



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE – UFS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

JANAÍNA SABINA CARDOSO

**A LEITURA DA LITERATURA NEGRO-BRASILEIRA NA ESCOLA: UM
UNIVERSO DE REPRESENTATIVIDADE A SER EXPLORADO**

Itabaiana – SE
2025

JANAÍNA SABINA CARDOSO

**A LEITURA DA LITERATURA NEGRO-BRASILEIRA NA ESCOLA:
UM UNIVERSO DE REPRESENTATIVIDADE A SER EXPLORADO**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras, da Universidade Federal de Sergipe, como parte dos requisitos necessários para o título de Mestra em Letras.

Orientadora: Profa. Dr.^a Jeane de Cassia Nascimento Santos

Itabaiana – SE
2025

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

C2681 Cardoso, Janaína Sabina.

A leitura da literatura negro-brasileira na escola: um universo de representatividade a ser explorado / Janaína Sabina Cardoso; orientação: Jeane de Cássia Nascimento Santos. – Itabaiana, 2025. 68 f.; il.

Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, 2025.

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

CDU

37:028

AGRADECIMENTOS

A Deus, aos Orixás, pela fé que me segurou nos momentos mais difíceis.

Aos meus pais José Cardoso da Silva e Francisca Sabina Cardoso, que não mediram esforços para garantir a minha formação e dos meus irmãos.

Ao meu irmão Rogério Costa Cardoso Moura, meu maninho (*in memoriam*), que me ensinou sobre a faculdade da vida e sempre teve grande orgulho das minhas lutas.

Às minhas irmãs, Alexandra, Regiane, Jucélia e Jussara, que assim como eu tiveram suas vidas transformadas pela fé e pela educação.

Ao meu esposo, Natan Romão de Santana pela compreensão ao longo desta jornada.

E ao meu filho, João Gabriel Cardoso Romão de Santana, que participou de boa parte desta escrita com seu coraçãozinho pulsando dentro de mim...

Aos amigos irmãos que a vida me presenteou: Jackeline Mendes e Joefson Mutti, por me incentivarem a sempre buscar os meus objetivos e me apresentarem o significado da palavra amizade.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo financiamento da pesquisa.

Aos meus colegas do PROFLETRAS, pelo carinho, pelo respeito e pela troca de experiência durante estes dois anos.

Aos professores que fizeram parte do Programa PROFLETRAS, colaborando com nossa formação, em especial ao Prof. Dr. Carlos Magno Gomes e à Profa. Dra.^a Jeane Cássia Santos Nascimento pela compreensão e todo esforço dedicado ao longo das orientações.

RESUMO

Esta Dissertação de Mestrado Profissional em Letras, intitulada *A Leitura da literatura negro-brasileira na escola: um universo de representatividade a ser explorado*, é uma proposta de trabalho com o livro *O perigo de uma história única*, de Chimamanda Ngozi Adichie (2009), e o conto *Pinxaim*, de Cristiane Sobral (2010), além das leituras filmicas de *Narradores de Javé* e *Amarelo é tudo para ontem*, que discute práticas de leitura capazes de formar leitores competentes no que concerne aos temas envoltos ao antirracismo e à valorização da diversidade étnico-racial como ferramenta para a construção de identidades individuais. Este trabalho possui duas partes, sendo que na primeira parte, abordamos o que é leitura e como trabalhar a leitura da literatura negro-brasileira no fortalecimento da valorização e da resistência do povo negro. Como fundamentação teórica, retomamos os estudos de Solé (1998), Cosson (2014), Colomer (2007), Rouxel (2012, 2018), Duarte (2022), Cuti (2010) e Souza (2005), além de uma breve análise da Lei 10.639/03, à luz da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2018), para abordar a literatura negro-brasileira. Na segunda parte, apresentamos uma proposta de Caderno Pedagógico, com atividades pedagógicas de leitura e produção textual para alunos dos Anos Finais da Educação Básica, tendo como colaboradores os discentes da turma de nono ano da Escola Municipal São Cristóvão, no povoado São Pedro, zona rural de Monte Santo – Bahia. Ao final, destacamos uma análise metodológica a partir da aplicação do Caderno Pedagógico e uma síntese das experiências com a literatura negro-brasileira.

Palavras-chave: literatura negro-brasileira; leitura; antirracismo.

