte seu interesse pessoal, que, na maioria das vezes, refere-se ao assunto, fator decisivo para influenciar esses leitores.

Sendo assim, intensifica-se a responsabilidade da escola para projetos de abrangências maiores, que não fiquem somente na sala de aula, mas se estendam a outras áreas, como biblioteca, comunidade de leitores, isto é, além dos muros da escola. Ao considerar a motivação da escolha da leitura ser aquela que estimule o interesse do leitor, faz-se necessário uma preparação do professor para a escolha dos livros ofertados pelos programas nacionais, como o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), o Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL), o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), para que estes não sejam escolhidos aleatoriamente ou não fiquem encaixotados em depósitos de livros, prática comum na maioria das bibliotecas das escolas. Assim, quanto maior a oferta, maior é o consumo de livros de literatura.

Diante dessa representatividade do professor, este precisa dispor de procedimentos que auxilie na formação de leitores, assim como ofertar um maior número de obras para intensificar o consumo de literatura. Desse modo, Rezende (2014), em seu artigo *A formação do leitor na escola pública brasileira: um jargão ou um ideal?*, menciona sobre a formação do leitor:

Pensar em formação do leitor supõe mergulhar no momento histórico em que vivemos e atualizar a noção, que é extremamente variável tanto como prática social quanto como prática escolar. De imediato sugere um arco que vai de um leitor capaz de, com fins pedagógicos, analisar e interpretar obras – sendo seu representante máximo o professor de literatura –, até aquele que lê para si, apenas para seu bel prazer (Rezende 2014, p. 37-54).

Nessa perspectiva, é fundamental instigar e fomentar comportamentos leitores partindo de uma variedade de textos, especificamente os literários, que abordem temas reais, ou seja, que partam da realidade do aluno, sejam significativos e estimulem o estudante a perceber que

o tema dialoga com sua vida. Inicialmente, contemplando o gosto do aluno, e com a prática, inserir alguns clássicos, que possam contribuir com a cultura, a identidade e a sua formação cidadã. Para isso, a escola e a sociedade precisam estar comprometidas com a leitura, não somente de forma pedagógica, mas com um olhar introspectivo, com a formação de leitores para toda a vida.

Em consonância a essa ideia, Maria de Fátima Berenice da Cruz (2012, p. 71) nos confirma que a “[...] leitura ganha sentido para o leitor quando ele se percebe nela inscrito, quando encontra no texto o seu lugar de identificação, que se constitui numa memória social e possa expressar, através do discurso, o seu mundo interior e o seu desejo de estar com o texto”. Nesse sentido, a escola pode desenvolver condições que favoreçam a fabulação e o encantamento do leitor com o texto e o contexto em que vive, através da literatura que envolva a diversidade e a reflexão. Portanto, deve-se partir do princípio da seleção dos textos literários, uma vez que é uma das problemáticas na formação do leitor, seja na disparidade entre a relação leitor e texto e/ou autor e linguagem.

Dessa forma, é importante salientar que o texto literário se difere do texto informativo, no que diz respeito à exploração das potencialidades da linguagem, com inferência de subjetividade, sentimentos e sensações, capazes de envolver o leitor. Assim, o autor elabora um discurso fictício, envolvendo-se e se posicionando diante do tempo, do espaço e da criação de personagens que propagam e transbordam valores e interação social e cultural de uma comunidade através da literatura. Para Cruz (2012) “É justamente esse aspecto que permite ao leitor reviver a sua história, vivenciando-a e, ao mesmo tempo, refletindo-a sob o ponto de vista político em que ela está situada” (2012, p. 77).

Dessa maneira, a centralidade da leitura literária pode contribuir para a formação do indivíduo, através de métodos positivos para uma apropriação de textos, que construa a multiplicidade de sentido, de acordo com suas próprias experiências, conhecimentos pessoais e formação cultural. Para Gerard Langlade (2013, p. 29), “[...] um leitor é construído pelas experiências de leitura fundadoras”, e isso significa uma leitura que faça uma conexão com a experiência de mundo, configurada a partir de outras leituras anteriormente realizadas, além de suas recordações pessoais e traços estéticos e referenciais.

Essa relação de leitor e texto vai além de analisar e interpretar obras, isto é, de identificação com esse ato, que construirá a própria identidade leitora. Assim, confirma Langlade, (2013, p. 34): “[...] o texto literário só pode verdadeiramente existir quando é ‘produzido’ por um leitor”. Diante disso, a escola não teria outro momento, senão esse, para

aproveitar a oportunidade de construção e apropriação da leitura real, quer dizer, aquela marcada por reações pessoais, ajudando o aluno a se envolver emocionalmente com a obra, personagens, enredos ou algumas situações numa concepção subjetiva.

1.2 LEITURA SUBJETIVA E O SUJEITO LEITOR NO ENSINO DE LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA

É inquestionável a importância da leitura na sociedade em todos os tempos e o trabalho com a literatura, sem dúvida, traz grandes benefícios ao desenvolvimento do educando em todos os aspectos. Segundo Silva (1992, p. 43), “[...] leitura é um dos principais instrumentos que permite ao Ser Humano situar-se com os outros, de discussão e de crítica para se poder chegar a práxis”. Diante disso, a leitura auxilia na aquisição de conhecimentos, na ascensão cultural e na ampliação das condições de convívio social e de interação. Além de contribuir na formação do leitor crítico e autônomo, ou seja, aquele que questiona o que lê, que confronta opiniões e reflete sobre as escritas que chegam até ele, enfim, aquele capaz de aprender a partir dos textos. Assim o autor conclui: “[...] o leitor porta-se diante do texto transformando-o e transformando-se” (Silva, 1992, p. 44).

Por essa razão, Cruz (2012) reafirma que é necessário que a escola promova uma prática pedagógica eficiente, com atividades de leitura que possibilitem ao aluno se tornar mais crítico e ativo frente ao conteúdo do texto, pois a criticidade sobre a leitura propicia o aprofundamento maior entre o seu próprio conhecimento e a sua realidade social.

A leitura deve ser uma prática pessoal, social e cultural, por isso requer experiência de vida e conhecimento coletivo de mundo, que é adquirida através de outros textos e outras leituras. Assim, ao ler um texto, acionam-se valores, crenças e atitudes que refletem o grupo social em que se deu a sociabilização. Para Rouxel (2013b) essa prática de cultura literária se trata da apropriação de textos de todos os tipos, principalmente de obras literárias significativas. E ratifica que o principal desafio dessa prática é trazer o texto como patrimônio cultural com obras do passado e contemporâneas. E é isso que “[...] permite constituir o humano no sujeito” (Rouxel, 2013b, p. 165).

Ao refletir sobre a importância da leitura escolarizada, como foi descrita anteriormente, e a formação do leitor na escola, às vezes nos perguntamos: “O que o professor prioriza no ensino da leitura como prática de letramento?” “Como é ensinada a leitura na escola para formar leitores competentes, capazes de continuar com essa prática mesmo fora da escola?” “Qual é a relação do leitor-texto-escritor na formação de leitor na escola?” Essas e outras perguntas

precisam de um debate para tornar concreto o papel da escola nesse processo de letramento, sobretudo o literário.

Kleiman (1995) afirma que para formar leitores é necessário gostar de ler, ou seja, é imprescindível que o professor também tenha o gosto pela leitura. Sua afirmação ilustra o texto de Lionel Bellenger:

Em que se baseia a leitura? No desejo. Essa resposta é uma opção. É tanto o resultado de uma observação como de uma intuição vivida. Ler é identificar-se com o apaixonado ou com o místico. É ser um pouco clandestino, é abolir o mundo exterior, despertar-se para uma ficção, abrir o parâmetro do imaginário. Ler é muitas vezes trancar-se (no sentido próprio e figurado). É manter uma ligação através do tato, do olhar, até mesmo do ouvido (as palavras ressoam). As pessoas leem com seus corpos. Ler é também transformar uma experiência de vida, e esperar alguma coisa. É um sinal de vida, um apelo, uma ocasião de amar sem a certeza de que vai amar. Pouco a pouco o desejo desaparece sob o prazer (Bellenger, p. 17, *apud* Kleiman, 1995, p. 15).

A formação do leitor perpassa pelo letramento social com responsabilidade da escola, mas também, deve-se ater à permanência desse sujeito no tocante ao mundo da leitura, essencialmente a leitura literária. Dessa forma, é importante que o professor aprimore suas práticas pedagógicas para despertar a magia de ler, de despertar o envolvimento com o livro ou a história, uma vez que o experimento desse momento mágico pode provocar no aluno a descoberta de diferentes mundos, que não são os seus, mas que podem dialogar com seu mundo imaginário, emocional e afetivo. Para Cosson (2014), em diálogo com Kleiman, essa ação de deleite e prazer resultará numa leitura intensamente humanizadora, por isso, precisa manter um lugar especial nas escolas. Com isso, reforça a necessidade da escolarização da leitura literária para que, de fato, as estratégias aplicadas sejam tocantes para o despertar de um novo ser através das histórias lidas.

Entende-se que não é uma tarefa fácil o papel de mediador na formação de leitores, já que não basta disponibilizar livros e solicitar que leiam, mas reformular, fortalecer e ampliar o estímulo à leitura no ensino básico, ou seja, na criação de estratégias consistentes que objetivem a formação do leitor, principalmente, o literário. As reflexões de Cosson (2014, p. 27) nos ajudam a entender sobre o processo: “Ler implica troca de sentidos não só entre escritor e leitor, mas também, com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultados de compartilhamentos de visões do mundo entre os homens no tempo e no espaço”. No entanto, é necessário criar desígnio para que a leitura seja explorada da maneira adequada. Cosson (2014, p. 27) conclui: “[...] a leitura é um concerto de muitas vozes e nunca um monólogo”.

É importante que o professor estimule o gosto pela leitura desde as séries iniciais, como Kleiman alerta anteriormente, para marcar a relação positiva do leitor com o que pretende ler. Nessa perspectiva, Isabel Solé (1998) e Cruz (2012) também reforçam para a sensibilização do

professor na busca de algumas estratégias e ações pedagógicas que incentivem e fomentem no educando o engajamento e o encantamento para a leitura como um ato social, transformando-o em um processo de humanização a partir do diálogo pré-estabelecido entre os saberes já construídos pelos educandos, seu contexto de vida e sua formação.

Conforme discute Solé (1998, p. 18), “[...] a aprendizagem da leitura [...] requer uma intervenção explicitamente dirigida a essa aquisição. O aprendiz leitor [...] precisa da informação, do apoio, do incentivo e dos desafios proporcionados pelo professor ou pelo especialista na matéria em questão”.

Dessa maneira, faz-se necessário, que o professor crie possibilidades para a construção de conhecimento e reflita sobre o seu papel de mediador, de intermediário entre o texto e o aluno. Assim, Cruz (2012, p. 163) sugere alguns questionamentos, como: “Antes de pensar quais as técnicas de leitura que o aluno precisa adquirir para ser um leitor competente, é preciso refletir: de que forma o meu aluno se apropria do texto literário? Que competências são engendradas por ele para dialogar com o texto?”. Essas e outras estratégias oportunizam aos alunos textos que lhes digam algo e estejam de acordo com o seu prazer pessoal e suas necessidades no momento escolar. A autora também sugere que o professor comece por algumas temáticas que despertem o gosto pela leitura, o que trará benefícios atemporais e duradouros, pois ajudam na aproximação entre o leitor, o texto e o contexto.

Mas é preciso que esse professor seja um leitor e passe por um processo de formação para utilizar as estratégias necessárias para ajudar na fruição da leitura literária, visto que é comum ouvir discursos de muitos estudantes que os pais pouco incentivam, seja por fatores sociais, políticos ou culturais. Assim também de muitos professores que ainda não exercem essa prática como deveriam, devido à sobrecarga de trabalho. Isso dificulta ainda mais o processo de intensificar a importância do desenvolvimento da competência através da mediação da leitura nos dois âmbitos, principalmente na escola. Assim, reafirma Rouxel (2013a, p. 11):

Construir autonomia e visão crítica, tendo a leitura como a maior aliada, supõe que o professor tenha, ele próprio vivenciado esse tipo de formação e que o currículo escolar reserve tempo e espaço para isso, uma vez que reflexão, elaboração, escrita e leitura, em especial literária, demandam tempo, num ritmo que não é aquele dos conteúdos objetivos com respostas exatas ou mecanizadas. Ler, refletir, fruir, entender, elaborar, reelaborar, requer mais do que uma ou duas horas semanais constantes na grade, como só acontece.

Dessa maneira, a formação do leitor dispensa uma teorização, considerando a importância da recepção, ou seja, o papel real do leitor no processo de formação escolar. Do contrário, a falta de interesse pela leitura é marcada muitas vezes pela exigência de uma

atividade que justifique esse ato, como um exercício escolar que precisa ser avaliado em torno de textos complexos, que na maioria das vezes ficam somente no pretexto para utilização de ferramentas de análises linguísticas. Segundo Rouxel (2013b) um texto que não há qualquer envolvimento pessoal do leitor, convive numa rotina sem alma. Dessa forma, a escola é responsável em estabelecer uma transformação no processo de aquisição da leitura, para que a relação com o texto seja humanizada e tenha um real sentido para o leitor.

Assim, Rouxel (2014) destaca a importância de implementar a leitura a partir de algumas estratégias complementares no processo de compreensão de textos. Com isso, traz a proposta da leitura *cursiva* como uma prática usual, ordinária, que apresenta uma visão ampla e rápida do conteúdo, permitindo ao leitor absorver as ideias principais e o contexto geral, baseando na perspectiva de “o prazer de ler como finalidade essencial da leitura”, com autonomia do aluno e uma aprendizagem mediada pela escola.

Assim também, a autora sugere uma leitura voltada para a subjetividade na interpretação de um texto ou obra, considerando as experiências pessoais, emoções e valores do leitor. Em oposição à leitura objetiva, que procura entender o texto de acordo com as intenções do autor e das normas da língua e da cultura. Diante disso, a leitura subjetiva proporciona ao leitor interpretar um texto de forma diferente do que o autor originalmente planejou, e isso é considerado um aspecto positivo da interpretação literária, pois permite ao leitor se apropriar da obra, interpretando-a de acordo com suas próprias crenças e perspectivas, tornando-a mais significativa e relevante para ele, que construirá sua própria identidade.

Destarte, a relação entre o texto, o leitor e o autor é dinâmica e não fixa, e o texto pode ser redescoberto e reinterpretado ao longo do tempo. Para Roland Barthes (2015), há uma relação de confabulação entre o autor e o leitor por trás do texto, pois o leitor não é passivo ao receber o texto, ele interage a partir da sua própria história. Ainda, em metáfora, Barthes (2015, p. 26) completa: “O prazer do texto é esse o momento em que meu corpo vai seguir suas próprias ideias, pois meu corpo não tem as mesmas ideias que eu”. No entanto, a interpretação que o leitor faz do texto é influenciada por suas próprias experiências, conhecimentos e contexto cultural. Por sua vez, a intenção do autor e sua visão de mundo são transmitidas ao leitor através do texto, influenciando a forma como ele é interpretado. Barthes (2015, p. 51) reafirma: “[...] o leitor é o sujeito inteiro e que o campo da leitura é a subjetividade absoluta”.

A dialogicidade entre o texto e o leitor é também referenciada por Cosson (2014), que evidencia as teorias de leitura, apresentando diferenças as quais se reúnem em três grupos. O primeiro grupo faz referência à leitura no texto e propõe que “[...] ler é um processo de extração

do sentido que está no texto” (Cosson, 2014, p. 39). O segundo grupo, referente à leitura no leitor, aborda que “ler depende mais do leitor do que do texto” (Cosson, 2014, p. 39). E por fim, o terceiro busca conciliar texto e leitor. Para esse grupo, “o leitor é tão importante quanto o texto, sendo a leitura o resultado de uma interação” (Cosson, 2014, p. 39). Desse modo, considera-se que a leitura é um fenômeno cognitivo, social e interativo, ou seja, “[...] não se restringe a uma decodificação, nem depende apenas do texto” (Cosson, 2014, p. 39-40).

Para Langlade (2013), o resultado dessa interação exige um investimento pessoal do leitor para compreender o texto, principalmente no processo de representação, cujos traços de vivência individual aparecem para auxiliar nessa tarefa, assim exemplifica o autor:

Uma obra literária se caracteriza por seu inacabamento, somos levados a pensar que ela só pode realmente existir quando o leitor lhe empresta elementos de seu universo pessoal: elementos de cenário, paisagens, traços físicos e de caráter dos personagens e etc. Portanto, ele produz ‘atividades de complemento’ ao imaginar antes, um depois e um durante o desenvolvimento da intriga (Langlade, 2013, p. 35).

O autor é um mero provocador, que utiliza o texto para estimular uma intervenção pessoal do leitor, em que cada um produz seu texto conforme o envolvimento e o conhecimento de mundo e cultura literária, isto é, suas experiências adquiridas de outras obras, fazendo com que esse encontro de autor e leitor provoque reações de encantamento e delírio através da esfera literária.

Essas reações subjetivas que o leitor experimenta no decorrer da leitura são feitas de experiências significativas por obras que se ligam a sua vida. É sob esse efeito de recepção que a escola deve investir na promoção desse momento mágico, a fim de contribuir para a formação de leitores literários. Diante disso, conclui Langlade (2013, p. 177): “A leitura das obras é, antes de tudo uma ‘leitura para si’ da qual o sujeito tira o que lhe é necessário para formar seu pensamento e sua personalidade”.

Em consonância com o pensamento de Langlade e Silva, dito acima, em relação à construção da própria identidade do leitor, Vincent Jouve (2013, p. 53) reafirma: “Um projeta um pouco de si na sua leitura, por isso, a relação com a obra não significa somente sair de si, mas também retornar a si”. Com isso, reforça a importância de explorar um ensino de literatura real, a fim de contribuir com a alteridade, a empatia, além dos valores de conduta, conforme suas vivências e identidade, enriquecendo seu mundo cultural.

Esse envolvimento pessoal com a obra de ficção, seja por meio de uma palavra, de uma frase ou de uma descrição, provoca o pensamento do leitor, resultando na subjetividade, que para Jouve (2013) acontece no encontro do texto e o leitor em dois planos, o afetivo quando o leitor se identifica com o texto, já programado por ele, e o plano intelectual, que é pautado na

compreensão literal do texto. Para Jouve (2013), esse último é responsável pelo desinteresse pela leitura, pois “[...] ler é realizar, sem preocupação com a cronologia, todas as conexões possíveis entre os textos” (Jouve, 2013, p. 58).

Para esse autor, toda compreensão é dependente da subjetividade do leitor, uma vez que para definir o sentido e o objetivo de um texto é necessário adentrar em seu conhecimento de mundo interior e nas inferências; em outras palavras, ir além da literalidade do texto, pois, a incapacidade de ler nas entrelinhas pode cometer erros de compreensão. Assim, enfatiza que uma reflexão do leitor ao se questionar sobre o que não está no texto, faz com que ele se distancie ou/e se encontre no texto. Portanto, diferenciar-se ou se perceber na história é o que constrói a própria identidade.

O autor, ainda, propõe um método para introduzir o confronto do leitor com o texto, fazendo uma relação pessoal por meio de questionamentos, a fim de que o leitor possa se identificar com o cenário, os objetos, os personagens e cumprir o desafio de mediar o que vem do texto e o que cada leitor acrescenta. Dessa forma, vai perceber nas entrelinhas os valores de conduta de certos personagens, conforme sua vivência e identidade. Esse exercício enriquece seu mundo cultural e aprofunda sobre si mesmo, isto significa que, através do olhar que lança sobre os personagens, o leitor tenta definir sua própria identidade. Acrescenta Rouxel (2013a, p. 158): “É por meio da atividade constante de relacionar-se (com o mundo, consigo mesmo, com outras obras) que a leitura tem sentido”.

Em suma, Rezende (2017) nos faz uma proposição acerca do que já foi discutido, o ideal para a formação de um leitor na escola é ler para si mesmo, é ler uma variedade de gêneros e tipos, ler o que gostar e ler com proveito o que a escola pedir. Assim, ratificando, intensifica a responsabilidade da escola em ajudar a estimular a motivação dos jovens leitores e a desenvolver suas capacidades imaginativas e criativas. Rouxel (2013a, p. 77) conclui: “Não surpreende que os leitores em formação descubram a literatura e se espelhem nela”. Esse espelho na literatura, certamente, ajudará a preparar para o letramento do aluno, para a formação e para a sua transformação, não só na escola, mas para a vida.

1.3 O ensino de leitura literária na escola: reflexões para uma mediação necessária

O ensino de literatura é um desafio para escola, que se perdura ao longo dos tempos, pois não é uma tarefa fácil abordar texto literário em suas nuances e em seus consumos. Dessa forma, é importante refletir sobre a função da literatura na formação humana.

De acordo com Candido (2004, p. 174), “Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação”. Nesse sentido, o autor afirma que literatura é um direito indispensável para a condição humana, pois ela permite que as pessoas mergulhem em outros mundos e em outras realidades, que ajudam a formar a sua própria identidade, de forma consciente e crítica, favorecendo o questionamento às estruturas sociais e políticas vigentes. Dessa forma, é imprescindível a instrução a educação. Ainda, conforme esse autor:

A literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos a à visão do mundo nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade (Candido, 2004, p. 122).

Dessa forma, a literatura pode contribuir para formação de leitores mais conscientes sobre a realidade social nos contextos em que estão inseridos. Assim, a acessibilidade à leitura e à fruição da literatura devem ser asseguradas a todos, independentemente da condição social, econômica, étnica ou cultural, pois, “[..] ela tem o papel formador de personalidade, mas não segundo as convenções; seria antes segundo a força indiscriminada e poderosa da própria realidade” (Candido, 2004, p. 176). É esse fomento de uma educação literária que se pretende, aquela que contribua com a formação de leitores mais críticos, inseridos nos diversos contextos, sobretudo, evitando a exclusão e a desigualdade.

Nessa perspectiva, o Estado deve garantir, por meio de políticas públicas, como práticas pedagógicas comprometidas em levantar vozes oprimidas de narrativas semelhantes à realidade, adequando ao ensino de uma literatura democrática e efetiva. Ainda, nessa discussão, Candido (2004, p. 175) conclui:

A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. Por isso é indispensável tanto a literatura sancionada quanto a literatura proscrita; a que os poderes sugerem e a que nasce dos movimentos de negação do estado de coisas predominante.

Diante disso, o autor nos permite refletir que a literatura desempenha um papel transformador na sociedade, ao abordar questões importantes e ao provocar a reflexão sobre temas relevantes, seja na compreensão do mundo, conhecimento de outras culturas, desenvolvimento da empatia e da sensibilidade para com o outro, e engajamento em questões sociais relevantes, como o preconceito, a desigualdade social, a violência, a política, as questões de gênero, entre outros. Assim, completa Candido (2004, p. 176), “[...] humaniza em sentido profundo, porque faz viver”. Ou seja, a literatura também pode desenvolver a função terapêutica e humanizadora, ao permitir que as pessoas compreendam suas emoções e experiências de forma profunda e significativa.

Em diálogo com Candido, a BNCC (Brasil, 2018) também destaca a importância da formação de leitores críticos, capazes de compreender as nuances e sutilezas presentes nos textos literários, bem como a relação entre literatura e a formação humanística dos estudantes do Ensino Fundamental, assim enfatiza:

Para que a função utilitária da literatura – e da arte em geral – possa dar lugar à sua dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora, é preciso supor – e, portanto, garantir a formação de – um leitor-fruidor, ou seja, de um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de ‘desvendar’ suas múltiplas camadas de sentidos, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura. (Brasil, BNCC, Linguagens, Língua Portuguesa, Ensino Fundamental, 2018, p. 138).

Entre as competências e habilidades esperadas, a BNCC propõe que o ensino de literatura seja pautado pela leitura, pela análise e pela interpretação de textos literários de diferentes gêneros e épocas, que possibilitem o contato com as expressões culturais e linguísticas presentes na literatura. Essa ressignificação de um leitor-fruidor, no desenvolvimento da capacidade de abordar uma leitura crítica, eventualmente, exigiria mais da escola conhecimentos essenciais para a contribuição na formação desse sujeito, não ficando somente na participação das práticas sociais existentes, mas também, na transformação e na produção ativa dessas práticas.

Para Solé (1998), é necessário que a escola ensine aos alunos estratégias de leitura, ou seja, ferramentas que auxiliem na busca de compreensão de textos para alcançar os objetivos propostos. Assim, a autora sugere estratégias que devem ser ensinadas antes, durante e depois da leitura. Dessa forma, para que a leitura não seja mais uma atividade trivial, deve-se aproximar da realidade do aluno, motivando-o através de planejamento do objetivo: “Ler para quê?”. No caso do texto literário, a leitura deve ser um ato de liberdade, seja no número de páginas, de tempo, de espaço, de autor, de temas. Enfim, deve ser uma experiência emocional entre o leitor e o texto, e finaliza: “É fundamental que o leitor possa ir elaborando critérios próprios para selecionar os textos que lê, assim como para avaliá-los e criticá-los” (Solé, 1989, p. 131).

Para essa autora, o processo de leitura deve contemplar três momentos, a primeira, chamada de pré-leitura, em que se destaca a ativação de conhecimentos prévios, através da motivação, de objetivos, de fazer previsões, do levantamento de hipóteses sobre o tema, de analisar a estrutura e observar aspectos internos, como imagens, título e subtítulo, formulação de perguntas sobre o texto. Durante o processo leitor, a autora sugere a leitura compartilhada entre aluno e professor, que ajuda na compreensão, como: solicitar esclarecimento, resumir e constatar previsão. Na etapa final, nomeada de pós-leitura, as ações devem priorizar a identificação da ideia principal, da elaboração de resumos e da formulação de perguntas e

respostas. Portanto, é função do professor promover atividades significativas de leitura, bem como refletir, planejar e avaliar a própria prática em torno da leitura.

Contudo, faz-se necessário que não ofereça somente o texto/livro ao aluno, mas propor uma leitura que remeta a um compromisso, que restitua a capacidade de pensar do educando e promova o envolvimento do texto com o leitor, somente assim, o texto literário torna-se um exercício prazeroso. Diante disso, Cruz (2012, p. 187) reafirma: “[...] para que o leitor se torne sujeito de sua leitura, precisa desenvolver uma autonomia equivalente à descoberta do texto, isto é, o leitor precisa vislumbrar no texto as emoções, sentimentos e memórias a serem resgatadas”.

Dessa forma, Solé (1998) e Cruz (2012) compartilham da preocupação com a promoção de uma leitura mais significativa, autônoma e envolvente, incorporando elementos de incentivo, interação e imaginação ao longo do processo leitor. Essa integração contribui para mais abordagens significativas e eficazes no desenvolvimento das habilidades de leitura dos estudantes.

Diante disso, é importante ressaltar a importância de programas de incentivo à leitura como também à formação de professores, no que diz respeito ao trabalho com a literatura em sala de aula, uma vez que se percebe no cenário educacional, atual, que a leitura literária muitas vezes tem sido negligenciada, sem muita relação do que ler e com a realidade. Para ilustrar isso, Cosson (2014, p. 22) reforça: “[...] predominam as interpretações de texto trazidas pelo livro didático, usualmente feitas a partir de textos incompletos, e as atividades extraclasse, constituídas de resumos dos textos”. Dessa maneira, essa prática pedagógica pode inferir na formação crítica do estudante, levando à discrepância de outras maneiras de pensar, agir e ser.

Não basta essa prática, tem-se que debater os moldes de se adquirir literatura nos dias atuais atrelados com a diversidade de gêneros, estilos literários e suportes tecnológicos, podendo servir de recusa ao texto literário na escola, como afirma Cosson (2014, p. 20), “[...] uma vez que a educação literária é um produto do século XIX que já não tem razão de ser no século XXI”, pois algumas características da sociedade contemporânea, como a multiplicidade de textos, a onipresença de imagens e a variedade das manifestações culturais, justificariam a recusa da literatura na escola de hoje. Cosson (2014, p. 20) ainda afirma “[...] que a literatura se mantém na escola por força da tradição e inércia curricular”.

Ainda sobre essa problemática, Colomer (2007) traz uma reflexão que diz respeito ao ensino da priorização de fragmentos de obras, voltados para a decodificação e a memorização,

o que distancia da realidade do aluno e do prazer que a literatura deve ter na escola. Assim, afirma:

O objetivo da educação literária é, em primeiro lugar, o de contribuir para a formação da pessoa, uma formação que aparece ligada indissoluvelmente à construção da sociabilidade e realizada através da confrontação com textos que explicitam a forma em que gerações anteriores e as contemporâneas abordaram a avaliação da atividade humana através da linguagem (Colomer, 2007, p. 31).

Dessa maneira, são perceptíveis a importância e a contribuição da literatura na construção social do indivíduo e da coletividade. Essa autora ressalta ainda que é necessário assegurar a formação do leitor literário na escola, e a mudança de modelos educativos que prezem para práticas inovadoras, priorizando a leitura de obras literárias que se familiarizem com a escrita, facilitem a aprendizagem leitora e propiciem uma leitura autônoma. Colomer (2007, p.35) ainda reforça com a frase de Gianni Rodari “[...] não se ensina literatura para que todos os cidadãos sejam escritores, mas para que nenhum seja escravo”. Portanto, o ensino de literatura deve buscar novas formas de estabelecer a função de aprendizagem linguística que a literatura é capaz de desenvolver na escola, pois, ela nos prepara para ler melhor todos os discursos sociais.

Nessa perspectiva, Cosson e Colomer dialogam com reflexões e práticas na contribuição para o letramento literário que, para Cosson (2014, p. 23), “[...] é uma prática social, e, como tal, responsabilidade da escola”. Para Colomer (2007, p. 30), a escola deve mais que ensinar “literatura”, mas “ler literatura”. Dessa forma, destacam-se algumas sugestões e estratégias que aprimorem o ensino e a formação do leitor literário na escola.

Começamos com as reflexões sobre *o que ler* na escola, que Cosson (2014) enfatiza como figura principal no processo de formação, perpassando pela figura de um mediador, ou seja, “O professor é o intermediário entre o livro e aluno, seu leitor final. Os livros que ele lê ou leu são os que terminam invariavelmente nas mãos dos alunos” (Cosson, 2014, p. 32). Essa influência leitora deve-se partir do professor, mas tendo como ponto de partida o aluno, priorizando a formação do gosto pela autonomia de escolha do que se quer ler, a legibilidade dos textos para cada faixa etária; as condições oferecidas para a leitura; a apresentação do cânone, as suas organizações e discussões das temáticas, identidade cultural e linguagens que transcendem o tempo e o espaço. Além de apresentar diversidade de gêneros, autores e obras para criação de perspectiva e modo de ver e representar o mundo. O autor acrescenta que “[...] crescemos como leitores quando somos desafiados por leituras progressivamente mais complexas” (Cosson, 2014, p. 35).

Para Colomer (2007), a ideia de formação literária não se baseia no eixo histórico, mas na leitura das obras e na aquisição de instrumentos de análise. Nessa perspectiva, ela acredita que se dá sentido às novas gerações com uma sistematização da leitura, isto é, *como ler* as obras em sua evolução cultural e referência coletiva fazem toda a diferença no ato de ler na escola.

Ainda mais, ressalta Colomer (2007, p. 38) que “[...] é necessário partir da ideia de que ‘saber como se faz’, ou seja, como se estrutura uma obra ou como se lê um texto, não é objetivo prioritário em si mesmo, senão um meio para participar mais plenamente da experiência literária”. A autora concorda que a construção de sentido e a formação de leitores depende de uma participação subjetiva e gratificante do leitor, a partir de estratégias de análise durante a leitura, contribuindo para o enriquecimento de sua interpretação e a competência leitora. Assim, aponta algumas fases:

- 1ª – o desejo de entrar no jogo;
- 2ª – a aquisição gradual das capacidades interpretativas – suspensão da incredulidade, a projeção psicológica, a antecipação e reinterpretação do que se está lendo, etc.;
- 3ª – a explicitação das regras seguidas dos mecanismos utilizados para construir o sentido e que podem servir tanto para aprofundar a leitura realizada como para aprender a fazer leituras mais complexas – e, portanto, mais gratificantes – em outra ocasião (Colomer 2007, p. 38).

Dessa maneira, o ensino de estratégias para interpretação mais complexas das obras é um aporte essencial para reformular o ensino da literatura. E continua a reafirmar Colomer (2007, p. 38): “*não saber a saber fazer e saber como se faz*” são questões que são decisivas para um resultado positivo numa experiência pessoal positiva do leitor, que é o diálogo com a obra e com a comunidade cultural. As estratégias do antes, durante e após a leitura de obras literárias são essenciais para o desenvolvimento da habilidade de compreensão e interpretação de textos, além de ajudar a desenvolver a criatividade e a sensibilidade para a linguagem.

Os autores supracitados defendem que a escola deve oferecer aos alunos uma ampla gama de estímulos literários, desde a leitura de obras clássicas até a experimentação com formas e gêneros literários diferentes. Além disso, eles acreditam que a escrita deve ser vista como uma atividade relevante e significativa, e não apenas como um exercício mecânico. Diante disso, com este trabalho propomos algumas estratégias para a formação do leitor literário como sujeitos críticos, empáticos e humanizados. Destarte, há uma questão fundamental a ser considerada na formação de novos leitores: a representatividade negra e o racismo no ambiente escolar.

CAPÍTULO II - A PRÁTICA LITERÁRIA E SEUS EFEITOS NA HUMANIDADE: DESCONSTRUINDO ESTERÉOTIPOS E VALORIZANDO A DIVERSIDADE

Neste capítulo, apresentam-se as considerações acerca da reflexão e o debate sobre o reconhecimento e valorização da cultura afro-brasileira na Educação Básica, a partir do texto literário, numa proposta de trabalho para a diversidade. Com isso, discute-se sobre alguns conceitos importantes para o entendimento e respaldo para se trabalhar a literatura afro-brasileira nas escolas, como também as normativas e a lei que versam sobre as relações étnico-raciais. Apresentam-se, também, reflexões acerca da relevância do papel da literatura na formação do leitor e a construção da identidade cultural e as contribuições dos escritores afrodescendentes para a formação crítica e autoestima do educando no contexto escolar a partir de uma literatura libertadora.

2.1 EDUCANDO PARA A ADVERSIDADE: CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

A questão do racismo é um tema recorrente na sociedade brasileira, que apesar dos avanços conquistados ao longo dos anos, ainda existem muitas manifestações de preconceitos e discriminação racial presentes no país. Por essa razão, é cada vez mais necessário trazer ao debate e conhecer movimentos e personagens importantes na luta contra a desigualdade racial, a exemplo de Mandela, ícone ativista da África do Sul, com suas frases que ecoam mundo afora. “Ninguém nasce odiando outra pessoa por sua cor da pele, sua origem ou sua religião. As pessoas podem aprender a odiar e, se podem aprender a odiar, pode-se ensiná-las a aprender a amar” (Silva, 2015, p. 08). Dessa maneira, é fundamental que a escola assuma um papel de destaque no enfrentamento dessa realidade, uma vez que é um espaço de formação e socialização, que pode contribuir, significativamente, para a promoção da diversidade.

Sem dúvida, não é fácil abordar esse tema, uma vez que muitas pessoas temem em falar, seja para não reavivar lembranças dolorosas de quem já foi ferido pelo racismo, seja pela naturalização, ou até mesmo quem ache que ele não exista. Por essas e outras razões é que se deve (re)construir conhecimento sistemático e estratégico para seu combate. Para Almeida (2019), o racismo se manifesta de forma concreta como desigualdade política, econômica e jurídica. Dessa maneira, entende-se que não é somente na escola que acontece situações desafiadoras e discriminatórias, mas em diversos ambientes sociais, como: na família, na comunidade, no trabalho, dentre outros, uma vez que a multiplicidade cultural, a fusão de etnias

na formação do povo brasileiro e as diversidades de ideias contribuem para muitas formas de preconceitos.

Para Munanga (2009), compreender a complexidade do racismo deve-se fazer um regresso para o contexto histórico. É muito mais estrutural, denso e profundo, assim, faz-se necessário apontar ações de emergência e seus contextos de desenvolvimento. Embora, atualmente, seja mais discutido, devido aos movimentos negros, como os debates políticos, jurídicos e acadêmico, ainda é importante muita luta para a implementação de experiências concretas de ações afirmativas em relação à questão racial. Contudo, foram mais de quatro séculos de esquecimento da cultura, da história e das relações sociais no Brasil e na diáspora.

Assim, Nilma Lino Gomes retrata na apresentação da obra *Negritude usos e sentidos*, de Munanga (2009, p. 7):

O racismo imprime marcas negativas em todas as pessoas, de qualquer pertencimento étnico-racial, e é muito mais duro com aqueles que são suas vítimas diretas. Abala os processos identitários. Por isso a reação antirracista precisa ser incisiva. Para se contrapor ao racismo faz-se necessária a construção de estratégias, práticas, movimentos e políticas antirracistas concretas. É importante, também, uma releitura histórica, sociológica, antropológica e pedagógica que compreenda, valorize e reconheça a humanidade, o potencial emancipatório e contestador do povo negro no Brasil e a nossa ascendência africana.

Nesse contexto, a aceitação da herança africana e o resgate da identidade dependem exclusivamente de ações positivas para neutralizar o racismo. Com isso, o Munanga nomeia o termo *negritude*, em uma luta de reconstrução identitária, de forma contundente e positiva, para combater as desigualdades sócio-históricas e garantir a todos o mesmo direito fundamental de desenvolvimento da dignidade humana e do respeito às culturas do mundo. Essas ações devem partir de diversos contextos, já que é um problema institucional, e assim, também é de responsabilidade da instituição escolar no movimento de metas concretas para desconstruir estereótipos criados e internalizados ao longo do tempo. Portanto, deve-se pensar numa maneira em que a escola de fato possa contribuir com esse papel.

É através do ressignificar dessa identidade que escola deve realizar diversas ações para reconstruir uma educação igualitária, desmistificando os estereótipos de cor, raça e cultura, pois, muitas vezes esse sentimento de inferiorização do negro se dá dentro do próprio espaço escolar. Assim, reforça Munanga (2009, p. 8), “A alienação do negro tem se realizado pela inferiorização do seu corpo antes de atingir a mente, o espírito, a história e a cultura”. Essa desvalorização acontece pela centralização de uma cultura eurocêntrica em negação a sua ancestralidade. Ainda, Munanga (2009, p. 18) destaca que “É através da educação que a herança social de um povo é legada às gerações futuras e inscrita na história”.

Diante de muita luta histórica por uma equidade racial, alguns países do mundo, inclusive o Brasil, vem apresentando diversas manifestações e protestos para denunciar a prática do racismo, tanto pelas diferentes instituições, quanto pela sociedade. Nunca foi fácil chegar nesse patamar, mas os movimentos negros e antirracistas buscam chamar a atenção, há décadas, para o caráter sistêmico e estrutural das desigualdades raciais, em prol de ações nas políticas públicas para o enfrentamento do racismo. A exemplo de artistas nas mais diferentes artes, inclusive no contexto literário, que se dedicam na organização de elaboração de ensaios, palestras, prefácios, organização de antologias, livros histórico-literário, além de obra em verso e prosa; formando, assim, um elo de forças para fundação do grupo Quilombhoje e a criação da série de Cadernos Negros, a fim de reforçar a identidade racial.

Em comprovação, Cuti (2010), em sua coletânea *Consciência em Debate*, traz muitas reflexões sobre a formação desses grupos de luta, como também as dificuldades na propagação de ideias libertadoras, inclusive com a literatura na desconstrução de estereótipos e reforçando na construção de uma identidade pela coletivização do “eu”. Nessa perspectiva, Cuti (2010, p.78) reforça que “A questão identitária prossegue seu turno, apesar das críticas, como necessidade de dar vazão ao instinto gregário do ser humano”. Entretanto, “[...] se uma pessoa não tem identidade alguma, ela não tem parâmetros nem desejo para transformar o mundo em um lugar melhor para se viver” (Cuti, 2010, p. 78). Fica evidente que essa formação de identidade precisa de empenho para sua própria transformação, como também a da sociedade.

No que concerne às lutas para a construção de identidade e a questão das relações étnico-racial, conquistam-se algumas leis que regem a Educação do Brasil, tendo em vista a necessidade urgente do enfrentamento ao racismo estrutural, que caracteriza a sociedade, com ênfase no Currículo da Bahia, devido a sua pluralidade sociocultural, que é bastante expressiva e muito simbólica para o contexto nacional, pois, sabe-se que essa diversidade, precedente dos povos precursores dessa nação, indígenas, portugueses e africanos, recebeu, ao longo da história, novas proporções culturais desses e outros imigrantes. Diante disso, é coerente e legítimo que a multiculturalidade desses povos, bem como as suas tradições culturais, dos seus ancestrais e descendentes, façam parte da identidade do nosso povo e sejam reconhecidas e protegidas, assim como a dignidade de todos.

2.2 AS LEIS NA EFETIVAÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO IGUALITÁRIA

É imprescindível considerar o acolhimento positivo dos saberes desses povos e de todas as culturas, de modo a ampliar conhecimentos e, assim, aprender mutuamente, reconhecendo-

se e se valorizando. Dessa forma, é um grande desafio visibilizar com dignidade cada cultura, sem hierarquizá-las. Nessa perspectiva, por uma constituição social do país, diversos normativos legais vigentes no Brasil e na Bahia, foram sancionados, a exemplo da LDBEN/96, o Estatuto da Igualdade Racial/2010, o Estatuto da Igualdade Racial e de Combate à Intolerância Religiosa no Estado da Bahia/2014, o PNE/2014 e o PEE/2016. Esses normativos abordam o respeito à diversidade e aos Direitos Humanos e a redução das desigualdades étnico-raciais em seus textos.

No entanto, a partir das lutas dos movimentos sociais, a Lei 10.639/03 (Brasil, 2003) foi sancionada, tornando obrigatório o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na escola. Em 2008, a Lei 11.645 (Brasil, 2008) garantiu o mesmo direito para os povos indígenas e suas tradições. De acordo com a Lei 10.639/03 (Brasil, 2003), torna-se obrigatório o Ensino da Cultura Afro-Brasileira no âmbito escolar, como forma de conscientização a respeito das relações étnico-raciais, abordando assuntos como a História brasileira e as produções artísticas, a literatura afro-brasileira a serem aplicadas na prática pedagógica.

Art. 3º A Educação das Relações Étnico-Raciais e o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira, e História e Cultura Africana será desenvolvida por meio de conteúdo, competências, atitudes e valores, a serem estabelecidos pelas Instituições de ensino e seus professores, com o apoio e supervisão dos sistemas de ensino, entidades mantenedoras e coordenações pedagógicas, atendidas as indicações, recomendações e diretrizes explicitadas no Parecer CNE/CP 003/2004 (DCN, 2004, p. 32).

O objetivo da lei é conscientizar a respeito das relações étnico-raciais, abordando assunto como a História e a Cultura brasileira e africana, Artes, Literatura Afro-Brasileira para serem aplicadas na prática pedagógica no âmbito escolar. Além de ressignificar a história de nossos ancestrais, contribuindo assim, para a formação da identidade. É importante evidenciar que foi com muita luta que se chegou a esse marco legal, por isso, deve ser de fato efetivada ao cumprimento na comunidade escolar, já que por muitos anos isso foi renegado. Assim, torna-se prioridade a formação profissional e aperfeiçoamento para práticas pedagógicas das relações étnico-raciais.

Munanga, em um webinar intitulado *Caminhos para uma educação antirracista* (Tudoeduca, 2020), promovido pelo canal Tudo Educa, ressalta em limitar a capacidade de transformação da lei, uma vez que pode – quando aplicada de forma justa e adequada – regular ações e comportamentos discriminatórios, mensuráveis e observáveis. Diante disso, esse direito não pode funcionar no que ele chama de reino mais íntimo do racismo, o inconsciente, e a subjetividade, o reino do preconceito subjetivo. Em outras palavras, a lei por si só, não pode efetivar se não se dá possibilidade de questionar e desconstruir os mitos da superioridade e da

inferioridade que permeiam entre as pessoas na sociedade. Essa transformação deve ser reproduzida e assimilada, principalmente, pela Educação.