ABSTRACT

This Professional Master's Dissertation in Letters, entitled: Reading Afro-Brazilian Literature in Schools: A Universe of Representativity to Be Explored, presents a proposal for working with the book *The Danger of a Single Story* by Chimamanda Ngozi Adichie (2009) and the text *Pixaim* by Cristiane Sobral, in addition to the cinematic works *Narradores de Javé* and *AmarElo: It's All For Yesterday*. The aim is to discuss reading practices capable of forming competent readers regarding themes related to antiracism and the appreciation of ethnic-racial diversity as tools for the construction of individual identities. This work is divided into two parts. The first chapter addresses the concept of reading and how to engage with Afro-Brazilian literature to strengthen the recognition and resistance of Black communities. The theoretical framework is developed based on the works of Solé (1998), Cosson (2014), Colomer (2007), and Rouxel (2012, 2019), along with Duarte (2022), Cuti (2010), and a brief analysis of Law 10.639/03 to contextualize Afro-Brazilian literature. The second part consists of a pedagogical workbook proposal with reading and writing activities designed for final-year students of basic education. The activities were implemented with a ninth-grade class from São Cristóvão Municipal School, located in the São Pedro community, a rural area of Monte Santo, Bahia. Finally, the dissertation includes a methodological analysis of the application of the pedagogical workbook and a synthesis of the experiences with Afro-Brazilian literature.

Keywords: Afro-Brazilian literature, reading, antiracism

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
1 O QUE É LEITURA	9
1.1 OBJETIVOS	14
1.2 OS DESAFIOS PARA FORMAÇÃO DE LEITORES COMPETENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL	16
1.3 O CONCEITO DE LEITURA LITERÁRIA E SEUS PRINCIPAIS AUTORES	20
1.4 POR QUE FALAR DE LITERATURA NEGRA NA ESCOLA?.....	25
1.5 POR QUE FALAR DE RACISMO NA EDUCAÇÃO?.....	29
1.6 UM BREVE RETROSPECTO DA EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS SOB A ÓTICA DA LEI Nº 10.639/2003.....	32
1.7 REFLEXÕES SOBRE A APLICABILIDADE OU INAPLICABILIDADE DA LEI 10.639/2003.....	33
2 DESCRREVENDO O CADERNO PEDAGÓGICO: RAÍZES E FIOS DA ANCESTRALIDADE DA COMUNIDADE QUILOMBOLA DE SÃO PEDRO/MONTE SANTO/BA	38
2.1 COMO ACONTECEU A PRÉVIA PARA APLICAÇÃO DA PESQUISA?	39
2.2 DESCRIÇÃO E IMPRESSÕES NA APLICAÇÃO DAS ATIVIDADES	40
CONSIDERAÇÕES FINAIS	46
REFERÊNCIAS	48
APÊNDICES.....	52
APÊNDICE A – CADERNO PEDAGÓGICO	52

INTRODUÇÃO

Esta Dissertação, intitulada *A leitura da literatura negro-brasileira na escola: um universo de representatividade a ser explorado*, almeja discutir estratégias assertivas de leitura, no ímpeto de formar leitores competentes na comunidade rural de São Pedro, no município de Monte Santo - BA, que, atualmente, está em processo de reconhecimento quilombola. Desse modo, tem como objetivo fomentar a leitura e compreender sua importância na formação crítica e social dos alunos por meio do letramento literário nas aulas de Língua Portuguesa, para assim abordar temas inerentes ao antirracismo e à valorização da diversidade étnico-racial. Além de priorizar a interpretação de texto e conceber a leitura como prática em que há interação entre leitor, ouvinte e expectador de textos, escritos orais e multissemióticos, como preconiza a Base Nacional Comum Curricular (2018), que defende o ensino de literatura, a modalidade africana, a afro-brasileira e a indígena no processo de construção do pensamento crítico.

O presente texto possui três partes, sendo a primeira destinada a discutir os principais conceitos relacionados à leitura e ao texto literário da literatura negro-brasileira como ferramenta para a construção de identidades individuais e coletivas. O objetivo da primeira parte é apresentar uma abordagem de leitura crítica e reflexiva da literatura negro-brasileira como processo de fortalecimento dessas identidades, através dos ensinamentos de autores como Isabel Solé, que apresenta em sua obra *Estratégias de leitura* (1998) possibilidades que visam aprimorar a compreensão e a interpretação dos textos, bem como Rildo Cosson, na obra *Letramento literário: teoria e prática* (2006), que explica o conceito de letramento literário e a necessidade de aguçar a criticidade e a reflexão nos leitores para além da simples decodificação do texto literário. No mesmo sentido, o livro *Práticas de leitura e escrita* (2019), de Ernani Terra, foi utilizado para fomentar uma prática pedagógica capaz de considerar a diversidade de contextos sociais e culturais dos alunos a partir de suas realidades.