Dessa maneira, fica evidente que, para a efetivação e o cumprimento da lei, faz-se urgente buscar algumas estratégias na perspectiva antirracista e para as diferenças no cotidiano escolar, de forma contínua, organizando um planejamento escolar, desde a elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola com ações pedagógicas referenciadas pela BNCC (Brasil, 2018), como a criação de um calendário anual, para não se resumir apenas em datas específicas como o 13 de maio e o 20 de novembro. Além de um acervo centrado na Educação para as Relações Étnico-Raciais, popularmente denominada como EREER (Brasil, 2004). Assim, a BNCC estabelece alguns pontos dentro do item nove de suas competências gerais

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. (Brasil, 2018, p. 10)

Diante desse item, é importante ressaltar que “exercitar a empatia” é justamente reconhecer as diferenças que existem na sociedade, sobretudo na escola, fazendo da sala de aula um espaço de aprendizagem eficaz e de inclusão. Ao mesmo tempo que se concebe um espaço harmônico na construção de identidade, também se trabalha a autoestima e o sócio emocional do educando, que perpassa por exposição de constrangimentos, *bullying*, estereótipos criados e reforçados no cotidiano escolar. O que destaca na competência oito da BNCC (Brasil, 2018, p.10): “Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas”. Assim, evidencia-se que a escola deve, de fato, promover a igualdade de direitos, a efetivação de respeito e o cumprimento dos deveres de toda a comunidade.

Em consonância com a BNCC e outras leis vigentes, o Referencial Curricular do Município de Euclides da Cunha/BA (2022), também ressalta para que as unidades escolares tratem a Educação para as Relações Étnico-Raciais na perspectiva de

Incorporar a diversidade em toda a sua complexidade, compreendendo a dinâmica da ação educativa como prioritária para eliminar as discriminações, emancipar grupos historicamente discriminados, valorizar socioculturalmente o sujeito, demarcando a importante contribuição das ações pedagógicas na construção de identidades. Em relação a outras instituições, no que diz respeito as relações interpessoais e interações sociais, na vivência com outro - a escola é um espaço onde o contato com a diversidade é mais acentuada, visto que é um ambiente multicultural, espaço de convivência entre sujeitos de várias classes sociais, gêneros, etnias, cor, crenças,

religiões, escolhas, projetos de vida, entre outros. Os quais não compactuam com os mesmos ideais (DCRMEC, 2022, p. 116).

Destarte, reforça a responsabilização no que discerne à criação de um ambiente educacional propício e ideal para a formação do sujeito de direito, que saiba reivindicar a igualdade dentro das diferenças, em uma perspectiva de respeito mútuo e ideais coletivos, que preserve o bem comum. Diante disso, como descrito anteriormente, no Webinário (Tudoeduca, 2020) em que Munanga alerta sobre a efetivação da lei ou das leis que só acontecem de fato por meio de ofertas de políticas públicas e de ações afirmativas e pedagógicas inscritas na Educação Básica, através do acesso às temáticas e o estudo mais amplo sobre o aspecto cultural e sua influência na formação da cultura brasileira. Mas é importante indagar se essas ações estão sendo ofertadas em sala de aula de fato e de direito, pois, é necessário um debate profundo para desmistificar os impasses seculares que, ainda, demonstram uma trajetória de marginalização e preconceitos institucionais.

Portanto, deve-se valer do termo *negritude*, que Munanga (2009) nos traz, que é justamente o enfrentamento de mudança de atitude para ressignificar a identidade cultural através de um fio condutor que liga a seu passado ancestral, dando continuidade pela coletividade. E nada mais importante que usar a literatura para fazer essa ponte atemporal para submeter a cultura, a própria e a de outrem, sem, necessariamente, trazer um passado cultural de escravização como aconteceu por longo tempo na história literária, ou seja, o negro como personagem subalterno, estereotipado e inferiorizado. Diante desse resgate da negritude solidária, faz-se necessário trazer uma literatura produzida por negro ou afro-brasileira. É importante reforçar sobre a importância de uma literatura engajada na construção da identidade cultural para a humanização e a diversidade na escola.

2.3 A LITERATURA AFRO-BRASILEIRA COMO INSTRUMENTO NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE CULTURAL

O termo *literatura negra* surgiu no século XX, nos Estados Unidos, devido à segregação vivida pelo negro norte-americano e na luta pela conscientização de seus direitos como cidadão, tendo como objetivo o comprometimento com a luta pelo reconhecimento dos direitos civis dos afrodescendentes e contra o preconceito racial. Dessa forma, a produção dos escritores norte-americanos resultou em importantes movimentos de conscientização do ser negro, o que se fortaleceu e se perdura por várias partes do mundo.

Segundo Maria Nazareth Soares Fonseca, em seu artigo *A Literatura negra: os sentidos e as ramificações* (2021), as variadas e importantes publicações deu origem à coletânea *New Negro*, organizada por Alain Locke e publicada em 1925, e a partir daí a voz negra teve grande repercussão em romances, músicas e em peças de teatro escritas, interpretadas e dirigidas por artistas e escritores negros. Diante disso, a exaltação da temática negra e da terra de origem dos negros espalhados pelo mundo presta-se à denúncia de situações concretas, como a perseguição brutal dos negros que sofriam a exclusão.

Conforme a supracitada autora, algumas das tendências desenvolvidas pelos movimentos que se espalharam pelos Estados Unidos marcaram fortemente o conceito de *literatura negra*, começando a definir suas características próprias, como: a celebração de concepções e valores próprios de diferentes culturas africanas; a busca de uma origem africana, que redundará por vezes na representação de uma África mítica, imaginada e, até mesmo, na retomada de alguns clichês sobre o exotismo do continente. Dessa forma, Fonseca reafirma (2021) que não só nasce o termo *literatura negra*, mas um movimento de luta que dá origem a tantos outros movimentos que ganham força na produção literária pelo mundo afora, principalmente no Brasil.

Para Duarte (2005), a *literatura afrodescendência* deve partir de um autor negro ou mulato que escreva sua raça dentro de um significado do que é ser negro, de forma assumida, discutindo os problemas por eles vividos, como: religião, sociedade, racismo. Dessa forma, a Literatura Afrodescendente deriva de um tema mais específico da Literatura como arte, que por muitos anos criou um papel subalterno para o negro. Do ponto de vista desse autor, há alguns identificadores para essa concretização, como: temática, autoria, ponto de vista, linguagem e público leitor.

Quanto ao tema, Duarte (2005) afirma que um dos fatores que ajuda a configurar o pertencimento de um texto à literatura afro-brasileira é justamente a abordagem de seu universo, como: as tradições culturais, sociais, artísticos, as riquezas dos mitos, as lendas de uma literatura oral, ressignificando, assim, a cultura de um universo humano. Como reafirma Duarte (2005, p. 267): “[...] esta pode contemplar o resgate da história do povo negro na diáspora brasileira, passando pela denúncia da escravidão e de suas consequências ou ir até a glorificação de heróis como Zumbi”.

Do ponto de vista da autoria, o Duarte (2005, p. 270) sobrepõe como fundamento para a existência da literatura afro-brasileira: “[...] a relevância dada à interação entre escritura e

experiência, que inúmeros autores fazem questão de destacar, seja enquanto compromisso identitário e comunitário, seja no tocante à sua própria formação de artista da palavra”.

De acordo ao terceiro fator, o ponto de vista do autor também identifica a literatura negra, que Duarte (2005, p. 271) justifica pela evidência “da visão do mundo autoral e o universo axiológico vigente no texto, ou seja, o conjunto de valores que fundamentam as opções até mesmo vocabulares presentes na representação”. Dessa maneira, os critérios anteriores não fariam uma literatura afro-brasileira, uma vez que é necessária uma perspectiva histórica e cultural, como também, toda a problemática sobre a vida e as condições desse povo.

O quarto é o fator com muita influência na literatura, que é a linguagem. Duarte (2005) afirma que a literatura costuma ser definida em sua construção discursiva e marcada pela estética. Com isso, a linguagem é constituinte de um discurso próprio, carregada de ritmos, entonações, sentidos novos e um vocabulário que inclui práticas linguísticas africanas imersas no contexto transcultural brasileiro, como o uso de termos pejorativos, tornando-se verdadeiros tabus linguísticos no âmbito ‘cordialidade’ que caracteriza o racismo à brasileira, o que contribui para a desigualdade.

E por fim, o público leitor, que Duarte defende (2005, p. 286), “[...] marcado pela diferença cultural e pelo anseio de afirmação identitária compõe a faceta algo utópica do projeto literário afro-brasileiro”. O que diferencia o horizonte recepcional afrodescendente da literatura, em geral, é justamente a intencionalidade de atingir um público alvo específico, como também o escritor é um porta-voz da comunidade, a fim de combater os estereótipos, bem como cumprir o papel social da literatura na construção da autoestima.

Duarte (2005) usa como ilustração uma reflexão de Ezequiel Teodoro da Silva sobre a crise de leitura que ora, na década de 1980, o Brasil passava. Mas, ainda é realidade, seja por questões culturais, políticas, ou por tantos outros motivos. Assim, o teórico denomina essa crise

Essa crise é alimentada pela ‘lei-dura’ - um conjunto de restrições que impede a fruição da leitura e que a coloca numa situação de crise [...] ‘lei-dura’ estabelece que somente a elite dirigente deve ler; o povo deve ser mantido longe dos livros. Porque livros bem selecionados e lidos, estimulam a crítica, a contestação e a transformação [...] colocam em risco a estrutura social vigente (Silva, 1997 *apud* Duarte, 2005, p. 276).

Com isso, reforça a necessidade de democratização da literatura, principalmente a literatura afro-brasileira, que é responsável em tornar um leitor mais consciente, crítico, reflexivo e atuante na sociedade em que vive. Assim, urge o desdobramento de uma literatura engajada, com diversidade de produção e modelos identitários, que dialogue com as expectativas do leitor, a fim de assegurar o direito à expressão dos afrodescendentes como agentes e consumidores de cultura. Entende-se as dificuldades que são enfrentadas nesse

contexto de produção, mas a resistência se faz presente e atuante no campo das linguagens e midiáticas.

Em oposição ao conceito de literatura afro-brasileira, Cuti (2010) questiona e remete como negro brasileira a Literatura que nasce na e da população negra, que se formou fora da África e sim de sua experiência no Brasil, e afirma (2010, p. 14): “Os autores nacionais, principalmente os negro-brasileiros, lançaram-se a esse empenho, não por ouvir dizer, mas por sentir, por terem experimentado a discriminação em seu aprendizado”. Dessa forma, surge a *literatura afro/negro brasileira*, como forma de luta, cujo escritor denuncia e retrata um comprometimento em uma representação racial em suas obras, de forma positivada. Neste trabalho, pretende-se usar o termo *literatura afro-brasileira* com o objetivo de todos os outros conceitos já citados. Portanto, não importa o conceito, mas o objetivo de se fazer Literatura com consciência na luta antirracista.

2.4 CONTRIBUIÇÃO DOS ESCRITORES AFRODESCENDENTES PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO E RACIAL, E AFIRMAÇÃO DE IDENTIDADE

A literatura tem o grande poder de interagir na sociedade e a função de cumprir o papel de transmitir os conhecimentos culturais de um povo. Nessa perspectiva que Cuti, (2010, p. 13) traz essa vertente, ao afirmar: “Literatura é poder, poder de convencimento, de alimentar o imaginário, fonte inspiradora de pensamento e da ação”. Diante disso, este trabalho traz vertentes voltadas para o letramento literário, especificamente, para a Literatura Afro-brasileira como aliada em cumprir seu papel de transformação social, num viés mais crítico e de autorreflexão sobre a identidade. Para esse autor, a Literatura é um fazer humano capaz de oferecer resistência por diversas gerações em instâncias de poder.

Contudo, nem sempre a Literatura teve esse engajamento tão almejado, pois durante muito tempo o negro foi excluído e ignorado das artes, usado como personagem estereotipado, em papel subalterno e inferiorizado, reforçando o racismo nas produções artísticas. Nisso, Dalcastagné (2008), em seu artigo *Quando o preconceito se faz silêncio: relações raciais na literatura brasileira contemporânea*, traz uma reflexão para essa problemática, quando afirma que a literatura muitas vezes é o espelho da sociedade, e assim evidencia que o preconceito pode continuar sendo propagado pela sociedade preconceituosa e estereótipo é usado na narrativa não como crítica, mas como um recurso fácil de aproximação com o leitor (Dalcastagné, 2008). Dessa forma, só reforça ou normaliza o racismo.

Sabe-se dos desafios que as escolas enfrentam diante desse problema, pois muitas vezes os professores ignoram os atos discriminatórios, talvez, pela naturalização ou por falta de preparo para desarraigar uma atitude antirracista. Com isso, torna-se urgente que se busquem estratégias para desmistificar esse cenário, seja na formação do profissional, e/ou escolha de uma literatura que mude essa neutralidade, principalmente, para se ler na escola.

Dessa forma, constrói-se o letramento racial na escola que, para Neide Almeida (2017), em seu artigo *Letramento racial: um desafio para todos nós*, publicado no Portal Geledés, convoca-nos à reflexão sobre esse conceito, que remete à racialização das relações, ou seja, o estabelecimento arbitrário de direitos e lugares hierarquicamente diferentes para brancos e não-brancos, que legitima uma pretensa supremacia do branco. Por isso que o racismo precisa ser desconstruído, principalmente no âmbito escolar, para que a cor da pele não continue determinando funções e lugares a serem ocupados. Contudo, conta-se com voz proferida de escritores afro-brasileiros para denunciar discursos racistas dentro de gêneros literários, a fim de provocar uma mudança de atitude.

Assim, Dalcastagné (2008) reforça que a literatura é também um dos terrenos em que são reproduzidas e perpetuadas determinadas representações sociais baseadas na realidade. Mas as diversidades sociais incorporadas podem contribuir para tornar modelo de um mundo cujo leitor possa refletir sobre a questão do racismo, e assim traz algumas ilustrações:

- (a) incorporar essas representações, reproduzindo-as de maneira acrítica;
- (b) descrevê-las, com o intuito de evidenciar seu caráter social, ou seja, de construção;
- (c) colocar essas representações em choque diante de nossos olhos, exigindo o nosso posicionamento – mostrando que nossa adesão, ou nossa recusa, que nossa reação diante delas nos implica, uma vez que fala sobre o modo como vemos o mundo, e nos vemos nele, sobre como se dá nossa intervenção na realidade, e as consequências de nossos atos (Dalcastagné, 2008, p. 203-219).

Quando a narrativa mostra essa diversidade de personagem negro como protagonista, o leitor pode ter acesso a diferentes perspectivas sociais, cujos negros se reconheçam na literatura-espelho, como também, os leitores brancos vejam como é ser negro numa sociedade racista. E a partir disso, projete a inclusão e o reconhecimento do valor de sua experiência na sociedade. Em outras palavras, a Literatura é porta de entrada para um debate de reflexão, de conscientização e de formação de uma identidade cultural. Assim, para ilustrar, apresentam-se três análises de gêneros literários diferentes, que podem contribuir com o trabalho e discussão em sala de aula.

Como primeiro exemplo, apresenta-se o curta metragem *Cores e Botas*, da escritora e diretora Juliana Vicente, 2010, 16'. Nesse filme, a protagonista Joana, menina afrodescendente,

tem um sonho em comum com muitas meninas dos anos 1980, em ser paqueta. Sua família é bem-sucedida e apoia o sonho. Mas, nunca houve paqueta de sua cor no programa da Xuxa. Na obra cinematográfica, percebe-se que a escola reproduz o estigma negativo do negro, quando a menina participa de um concurso e os colegas e professores reforçam o racismo. Juliana traz uma reflexão sobre a negação que o programa fez com a cultura multirracial e diversificada em que o Brasil foi formado.

O artigo *Poéticas de Autoras Negras: reivindicações de (Re) existência*, de Ana Rita Santiago (2018), traz também uma reflexão sobre a *literatura como prática discursiva* com objetivo de denúncia e posicionamento mediante o racismo e o sexismo, a fim de exercitar a militância, convidando o leitor a pensar sobre as desigualdades raciais e de gênero, sem o intuito de fazer uma literatura panfletária, mas com o compromisso de uma escrita emancipatória e libertadora. Para esclarecer essa prática, Cristiane Sobral (2016) apresenta-se como fonte de leitura e influência para as pessoas negras e também para as pessoas brancas, no sentido de fazer entender a diversidade étnico-racial, as práticas preconceituosas e a desconstrução do racismo.

Pode-se, também, observar em seu conto *O tapete voador* os diversos temas, comprovados nos trechos abaixo:

[...] Eu aprendi a duras penas o que é preciso para crescer aqui. Creio que devo alertá-la. Sobre a sua carta...eu entendo o seu desejo de querer estudar. Você já chegou longe, considerando a maioria negra desse país, deve se orgulhar! Veja o caso das mulheres negras, então! [...] Bárbara estava ficando confusa. Onde aquela conversa iria parar? '— Há outras questões que você deve aperfeiçoar. O seu marketing pessoal, por exemplo. Já temos bons produtos para minimizar acidentes genéticos desagradáveis, como o cabelo do negro. Seu cabelo é péssimo. Costumo viajar para o exterior e poderei trazer ótimos cosméticos, sem nenhum incômodo. Entenda esse gesto como um investimento nos recursos humanos. A cor não precisa ser um fardo para os mais desenvolvidos. Claro! Vou fazer a minha parte, mas você tem que prometer não deixar a sua negritude tão evidente. A sua pele não é tão escura, poderá ser facilmente trabalhada...você só precisa de alguns esclarecimentos [...]

[...] — Você precisa saber jogar conforme as regras. Para que insistir em ser negra num país racista? Quanto menos declarar a sua negritude, melhor. Veja o caso de alguns negros bem-sucedidos. A sociedade deu uma oportunidade de crescimento e eles retribuíram, casando com mulheres brancas para um futuro melhor, sem defeitos de cor... Fiquei sabendo que você tem um namorado negro. Um atraso! Vai levar você para um mundo degradado! Eu também já fui negro um dia. Numa fase dolorosa, que procuro esquecer [...] (Sobral, 2016, p. 9).

Nos fragmentos acima, relata-se a história da personagem Bárbara, funcionária competente de uma grande empresa, negra convicta e orgulhosa de sua etnia, que solicita apoio ao presidente da empresa para fazer uma pós-graduação. No discurso do então chefe, também negro - mas contrário ao da protagonista (que assume o ser negro), prega uma branquitude

disfarçada superior pelo poder que exerce na empresa, uma prática tão comum em um cenário social racista. Então, tenta convencer Bárbara a um branqueamento forçado para prestar serviço na empresa: “A cor não precisa ser um fardo para os mais desenvolvidos...você tem que prometer não deixar a sua negritude tão evidente” (Sobral, 2016, p. 10).

Diante do posicionamento grosseiro do dirigente e a atitude de Bárbara, percebe-se que Cristiane Sobral demonstra que a literatura pode ser uma forte aliada para um debate para a desconstrução do racismo e práticas preconceituosas como em: “A sua pele não é tão escura, poderá ser facilmente trabalhada...Você só precisa de alguns esclarecimentos [...]”, “Fiquei sabendo que você tem um namorado negro. Um atraso!”, “Seu cabelo é péssimo” (Sobral, 2016, p. 10). Todo discurso do opressor pode fazer com que o leitor, seja ele branco ou negro, percorra a um estado de comoção subjetiva. Com isso, Sobral atinge o objetivo de não somente representar o ser negro na sociedade brasileira, mas também de se valer do poder que a literatura tem, o da humanização.

Ainda, a literatura oportuniza ao leitor refletir sobre suas próprias atitudes, diante do ser e estar no mundo, além de provocar uma autoafirmação na sociedade racista. O mais importante é saber que a escola pode se apropriar da literatura para esse fim, de desmistificar o ser negro, e trabalhar para a valorização da etnia, a observação dos aspectos da ancestralidade e da negritude no reconhecimento de uma identidade racial, como no referido conto cuja personagem Bárbara se impõe: “Senhor Presidente, eu sou negra ao acordar, ao dormir, no amor, no trabalho. Sou apaixonada por um homem negro, sonho com filhos negros. Jamais poderei deixar de ser quem sou. Não posso corresponder à sua expectativa. Eu me demito” (Sobral, 2016, p. 12).

No contexto da literatura brasileira, é importante o negro assumir-se negro e se posicionar como tal, como fez Sobral em seus textos e tantos outros escritores e escritoras de literatura afro-brasileira, em sua experiência de vida, detectando-se como primeira pessoa para o reconhecimento de sua própria identidade. Cuti (2010, p. 80) reforça que “A verossimilhança, portanto, precisa de que alguém a referende. E este alguém só pode fazê-lo com base em seus referenciais, sua experiência de vida”. Dessa forma, aguça os sentimentos e as emoções mais profundas vividas pelos indivíduos negros, dado que “A subjetividade negra é intransferível, mas ela é comunicante pela semelhança de seu conteúdo humano” (Cuti, 2010. p. 81).

A exemplo de subjetividade, pode-se ler no poema *A menina pipa-borboleta*, de Conceição Evaristo:

A menina e a pipa
Ganha a bola da vez
E quando a sua íntima
Pele, macia seda, brincava
No céu descoberto da rua
Um barbante áspero,
Másculo cerol, cruel
Rompeu a tênue linha
Da pipa-borboleta da menina.

E quando o papel, seda esgarçada
Da menina estilhaçou-se
Entre as pedras da calçada
A menina rolou
Entre a dor e o abandono.

E depois, sempre dilacerada,
A menina expulsou de si
Uma boneca ensanguentada
Que afundou num banheiro
Público qualquer.
(Evaristo, 2017)

No campo da linguagem, Conceição usa em sua escrita, carregada de significações, a força e o poder da palavra para dar voz a pessoas que vivem à margem de uma sociedade marginalizada. A autora traz a subjetividade para relatar problemáticas sociais tão recorrentes, como o estupro e o aborto, que de uma forma sutil e profunda, provocam no leitor reflexões e os sentimentos sofridos pela menina/mulher. Na segunda estrofe, Evaristo expõe um problema enraizado num passado supressor e que muitas vezes se perdura, ou seja, a representação da mulher como “corpo-procriação e/ou corpo-objeto de prazer do macho senhor”. É preciso pensar “[...] o fazer literário das mulheres negras para além de um sentido estético, mas o lugar da escrita, como de direito, assim como se toma o lugar da vida” (Evaristo, 2005, p. 07).

A autora recorre a lembranças e memórias para representar personagens reais e profundas, com objetivo de trazer por meio da literatura questões identitárias, sociais, étnicas e de gênero, a fim de denunciar as questões de violência como descrito nos versos: “E quando o papel / seda esgarçada / da menina / estilhaçou-se entre / as pedras da calçada / a menina rolou / entre a dor / e o abandono”. A menina representa diversas mulheres que vivem a violação de seus direitos na sociedade. E reafirma: “Escrever pode ser uma espécie de vingança, às vezes fico pensando sobre isso. Não sei se vingança, talvez desafio, um modo de ferir o silêncio imposto, ou ainda, executar um gesto de teimosa esperança” (Evaristo, 2005, p. 02).

Embora não evidencie o “eu” no poema, sabemos que essa situação pode acontecer com mulheres de diferentes etnias. Desse modo, trazer a leitura desse poema pode provocar um debate à sensibilização a tantas outras pela luta e pela liberdade. Conforme argumenta Zilá Bernd (1988), em seu artigo *Introdução a Literatura Negra*, a formação de uma literatura negra e o “eu” individual funde-se no “nós” coletivo, em prol de uma identidade comunitária. Certamente, esse foi o papel do texto de Evaristo, isto é, revelar em tom denunciativo, apelando para a capacidade interpretativa do leitor, a fim de que este possa perceber e enfrentar essa infeliz realidade.

Portanto, é imprescindível a implementação de ações pedagógicas na escola, voltadas para uma construção identitária e humanizadora, e nada mais importante do que usar a literatura para esse fim. Zilá Bernd (1988, p. 27) se utiliza do argumento de Paul Níger para reforçar esse poder do texto literário na escola, ao afirmar que “[...] a literatura deve levar à reflexão, ser a ocasião de uma tomada de consciência, de um questionamento das noções estabelecidas”. Deste modo, “É missão da literatura contribuir para a libertação do povo; libertação não apenas política, mas mental, fazendo-o o compreender em que consiste a liberdade” (Bernd, 1988, p. 27).

A literatura é um reflexo da sociedade, que apreende sobre a diversidade humana em suas diferentes formas de ser e estar no mundo. Dessa forma é que se deve reivindicar que a Literatura ocupe um lugar central nos processos de formação da escola e, conseqüentemente, fora dela. Assim, é o que se pretende com este trabalho, usar o texto literário, sobretudo o afro-brasileiro, a fim de criar ações propositivas e dialógicas para mediar o debate e a conversa sobre assuntos primordiais para a humanização e a diversidade, a exemplo do racismo no espaço escolar.

CAPÍTULO III - UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: O MÉTODO DE PESQUISA

É importante ressaltar a importância e os benefícios que a literatura pode trazer ao educando, numa perspectiva mais humanizada e até mesmo no foco de formação de um leitor crítico. Para isso, faz-se necessário traçar metas e estratégias pedagógicas para desenvolver a competência literária na escola, a fim de amenizar os problemas e dificuldades, que muitas vezes são enfrentados nesse contexto. Portanto, essa metodologia traz algumas considerações sobre a pesquisa-ação baseada em Thiollent (2011), assim também sobre o público alvo, e em seguida apresentamos algumas estratégias de leitura dos teóricos já descritos, enfatizando a sequência básica de letramento literário de Rildo Cosson (2014), numa proposta de intervenção sobre as questões raciais que envolvem a narrativa dos contos *O tapete Voador*, de Cristiane Sobral (2016), e *Um só gole*, de Miriam Alves (2021). Da mesma forma, a subjetividade e a humanização dos personagens nos textos, contribuindo, assim, com práticas de leituras antirracistas na escola.

3.1 A DELIMITAÇÃO DO MÉTODO DE PESQUISA E O PÚBLICO ALVO

A ideia principal de se trabalhar com a pesquisa-ação é justamente a preocupação de traçar planos concretos e aplicáveis no cotidiano escolar, que de fato venham contribuir para alguma transformação social, no que diz respeito ao letramento literário e também sobre a temática étnico-racial.

De acordo com Thiollent (2011, p. 22),

Em geral, a ideia de pesquisa-ação encontra um contexto favorável quando os pesquisadores não querem limitar suas investigações aos aspectos acadêmicos e burocráticos da maioria das pesquisas convencionais. Querem pesquisas nas quais as pessoas implicadas tenham algo a ‘dizer’ e a ‘fazer’. Não se trata de simples levantamento de dados ou de relatórios a serem arquivados. Com a pesquisa-ação os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados.

Desse modo, é necessária uma proposta de interferência pedagógica que investigue a prática de ensino, considerando uma mediação inovadora, com ações concretas de ensino que desenvolvam a aprendizagem, a criticidade e o envolvimento de todos. Nesse caso, objetiva-se, neste trabalho, a reflexão da própria prática, além do papel de intervenção, a partir de estratégias que auxiliem a formação de leitores autônomos dentro e fora da escola. Assim, as ações, de fato, se concretizam como um ato social e educacional planejado. Portanto, conclui Thiollent

(2011, p. 21): “Na pesquisa-ação os pesquisadores desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas”.

Nessa perspectiva, pensou-se em um trabalho voltado para humanização da comunidade escolar por meio da literatura afro-brasileira, a fim de amenizar o preconceito racial e provocar discussões a partir do conhecimento e do reconhecimento de atos e atitudes nesse contexto. Diante desse debate, confirmou-se a importância de uma metodologia pertinente na formação e na conscientização de todos que compõem o âmbito escolar, para uma formação cidadã, crítica, reflexiva e inclusiva. Para Candido (2004, p. 179), a literatura é capaz de “dar forma aos sentimentos e à visão do mundo, nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza”

Além da pesquisa-ação, este trabalho concerne em uma pesquisa de base bibliográfica sobre as principais temáticas, como: leitura, leitura literária, os normativos legais e a Lei 10.638/03, literatura afro-brasileira, identidade negra e racismo na escola. E sobre o aspecto literário, discutir o processo de humanização das personagens no enfrentamento do racismo. Além disso, tem caráter qualitativo por se tratar de reflexões sobre as questões étnico-raciais e preconceito no universo escolar.

Como mencionado, para desenvolver a proposta de intervenção, escolhemos uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental II, turno matutino, de uma escola municipal situada numa cidade do interior da Bahia, município com aproximadamente 60 mil habitantes (IBGE, 2022). Essa escola é uma instituição de grande porte, tem funcionamento nos três turnos e atende estudantes da sede e comunidades rurais. Assiste a aproximadamente 1.023 estudantes (2023) de Ensino Fundamental II, sendo os mesmos distribuídos em turmas de 6º ao 9º ano e também estudantes da modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos). A escola possui 13 salas de aulas, uma biblioteca, cozinha, quatro sanitários, uma sala de vídeo com *Datashow*, som e computador, onde aconteceu a maioria de nossas oficinas.

Para iniciarmos a proposta de intervenção, fizemos uma apresentação breve do projeto a alguns professores que estavam presentes e logo em seguida foi liberado um link com questionário no grupo de WhatsApp da escola, justificando a importância de se trabalhar a temática e a participação deles no projeto. Para isso, usamos um formulário pelo site *google forms* para todos responderem, especificamente os docentes de História, Artes e Língua Portuguesa, pois são as disciplinas que têm obrigatoriedade em trabalhar a Lei 10.639/03, que inclui o ensino da História e Cultura africana e afro-brasileira nos currículos. A intenção foi fazer com que estes professores reconhecessem a importância do cumprimento da lei, refletir

para uma educação para a diversidade, pois a maioria admitiu que trabalha o tema étnico racial apenas no mês de novembro, mesmo que 66,7% deles comprovassem a existência de racismo na escola.

Para a sensibilização destes profissionais sobre a importância de uma educação sobre as questões ético-raciais permanente na escola e o aprimoramento de seus conhecimentos, foram inseridos no próprio formulário alguns vídeos, disponíveis na plataforma *you tube*, como: *20 anos da Lei 10.639/03 no Brasil: sem respeito à memória, não há mudança, O que é letramento racial?*, *Legislações e Literatura*, a fim de possibilitar uma discussão mais profunda a respeito, através da reflexão e da ação, pois, dos 15 docentes que responderam ao questionário, 73,3% admitiram nunca ter recebido nenhuma capacitação sobre as questões raciais, e alguns alegaram não saber lidar em casos evidentes de racismo. Então, sugerimos que fizessem um minicurso para aperfeiçoamento, intitulado: *Introdução à Educação Antirracista*, disponível na plataforma Escolas Conectadas. De acordo com o posicionamento de Conceição Evaristo, em *webinar* (2022) promovido pelo referido curso da Fundação Telefônica Vivo, é necessária a disposição do educador e das políticas públicas para dar condição nas ações afirmativas para incluir uma educação étnico racial nas escolas.

Para os discentes, não foi diferente, inicialmente foi feito um levantamento das turmas do 9º ano do turno matutino, em que iríamos trabalhar o projeto. Assim, foi escolhida a turma A, seguindo sugestões de alguns professores que teceram diversos elogios pela excelente participação dos alunos nas ações. Desde o primeiro encontro, senti uma boa receptividade, demonstraram muito interesse e curiosidade em se envolver com o projeto. Certamente, foi o que motivou a escolha. Esta turma totalizava 34 alunos, sendo 10 do sexo feminino e 24 do sexo masculino. Numa faixa etária entre 14 e 15 anos, em que quase 70% se autodeclararam pretos e pardos, e em sua maioria residentes na área urbana.

Feita a escolha e apresentação superficial do projeto, fez-se necessário realizar uma proposta audaciosa em relação ao uso de tecnologia para elaboração deste trabalho, pois a escola não dispõe de uma sala de informática e o acesso à internet é limitado. A começar pelo questionário inicial destinado aos alunos, que, embora, dois deles não possuíssem o aparelho de celular, e utilizando o de seus pais e o da professora pesquisadora para responder ao questionário, não restringiu nosso trabalho, que se decorreu com muita disposição dos educandos, utilizando o suporte digital extraclasse.

Desta forma, com o consentimento de todos, foi disponibilizado o link do questionário em um grupo de WhatsApp, criado com o intuito de compartilharmos informações, sugestões

e materiais para pesquisas e produções de textos em geral. Certamente, o trabalho seria mais eficaz com a utilização da tecnologia na/da escola, portanto, urge o incentivo e o uso de aparelhos tecnológicos, assim também o acesso à internet de qualidade no ambiente escolar, uma vez que faz parte do cotidiano da maioria dos estudantes.

Diante disso, Maria Teresa Freitas (2010) aborda em seu artigo *Letramento digital e formação de professores* faz uma discussão sobre o conceito de letramento digital e a inserção do letramento digital, classificando essa definição em restritas e amplas. Assim, em seu sentido amplo, define que a formação do ser letrado, envolve: “contexto social e cultural para discurso e comunicação, bem como aos produtos e práticas em linguísticas e sociais de comunicação, e os modos pelos quais os ambientes de comunicação têm se tornado partes essenciais do nosso entendimento cultural” (Freitas, 2010, p. 340). Dessa forma, torna-se uma prioridade a inserção das mídias digitais na prática pedagógica, uma vez que cresce significativamente o número de gêneros exclusivamente digitais, embora muitas escolas não tenham o aparato tecnológico ou um profissional qualificado para esse fim.

Para ratificar a importância das TICs na sala de aula, sobretudo no incentivo à leitura, a pesquisadora Deise Nascimento (2015), em sua dissertação de mestrado, traz algumas reflexões sobre as funções e características de textos na era da informatização, e que a escola deve estar preparada para acompanhar essas transformações e se aproveitar delas. Assim, defende: “Dessa forma, nada mais justo que, a partir do momento que o aluno adentrar aos textos, com suas experiências, expectativas e inquietações, oportunizem-se na mesma medida novos espaços onde se possa buscar inspiração, conhecimento ou mesmo divulgar novas ideias” (Nascimento, 2015, p. 57).

Desse modo, o trabalho decorreu, efetivamente, sobre a proposta do formulário destinado aos discentes trazendo uma compreensão sobre o nível de aquisição de conhecimento dos alunos, o lugar de onde falam, o nível sociocultural, o repertório e os gostos literário, a relação com a literatura afro-brasileira e as mídias digitais, além de instigar sobre algumas temáticas sobre inclusão e racismo. Para Cruz (2012), as aulas devem abrir espaço para os alunos expor, explicar, falar e escrever sobre suas compreensões a respeito dos temas estudados, dessa forma a aprendizagem torna-se mais significativa. Diante disso, este diagnóstico objetivou a articulação e o planejamento das oficinas, a fim de promover a identidade e a diversidade na escola através da dinâmica relação entre texto e leitor.

Diante dos anos de experiências em sala de aula e em observação a nossa realidade escolar, percebe-se a problemática do desinteresse pela leitura por parte de muitos alunos,

principalmente aqueles que não são instigados desde cedo no meio familiar. Tal problemática nos motivou à busca de alternativas para compreender e auxiliar nossa prática. Dessa forma, comprovou-se nesta turma do 9º ano A, que quase 10% dos alunos, que responderam ao questionário, disseram que leem por obrigação, embora 57.6% utilizem a leitura como forma de aprendizagem e reconheçam sua importância. Isso se tornou evidente que se deve criar métodos para facilitar a prática de uma leitura mais eficiente, como afirma Solé (1998, p. 17): “[...] promover aos alunos a utilização de estratégias que lhes permitam interpretar e compreender autonomamente os textos escritos”.

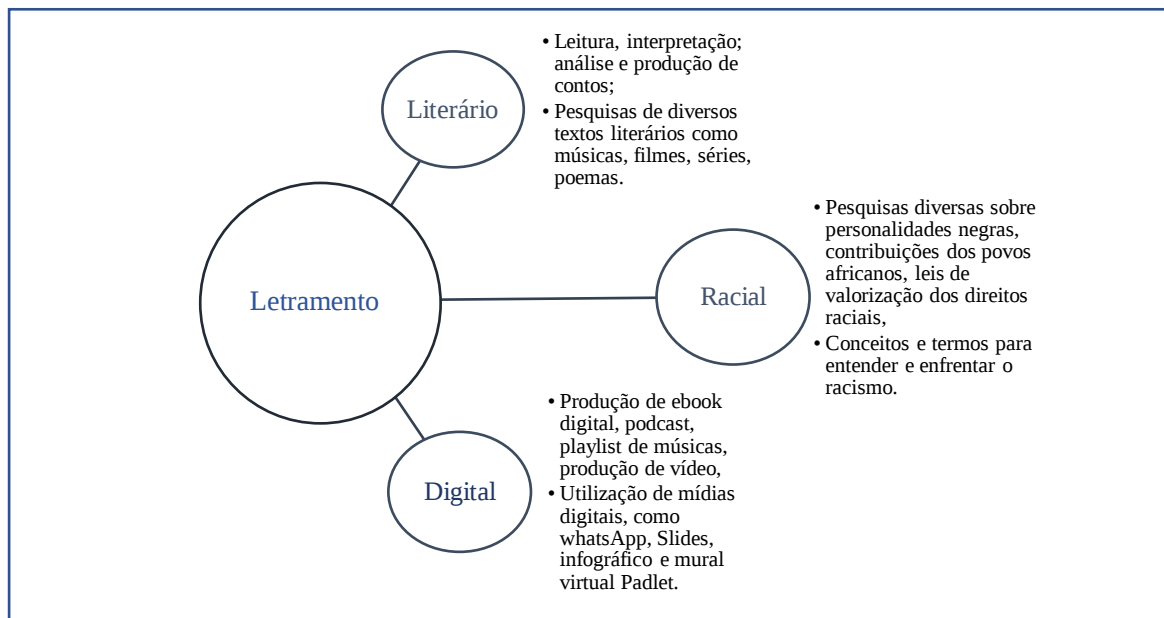
Diante disso, para contribuir com a prática de leitura na escola e tornar as aulas mais significativas, utilizamos procedimentos e objetivos de leitura, principalmente a leitura literária, a fim de permitir aos alunos uma reflexão mais aprofundada do texto, e não mais como atividades automatizadas de leitura, como o preenchimento de uma ficha de leitura para avaliação ou análise linguística, ou seja, o texto como pretexto, sem fins metodológicos. Mas um trabalho com a leitura de maneira humanizada, como nos propõe Cruz (2012, p.182): “[...] é preciso reconhecer a atividade de leitura literária como um instrumento que capacitará o educando a posicionar-se criticamente frente ao mundo podendo interferir na realidade e reconstruí-la”.

Outro fator importante a ser mencionado é sobre a diversidade de leitura e gostos literários da turma, pois, predominantemente, os gêneros narrativos são os mais escolhidos, a exemplo de aventuras, ficção científica, contos, romances. Em análise às respostas, percebe-se que mais de 50% da sala já leu algum livro que aborda questões étnico raciais e apresentaram um bom repertório sobre literatura negra, a exemplo de Carolina Maria de Jesus e Sílvia de Almeida. A maioria também expõe sobre a importância de se promover a diversidade racial por meio da leitura, mesmo concordando que a escola trabalha algumas vezes durante o ano esse tipo de leitura. Portanto, constatou-se a necessidade de se criar estratégias de leitura, principalmente voltadas para as questões raciais, em que 63,6% já presenciou casos de racismo na escola. Isso se fez necessário num trabalho sistêmico contra os apelidos humilhantes e estereotipados como proposta de intervenção na sala de aula.

Deste modo, com este trabalho, intentou-se desenvolver algumas habilidades para a formação e a transformação do educando, envolvendo-o de forma dinâmica e inclusiva em um espaço educacional aberto à promoção do letramento literário, abrangendo questões raciais e tecnologias digitais.

Sob uma óptica global, a Figura 1 apresenta-se uma síntese sobre a importância do trabalho com alguns tipos de letramento, essenciais na formação de uma sociedade informada e inclusiva.

Figura 1 - Proposta de trabalho com letramento literário, racial e digital nas oficinas



Fonte: Elaboração da autora (2024).

3.2 ABORDAGENS LITERÁRIAS PELA PERSPECTIVA ÉTNICO-RACIAL: GÊNERO CONTO

Na expectativa de colaborar para a superação das dificuldades existentes no âmbito da formação de leitores, desenvolvemos um Caderno Pedagógico, o qual objetiva um efetivo trabalho de letramento literário por meio da leitura subjetiva, possibilitando a troca recíproca e contínua entre a essência e a intimidade do leitor e a obra. Em uma perspectiva de literatura que provoque, numa relação entre o texto e a identidade pessoal do leitor que Rouxel (2013a, p. 77) afirma: “Não surpreende que os leitores em formação descubram a literatura e se espelhem nela”.

Essa perspectiva nos motivou à escolha do gênero *conto*, por este se apresentar como uma narrativa ficcional breve e que pode ser motivadora, com personagens que servirão de espelho para os leitores, pois muitos, ainda, não foram estimulados pelo gosto da leitura. Assim, Cruz (2012, p. 184) nos revela na escolha do texto narrativo:

Acredito que o ser humano precisa ter doses diárias de narração, pois essas doses representam o alimento do espírito político-crítico do sujeito. As narrativas cumprem com esse papel, quando representam através de imagens o pacto do narrador com o leitor, seduzindo este último a manter uma conexão com a história contada e a experiência vivida em seu tempo, ou voltando ao passado para rememorá-la.

Julgamos que o texto narrativo proporcione aos estudantes a interação com o contexto social e, conseqüentemente, com sua vida, possibilitando, assim, um sentido para a leitura através do desejo de dialogar com o texto, o autor, o momento, e posteriormente com ele mesmo. Assim, o texto literário cumpre seu papel cultural, ao criar expectativas no leitor através da fabulação, e que se expande, externalizando na sociedade. Diante disso, acredita-se que, os contos podem provocar e preparar os alunos a mergulharem em narrativas mais longas, como o romance e a novela, narrações que se desdobram em conflitos secundários.

3.2.1 Os contos como motivação

É importante ressaltar que um dos fundamentos do texto literário é a utilização da linguagem de forma expressiva, de modo a estimular no leitor a sensação de encantamento e/ou pertencimento, a partir do que é lido no texto. Nesse sentido, a escolha dos textos para as oficinas pedagógicas passaram por alguns critérios, tais como: pertencimento à literatura afro-brasileira, com temática e representatividade negra de autoria e personagens com protagonismo, como sugere Duarte (2005); textos que o educando possa se encontrar e se encantar com o mundo e consigo mesmo, retratados por Rouxel (2013), e no que se refere ao processo de interação entre texto e leitor através do dinamismo de troca, efetuada por Cruz (2012). Enfim, uma leitura com sentido, que explorasse aspectos das relações humanas e sociais, mas antes de tudo, fossem textos que favorecessem aos alunos experienciar o mundo por meio da palavra (Cosson, 2014, p. 47).

Além do conto de apresentação e incentivo para dar início às oficinas, foram escolhidos mais 2 (dois) contos para o desenvolvimento das atividades, que serviram para a elaboração do Caderno Pedagógico. Dessa maneira, foram trabalhados, juntamente com outros gêneros textuais que fizeram parte do processo de ensino e aprendizagem, como: músicas, poemas, curta-metragem, dentre outros, a fim de auxiliarem na leitura dos contos, nos debates e no desdobramento das atividades propostas.

Dessa maneira, inicialmente, para introduzir e apresentar o trabalho aos alunos, estes foram convidados a se adentrarem na primeira narrativa afro-brasileira, a partir da qual conheceram a escrita de Cristiane Sobral, que além de escritora, desafia padrões, é professora,

atriz, ativista social e caracteriza a estética literária, ao ser questionada em uma entrevista no site portal Literafro.

Acredito que a excelência na qualidade artística é ponto primordial do meu trabalho, porque de nada adiantaria deixar as questões sociais apenas no discurso, uma vez que a linguagem cênica exige a compreensão de códigos de linguagem específicos. O cuidado na elaboração estética é a forma de afinar o meu instrumento e o meio de tornar cada vez mais fina a sintonia entre o autor e o leitor. O meu maior veículo é a sensibilidade (Sobral, 2023).