Ainda, na primeira parte, retomamos as obras de Annie Rouxel (2012, 2019) e Teresa Colomer (2007), que tratam como as mudanças epistemológicas impactam o ensino da literatura, destacando a importância de considerar o sujeito leitor como protagonista deste processo, além de propor uma abordagem que valoriza as subjetividades, reconhecendo a leitura como um ato de construção de significados pessoais, influenciados por emoções e contextos cognitivos. Trazemos, também, os conceitos discutidos por Neide Rezende (2014) e Maria Magnani (1989), que abordam o processo de leitura e de formação de leitores no contexto escolar.

Ademias, discorremos sobre as relações raciais na literatura negro-brasileira e o conceito desta literatura a partir de autores como Luiz Silva Cuti (2010), o qual a define como produção literária que emerge a partir das experiências e das vivências do povo negro no Brasil, refletindo as questões sociais, culturais e históricas, que marcaram a trajetória desse grupo. Além dos ensinamentos de Regina Dalcastagné, na obra *Quando o preconceito se faz silêncio: relações raciais na literatura brasileira contemporânea* (2012), que investiga as complexas relações raciais presentes na literatura brasileira, atualmente, abordando como o racismo e as tensões sociais relacionadas à questão racial são representadas nas obras literárias. Assim como, a visão de Eduardo de Assis (2014), Florentina Souza (2017) e Djamila Ribeiro (2019), e ainda algumas legislações, a exemplo da Lei 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas do Brasil.

Na segunda parte, apresentamos o Caderno Pedagógico *Raízes e fios da ancestraldade da Comunidade Quilombola de São Pedro, Monte Santo/BA*, construído com base na sequência didática proposta por Rildo Cosson (2006), que enfatiza a construção de competências de leitura e de escrita, de maneira crítica e reflexiva. A obra foi utilizada para ancorar o planejamento e a organização das atividades, de maneira dinâmica significativa.

Ainda, nesta parte, destacamos a aplicação do Caderno Pedagógico aos alunos do nono ano de Língua Portuguesa da Escola Municipal São Cristóvão, que abarca algumas abordagens de estratégias de leituras adotadas e reflexões sobre as produções dos discentes. Para esta conclusão, foram utilizadas as obras *O perigo de uma história única*, de Chimamanda Ngozi Adichie (2009), e o conto *Pinxaim*, de Cristiane Sobral (2010), além das leituras filmicas de *Narradores de Javé* e *Amarelo é tudo para ontem*.

Por fim, esta Dissertação apresenta uma análise crítica sobre a contribuição da literatura negro-brasileira no contexto escolar, com foco na aplicação de um Caderno Pedagógico como uma ferramenta para desenvolver atividades de Língua Portuguesa que incentivem os discentes a se engajarem ativamente na construção de uma sociedade antirracista. Conforme as palavras da ativista e escritora Angela Davis, em seu livro *Mulheres, raça e classe* (1981, p. 143): "Numa sociedade racista, não basta não ser racista. É necessário ser antirracista", esta pesquisa buscou não apenas discutir a importância da literatura negro-brasileira no ensino da Língua Portuguesa, mas também como ela pode ser uma poderosa aliada na formação de um leitor crítico, capaz de transformar atitudes e combater as estruturas que sustentam o racismo.

1 O QUE É LEITURA

Múltiplos são os significados da palavra *leitura* na cultura brasileira. Etimologicamente, *leitura* deriva do latim *lectura*, originalmente com o significado de "eleição, escolha, leitura". Segundo o dicionário *Michaelis* (2008), leitura quer dizer: "1. Ato ou efeito de ler. 2 Processo de construção de sentido por meio da interação dinâmica entre o conhecimento do leitor, a informação sugerida pelo texto e o contexto em que se dá". Para o Infopédia, Dicionários Porto Editora, *leitura* significa "1. ato ou efeito de ler 2. capacidade ou operação de decifrar signos".