Por apresentar em sua escrita a subjetividade literária, o que faz de sua escrita não somente social, mas carregada de sentimentos e emoções, é o que motivou começar as atividades em sala de aula com o conto *Pixaim*, extraído da coletânea *Espelhos, miradouros, dialéticas da percepção* (2011), o qual nos apresenta uma narrativa que faz uma provocação sobre a sensibilidade da infância, a descoberta da identidade e o empoderamento negro. Além de uma linguagem cheia de ironia, ela nos conta a tortura de uma menina que era forçada pela mãe a alisar o cabelo com ferro quente, para que fosse aceita. Por isso, era rotulada de “Pixaim” e “feia”, tortura psicológica que a menina, frequentemente, passava para atender valores estéticos defendidos pela mãe e a vizinha. “Pela primeira vez foram violentadas as minhas raízes, senti muita dor, e fiquei frágil, mas adquiri também uma estranha capacidade de regeneração e de ter ideias próprias” (Sobral, 2011, p. 38).

É nessa relação do texto com o pessoal que se deu a introdução da temática, como orienta Rouxel (2013a, p. 63): “[...] através do olhar que eles lançam sobre as personagens, os leitores tentam definir sua própria identidade”.

Destarte, evidenciou-se a construção da personagem e a identidade do leitor, relacionando-as com a da personagem do conto. Assim, foi trabalhado o segundo conto da escritora Sobral (2016), intitulado *O tapete voador*, igualmente ao título do livro, que é uma coletânea de contos que aborda temas como protagonismo negro e discriminação racial. Nessa obra, são apresentadas diversas personagens femininas que lutam para superar as barreiras sociais a fim de alcançar seus objetivos.

O conto *O tapete voador* narra a história de Bárbara, negra, uma funcionária competente e exemplar, que almeja uma promoção em seu trabalho, mas seu gerente, também negro, perdeu sua identidade racial e propõe o mesmo à Bárbara, quando afirma: “A cor não precisa ser um fardo para os mais desenvolvidos. Claro! Vou fazer a minha parte, mas você tem que prometer não deixar a sua negritude tão evidente. A sua pele não é tão escura, poderá ser facilmente trabalhada...” (Sobral, 2016, p. 12). Nesse momento, a personagem Bárbara percebe que sua competência fica em segundo plano, quando entende a intenção do presidente da empresa,

puramente preconceituoso e racista. Mas, como símbolo de resistência, Bárbara não aceita a imposição do chefe, enfrenta-o e pede demissão.

A autora reafirma, em seu blog (2012), que se vale da ironia em sua composição escrita, “O estilete é a ironia, o tecido é o texto. Um texto sem ironia não deve ser apresentado à luz do dia. Gosto da ironia quase cáustica... Todo mundo tem na vida pelo menos um momento de virada”. Dessa forma, evidencia a escrita bem elaborada esteticamente, quando se atém de uma experiência com a linguagem, a exemplo do conto, em que coloca em evidência que o negro precisa desfazer-se de sua ideia de negritude, de sua identidade, para adotar a cor branca como condição à ascensão social.

Na mesma vertente do conto anterior, apresentou-se o segundo texto: *Um só gole*, que compôs as oficinas, também considerado esteticamente afro-brasileiro, consoante a classificação dada anteriormente. E utilizando das palavras de Cuti (2010, p. 13): “[...] a literatura é poder, poder de convencimento, de alimentar o imaginário, fonte de inspiração do pensamento e da ação”. Nessa perspectiva, apresenta-se a autora Mirian Alves, que também é engajada nas questões ligadas às relações étnico-raciais, e que muito contribui para efetivação de resistência e humanização através do debate em torno da literatura negra. Durante a década de 1980, participou do coletivo Quilombhoje de Literatura, é assistente social, professora, contista e poeta, além de ministrante de cursos e palestras sobre literatura e cultura afro-brasileira no Brasil e nos EUA. Seu conto, aqui analisado, faz parte da coletânea *Juntar Pedacos* (2021).

Em sua escrita, a autora tece uma série de problematizações poéticas a respeito da trajetória de luta e subversão feminina nos mais diversos espaços sociais. O conto é constituído de recursos linguísticos e literários, que enriquecem a narrativa. Utilizando-se de metáforas, Miriam Alves usa esse recurso para representar elementos da natureza, como a chuva e o rio, que nortearão a vida da personagem. Um rio “lodoso e estático”, em que as memórias da narradora-personagem vão se afundando, e onde também quer se afundar.

Nessa narrativa, o leitor acompanha as memórias e o fluxo de pensamento de uma mulher negra, que perpassa por uma trajetória de dor, de desafeto, que fortifica a violência sobre o corpo e a alma, a qual culmina na dúvida em se entregar para a morte ou para a vida, depois de exposições a atos subversivos na infância. Como descrita na narrativa: “Sempre silencieei os barulhos surdos do meu porão interior. Pensei em suicídio. Estou imóvel. Estar imóvel não era a morte? Ficar energeticamente parada não é suicídio? Estava carregada de energia, porém estática” (Alves, 2021, p. 81).

Os questionamentos provêm de reflexões travadas por uma mulher ao longo de uma trajetória de resistência, frente aos mecanismos de opressão e silenciamento arquitetados pelos regimes de dominação, que no caso dessa personagem, percorrido desde a infância no espaço escolar. É o que se vê no trecho da narrativa seguinte:

Na data da abolição da escravatura, eu fui a escrava que suplicava ao senhor para não lhe bater a chicotes. Saí-me bem no papel. Talvez um treinamento para as outras tantas súplicas futuras. Na ocasião do Natal, representaríamos o nascimento de Jesus. Eu escolhi ser Maria. Foi um riso só. [...] O professor tentou me convencer a representar a camponesa. ‘Não!’, dizia eu. Afinal, me saíra bem no papel anterior. Os risos aumentavam de intensidade. Diante da minha obstinação, Ergos argumentou: ‘Maria não pode ser da sua cor’. Chorei, lágrimas entrecortadas por soluços, o que aumentava a hilariedade da criança, que improvisava um coro: ‘Maria não é preta, é Nossa Senhora. Maria não é preta, é mãe de Jesus’ (Alves, 2021, p. 83).

Essa atitude descrita pela narradora não é alheia fora da ficção, assim, causa impactos danosos do ponto de vista psicológico e social na vida de toda e qualquer criança ou adolescente. O que Miriam Alves (2021) trouxe de diferencial foi uma nova perspectiva de não simplesmente denunciar, mas também de romper o racismo estrutural que permeia em vários contextos, principalmente na escola. Nessa perspectiva que o conto foi selecionado para um trabalho mais efetivo, tanto no campo literário, como também na urgência do desenvolvimento humano e social do educando a partir da reflexão-ação. Tal como a necessidade de incluir o exercício da empatia, do diálogo, da resolução de conflitos e da cooperação. Além de desenvolver a solidariedade e a equidade, como nos orienta a nona competência da BNCC (Brasil, 2018) deve-se oferecer e valorizar a diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

Através da leitura do conto, da percepção e da construção estrutural dos elementos formais, principalmente das personagens, pode-se romper com a fala silenciada de personagens, na representação real de tantas vozes, que utilizou a literatura para evidenciar e privilegiar as vivências e experiências de protagonismo negro nos diversos contextos sociais, inclusive na escola. Como fez Miriam Alves (2021, p. 87) no desfecho positivo do texto: “O rio movimentou-se em seu curso. Em pé, olhei-me novamente no espelho. Não rastejava mais. Não portava mais inconvenientes corcundas. Soltei-me em emoções. Abracei-me à vida. Caminhei”

Ficou evidente que diante dos obstáculos ou marcas de condições de subjugação, como foi o racismo estrutural, a personagem retomou sua origem e a aceitação de sua imagem, fazendo com que retomassem também a vontade de viver a vida. Convém reconhecer que na realidade não é fácil, mas é justamente oportunizar através da literatura, a apresentação de problemáticas que ajudam no debate sobre o preconceito étnico-racial na escola. Como afirma Cruz (2012, p. 159):

Precisamos promover na prática pedagógica atividades de leitura que possibilitem ao aluno se tornar mais crítico e ativo frente ao conteúdo do texto, pois a criticidade sobre a leitura propicia entre outras coisas, o aprofundamento do seu conhecimento sobre a realidade que o cerca, além de proporcionar um olhar mais acurado sobre os problemas e desafios encontrados em sua realidade social.

Com isso, objetivou-se oportunizar a diferentes procedimentos de pesquisas, buscando fontes seguras que instigassem a formação de um leitor autônomo e crítico; o diálogo sobre temas complexos; a prática da escuta ativa e o respeito; o desenvolvimento da capacidade de relacionar o que é lido com as experiências pessoais e contextuais. E tudo isso promovido pela literatura, que ajudou a compreender sobre as adversidades humana e a própria história.

Diante disso, e na perspectiva de que toda produção de conhecimento tem a incumbência de contribuir de alguma forma para a transformação social, este trabalho procurou desenvolver um Caderno Pedagógico, como recurso educacional, potencializando a própria prática pedagógica e a de todos os professores da Educação Básica. Além disso, com foco principal no letramento literário sob a ótica de uma educação antirracista e identitária. Para isso, foram elaboradas algumas atividades bem planejadas e organizadas em aproximadamente 10 (dez) oficinas didáticas, com duração de 100 (cem) minutos cada.

3.3 PERSPECTIVAS DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO ATRAVÉS DE OFICINAS

Após a aplicação de questionário e análise deste, passamos a conhecer a realidade dos educandos, reconhecendo as lacunas, antes mesmo de nos adentrar na prática das oficinas. Feito isso, chega o grande dia de começarmos as oficinas, com uma preparação dos alunos de uma turma do 9º nono ano, através de uma conversa informal sobre a importância da leitura literária, a fim de que estes soubessem o objetivo do trabalho e que íamos participar e colaborar ativamente com práticas pedagógicas, uma vez que a rotina de algumas aulas, incluindo as de Língua Portuguesa, fora modificada.

Assim, essa atividade inicial ocorreu na biblioteca da escola, organizada e arrumada previamente, colocando-se as cadeiras em círculo, com imagens e diversos livros relacionados à cultura e à diversidade étnico-racial ao centro, no intuito de preparar os alunos para a leitura e a apresentação da temática principal, ao som do fundo musical *Cor*, de Douglas Camppos (2017).

A partir disso, introduzimos a oficina por meio de uma dinâmica intitulada *A diversidade faz a diferença*, a partir da qual os alunos fizeram uma reflexão sobre a importância de ser e respeitar as diferenças para a convivência social, principalmente no âmbito escolar.

Após as discussões e a socialização, a fim de preparar a turma para o estímulo à curiosidade e à sensibilização sobre o assunto, apresentamos o conto *Pixaim*, da escritora Cristiane Sobral (2016), que foi lido e representado pela própria autora, em formato de *podcast*¹.

Esse momento serviu como experiência inicial para a introdução de um texto literário afro-brasileiro. Após a audição do texto, abriu-se um espaço para uma pequena discussão sobre o conto, a temática e os sentimentos despertados durante a leitura, como propõe Rouxel (2013a, p. 61), que chama de primeira etapa: “Como estão apresentados o cenário, os objetos, as personagens? Como estas reagem à situação no plano afetivo e moral? Os alunos se identificam com elas? O que compreenderam do texto? O que acham interessante?”.

Após as discussões sobre o texto *Pixaim*, dividiu-se a sala em dois grupos, um grupo escreveu em balões recortados, exemplos de atitudes que podem provocar o racismo em diversos contextos, como escola, família, trabalho, comunidade, dentre outros; enquanto o outro grupo escreveu frases em pedaços de papéis, que ajudaram a compor um cartaz, com ações antirracistas. Em seguida, foram apresentadas e coladas em painéis, em que todos puderam ler, discutir e refletir em sala, e depois, coladas em mural no pátio da escola. E finalizamos esta etapa com a música, *Identidade*, de Jorge Aragão.

3.4 SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Para melhor entendimento dessa sequência, é importante detalhar primeiramente que as oficinas aconteceram em tempos de 2 (duas) aulas, em um total de 10 (dez) oficinas, como já foi especificado. Sendo assim, cada momento foi dividido em 4 (quatro) aulas ou 2 (duas) oficinas. O primeiro momento ficou destinado à motivação da temática, no segundo foi trabalhado o conto *O tapete voador*, de Cristiane Sobral (2016), terceiro momento, nomeamos como intervalo, que para Cosson (2014, p. 64) “não depende apenas do tamanho do texto, mas também do próprio processo de letramento literário”. Nesse sentido, foi exibido o curta-metragem *Vista a minha pele* (2013), dirigido por Joel Zito Araújo, com algumas propostas de discussões, pesquisas, produções e ações afirmativas contra o racismo. Já no quarto momento, foi trabalhado o conto *Um só Gole*, de Miriam Alves (2021), e por último, a preparação para a

¹ Ver na plataforma *Spotify*, na conta Bibliocanto. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/5PTAFz6oR6mqUyrwdsKz5?si=pyX2z20vSy-1lN1L2ADruA&context=spotify%3Ashow%3A52lqAY1azf2jI6y32FRHP0> Acesso em: abr. 2023.

apresentação de um sarau literário *Semeadores em ação*, a fim de propagar as ideias construídas, contribuindo para o letramento literário na escola, utilizando-se de diversos gêneros textuais em diferentes suportes, que foram anexados em um mural virtual *Padlet*.

A partir disso, foi construído um caderno pedagógico com base em algumas estratégias de leitura, especificamente na sequência básica da proposta de Cosson (2014), com algumas modificações, seguindo as principais etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação.

SEGUNDO MOMENTO: Apreciação do conto *O tapete voador*, de Cristiane Sobral

A motivação consiste em uma atividade de preparação, introdução dos estudantes no universo da leitura do texto, que auxiliou nas duas próximas oficinas. Dessa forma, instigaram-se algumas reflexões a partir do primeiro encontro de apresentação da temática e as produções de frases sobre a temática do racismo. Segundo Cosson (2014, p. 56), a motivação “[...] exerce uma influência sobre as expectativas do leitor, mas não tem o poder de determinar sua leitura”.

Com isso, iniciou-se a aula através de uma conversa informal, retomando o que foi discutido anteriormente, em seguida os alunos foram convidados a ouvir a música *A carne*, de Elza Soares (2002). Em seguida, socializaram suas impressões sobre o tema central da música, e foram acrescentados ao debate alguns dados de pesquisa sobre o posicionamento do negro no mercado de trabalho, justamente o tema principal do conto *O tapete voador*. Esses textos foram expostos para leitura e reflexão, em slides reproduzidos pelo *Datashow*. Para Cosson (2014, p. 55), “[...] as mais bem-sucedidas práticas de motivação são aquelas que estabelecem laços estreitos com o texto que se vai ler a seguir”.

Para a etapa de introdução, Cosson (2014, p. 57) afirma que é o momento de “apresentação do autor e da obra”. Ainda, reafirma que não pode estender muito, pois é o momento de discutir junto ao aluno. Nesse propósito, foi feita a autoapresentação da escritora em *podcast*, para que os alunos conhecessem melhor sua trajetória. Em seguida, apresentou-se o livro *O tapete voador*, no qual inclui o conto do mesmo nome. Assim também, foram expostas algumas informações, como: o contexto em que foi escrito, ênfase sobre a importância da obra, bem como a solicitação de algumas hipóteses sobre o conteúdo do conto a partir do título, a fim de criar expectativa para a leitura. Além de fazer uma revisão rápida do gênero e seus elementos.

Enfim, foi distribuída a fotocópia do conto para cada aluno, já que a escola não possui o livro físico. Ao apresentar o conto para a leitura, solicitou-se que os alunos lessem silenciosamente e escrevessem nas bordas algo que chamasse a atenção, e posteriormente abriu-se uma discussão. Ao terminar a leitura, os alunos perceberam que foi retirado o final do texto.

A partir disso, em grupos, eles discutiram as possibilidades e expectativas de desfecho do conto, apresentando a versão coerente segundo suas experiências de leitura de mundo e de textos narrativos feitos anteriormente, assim também, discutimos sobre os elementos narrativos do conto em estudo.

O processo de leitura e interpretação aconteceu em meio à construção de um final alternativo, quando os alunos constituíram inferências para chegar à construção de sentido para produzir o desfecho da obra. Logo após a produção, alguns fizeram a leitura para a turma e todos receberam o final original sob a perspectiva da autora, e a partir daí, abriram-se um debate e a reflexão sobre as diferenças e semelhanças entre o final dado pela autora e a produção deles. Por fim, explicaram por qual razão, quais elementos textuais e vivências escolheram cada final. Nessa mesma discussão, eles observaram as características dos personagens Bárbara e o presidente da empresa, durante o conflito e a postura de ambos até o desfecho da narrativa. Para Cosson (2014, p. 64), “[...] toda reflexão sobre literatura traz implícita ou explicitamente uma concepção de interpretar os textos literários”.

Para finalizar esse momento, fizemos a leitura do poema *Encontrei minhas origens*, de Oliveira Silveira (2021). Na culminância, foram feitas referências entre o poema e o posicionamento de Bárbara no enfrentamento de luta e resistência diante do racismo. A partir do poema, foi solicitado aos alunos que fizessem sua árvore genealógica, em pesquisa e conversas com seus familiares, a fim de ajudá-los no autoconhecimento e na identidade.

Dessa forma, buscamos envolver o texto com a vida do educando, momento em que Cosson (2014, p. 64) chama de interpretação interior, que “[...] é quando o leitor compreende a obra de forma global e a construção pessoal do sentido”. Enquanto que no momento exterior, tem-se a construção de sentido coletiva pelos estudantes e a socialização das ideias.

TERCEIRO MOMENTO: Intervalo de concretização e materialização para o letramento racial

Para Cosson (2014), o letramento literário perpassa por dois momentos: o interior, aquele que acompanha a decifração, a apreensão e a compreensão da obra, ou seja, o momento que o leitor se encontra (ou se perde) na obra. E o momento externo, que Cosson (2014, p. 65) conceitua em “a concretização, a materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade”. É nessa perspectiva que se pensou em convidar os alunos para contribuírem para seu autoconhecimento, através da realização de pesquisas, assim

também na propagação dessas para a escola. “Na escola, entretanto, é preciso compartilhar a interpretação e ampliar os sentidos construídos individualmente” (Cosson, 2014, p. 66).

Diante disso, criou-se este momento de intervalo, ou seja, um momento de contextualização da leitura dos contos já citados, com o objetivo de aprofundar as reflexões sobre o preconceito étnico-racial e também buscar ampliar o repertório para compartilhar com as demais turmas da escola e posteriormente da comunidade. Para Munanga (2009), a identidade negra pode ser resgatada com a solidariedade, através de uma luta coletiva que ajude a recuperar a alienação do corpo, da cor, da cultura, da história e política. Foi com esse intuito que se propôs algumas atividades afirmativas para ajudar a desconstruir o racismo no âmbito escolar.

Em continuidade às oficinas (duas aulas), os alunos apresentaram sua árvore genealógica, considerando o que descobriram sobre sua história e de seus ancestrais, suas reflexões, aprendizados e construção de identidade. Logo em seguida, foi exibido, através de *Datashow*, o curta-metragem *Vista minha pele* (2013, 26’), dirigido por Joel Zito Araújo. Neste filme, seu enredo faz uma paródia da sociedade atual, cujos personagens negros invertem os papéis ocupados por brancos historicamente na sociedade brasileira. Nisso, a menina Maria, branca, filha da faxineira, vai enfrentar o racismo na escola, uma vez que quer vencer o concurso de beleza. No curta, há uma inversão de preconceitos entre brancos e negros e, com isso, surgiram algumas possibilidades de reflexão e debate sobre o preconceito racial.

Desse modo, fizemos uma contextualização entre os textos já trabalhados e o curta através de alguns questionamentos, em seguida, abrimos para as discussões, apresentando a proposta aos alunos, que, em grupos, pesquisaram e fizeram uma exposição na oficina seguinte, através de slides ilustrativos e explicativos sobre algumas temáticas, a saber:

1. Letras de música como poder de expressão que retratassem o orgulho de ser afrodescendente, assim como suas lutas e conquistas;
2. Poemas de afirmação da negritude, que manifestassem a cultura afro-brasileira;
3. Contos que resgatassem a história de luta e resistência do povo negro;
4. Filmes e séries que valorizassem a cultura e a representatividade e o protagonismo negro;
5. Uma história que não nos foi contada: as contribuições dos povos africanos na formação da nação brasileira, em nossa cultura e ancestralidade;
6. Personalidades negras que se destacaram e tem se destacado em diversas áreas do conhecimento e de liderança (esporte, política, artes, ensino, direito, dentre outros.);

7. A valorização dos direitos raciais através da legislação contra o racismo (destacando as leis contra a injúria racial, da instituição da Consciência Negra, 10.639/03 e da implementação de cotas nas universidades);

8. Conceitos, dados e termos para entenderem e enfrentarem o racismo, como; etnia e raça, tipos de racismo (institucional, estrutural, ambiental), colorismo, preconceito, representatividade, branquitude, negritude, dentre outros.

Para Cosson (2014. p. 65), “O texto literário é um labirinto de muitas entradas, cuja saída precisa ser construída uma vez e sempre pela leitura dele”. Nesse sentido, compreendeu-se a importância em oportunizar aos discentes na ampliação de seus conhecimentos e a partir de pesquisas e outras leituras desenvolvessem seu repertório literário e antirracista. Por isso, nessa etapa, os alunos foram instigados à criação de ações concretas e afirmativas em prol de uma educação antirracista na comunidade escolar. Além de propiciar a múltiplas habilidades e potencialidades dos educandos, que pudessem se preparar para compartilhar o conhecimento construído, reforçando seu protagonismo.

E assim, nas oficinas seguintes, os grupos fizeram as apresentações e discussões sobre as temáticas de incumbências, através de slides, momento em que aconteceu a socialização e contribuição para o letramento racial. A partir disso, foi solicitado aos alunos, que através do desfecho da história de Bárbara e a nova atitude da protagonista, produzissem um novo conto para um concurso, cujo texto ganhador seria aquele que apresentasse as características do gênero, criatividade e melhor conteúdo diante do tema.

Anteriormente à escrita do conto, foi feita uma recapitulação dos elementos da narrativa, estrutura e linguagem adequada ao gênero proposto. Assim, também, foi sugerido que usassem as novas informações e conhecimentos adquiridos na pesquisa e a socialização entre os colegas para a produção dos contos de forma individual. Como sugestão, solicitou-se acrescentar: trecho de música, poema, alguns personagens de algum conto lido ou filme que assistiu, como também, algumas das personalidades. Igualmente, destacar as belezas da África como espaço principal do conto; assim como as influências e contribuições, por exemplo: (a língua, a culinária, as danças, as músicas, algumas religiões e demais costumes dos diversos grupos vindos do continente africano). Para a complicação da narrativa, poderiam complementar com uma das personalidades negras na história e/ou alguma lei como resolução do problema. Enfim, o aluno teve a oportunidade de criar uma nova narrativa, com criatividade, dando continuidade à história de Bárbara.

Dessa forma, as produções foram corrigidas pelo professor, e em alguns casos reescritas pelos alunos para produção de um *ebook* digital, que também contribuiu com o letramento literário e uma educação antirracista. Assim, Cosson afirma (2014, p. 68) que “O importante é que o aluno tenha a oportunidade de fazer uma reflexão sobre a obra lida e externalizar essa reflexão de uma forma explícita, permitindo o estabelecimento do diálogo entre os leitores da comunidade escolar”.

QUARTO MOMENTO: Percepção da construção estrutural dos elementos formais do conto *Um só gole*, de Miriam Alves, numa perspectiva subjetiva

Como já foi relatado, o encadeamento do Caderno Pedagógico foi determinado a partir da sequência básica de Cosson (2014), que estabelece uma divisão em quatro partes: (1) motivação, (2) introdução, (3) leitura e (4) interpretação. No entanto, foram feitas algumas adaptações necessárias, em que o autor afirma que é necessário que o ensino de literatura efetive um movimento contínuo de leitura, partindo do conhecido para o desconhecido, do simples para o complexo, do semelhante para o diferente, com o objetivo de ampliar e consolidar o repertório cultural do aluno” (Cosson, 2014, p. 48). Diante desse desafio, pensou-se em trabalhar dois contos, com perspectivas diferentes, embora com o mesmo objetivo, de contribuir com estratégias de leitura para a formação de leitores literários. Com isso, nesse momento, foi trabalhado o conto *Um só gole*, da escritora Miriam Alves (2021), em que foram utilizadas 4 (quatro) aulas, divididas em 2 (duas) oficinas.

Para motivação, foi apresentada a música em videoclipe *Vozes do silêncio*, de Carlinhos Brown (2019), que exalta a importância da vida e incentiva a reflexão e o diálogo sobre o suicídio, composta para a campanha Setembro Amarelo *Falar pode mudar tudo*, iniciativa do CVV (Centro de Valorização da Vida) e da Farmacêutica, criada pela *TracyLocke* Brasil. Tomando como base o núcleo dramático da narrativa, a música serviu como ponto de partida para conversar com os alunos sobre a temática e questionar sobre quais motivos as pessoas podem cometer o suicídio e a razão de algumas pessoas pensarem que morrer é uma solução. As hipóteses levantadas serviram para confrontar com a leitura do conto, posteriormente.

Em sequência, apresentou-se, em slides, o título do conto *Um só gole* e questionou-se o que eles podiam deduzir sobre o assunto do texto e se havia alguma relação entre a temática da música e o título do conto. Ainda, nesse momento, o professor continuou instigando e apresentou o contexto em que foi escrito e sobre a trajetória de vida da escritora Miriam Alves,

indagando se a conheciam, se já leram algum texto da escritora. Logo em seguida, apresentaram-se a biografia e o processo de escrita do conto em estudo.

Houve uma preparação prévia de como faríamos a leitura do conto, de forma fragmentada. Dessa maneira, foi explicado aos alunos que deveríamos ficar atentos à leitura compartilhada por todos, pois era necessário atenção à escuta, a fim de responderem aos questionamentos de compreensão do texto. Esta estratégia consiste em ajudar o aluno a compreender o texto a partir de inferência, para Solé (1998) significa “[...] a interpretação progressiva do texto, isto é, a elaboração de sua compreensão, envolve determinar as ideias principais que ele contém” (Solé, 1998, p. 42).

Cosson (2014, p. 64) corrobora com essa ideia, ao postular que, “[...] o processo de leitura e interpretação parte do entretenimento dos enunciados, que constituem as inferências, para chegar à construção do sentido do texto, dentro de um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade”. Nesse sentido, o professor precisou ensaiar a leitura em voz alta, com modulação da voz, gestos, expressão facial, interpretação e movimentos - ações importantes para conquistar o leitor.

Diante disso, a leitura do texto foi feita em pausas, ou seja, em trechos, em preferência ao surgimento de algo novo no texto, como um lugar, um personagem, a problemática, ou em trecho que antecedeu o clímax. Durante as pausas, foram feitos questionamentos para aprofundamento do texto. E assim, iniciou-se:

Enquanto os meus pés, levando-me percorrem avenidas cravejadas de pedras, dirijo-me guiada pelos meus pensamentos. Não importa para onde vou. Eu vou. Eu ia interrogo-me o motivo deste ato. Pensei em suicídio, várias vezes. Tenho medo. Muito medo. Não tenho medo de morrer, acho que é para isso quês servem os suicídios. Sinto medo de viver. É por isso que existem os suicidas. Medo de viver. Medo da vida. Os meus pés levam-me sem rumo, como sempre. O que importa os rumos? Num estalo de segundo percebi que eu estava margeando o rio Mandaqui, andando numa marcha abobalhada, de lá para cá, daqui para lá como um soldado guiado por ordens de sargento. Meu sargento, quem era, o meu sargento?
Eu tenho medo da polícia (Alves, 2021, p. 81).

A partir deste fragmento, os alunos foram provocados a criar hipóteses, questionando sobre como a narradora personagem se sentiu nesse momento e por quais motivos fizeram se sentir atormentada e com desejo suicida. Ainda, fizemos referência sobre o cenário (margens do rio) em que aconteceram as ações. Continuamos a interrogar sobre o motivo da personagem ter medo de polícia, e se alguém também tinha medo.

Parece que vai chover. Meus pensamentos são nuvens prontas a descarregarem suas balas sobre todos, até sobre os poucos transeuntes que timidamente se atrevem a movimentar os olhos distraidamente para mim. Tenho medo de meus pensamentos. Desconfio dos olhares.

As nuvens densas, carregadas de energias, continham-se. Eu me continha. Quieta. Eu sempre me contive densa. Sempre montei prontidão nos meus atos. Sempre me contive densa. Sempre montei prontidão nos meus atos. Sempre silencieei os barulhos surdos do meu porão interior. Pensei em suicídio. Estou imóvel. Estar imóvel não era a morte? Ficar energeticamente parada não é suicídio? Estava carregada de energia, porém estática.

Será que vai chover? As nuvens estão lá, ameaçando. Densamente, movi os braços. As mãos balançam de um lado para o outro descompassadamente. Pensei em voar. Alcançar as nuvens. Sumir. Não saio do chão.

O martelo da dúvida lateja minha fronte, desfecha impiedosos golpes como um torturador profissional, procura acertar sempre no mesmo lugar. Faz sangrar. Quer romper o tampão da cabeça. Forçar o deságue das lágrimas.

Pensei em morrer, ali nas margens de um rio fétido. Estou parada às margens de minha própria vida. Minha estória desfila no leito lodoso do Mandaqui, como uma terça-feira de carnaval. Eu estou na arquibancada paga. Contenho-me para não me atirar pulando os cordões de isolamento e abraçar de uma só vez todas as emoções repousadas inquietas no leito do meu próprio rio.

Inconsciente, eu boiava, sobre as agulhas das respostas. As inquietações das perguntas ameaçam-me. Atirar-me? – Não me atirar??? Aonde? No rio? Que rio? Da minha vida? Do Mandaqui?” (Alves, 2021, p.82).

Neste ponto, instigou-se os alunos a imaginar como a personagem lida com seus pensamentos, se em algumas vezes já se sentiram como ela; se eles perceberam se a personagem é homem ou mulher; quais palavras determinaram o gênero da personagem; se alguém já viveu ou viu alguém nessa inquietude. Ainda foi solicitado que explicassem o trecho: “Sempre silencieei os barulhos surdos do meu porão interior”.

Será que vai chover? Sinto o vento forte, fustigando o meu rosto. Os papéis picados no chão estão paralisados como eu.

Algumas poucas folhas de árvores são atiradas pela força do vento de encontro a pequena murada do rio. Será que eu sairia viva? Meio viva? Morta? As inquietações atravessam a superfície do rio para boiar em mim como interrogações. O que tinha me posto ali? O quê? Quem tinha me posto ali? Quem? O quê? Quem? Eu! Boio como interrogações, naufraga de mim.

Lembrei-me eu a febre da vida tinha me arrastado várias vezes por caminhos dolorosos. Jogou-me inúmeras vezes contra barrancos de pedras e vales labirínticos sem saída. Eu adoecia, chorava. De quando em quando me era oferecida colher de amargo xarope, eu não curava, amansava minha revolta, deixando-me pronta para arrastar-me. Sempre. Isto é vida? Eu chamo de vida? Eu chamava de vida? Vida? Morte? Vida? – Penso tranquila.

Parece que vai chover. Quando chove a natureza toda estremece. Muda de cor. Mudam os sons. Eu não estou ouvindo nada. Não ouço nem a mim mesma.

Quando foi que comecei a ausentar-me de mim? Quando? Quando foi que me abandonei ao curso inquieto dos fatos? Quando? Quando iniciou minha viagem sempre rua abaixo? Quando? Não sei... quem sabe, se a primeira vez eu me arrastei foi aos pés de Ergos (Alves, 2021, p.83).

Nesta passagem, foi solicitado que os alunos ilustrassem os sentimentos e as emoções da personagem no momento de tensão com um trecho de uma música que retratasse o momento de desespero; que caracterizassem a personagem; fizessem uma reflexão sobre a inquietude da personagem; criassem hipóteses sobre o motivo que a tornou desse jeito e se eles já conseguiam responder. Refizemos a leitura da última parte do trecho, em que a narradora personagem cita

outro personagem, solicitando que dessem sugestão de quem seria “Ergos”. Nesta etapa, finda-se a oficina, aguçando a curiosidade de quem seria essa personagem.

Na oficina seguinte, iniciamos com a dinâmica *Círculo dos elogios*², que teve como objetivo de fomentar a positividade e a autorreflexão, além de sensibilizar os alunos quanto à importância do autocuidado, da autoestima, e principalmente de elogiar a si e aos outros. Depois, os alunos foram lembrados dos momentos de inquietude que a personagem viveu na história, contudo, levantamos hipótese para uma reflexão, a partir de uma simulação de um encontro com uma pessoa na situação da personagem, a ponto de cometer o suicídio. Instigou-se quais atitudes teriam e quais seriam necessárias para o acolhimento da vítima. Depois das discussões, demos continuidade à narrativa.

Ergos, professor da escola municipal do Mandaqui. Ele tinha como prática organizar pecinhas de teatro para as crianças representarem nas datas festivas. Nas datas da abolição da escravatura eu fui à escrava que suplicava ao senhor para não lhe bater a chicotes. Saí-me bem no papel. Talvez tivesse sido um treinamento para as outras tantas súplicas futuras. Pela ocasião do natal, Ergos faria representar o nascimento de Jesus. Na Escolha das personagens eu escolhi para ser Maria. Foi um riso só. Ria Ergos. Ria os meus colegas, menos o Joãozinho que queria ser José Carpinteiro. Fiquei olhando todos. Magoada sem entender. Ergos tentou convencer-me a fazer a Camponesa ‘- Não, dizia eu’.

Afinal tinha me saído bem no papel anterior. Os risos aumentavam de intensidade. Diante de minha obstinação, Ergos disse: - ‘Maria não pode ser da sua cor’, chorei, lágrimas sorriam entrecortadas por soluços. Isto fazia a hilaridade da criança que improvisava um coro: - ‘Maria não é preta, é Nossa Senhora. Maria não é preta, é mãe de Jesus’.

Corri sala afora. Corri dos colegas, da aula, da escola.

Perseguia-me o coro e a algazarra da criança que me apontava acusatoriamente: “Maria pretinha, quer ser mãe de Jesus”. Minha vontade era de gritar com todo o meu fôlego: “E daí? O que é que tem? Não somos todos filhos de Deus? Deus tem cor?” Fiquei sufocada com as contestações presas na garganta.

O berreiro das crianças me aturdiu. Aturdem-me. Afastei-me para nunca mais voltar (Alves, 2021, p. 83/84).

Diante deste fragmento, perguntou-se aos alunos se imaginavam que foram as atitudes do professor e colegas que fizeram a personagem se sentir amargurada e com desejo suicida; se eles já presenciaram ou praticaram situações semelhantes na escola; se fosse uma irmã de um deles o que fariam. Depois de descobriram o motivo que causou tantos transtornos na vida da personagem, eles fizeram uma comparação com a hipótese levantada anteriormente, e discussões a partir da música *Vozes do silêncio*, de Carlinhos Brown (2019). Este momento oportunizou a reflexão sobre algumas atitudes pejorativas na escola, assim também com o autocuidado, enfatizando os aspectos emocionais.

² Ver em Anexo D.

Não conseguia entender nada.

Será que vai chover? As nuvens brancas passam velozes perseguidas pelas nuvens negras, que parecem querer sorver num só gole o céu inteiro. Sorri. Ali estava o rio me lançando olhares lodosos. Era só eu me atirar, ele me sorveria inteira. Acabariam as dores, as dúvidas. E os rancores? Onde ficariam quando eu insistia em pensar, interrogar motivos. Sorria. O riso escondia uma revolta. Corroía-me da mesma forma que corroeu naquele dia. O riso escondia uma revolta. Não aceitava a vida. Não aceitava a revolta. Sorria abobalhada. Aprendi sempre que éramos todos iguais. Tinha acabado de fazer outra descoberta. Descobri que me arrastei e me arrastava na margem daquele rio.

Arrastei-me outra vez, ao olhar-me no espelho. Fitava-me atentamente. Lembrei do coro da garotada do passado. Ouvi num lampejo a famosa música de carnaval: “Nega de cabelo duro qual é o pente que te penteia”. Música que muitas vezes tinha dançado nos bailes do Paulistano da Glória, fantasiada de uma maneira de estarem sempre guardados, sob lenços coloridos, os meus cabelos enrolados.

Envergonhei-me de ser o que eu era: “Maria Pretinha”. Envergonhei-me dos cabelos das pessoas pretas que riam e pulavam numa inconsciente alegria. Insanamente, me armei de pente-de-ferro-quente e a todo vapor tratei de amansar a rebeldia de meus cabelos. Neste momento ouvia aquelas vozes: “Há, há, há, ela quer ser Maria, mãe de nosso Senhor”. Tentando apagar o vozerio, alisada os cabelos. Alisava-os. Esticava-os até não mais poder. Eu sabia, junto com os cabelos esticava a revolta. Domava minha consciência. Domava minha tolerância (Alves, 2021,84-85).

A partir deste fragmento, abriu-se a discussão sobre a explicação do seguinte trecho: “As nuvens brancas passam velozes perseguidas pelas nuvens negras, que parecem querer sorver num só gole o céu inteiro”; momento em que se buscou contrapor com as hipóteses levantadas ainda no início da leitura, relacionando ao significado do título do texto. No conto, há também referência a uma música que reforça estereótipos, e, nesse ponto, questionou-se se eles conheciam alguma outra que também reforça o racismo e que explicassem sua opinião sobre esse tipo de música. Ainda, no trecho, ao ser narrado sobre a mudança que passa a personagem para ser aceita, aproveitou-se o momento para discutir sobre essa situação e debater se já havia acontecido algo semelhante com eles, a fim de uma reflexão sobre a autoestima dos estudantes.

Parece que vai chover. Notei que a natureza se armava. Atarefava-se. Arrumava-se para a luta. Formava uma tempestade. Ouvia-se o ronco das nuvens, o longe, como tanques de guerra marchando, invadindo o campo de batalha do céu. Atarefada na prática de descaracterizar-me, ouvia o chiado vitorioso do ferro-quente sobre os meus cabelos: ‘Chiiii, chiiii, chiiii’. Eu demonstrava contentamento neste ato. ‘Chiii, chiii’, os cabelos reclamavam indefesos. Tive um acidente, um dia. Num descuido o instrumento autotorturador escapou de minhas mãos nervosas, caindo sobre o lado esquerdo do meu rosto. Foi um acidente. Queimei violentamente a face. Assustei-me. Tive febre. Num delírio febricitante ouvi vozes difusas; ‘Há, há, há, há. Maria Pretinha não pode ser Maria de nosso Senhor’. Sarei. Ataduras brancas cobriram por muito tempo as cicatrizes esbranquiçadas, para sempre. Cicatrizes e cabelos falsamente lisos complementavam a desfiguração. Eu era triste caricatura borrada. Eu sou uma triste caricatura borrada.

Agora o rio convidava-me para dentro de sua escuridão lódica.

Eu segurava na murada. As lágrimas acariciavam minhas cicatrizes. Chorava. Chorei. O que eram as cicatrizes? ‘- Nada’. Alijei-me. Aleijava-me. Tantas vezes me arrastei. Sempre. Não doíam mais as marcas. Peguei o vício: arrastar-me. Arrastava-me, não ficava mais em pé. Eu era toda calos. O vício de curvar engoliu a coluna vertebral,

obrigava-me a ficar ajoelhada, arrastando-me como ser sem pernas. Rastejava. Não conseguia olhar-me no espelho. Ah! Os espelhos sempre estão colocados acima dos rastejadores invertebrados como eu. Ali, de costas para o rio, eu estava em pé? Rastejava? Pensava em suicídio. Eu pensava? O medo? E o medo? (Alves, 2021, 84-85).

Neste momento, foi feita a referência sobre a linguagem utilizada no texto, como as metáforas em relação à natureza, pediu-se que explicassem a relação que a personagem faz de si e a natureza, como nuvens, chuvas, rio, céu, etc. Solicitou-se, também, a explicação do fragmento: “Eu era toda calos”. Questionou-se sobre o que representam esses calos referidos no texto, e o porquê de esses aumentarem a ponto de não se conseguir viver. Discutiu-se, ainda, sobre a atitude de não se aceitar do jeito que se é e na perda de identidade.

Será que vai chover? Medo! Os rastejadores também têm medo.
Na sarjeta tem uma barata olhando-me, mexe as antenas nervosamente. Ao som da trovoadas assusta-se, corre esconde-se no bueiro. Será que ela não sabe que vai chover? Eu não consigo me esconder.
As nuvens, preches de chuva, ameaçam assustadoramente, soltam grito rouco, dilacerante. Eu estou densa, precho de mim, de emoções, de calos. Quero soltar o grito rouco de minha dor. Mas sou toda calos. Tenho medo. Medo, calosidade gigantesca brotou impune ao som das dúvidas, à frente do pé, impedindo-me os caminhos. Deixei-o crescer, avolumar-se tanto que impunha barreira aos meus passos, incapacidade aos atos. Não consigo morrer. Não consigo viver.
Lembrei dos espelhos que são colocados acima dos rastejadores. Conseguia olhar no espelho? Via-me. Refletia-me o espelho. O que aconteceu? O que acontecia? (Alves, 2021, 85/86).

Neste, oportunizou-se a discussão sobre as dúvidas e o medo que a personagem sente nesse momento e a criação de algumas hipóteses sobre o que ela viu no espelho, o que devia acontecer e o que ela tinha sentido nesse momento.

Os calos cresceram tanto que me ergueram do meu rastejar. A coluna desenvergou. Pensei em viver.
O lodo do rio Mandaqui engrossou, deu-me a impressão de asfalto. Se pulasse para dentro de seu bojo não boiaria, não afundaria. Não morreria? Pensei em vida. O lodo asfáltico refletiu-me. Era a primeira vez que me via depois de ter-me transformado numa calosidade ambulante. Eu sou feia! Não eu sou bonita! As durezas calosas não conseguiram encobrir-me totalmente.
Observei, tornei a observar-me, cara a cara no rio asfáltico, numa coragem impaciente. Fazia muito tempo que não experimentava tal sentimento. Abracei-me toda. Cutucava-me aquelas estranhas aderências adquiridas. Sentia-me importunada por elas, incomodavam-me demais. Revoltei-me, fitava o monstro que eu me tornei. Com os olhos estranhamente arregalados, arranquei num grito a boca da face. O corpo estremeceu todo. A boca cresceu, ficou enorme. Enormes dentes como lanças agarravam-se nas extremidades daqueles monstruosos apêndices protuberantes. Insana decidida devorei-me todas as rebarbas. Medo protruso foi o último. A minha enorme boa, fora de mim lutou e comeu-o todo. Na luta alguns pingos, como chuva, respingaram em meus pés, e mãos o líquido armazenado nele, desde a primeira vez que me arrastei. Nenhum caiu em minhas costas e cabeça.
Magicamente a minha boca diminuiu, tomou seu lugar no meu rosto. Arrotei fundo como uma trovoadas. As nuvens gargalharam em corisco, começou a cair chuva do céu. O rio movimentou-se em seu curso. Em pé olhei-me novamente no espelho: não

rastejava mais, não portava mais inconvenientes corcundas. Soltei-me em emoções. Abracei-me à vida. Caminhei (Alves, 2021, 86/87).

No desfecho do conto, comentamos sobre o que podia ter acontecido para o momento de epifania da personagem; questionou-se, também, como foi para a personagem se olhar no espelho; sobre o que mais chamou a atenção e surpreendeu na leitura do conto; se os alunos concordaram ou discordaram da posição da autora; se gostaram do desenrolar da trama; o que tinham a dizer sobre o final da história.

Findou-se esta oficina, solicitando aos alunos que fizessem uma ilustração sobre os sentimentos despertados com a leitura, para discussão e exposição em mural. Para Cosson (2014, p. 66), “[...] as atividades de interpretação, devem ter como princípio a externalização da leitura, isto é, seu registro”. Portanto, a interpretação aconteceu durante e após a leitura, através dos registros em desenhos. E assim conclui “[...] não há restrições para a atividades de interpretação, desde que se mantenha o caráter de registro do que foi lido” (Cosson, 2014, p. 66).