Ao se pesquisar sobre o sentido do vocábulo *ler* a partir de sua raiz constituinte latina no Dicionário Latino Português, depreende-se que o núcleo significativo comum dessa família linguística tem um número variado de sentidos, tais como: escolher, selecionar, ajuntar, colher e recolher. Todavia, pretende-se conceber, no contexto desta escrita, a potencialidade da leitura. Metaforicamente, seria a leitura na perspectiva de Bastián, de *La historia interminable*, ou mesmo a menina fascinada pelo livro, do conto *Felicidade Clandestina*, de Clarice Lispector.

Quando pensada nessa acepção mais ampla, para além da decodificação, o significado abarcado por Isabel Solé (1998) se aproxima do conceito que se pretende discutir aqui. Para essa autora, a leitura remete à dupla funcionalidade: aprender e pensar. Logo, tal atividade não pode ser considerada mera busca de informação, mas também, uma forma de perceber o mundo de forma mais crítica. E assim, o questionamento aparentemente simples do que é leitura se torna uma ação maior do que seu significado literal. Afinal, nem todos que concebem o ato ou efeito de ler o código tornar-se-ão pessoas mais críticas ou mesmo serão capazes de depreender as informações presentes no texto. Corroborando com esse raciocínio, citamos Terra (2019, p. 172), quando afirma que "Ler, em sentido amplo, significa 'construir sentido'". Só podemos falar que alguém leu um texto se foi construído um sentido para ele (o leitor). Isso significa que ler está além de decodificar, embora a decodificação seja pré-requisito para a leitura.

Nesse mesmo sentido, considera-se a construção de um olhar crítico para a leitura literária, atribuindo ao texto um *status* primordial na formação do sujeito da escrita. Dessa forma, percebe-se a aplicabilidade do conceito de letramento literário, que, nos termos de Cosson (2006), refere-se à formação de um leitor que se apropria de forma autônoma das obras e do próprio processo de leitura, estabelecendo diálogos com sua cultura e construindo um lugar no mundo.

Conforme Cosson (2006, p. 120):

O conceito de letramento literário refere-se à formação de um leitor cuja competência ultrapasse a mera decodificação dos textos. Trata-se de um leitor

que se apropria de forma autônoma das obras e do próprio processo de leitura, capaz de dialogar no tempo e no espaço com sua cultura, identificando, adaptando ou construindo um lugar para si mesmo.

O letramento literário proporciona, portanto, um encontro subjetivo com o texto, promovendo a experiência estética intrínseca à leitura. Esse processo é essencial para que a leitura ocorra em sua plenitude, pois, como destaca Cosson (2006), o ato de ler envolve exercícios de antecipação e levantamento de expectativas, etapas fundamentais para o desenvolvimento da compreensão.

Sabe-se que, para diversos autores, a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto, no entanto, enfatiza Solé (1998) que, para que esse processo ocorra, é necessária a presença de um leitor ativo que, de fato, processe e examine o texto. Porém, na maioria das vezes, a leitura realizada em sala de aula desconsidera o processo de construção do significado do texto, sendo tratada como algo limitado, mecânico e padronizado. Priorizam-se os elementos de identificação e não se dá a devida importância à produção de sentido.

Ferreira (2020), no artigo intitulado *Leitura literária dos contos de Antônio Carlos Viana*, destaca algumas dificuldades do leitor literário da Educação Básica, a saber:

A falta de concentração no ato de leitura que é proposto nas aulas. O aluno que não tem o hábito de ler textos literários de razoável extensão dificilmente tirará proveito de uma prática de leitura que seja proposta com narrativas longas, que exigem um grau de concentração elevado. Tratando-se de boa parte da realidade da maioria das escolas públicas do Brasil, **é preciso que haja reflexão sobre a possibilidade de leitura que é proposta em sala.** O aluno que não tem o costume de ler não pode ver o ato da leitura como uma atividade enfadonha e, conseqüentemente, sem nexos (Ferreira, 2020, p. 8, grifo nosso).

A citação de Ferreira destaca a dificuldade da maioria dos docentes de compreender a leitura como processo de interação, valorizando o leitor que, por não se enxergar no próprio texto, tende a encarar a leitura como algo maçante. Para Terra (2019), o texto deve ser um recorte da realidade, produzido em um determinado tempo, em um determinado contexto, com uma determinada intenção. O texto, para fazer sentido para o aluno, precisa se comunicar com outros textos.

Todavia, há diversos estudos que apontam para um desinteresse no hábito de ler por parte dos estudantes brasileiros, a exemplo do estudo do Centro de Pesquisas em Educação, Interdisciplinaridade e Evidências no Debate Educacional (Iede, 2022), que aponta que 66,3% dos alunos brasileiros entre 15 e 16 anos nunca leram mais de 10 páginas de um livro. Ainda, de acordo com a pesquisa, apenas 9,5% leram algum material com mais de 100 páginas.

O site G1 (2022) também apresentou dados preocupantes no que diz respeito a como a leitura é realizada em sala de aula no Brasil, salientando números alarmantes sobre o aprendizado na Língua Portuguesa em que:

54% dos estudantes chegaram ao terceiro ano do ensino fundamental, com idade em torno dos 8 anos, sem ter habilidades básicas de leitura, como reconhecer personagens de uma história. E 13% dos alunos continuam sem habilidades básicas de leitura ainda no sexto ano. A avaliação mostra também que 33% - ou seja, um em cada três alunos - terminam o ensino fundamental sem conseguir ler com fluência e com dificuldades com a ortografia (G1, 2022).

É possível depreender desses dados que a escola ainda possui sérias dificuldades em mostrar o lado importante da leitura aos seus estudantes e, por essa razão, muitos não veem significado e não adquirem o hábito da leitura. Muitas vezes, essa é apresentada em sala de aula com objetivos meramente pragmáticos, fazendo jus ao que Paulo Freire (1987) denunciava em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, no que diz respeito a uma concepção bancária de leitura:

Na educação bancária, o educador é o sujeito do saber, e os educandos, os objetos do saber. [...] Os educandos são considerados como 'vasos vazios' a serem preenchidos com o saber do educador. Essa concepção não reconhece o aluno como sujeito do conhecimento, mas como um mero receptor (Freire, 1987, p. 72).

É mister ressaltar que a leitura deve ser trabalhada como processo que envolva a compreensão. Todavia, esta característica requer muitas atividades específicas e delineadas pelo docente para que os alunos aprendam como um leitor se relaciona com o texto, a fim de compreensão. Assim, é primordial reflexões do ensino da leitura com as devidas estratégias ensinadas. Como assevera Solé (1998), o ensino de leitura ainda é insuficiente nas aulas, uma vez que há uma crença por parte de grande parte dos professores de que aprender a escrever seja suficiente para o avanço do estudante, no decorrer do seu percurso escolar. Em consonância com essa visão, Souza (2017) destaca a importância de incluir a literatura afro-brasileira no ensino, pois ela oferece aos alunos uma visão mais ampla da identidade cultural brasileira, permitindo uma maior compreensão e valorização de textos que ressoam com suas realidades e ancestralidades.

Para além das estratégias, aprender a ler depende, consideravelmente, da vontade e do interesse de cada aluno na busca pelo saber, mas cabe aos professores propiciar técnicas para uma leitura eficiente, capaz de motivar cada leitor a se habituar com a leitura, de acordo com suas próprias características e devidas relações de sentido. No mesmo raciocínio, Regina

Dalcastagnè (2012) aponta que, na literatura brasileira contemporânea, as relações raciais, muitas vezes, são silenciadas, não sendo suficientemente reconhecidas nas práticas de ensino. A autora argumenta que é fundamental que o sistema educacional rompa com esse silêncio, promovendo uma educação literária que não apenas revele as diversas experiências de vida, mas também crie um espaço cujos leitores possam se reconhecer, compreendendo os textos de maneira mais profunda e crítica.

É papel da escola ensinar os mecanismos de leitura e interpretação que um leitor é capaz de acionar ao ler um texto. Nesse ponto, Cosson (2006), ao refletir sobre a leitura como resultado de uma interação e como uma prática social, cita três modos de compreender a leitura, os quais podem ser aplicados durante o processo de ensino e aprendizagem com o texto literário. Para o autor:

O primeiro modo, que é chamado de antecipação pelo autor, seria a capacidade do leitor levantar hipóteses sobre o texto antes e durante a realização de sua leitura; essas hipóteses estariam relacionadas, principalmente, aos objetivos da leitura, e podem ser trabalhadas também em relação a aspectos materiais do texto, como a capa, o título, o número de páginas, entre outros. O segundo modo, a decifração, consiste na capacidade de decifrar as palavras, as frases e o texto – o leitor menos experiente ou que está no início do processo de alfabetização necessita de um tempo considerável nessa etapa. Já o terceiro modo, a interpretação, quando as inferências são ativadas no processamento da leitura, consiste na capacidade de se estabelecerem relações entre o texto e o conhecimento de mundo (Cosson, 2006, p. 40-41).