QUINTO MOMENTO: Avaliação e preparação para compartilhar as ideias em sarau literário: *Semeadores em ação*

Nesta última etapa, foi destinada a avaliação e a autoavaliação do aprendizado, com relação ao processo de leitura e compreensão e ao conhecimento adquirido no decorrer dessas oficinas. Para Cosson (2014, p. 111), “As várias atividades de avaliação são índices que permitem a análise do desempenho do aluno, mas também do professor e da escola”. Neste momento, os alunos responderam a algumas questões, a fim de compreender a relevância dos trabalhos realizados e com o intuito de observar o aprendizado ou não, dos conteúdos apresentados neste projeto. É importante ressaltar que a avaliação também ocorreu de maneira contínua, através das discussões e observações de postura de antes, durante e depois das atividades propostas. A exemplo da análise da produção dos contos, que foi primordial para percebermos o avanço ou não de conhecimento.

Após a análise deste questionário e o consentimento de todos, foi apresentada a proposta aos discentes de uma série de ações concretas e positivas para serem compartilhadas para as outras turmas da escola, assim também, estendeu-se a outras realidades, através de publicação em um mural virtual. Dessa forma, construímos materiais relevantes, contribuindo, assim, com a propagação deste projeto para estimular a criatividade, o letramento (literário, digital e racial)

e a reflexão de atitudes no ambiente escolar com ações antirracistas, ao mesmo tempo, mostrar a importância das conquistas, lutas e cultura afrodescendentes.

Nessas atividades, foram utilizadas as tecnologias digitais e analógicas, e os textos multimodais, a fim de despertar mais o interesse dos alunos, uma vez que fazem parte do dia a dia deles. Para isso, utilizamos as atividades propostas durante as oficinas, acrescidas de outras, para dar continuidade ao projeto, nomeado *Semeadores em ação*. Então, os alunos, em grupo, construíram e prepararam as seguintes atividades para apresentação no dia do sarau literário:

1. Grupo que pesquisou música fez uma *playlist* na plataforma *spotify* de músicas de afirmação da negritude, além de fazer apresentação da música *Cor*, de Douglas Campos (2017);
2. Grupo que pesquisou poemas, fizeram uma antologia poética de autores negros, intitulado *Poesias que celebram a negritude*, resultando em um *e-book* digital. Também declamaram o poema *Me gritaram negra*, de Victoria Santa Cruz (1960);
3. Grupo que pesquisou contos, fizeram a dramatização do conto *A reviravolta*, produzido por uma aluna, que resgatou a história de luta e resistência do povo negro, no intuito de desmistificar o racismo e os estereótipos;
4. Grupo que pesquisou sobre filmes e séries, produziu um infográfico para indicação, propagação e desenvolvimento do repertório cultural, com sugestões de filmes e séries que valorizam a cultura e o protagonismo negro;
5. Grupo que pesquisou sobre as riquezas e belezas da África, as influências e contribuições para nossa cultura, produziu um vídeo que foi apresentado durante o sarau;
6. Grupo que pesquisou sobre as personalidades negras na história, construíram um jogo da memória para apresentação dessas personalidades marcantes em diversas áreas, como: artístico, literário, esporte, ciência, político, etc.;
7. Grupo que pesquisou sobre as leis, produziu um *podcast*, apresentando as principais informações para efetivação dos direitos raciais, através de algumas leis vigentes em nosso país, a exemplo da lei contra a injúria racial, da instituição do dia da Consciência Negra, a lei 10.639/03 e da implementação de cotas nas universidades;
8. Grupo que pesquisou conceitos, dados e fala racista e antirracista, construiu um jogo de tabuleiro para sensibilização sobre o racismo.

A produção do material e a organização do sarau aconteceu tanto de forma presencial, como virtual, pois foi dado um suporte teórico e prático sobre as ferramentas digitais visto que

os alunos sentiram dificuldades, como alguns tutoriais em forma de vídeos, disponíveis na plataforma *you tube*, que foram compartilhados os links no grupo de *WhatsApp*, que também utilizamos como principal meio de comunicação durante o processo de aplicação das oficinas.

Enfim, no dia do sarau, os alunos compartilharam o conhecimento adquirido ao longo desta jornada de trabalho, o que Cosson (2010, p. 65) chama de momento externo: “[...] a concretização, a materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade”. Dessa forma, os alunos se envolveram ativamente nas atividades, evidenciando o protagonismo estudantil no espaço escolar e fora dele, contribuindo para o letramento literário da comunidade estudantil, abrilhantado pelo sarau, bastante elogiado pelos alunos, professores, corpo diretivo e representantes da secretaria de educação do município.

Diante de tudo que foi exposto, ficou o convite para que as propostas também fizessem parte do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, que ações afirmativas e a literatura afro-brasileira fossem trabalhadas ao longo de todo o ano letivo, e não somente em datas especiais, a exemplo dos meses de maio e novembro. Com isso, Solé (1998, p. 98) corrobora que “[...] formar leitores autônomos também significa formar leitores capazes de aprender a partir dos textos”. E que a escola deve proporcionar um ensino sistêmico e estratégico com o texto, a fim de contribuir com recursos necessários para que o aluno aprenda a aprender. Certamente, a partir do que foi aprendido, tomam-se outros contextos diferentes, tornando-se evidente a necessidade de um PPP remodelado.

3.5 ANÁLISE DE DADOS

A presente dissertação buscou um aprofundamento e a compreensão acerca da interseção entre letramento literário e ações afirmativas contra o racismo no contexto escolar, motivada pelas dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar, favorecida pelas leituras realizadas ao longo de estudos do curso de Mestrado Profissional em Letras. Certamente, o aprimoramento de conhecimento em práticas pedagógicas fomentou reflexões sobre a importância do letramento literário como ferramenta catalisadora de transformações sociais e combate ao racismo no ambiente escolar.

Contudo, ao explorar essa temática, pretende-se não apenas analisar dados relevantes, mas também propor uma intervenção significativa, que contribua para a promoção da equidade e da diversidade, promovendo um ambiente educacional mais inclusivo e enriquecedor. Desta forma, este capítulo tornou-se referência para a descrição de experiências de sala de aula

durante a aplicação das oficinas e da culminância da proposta de intervenção descrita acima. Portanto, procura-se dialogar com a teoria discutida anteriormente e o discurso dos alunos, que tiveram sua identidade preservada, sendo identificados por letras do alfabeto.

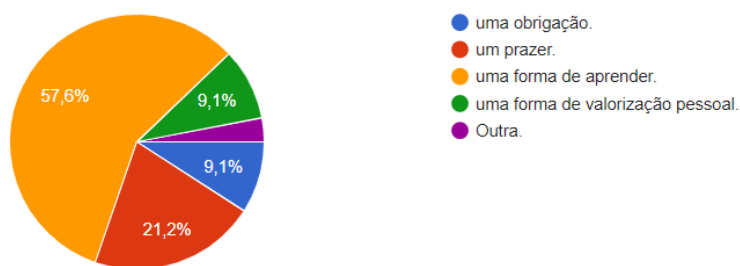
Como já foi mencionado, nossa proposta foi aplicada durante os meses de outubro e novembro de 2023, em uma turma do 9º ano A, numa escola municipal de Euclides da Cunha/BA. As oficinas foram aplicadas duas vezes por semana, totalizando em aproximadamente 20h aula, desde a apresentação até a culminância que aconteceu na semana da Consciência Negra. Conseguimos seguir um cronograma já preestabelecido, em tempo de 2 (duas) aulas cada oficina, em consonância com os professores das disciplinas de História, Geografia, Educação Física, Leitura e Produção Textual e Língua Portuguesa, os quais disponibilizaram algumas de suas aulas para não comprometer o calendário e o conteúdo escolar, que é seguido rigidamente por alguns professores.

Enfim, chegou o dia de colocar em prática o que foi estudado e organizado na sequência didática para a aplicação das oficinas. Nesse momento, já tínhamos algum conhecimento sobre a turma, devido a suas respostas ao questionário inicial. E através deste, pudemos iniciar a apresentação do projeto com algumas informações valiosas sobre suas vivências e percepções em relação ao estudo de literatura, pautando a temática da educação das relações étnico-raciais na escola. Para Cruz (2012), é necessário partir do conhecimento da turma e suas necessidades para construirmos um trabalho conjunto, a fim de não cairmos em cristalizações pedagógicas. Portanto, conhecer o nível cultural e social da turma nos fez pensar em qual ou quais estratégias poderíamos acrescentar ou mudar da sequência didática, que começa a sair do campo da ideia para a práxis.

3.5.1 Análise de apresentação da proposta de trabalho

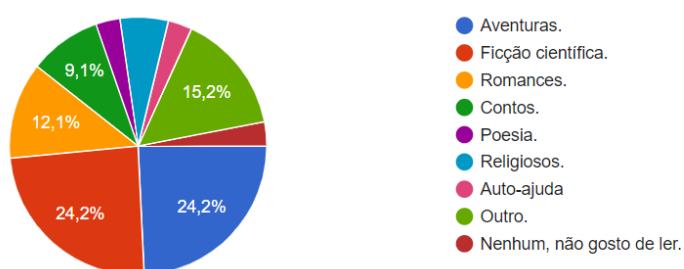
Este momento foi de muita euforia da turma, pois todos demonstravam muita curiosidade sobre o trabalho, que anteriormente foi exposto superficialmente. Dessa forma, tentamos aguçar a curiosidade dos alunos, ao serem conduzidos à biblioteca, previamente organizada para recebê-los com um fundo musical, e alguns livros que retratassem sobre a temática étnico-racial dispostos nas mesas. Iniciamos com uma conversa informal sobre a importância da leitura, em que percebemos a desenvoltura e a propriedade de fala, com um nível bem elevado para a faixa etária, considerando o nível de ideias e repertório cultural. A exemplo, analisamos o Gráfico 1 sobre o que significa ler para eles, enquanto o Gráfico 2 traz o gosto/a preferência leitora.

Gráfico 1³ – Para você, a leitura é...



Fonte: Questionário aplicado aos alunos (2023).

Gráfico 2 - O que você gosta de ler? De qual gênero gosta mais?



Fonte: Questionário aplicado aos alunos (2023).

Percebe-se que a grande maioria dos alunos tem consciência da importância da leitura em suas vidas e apresenta um gosto literário bem variado, e que a maioria tem inclinação para o texto narrativo. Com base nessas informações, optamos por uma prática de leitura literária prazerosa, lúdica, seguindo diferentes estratégias para instigar a leitura, principalmente aos 9,1% que responderam ter como obrigação a leitura na escola. Isso comprova que fora dela, dificilmente estes alunos leem.

Neste sentido, começamos pela motivação na preparação para receber o texto introdutório, na perspectiva literária afro-brasileira, que contribuiu para a promoção da equidade e da diversidade na escola. Para Cosson (2014, p. 54), “O sucesso inicial do encontro do leitor com a obra depende de uma boa motivação”. Com isso, iniciamos com uma dinâmica, intitulada *Quebra-cabeça da Diversidade*⁴ que a turma foi dividida em 8 (oito) grupos, que foram convidados a montar uma imagem, o grupo que montasse primeiro ganharia um prêmio. Assim, ao termino, cada grupo leu as imagens, discutindo as diversidades que existem no

³ Ver Questionário em Apêndice B.

⁴ Ver em Anexo E.

âmbito escolar, como: religião, cor, raça, cultura, estatura, gênero, valores, deficiência física e de peso, enfatizando para o respeito as diferenças. Dessa forma, foram feitas algumas questões norteadoras para o debate, dentre elas:

1. Em sua opinião, por que algumas pessoas discriminam as outras?
2. O que se deve fazer na escola para enfatizar uma boa convivência, na qual todos(as) se sintam respeitados(as)?
3. Em sua opinião, como as pessoas que sofrem racismo e discriminação se sentem?
4. O que você deve fazer para transformar essa situação?

De acordo com as respostas dadas, todos têm noção que o respeito é dever mútuo, independentemente de suas diferenças, mas durante as discussões começaram a apontar uns aos outros que praticam agressões verbais, devido ao uso de apelidos pejorativos, por conta das diferenças citadas acima, incluindo o racismo velado e ambiental, quando um grupo de alunos sofre gozação por ser negro e/ou morar em um bairro periférico. Essas atitudes foram normalizadas por todos, mesmo aqueles que não praticavam, ficaram calados. Diante disso, foi feita uma mediação para reflexão sobre a partilha de vivências de quem já sofreu racismo para sensibilizar uns aos outros. Além de sugerirem algumas alternativas para implementação de uma educação antirracista na escola, como nos depoimentos a seguir:

“Focar mais em conscientizar os alunos sobre esses problemas invés de impor um padrão” – (Aluno A)

“Fazendo atividades e debates sobre a consequência do racismo” – (Aluno B)

“Abordando livros sobre os temas. Livros que tratam do racismo e da questão étnico-racial, como Quarto de Despejo de Carolina Maria de Jesus, A Cor Púrpura de Alice Walker, dentre outros. É mister que tenha livros que dissertem sobre, como Racismo Estrutural de Silvio Almeida. Além das discussões em grupo sobre o racismo e como podemos ser antirracistas” – (Aluna C)

“Apresentar alguns vídeos sobre esse tema, e explicar o que a atitude racista pode causar em uma vítima.” – (Aluno D)

“Todas as formas de preconceito deveriam ser discutidas e debatidas em algum momento do nosso ano letivo, pois além de termos essa atividade diferenciada, colhemos essas experiências e esses ensinamentos para qualquer situação da nossa vida. Em minha opinião isso é essencial para a formação do cidadão e a escola tem um papel muito além do que ensinar a ler, a escrever...ela nos permitir expandir nossos sonhos, sentimentos e opiniões” – (Aluno E).

Contudo, pode-se perceber que grande parte dos alunos possui uma percepção geral negativa acerca do preconceito étnico-racial, apontando como meio para a resolução do problema a leitura e o debate para a conscientização. O que mais intriga é o uso de um discurso que muitas vezes se distancia da prática, já que o preconceito está enraizado, o que Almeida (2019) chama de racismo estrutural, ou seja, ele é um elemento que integra a organização econômica e política da sociedade, por isso, todo racismo é estrutural e normalizado. Portanto, faz-se necessário um trabalho sistêmico e contínuo, com ações afirmativas no combate ao racismo, principalmente no ambiente escola.

É importante frisar que a aluna C, que apresentou um repertório sociocultural avançado sobre as leituras antirracistas, foi influenciada pela mãe, que também é leitora e atuante na causa antirracista. Isso nos comprova sobre a importância do envolvimento dos pais no processo de aprendizagem da leitura dos filhos, pois se o educando começa e desenvolver o hábito desde cedo no âmbito familiar, certamente terá mais chance de ser um cidadão crítico e com repertório vasto, auxiliando a escola no processo de desenvolvimento e formação de leitores. No entanto, motivos socioeconômicos e culturais dificultam o acesso à leitura para a maioria dos estudantes.

Após as discussões, ouvimos a música *Ser diferente é normal*, de Gilberto Gil e Preta Gil, para aproximar os alunos da temática étnico-racial, como pauta principal deste trabalho, pois diante de tantas diversidades importantes a serem debatidas na escola, explicamos o motivo de enfatizar este tema, como forma de combate ao racismo e proporcionar um debate através da inserção da literatura afro-brasileira. Para isso, iniciamos com o conto *Pixaim*, de Cristiane Sobral, em que os alunos ouviram atentamente, através de um *podcast*. Antes, questionamos sobre este suporte, se conheciam, se costumavam ouvir, se já produziram. A maioria conhecia, mas poucos chegaram a produzir.

Posteriormente à audição do texto, os alunos foram instigados a argumentar sobre o gênero textual, a autora e as impressões pessoais do texto. Todos reconheceram o gênero *conto* e suas características, pois já haviam lido e produzido anteriormente; nenhum aluno conhecia a escrita de Cristiane Sobral, e em relação à compreensão do conto teceram muitos comentários e observações sobre a personagem, que sofreu bastante, por forçarem a mudar sua identidade, através do alisamento de seu cabelo, o que provocou um debate entre os alunos, quando argumentaram que a sociedade acaba criando padrões de beleza a partir de um viés embranquecido, criado por um processo cultural e social, dificultando sua autoaceitação, que muitas vezes repercute na saúde mental das pessoas.

Para culminar o debate e a reflexão, finalizamos esta oficina de apresentação solicitando aos alunos que se dividissem em dois grandes grupos, em que um escreveu em pequenos balões recortados “*palavras que doem*”, (“cabelo de bombril”, “macaca”, “lugar de negro é na cadeia”, “munição de churrasqueira”, dentre outros) como exemplos de atitudes racistas em diversos contextos, e o outro escreveu frases em *cards* com ações antirracistas, (“Unidos contra o racismo, juntos pela diversidade”, “Vida negra é importante”, “São necessárias atitudes e iniciativas para superar a discriminação, a exclusão e a violência”, “Respeito não tem cor, tem consciência” dentre outros). Como resultado, foram apresentados dois murais, os quais foram fixados no pátio da escola (ver Figuras 2, 3 e 4).

Figura 2 - Momento de montagem de quebra-cabeça



Fonte: Arquivo da autora (2023).

Figura 3 – Confecção de Mural



Fonte: Arquivo da autora (2023).

Figura 4 - Exposição de mural



Fonte: Arquivo da autora (2023).

3.5.2 Análise do segundo momento - apreciação do conto *O tapete voador*, de Cristiane Sobral

Para iniciarmos a primeira oficina sobre o conto *O tapete voador*, de Cristiane Sobral, usamos a música *A carne*, de Elza Soares, como motivação, uma vez que a letra da música faz referência sobre o conteúdo do conto. Logo após as discussões sobre a mensagem da música, colocamos em uma lâmina de slide o seguinte questionamento “Os negros são mesmo tratados como um “produto” sem valor?”, a fim de provocar a reflexão e a socialização da turma. As respostas foram baseadas na mensagem da música, e muitos concordaram que de fato o desemprego e a condição subalterna dos negros na sociedade brasileira fazem com estes se tornem mais vulnerável em relação aos brancos. Por isso, enfrentam mais dificuldades em relação ao salário, qualificação e, principalmente, em viver na informalidade, o que demonstrou uma certa maturidade nas socializações e discussões sobre o assunto. Para incrementar, apresentamos alguns gráficos de pesquisa realizada pelo IBGE para comprovar o rendimento segundo o nível de instrução por cor e raça.

Por fim, chega o momento da leitura do conto *O tapete voador*, em que foi retirado o desfecho do texto, assim discutimos sobre o posicionamento de Bárbara e seu gerente que a humilhou pela cor de sua pele. A partir disso, os alunos foram estimulados a observarem os elementos da narrativa como os personagens, o enredo, o conflito, o cenário, dentre outros aspectos. Assim também, a produção escrita de um final para a história, seguindo algumas expectativas de acordo com o conhecimento de mundo e imaginação leitora. Vejamos algumas versões.

“Eu acho ela não vai aceitar o que o presidente disse e vai se demitir. Em minha visão, o final seria: ‘Bárbara escuta tudo atenta e horrorizada. Como, como é possível? Ela pensou. Sem conseguir formular uma frase de tão inerte que estava, respirou fundo, mecheu as mãos, fechou os olhos e tentou acreditar que aquilo era irreal. Não iria fazer nada do que ele dissesse. Sua negritude era sua essência mais íntima, seu traço mais bonito, tudo que ela era e queria continuar sendo, pois não podia tirar isso de suas entranhas. Segundos depois, assumiu uma postura decisiva, não iria continuar naquele ambiente onde não podia ser quem era. De cabeça erguida, apenas disse que queria a demissão dela. Saiu sem olhar para trás e decidiu que não voltaria mais’” (Aluna S).

“Ouve um equívoco, não posso esconder minhas raízes, a minha história! Os meus pensamentos...por causa de um aumento, não vou fingir que sou uma pessoa que tenho certeza que não sou e nunca ei de ser, minha origem é o que me fortalece, e o senhor deveria ter vergonha. O presidente abre um sorriso de orgulho, e diz que era apenas um teste e sente orgulho de ter uma funcionária como ela. Depois ele promove ela e lhe dá os parabéns pela sinceridade e honestidade” (Aluna D).

“Bárbara ouvindo o presidente falar da sua aparência, e de seu cabelo que ela tanto ama, ela decide tomar uma atitude, que ela nunca imaginou que iria tomar, ela pede demissão, ela se levanta da cadeira e com respeito ela fala para o presidente que seu cabelo é o que fala sobre sua ‘marca’ na história das negras que elas sempre tiveram

dificuldade para aceitar. E ela tinha o maior prazer em se aceita. E que ela nunca iria mudar sua cor de pele, por conta de uma sociedade racista. E ela fala que tem o maior prazer de se aceitar, diferente dele. Ela fala: 'Tchau senhor presidente, espero nunca mais revê-lo'. E sai pela batendo a porta” (Aluna I).

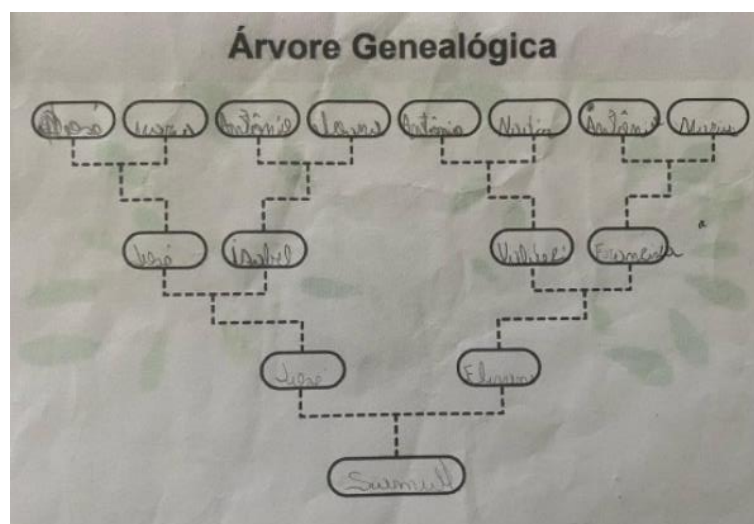
Todos escreveram um final feliz para Bárbara, em que esta personagem enfrentaria seu gerente e não aceitaria humilhações, pediria demissão e ainda o desmascararia, ou seja, ela tomaria a atitude de denunciá-lo pelo racismo sofrido no ambiente de trabalho. Alguns desfechos mantêm uma certa fidelidade com o original, seguindo suas experiências literárias e opiniões de repúdio aos atos racistas do antagonista.

Após a escrita e a leitura das produções, fizemos a leitura do desfecho original, comparando com a própria escrita, chegando à conclusão e à interpretação do enredo e o título do conto, visto que, havíamos feito algumas inferências anteriormente. Para Cruz (2012, p. 190), “O olhar do leitor se constitui como parte integrante do ato da leitura. Este ato muitas vezes pode se configurar como um elemento questionador ou como um elemento de impulso que reestrutura a escrita do autor”. Diante disso, foram feitas algumas reflexões sobre o enfrentamento do racismo e a importância de denunciar o assédio moral no ambiente de trabalho. Portanto, contribuímos para a desconstrução das formas de pensar e agir naturalizadas e normalizadas socialmente pelo viés do embranquecimento, o que a psicóloga Lia Vaine Schucman chama de *letramento racial*.

3.5.3 Análise do terceiro momento - Intervalo: materialização para o letramento racial

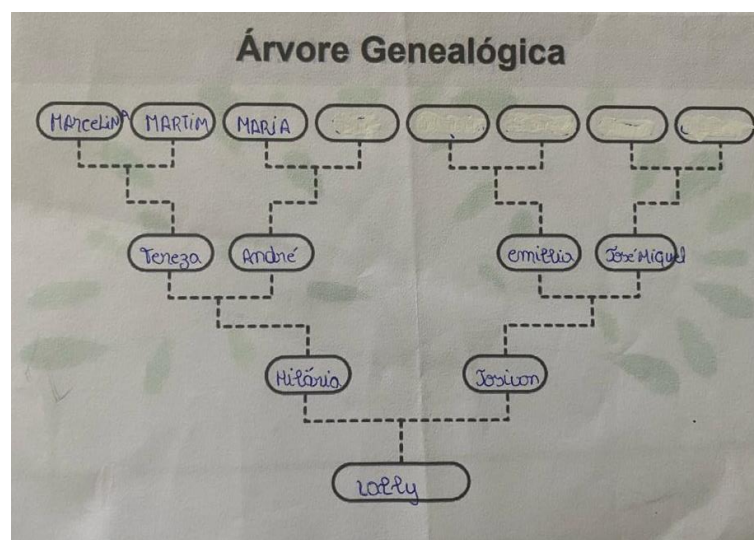
Esta oficina iniciou-se com a apresentação da família ancestral, em que os alunos apresentaram sua árvore genealógica, seus antepassados e os sentimentos de descoberta. Pelas discussões, percebemos que poucos conseguiram completar a atividade, alegando dificuldade em obter informações por parte dos familiares. Um aluno não quis oralizar sua descoberta, preferiu não comentar, que obviamente foi respeitada sua vontade, uma vez que todas as atividades foram pautadas na liberdade de expressão e respeito mútuo. Mas os que conseguiram, consideraram importante conhecer a história de seus antecessores, mesmo com as restrições na pesquisa. Vejamos os modelos nas Figuras 5 e 6:

Figura 5 - Árvore genealógica - Aluno S



Fonte: genealogizando.com.br (2023).

Figura 6 - Árvore genealógica - Aluna I



Fonte: genealogizando.com.br (2023).

Assim, essa atividade foi concluída com ressalvas sobre as misturas de raças (características fenotípicas) e etnias (fatores culturais), argumentando que não faz sentido ninguém se sentir superior aos outros, uma vez que somos uma nação mista, assim, usaram como exemplo a comunidade indígena Kaimbé, que fica em um povoado da região, e que o processo de miscigenação no país não ocorreu de forma equilibrada em todas as regiões, visto que a maioria dos brasileiros e alunos da turma se autodeclararam como negra ou parda. Portanto, respeito e empatia nas diferenças são fundamentais para viver e transformar a sociedade.

O segundo momento desta oficina ficou reservado para a exibição do curta-metragem *Vista minha pele* (2013, 26'), dirigido por Joel Zito Araújo, o qual faz uma paródia da sociedade atual, cujos personagens negros invertem os papéis ocupados por brancos historicamente na sociedade brasileira. Este momento foi de muita animação para os alunos, pois assistiram com muita atenção e entusiasmo. Logo após, abrimos algumas discussões sobre a influência da desigualdade racial na vida das pessoas, como isso interfere na realização dos sonhos. Muitos argumentaram que além da cor da pele limitar as oportunidades e a desigualdade social, também provoca a exclusão, inclusive na escola, através de “zoação”, motivando alguns problemas emocionais. E que a conscientização no espaço escolar desde a infância será a solução para amenizar esse tipo de violência ou “brincadeiras de mal gosto”.

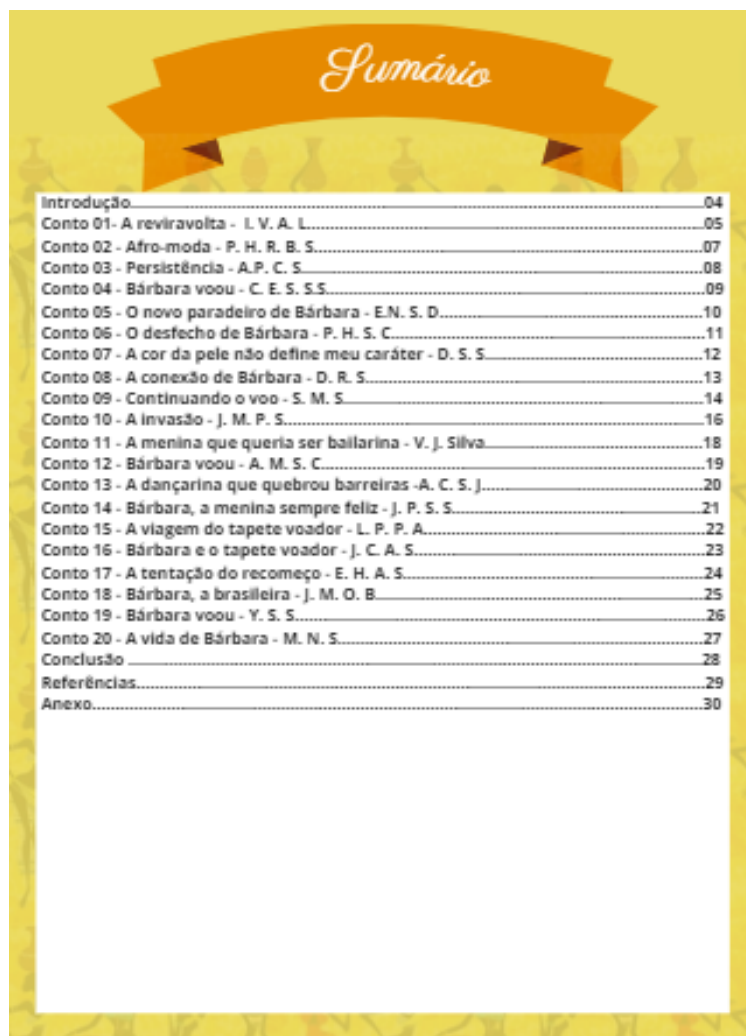
Alguns temas foram sugeridos, anteriormente, a fim de ampliar e contribuir para o letramento literário e racial. Assim, esta oficina ficou reservada para apresentação de seminários através de slides, em que a maioria dos alunos explanou de forma brilhante, apenas o grupo dos contos não participou desta atividade neste dia, alegando não lembrar, mas apresentou posteriormente o trabalho.

Inicialmente, durante a elaboração dos slides, muitos alunos declararam que não sabiam produzir, resistindo na confecção ou substituição por cartaz, mas conseguiram com incentivo e o envio de links pelo *WhatsApp* de tutoriais para a produção no *Power point* e/ou plataforma *canva*. Freitas (2010), em seu artigo *Letramento digital e formação de professores*, alerta sobre a importância do uso dos recursos digitais no processo pedagógico, que há tempos tornou-se necessário, em vista da facilidade do uso do celular e internet pelos alunos. Nesse sentido, o uso dessas ferramentas enriqueceu o trabalho, favoreceu a aprendizagem dos alunos, despertou a curiosidade deles e tornou a sala de aula em um espaço de construção coletiva.

Este momento, chamado de intervalo, ocorreu com a aplicação de 3 (três) oficinas de 2 (duas) aulas, de 100 (cem) minutos cada. Nesta última Oficina, e a partir da socialização das pesquisas e dos conhecimentos adquiridos, os alunos receberam a proposta de produzir um conto de forma individual, com base no desfecho da história de Bárbara, do conto *O tapete voador*, em que puderam considerar a nova atitude da protagonista, como ela conseguiu dar a volta por cima, tornando-se livre, ou seja, continuaram a história da protagonista. Todas as narrativas deram à Bárbara uma trajetória de sucesso, demonstrando protagonismo em sua carreira profissional, dessa maneira, o preconceito racial não foi empecilho para o empoderamento.

Os contos produzidos integraram um *e-book* digital ⁵, os quais passaram por uma seleção feita pelos professores de língua portuguesa para a escolha do melhor conto, cujo autor ganhou um prêmio. Como era um concurso, nem todos os alunos participaram da produção, ou não fizeram esforço para reescrever, seguindo os critérios preestabelecidos, como: os elementos estruturais do gênero, a abordagem do tema, a originalidade e a criatividade.

Figura 7 - *e-book* contos (sumário)



The image shows a digital table of contents for an e-book titled 'Sumário'. The title is written in a cursive font on a yellow ribbon banner at the top. Below the banner, the table of contents lists various sections and their corresponding page numbers. The background of the page is yellow with faint silhouettes of people.

Introdução.....	04
Conto 01- A reviravolta - I. V. A. L.....	05
Conto 02 - Afro-moda - P. H. R. B. S.....	07
Conto 03 - Persistência - A.P. C. S.....	08
Conto 04 - Bárbara voou - C. E. S. S.....	09
Conto 05 - O novo paradeliro de Bárbara - E.N. S. D.....	10
Conto 06 - O desfecho de Bárbara - P. H. S. C.....	11
Conto 07 - A cor da pele não define meu caráter - D. S. S.....	12
Conto 08 - A conexão de Bárbara - D. R. S.....	13
Conto 09 - Continuando o voo - S. M. S.....	14
Conto 10 - A invasão - J. M. P. S.....	16
Conto 11 - A menina que queria ser bailarina - V. J. Silva.....	18
Conto 12 - Bárbara voou - A. M. S. C.....	19
Conto 13 - A dançarina que quebrou barreiras -A. C. S. J.....	20
Conto 14 - Bárbara, a menina sempre feliz - J. P. S. S.....	21
Conto 15 - A viagem do tapete voador - L. P. P. A.....	22
Conto 16 - Bárbara e o tapete voador - J. C. A. S.....	23
Conto 17 - A tentação do recomeço - E. H. A. S.....	24
Conto 18 - Bárbara, a brasileira - J. M. O. B.....	25
Conto 19 - Bárbara voou - Y. S. S.....	26
Conto 20 - A vida de Bárbara - M. N. S.....	27
Conclusão.....	28
Referências.....	29
Anexo.....	30

Fonte: Arquivo da autora (2023).

⁵ O *e-book* digital com os contos está postado no mural digital *padlet*.

Figura 8 - Entrega do prêmio ao aluno ganhador



Fonte: Arquivo da autora (2023).

3.5.4 Análise do momento da leitura - conto *Um só gole*, de Miriam Alves

Como já foi descrito anteriormente, utilizamos 2 (dois) contos com estratégias de leitura diferentes, a fim de instigar a efetivação da leitura literária na escola. O trabalho com o conto *Um só gole* trouxe algumas reflexões e participação, que ora não aconteceram anteriormente. Nesse sentido, Cruz (2012, p. 214) evidencia que “O ensino da leitura não pode ser desenvolvido na sala de aula visando alcançar o objetivo da decodificação ou da fruição. O texto, e em especial o texto literário, deve servir de pretexto para que o aluno leitor possa dialogar com os discursos da sociedade na qual habita”. Diante disso, a escolha do conto em destaque objetivou trazer a reflexão diante da temática racista, a percepção da construção estrutural dos elementos formais do texto, além de trazer um propósito afetivo, aproximando o texto das vivências do leitor.

Dessa forma, foi trabalhada a leitura fragmentada, em que os discentes leram e acompanharam, atentamente, evidenciando interesse pela narrativa, principalmente aqueles que aparentavam ser mais quietos durante a leitura do primeiro texto, o que gerou muita interação durante as aulas. Vale ressaltar alguns momentos de inferências antes, durante e depois da leitura. Anteriormente à leitura, ouvimos a música *Vozes do silêncio*, de Carlinhos Brown

(2019), sobre a temática, que serviu tanto para motivação da leitura, como também para entender o conhecimento prévio dos estudantes.

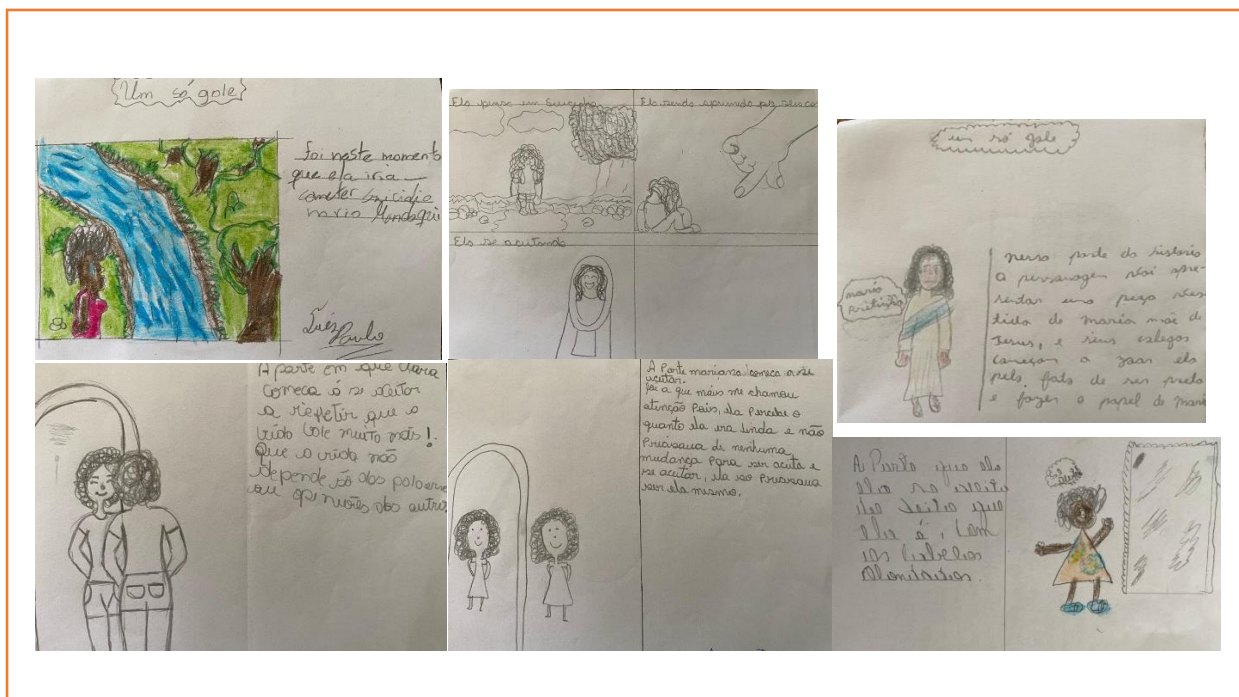
Durante a leitura, foram designados alguns questionamentos voltados para a estruturação e os elementos da narrativa, instigando a participação ativa dos alunos. Ao se referir à personagem “Ergos”, por exemplo, demonstraram muita curiosidade para descobrir o que e quem havia provocado o desejo suicida da personagem principal. Ao mesmo tempo, apresentaram antipatia por ele, na descoberta de ser o causador dos problemas emocionais e de identidade na protagonista, que ainda na infância sofreu racismo na escola. Sem dúvida, foram momentos de aprofundamento e reflexão em que os alunos trouxeram para suas vivências a situação sofrida pela personagem. A partir dessas associações, “[...] os alunos investiram no texto e o colocaram no âmago de sua existência, evocando aqui uma lembrança pessoal, uma pequena história. Eles foram incitados a utilizar o texto, a fazê-lo brilhar em todas as suas ressonâncias” (Rouxel, 2013a, p. 156).

Diante disso, os alunos se identificaram com a história, trazendo recordações e fazendo intertextualidade com outros textos e sua realidade, quando muitos afirmaram conhecer alguém que havia cometido o suicídio, argumentando que é necessário buscar ajuda profissional ao se depararem com alguma situação semelhante. Isso nos fez compreender que devemos mergulhar na complexidade da formação de subjetividades negras por meio do texto literário. Sabe-se que não é fácil lidar com temas complexos como esse, mas, torna-se necessário trazer esse debate para o âmbito escolar, uma vez que a maioria dos alunos sofre situações semelhantes às da personagem e não dá para continuar abdicando esse direito e dissimulando o racismo, causador de violências, principalmente na escola.

Em vista disso, o trabalho com textos literários oportunizou aos alunos a simulação de situações de acolhimento às próprias emoções e com as dos outros. Ressaltamos, também, sobre o uso e a reflexão sobre apelidos pejorativos na sala de aula, que podem provocar feridas emocionais, como no caso da personagem do conto, além de proporcionar uma discussão sobre a própria identidade e a autoaceitação. Dessa forma, contemplamos o que rege a BNCC (Brasil, 2018, p. 10), em que uma de suas competências ressalta: “[...] 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, [...] sem preconceitos de qualquer natureza”. Portanto, foi solicitado um desenho sobre alguma parte do texto, em que a maioria frisou este momento de autoaceitação, ou seja, o desfecho do conto. Outros registraram o lugar que marcou a personagem na situação inicial,

provocando as feridas na personagem. Enfim, os alunos puderam fazer diferentes interpretações do conto através de expressão artística, como pode ser analisado na Figura 9:

Figura 9 - Desenhos – 1, 2, 3, 4, 5, 6 – Interpretação do conto *Um só gole*



Fonte: Arquivo da autora (2023).

3.5.5 Análise da preparação e execução do sarau *Semeadores em ação*

Depois da execução das Oficinas, os alunos passaram por uma autoavaliação dos trabalhos realizados durante o processo de letramento literário, racial e digital. Com isso, os alunos foram questionados sobre a importância de compartilhar o que aprenderam entre as outras turmas da escola, e todos responderam que era importante essa partilha de conhecimento para que os outros alunos da escola pudessem aprender o que eles aprenderam, expandir o conhecimento e opinião sobre a negritude, ver um mundo de uma outra perspectiva, obviamente na visão dos negros, que por tanto tempo tiveram sua história negada. Por isso, os alunos foram convidados à construção e à preparação de algumas atividades, já descritas neste trabalho, para apresentação em um sarau literário.

Vejamos algumas considerações dos alunos acerca de questões relacionadas a sua participação das oficinas e o que essas agregaram a eles.

ALUNO L

1º - Para quê comecei a participar das oficinas?
Foi bem no começo eu não queria participar
mas depois eu comecei a gostar e aprendi muito.
2º - O que aprendeu de novo?
Produção de conto, apresentação e etc.

Fonte: Arquivo da autora (2023).

ALUNO M

1º Foi uma experiência muito boa.
2º Aprendi a importância da população negra
na cultura do Brasil, conheci contos, poemas,
músicas, cantos, cantorias e relatos de su-
peração do Racismo.

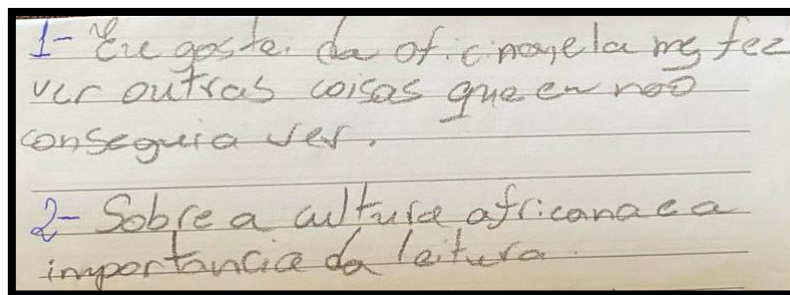
Fonte: Arquivo da autora (2023).

ALUNO N

Para mim, foi uma ótima experiência, compartilhar
minha opinião sobre contos de mulheres que referenciam racis-
mo, e até aprender mais sobre.
2. O que aprendeu de novo?
Sobre algumas leis sobre o racismo, e de outras tipos,
poemas, contos e músicas de mulheres negras que
referenciam racismo.

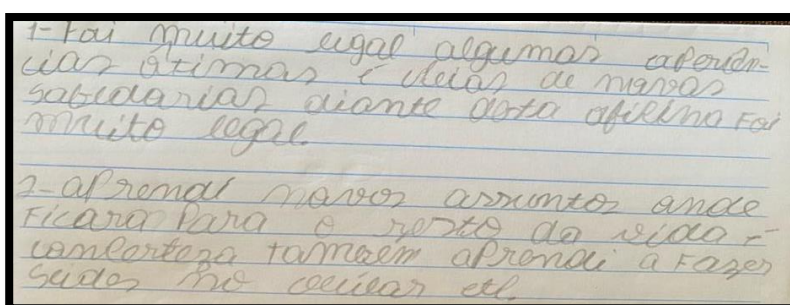
Fonte: Arquivo da autora (2023).

ALUNO O



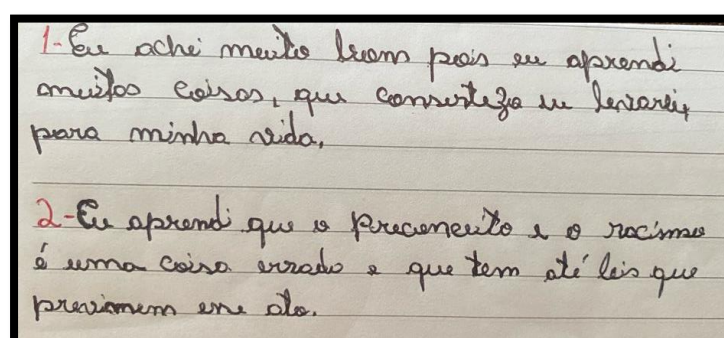
Fonte: Arquivo da autora (2023).