Neste sentido, e ao pensar em uma concepção de leitura para além das práticas escolares usuais, surge o letramento, o qual pode ser entendido para além da habilidade de ler e escrever, a própria prática social da escrita, conforme Cosson (2006). Ademais, esse autor considera que, para além do uso social da escrita, essas habilidades precisam refletir o seu domínio efetivo.

Deste modo, para Cosson (2006), o letramento é muito importante na escola, porque abrange a capacidade de compreensão e utilização da linguagem escrita em diferentes contextos, indo além do simples ato de ler e escrever, sendo, pois, uma habilidade crucial para a **interpretação crítica** e a **produção de sentido** a partir dos textos.

E o que seria o letramento literário? E qual a relevância desse conceito para a discussão que se propõe neste texto? Cosson (2006) esclarece tais questionamentos, na medida em que considera o letramento literário como um processo de escolarização da literatura, cujo objetivo seria ampliar, reformar e fortalecer o ensino literário na educação de nível básico. Uma comunidade que se constrói na sala de aula, mas que vai além da escola, e que seja capaz de fornecer uma maneira própria de ver e viver o mundo, conforme trecho a seguir:

Letramento literário é a capacidade de ler e interpretar os textos literários de maneira crítica e reflexiva, considerando suas dimensões estéticas e sociais. Esse letramento envolve uma relação ativa e consciente com o texto, que possibilita ao leitor estabelecer um diálogo com a obra e compreender suas diversas camadas de significado (Cosson, 2011, p. 45).

O autor, ao explicar este conceito, enfatiza a necessidade de os docentes abarcarem o papel humanizador da literatura, advertindo sobre a forma distorcida de como o processo de escolarização aborda os textos literários, que, por vezes, são apenas os dos livros didáticos, com suas interpretações e produções de textos propostas ao final da leitura.

Ainda, reportando-nos a Cosson (2006), é importante mencionar os equívocos que, porventura, poderão surgir na prática da leitura de textos literários em ambientes escolares. Um deles seria considerar que não há necessidade de intervenção na leitura desses textos, como se eles não necessitassem de explicação. Também, a crença de que tal leitura deva ser solitária, sem compartilhamento, sempre a serviço da visão do autor, sem contestação, uma vez que a formação de leitores subjaz a capacidade de ler e interpretar o mundo.

Nesse contexto, a opção de utilizar a literatura negro-brasileira para ler e interpretar os sujeitos ganha ainda mais relevância. Luiz Silva Cuti (2010) enfatiza a importância de dar luz aos múltiplos aspectos inseridos nesse conceito. Ele destaca que o surgimento da personagem, do autor e de leitores negros incorpora, na literatura brasileira, questões relacionadas à formação, aos elementos culturais de origem africana e, sobretudo, à subjetividade coletiva presente no sujeito étnico do discurso, ampliando as possibilidades de leitura crítica e significativa.

Sendo assim, este conceito foi escolhido por traduzir a produção literária negra e toda sua singularidade, que é negra e, ao mesmo tempo, brasileira, abarcando uma gênese social ativa. A literatura negro-brasileira, ao dar espaço para essas narrativas, não apenas resgata as vozes, historicamente, silenciadas, mas também questiona as estruturas racistas que permeiam a sociedade, oferecendo uma nova perspectiva sobre a história e a cultura do país e, sobretudo, da respectiva comunidade de São Pedro.

A título de exemplo desta literatura, os textos de autores da Plataforma Literafro, em especial os da autora Cristiane Sobral, possuem o condão de aprofundar essa discussão, como *Pixaim*, que oferece um espaço para uma análise de identidades, estética e, principalmente, resistência cultural. Importante mencionar que o texto, fruto dessa literatura negro-brasileira, irá dialogar com as inúmeras reportagens de atrizes, jornalistas e até pessoas comuns, que desabafam sobre as imposições eurocêntricas e as inúmeras tentativas de apagamento destas singularidades.