ALUNO P



Fonte: Arquivo da autora (2023).

ALUNO Q



Fonte: Arquivo da autora (2023).

Tendo em vista às respostas dadas, percebe-se que os objetivos foram alcançados, mesmo diante de tantas dificuldades encontradas no decorrer das Oficinas, tais como: a falta de material didático para xerografar os textos, a falta de livros relacionados aos temas propostos, a sala de aula sem infraestrutura física, como tomadas elétricas. Por isso, a maioria das Oficinas foi aplicada na sala de vídeo, perdendo-se muito tempo para a permutação dos alunos entre as salas,

além de falta de acesso à internet de qualidade. Porém, tais problemáticas não impediram de desenvolver habilidades nos alunos para os letramentos literário, racial e digital.

Certamente, não foi nada fácil organizar e ensaiar para o sarau, pois como estávamos nos aproximando do final do ano letivo, muitos professores não puderam liberar os alunos para os ensaios. Dessa forma, algumas vezes os que podiam ensaiaram em turno oposto, principalmente o grupo da música, quando pudemos contar com um músico que participava de um projeto na escola e nos ajudou bastante nesse sentido. Os grupos que ficaram responsáveis em pesquisar os poemas, músicas e produzir *podcast*, infográfico, vídeo e jogos, fizeram os trabalhos extraclasse, inclusive durante os finais de semana, a fim de agilizar a elaboração para a apresentação.

O grupo que ficou responsável para pesquisar os contos não conseguiu encontrar um texto para a dramatização, que retratasse tão bem a consciência de luta da negritude como o produzido por uma aluna, intitulado *A reviravolta*⁶, que foi adaptado para o gênero teatral. Mesmo diante da dificuldade para se encontrarem, o grupo conseguiu ensaiar nos momentos do intervalo, pois alguns alunos moravam na zona rural e não tinham como realizar em turno oposto.

A partir da leitura e da escolha do conto para a dramatização, os alunos foram se identificando com os personagens por apresentarem algumas semelhanças físicas, que causou um desconforto em um aluno considerado “branco”, quando este questionou o motivo de não ser escolhido para atuação. Assim, argumentei que, embora a temática fosse sobre negritude, todos que possuem conhecimento ou letramento racial e estivessem dispostos a contribuir com ideias e ideais antirracistas podiam e deviam participar, inclusive ele, que contribuiu em outras atividades, colaborando com o sarau. Portanto, isso reforça que o trabalho com a diversidade no ambiente escolar deve ser utilizado de forma integradora, estimulando a participação de todos no processo de ensino e aprendizagem.

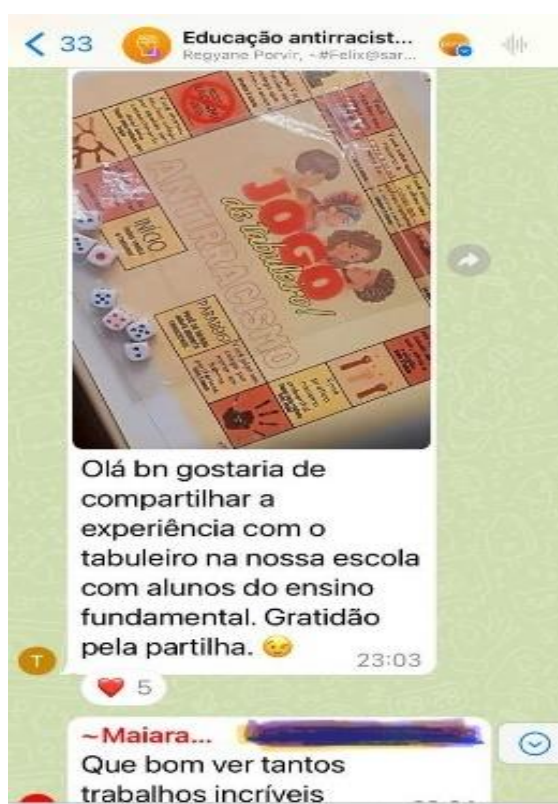
Finalmente, chegou o grande dia do sarau literário dedicado à riqueza e à diversidade da cultura negra, o qual foi apresentado numa sala, arrumada anteriormente para o evento, em que cada turma do turno matutino fez a visitação durante o período de aproximadamente 30 minutos, seguindo a ordem das apresentações: exibição do vídeo; declamação do poema *Me gritaram negra*, de Victória Santa Cruz; um *podcast* para a valorização dos direitos raciais; apresentação musical da música *Cor*, de Douglas Campos; e por último a dramatização do conto *A reviravolta*, da aluna Ially Vitória. Além de outras exposições no pátio da escola, como:

⁶ Ver em Anexo F.

infográfico com sugestões de filmes, *playlist* de músicas, jogos da memória e tabuleiro, *e-books* de contos e poemas, que valorizam a cultura e o protagonismo negro.

O jogo de tabuleiro foi criado a partir das apresentações dos alunos, assim também da necessidade de provocar reflexão sobre a prática antirracista e apelidos pejorativos, tão comuns antes e durante as Oficinas, por isso, adaptei o jogo de tabuleiro *Antirracismo*. Inclusive, a pedido de alguns colegas acerca de atividades práticas sobre a temática, compartilhei esse jogo em um grupo de *WhatsApp*, criado pela comunidade PORVIR, no qual participo. Alguns professores utilizaram e uma *designer* da comunidade sugeriu fazer um aprimoramento e um *design* gráfico profissional do jogo para compartilhamento em seu site e redes sociais. Vejamos alguns comentários de colegas a partir da utilização do jogo, na Figura 10.

Figura 10 - Declarações sobre a utilização do jogo por colegas



Fonte: Arquivo da autora (2023).

É importante ressaltar que as atividades desenvolvidas e apresentadas durante o sarau puderam criar um espaço de expressão, celebração e reflexão. Por isso, a escolha da música, do conto e do poema foram criteriosos para envolver os visitantes nesse contexto. Nesse propósito, o poema declamado pertence à literatura afroperuana, ao invés da afro-brasileira, pois no tocante às palavras causou um impacto desejado ao público, em que uma aluna fez a

performance, brilhantemente, de uma mulher que é ofendida, mas que descobre sua identidade e se sente valorosa por ser negra.

Figura 11 - Apresentação de música e poema pelos alunos



Fonte: Arquivo da autora (2023).

Foi um momento de grande satisfação e orgulho em fazer parte desse propósito, na magnitude de um trabalho significativo, na promoção de mudança de atitudes e comportamentos, e principalmente na prática da leitura na escola e propagação nas mídias digitais, como o mural virtual⁷, assim ressalta Cruz (2012, p. 126): “[...] é importante que a escola assume o papel de instruir e informar acerca da reinvenção e da construção do conhecimento assentadas no prazer, pois essa visão de ação educativa mostrará ao aluno que ele não é um receptáculo instrucional”. Para isso, todas as propostas descritas nesta dissertação fizeram parte de um Caderno Pedagógico, que está disponível aos professores da rede pública de ensino da Educação Básica nacional, a fim de trazer contribuições sobre o letramento literário, sobretudo a literatura afro-brasileira, para a promoção de identidade e da diversidade no âmbito escolar.

⁷ O link do mural virtual *padlet* encontra-se em Apêndice C.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática da leitura desempenha um papel determinante na formação do indivíduo, capacitando-o não apenas a interagir na sociedade como um cidadão crítico, livre e ativo, mas também na construção de sua própria identidade pessoal. Dada à magnitude dessa importância, é essencial destacar e refletir sobre o papel desse processo no ambiente escolar, onde o docente desempenha um papel crucial ao orientar as atividades em sala de aula, proporcionando ao aluno a oportunidade de se tornar o protagonista de seu próprio desenvolvimento.

Nesse contexto, a proposta de intervenção deste TCF abordou a relevância da leitura no contexto escolar, considerando a capacidade de aprendizado e desenvolvimento do aluno, em que foram discutidas questões relacionadas à importância da literatura afro-brasileira, permitindo um encontro entre o texto e o leitor e propiciando o debate sobre uma problemática muito relevante na escola, que é o racismo.

Nessa perspectiva, a construção desta proposta de trabalho foi norteada a partir de muitas pesquisas pautadas na fundamentação teórica de alguns estudiosos acerca da formação cidadã por meio do letramento literário, destacando a importância de integrar a leitura literária ao cotidiano do educando para a construção de sentido e identidade leitora, como os estudos de Rouxel, Cruz, Cosson e outros. Além de nos trazer respaldo para refletir a própria prática e ampliar os conhecimentos no tocante às estratégias para um trabalho eficaz com a literatura na escola.

Ademais, este trabalho teve como incumbência provocar na comunidade escolar uma reflexão sobre a importância de trabalhar a literatura afro-brasileira na escola, partindo de um viés da diversidade e não somente seguir a proposta apresentada no livro didático, que muitas vezes foge da realidade do aluno, dificultando seu interesse pela leitura. Mesmo diante das complexidades apresentadas e dificuldades em proporcionar momentos de fabulação entre o texto e o leitor, foi possível, através de algumas estratégias, construir um caminho viável, sistematizando a leitura humanizada na escola.

Além disso, também foi pautado na prática literária, na desconstrução de estereótipos, na valorização da diversidade, na reflexão e no debate sobre o reconhecimento e na valorização da cultura afro-brasileira no contexto escolar. Para isso, discutiram-se conceitos fundamentais para trabalhar a literatura afro-brasileira, com respaldo em Cuti, Munanga, Duarte, bem como em normativas relacionadas às relações étnico-raciais, principalmente a lei 10.639/03, na inclusão do currículo educacional, pois é fundamental incorporar a literatura afro-brasileira no ambiente

escolar, abordando obras que refletem a diversidade cultural e as experiências históricas dos afrodescendentes no Brasil. Dessa forma, a escola promove uma educação mais inclusiva e consciente, enriquecendo o repertório literário dos estudantes, que são estimulados a refletir sobre questões sociais, históricas e raciais, promovendo um ambiente de aprendizado crítico e contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

A partir dessas práticas pedagógicas na ótica do letramento literário, buscou-se construir uma proposta de intervenção pautada nos contos *Pixaim* e *Tapete voador*, de Cristiane Sobral, e *Um só gole*, de Mirian Alves, ambos pertencentes à literatura afro-brasileira, que além de proporcionar uma leitura rica e envolvente, tornaram-se veículos poderosos para a disseminação de saberes antirracistas. Desse modo, algumas estratégias de leitura foram aplicadas para a promoção de atividades lúdicas, interativas e dialógicas na transformação de ações instigantes, que favoreceram o protagonismo estudantil numa turma do 9º ano. Inspirar os alunos a mergulharem em obras de autores como Cristiane Sobral e Miram Alves, não apenas ampliam o letramento literário e racial, como oferecem um espaço para a expressão de identidades, contribuindo para a ressignificação e a celebração da diversidade cultural brasileira.

Dessa forma, as atividades propostas nas oficinas resultaram em um Caderno Pedagógico, intitulado *Vozes literafro-brasileira: promovendo a identidade e diversidade na escola*, fruto de diversos parâmetros, os quais acorreram para o alcance dos objetivos deste trabalho, pois além dos alunos conhecerem alguns textos na sala de aula, puderam pesquisar e expandir o letramento literário e racial na escola e em mural digital para repositório das produções, como uma *playlist* de músicas, antologias poéticas, produção de vídeo, jogos, *podcast*, dentre outros.

Com isso, o Caderno Pedagógico colaborou para a efetivação de uma aprendizagem significativa dos alunos, com a potencialidade de orientar professores da rede pública de ensino a adotar uma abordagem engajadora, a qual incentive os estudantes a enfrentarem essa problemática, como tantas outras que poderão ser adaptadas nos diversos contextos escolares. Sendo assim, os alunos não apenas consumiram saberes, mas também produziram conhecimento, coadjuvando para ações antirracistas e demonstrando representatividades importantes. O desafio não se encerra aqui, mas a semente foi plantada, assim, espera-se que brote em terrenos férteis.

É válido ressaltar que não foi e não é fácil mudar de ideia para desmistificar o racismo, quando se tem uma história como “verdade”, quando nos fizeram pensar ou normalizar certas

atitudes impregnadas culturalmente eurocêntricas. Mas trazer a dimensão para a sala de aula é crucial, pois descortina olhares de pessoas que ainda não têm o prisma para o conhecimento da negritude. Embora esta pesquisa não se detenha a conceitos históricos, pois é basicamente literária, conhecer escritores(as) negros(as) - esquecidos(as) ou muitas vezes nunca mencionados(as) em sala de aula -, sempre foi nosso objetivo propagá-los(as) para que os temas debatidos pela literatura afro-brasileira possam envolver e fazer com que os alunos reconheçam suas histórias a partir de narrativas negras. O leitor-personagem é aquele que lê a vida, dialogando consigo mesmo, avaliando e comentando a trajetória do sujeito leitor no espaço dialógico da leitura (Cruz, 2012, p. 16).

Verificou-se, também, que o ato de criar narrativas pode ser um instrumento autêntico para a formação do estudante, tanto em relação a si mesmo quanto ao mundo ao seu redor, pois as produções de textos, como os contos e imagens reproduzidas pelos alunos proporcionaram a criação de histórias humanizadas, não apenas por estarem ligadas à condição humana das personagens dos textos lidos, como também porque se conectaram com as suas emoções e sentimentos. Assim, também, através de uma imaginação criativa, sensibilizando-se em relação ao problema e resolução deste, de forma a aplicar o conhecimento adquirido ao longo deste trabalho, como o enfrentamento do racismo em diversos contextos. Portanto, é importante reconhecer que uma abordagem perspicaz de trabalho com a literatura afro-brasileira pode fomentar o prazer pela leitura, movendo o educando para uma sociedade equitativa.

Diante disso, percebemos o poder da literatura em transcender emoções e a humanização dos indivíduos através da relação texto, leitor e contexto. Deste modo, faz-se necessário intensificar os estudos nessa perspectiva para que os estudantes que sofrem racismo ou qualquer outro tipo de violência no ambiente escolar possam ser acolhidos por narrativas que ressoam com suas próprias experiências e desafios, as quais ajudarão a (re)elaborar impressões e compreender óticas distintas, com vistas à resiliência emocional. Só assim a escola poderá reconhecer o poder transformador da literatura como uma ferramenta que não apenas amplia o conhecimento, como também nutre a saúde mental e emocional dos indivíduos.

Diante do exposto, acreditamos num trabalho pedagógico pautado na leitura e na escrita por meio da diversidade literária e inclusiva, que poderá promover a humanização, oferecendo um meio de compreensão, empatia e reflexão sobre a condição humana.

REFERÊNCIAS

ALMAPRETA, “*Literatura é a minha maneira de não adoecer*”, diz Conceição Evaristo na série *Leituras Brasileiras*, 10 de fev. de 2020. Disponível em:

<https://almapreta.com.br/sessao/cotidiano/literatura-e-a-minha-maneira-de-nao-adoecer-diz-conceicao-evaristo-na-serie-leituras-brasileiras/>. Acesso em: maio 2024.

ALMEIDA, Neide A. de. *Letramento racial: um desafio para todos nós*. Portal Geledés, 2017. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/letramento-racial-um-desafio-para-todos-nos-por-neide-de-almeida>. Acesso em: 05 jul. 2023.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. *Racismo estrutural*. São Paulo: Pólen, 2019.

ALVES, Miriam. Um só gole. In: ALVES, Miriam. *Juntar pedaços*. Rio de Janeiro: Malê, 2021, p. 81-87.

ARAÚJO, Joel Zito de. TVE RS, *Nação | TVE Vista Minha Pele*, 2016. 24'. You tube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FRq4fkkm5Iw>. Acesso em: abr. 2023.

BERND, Zilá. *Introdução à literatura negra*. São Paulo: Brasiliense, 1988.

BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. Trad. J. Guinsburg. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2015.

BIBLIOCANTO, *Podcast, seu cantinho de leitura*. #12 Cristiane Sobral/O tapete voador e Pixaim. 2021. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/5PTAFz6oR6mqUryrwdKz5?si=pyX2z20vSy-1lN1L2ADruA&context=spotify%3Ashow%3A52lqAY1azf2jI6y32FRHP0>. Acesso em: abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.

BRASIL. *Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003*. D.O.U. de 10 de janeiro de 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.html. Acesso em: abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*, 2018.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12989-relacoes-etnico-raciais>. Acesso em: abr. 2023.

BROWN, Carlinhos (Brasil, 2019, 3'). *Falar pode mudar tudo*. Direção Musical e Produção: Roberto Coelho e Kito Siqueira. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OxjhqjXIzpE>. Acesso em: 02 jun. 2023.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2004. p. 169-191.

CAMPOS, Douglas. *Música sobre Racismo | COR* |. You tube, 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Su3v3yYwbQY>. Acesso em: abr. 2023.

COLOMER, Teresa. *A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual*. São Paulo: Global, 2003.

COLOMER, Teresa. *Andar entre livros – a leitura literária na escola*. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

COLOMER, Teresa. Literatura não é luxo é a base para a construção de si mesmo. *Nova Escola*, 2014. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/928/teresa-colomer-literatura-nao-e-luxo-e-a-base-para-a-construcao-de-si-mesmo>. Acesso em: abr. 2022.

CORES e Botas. Direção: Juliana Vicente. Brasil, 2010, Cor, 16'. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Ll8EYEygU0o>. Acesso em: 05 abr. 2023.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed. 11. reimpr. São Paulo: Contexto, 2014.

COSSON, Rildo. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2021.

CRUZ, Maria de Fátima Berenice da. *Leitura literária na escola: desafios e perspectivas em um leitor*. Salvador: EDUNEB, 2012.

DALCASTAGNÈ, Regina. Quando o preconceito se faz silêncio: relações raciais na literatura brasileira contemporânea. *Gragoatá*. Niterói, n. 24, p. 203-219, 1. sem. 2008. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/33169>. Acesso em: 25 mar. 2023.

CUTI (Luiz Silva). *Literatura negro-brasileira*. São Paulo: Selo Negro, 2010.

DCRMEU. *Documento Curricular Referencial do Município de Euclides da Cunha para o Ensino Fundamental*. Bahia, Euclides da Cunha: Secretaria Municipal da Educação, 2022.

DUARTE, Eduardo de Assis. Literatura e afrodescendência. *Literafro*, 2022. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/artigos/artigos-teorico-conceituais/150-eduardo-de-assis-duarte-literatura-e-afrodescendencia>. Acesso em: 05 abr. 2023.

EVARISTO, Conceição. Gênero e etnia: uma escre(vivência) de dupla face. In: MOREIRA, Nadilza Martins de Barros; SCHNEIDER (org). *Mulheres no mundo: etnia, marginalidade e diáspora*. João Pessoa: Ideia, 2005.

EVARISTO, Conceição. *Poemas da recordação e outros movimentos*. 3. ed. Rio de Janeiro: Malê, 2017.

FAILLA, Zoara. *Retratos da leitura no Brasil 5*. 1. ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2021.

FONSECA, Maria Nazareth Soares. Literatura negra: os sentidos e as ramificações. *Literafro*, 2021. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/artigos/artigos-teorico->

conceituais/159-maria-nazareth-soares-fonseca-literatura-negra-os-sentidos-e-as-ramificacoes. Acesso em: 8 mar. 2023.

FREITAS, Maria Teresa. Letramento digital e formação de professores. *Educação em Revista*, Belo Horizonte. V. 26, N. 03, p. 335-352, dez. 2010.

USP, Instituto de Estudos Avançados. *Escrevivência*: sujeitos, lugares e modos de enunciação - corpus literário em diferença. You tube 27 de set. de 2022. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Sv_VUp7RcFY. Acesso em: 27 set. 2022.

JOUVE, Vicent. *A leitura como retorno a si*: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas. São Paulo: Alameda, 2013.

KLEIMAN, Ângela. *Texto e leitor*. Aspectos cognitivos da leitura. 4. ed. Campinas: Pontes, 1995.

KLEIMAN, Ângela. *Oficina de leitura*: teoria e prática. 3. ed. Campinas: Pontes, 2003.

KEIMAN, Ângela. Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar ler ou a escrever. *Linguagem e Letramento em Foco*, Campinas: Cefiel/IEL/ Unicamp, 2005.

LANGLAD, Gerard. O sujeito leitor, autor da singularidade da obra. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gerard; REZENDE, Neide Luzia de (org.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013.

MUNANGA, Kabenguele (org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília, Secretaria de Ação Continuada, Alfabetização e Diversidade, MEC/BID /Unesco, 2005.

MUNANGA, Kabenguele. *Negritude*: usos e sentidos. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

NASCIMENTO, Deise Santos do. *Caderno de leitura literária para a EJA: uma proposta étnico-racial*. 2015. 133 f. Orientador: Carlos Magno Santos Gomes. Dissertação (Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras) - Universidade Federal de Sergipe, Itabaiana SE, 201.

PRÓ-LIVRO, Instituto. *Retratos da Leitura no Brasil*, 5. ed. São Paulo, 2019. Disponível em: <https://www.prolivro.org.br/5a-edicao-de-retratos-da-leitura-no-brasil-2/a-pesquisa-5a-edicao/>. Acesso em: mar. 2023.

REZENDE, Neide Luzia de. O ensino de literatura e a leitura literária. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide; JOVER-FALEIROS, Rita (org.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 99-112.

REZENDE, Neide Luzia de. A formação do leitor na escola pública brasileira: um jargão ou um ideal? In: ALVES, José Helder Pinheiro (org.). *Memórias da Borborema 4*. Campina Grande: Abralic, 2014. p. 37-54.

ROJO, Roxane; ALMEIDA, Eduardo de Moura (org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de (org.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013.

ROUXEL, Annie. Autobiografia de leitor e identidade literária. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gerard; REZENDE, Neide Luzia de (org.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013a.

ROUXEL, Annie. Apropriação singular das obras e cultura literária. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gerard; REZENDE, Neide Luzia de (org.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013b.

ROUXEL, Annie. A tensão entre utilizar e interpretar na recepção de obras literárias em sala de aula: reflexão sobre uma inversão de valores ao longo da escolaridade. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gerard; REZENDE, Neide Luzia de (org.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013c.

SANTIAGO, Ana Rita. Memórias poéticas de autoras negras: reinvenções de (re) existências. Itinerários. *Revista de Literatura*, 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/itinerarios/article/view/10859>. Acesso em: 23 mar. 2023.

SILVA, Aida M. M. Apresentação. In: SILVA, Aida M. M.; TIRIBA, Léa (org.). *Direito ao ambiente como direito à vida: desafios para a educação em direitos humanos*. São Paulo: Cortez, 2015. p. 08.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. São Paulo: Cortez, 1992.

SILVA, Ullisses Alves. *Diálogos literários: debatendo o preconceito étnico-racial a partir das falas dos personagens* Orientador: Alberto Roiphe Bruno. 2018. 134 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2018.

SILVA, Isabel Carvalho da. *Leitura literária para o ensino fundamental II numa perspectiva afro-brasileira*. Orientadora: Jeane de Cássia Nascimento Santos. 2016. 134 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Federal de Sergipe, Itabaiana, 2016.

SILVEIRA, Oliveira. Encontrei minhas origens. *Literafro*, 2021. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/argos/artigos-teorico-conceituais/159-maria-nazareth-soares-fonseca-literatura-negra-os-sentidos-e-as-ramificacoes> Acesso em: 20 maio 2023.

SOARES, Elza. *A carne*, vídeo clip oficial. You tube, 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yktrUMoc1Xw>. Acesso em: 20 set. 2023.

SOARES, Magda. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Teodoro (org.). *Leitura: perspectivas disciplinares*. São Paulo: Ática, 2000.

SOBRAL, Cristiane. O tapete voador. In: RIBEIRO, Esmeralda; BARBOSA, Márcio (org.). *Cadernos Negros 34*. São Paulo: Quilombhoje, 2011.

SOBRAL, Cristiane. *Espelhos, miradouros, dialéticas da percepção*. Brasília: Editora Dulcina, 2011.

SOBRAL, Cristiane. *Provocações textuais*. Blog Cristiane Sobral; *O tapete voador conto*. 03 jan. 2012. Disponível em: <https://cristianesobral.blogspot.com/2012/01/ironia-no-texto-literario-e-teatral.html>. Acesso em: 20 maio 2023.

SOBRAL, Cristiane. *Dados biográficos, Literafro* - o portal da literatura afro-brasileira. Belo Horizonte/MG. 19 jan., 2023. Disponível em: <http://www.lettras.ufmg.br/literafro/autoras/203-cristiane-sobral>. Acesso em: 20 maio 2023.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 2011.

TUDOEDUCA. *Caminhos para uma educação antirracista*. YouTube, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ihQxsZvbNH>. Acesso em: 24 mar. 2023.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Questionário para os professores⁸

Prezado(a) Professor(a),

Este questionário foi elaborado para coletar informações valiosas sobre o ensino e a promoção da diversidade cultural na escola. A sua participação é de extrema importância, pois nos ajudará a compreender melhor como a história, a arte, a cultura e a literatura afro-brasileira são abordadas em sala de aula. Além de identificar desafios e oportunidades, buscando maneiras de aprimorar o ensino e incluir no currículo escolar.

Professor(a), não se preocupe em responder corretamente às questões, mas em ser sincero e exato nas respostas. Caso seja necessário, deixarei algumas sugestões de vídeos para aprimorar seu conhecimento sobre o assunto.

Agradecemos imensamente por dedicar seu tempo a este questionário e por compartilhar suas perspectivas e experiências. Suas respostas são confidenciais e serão tratadas com o máximo cuidado.

1 Qual é sua função na escola?

- () Professor(a) de História
- () Professor(a) de Artes
- () Professor(a) de Língua Portuguesa e Literatura
- () Professor(a) de outras Disciplinas.
- () Diretor(a) ou vice diretor(a)
- () Coordenador(a)

QUESTÕES REFERENTES À LEI 10.639/03

1 Você conhece a lei 10.639/03?*

- () sim
- () não

⁸ Ver em: <https://forms.gle/UPPtxxoA1S65pyc79>.

2 Você considera a Lei 10.639/03 importante para a educação brasileira?

- () sim
- () não
- () talvez

Justifique sua resposta.-----

QUESTÕES REFERENTES À ESCOLA

1 As questões étnico-raciais são abordadas na escola?

- () sim, no 13 de maio e 20 de novembro
- () sim, como conteúdo em diversas áreas que possibilitem tratar o assunto
- () não são estudadas
- () não sei responder

2 Há casos de racismo na escola?

- () sempre
- () nunca
- () às vezes
- () raramente

3 Quais as medidas que a escola geralmente toma e/ou deve tomar em caso de racismo evidente?-----

4 Na minha escola o currículo...*

- () baseia-se nas contribuições das culturas europeias representadas nos livros didáticos
- () constrói-se baseado em metodologia que trata positivamente a diversidade racial, visualizando e estudando as verdadeiras contribuições de todos os povos
- () não sei responder

5 Quanto à biblioteca da minha escola...*

- () possui muitos livros e variados sobre as questões raciais que contemplem alunos e professores
- () existem alguns exemplares sobre as questões raciais
- () não existe literatura que contemple as questões raciais
- () sempre há escolha de livros paradidáticos que contemplem as questões raciais
- () não se escolhe livros paradidáticos que contemplem as questões raciais

6 Existe alguma política ou diretriz específica em sua escola que apoie ou promova o ensino de História, Arte, Cultura e Literatura afro-brasileira?

- () sim
() não
() não sei responder

7 Há capacitação dos professores sobre a questão racial na escola?

- () sempre
() nunca
() às vezes
() raramente

QUESTÕES REFERENTES ÀS AULAS

1 Com que frequência você inclui história, cultura, arte ou literatura afro-brasileira em suas aulas?

- () diariamente
() semanalmente
() mensalmente
() raramente
() nunca

2 Você utiliza recursos ou materiais específicos para o ensino de leitura afro-brasileira?

- () sim
() não
() às vezes

3 Você acredita que o estudo da história, da arte, da cultura e da literatura pode desempenhar um papel importante na sensibilização e na educação dos alunos sobre as questões ético-raciais na escola? Justifique sua resposta.-----

SUGESTÕES DE APRIMORAMENTO E APROFUNDAMENTO DE SEUS CONHECIMENTOS SOBRE AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS.

(vídeos e curso)

a. 20 anos da lei 10.639/03 no brasil: sem respeito à memória, não há mudança.

Disponível em: <https://youtu.be/HCFTZT1BDVA>

- b. O que é Letramento Racial?

Disponível em: https://youtu.be/ECs_In-b0zY

- c. Legislações e Literatura

Disponível em: <https://youtu.be/9sC92QVesGU>

- d. SE VOCÊ TIVER INTERESSE SE INSCREVA NO CURSO **Introdução à Educação Antirracista oferecido pela plataforma Escolas Conectadas**. Curso Gratuito com certificado incluso. Período de realização: 06/01 a 31/12/23. Carga horária:16h

Disponível em: <https://www.escolasconectadas.org.br/introducao-educacao-antirracista>

Obrigada pela sua colaboração!

APÊNDICE B - Questionário para os alunos⁹

Prezado(a) aluno(a),

Este questionário tem como objetivo obter informações valiosas sobre suas vivências e percepções em relação ao estudo de literatura, pautando a temática da educação das relações étnico-raciais na escola. Suas respostas serão anônimas e sigilosas, pois, não é necessário colocar seu nome, nem endereço. Com isso, sua participação nos ajudará a avaliar como podemos melhorar o ensino dessa área tão relevante. Agradecemos antecipadamente por sua contribuição!

1 Onde você reside?

- ☐ zona rural
- ☐ zona urbana

2 Qual a sua idade?

- ☐ menos de 14 anos
- ☐ 14 anos
- ☐ 15 anos
- ☐ mais de 15 anos

3 Como você se considera:

- ☐ branco(a)
- ☐ pardo(a)
- ☐ preto(a)
- ☐ amarelo(a)
- ☐ indígena

4 Qual a sua religião?

- ☐ católica
- ☐ protestante ou evangélica.
- ☐ espírita
- ☐ umbanda ou candomblé
- ☐ outra

⁹ Ver em: <https://forms.gle/DGb3tNSckbSZ1Bnq9>.

☐ sem religião

5 Até quando seu pai estudou?

☐ não estudou

☐ da 1ª à 4ª série do ensino fundamental (antigo primário).

☐ da 5ª à 8ª série do ensino fundamental (antigo ginásio)

☐ ensino médio (antigo 2º grau) incompleto

☐ ensino médio completo

☐ ensino superior incompleto

☐ ensino superior completo

☐ pós-graduação

☐ não sei

6 Qual a profissão de seu pai e de sua mãe?-----

7 Qual é a renda familiar aproximadamente? (Considere a renda de todos que moram na sua casa.)

☐ até 1 salário mínimo (até r\$ 1.320,00 inclusive)

☐ de 1 a 2 salários mínimos (de r\$ 1.320,00 até r\$ 2.640,00 inclusive)

☐ de 2 a 5 salários mínimos (de r\$ 2.640,00 até r\$ 6.600,00 inclusive)

☐ de 5 a 10 salários mínimos (de r\$ 6.600,00 até r\$ 13.200,00 inclusive)

☐ nenhuma renda

☐ menos de um salário mínimo

☐ mais de 10 salários mínimos

☐ outro

8 Para você, a leitura é ...

☐ uma obrigação

☐ um prazer

☐ uma forma de aprender

☐ uma forma de valorização pessoal

☐ outra

9 O que você gosta de ler? De qual gênero gosta mais?

- () aventuras
- () ficção científica
- () romances
- () contos
- () poesia
- () religiosos
- () autoajuda
- () outro
- () nenhum, não gosto de ler

10 Você acha que a escola promove a diversidade racial por meio de atividades de leitura ou divulgação em sala de aula?

- () sim
- () não
- () às vezes

11 Quantos livros ou autores você já leu na escola, que abordam questões étnico-raciais?

- () nenhum
- () 1 a 3
- () 3 a 5
- () mais de 5

12 Você já testemunhou casos de racismo na escola?

- () sim
- () não

13 Você já teve a oportunidade de participar de grupos de leitura ou discussão relacionados à diversidade e ao racismo na escola? Se sim, como foi essa experiência?-----

14 Você acredita que a literatura pode desempenhar um papel importante na sensibilização e na educação das pessoas sobre o racismo?

- () sim
- () não
- () talvez

15 Como você imagina que uma escola poderia se tornar um lugar mais inclusivo e antirracista por meio das atividades de leitura e educação? Que subtemas você considera importantes para discutirmos na escola?-----

16 Você tem habilidade com as mídias digitais? Se sim, o que sabe fazer?

- ☐ não tenho habilidade, nunca usei
- ☐ vídeo
- ☐ podcast
- ☐ slides
- ☐ meme
- ☐ outros

Obrigada pela sua colaboração

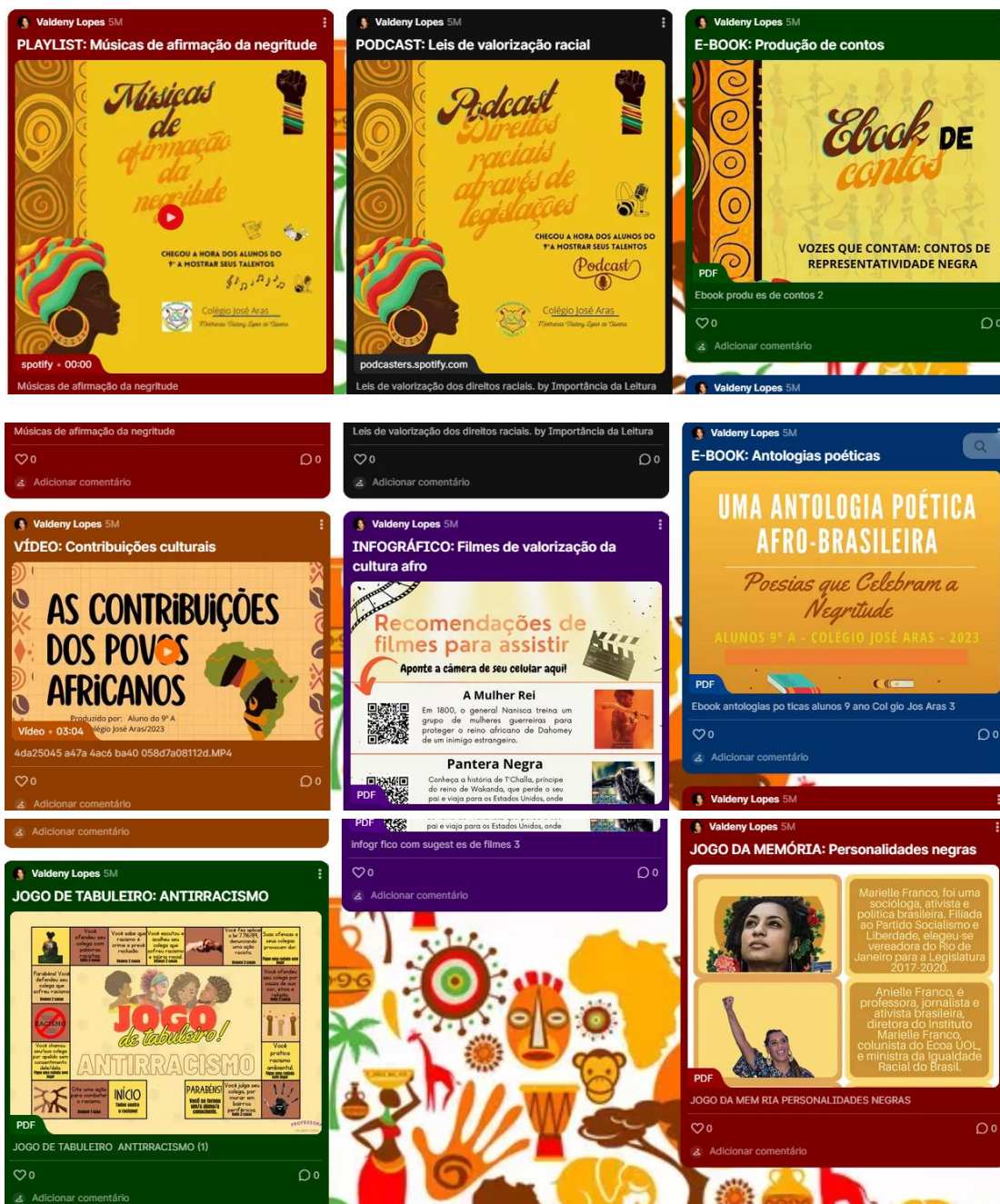
APÊNDICE C - Mural Virtual: repositório de produções dos alunos



Valdeny Lopes SM

Semeadores em ação: Literatura afro-brasileira contra o racismo na escola

Bem-vindos ao nosso mural, repositório de atividades desenvolvidas pelos alunos do 9º A, do colégio José Aras, durante algumas oficinas para o trabalho de conclusão de mestrado PROFLETRAS. Este mural objetiva na promoção e divulgação de ações afirmativas de combate ao racismo na escola através da literatura afro-brasileira.



Fonte: <https://padlet.com/valdenylopes43/semeadores-em-a-o-literatura-afro-brasileira-contra-o-racism-76y080lbngrvkvkq>



CADERNO PEDAGÓGICO

Valdeny Lopes de Oliveira

VOZES LITERAFRO-BRASILEIRA: PROMOVENDO A IDENTIDADE E DIVERSIDADE NA ESCOLA

**Orientadora: Prof.^a Dr.^a Jeane de
Cássia Nascimento Santos**

SUMÁRIO

1. Carta aos professores.....	03
2. Apresentação.....	04
3. Sequência didática.....	08
4. Esquema de atividades.....	11
5. Oficina I - Apresentação e Motivação da Temática.....	12
6. Oficina II - Prática de Leitura.....	15
7. Oficina III- Prática de Criar.....	19
8. Atividade IV - Prática do Conhecer: Letramento Racial.....	21
9. Oficina V e VI - Prática do (Re)criar.....	24
10.Oficina VII - Prática do ler: Numa Perspectiva Subjetiva.....	26
11.Oficina VIII – Prática do Compartilhar: <i>Semeadores em ação</i>.....	34
12.Referências.....	36
13.Anexos.....	39



CARTA AOS PROFESSORES

Caro(a) colega,

O presente material pedagógico tem o intuito de apresentar aos docentes, especificamente aos de Língua Portuguesa, uma opção para um trabalho com letramento literário, que a partir da experiência com a literatura possa construir um sentido para si e para o mundo em que vive. Além de construir conhecimentos sobre o gênero *conto*, estimulando a capacidade criativa e a imaginação, através da linguagem oral e escrita, por meio da produção de narrativas, debatendo temáticas, socialmente, significativas para os alunos, através do contato com a literatura afro-brasileira.

Nesse sentido, pretende-se desenvolver, também, neste Caderno, diversas atividades para a efetivação da lei 10.639/03, que aponta a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira na escola, contudo, ainda, tão pouco discutida nas escolas da Educação Básica. Para isso, conta-se com as vozes das escritoras Cristiane Sobral (2016) e Miriam Alves (2021), que trazem a discussão de temas relacionados à condição humana de uma parcela da sociedade, a exemplo do racismo em diversos espaços, inclusive na escola.

Este Caderno foi desenvolvido a partir de concepções teóricas estudadas no Mestrado Profissional de Letras (PROFLETRAS), as quais despertaram o interesse e a percepção da necessidade de propor novas metodologias de ensino, embasadas no uso de diversos gêneros textuais para o melhoramento da Educação Básica. Diante disso, este compilado pedagógico é adequado às Séries Finais do Ensino Fundamental II, no entanto, não há impedimento de que adaptações sejam feitas para que se possa utilizá-lo em outros níveis da Educação Básica, assim também, em relação à adaptação a outras literaturas, inclusive a indígena.

Espera-se que este Caderno Pedagógico fomenta o desejo dos professores a uma prática efetiva do letramento literário, sobretudo de uma educação igualitária, e que estes comecem a incorporar em seus projetos pedagógicos atividades e ações pensadas para combater o racismo, utilizando a literatura como meio de transformação e humanização durante todo o ano letivo.

Com carinho,

Valdeny Lopes de Oliveira

(A autora)

APRESENTAÇÃO

Diante de tantos desafios no processo de ensino e aprendizagem de leitura atribuída ao professor de Língua Portuguesa, a formação de leitores, certamente, é o maior de todos. Nessa perspectiva, entende-se que a escola é a principal responsável pela formação cultural do estudante, assim, é de sua incumbência contribuir para a proficiência leitora literária, não só como ferramenta de comunicação e interação entre os povos, mas também como compartilhamento de conhecimentos, experiências e visões de mundo.

Diante disso, é importante trazer alguns conceitos que ajudem a você, professor(a), a utilizar e ajustar as estratégias de acordo com cada realidade. Para Colomer (2014), “A literatura é um conteúdo que precisa ser ensinado na escola porque possibilita refletir sobre o mundo, criar realidades, ampliar o repertório de linguagem e formar comunidades que se identificam com um determinado conjunto de obras e habilidades”. Isto reforça a proposta desse Caderno Pedagógico, que tem como objetivo apresentar algumas técnicas que possam contribuir para o desenvolvimento do letramento, da formação de identidade e da diversidade do educando do Ensino Fundamental II, quiçá do Ensino Médio.

No entanto, percebe-se que para implementar um efetivo trabalho com o texto literário, faz-se necessário criar condições para que o encontro do aluno com a literatura seja uma busca plena de sentido. De acordo com Cosson (2014, p. 27), “Ler implica troca de sentidos não só entre escritor e leitor, mas também, com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultados de compartilhamentos de visões do mundo entre os homens no tempo e no espaço”. E essa busca plena de sentido entre o texto literário e a sociedade é que faz a magia de apreciação e apropriação da literatura como linguagem, assim: “[...] se quisermos formar leitores capazes de experienciar toda a força humanizadora da literatura, não basta apenas ler” (Cosson, 2014, p.29).

Segundo Cruz (2012), o texto literário deve ser apresentado ao leitor de forma prazerosa e lúdica, porque diante das adversidades e dificuldades encontradas no contexto escolar, o texto deve ter um significado dentro da realidade do educando, e a leitura deve estar vinculada à sua trajetória pessoal, para que de fato o aluno possa refletir e a literatura possa cumprir seu papel social. Nesse encontro coletivo, a linguagem constrói um sentido, ou seja, “[...] a linguagem passa a ter ‘sabor’. Um sabor que advém da composição alquímica do olhar do escritor e da percepção ativa do leitor frente às palavras de uma linguagem literária que assume novos significados e representações” (Cruz, 2012, p.17).

Para Rouxel (2013), a literatura tem sentido na vida do aluno quando este se envolve com uma leitura aprazível, considerando suas experiências pessoais, emoções e valores. Dessa forma, o leitor será tocado pela subjetividade, adentrando em seu conhecimento de mundo interior através de inferências, ou seja, fazendo uma correlação entre a conduta de certos personagens com sua própria vivência e identidade. Ainda, essa autora afirma que a escola deve ajudar a estimular a motivação dos jovens leitores, desenvolvendo suas capacidades imaginativas e criativas, através de atividades constantes de se relacionar com o mundo e consigo mesmos. “Não surpreende que os leitores em formação descubram a literatura e se espelhem nela” (Rouxel, 2013, p.77).

Segundo Jouve (2013), a leitura subjetiva vai muito além da literalidade, uma vez que o leitor tem contato com o texto, de tal forma que o faz refletir sobre aspectos que não estavam presentes. É uma experiência que retorna de forma mais impactante, pois é no momento de fabulação que o leitor se envolve com o texto, tornando-o mais experiente e participante da obra. Assim, define:

Espaço intermediário entre o eu do leitor e o não-eu do texto, entre o sujeito que lê e outro que escreve, entre o imaginário das representações e a realidade da linguagem, a leitura é esse lugar intermediário onde se persegue a construção jamais acabada de nossa identidade. A confrontação do leitor consigo mesmo é, portanto, uma das dimensões maiores da leitura. A questão é saber como introduzi-la no ensino (Jouve, 2013, p.61).

Compreende-se que não é uma tarefa fácil trabalhar com o texto literário em suas particularidades, contudo, é necessário refletir e conhecer alternativas que possam auxiliar o ensino de literatura, desde a escolha da obra, que deve contemplar as várias culturas, a motivação e a mediação pelo professor para que este desperte a prática leitora e escritora, a fim de ampliar o repertório cultural do estudante. Dessa maneira, Antonio Candido (2004) destaca que a literatura é um direito indispensável para a condição humana, pois é através dela que as pessoas mergulham em outros mundos e em outras realidades, ajudando a formar a própria identidade, e conclui: “A literatura humaniza em sentido profundo, porque faz viver” (Candido, 2004, p. 176).

Nesta perspectiva, devemos usar a literatura tanto para o engajamento de formação leitora, como também para trazer ao debate algumas questões de cunho social que são enfrentadas pelos alunos, a exemplo do racismo. De acordo com algumas pesquisas, é na escola que acontecem as primeiras experiências de racismo. Segundo Munanga (2009, p. 7):

O racismo imprime marcas negativas em todas as pessoas, de qualquer pertencimento étnico-racial, e é muito mais duro com aqueles que são suas vítimas diretas. Abala os processos identitários. Por isso a reação antirracista precisa ser incisiva. Para se contrapor ao racismo faz-se necessária a

construção de estratégias, práticas, movimentos e políticas antirracistas concretas.

Por essa razão é que a temática das relações étnico-raciais é uma proposta deste trabalho pedagógico e, também, por se valorizar uma educação humanizadora, capaz de contribuir com o desenvolvimento integral do estudante, na perspectiva de construir uma sociedade mais igualitária. Por muitos anos, a construção identitária das crianças negras vem sendo distorcida, causando efeitos danosos na forma como elas se relacionam com sua formação histórica e sentimento de pertencimento. Portanto, é necessária uma proposta de intervenção que se preocupe em desmistificar preconceitos, discriminações e estereótipos produzidos socialmente e historicamente, através de ações afirmativas, no decorrer do ano letivo inteiro, e não somente em datas específicas, como o Dia da Consciência Negra.

Dalcastagné (2008, p.215) argumenta sobre o ensino de literatura na escola dizendo: “[...] espaço onde se constroem e se validam representações do mundo social, a literatura é também um dos terrenos em que são reproduzidas e perpetuadas determinadas representações sociais, camufladas, muitas vezes, no pretenso ‘realismo’ da ‘obra’”. Dessa forma, este Caderno pretende engajar os professores a partir de uma sequência de oficinas que contemplam a literatura afro-brasileira para uma abordagem geral da discriminação de todo e qualquer tipo na escola.

Na concepção de Duarte (2005), a literatura afro-brasileira deve partir de um autor negro, pois este pode apresentar e representar seu lugar de fala, usando a literatura para desmistificar o que nos foi contado por longos anos, uma história do negro escravizado, em papel subalterno, estereotipado e inferiorizado. É, justamente, usar o texto de forma positivada para atingir um público alvo específico, para intensificar essas mudanças de atitude e ressignificar a identidade cultural, buscando valorizar suas ancestralidades, através de temática que aborde suas tradições culturais, sociais e artísticas. Assim, também, apresentar suas experiências através de seu ponto de vista, sua perspectiva histórica e cultural, com uma linguagem de desconstrução de termos pejorativos e estereotipados. Somente, dessa forma, a literatura poderá cumprir seu papel social.

É imprescindível considerar e acolher os saberes desses povos e de todas as culturas, reconhecendo sua importância e valorizando de forma que se dê visibilidade positiva na sociedade. Nesse sentido, algumas leis foram efetivadas para uma educação mais igualitária, especificamente a Lei 10.639/03, que se tornou obrigatório o Ensino da cultura afro-brasileira como prática pedagógica, como: História brasileira, produções artísticas, Literatura Afro-

brasileira. Em consonância com essa lei, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) nos orienta:

Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade saberes, identidades e culturas (Brasil, 2018. Competências específicas de Linguagens para Ensino Fundamental, p.65).

Nesse sentido, fica evidente que os normativos respaldam ações pedagógicas que se comprometam com o processo de ensino para formação de leitores mais críticos, como também ressaltam para o ressignificar da identidade cultural dos educandos. Sendo assim, as estratégias deste Caderno contemplam alguns gêneros literários, como música, poema, curta-metragem, e, especificamente o conto afro-brasileiro, por ser uma narrativa mais curta, construindo a partir dele um sentido para si e para a sociedade. Para isso, contamos com as vozes de duas escritoras afro-brasileiras, que se apresentam como fortes influentes para se trabalhar a temática, a exemplo de Cristiane Sobral com o conto *O tapete Voador* e *Um só gole*, de Miriam Alves.

A partir destes contos, serão desenvolvidas algumas oficinas práticas, as quais constituirão este compilado, no intuito de fortalecer e ampliar o aprazamento à leitura literária. Seguiremos a proposta de sequência básica de Cosson (2014), que é constituída por quatro passos: *motivação, introdução, leitura e interpretação*. O primeiro passo para o letramento literário é “preparar o aluno para o texto” (Cosson, 2014, p.54); o segundo, o autor chama de introdução à apresentação do autor, da obra, do contexto e de sua importância; o terceiro, dedicado à leitura, que precisa ser mediada, com ritmo, tempo e resultados, e que Cosson nomeia de intervalo para uma leitura mais longa, no caso de um romance. E por último, a interpretação, que são as “[...] inferências para chegar à construção do sentido do texto, dentro de um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade” (Cosson, 2014, p.64).

Dessa forma, Solé (1998) também nos traz algumas estratégias, que podem auxiliar na formação leitora. Para isso, a autora divide o processo de leitura em três momentos distintos. A pré-leitura, momento que se destaca a ativação de conhecimentos prévios através da motivação, definição de objetivos, elaboração de previsões, levantamento de hipóteses sobre o tema, análise da estrutura do texto e observação de elementos internos, como imagens, título e subtítulo. Durante a leitura, a autora sugere uma abordagem compartilhada entre aluno e professor, com o objetivo de auxiliar na compreensão, como solicitar esclarecimentos, fazer um resumo e verificar previsões. E para o pós-leitura, as ações devem se concentrar na identificação da ideia principal, na elaboração de resumos e na formulação de perguntas e respostas. Portanto, é responsabilidade do(a) professor(a) promover atividades significativas de leitura, além de

refletir, planejar e avaliar sua própria prática relacionada à leitura para motivar os alunos a se envolverem e se encantarem com a leitura como uma prática social.

De acordo com Silva (1992, p. 44), “O leitor porta-se diante do texto transformando-o e transformando-se”. É nessa perspectiva que objetiva a construção deste Caderno, que traz experiências com a escrita negra de autores e autoras que ecoam vozes de equidade e respeito na sociedade, oportunizando ao professor a prática de leitura literária por meio de estratégias de leitura, escrita, fala e escuta. Além de possibilitar ao estudante a construção de aprendizagem e compartilhamento de experiências de protagonismo com outras turmas da escola e/ou outras comunidades, incluindo a digital.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

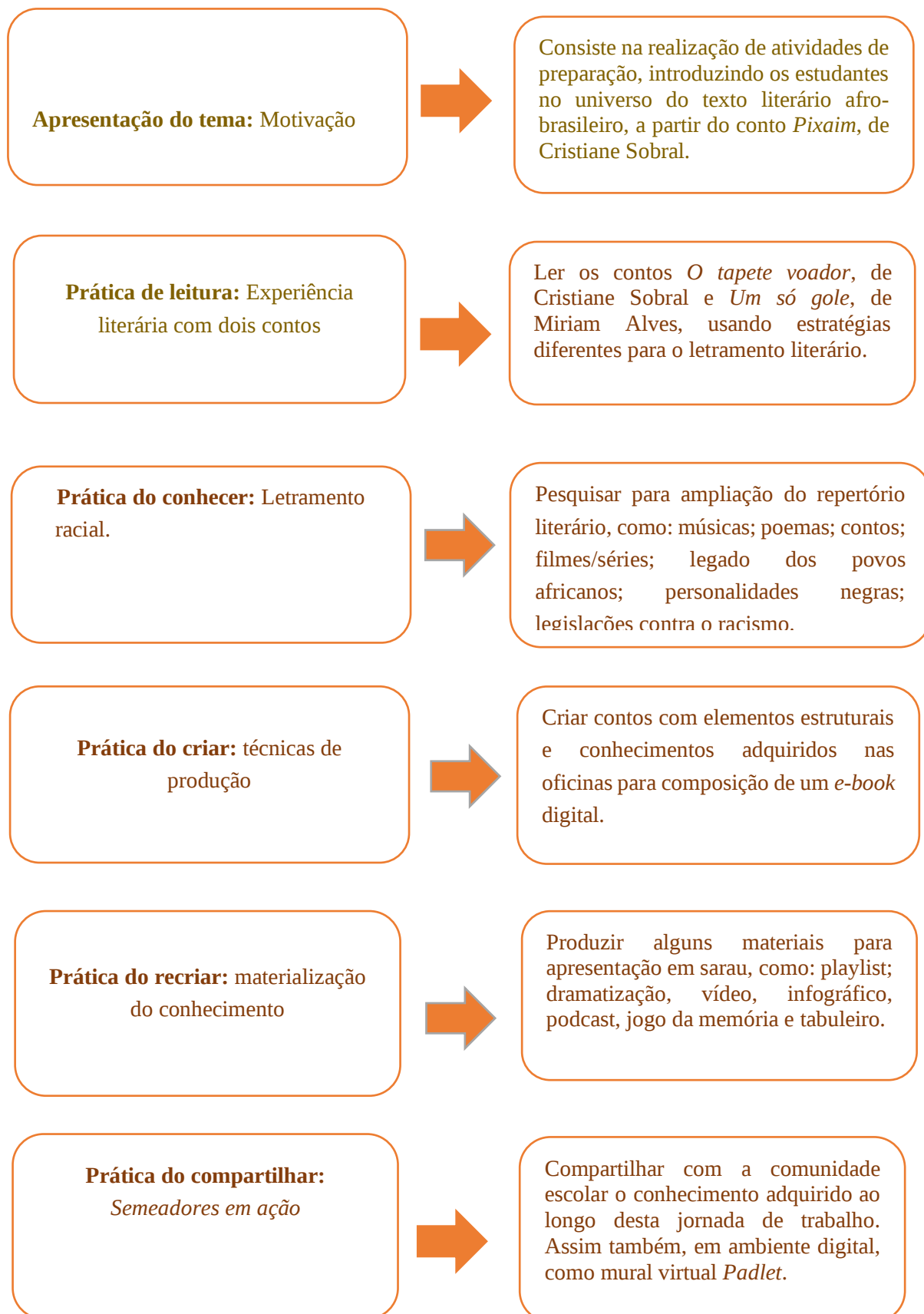
ETAPAS/TEMPO	OBJETIVOS	DESCRIÇÃO DE ATIVIDADES
Apresentação do tema: Motivação (2 horas aulas de 50 minutos cada)	- Preparar os alunos para se adentrarem ao universo do texto literário afro-brasileiro, possibilitando o reconhecimento e a valorização da diversidade cultural e étnica brasileira. - Desenvolver habilidades de escuta ativa e interpretação de textos literários, por meio da audição de um conto performático. - Estimular a expressão de sentimentos e pensamentos dos alunos, fomentando a capacidade de análise crítica e reflexiva sobre as questões de identidade e representatividade.	- Contextualização: Breve introdução à literatura afro-brasileira e sua importância para a compreensão da cultura e da história do Brasil. - Discutir brevemente a biografia e as contribuições de Cristiane Sobral para a literatura brasileira contemporânea. - Ouvir a leitura performance do conto <i>Pixaim</i>, de Cristiane Sobral, em <i>podcast</i>. - Orientar os alunos para registrar mensagens e sentimentos que o conto transmite, bem como a qualquer componente que chame sua atenção. - Conduzir uma roda de conversa em que os alunos terão a oportunidade de compartilhar suas percepções.
Segundo momento: Conto <i>O tapete voador</i> , de Cristiane Sobral (4 horas aulas de 50 minutos cada)	- Deduzir e extrair informações do texto, usando elementos explícitos e implícitos da obra para ajudar a compreender as ideias da autora. - Estimular a interpretação de texto e a capacidade analítica dos estudantes, através da leitura e da discussão do conto <i>O Tapete Voador</i>, de Cristiane Sobral. - Desenvolver habilidades de escrita criativa e argumentação, permitindo que os	- Apresentação da obra e do conto <i>O Tapete Voador</i>, com um breve contexto sobre a autora Cristiane Sobral. - Leitura coletiva de parte do conto, seguida de uma sessão para que os alunos registrem suas impressões iniciais e comentários sobre a história, personagens e temas abordados. - Inferências sobre o Desfecho e a Criação de um novo final. - Discussão em pequenos grupos sobre o desfecho retirado, propositalmente, do conto, incentivando os alunos a inferirem o que acontece, baseados nos elementos do texto e no conhecimento de mundo.

	alunos criem seus próprios desfechos para o conto.	• Criação de um novo desfecho para o conto, utilizando habilidades de escrita criativa e de argumentação. • Apresentação do desfecho original do conto pela professora ou pelo professor. • Comparação dos desfechos criados pelos alunos com o original, seguida de uma discussão reflexiva sobre as diversas interpretações e como cada grupo chegou ao seu final. • Reflexão coletiva sobre o processo de criação e as habilidades desenvolvidas durante as oficinas.
Terceiro momento: Intervalo; Letramento racial (6 horas aulas de 50 minutos cada)	• Pesquisar e reconhecer a própria história e de seus antepassados, proporcionando a reflexão sobre a formação da identidade individual e coletiva dos alunos. • Expandir o repertório cultural dos alunos por meio do conhecimento e da exploração de alguns gêneros textuais, como: músicas, poemas, contos, filmes, séries, o legado dos povos africanos, personalidades negras e legislações contra o racismo. • Contribuir para a reflexão, a compreensão e o debate sobre o racismo, promovendo o respeito à diversidade e a valorização da cultura africana e afro-brasileira.	• Construção de árvore genealógica, considerando o que descobriram sobre sua história e de seus antepassados, suas reflexões, aprendizados e construção de identidade. Discussão e exposição no mural da escola. • Exposição do curta-metragem <i>Vista minha pele</i> (2013, 26'), dirigido por Joel Zito Araújo. Socialização. • Pesquisa e apresentação em grupos para reafirmação de identidade e ampliação do repertório, como: músicas; poemas; contos; filmes/séries; legado dos povos africanos; personalidades negras; legislações contra o racismo; termos e conceitos para o enfrentamento do racismo. • Produção de conto para organização de <i>e-book</i>, incluindo: • PERSONAGENS: personalidades negras; • ESPAÇO: destacar as belezas da África; • ENREDO: acrescentar trecho de música, poema;

		• COMPLICAÇÃO: alguma lei como resolução do problema; • DESFECHO: valorizando a cultura e protagonizando a história.
Quarto momento: Conto <i>Um só gole</i>, de Miriam Alves (4 horas aulas de 50 minutos cada).	• Proporcionar aos alunos uma experiência de aprendizado interdisciplinar, utilizando a literatura e a música como ferramentas para explorar temas sensíveis como o suicídio, visando o desenvolvimento da empatia, da consciência social e do pensamento crítico. • Desenvolver habilidades de leitura crítica e interpretativa, por meio da análise fragmentada do conto, estimulando o pensamento analítico e a capacidade de síntese. • Fomentar a expressão artística e emocional dos alunos através da criação de flashes literários ou ilustrações que representem suas interpretações e sentimentos em relação ao texto lido.	• Apresentação da música em videoclipe <i>Vozes do silêncio</i>, de Carlinhos Brown (2019), já que o conto retrata sobre a temática do suicídio. • Apresentação do contexto em que foi escrito o conto <i>Um só gole</i> e sobre a trajetória de vida da escritora Miriam Alves. • A leitura pode ser feita em pausas, ou seja, em trechos, de preferência ao surgimento de algo novo no texto, como um lugar, um personagem, a problemática, ou em trecho que antecede o clímax. • Despertar a curiosidade dos estudantes, deixando um suspense para continuar a leitura em outra oficina. • A compreensão e o aprofundamento do texto podem ser feitos durante as pausas na leitura. • Ao término da leitura, solicitar aos alunos a descrição de flashes do conto ou de uma ilustração sobre os sentimentos despertados e partes significativas com a leitura do conto, para discussão e exposição em mural.
Quinto momento: Avaliação e Sarau (4 horas-aulas de 50 minutos; 2 (duas) para autoavaliação e 2 (três) para preparação do sarau)	• Promover a autoavaliação e avaliação do aprendizado, de forma participativa. • Contribuir com o protagonismo estudantil, provocando a reflexão sobre a	• Avaliação e a autoavaliação do aprendizado, com a participação ativa dos alunos, que serão instruídos para produzir os materiais para apresentação no sarau. • Preparação para compartilhar as ideias em sarau literário e mídias digitais: <i>Semeadores em ação</i>:

	responsabilidade social e as relações entre as ações individuais e coletivas. • Incentivar a expressão artística e literária dos alunos por meio da produção de materiais para um sarau. • Valorizar a diversidade cultural e o legado cultural africano. • Desenvolver habilidades de pesquisa, síntese e apresentação em diferentes formatos. • Fomentar a habilidade de compartilhar conhecimentos e ideias, tanto presencialmente quanto em mídias digitais.	• GRUPO 1: Música / playlist; • GRUPO 2: Poemas/ antologias; • GRUPO 3: Contos/ dramatização; • GRUPO 4: Filmes e Séries/ Infográfico • GRUPO 5: Legado cultural da África: Vídeo; • GRUPO 6: Personalidades/ Jogo da memória; • GRUPO 7: Leis / Podcast; • GRUPO 8: Termos e conceitos/ Jogo de tabuleiro. • Os alunos deverão compartilhar com a comunidade escolar o conhecimento adquirido ao longo desta jornada de trabalho, através de sarau e compartilhamento em mural virtual <i>Padlet</i>.
--	--	--

ESQUEMA DE ATIVIDADES



Oficina I - Apresentação e Motivação do Tema

“Leitura é a forma de lazer e de prazer, de aquisição de conhecimentos e de enriquecimento cultural, de ampliação das condições de convívio social e de interação” (Soares, 2000, p.19).

Para início de conversa



Professor(a), é importante criar expectativas sobre o que vai acontecer nas próximas aulas para despertar a curiosidade do aluno. Dessa forma, anteriormente, organize um espaço diferente da sala de aula, se possível, voltado para a temática, com imagens, música ao fundo, diversos livros, a fim de levantar conhecimentos prévios sobre o assunto que será apresentado.

Feito isso, pode fazer os seguintes questionamentos:

- Qual a importância da literatura em seu dia a dia?
- Qual o objetivo do texto literário? Você tem contato na escola e fora dela?
- Você já leu alguma obra que fizesse se identificar com algum personagem? Se a sua resposta for sim, como se sentiu?
- Você já teve contato com alguma obra que enfatizasse o racismo? (música, poema, conto, charge, filme, HQ, dentre outros.)
- Você conhece o gênero *conto*? Sabe especificar quais suas características? Se sua resposta for afirmativa, cite-as.
- Em sua opinião, existe racismo no Brasil?
- Você já foi ou conhece alguém que já foi vítima de discriminação racial?
- Você acha importante trabalhar o racismo na escola?

Professor(a), para as questões reflexivas, é interessante registrar no quadro as conclusões e as respostas da turma para que o assunto se torne mais concreto para os alunos.

A partir disso pode introduzir a temática com a dinâmica intitulada *A diversidade faz a diferença* (em anexo), a fim de que os alunos façam uma reflexão sobre a importância de se respeitar as diferenças para a convivência social, principalmente no âmbito escolar.

Além dessa dinâmica, pode ser utilizado o quebra-cabeça da diversidade (em anexo) em que os alunos poderão fazer reflexões sobre todas as formas de preconceitos existente na escola, desde os aspectos físicos, cor, gênero, personalidade, dentre outros, que muitas vezes são motivos de um ambiente desarmônico, a exemplo da prática da violência.

Professor(a), após a montagem dos quebra-cabeças em grupos e realizada a leitura das imagens, abra para o debate, a começar com esses ou outros questionamentos:

1. Em sua opinião, por que algumas pessoas discriminam outras?
2. O que se deve fazer na escola para enfatizar uma boa convivência e todos(as) possam se sentir respeitados(as)?
3. Em sua opinião, como as pessoas que sofrem racismo e discriminação se sentem?
4. O que você deve fazer para transformar essa situação?

É importante que a partir desse momento, você, professor, faça a mediação para a reflexão sobre a partilha de vivências de quem já sofreu algum tipo de preconceito na escola, além de trazer uma discussão sobre alguns temas importantes, como a sensibilização sobre o racismo no âmbito escolar. Esse momento servirá para motivar e adentrar à temática que será trabalhada nesse Caderno, podendo também ser sobre qualquer outro tema de interesse ou necessidade da turma.

Para concluir essa Mesa-redonda, poderá ouvir a música *Ser diferente é normal*, dos compositores Vinícius Castro e Adílson Xavier, e apresentada por Gilberto Gil e Preta Gil, a fim de aproximar os alunos da temática étnico-racial, como pauta principal deste trabalho, pois diante de tantas diversidades importantes a serem debatidas na escola, explica-se o motivo de enfatizar este tema como forma de combate ao racismo, proporcionando um debate através da inserção da literatura afro-brasileira.

Quer saber mais?

5 Atividades para trabalhar diversidade cultural na escola

Dinâmica: <https://youtu.be/3AbrAC44CwM>

Sugestão de música de fundo: *Cor*, de Douglas Campos.

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Su3v3yYwbQY>

Música *Ser diferente é normal*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XpG6DoORPIs>

Antes de apresentar o texto aos alunos, converse com eles sobre o suporte *podcast*, questionando se conhecem, se costumam ouvir ou se produziram. Pois normalmente os adolescentes gostam de ouvir música em plataforma de streaming, que também pode ser usada para ouvir diversos conteúdos, a exemplo de texto literário.

Em continuidade à apresentação da temática, professor(a), explique aos alunos que irão ouvir um conto da autora Cristiane Sobral, que fará uma performance, que após a leitura, também será apresentada sua trajetória como escritora afro-brasileira.

Dessa forma, anuncie o título do conto “Pixaim”, a fim de levar as(os) alunas(os) a refletirem sobre o termo “pixaim”, tão utilizado para qualificar o cabelo crespo como ruim, considerando uma palavra pejorativa que causa humilhação e preconceito. Inicialmente, este conto servirá para sensibilização e despertar uma postura crítica diante dos apelidos e normalização do preconceito na escola. Além de provocar uma aceitação da identidade racial das(os) alunas(os). Por fim, ressalte o papel da escola na desconstrução do preconceito.

Assim, o texto é apresentado para audição, se for necessário, pode ser também impresso e lido pelo(a) professor(a) para a turma. Vejamos um trecho do conto:

[...]



“Pela primeira vez foram violentadas as minhas raízes, senti muita dor, e, fiquei frágil, mas adquiri também uma estranha capacidade de regeneração e de ter ideias próprias. Eu sabia que não era igual às outras crianças. E que não podia ser tratada da mesma forma. Mas como dizer isso aos outros? Minha mãe me amava muito, é verdade, mas não percebia como lidar com as nossas diferenças.

Eu cresci muito rapidamente, e para satisfazer aos padrões estéticos não podia mais usar o cabelo redondinho do jeito que eu mais gostava, pois era só lavar e ele ficava todo fofinho, parecendo algodão. Uma amiga negra que eu tinha costumava amarrar uma toalha na cabeça, e andar pela casa, fingindo que tinha cabelo liso e dizia que o sonho dela era ter nascido branca. Eu achava estranho. Não percebia como alguém poderia ser algo além daquilo que é.

Minha mãe decidiu que o meu pixaim tinha que crescer e aparecer. Lembro do pente quente que se usava na época, para fazer o crespo ficar “bom”, e da marca do pente quente que tatuou meu ombro esquerdo, por resistir àquela imposta transformação. Era domingo, íamos todos a uma festa, e eu tinha que ficar bonita como as outras. No caminho, caiu uma chuva, dessas de verão, e em poucos minutos, houve o milagre, pois a água anulou o efeito do pente. Eu chorava porque achava que o meu cabelo nunca voltaria ao normal, e minha mãe ficou brava porque eu estava parecendo comigo, de um jeito nunca antes visto!” [...] (Sobral, 2016, p. 37/38).

Spotify - é o serviço de streaming de música mais popular e usado do mundo. Ele é desenvolvido pela startup Spotify AB em Estocolmo, na Suécia.

Podcast- É um modelo de conteúdo digital em áudio ou vídeo, que oferece conteúdos diversificados, consumido via plataformas de streaming.

I. Após a leitura, o(a) professor(a) traz algumas reflexões sobre o conto:

Sobre o texto

Quais as sensações e sentimentos que o texto transmitiu?

Você consegue identificar características desse gênero textual?

Sobre a autora

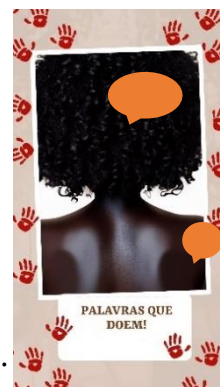
Quem é a autora do texto? Você sabe algo sobre ela?

Sobre a leitura e o leitor

Você se identificou de alguma maneira com esse texto? De que forma? A sua visão da sociedade se assemelha com a visão da autora?

II. Depois das discussões sobre o texto “Pixaim”, divida a sala em dois grupos:

- Um grupo deve escrever em balões previamente recortados para escreverem **“palavras que doem”**, como exemplos de atitudes que podem provocar o racismo em diversos contextos, como: escola, família, trabalho, comunidade, dentre outros; e colar em cartaz.



- Enquanto o outro grupo escreve em cards frases com ações antirracistas, para a confecção de um mural.

Em seguida, as produções são apresentadas e expostas em mural da escola para que todos possam ler e refletir.

As cópias dos murais estão em anexos.



Oficina II – Prática de Leitura

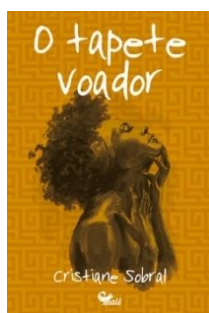
“A leitura literária que a escola objetiva processar visa mais que simplesmente ao entretenimento que a leitura de fruição proporciona. No ambiente escola, a literatura é um lócus de conhecimento e, para que proporcione como tal, convém ser explorada de maneira adequada” (Cosson, 2021, p.26-27).

Experiência literária com o conto *O tapete voador*, de Cristiane Sobral

Segundo Cosson (2014), o ensino de literatura deve ser efetivado em um movimento contínuo de leitura, partindo do conhecido para o desconhecido, do simples para o complexo, do semelhante para o diferente, com o objetivo de ampliar e consolidar o repertório cultural do aluno. Diante desse desafio, pretende-se trabalhar dois contos nesse caderno, com perspectivas diferentes, embora com o mesmo objetivo, de contribuir com estratégias de leitura para formação de leitores literários.

Com isso, nesse momento, professor(a), será trabalhado o conto *O tapete voador*, que foi publicado na obra que recebe o mesmo nome do conto da escritora Cristiane Sobral (2021), que nos traz a história da protagonista Bárbara, vítima de branqueamento forçado por seu chefe, que também é negro.

Nesta atividade, foram utilizadas 4 (quatro) aulas, divididas em 2 (duas) Oficinas. Assim, como já foi relatado na prática de leitura anteriormente, o encadeamento deste Caderno Pedagógico será determinado a partir da sequência básica estabelecida por Cosson (2014), que organiza uma divisão em 4 (quatro) partes:



MOTIVAÇÃO

INTRODUÇÃO

LEITURA

INTERPRETAÇÃO

<https://11nk.dev/BuYsH>

Antes da leitura do conto, é importante trabalhar sobre o gênero, suas características e estrutura. Assim, apresenta-se esse quadro-resumo em slides ou impresso, para que os alunos reconheçam os elementos da narrativa. Para isso, segue o Quadro 1:

Quadro 1 – Elementos da Narrativa

ELEMENTOS	DESCRIÇÃO
Informações sobre o gênero conto	É uma narrativa curta de ficção, escrita em prosa e que, embora tenha os mesmos elementos de um romance ou uma novela - enredo, personagem, tempo, espaço e conflito, é mais curto e apresenta ideias concisas e precisão narrativa. Para a estruturação de sua narrativa pode utilizar figuras de linguagens, ou quebra de expectativa e conhecimentos de mundo que são mobilizados na interação entre autor, texto e leitor.
Enredo	Sequência de eventos que compõem a trama, incluindo introdução, desenvolvimento e clímax.
Personagens	Seres fictícios que impulsionam a história, podem ser protagonistas, antagonistas, etc.
Narrador	Perspectiva a partir da qual a história é contada (primeira, segunda ou terceira pessoa). Narrador onisciente – é o tipo de narrador que conhece toda a história, até mesmo o pensamento dos personagens. - Narrador observador – ele não conhece toda a história, apenas se limita a narrar os fatos à medida que eles acontecem.
Tempo	Momento em que a história ocorre, incluindo ordem cronológica e possíveis flashbacks.
Espaço/ lugar	Local onde a história se desenrola, podendo ser real ou imaginário, específico ou genérico.
Clímax	Ponto de virada crucial na trama, onde os conflitos atingem seu auge e a tensão é máxima.
Desfecho	Conclusão da história, onde os conflitos são resolvidos e questões em aberto são fechadas.
Tema	Ideia central ou a mensagem subjacente explorada pelo conto, muitas vezes de forma simbólica.
Atmosfera	Sentimento ou emoção evocada pela narrativa, criada por elementos como tons descritivos.

Lembrando que esses elementos podem variar em importância e detalhes, dependendo do conto e do autor.

A partir disso, inicia-se o processo de pré-leitura ou motivação, a fim de preparar os estudantes sobre a ideia geral do conteúdo do conto, quando os alunos serão convidados a ouvir a música *A carne*, de Elza Soares (2002), acompanhando a letra da canção em slides, reproduzida pelo *Datashow* ou impressa. Antes disso, professor(a), apresente em poucas palavras a biografia da cantora.

A carne

A carne mais barata do mercado é a carne negra (4x)

Que vai de graça pro presídio
E para debaixo do plástico

Que vai de graça pro subemprego
E pros hospitais psiquiátricos

A carne mais barata do mercado é a carne negra
(4x) Que fez e faz história

Segurando esse país no braço
O cabra aqui não se sente revoltado
Porque o revólver já está engatilhado
E o vingador é lento
Mas muito bem intencionado
E esse país
Vai deixando todo mundo preto
E o cabelo esticado
Mas mesmo assim
Ainda guardo o direito
De algum antepassado da cor
Brigar sutilmente por respeito
Brigar bravamente por respeito
Brigar por justiça e por respeito
De algum antepassado da cor
Brigar, brigar, brigar

A carne mais barata do mercado é a carne negra (4x)

Fonte: <https://acesse.one/4CbY2>



Cristiane Sobral é carioca e vive em Brasília. É atriz, escritora, professora e diretora de teatro. Mestre em Teatro, Bacharel em Interpretação Teatral, Licenciada em Teatro e Especialista em Docência. Dirigiu a Cia de Arte Negra Cabeça Felta, (Teatro) por 17 anos. Escritora com participação em eventos em países como Equador, Colômbia, África do Sul, Estados Unidos, Angola, Moçambique e Guiné-Bissau. Publicou dez livros em vários gêneros, com maior destaque para “Não vou mais lavar os pratos”.

Em seguida, apresente em uma lâmina de slide, a questão abaixo, a fim de provocar a reflexão e socialização:

Os negros são mesmo tratados como um “produto” sem valor?

Para incrementar as discussões, pode-se, também, apresentar alguns dados de pesquisa sobre o posicionamento do negro no mercado de trabalho, como a questão sobre salário, nível de instrução e ocupações no mercado de trabalho, justamente o tema principal do conto *O tapete voador*, de Cristiane Sobral (2016). Professor(a), atente para não se estender muito e não perder o propósito da aula, que é a leitura do conto. O importante é envolver o aluno com o texto que pretende ler.

Feito isso, chega o momento de apresentar a obra, a autora e mostrar a capa do livro *O tapete voador* aos alunos. Sabemos da dificuldade de adquirir obras específicas nas escolas, mas caso não possua, mostre em slide, podendo, inclusive, entregá-la a algum aluno para manusear e ler a aba ou orelha em que estão as informações biográficas da autora. Ainda, de maneira breve, pode apresentar o contexto de branqueamento social e eugenia, enfatizando sobre a importância e o objetivo de se trabalhar com a obra de que se pretende discutir sobre as

questões raciais por meio dela e fazerem reflexões sobre a temática, a fim de criar expectativa para a leitura.

Nesta oficina, a apresentação da autora se deu através do *podcast* utilizado anteriormente para que os alunos conhecessem melhor sua trajetória.

Enfim, professor(a), distribua para cada aluno a fotocópia do conto para a leitura, solicitando que leiam, silenciosamente, fazendo anotações nas bordas do papel sobre o que chamar atenção, como curiosidades, dúvidas, impressões, destacando elementos específicos da narrativa para posteriormente abrir a discussão.

Leia o trecho do conto *O tapete voador* (o texto na íntegra está nos anexos).

***O tapete voador*, de Cristiane Sobral**

Todo mundo tem na vida pelo menos um momento de virada. Todos têm a oportunidade de se reinventar a partir de um momento de crise. No caso da Bárbara, aconteceu quando foi convocada pelo Presidente da empresa, após alguns dias com a suspeita de que receberia uma promoção. Estava trabalhando bem, conseguindo resultados, era estimada por todos, tudo caminhava para o êxito. Empolgada, fizera, havia uns quinze dias, uma carta ao Presidente com um pedido de apoio para começar um curso de pós-graduação.

Era o dia da audiência. Enquanto aguardava na sala de espera do gabinete, observava os móveis, a decoração, tudo um tanto antiquado, em sua opinião, mas de boa qualidade. Sua reflexão foi interrompida pela chegada da secretária do Presidente, que perguntou se preferia chá ou café. Ao saborear o chá escolhido, pensou sobre a incrível experiência de, nessa altura da vida, ser servida por alguém. Justo ela, filha de empregada doméstica e porteiro, criada para trabalhar, e trabalhar pesado, e que hoje tinha o orgulho de ter um ofício importante como uma das funcionárias mais requisitadas da assessoria de comunicação.

Divagações, enquanto aguardava confortavelmente sentada, a flertar com a imagem no espelho da mesa de centro. Vaidosa, experimentava ao máximo as possibilidades do seu cabelo afro, com presilhas, turbantes, prendedores, faixas, tudo que pudesse enaltecer a sua identidade. Nesse dia, especialmente, fizera um penteado trançado com desenhos adornando a cabeça, como uma delicada moldura. Foi interrompida pelo som dos saltos histéricos da secretária, cuja imagem invadiu suas retinas, com a urgência das secretárias dos grandes escritórios:

— Boa tarde, senhorita Bárbara, queira me acompanhar. O Presidente vai recebê-la daqui a instantes.

Entrar no gabinete do Presidente era vislumbrar um território estranho, um tanto surrealista onde o visível e o invisível estavam em diálogo [...] (Sobral, 2016, p. 7-8).

Eugenia: racismo maquiado de ciência.

O termo eugenia, criado pelo antropólogo inglês

Francis Galton (1822-1911), refere-se ao estudo de agentes que poderiam melhorar ou empobrecer características hereditárias. De viés autoritário e racista, o movimento eugênico defendia a proibição dos imigrantes não brancos, o controle da miscigenação, a intervenção na reprodução humana e a esterilização de indivíduos considerados "inaptos". No Brasil, seu principal defensor foi o médico paulista Renato Kehl (1889-1974).

OFICINA III – Prática de Criar

Ao terminar a leitura, os alunos perceberão que foram retirados os últimos quatro parágrafos finais do texto, a fim de despertar a curiosidade sobre o desfecho da história de Bárbara. A partir disso, professor(a), instigue as possibilidades e as expectativas de desfecho do conto, fazendo alguns questionamentos e reflexões a partir do que leram:

1. Por que o presidente da empresa, que era um homem negro, queria ter um branqueamento forçado?
2. Por que ele queria fazer da protagonista uma mulher mais embranquecida?
3. O que vocês acham da postura inicial de Bárbara, a protagonista?
4. O que vocês fariam no lugar de Bárbara?
5. A partir do momento de tensão do texto, como vocês acham que Bárbara vai se comportar ao ouvir os insultos do seu gerente? Escreva um final para o conto, apresentando uma versão coerente segundo suas expectativas e experiências leitora.

O processo de leitura e interpretação acontece em meio à construção de um final alternativo, quando os alunos constituirão inferências para chegar à construção de sentido a fim de produzir o desfecho da obra. Ao escreverem o final do conto, recolha o material para leitura, correção, reflexão e discussão na oficina posterior.

QUER SABER MAIS?

<https://educa.ibge.gov.br/jovens/materias-especiais/21039-desigualdades-sociais-por-cor-ou-raca-no-brasil.html>

<https://www.geledes.org.br/eugenia-no-brasil-movimento-tao-absurdoque-e-dificil-acreditar/>

Ao iniciar a Oficina, professor(a), solicite aos alunos que façam inferência do título *O tapete voador*, com o que leram, anteriormente, enfatizando o seguinte questionamento:

Que possíveis razões explicariam o nome do conto?

Professor(a), não foi feito isso anteriormente para não prenunciar o final do conto, assim, somente nessa oficina será realizado tal propósito. Após as discussões, solicite que alguns

alunos leiam suas versões do desfecho do conto. Em seguida, distribua para os alunos a versão original do final do conto.

O telefone tocou. Era a secretária. Ele disse que aguardasse dez minutos, já estava no fim. Bárbara estava sem ação. Não conseguia controlar as lágrimas a escorrer pelo rosto aflito. O Presidente ofereceu um lenço, irresistivelmente branco. Ela recusou. Deixou que as lágrimas trouxessem alguns escurecimentos à tona e limpassem as imagens terroristas a embaçar a sua visão. Ela estava lívida, quase branca, após aquela sessão de afro-pessimismo, com as pernas trêmulas, quase sem chão, prestes a desmoronar em suas convicções. Levantou decidida, a flutuar em suas certezas.

— Senhor Presidente, eu sou negra ao acordar, ao dormir, no amor, no trabalho. Sou apaixonada por um homem negro, sonho com filhos negros. Jamais poderei deixar de ser quem sou. Não posso corresponder à sua expectativa. Eu me demito.

Bárbara retirou o crachá da empresa e deixou sobre a mesa do chefe.

Ele ainda tentou argumentar, dizendo que ela iria se arrepender, mas ela não deu ouvidos. Saiu sem olhar para trás.

Os próximos passos não foram fáceis. Para não cair, teve que aprender a caminhar, a triturar todos os problemas diante dos seus pés. Tudo ficou muito óbvio a partir de então. Foi conquistando oportunidades, desbravando trilhas de afirmação da sua identidade, sempre resistindo às tentações enganosas do embranquecimento. Quando o Presidente puxou o seu tapete, Bárbara aprendeu a voar. (Sobral, 2016, p.11-12).

A partir da leitura, organize um debate e a reflexão sobre as diferenças e semelhanças entre o final dado pela autora e a produção dos alunos, questionando por qual razão, quais elementos textuais e vivências escolheram aquele final. Nessa mesma discussão, eles deverão fazer observações e reflexões sobre a postura final e atitude da protagonista Bárbara.

Dessa forma, professor(a), provoque algumas reflexões sobre o enfrentamento do racismo e da importância de denunciar o assédio moral no ambiente de trabalho, contribuindo para o letramento racial e a desconstrução das formas de pensar e agir naturalizadas e normalizadas socialmente pelo viés do embranquecimento.

Para finalizar essa Oficina, faça a leitura do poema *Encontrei minhas origens*, de Oliveira Silveira (2021).

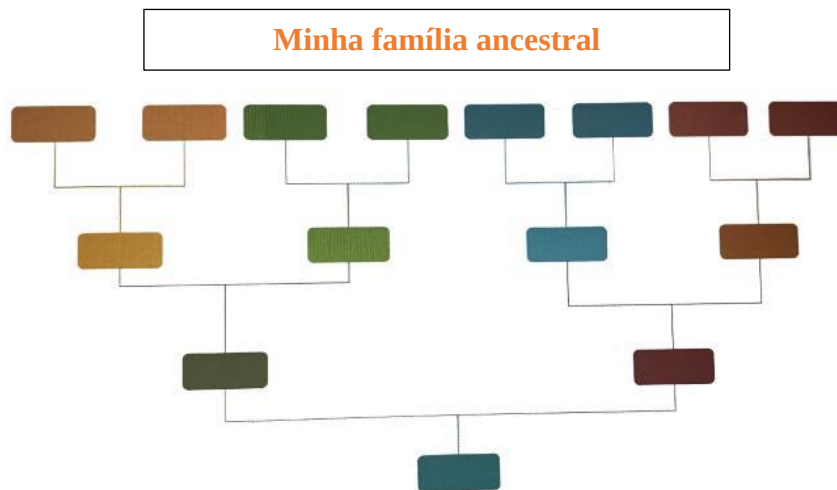
Encontrei minhas origens

Encontrei minhas origens
em velhos arquivos
..... livros
encontrei
em malditos objetos
troncos e grilhetas
encontrei minhas origens
no leste
no mar em imundos tumbeiros
encontrei
em doces palavras
..... cantos
em furiosos tambores

..... ritos
 encontrei minhas origens
 na cor de minha pele
 nos lanhos de minha alma
 em mim
 em minha gente escura
 em meus heróis altivos
 encontrei
 encontrei-as enfim
 me encontrei

<http://www.letras.ufmg.br/literafrro/autores/11-textos-dos-autores/849-oliveira-silveira-encontrei-minhas-origens>

A partir da leitura do poema, você, professor(a), deverá instigar sobre a temática e o entendimento do texto pelos alunos. Logo em seguida, solicite que, em pesquisa e entrevista com seus familiares, eles possam explorar e buscar suas raízes ancestrais, permitindo traçar sua antecendência e compreender melhor sua identidade e origem. Dessa forma construirão sua árvore genealógica, a fim de fortalecer o seu sentimento de pertencimento.



Oficina IV – Prática do Conhecer: Letramento Racial

“O letramento racial está relacionado principalmente com a necessidade de desconstruir formas de pensar e agir que foram naturalizadas. Se não admitirmos que nossa sociedade é organizada a partir de uma perspectiva eurocêntrica e orientada pela lógica do privilégio do branco, trabalharemos com uma falsa e insustentável ideia de igualdade, porque o racismo é estrutural e institucional” (Psicóloga e pesquisadora Lia Vainer Schuman).

Intervalo: materialização para o letramento racial

Atividade 01

Esta oficina, inicia-se com a apresentação da família ancestral, em que os alunos apresentarão seus antepassados e os sentimentos de descoberta, refletindo e discutindo sobre a miscigenação e a formação histórica, cultural e étnica do povo brasileiro. Certamente, descobrirão que nossa gente é uma mistura de cores, ou seja, ninguém pertence a uma etnia pura. Dessa forma, conclua analisando os objetivos da atividade, que é de conectar os alunos à sua história e compreender a sua herança cultural, além de ressignificar sua identidade e proporcionar uma reflexão à equidade étnico-racial, fortalecendo, assim, o empoderamento das pessoas negras. É importante não forçar a apresentação dessa atividade por ser um assunto complexo, pois nem todos os alunos poderão se sentir confortáveis em falar e, certamente, deverão ser respeitados.

Atividade 02

Logo em seguida, faça a exibição, através de multimídia, do curta-metragem *Vista minha pele* (2013, 26'), dirigido por Joel Zito Araújo. Neste filme, seu enredo faz uma paródia da sociedade atual, cujos personagens negros invertem os papéis ocupados por brancos, historicamente, na sociedade brasileira. Nisso, a menina Maria, branca, filha da faxineira, vai enfrentar o racismo na escola, uma vez que quer vencer o concurso de beleza. No curta, há uma inversão de preconceitos entre brancos e negros, que é a grande maioria, e, com isso, o filme traz algumas possibilidades de reflexão e debate sobre o preconceito racial, seguindo como roteiro às questões abaixo:

Vista minha pele



Já pensou se os negros tivessem tanto destaque na sociedade quanto os brancos têm?