Vale mencionar que a escolha pelo termo e conceito de uma literatura negro-brasileira ocorreu por esta explorar temas como identidade, racismo, resistência e ancestralidade e, de fato, ser capaz de oferecer aos alunos da comunidade de São Pedro uma conexão com a coletividade e a luta por uma sociedade antirracista.

A ideia é que os autores e as autoras pretas, ora apresentados(as), fomentem o contato dos discentes com uma leitura que traduza uma perspectiva crítica e transformadora, funcionando como ponto de partida para as mesas-redondas, os debates e as produções textuais sugeridas e que, para além das atividades propostas, os estudantes possam expressar e valorizar suas próprias histórias e identidades, pavimentando o protagonismo negro e, igualmente, a reafirmação da importância da literatura negro-brasileira como ferramenta emancipatória.

1.1 OBJETIVOS

Imbuída no ímpeto de trabalhar a leitura com estratégias assertivas e formar leitores competentes na comunidade de São Pedro, localizada na zona rural do município de Monte Santo, a qual está passando pelo processo de reconhecimento quilombola, utilizamo-nos desta pesquisa de Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Federal de Sergipe, para propor mecanismos e metodologias exitosas, as quais agucem os discentes a perceberem na literatura negro-brasileira trabalhada uma relação identitária.

Desse modo, pretendemos desenvolver o gosto pela leitura através desta proposta, a qual almeja conduzir os alunos da comunidade citada ao mergulho profundo em uma narrativa literária, que os aproxime das questões identitárias, das quais vivenciam em seu meio social. Assim, tem-se a literatura negro-brasileira como ferramenta essencial para a construção de identidades individuais e coletivas dos alunos do nono ano do ensino fundamental.

Ler a forma como Adichie (2009), em *O perigo de uma história única*, a partir de exemplos de sua própria trajetória, trata sobre o perigo constante de nos apegarmos a uma única narrativa e da iminência de que ninguém está livre de tal situação, certamente, ajudará a desenvolver empatia e compreensão por diferentes perspectivas e experiências de vida. Sobre isso, preconiza Solé (1998) que uma forma de evitar tal equívoco seria tratar da importância da formação de leitores ativos, permitindo que eles construam seus próprios significados e que sejam capazes de utilizá-los de forma competente e autônoma.

Deste modo, este Projeto se realizou por meio de possibilidades de leituras críticas voltadas para a temática racial a partir de obras já citadas, como a de Adichie (2009), que nortearam a leitura aplicada com os discentes. Ademais, observamos a defesa de Solé (1998)

sobre a importância do ensino de leitura, tendo como método a concepção construtivista, que permite uma compreensão da leitura que vai desde a pré-leitura até à pós-leitura, no intuito de formar leitores com autonomia e fluência nessa prática.

Também, utilizamos a obra *Letramento Literário*, de Rildo Cosson (2006), que apresenta reflexões sobre o uso da literatura em sala de aula, com o foco no letramento literário, para a construção de uma comunidade de leitores. Para o autor, é papel dos educadores fortalecer a criticidade dos alunos para além do simples consumo do texto literário. Ademais, enfatiza a capacidade de identificação do mundo e do cotidiano nas leituras propostas, denominando a leitura como prática viva de uma sala de aula.

Os trabalhos com a turma foram embasados na sequência básica de Cosson (2006), com base em quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação. O autor defende que esses processos sejam desenvolvidos como atividade de saber e prazer. Vale mencionar que, sobre o primeiro passo da sequência básica,

[...] a leitura demanda uma preparação, uma antecipação, cujos mecanismos passam despercebidos porque nos parecem muito naturais. Na escola, essa preparação requer que o professor a conduza de maneira a favorecer o processo da leitura como um todo. Ao denominar motivação a esse primeiro passo da sequência básica do letramento literário, indicamos que seu núcleo consiste exatamente em preparar o aluno para entrar no texto. O sucesso inicial do encontro do leitor com a obra depende de boa motivação (Cosson, 2006, p. 54).