Os padrões sociais, culturais, de beleza, nas artes, na TV, nas profissões... Discursos que costumamos escutar nas vozes de brancos, agora na voz dos negros.

Quer saber mais?

<https://www.youtube.com/watch?v=FRq4fkkm5lw>

1. O que a mensagem o filme lhe transmitiu? Comente.
2. Qual é o objetivo do filme? Você acha que esse objetivo foi cumprido? Justifique.
3. De qual parte do filme você mais gostou? E qual que o incomodou? Explique suas escolhas.
4. O que você compreende em relação à fala do pai de Luana quando diz que, “Todo mundo sabe que as leis no Brasil dão oportunidades iguais a todos, e que basta batalhar para vencer”? Você reconhece quais leis ele se refere?
5. Descreva qual o fato histórico que o pai de Luana se refere no trecho seguinte: “há quinhentos anos os brancos vêm carregando este país nas costas e os negros é que ficam com poder e dinheiro, melhor é não ficar imaginando coisas”.
6. Até que ponto a questão da desigualdade racial pode interferir na realização de um sonho? Explique seu raciocínio.
7. Quais seriam as melhores estratégias para resolver o problema do preconceito racial no Brasil? Argumente.
8. Leia e analise a charge abaixo. É possível associar a mensagem ao curta e à personagem Bárbara do conto *O tapete voador*? Explique.



<https://www.facebook.com/diariodonordeste/photos/a.245770178798238/542>

Atividade 03

POLITIZE. Pesquise sobre essas questões abaixo e argumente justificando.

- ✓ O que é democracia racial?
- ✓ Como o racismo é tratado na Constituição Federal do Brasil? Apesar de a igualdade ser prevista como um Direito Fundamental da pessoa, ela de fato ocorre em sua escola e comunidade?

Observação: Professor(a), esses questionamentos oportunizarão aos estudantes o aprofundamento de seus conhecimentos nas questões históricas e políticas do país, tão importantes para amadurecer as ideias e a defesa de argumentos mais consistentes, além de motivar a apresentação dos trabalhos, posteriormente, propostos.

Professor(a), entende-se que é importante abordar alguns temas ou incluir um processo de reeducação racial que reúna um conjunto de práticas com o objetivo de desconstruir formas de pensar e agir naturalizadas e normalizadas, socialmente, em relação a pessoas negras e pessoas brancas. Neste intuito, apresente a proposta aos alunos que, em grupos, irão pesquisar e apresentar na Oficina seguinte, através de slides ilustrados e explicativos sobre algumas temáticas no Quadro 2. Professor(a), incentive os alunos a utilizarem algumas mídias digitais, como *power point* ou a plataforma *canva* para produção dos slides, a fim de proporcionar aprendizagem, estimular a criatividade e aumentar o engajamento na sala de aula.

Quadro 2 - Temáticas para a Produção de Textos

1. Letras de música como poder de expressão que retratem o orgulho de ser afrodescendente, assim como suas lutas e conquistas.
2. Poemas de afirmação da negritude, que manifeste a cultura afro-brasileira.
3. Contos que resgatem a história de luta e resistência do povo negro.
4. Filmes e séries que valorizem a cultura, a representatividade e o protagonismo negro.
5. Uma história que não nos foi contada: as contribuições dos povos africanos na formação da nação brasileira, em nossa cultura e ancestralidade.
6. Personalidades negras que se destacaram e tem se destacado em diversas áreas do conhecimento e de liderança (esporte, política, artes, ensino, direito, dentre outros.)
7. A valorização dos direitos raciais através da legislação contra o racismo (destacar leis contra a injúria racial e racismo, da instituição, do Dia da Consciência Negra, da lei 10.639/03 e da implementação de cotas nas universidades)
8. Conceitos, dados e termos para entender e enfrentar o racismo, como: etnia e raça, tipos de racismo (institucional, estrutural, ambiental), colorismo, preconceito, representatividade, branquitude, negritude, dentre outros.

Nessa etapa, o aluno será motivado à criação de ações concretas e afirmativas em prol de uma educação antirracista na comunidade escolar. Em outras palavras, entende-se que, após a pesquisa, o aluno já poderá pensar em compartilhar o conhecimento construído.

OFICINAS V e VI– Prática do Apresentar e (Re)criar

Professor(a), inicie, neste momento, com o debate, retomando as questões de pesquisa sobre a Constituição Federal e Democracia Racial. Após as discussões, os grupos deverão fazer a socialização da pesquisa sobre letramento racial em apresentação de slides.

Em seguida, é importante que você, professor(a), faça uma revisão dos elementos do conto para dar condições e estratégias aos alunos para uma produção mais criativa. Com isso, segue o Quadro 3, com algumas sugestões para a produção de um conto:

Quadro 3 - Sugestões de Elementos para Produção do Conto

Tema e Mensagem: Defina o tema central do conto e a mensagem que deseja transmitir, escolha quais aspectos da cultura afro-brasileira que deseja explorar, como: a cultura, a história e as tradições afro-brasileiras para garantir precisão e autenticidade em seu conto.

Personagens: Crie personagens cativantes que se relacionem com o tema do conto. Desenvolva suas personalidades, motivações e histórias de fundo.

Enredo: Esboce o enredo geral do conto, incluindo o início, o meio e o fim. Considere como o enredo reflete o tema e a mensagem que você escolheu.

Conflito: Introduza um conflito ou desafio que os personagens precisam enfrentar. O conflito é muitas vezes o centro da narrativa.

Cenário: Descreva o cenário onde a história se passará. Isso pode incluir detalhes sobre o ambiente físico e o contexto cultural.

Diálogo: Escreva diálogos autênticos que revelem a personalidade dos personagens e avancem a trama.

Narrativa: Escolha um estilo de narração (em primeira pessoa, terceira pessoa, etc.), que se adapte ao seu conto.

Reviravoltas: Considere incluir reviravoltas na trama para manter o interesse do leitor.

Desfecho: Planeje como o conto terminará e como isso afetará os personagens e o tema.

A partir disso, solicite aos alunos que, baseando-se no desfecho da história de Bárbara, do conto *O tapete voador*, produziram um novo conto, considerando a nova atitude da protagonista, como esta conseguiu dar a volta por cima, tornando-se livre. Assim, eles poderão usar as novas informações e os conhecimentos adquiridos na pesquisa e a socialização entre os colegas para criar os contos de forma individual. Como sugestão, solicite para acrescentar: trecho de música, poema, alguns personagens de algum conto lido ou filme que assistiram, como também, algumas das personalidades. Além de destacar as belezas da África como espaço principal do conto, como também, as influências e as contribuições, tais como: a língua, a culinária, as danças, as músicas, algumas religiões e demais costumes dos diversos grupos vindos do continente africano. Para a complicação da narrativa, sugere-se a complementação

com uma das personalidades negras na história e alguma lei como resolução do problema. Enfim, o aluno terá a oportunidade de criar uma nova narrativa, com criatividade e liberdade. As produções serão corrigidas e selecionadas para um concurso, que deverão seguir alguns critérios preestabelecidos, como: os elementos estruturais do gênero, a abordagem do tema, a criatividade e a originalidade. O/A autor(a) do melhor conto ganhará um prêmio e todos os textos poderão, ainda, integrar um *e-book* digital.

Proposta para produção textual: ao recriar um conto é importante aumentar alguns pontos.

Professor(a), retome o final da história de Bárbara para melhor compreensão da proposta.

O telefone tocou. Era a secretária. Ele disse que aguardasse dez minutos, já estava no fim. Bárbara estava sem ação. Não conseguia controlar as lágrimas a escorrer pelo rosto aflito. O Presidente ofereceu um lenço, irresistivelmente branco. Ela recusou. Deixou que as lágrimas trouxessem alguns escurecimentos à tona e limpassem as imagens terroristas a embaçar a sua visão. Ela estava lívida, quase branca, após aquela sessão de afro-pessimismo, com as pernas trêmulas, quase sem chão, prestes a desmoronar em suas convicções. Levantou decidida, a flutuar em suas certezas.

— Senhor Presidente, eu sou negra ao acordar, ao dormir, no amor, no trabalho. Sou apaixonada por um homem negro, sonho com filhos negros. Jamais poderei deixar de ser quem sou. Não posso corresponder à sua expectativa. Eu me demito.

Bárbara retirou o crachá da empresa e deixou sobre a mesa do chefe.

Ele ainda tentou argumentar, dizendo que ela iria se arrepender, mas ela não deu ouvidos. Saiu sem olhar para trás.

Os próximos passos não foram fáceis. Para não cair, teve que aprender a caminhar, a triturar todos os problemas diante dos seus pés. Tudo ficou muito óbvio a partir de então. Foi conquistando oportunidades, desbravando trilhas de afirmação da sua identidade, sempre resistindo às tentações enganosas do embranquecimento. Quando o Presidente puxou o seu tapete, Bárbara aprendeu a voar. (Sobral, 2016, pp.11/12).

Nesta produção, o desfecho do conto original é utilizado como ponto de partida para uma nova história, que explora temas de superação, empatia e recomeço. A protagonista do conto serve como uma figura inspiradora, que motiva os novos personagens a encontrar um novo propósito e significado em sua vida.

A partir disso, professor(a), explique aos alunos sobre a necessidade de reescrita e melhoramento das produções dos contos, por isso, eles deverão revisar seus próprios textos, refletindo sua escrita e fazendo correções necessárias, considerando alguns critérios, consoante Quadro 4:

Quadro 4 - Ficha de Autoavaliação de Produção do Conto

Ficha para autoavaliação de produção do conto	SIM	ÀS VEZES	NÃO
Coloquei título?			
Meu texto está adequado à temática?			
Coloquei personagens? (principais e secundárias)?			
Caracterizei as personagens?			
Marquei o tempo?			
Criei o conflito?			
Escrevi o clímax?			
Coloquei o desfecho?			
Conservei o foco narrativo?			
Organizei os parágrafos?			
Utilizei ponto final, de exclamação, interrogação, quando necessário?			
Utilizei dois-pontos e travessão nos diálogos?			
Usei letras maiúsculas nos nomes próprios?			
Separei corretamente as palavras nos finais de linha?			
Minha letra está legível?			
O texto está sem rasuras?			
Fiz uma releitura para verificar se há erros ortográficos?			

Certamente, após a autoavaliação dos alunos, você, professor(a), deverá corrigir os textos e ajudar na organização de um *ebook*. Assim, esse compilado pode ser impresso para exposição na biblioteca e apresentação na comunidade escolar, como também, ser compartilhado em mídias digitais, contribuindo para o letramento literário e uma educação antirracista.

OFICINA VII- Prática do Ler: Numa Perspectiva Subjetiva

“Cada um projeta um pouco de si na sua leitura, por isso a relação com a obra não significa somente sair de si, mas também retornar a si. A leitura de um texto também é sempre leitura do sujeito por ele mesmo” (Jouve, 2013, p.53).

Percepção da construção estrutural dos elementos formais do Conto *Um só gole*, de Miriam Alves

Ao se tratar de um texto afro-brasileiro, no qual a intenção autoral seja assumir a voz/ação para denúncia e a partir de sua experiência de vida, é comum detectar como primeira pessoa para o reconhecimento de sua própria identidade. Dessa vez, será a experiência da uma mulher que ao longo de sua trajetória de violência racial no processo de construção identitária, traz marcas profundas e sentimentais de um episódio sofrido na infância pelo professor e pelos colegas no âmbito escolar.

Neste momento, o trabalho será com o conto *Um só gole*, de Miriam Alves, que pertence à coletânea *Juntar pedaços* (2021), cuja autora nos surpreende por meio de sua escrita carregada de significações da força e do poder da palavra figurada, ao utilizar elementos da natureza que colaboram para o encantamento da narrativa. Sendo assim, professor(a), atente-se à linguagem deste texto, pois este poderá permitir uma multiplicidade de interpretações.

Por essa razão, é importante começar a aula com uma atividade de preparação dos estudantes para a introdução do texto literário, que permite entusiasmo, imaginação e interação com o mundo da ficção. Somente, dessa forma, abrem-se caminhos para as experiências literárias. Diante disso, espera-se que os alunos já tenham feito alguma reflexão a partir do estudo do primeiro conto.

Neste momento, professor(a), vale ressaltar que as atividades com o conto *Um só gole* seguem as mesmas etapas do conto anterior, mas com estratégias de leitura diferentes. Assim, pode-se utilizar 4 (quatro) aulas, dividindo-as em 2 (duas) Oficinas.



MOTIVAÇÃO



INTRODUÇÃO



LEITURA



INTERPRETAÇÃO

Para adentrar em um novo texto, é importante, professor(a), que você motive a turma. Para isso, apresente o videoclipe com a música *Vozes do silêncio*, de Carlinhos Brown (2019),

que exalta a importância da vida e incentiva a reflexão e o diálogo sobre o suicídio. Ela foi composta para a campanha Setembro Amarelo *Falar pode mudar tudo*, iniciativa do CVV (Centro de Valorização da Vida) e da **Farmacêutica**, criada pela **TracyLocke Brasil**, tomando como base o núcleo dramático da narrativa do conto, que consiste em conversar com os alunos sobre a temática, provocando-os por meio de alguns questionamentos, como:

Por quais motivos as pessoas podem cometer o suicídio?

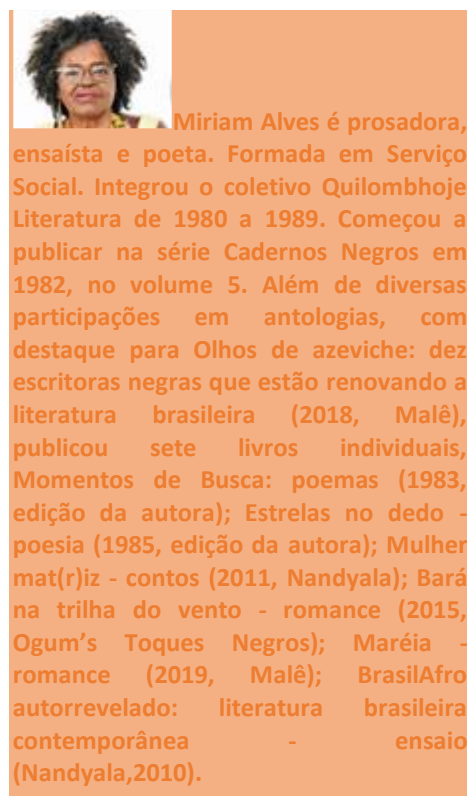
Qual é a razão de algumas pessoas pensarem que morrer é uma solução?

Em seguida, professor(a), solicite que registrem no caderno e depois socializem com a turma, pois eles poderão comprovar as hipóteses levantadas com o que irão ler no texto, posteriormente.

Em sequência, apresente o livro *Juntar pedaços*, no qual está presente o conto *Um só gole*, que em uma lâmina de slide, mostrando o título do conto, questionando o que os alunos podem deduzir sobre o assunto do texto e se há relação entre a temática da música e o título do conto. Continue instigando e apresente a trajetória de vida da escritora Miriam Alves, questionando se a conheciam, se já leram algum texto da escritora. Logo em seguida, apresente a biografia e o processo de escrita do conto em estudo.

Professor(a), é importante fazer uma preparação prévia da leitura, que será realizada de forma fragmentada do conto. Nesse sentido, deve ensaiar a leitura em voz alta, com modulação da voz, dos gestos, da expressão facial, da interpretação e dos movimentos, das ações importantes para conquistar o leitor.

Diante disso, a leitura será feita em pausas, ou seja, trechos em lâminas de *slides*, de preferência ao surgimento de algo novo no texto, como um lugar, um personagem, a



problemática, ou fragmento que antecede o clímax, dentre outros que achar interessante. Durante as pausas, deverão ser feitos questionamentos para aprofundamento do texto.

Dessa maneira, professor(a), explique aos alunos para ficarem atentos à leitura compartilhada por você, que é um momento que requer muita atenção e escuta por parte deles. Durante a leitura deverão ser realizados alguns questionamentos e as atividades para instigar a melhor compreensão do texto. Esta estratégia consiste em ajudá-los a compreender o texto a partir de inferência.

E assim, inicia-se:

Enquanto os meus pés, levando-me percorrem avenidas cravejadas de pedras, dirijo-me guiada pelos meus pensamentos. Não importa para onde vou. Eu vou. Eu ia interrogo-me o motivo deste ato. Pensei em suicídio, várias vezes. Tenho medo. Muito medo. Não tenho medo de morrer, acho que é para isso quês servem os suicídios. Sinto medo de viver. È por isso que existem os suicidas. Medo de viver. Medo da vida.

Os meus pés levam-me sem rumo, como sempre. O que importa os rumos? Num estalo de segundo percebi que eu estava margeando o rio Mandaqui, andando numa marcha abobalhada, de lá para cá, daqui para lá como um soldado guiado por ordens de sargento. Meu sargento, quem era, o meu sargento? Eu tenho medo da polícia (Alves, 2021, p.81).

A partir deste fragmento, professor(a), instigue os alunos para criar hipóteses, questionando sobre como a narradora-personagem se sente, nesse momento, e quais motivos a fariam se sentir atormentada e com desejo suicida. Ainda, faça referência sobre o cenário (margens do rio) onde acontece as ações. Contextualize o rio Mandaqui, que fica em São Paulo, como a autora. Continue a interrogar sobre o motivo da personagem ter medo de polícia e se alguém também tem medo.

Parece que vai chover. Meus pensamentos são nuvens prontas a descarregarem suas balas sobre todos, até sobre os poucos transeuntes que timidamente se atrevem a movimentar os olhos distraidamente para mim. Tenho medo de meus pensamentos. Desconfio dos olhares.

As nuvens densas, carregadas de e energias, continham-se. Eu me continha. Quieta. Eu sempre me contive densa. Sempre montei prontidão nos meus atos. Sempre me contive densa. Sempre montei prontidão nos meus atos. Sempre silencieiei os barulhos surdos do me porão interior. Pensei em suicídio. Estou imóvel. Estar imóvel não era a morte? Ficar energeticamente parada não é suicídio? Estava carregada de energia, porém estática.

Será que vai chover? As nuvens estão lá, ameaçando. Densamente, movi os braços. As mãos balançam de um lado para o outro descompassadamente. Pensei em voar. Alcançar as nuvens. Sumir. Não saio do chão. O martelo da dúvida lateja minha fronte, desfecha impiedosos golpes como um torturador profissional, procura acertar sempre no mesmo lugar. Faz sangrar. Quer romper o tampão da cabeça. Forçar o deságue das lágrimas.

Pensei em morrer, ali nas margens de um rio fétido. Estou parada às margens de minha própria vida. Minha estória desfila no leito lodoso do Mandaqui, como uma terça-feira de carnaval. Eu estou na arquibancada paga. Contenho-me para não me atirar pulando os cordões de isolamento e abraçar de uma só vez todas as emoções repousadas inquietas no leito do meu próprio rio.

Inconsciente, eu boiava, sobre as agulhas das respostas. As inquietações das perguntas ameaçam-me. Atirar-me? – Não me atirar??? Aonde? No rio? Que rio? Da minha vida? Do Mandaqui?" (Alves, 2021, p.82).

Neste ponto, professor(a), instigue os alunos para imaginar como a personagem lida com seus pensamentos, se em algumas vezes já se sentiram como ela; se perceberam se é homem ou mulher; quais palavras determinam o gênero da personagem; se alguém já viveu ou viu alguém nessa inquietude. Solicite que expliquem o trecho: “*Sempre silencieei os barulhos surdos do me porão interior*”.

Será que vai chover? Sinto o vento forte, fustigando o meu rosto. Os papéis picados no chão estão paralisados como eu.

Algumas poucas folhas de árvores são atiradas pela força do vento de encontro a pequena murada do rio. Será que eu sairia viva? Meio viva? Morta? As inquietações atravessam a superfície do rio para boiar em mim como interrogações. O que tinha me posto ali? O quê? Quem tinha me posto ali? Quem? O quê? Quem? Eu! Boio como interrogações, naufraga de mim.

Lembrei-me eu a febre da vida tinha me arrastado várias vezes por caminhos dolorosos. Jogou-me inúmera vez contra barrancos de pedras e vales labirínticos sem saída. Eu adoecia, chorava. De quando em quando me era oferecida colher de amargo xarope, eu não curava, amansava minha revolta, deixando-me pronta para arrastar-me. Sempre. Isto é vida? Eu chamo de vida? Eu chamava de vida? Vida? Morte? Vida? – Penso tranquila.

Parece que vai chover. Quando chove a natureza toda estremece. Muda de cor. Mudam os sons. Eu não estou ouvindo nada. Não ouço nem a mim mesma.

Quando foi que comecei a ausentar-me de mim? Quando? Quando foi que me abandonei ao curso inquieto dos fatos? Quando? Quando iniciou minha viagem sempre rua abaixo? Quando? Não sei... quem sabe, se a primeira vez eu me arrastei foi aos pés de Ergos (Alves, 2021, p.83).

Nesta passagem, professor(a), solicite aos alunos que ilustrem os sentimentos e emoções da personagem no momento de tensão com um trecho de uma música que retrate o momento de desespero; que caracterizem a personagem; façam uma reflexão sobre a inquietude da personagem, insista que criem hipóteses sobre o motivo que a tornou desse jeito e se eles já conseguem ter a resposta. Peça para relerem a última parte do trecho, em que a narradora-personagem cita outro personagem, solicitando que deem sugestão de quem seria “Ergos”. Crie uma expectativa, aguçando a curiosidade diante dele, para dar continuidade à leitura na Oficina seguinte.

Assim, na Oficina posterior, inicie, professor(a), com a dinâmica dos elogios (em anexo), que tem como objetivo sensibilizar os alunos para a importância do autocuidado, da autoestima, e principalmente de elogiar a si e aos outros. Depois, relembre-os dos momentos de inquietude que a personagem viveu, contudo, sugira uma reflexão a partir de uma simulação de um encontro com uma pessoa na situação da personagem, a ponto de cometer o suicídio, instigando-os em quais atitudes teriam e quais seriam necessárias para acolhimento da vítima. Depois das discussões, dê continuidade à narrativa.

Ergos, professor da escola municipal do Mandaqui. Ele tinha como prática organizar pecinhas de teatro para as crianças representarem nas datas festivas. Nas datas da abolição da escravidão eu fui à escola que suplicava ao senhor para não lhe bater a chicotes. Saí-me bem no papel. Talvez tivesse sido um treinamento para as outras tantas súplicas futuras. Pela ocasião do natal, Ergos faria representar o nascimento de Jesus. Na Escolha das personagens eu escolhi para ser Maria. Foi um riso só. Ria Ergos. Ria os meus colegas, menos o Joãozinho que queria ser José Carpinteiro. Fiquei olhando todos. Magoada sem entender. Ergos tentou convencer-me a fazer a Camponesa “- Não, dizia eu”. Afinal tinha me saído bem no papel anterior. Os risos aumentavam de intensidade. Diante de minha obstinação, Ergos disse: - “Maria não pode ser da sua cor”, chorei, lágrimas sorriam entrecortadas por soluços. Isto fazia a hilaridade da criançada que improvisava um coro: - “Maria não é preta, é Nossa Senhora. Maria não é preta, é mãe de Jesus”. Corri sala afora. Corri dos colegas, da aula, da escola. Perseguiu-me o coro e a algazarra da criançada que me apontava acusatoriamente: “Maria pretinha, quer ser mãe de Jesus”. Minha vontade era de gritar com todo o meu fôlego: “E daí? O que é que tem? Não somos todos filhos de Deus? Deus tem cor?” Fiquei sufocada com as contestações presas na garganta. O berreiro das crianças me aturdiu. Aturdem-me. Afastei-me para nunca mais voltar. (ALVES, 2021, p.83/84)

Diante deste fragmento, professor(a), pergunte se os alunos imaginavam que foram as atitudes do professor e colegas que fizeram a personagem se sentir amargurada e com desejo suicida; se eles já presenciaram ou praticaram situações semelhantes na escola; se fosse uma irmã de um deles, o que fariam. Agora que os alunos já sabem o motivo que causou tantos transtornos na vida da personagem, eles deverão fazer uma comparação com a hipótese levantada, anteriormente, e discussões a partir da música *Vozes do silêncio*, de Carlinhos Brown (2019). Este momento oportunizará a reflexão sobre algumas atitudes pejorativas na escola, assim também com o autocuidado, enfatizando os aspectos emocionais.

Não conseguia entender nada.

Será que vai chover? As nuvens brancas passam velozes perseguidas pelas nuvens negras, que parecem querer sorver num só gole o céu inteiro. Sorri. Ali estava o rio me lançando olhares lodosos. Era só eu me atirar, ele me sorveria inteira. Acabariam as dores, as dúvidas. E os rancores? Onde ficariam quando eu insistia em pensar, interrogar motivos. Sorria. O riso escondia uma revolta. Corroía-me da mesma forma que corroeu naquele dia. O riso escondia uma revolta. Não aceitava a vida. Não aceitava a revolta. Sorria abobalhada. Aprendi sempre que éramos todos iguais. Tinha acabado de fazer outra descoberta. Descobri que me arrastei e me arrastava na margem daquele rio.

Arrastei-me outra vez, ao olhar-me no espelho. Fitava-me atentamente. Lembrei do coro da garotada do passado. Ouvi num lampejo a famosa música de carnaval: “Nega de cabelo duro qual é o pente que te penteia”. Música que muitas vezes tinha dançado nos bailes do Paulistano da Glória, fantasiada de uma maneira de estarem sempre guardados, sob lenços coloridos, os meus cabelos enrolados.

Envergonhei-me de ser o que eu era: “Maria Pretinha”. Envergonhei-me dos cabelos das pessoas pretas que ria e pulavam numa inconsciente alegria. Insanamente, me armei de pente-de-ferro-quente e a todo vapor tratei de amansar a rebeldia de meus cabelos. Neste momento ouvia aquelas vozes: “Há, há, há, ela quer ser Maria, mãe de nosso Senhor”. Tentando apagar o vozerio, alisava os cabelos. Alisava-os. Esticava-os até não mais poder. Eu sabia, junto com os cabelos esticava a revolta. Domava minha consciência. Domava minha tolerância (Alves, 2021, p. 84/85).

A partir deste fragmento, professor(a), solicite a explicação desta parte: “*As nuvens brancas passam velozes perseguidas pelas nuvens negras, que parecem querer sorver num só gole o céu inteiro*”; questione se no trecho percebem o significado do título do texto. Há também referência de uma música que reforça estereótipos, desse ponto, assim, pergunte se conhecem alguma outra que também reforça o racismo; peça explicação sobre a opinião desse tipo de música. No trecho, ao ser narrado sobre a mudança que passa a personagem para ser aceita, aproveite para discutir sobre a situação e questione se já aconteceu algo semelhante com eles, fazendo uma reflexão sobre a autoestima dos estudantes.

Parece que vai chover. Notei que a natureza se armava. Atarefava-se. Arrumava-se para a luta. Formava uma tempestade. Ouvia-se o ronco das nuvens, o longe, como tanques de guerra marchando, invadindo o campo de batalha do céu. Atarefada na prática de descaracterizar-me, ouvia o chiado vitorioso do ferro-quente sobre os meus cabelos: “Chiiii, chiiii, chiiii”. Eu demonstrava contentamento neste ato. “Chiiii, chiiii”, os cabelos reclamavam indefesos. Tive um acidente, um dia. Num descuido o instrumento autotorturador escapou de minhas mãos nervosas, caindo sobre o lado esquerdo do meu rosto. Foi um acidente. Queimei violentamente a face. Assustei-me. Tive febre. Num delírio febricitante ouvi vozes difusas; “Há, há, há, há. Maria Pretinha não pode ser Maria de nosso Senhor”. Sarei. Ataduras brancas cobriram por muito tempo as cicatrizes esbranquiçadas, para sempre. Cicatrizes e cabelos falsamente lisos complementavam a desfiguração. Eu era triste caricatura borrada. Eu sou uma triste caricatura borrada.

Agora o rio convidava-me para dentro de sua escuridão lodosa.

Eu segurava na murada. As lágrimas acariciavam minhas cicatrizes. Chorava. Chorei. O que eram as cicatrizes? “- Nada”. Alijei-me. Aleijava-me. Tantas vezes me arrastei. Sempre. Não doíam mais as marcas. Peguei o vício: arrastar-me. Arrastava-me, não ficava mais em pé. Eu era toda calos. O vício de curvar engoliu a coluna vertebral, obrigava-me a ficar ajoelhada, arrastando-me como ser sem pernas. Rastejava. Não conseguia olhar-me no espelho. Ah! Os espelhos sempre estão colocados acima dos rastejadores invertebrados como eu. Ali, de costas para o rio, eu estava em pé? Rastejava? Pensava em suicídio. Eu pensava? O medo? E o medo? (Alves, 2021, p. 84/85).

Neste momento, professor(a), faça referência sobre a linguagem utilizada, como as metáforas em relação à natureza, pedir que expliquem a relação que a personagem faz de si e a natureza, como nuvens, chuvas, rio, céu, etc. Solicite a explicação do fragmento: “*Eu era toda calos*” e questione sobre o que representam os calos e o que faz com que esses aumentem, a ponto de não conseguir viver. Discuta sobre a atitude de não se aceitar do jeito que se é e na perda de identidade.

Será que vai chover? Medo! Os rastejadores também têm medo.

Na sarjeta tem uma barata olhando-me, mexe as antenas nervosamente. Ao som da trovoadá assusta-se, corre esconde-se no bueiro. Será que ela não sabe que vai chover? Eu não consigo me esconder.

As nuvens, prenhes de chuva, ameaçam assustadoramente, soltam grito rouco, dilacerante. Eu estou densa, prenhe de mim, de emoções, de calos. Quero soltar o grito rouco de minha dor. Mas sou toda calos. Tenho medo. Medo, calosidade gigantesca brotou impune ao som das dúvidas, à frente do pé, impedindo-me os caminhos. Deixei-o crescer, avolumar-se tanto que impunha barreira aos meus passos, incapacidade aos atos. Não consigo morrer. Não consigo viver.

Lembrei dos espelhos que são colocados acima dos rastejadores. Conseguia olhar no espelho? Via-me. Refletia-me o espelho. O que aconteceu? O que acontecia? (Alves, 2021, p. 85-86).

Professor(a), oportunize a discussão sobre as dúvidas e o medo que a personagem sente nesse momento e a criação de hipótese sobre o que ela viu no espelho, o que deve acontecer e o que deve ter sentido.

Os calos cresceram tanto que me ergueram do meu rastejar. A coluna desenvergou. Pensei em viver. O lodo do rio Mandaqui engrossou, deu-me a impressão de asfalto. Se pulasse para dentro de seu bojo não boiaria, não afundaria. Não morreria? Pensei em vida. O lodo asfáltico refletiu-me. Era a primeira vez que me via depois de ter-me transformado numa calosidade ambulante. Eu sou feia! Não eu sou bonita! As durezas calosas não conseguiram encobrir-me totalmente. Observei, tornei a observar-me, cara a cara no rio asfáltico, numa coragem impaciente. Fazia muito tempo que não experimentava tal sentimento. Abracei-me toda. Cutucava-me aquelas estranhas aderências adquiridas. Sentia-me importunada por elas, incomodavam-me demais. Revoltei-me, fitava o monstro que eu me tornei. Com os olhos estranhamente arregalados, arranquei num grito a boca da face. O corpo estremeceu todo. A boca cresceu, ficou enorme. Enormes dentes como lanças agarravam-se nas extremidades daqueles monstruosos apêndices protuberantes. Insana decidida devorei-me todas as rebarbas. Medo protruso foi o último. A minha enorme boa, fora de mim lutou e comeu-o todo. Na luta alguns pingos, como chuva, respingaram em meus pés, e mãos o líquido armazenado nele, desde a primeira vez que me arrastei. Nenhum caiu em minhas costas e cabeça. Magicamente a minha boca diminuiu, tomou seu lugar no meu rosto. Arrotei fundo como uma trovoadas. As nuvens gargalharam em corisco, começou a cair chuva do céu. O rio movimentou-se em seu curso. Em pé olhei-me novamente no espelho: não rastejava mais, não portava mais inconvenientes corcundas. Soltei-me em emoções. Abracei-me à vida. Caminhei (Alves, 2021, p. 86/87).

No desfecho do conto, você, professor(a), deverá questionar sobre o que pode ter acontecido para este momento de epifania da personagem; comentar o que significou para a personagem ao se olhar no espelho; questionar sobre o que mais chamou a atenção e surpreendeu na leitura do conto; se concordam ou discordam da posição da autora; se gostaram do desenrolar da trama; o que eles têm a dizer sobre o final da história.

Dessa forma, acontecem a leitura e a interpretação, simultaneamente, podendo culminar com uma atividade artística, como:

1. Descrição de flashes do conto em cartolina, acompanhada por imagens.
2. Organização de algumas imagens ou ilustrações sobre o que mais chamou a atenção ou a maneira como interpretaram o conto e os sentimentos despertados com a leitura.

Após a realização da atividade, abra as discussões e exposição em mural da escola.

QUER SABER MAIS?

Vídeo clip *Vozes do silêncio*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OxjhqjXIzpE>

Entrevista com Miriam Alves. Disponível em: https://youtu.be/W--oD2cL_tg

Oficina VIII - Prática do Compartilhar: *Semeadores em ação*

“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, Brasil, 2018, p.10).

Professor(a), chegamos à fase final das atividades, com isso, esta etapa pode ser dividida em 2 (duas) oficinas, uma de preparação e a outra de apresentação de um sarau literários *Semeadores em ação*.

O primeiro momento é destinado à avaliação e à organização de algumas ações afirmativas para contribuir para o letramento literário e o letramento racial. Dessa forma, proponha aos discentes uma série de ações concretas e positivas para que sejam compartilhadas para outras turmas da escola, e até se estender à comunidade, através de publicação nas redes sociais da escola e/ou em um mural virtual.

Assim, a construção de conhecimentos e materiais relevantes, no decorrer deste trabalho, servirão de base para a propagação deste *projeto literário* para estimular a criatividade, o letramento e a reflexão de atitudes no ambiente escolar com ações antirracistas, ao mesmo tempo, mostrar a importância das conquistas, lutas e da cultura afrodescendentes. Para isso, os alunos, em grupo, deverão construir as seguintes atividades em preparação para o dia do sarau literário:

GRUPO 1: Música - fará uma *playlist* na plataforma *spotify* e apresentará algumas músicas no dia do sarau.

GRUPO 2: Poemas - fará uma antologia poética de autores negros e no dia do sarau realizará declamações de alguns poemas.

GRUPO 3: Contos - fará a dramatização de um dos contos no intuito de desmistificar o racismo e os estereótipos. Nesse trabalho, foi utilizada a produção de uma das alunas, adaptada para o teatro.

GRUPO 4: Filmes e Séries - produzirá um infográfico para indicação, propagação e desenvolvimento do repertório cultural.

GRUPO 5: Legado cultural da África - produzirá um vídeo para apresentação com as influências e contribuições para nossa cultura.

GRUPO 6: Personalidades negras na história – poderão construir um jogo da memória para apresentação dessas personalidades.

GRUPO 7: Leis - produzirá um *podcast*, apresentando as principais informações para efetivação e de como proceder sobre o racismo.

GRUPO 8: Termos, conceitos e fala racista e antirracista – foi construído um jogo de tabuleiro para sensibilização sobre o a racismo.

Professor(a), para a elaboração e a concretização destas atividades, serão utilizadas as tecnologias digitais e analógicas, e os textos multimodais, a fim de despertar mais o interesse dos alunos, uma vez que estes fazem parte do dia a dia deles. Então, cabe a você, professor(a), orientá-los, tanto de forma presencial, como virtual, através de indicação de tutoriais compartilhados em grupos de *WhatsApp*, dando um suporte teórico e prático sobre as ferramentas digitais que os alunos sentirem dificuldades.

Enfim, a exposição do sarau poderá ser em salas e/ou no pátio da escola, arrumado com antecedência para apresentação dos alunos, que deverão compartilhar o conhecimento adquirido ao longo desta jornada de trabalho. Assim, toda a comunidade escolar será envolvida ativamente nas atividades, seja na apresentação ou como espectadores, em que todos poderão participar no processo de construção do conhecimento, objetivando o protagonismo estudantil no espaço escolar e fora dele. Certamente, ações afirmativas como estas devem se tornar prática do cotidiano da escola no decorrer do ano letivo.

Com isso, posteriormente a essas oficinas, professor(a), busque apoio de outros profissionais para criar um projeto de escuta aos alunos em situações expostas ao racismo e outras adversidades, para que eles possam ter a oportunidade de falar sem ser julgados, sentindo-se acolhidos, a fim de que se crie uma cultura de paz na escola através da prática do respeito às diferenças.

REFERÊNCIAS

ALVES, Miriam. Um só gole. In: *Juntar pedaços*. Rio de Janeiro: Malê, 2021. p. 81-87.

ARAÚJO, Joel Zito de. TVE RS, *Nação | TVE Vista Minha Pele*, 2016. 24'. You tube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FRq4fkkm5Iw> Acesso em: abr. 2023.

BERGAMIM, Osmar. *Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor*, PDE Produções Didático-Pedagógicas. volume 2. Orientador José Carlos Vilardaga. Versão On-line ISBN 978-85-8015-075-9, Cadernos PDE. Ivaiporã Paraná. 2013. p. 40

BIBLIOCANTO, *Podcast, seu cantinho de leitura*. #12 Cristiane Sobral/O tapete voador e Pixaim. 2021. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/5PTAFz6oR6mqUryrwsKz5?si=pyX2z20vSy->

1lN1L2ADruA&context=spotify%3Ashow%3A52lqAY1azf2jI6y32FRHP0. Acesso em: abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.

BRASIL. *Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003*. D.O.U. de 10 de janeiro de 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.html. Acesso em: abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*, 2018.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12989-relacoes-etnico-raciais>. Acesso em: abr. 2023.

BROWN, Carlinhos (Brasil, 2019, 3'). *Falar pode mudar tudo*. Direção Musical e Produção: Roberto Coelho e Kito Siqueira. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OxjhqjXIzpE>. Acesso em: 02 jun. 2023.

CÂNDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: CÂNDIDO, Antônio. *Vários escritos*. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2004. p. 169-191.

CAMPOS, Douglas. *Música sobre Racismo | Cor | Douglas Campos*. You tube, 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Su3v3yYwbQY>. Acesso em: abr. 2023.

COLOMER, Teresa. *A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual*. São Paulo Global, 2003.

COLOMER, Teresa. *Andar entre livros – a leitura literária na escola*. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

COLOMER, Teresa. Literatura não é luxo é a base para a construção de si mesmo. *Nova Escola*, 2014. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/928/teresa-colomer-literatura-nao-e-luxo-e-a-base-para-a-construcao-de-si-mesmo> Acesso em: abr. 2022.

COSSON, Rildo. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2021.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed. 7. reimpr. São Paulo: Contexto, 2014.

CRUZ, Maria de Fátima Berenice da. *Leitura literária na escola: desafios e perspectivas em um leitor*. Salvador: EDUNEB, 2012.

DALCASTAGNÈ, Regina. *Quando o preconceito se faz silêncio: relações raciais na literatura brasileira contemporânea*. 2008. Gragoatá, 13(24). Disponível em: <https://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/33169>. Acesso em: 25 mar. 2023.

DUARTE, Eduardo de Assis. Literatura e afrodescendência. *Literafro*, 2022. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/artigos/artigos-teorico-conceituais/150-eduardo-de-assis-duarte-literatura-e-afrodescendencia>. Acesso em: 05 abr. 2023.

DUARTE, Eduardo de Assis. Por um conceito de literatura afro-brasileira. *Literafro*, 2023. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/artigos/artigos-teorico-conceituais/148-eduardo-de-assis-duarte-por-um-conceito-de-literatura-afro-brasileira>. Acesso em: 06 abr. 2023.

JOUBE, Vicent. *A leitura como retorno a si*: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas. São Paulo: Alameda, 2013.

KLEIMAN, Ângela. *Texto e leitor*. Aspectos cognitivos da leitura. 4. ed., Campinas: Pontes, 1995.

KLEIMAN, Ângela. *Oficina de leitura*: teoria e prática. 3. ed. Campinas: Pontes, 1995.

MUNANGA, Kabengele. *Negritude*: usos e sentidos. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

MUNANGA, Kabengele (org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília, Secretaria de Ação Continuada, Alfabetização e Diversidade, MEC/BID /Unesco, 2005 [1999, 2000].

ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; RESENDE, Neide Luzia de. (org.) *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013a.

ROUXEL, Annie. Autobiografia de leitor e identidade literária. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; RESENDE, Neide Luzia de. (org.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*.]. São Paulo: Alameda, 2013a.

ROUXEL, Annie. Apropriação singular das obras e cultura literária. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; RESENDE, Neide Luzia de. (org.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013b.

ROUXEL, Annie. A tensão entre utilizar e interpretar na recepção de obras literárias em sala de aula: reflexão sobre uma inversão de valores ao longo da escolaridade. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; RESENDE, Neide Luzia de. (org.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013c.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *O ato de ler*: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, Ullisses Alves. *Diálogos literários*: debatendo o preconceito étnico-racial a partir das falas dos personagens. Orientador Alberto Roiphe Bruno. 2018. 134 f. São Cristóvão, SE, 2018.

SILVEIRA, Oliveira. Encontrei minhas origens. *Literafro*, 2021. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/artigos/artigos-teorico-conceituais/159-maria-nazareth-soares-fonseca-literatura-negra-os-sentidos-e-as-ramificacoes>. Acesso em: 20 maio 2023.

SOARES, Magda. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, Regina.; SILVA, Ezequiel Teodoro (org.). *Leitura: perspectivas disciplinares*. São Paulo: Ática, 2000.

SOARES, Magda. *Letramento – um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOBRAL, Cristiane. O tapete voador. In: *Cadernos Negros 34*. São Paulo: Quilombhoje, 2011.

SOBRAL, Cristiane. *Dados biográficos, Literafro - O portal da literatura afro-brasileira*. Belo Horizonte/MG. 19 de janeiro 2023. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/autoras/203-cristiane-sobral>. Acesso em: 20 maio 2023.

ANEXOS

Anexo A

O TAPETE VOADOR – CRISTIANE SOBRAL

Todo mundo tem na vida pelo menos um momento de virada. Todos têm a oportunidade de se reinventar a partir de um momento de crise. No caso da Bárbara, aconteceu quando foi convocada pelo Presidente da empresa, após alguns dias com a suspeita de que receberia uma promoção. Estava trabalhando bem, conseguindo resultados, era estimada por todos, tudo caminhava para o êxito. Empolgada, fizera, havia uns quinze dias, uma carta ao Presidente com um pedido de apoio para começar um curso de pós-graduação. Era o dia da audiência. Enquanto aguardava na sala de espera do gabinete, observava os móveis, a decoração, tudo um tanto antiquado, em sua opinião, mas de boa qualidade. Sua reflexão foi interrompida pela chegada da secretária do Presidente, que perguntou se preferia chá ou café. Ao saborear o chá escolhido, pensou sobre a incrível experiência de, nessa altura da vida, ser servida por alguém. Justo ela, filha de empregada doméstica e porteiro, criada para trabalhar, e trabalhar pesado, e que hoje tinha o orgulho de ter um ofício importante como uma das funcionárias mais requisitadas da assessoria de comunicação.

Divagações, enquanto aguardava confortavelmente sentada, a flertar com a imagem no espelho da mesa de centro. Vaidosa, experimentava ao máximo as possibilidades do seu cabelo afro, com presilhas, turbantes, prendedores, faixas, tudo que pudesse enaltecer a sua identidade. Nesse dia, especialmente, fizera um penteado trançado com desenhos adornando a cabeça, como uma delicada moldura. Foi interrompida pelo som dos saltos histéricos da secretária, cuja imagem invadiu suas retinas, com a urgência das secretárias dos grandes escritórios: — Boa tarde, senhorita Bárbara, queira me acompanhar. O Presidente vai recebê-la daqui a instantes.

Entrar no gabinete do Presidente era vislumbrar um território estranho, um tanto surrealista onde o visível e o invisível estavam em diálogo. No centro da sala havia uma mesa enorme, repleta de papéis, jornais do dia, revistas, muitos cartões de visita, embalagens de presentes ainda fechadas e canetas finas. Lá estava uma caixa de charutos. Uma pasta de despachos, no centro da mesa, guardava demandas a transbordar em formato de papéis diversos. O Presidente era um homem muito ocupado. Bárbara sentou na cadeira indicada pela secretária, num local onde cada um

devia saber o seu lugar. Ansiosa para conhecer o assunto da audiência, agitava as mãos, contornando a aliança de compromisso que usava. Distraída, perdeu a entrada rápida do Presidente. Levantou bruscamente. Não estava sonhando.... Estava surpresa! Nunca havia visto fotos do Presidente, que só falava por seu assessor, e não costumava comparecer aos eventos, por motivos de agenda. Bárbara estava atônita. O Presidente era negro! Fazia questão de ser invisível, intocável... Com gestos precisos, estendeu a mão negra, ágil, pela beirada da manga do terno branco, impecável, muito bem cortado, para um rápido cumprimento de boas-vindas: — Obrigado por ter atendido ao meu convite. Prometo ser breve, seu tempo deve ser tão precioso quanto o meu. Acredito no seu potencial, você é sem dúvida um dos talentos de nossa empresa. Em primeiro lugar peço que o assunto aqui tratado fique entre nós. Como admiro a sua dedicação e profissionalismo, vou tecer alguns comentários fundamentais para a sua ascensão profissional. Em primeiro lugar, alguns esclarecimentos: considere que você tem um excelente emprego, muitos gostariam de ocupar o seu lugar. — O Presidente fez uma pausa para diminuir a temperatura do ar-condicionado, o que fez com que a sala reproduzisse uma atmosfera totalmente europeia. — Eu aprendi a duras penas o que é preciso para crescer aqui. Creio que devo alertá-la. Sobre a sua carta.... Eu entendo o seu desejo de querer estudar. Você já chegou longe, considerando a maioria negra desse país, deve se orgulhar! Veja o caso das mulheres negras, então! Bárbara estava ficando confusa. Onde aquela conversa iria parar? — Há outras questões que você deve aperfeiçoar. O seu marketing pessoal, por exemplo. Já temos bons produtos para minimizar acidentes genéticos desagradáveis, como o cabelo do negro. Seu cabelo é péssimo. Costumo viajar para o exterior e poderei trazer ótimos cosméticos, sem nenhum incômodo. Entenda esse gesto como um investimento nos recursos humanos. A cor não precisa ser um fardo para os mais desenvolvidos. Claro! Vou fazer a minha parte, mas você tem que prometer não deixar a sua negritude tão evidente. A sua pele não é tão escura, poderá ser facilmente trabalhada... você só precisa de alguns esclarecimentos...

— O Presidente acendeu um charuto. Fumou em silêncio. Fez uma pausa dramática. — Desculpe. Com o passar do tempo estou tendo alguns brancos, cada vez mais frequentes... São instantes de paz... A moça estava imóvel. — Você precisa saber jogar conforme as regras. Para que insistir em ser negra num país racista? Quanto menos declarar a sua negritude, melhor. Veja o caso de alguns negros bem-sucedidos. A sociedade deu uma oportunidade de crescimento e eles retribuíram, casando com mulheres brancas para um futuro melhor, sem defeitos de cor... Fiquei sabendo que você tem um namorado negro. Um atraso! Vai levar você para um mundo degradado! Eu também já fui negro um dia. Numa fase dolorosa, que procuro esquecer. Pago um ótimo psiquiatra alemão, que tem reformulado a minha autoimagem. Tenho dinheiro suficiente para estar acima de qualquer suspeita. Sou a prova de que o racismo não existe, quem olha para mim hoje, nunca vai dizer que sou negro, é um detalhe biológico. Entendeu o meu ponto de vista? Não sou negro, ninguém é negro nesse país, somos todos iguais, vivemos o mito da democracia racial. O telefone tocou. Era a secretária. Ele disse que aguardasse dez minutos, já estava no fim. Bárbara estava sem ação. Não conseguia controlar as lágrimas a escorrer pelo rosto aflito. O Presidente ofereceu um lenço, irresistivelmente branco. Ela recusou. Deixou que as lágrimas trouxessem alguns escurecimentos à tona e limpassem as imagens terroristas a embaçar a sua visão. Ela estava lívida, quase branca, após aquela sessão de afro-pessimismo, com as pernas trêmulas, quase sem chão, prestes a desmoronar em suas convicções. Levantou decidida, a flutuar em suas certezas. — Senhor Presidente, eu sou negra ao acordar, ao dormir, no amor, no trabalho. Sou apaixonada

por um homem negro, sonho com filhos negros. Jamais poderei deixar de ser quem sou. Não posso corresponder à sua expectativa. Eu me demito. Bárbara saiu sem olhar para trás para não se tornar uma estátua de sal. Teve que aprender a caminhar, a forjar o seu destino. Teve que aprender a voar, como voam as águias e os beija-flores, a esmagar os problemas debaixo dos pés. Seu corpo ressuscitou a força e a memória dos seus ancestrais guerreiros, muito antes do ultraje da escravidão. Tudo ficou muito óbvio a partir de então. Os dias não foram fáceis, mas todas as conquistas exalavam merecimento. Foi conquistando oportunidades, desbravando trilhas de afirmação da sua identidade e alteridade, sempre resistindo às tentações enganosas do embranquecimento. Quando o Presidente puxou o seu tapete, Bárbara aprendeu a voar.

Cristiane Sobral - *O Tapete Voador* - Texto publicado nos Cadernos Negros 34,

ANEXO B

DINÂMICA

Dinâmica "Círculo de Elogios"

Objetivo: Promover um ambiente positivo, de autorreflexão, empatia, autocuidado e apreciação mútua entre os alunos.

Descrição: Formação do Círculo: Reunir os alunos num círculo para que todos possam ver e ouvir uns aos outros.

Começa elogiando-se a si mesmo, quando cada aluno pode começar a contar o que eles gostam de si mesmos. Isso pode ser sobre suas qualidades, personalidade, qualidades, características físicas ou uma nova conquista, uma habilidade ou qualidade positiva. Em seguida elogia ao colega à sua direita, escrevendo em um papel uma qualidade, característica ou conquista admirável.

Observação: Continuar o processo rotacional, permitindo que cada estudante elogie o colega à sua direita, certificando de que todos tenham a oportunidade de receber e oferecer elogios. Quando todos atribuírem elogios ou forem elogiados, solicita-se que devolvam a folha de papel ao respectivo dono, que devem socializar esse momento, como se sentiram ao receber os elogios.

ANEXO C

QUEBRA CABEÇA DA DIVERSIDADE

Disponível em:
https://www.canva.com/design/DAFu0VW8M3Q/duMjT4lNsdf6MYXhcTzRiQ/edit?utm_content=DAFu0VW8M3Q&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton

ANEXO D

MURAL PALAVRAS QUE DOEM

Disponível em:

https://www.canva.com/design/DAFuzsA0MLk/IjzANY_mM1JB_HF4VsWvQQ/edit?utm_content=DAFuzsA0MLk&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton

ANEXO E

MURAL ANTIRRACISTA

Disponível em: https://www.canva.com/design/DAFwDMAc2gM/tZHx9Zn6rgyqyu-NWCUOtg/edit?utm_content=DAFwDMAc2gM&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton

ANEXOS

ANEXO A - *O tapete voador*, de Cristiane Sobral

O tapete voador, de Cristiane Sobral

Todo mundo tem na vida pelo menos um momento de virada. Todos têm a oportunidade de se reinventar a partir de um momento de crise. No caso da Bárbara, aconteceu quando foi convocada pelo Presidente da empresa, após alguns dias com a suspeita de que receberia uma promoção. Estava trabalhando bem, conseguindo resultados, era estimada por todos, tudo caminhava para o êxito. Empolgada, fizera, havia uns quinze dias, uma carta ao Presidente com um pedido de apoio para começar um curso de pós-graduação. Era o dia da audiência. Enquanto aguardava na sala de espera do gabinete, observava os móveis, a decoração, tudo um tanto antiquado, em sua opinião, mas de boa qualidade. Sua reflexão foi interrompida pela chegada da secretária do Presidente, que perguntou se preferia chá ou café. Ao saborear o chá escolhido, pensou sobre a incrível experiência de, nessa altura da vida, ser servida por alguém. Justo ela, filha de empregada doméstica e porteiro, criada para trabalhar, e trabalhar pesado, e que hoje tinha o orgulho de ter um ofício importante como uma das funcionárias mais requisitadas da assessoria de comunicação.

Divagações, enquanto aguardava confortavelmente sentada, a flertar com a imagem no espelho da mesa de centro. Vaidosa, experimentava ao máximo as possibilidades do seu cabelo afro, com presilhas, turbantes, prendedores, faixas, tudo que pudesse enaltecer a sua identidade. Nesse dia, especialmente, fizera um penteado trançado com desenhos adornando a cabeça, como uma delicada moldura. Foi interrompida pelo som dos saltos histéricos da secretária, cuja imagem invadiu suas retinas, com a urgência das secretárias dos grandes escritórios: — Boa tarde, senhorita Bárbara, queira me acompanhar. O Presidente vai recebê-la daqui a instantes.

Entrar no gabinete do Presidente era vislumbrar um território estranho, um tanto surrealista onde o visível e o invisível estavam em diálogo. No centro da sala havia uma mesa enorme, repleta de papéis,

jornais do dia, revistas, muitos cartões de visita, embalagens de presentes ainda fechadas e canetas finas. Lá estava uma caixa de charutos. Uma pasta de despachos, no centro da mesa, guardava demandas a transbordar em formato de papéis diversos. O Presidente era um homem muito ocupado. Bárbara sentou na cadeira indicada pela secretária, num local onde cada um devia saber o seu lugar. Ansiosa para conhecer o assunto da audiência, agitava as mãos, contornando a aliança de compromisso que usava. Distraída, perdeu a entrada rápida do Presidente. Levantou bruscamente. Não estava sonhando.... Estava surpresa! Nunca havia visto fotos do Presidente, que só falava por seu assessor, e não costumava comparecer aos eventos, por motivos de agenda. Bárbara estava atônita. O Presidente era negro! Fazia questão de ser invisível, intocável... Com gestos precisos, estendeu a mão negra, ágil, pela beirada da manga do terno branco, impecável, muito bem cortado, para um rápido cumprimento de boas-vindas: — Obrigado por ter atendido ao meu convite. Prometo ser breve, seu tempo deve ser tão precioso quanto o meu. Acredito no seu potencial, você é sem dúvida um dos talentos de nossa empresa. Em primeiro lugar peço que o assunto aqui tratado fique entre nós. Como admiro a sua dedicação e profissionalismo, vou tecer alguns comentários fundamentais para a sua ascensão profissional. Em primeiro lugar, alguns esclarecimentos: considere que você tem um excelente emprego, muitos gostariam de ocupar o seu lugar. — O Presidente fez uma pausa para diminuir a temperatura do ar-condicionado, o que fez com que a sala reproduzisse uma atmosfera totalmente europeia. — Eu aprendi a duras penas o que é preciso para crescer aqui. Creio que devo alertá-la. Sobre a sua carta.... Eu entendo o seu desejo de querer estudar. Você já chegou longe, considerando a maioria negra desse país, deve se orgulhar! Veja o caso das mulheres negras, então! Bárbara estava ficando confusa. Onde aquela conversa iria parar? — Há outras questões que você deve aperfeiçoar. O seu marketing pessoal, por exemplo. Já temos bons produtos para minimizar acidentes genéticos desagradáveis, como o cabelo do negro. Seu cabelo é péssimo. Costumo viajar para o exterior e poderei trazer ótimos cosméticos, sem nenhum incômodo. Entenda esse gesto como um investimento nos recursos humanos. A cor não precisa ser um fardo para os mais desenvolvidos. Claro! Vou fazer a minha parte, mas você tem que prometer não deixar a sua negritude tão evidente. A sua pele não é tão escura, poderá ser facilmente trabalhada... você só precisa de alguns esclarecimentos... — O Presidente acendeu um charuto. Fumou em silêncio. Fez uma pausa dramática. — Desculpe. Com o passar do tempo estou tendo alguns brancos, cada vez mais frequentes...

São instantes de paz...
A moça estava imóvel.

— Você precisa saber jogar conforme as regras. Para que insistir em ser negra num país racista? Quanto menos declarar a sua negritude, melhor. Veja o caso de alguns negros bem-sucedidos. A sociedade deu uma oportunidade de crescimento e eles retribuíram, casando com mulheres brancas para um futuro melhor, sem defeitos de cor... Fiquei sabendo que você tem um namorado negro. Um atraso! Vai levar você para um mundo degradado! Eu também já fui negro um dia. Numa fase dolorosa, que procuro esquecer. Pago um ótimo psiquiatra alemão, que tem reformulado a minha autoimagem. Tenho dinheiro suficiente para estar acima de qualquer suspeita. Sou a prova de que o racismo não existe, quem olha para mim hoje, nunca vai dizer que sou negro, é um detalhe biológico. Entendeu o meu ponto de vista? Não sou negro, ninguém é negro nesse país, somos todos iguais, vivemos o mito da democracia racial. O telefone tocou. Era a secretária. Ele disse que aguardasse dez minutos, já estava no fim. Bárbara estava sem ação. Não conseguia controlar as lágrimas a escorrer pelo rosto aflito. O Presidente ofereceu um lenço, irresistivelmente branco. Ela recusou. Deixou que as lágrimas trouxessem alguns escurecimentos à tona e limpassem as imagens terroristas a embaçar a sua visão. Ela estava lívida, quase branca, após aquela sessão de afro-pessimismo, com as pernas trêmulas, quase sem chão, prestes a desmoronar em suas convicções. Levantou decidida, a flutuar em suas certezas.

— Senhor Presidente, eu sou negra ao acordar, ao dormir, no amor, no trabalho. Sou apaixonada por um homem negro, sonho com filhos negros. Jamais poderei deixar de ser quem sou. Não posso corresponder à sua expectativa. Eu me demito.

Bárbara saiu sem olhar para trás para não se tornar uma estátua de sal. Teve que aprender a caminhar, a forjar o seu destino. Teve que aprender a voar, como voam as águias e os beija-flores, a esmagar os problemas debaixo dos pés. Seu corpo ressuscitou a força e a memória dos seus ancestrais guerreiros, muito antes do ultraje da escravidão. Tudo ficou muito óbvio a partir de então. Os dias não foram fáceis, mas todas as conquistas exalavam merecimento. Foi conquistando oportunidades, desbravando trilhas de afirmação da sua identidade e alteridade, sempre resistindo às tentações enganosas do embranquecimento. Quando o Presidente puxou o seu tapete, Bárbara aprendeu a voar.

Cristiane Sobral - O Tapete Voador - Texto publicado nos Cadernos Negros 34, Ed. Q

ANEXO B - *Um só gole*, de Miriam Alves

Um só gole, de Miriam Alves

Enquanto os meus pés, levando-me percorrem avenidas cravejadas de pedras, dirijo-me guiada pelos meus pensamentos. Não importa para onde vou. Eu vou. Eu ia interrogo-me o motivo deste ato. Pensei em suicídio, várias vezes. Tenho medo. Muito medo. Não tenho medo de morrer, acho que é para isso quês servem os suicídios. Sinto medo de viver. É por isso que existem os suicidas. Medo de viver. Medo da vida.

Os meus pés levam-me sem rumo, como sempre. O que importa os rumos? Num estalo de segundo percebi que eu estava margeando o rio Mandaqui, andando numa marcha abobalhada, de lá para cá, daqui para lá como um soldado guiado por ordens de sargento. Meu sargento, quem era, o meu sargento?

Eu tenho medo da polícia.

Parece que vai chover. Meus pensamentos são nuvens prontas a descarregarem suas balas sobre todos, até sobre os poucos transeuntes que timidamente se atrevem a movimentar os olhos distraidamente para mim. Tenho medo de meus pensamentos. Desconfio dos olhares.

As nuvens densas, carregadas de e energias, continham-se. Eu me continha. Quieta. Eu sempre me contive densa. Sempre montei prontidão nos meus atos. Sempre me contive densa. Sempre montei prontidão nos meus atos. Sempre silencieiei os barulhos surdos do me porão interior. Pensei em suicídio. Estou imóvel. Estar imóvel não era a morte? Ficar energeticamente parada não é suicídio? Estava carregada de energia, porém estática.

Será que vai chover? As nuvens estão lá, ameaçando. Densamente, movi os braços. As mãos balançam de um lado para o outro descompassadamente. Pensei em voar. Alcançar as nuvens. Sumir. Não saio do chão.

O martelo da dúvida lateja minha frente, desfecha impiedosos golpes como um torturador profissional, procura acertar sempre no mesmo lugar. Faz sangrar. Quer romper o tampão da cabeça. Forçar o deságue das lágrimas.

Pensei em morrer, ali nas margens de um rio fétido. Estou parada às margens de minha própria vida. Minha estória desfila no leito lodoso do Mandaqui, como uma terça-feira de carnaval. Eu estou na arquibancada paga. Contenho-me para não me atirar pulando os cordões de isolamento e abraçar de uma só vez todas as emoções repousadas inquietas no leito do meu próprio rio.

Inconsciente, eu boiava, sobre as agulhas das respostas. As inquietações das perguntas ameaçam-me. Atirar-me? – Não me atirar??? Aonde? No rio? Que rio? Da minha vida? Do Mandaqui?

Será que vi chover? Sinto o vento forte, fustigando o meu rosto. Os papéis picados no chão estão paralisados como eu.

Algumas poucas folhas de árvores são atiradas pela força do vento de encontro à pequena murada do rio. Será que eu sairia viva? Meio viva? Morta? As inquietações atravessam a superfície do rio para boiar em mim como interrogações. O que tinha me posto ali? O quê? Quem tinha me posto ali? Quem? O quê? Quem? Eu! Bóio como interrogações, náufraga de mim.

Lembrei-me eu a febre da vida tinha me arrastado várias vezes por caminhos dolorosos. Jogou-me inúmera vez contra barrancos de pedras e vales labirínticos sem saída. Eu adoecia, chorava. De quando em quando me era oferecida colher de amargo xarope, eu não curava, amansava minha revolta, deixando-me pronta para arrastar-me. Sempre. Isto é vida? Eu chamo de vida? Eu chamava de vida? Vida? Morte? Vida? – Penso tranquila.

Parece que vai chover. Quando chove a natureza toda estremece. Muda de cor. Mudam os sons. Eu não estou ouvindo nada. Não ouço nem a mim mesma.

Quando foi que comecei a ausentar-me de mim? Quando? Quando foi que me abandonei ao curso inquieto dos fatos? Quando? Quando iniciou minha viagem sempre rua abaixo? Quando? Não sei...quem sabe, se a primeira vez eu me arrastei foi aos pés de Ergos.

Ergos, professor da escola municipal do Mandaqui. Ele tinha como prática organizar pecinhas de teatro para as crianças representarem nas datas festivas. Nas datas da abolição da escravidão eu fui à escrava que suplicava ao senhor para não lhe bater a chicotes. Saí-me bem no papel. Talvez tivesse sido um treinamento para as outras tantas súplicas futuras. Pela ocasião do natal, Ergos faria representar o nascimento de Jesus. Na Escolha das personagens eu escolhi para ser Maria. Foi um riso só. Ria Ergos. Riam os meus colegas, menos o Joãozinho que queria ser José Carpinteiro. Fiquei olhando todos. Magoada sem entender. Ergos tentou convencer-me a fazer a Camponesa “- Não, dizia eu”.

Afinal tinha me saído bem no papel anterior. Os risos aumentavam de intensidade. Diante de minha obstinação, Ergos disse: - “Maria não pode ser da sua cor”, chorei, lágrimas sorriam entrecortadas por soluços. Isto fazia a hilaridade da criançada que improvisava um coro: - “Maria não é preta, é Nossa Senhora. Maria não é preta, é mãe de Jesus”.

Corri sala afora. Corri dos colegas, da aula, da escola.

Perseguia-me o coro e a algazarra da criançada que me apontava acusatoriamente: “Maria pretinha, quer ser mãe de Jesus”. Minha vontade era de gritar com todo o meu fôlego: “E daí? O que é que tem? Não somos todos filhos de Deus? Deus tem cor?” Fiquei sufocada com as contestações presas na garganta.

O berreiro das crianças me aturdiu. Aturdem-me. Afastei-me para nunca mais voltar. Não conseguia entender nada.

Será que vai chover? As nuvens brancas passam velozes perseguidas pelas nuvens negras, que parecem querer sorver num só gole o céu inteiro. Sorri. Ali estava o rio me lançando olhares lodosos. Era só eu me atirar, ele me sorveria inteira. Acabariam as dores, as dúvidas. E os rancores? Onde ficariam quando eu insistia em pensar, interrogar motivos. Sorria. O riso escondia uma revolta. Corroía-me da mesma forma que corroeu naquele dia. O riso escondia uma revolta. Não aceitava a vida. Não aceitava a revolta. Sorria abobalhada. Aprendi sempre que éramos todos iguais. Tinha acabado de fazer outra descoberta. Descobri que me arrastei e me arrastava na margem daquele rio.

Arrastei-me outra vez, ao olhar-me no espelho. Fitava-me atentamente. Lembrei do coro da garotada do passado. Ouvi num lampejo a famosa música de carnaval: “Nega de cabelo duro qual é o pente que te penteia”. Música que muitas vezes tinha dançado nos bailes do Paulistano da Glória, fantasiada de uma maneira de estarem sempre guardados, sob lenços coloridos, os meus cabelos enrolados.

Envergonhei-me de ser o que eu era: “Maria Pretinha”. Envergonhei-me dos cabelos das pessoas pretas que riam e pulavam numa inconsciente alegria. Insanamente, me armei de pente-de-ferro-quente e a todo vapor tratei de amansar a rebeldia de meus cabelos. Neste momento ouvia aquelas vozes: “Há, há, há, ela quer ser Maria, mãe de nosso Senhor”. Tentando apagar o vozerio, alisava os cabelos. Alisava-os. Esticava-os até não mais poder. Eu sabia, junto com os cabelos esticava a revolta. Domava minha consciência. Domava minha tolerância.

Parece que vai chover. Notei que a natureza se armava. Atarefava-se. Arrumava-se para a luta. Formava uma tempestade. Ouvia-se o ronco das nuvens, o longe, como tanques de guerra marchando, invadindo o campo de batalha do céu. Atarefada na prática de descaracterizar-me, ouvia o chiado vitorioso do ferro-quente sobre os meus cabelos: “Chiiii, chiiii, chiiii”. Eu demonstrava contentamento neste ato. “Chiiii, chiiii”, os cabelos reclamavam indefesos. Tive um acidente, um dia. Num descuido o instrumento autotorturador escapou de minhas mãos nervosas, caindo sobre o lado esquerdo do meu rosto. Foi um acidente. Queimei violentamente a face. Assustei-me. Tive febre. Num delírio febricitante ouvi vozes difusas; “Há, há, há, há.

Maria Pretinha não pode ser Maria de nosso Senhor”. Sarei. Ataduras brancas cobriram por muito tempo as cicatrizes esbranquiçadas, para sempre. Cicatrizes e cabelos falsamente lisos complementavam a desfiguração. Eu era triste caricatura borrada. Eu sou uma triste caricatura borrada.

Agora o rio convidava-me para dentro de sua escuridão lodosa.

Eu segurava na murada. As lágrimas acariciavam minhas cicatrizes. Chorava. Chorei. O que eram as cicatrizes? “- Nada”. Alijei-me. Aleijava-me. Tantas vezes me arrastei. Sempre. Não doíam mais as marcas. Peguei o vício: arrastar-me. Arrastava-me, não ficava mais em pé. Eu era toda calos. O vício de curvar engoliu a coluna vertebral, obrigava-me a ficar ajoelhada, arrastando-me como ser sem pernas. Rastejava. Não conseguia olhar-me no espelho. Ah! Os espelhos sempre estão colocados acima dos rastejadores invertebrados como eu. Ali, de costas para o rio, eu estava em pé? Rastejava? Pensava em suicídio. Eu pensava? O medo? E o medo?

Será que vai chover? Medo! Os rastejadores também têm medo.

Na sarjeta tem uma barata olhando-me, mexe as antenas nervosamente. Ao som da trovoadas assusta-se, corre esconde-se no bueiro. Será que ela não sabe que vai chover? Eu não consigo me esconder.

As nuvens, prenhes de chuva, ameaçam assustadoramente, soltam grito rouco, dilacerante. Eu estou densa, prenhe de mim, de emoções, de calos. Quero soltar o grito rouco de minha dor. Mas sou toda calos. Tenho medo. Medo, calosidade gigantesca brotou impune ao som das dúvidas, à frente do pé, impedindo-me os caminhos. Deixei-o crescer, avolumar-se tanto que impunha barreira aos meus passos, incapacidade aos atos. Não consigo morrer. Não consigo viver.

Lembrei dos espelhos que são colocados acima dos rastejadores. Conseguia olhar no espelho? Via-me. Refletia-me o espelho. O que aconteceu? O que acontecia? Os calos cresceram tanto que me ergueram do meu rastejar. A coluna desenvergou. Pensei em viver.

O lodo do rio Mandaqui engrossou, deu-me a impressão de asfalto. Se pulasse para dentro de seu bojo não boiaria, não afundaria. Não morreria? Pensei em vida. O lodo asfáltico refletiu-me. Era a primeira vez que me via depois de ter-me transformado numa calosidade ambulante. Eu sou feia! Não eu sou bonita! As durezas calosas não conseguiram encobrir-me totalmente.

Observei, tornei a observar-me, cara a cara no rio asfáltico, numa coragem impaciente. Fazia muito tempo que não experimentava tal sentimento. Abracei-me toda. Cutucava-me aquelas estranhas aderências adquiridas. Sentia-me importunada por elas, incomodavam-me

demais. Revoltei-me, fitava o monstro que eu me tornei. Com os olhos estranhamente arregalados, arranquei num grito a boca da face. O corpo estremeceu todo. A boca cresceu, ficou enorme. Enormes dentes como lanças agarravam-se nas extremidades daqueles monstruosos apêndices protuberantes. Insana decidida devorei-me todas as rebarbas. Medo protruso foi o último. A minha enorme boa, fora de mim lutou e comeu-o todo. Na luta alguns pingos, como chuva, respingaram em meus pés, e mãos o líquido armazenado nele, dede a primeira vez que me arrastei. Nenhum caiu em minhas costas e cabeça;

Magicamente a minha boca diminuiu, tomou seu lugar no meu rosto. Arrotei fundo como uma trovada. As nuvens gargalharam em corisco, começou a cair chuva do céu. O rio movimentou-se em seu curso. Em pé olhei-me novamente no espelho: não rastejava mais, não portava mais inconvenientes corcundas. Soltei-me em emoções. Abracei-me à vida. Caminhei.

Conto publicado no livro *Juntar pedaços* 2021.

ANEXO C - *Encontrei minhas origens*, de Oliveira Silveira

***Encontrei minhas origens*, de Oliveira Silveira**

Encontrei minhas origens
em velhos arquivos
..... livros
encontrei
em malditos objetos
troncos e grillhetas
encontrei minhas origens
no leste
no mar em imundos tumbeiros
encontrei
em doces palavras
..... cantos
em furiosos tambores
..... ritos
encontrei minhas origens
na cor de minha pele
nos lanhos de minha alma
em mim
em minha gente escura
em meus heróis ativos
encontrei
encontrei-as enfim
me encontrei

Disponível em: <http://www.lettras.ufmg.br/literafro>

ANEXO D - Dinâmica *Círculo de Elogios*

Dinâmica Círculo de Elogios

Objetivo: Fomentar um ambiente positivo, a autorreflexão, a empatia, o autocuidado, e encorajar a apreciação mútua entre os estudantes.

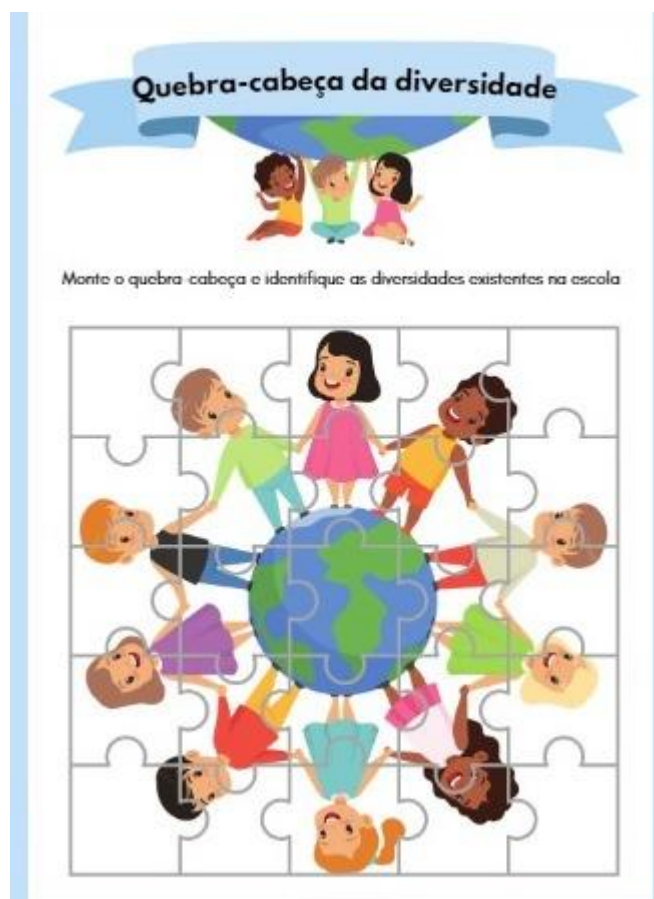
Descrição: Formação do Círculo: Colocar os estudantes em um círculo, garantindo que todos possam ver e ouvir uns aos outros.

Começa com Autoelogios: Pedir a cada estudante para começar compartilhando algo que eles apreciam em si mesmos, podendo ser em relação aos estudos, a personalidade, qualidades, características físicas, pode ser uma conquista recente, uma habilidade específica ou uma característica positiva, dentre outras.

Elogios aos Colegas: Após o autoelogio, o estudante deve elogiar o colega à sua direita, destacando uma qualidade, característica ou conquista admirável.

Observação: Continuar o processo, com a rotação e a repetição, permitindo que cada estudante elogie o colega à sua direita, certificando de que todos tenham a oportunidade de receber e oferecer elogios.

ANEXO E – Quebra-cabeça da Diversidade



Fonte: Disponível em:
https://www.canva.com/design/DAFu0VW8M3Q/duMjT4lNsdf6MYXhcTzRiQ/edit?utm_content=DAFu0VW8M3Q&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton

ANEXO F – A reviravolta

A reviravolta

Bárbara é uma menina de pele negra, cabelos cacheados e olhos verdes. Ela não tinha boas condições financeiras, morava com o pai e a mãe em uma casa alugada. Todos elogiavam sua beleza. Pois mudaram-se há pouco tempo para a cidade de Iguaçu. Onde acabara de abrir uma agência de modelo e que iria ocorrer um concurso de miss da cidade. Dessa maneira, as modelos que fossem selecionadas e classificadas iriam ganhar muito dinheiro.

Bárbara pensou bastante em se inscrever e conversou com seus pais, que fizeram sua inscrição. Em pouco tempo, Bárbara recebeu uma ligação que foi uma das selecionadas por meio de sorteio.

A dona da agência, Olívia, uma mulher de cor preta, também cacheada, com lábios carnudos, precisou viajar para visitar o Museu de Artes de seu irmão numa cidade próxima, e, em seu lugar, ficou a secretária Amélia.

Bárbara ficou muito feliz com a notícia de que concorria uma vaga de miss daquela nova cidade, e ficou se preparando, ensaiava todos os dias.

O grande dia se aproximava e ela estava bastante ansiosa.

Ao chegar na agência encontrou com mais duas adolescentes, como ela, que também concorrem ao grande prêmio. Bárbara ouviu uma das assistentes da agência falando que três haviam faltado. Uma delas, chamava-se Emma, que era magra, tinha pele branca, olhos verdes, cabelos loiros e longos. A segunda, chamava-se Mia, tinha pele branca também, era mais gordinha e tinha olhos azuis e cabelos loiros. Bárbara percebeu que Amélia ficou olhando as três meninas de cima a baixo. E depois de alguns minutos na sala, volta e avisa as meninas para estarem no dia seguinte às 20h para iniciarem a classificação da miss da cidade.

Bárbara mal podia esperar por esse grande dia, estava muito confiante. Ao chegar no horário marcado, ouve, Amélia:

-Então, vamos começar nosso ensaio para a classificação?

Emma começa desfilando com a cabeça baixa, estava meio corcunda, mas na mente de Amélia, seria uma modelo perfeita para as suas características físicas, então deixou-lhe na reserva. E tão logo chama a próxima:

Dessa vez, Mia entra na passarela e tropeça duas vezes no tapete e não consegue desfilarm com salto.

Amélia (com tom entediado), grita:

- Próxima!

Bárbara entra na passarela e desfila perfeitamente, causando atração e euforia das pessoas que estavam no local.

Todos começam a falar que ela tem potencial para ser modelo, mas aquilo

Amélia, porque não queria aceitar uma menina preta para representar a agência daquela cidade.

-Encerramos por hoje, fala Amélia. Na próxima semana, darei o resultado! Boa sorte, garotas!

Bárbara corre até seus pais e pergunta: - Eu fui bem?

-Você foi maravilhosa! Temos certeza que ganhará! Os pais responderam.

Finalmente, chega o momento do resultado. Amélia entra na sala e diz:

-Bom dia, meninas! Quem vai ser a nova miss de nossa agência, é você, EMMA!

Emma age de uma maneira que fica feliz, mas ao mesmo tempo não dá muita importância e vai para sua casa.

- É um momento que causa muita indignação de Bárbara, que se dirige a Amélia e pergunta:

- Por que ela ganhou? Ela desfilou de maneira errada e nem se esforçou...todos gostaram da forma que desfilei.

- Olha, menina, você não merece esse cargo! Ela sim, tem um excelente porte físico, é loira e linda!

Bárbara sai chorando da sala da agência, e se pergunta o porquê ser daquela cor...

Quando menos espera, Olívia, a dona da agência aparece, chegando da viagem, e vê aquela garota chorando...

-Por que está chorando? Pergunta Olívia.

Bárbara tenta falar enquanto enxuga as lágrimas. - Eu me inscrevi para ser miss nessa agência, desfilei muito bem, mas uma moça chamada Amélia não me aceitou e falou que menina preta como eu não merecia ser miss.

-Espere aqui, por favor! Olívia entra na sala com muita raiva e decepcionada!

-Amélia quero conversar com você em particular! Olívia entra na sala.

-Por que você disse aquilo para aquela garota? Só por causa da cor dela? Eu confiei meu cargo a você e é desse jeito que você administra uma agência?

-Desculpas, dona Olívia! Mas eu realmente achei que a cor dela poderia nos atrapalhar. Eu fiz isso pelo bem da agência!

-Amélia, eu sou uma mulher preta! E sou dona da agência! Aquela menina é linda! Merece reconhecimento, e claro, que ela não iria estragar a imagem da agência! Olha, não admito racismo aqui nem em lugar algum. Você está demitida!

Amélia não diz nada, apenas pega suas coisas e vai embora.

Olívia vai ao encontro de Bárbara, senta-se ao seu lado e diz:

-Bárbara você é linda e a cor da sua pele não é um problema, a cor da nossa pele carrega muitas histórias! E eu tenho uma notícia para te dar, uma das assistentes gravou seu desfile eu não posso negar, adorei sua postura e o carisma. São ótimos! Meus parabéns, você é a nova miss desta agência.

Bárbara dá um abraço forte em Olívia e agradece.

Passaram-se alguns anos e Bárbara se transformou numa das melhores modelos do Brasil. Saiu em capas de revistas e virou até atriz, ficando rica e famosa. Além de ter amor próprio, passou a ler sobre mulheres que venceram o racismo e entendeu cada vez mais sobre os seus antepassados. E nunca mais deixou alguém desmerecer sua cor.

(I. V. A. L.)

ANEXO G - Adaptação do Conto para Dramatização

ADAPTAÇÃO DO CONTO PARA DRAMATIZAÇÃO

Narrador (com entusiasmo): Cidadãos e cidadãs de Euclides da Cunha, preparem-se para testemunhar uma história que transcende as barreiras da aparência e do preconceito! Adentremos o mundo de "A Reviravolta", uma adaptação do conto produzido pela aluna Ially do 9º A, em que traz uma reflexão na luta pela autoaceitação e justiça. (Aplausos da plateia ecoam, intensificando a expectativa.)

Cena 1: Casa de Bárbara

BÁRBARA: Pai, mãe, me inscrevi no concurso de miss em uma agência que abriu aqui em Euclides da Cunha.

MÃE: (Incentivadora) Filha, você é deslumbrante. Vai em frente!

BÁRBARA: (Telefone toca) Sério? Fui selecionada? Isso é incrível!

(corre até aos pais entusiasmada) Pai, mãe ... A secretária Amélia ligou avisando que vai selecionar a miss da agência e pediu que estivesse lá amanhã às 20 h.

BÁRBARA: (Treinando) Estou pronta para brilhar no concurso de miss!

Cena 2: Encontro na Agência (As meninas chegam à agência e cumprimentam-se e também a Amélia)

AMÉLIA: (Anuncia as meninas, misteriosa) Olívia, dona da agência, está fora da cidade, e quem está no comando agora sou eu.

(Voz firme) Começamos os ensaios para a classificação. Vamos começar por Emma.

EMMA: (Desfilando Cabeça baixa... corcunda... vai na passarela, ao voltar pergunta) sou perfeita para o que você quer, Amélia?

AMÉLIA (dá um sorrisinho) Próxima!

MIA: (Entra Mia Tropeçando e desconfortável) Ai! Esses saltos... Não consigo!

AMÉLIA: (Entediada) Próxima!!!!!!!!!!!!!!

BÁRBARA: (Desfilando com Confiança) Hora de brilhar, Bárbara!

AMÉLIA: Daqui a pouco darei o resultado. Aguardem um pouco, por favor!

As meninas aguardam o resultado ansiosas, sentadas uma ao lado da outra. Amélia mexe em papéis.

BÁRBARA: (Correndo para os pais) Eu fui bem?

PAI: Você foi maravilhosa! Temos certeza que ganhará!

Cena 3: Anúncio do Resultados

AMÉLIA: É com muito prazer que anuncio que a nova miss é você, EMMA!

EMMA: (Feliz, mas indiferente) Ah, legal... vou para casa.

(Mia também sai...)

Cena 4: Confronto com Amélia

BÁRBARA: (Indignada) Por que ela ganhou? Desfilou errado e nem se esforçou. Todos gostaram do meu desfile!

AMÉLIA: (Criticando) Menina, você não merece isso! Emma tem um porte físico excelente, é loira e linda.

Cena 5: Intervenção de Olívia

(Bárbara sai da sala e fica lá fora chorando...)

OLÍVIA: (chega encontra Bárbara chorando) Por que está chorando?

BÁRBARA: (Enxugando lágrimas) Eu me inscrevi, desfilei bem, mas Amélia disse que uma menina preta como eu não merece ser miss.

OLÍVIA: (Empoderada) Espere aqui.

(entra na agência) Amélia, precisamos conversar.

AMÉLIA: (Defensiva) Eu achei que a cor dela prejudicaria a agência.

OLÍVIA: (Condenando) Amélia, também sou uma mulher preta! Não aceito racismo nem aqui nem lugar algum. Você está demitida!

(Por um instante Amélia procura as gravações do desfile e assiste ao desfile)

Cena 6: Anúncio da Nova Miss

OLÍVIA: (chama Bárbara) Bárbara sua pele não é um problema. Eu assistir as gravações e realmente percebi que você tem talento. Você é a nova miss. Parabéns!

BÁRBARA: (Agradecendo e feliz) Obrigada, dona Olívia!

Prepare-se que vai ter muito trabalho para você!

Cena 7: Conclusão

Narrador: (mostra Bárbara na capa de revista) Passaram-se anos, e Bárbara se tornou uma das melhores modelos do Brasil, uma inspiração para todos que enfrentam o racismo. Ela nunca mais permitiu que alguém desmerecesse sua cor. (As cortinas se fecham com um final triunfante.)

ANEXO H – Música *A cor*, de Douglas Campos

MÚSICA A COR – DOUGLAS CAMPOS

A cor da minha pele
Não te diz quem sou
O meu cabelo crespo
Não te diz quem sou
O que eu visto no corpo
Não te diz quem sou
Quanto eu levo no bolso
Não te diz quem sou
Quem sou

Restos de um passado inesquecido eu sou
Marcado pela mão branca do opressor estou
Lutando em meio ao caos da ignorância vou viver

Restos do Pelourinho pesado e sofrido eu sou
Marcado pelo açoite ao pé do tronco estou
Lutando pela inserção nessa nação que não me vê

Restos do Quilombo perseguido eu sou
Marcado pelo ardor da escravidão estou
Lutando pela aprovação da pele preta sem ceder

Eu sou
O choro
Que chora a cor
Linda cor eu sou

A cor da minha pele
Não te diz quem sou
O meu cabelo crespo
Não te diz quem sou
O que eu visto no corpo
Não te diz quem sou
Quanto eu levo no bolso
Não te diz quem sou
Quem sou

Basta exclusão, discriminação
Racismo é um império sem chão
Basta a anarquia e a hipocrisia
Que a cor homogênea é padrão
Tire a mão branca, gelada da frente
Que eu quero passar com minha cor
Tire o discurso pesado da boca
Deus não te fez superior

Tire as mazelas que trazes na alma
Sua casca dissemina a dor
Tire a ilusão da escravização
O negro é o seu próprio senhor

Eu sou Mandela, sou Luther King
Sou Bob Marley, Zumbi
Sou Rosa Parks, Elza Soares
Eu luto pra não sucumbir
Mentes fechadas, atrofiadas
Buscando um antídoto a si
Presas no escuro
Em cima do muro
Ferem alguém sem sentir
Fora nazismo, racismo, fascismo
O "ismo" é um grito no abismo
Fora machismo, um podre modismo
Eu quero cantar

A cor da minha pele
Não te diz quem sou
O meu cabelo crespo
Não te diz quem sou
O que eu visto no corpo
Não te diz quem sou
Quanto eu levo no bolso
Não te diz quem sou
Quem sou



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CAMPUS PROF. ALBERTO CARVALHO
Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras em Rede (PPLP)
Unidade Itabaiana



TERMO DE COMPROMISSO PARA COLETA DE DADOS EM ARQUIVOS

Título do projeto:

Pesquisador responsável:

Orientador:

Instituição/Departamento:

Telefones para contato: (79)

A pesquisadora do projeto acima declara estar ciente das normas, resoluções e leis brasileiras que normatizam a utilização de documentos para coleta de dados identificados e, na impossibilidade de obtenção do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), devido a óbitos de informantes, assume o compromisso de:

- I. Preservar a privacidade dos sujeitos, cujos dados serão coletados;
- II. Assegurar que as informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do projeto em questão;
- III. Assegurar que as informações obtidas serão divulgadas de forma anônima, não sendo usadas iniciais ou quaisquer outras indicações que possam identificar os sujeitos da pesquisa.

Itabaiana, ____ de _____ de 2024.

NOME DA EQUIPE EXECUTORA	ASSINATURAS



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CAMPUS PROF. ALBERTO CARVALHO
Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras em Rede (PPLP)
Unidade Itabaiana



TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto:

Pesquisador responsável:

Orientador:

Instituição/Departamento:

Local da coleta de dados:

A pesquisadora do projeto _____ se compromete a preservar a privacidade dos sujeitos da pesquisa, cujos dados serão coletados através de questionários, gravações ou filmagens. A pesquisadora também concorda com a utilização dos dados única e exclusivamente para a execução do presente projeto. A divulgação das informações só será realizada de forma anônima e os dados coletados, bem como os Termos de Consentimento Livre Esclarecido e o Termo de Compromisso de Coleta, serão mantidos sob a guarda do Programa de Pós-Graduação em Letras Profissional em Rede, da Unidade de Itabaiana da Universidade Federal de Sergipe, por um período de (cinco anos), sob a responsabilidade da professora _____. Após este período, os dados serão destruídos.

Itabaiana, ____ de _____ de 2024.

NOME DA EQUIPE EXECUTORA	ASSINATURAS