Por conseguinte, partindo dos pressupostos de Cosson (2006), motivamos os alunos, firmando objetivos sólidos para a abordagem do texto de Adichie (2009). No mesmo sentido, e fazendo referência a outra obra utilizada, Solé (1998) discorre sobre a importância da definição de um objetivo para a leitura:

[...] sempre deve existir um objetivo para guiar a leitura; em outras palavras, sempre lemos para algo, para alcançar alguma finalidade. [...] a interpretação que nós, leitores, realizamos dos textos que lemos depende em grande parte do objetivo da nossa leitura. Isto é, ainda que o conteúdo de um texto permaneça invariável, é possível que dois leitores com finalidades diferentes extraiam informação distinta do mesmo (Solé, 1998, p. 22).

Para compreender a importância e a potência da literatura negra, retomamos as obras *Introdução à literatura negra*, de Zilá Bernd (1998), e *Literatura negro-brasileira*, de Cuti (2010), com o objetivo de sugerir a necessidade de mudança de paradigmas estético-ideológicos, perpetuados na manutenção da discriminação racial. Pretendemos com estas obras

orientar as atividades propostas no livro de Adichie (2009), como pano de fundo para outras questões envoltas às histórias “oficiais” contadas aos alunos, a exemplo dos temas relativos às vivências dos africanos e de sua descendência no Brasil e as marcas deixadas pela dominação dos europeus desde o início da colonização.

1.2 OS DESAFIOS PARA FORMAÇÃO DE LEITORES COMPETENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL

Ao falar em texto literário, de maneira geral, este ainda está atrelado somente ao ensino médio, como é possível depreender da obra de Cademartori (2009), que enfatiza as limitações do trabalho pedagógico, apontando a necessidade do desenvolvimento das competências linguísticas e textuais como tarefa do ensino fundamental. Isso ocorre porque os próprios livros didáticos do ensino fundamental que, em sua grande maioria, são os únicos suportes e guias dos professores, tendem a apresentar a literatura por meio de excertos utilizados apenas para análises linguísticas e atividades de interpretação superficial. Faz-se necessário que os professores se apropriem de estratégias de leitura que priorizem a importância social da literatura para além do entretenimento ou das atividades programadas.

Todavia, para o docente compreender essas necessidades e formar leitores competentes que consigam ir além do que está escrito, ler nas entrelinhas e fazer relações com outros textos lidos têm sido um dos grandes desafios do ensino fundamental. E esse desafio se torna ainda maior quando se parte da necessidade de respeitar as experiências dos discentes, sejam elas de classe, gênero ou raça, contemplados nas leituras propostas.

Nesse raciocínio, Fugita e Franco (2018) abordam as dificuldades enfrentadas pelas escolas, quanto ao ensino do ato de ler. Destacam que a ênfase do ensino recai apenas sobre aspectos do sistema linguístico, ou seja, não é atribuído sentido ao texto como ação cultural, histórica e social. Pesquisas recentes, a exemplo da *Retratos da Leitura no Brasil*, apresentam outros fatores que também contribuem para a dificuldade em formar leitores, demonstrando dados preocupantes em relação ao número de leitores no país:

Segundo a 4ª edição da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil desenvolvida pelo Instituto Pró-Livro, Itaú Cultural e IBOPE Inteligência, com dados de 2019, o brasileiro tem uma média anual de 4,96 livros lidos por habitante. Desses, apenas 2,43 são lidos do começo ao fim (Acesso..., 2023).

De acordo com a mesma pesquisa, um dos fatores para os baixos índices de leitura deve-se ao fato de os livros serem considerados de preços elevados no Brasil, além de os entrevistados

alegarem falta de tempo. Ademais, esses entrevistados consideraram que outras formas de entretenimento competem com a leitura, tomando o espaço desta.

Mesmo diante dos desafios elencados, cabe à escola buscar formas de enfrentá-los e fazer uso das devidas estratégias para estimular a leitura literária como prática fundamental do desenvolvimento intelectual e cultural dos alunos, para além das leituras propostas para atividades específicas. Nas palavras de Annie Rouxel (2012):

É importante que seja estabelecido uma distinção entre a leitura analítica (de análise e interpretação de texto, frequentemente a única praticada na escola e a leitura cursiva (leituras pessoais, autônomas e livres de coerção avaliativa). Sendo esta última a que será priorizada ao longo dessa escrita (Rouxel, 2012, p. 16).

Diante das inúmeras críticas existentes para o modelo de leitura literária vigente nas salas de aula, este trabalho se propõe a abrir perspectivas para que saíamos desse impasse, como bem sugere Rouxel (2012), buscando evidenciar como a literatura se faz cada vez mais necessária nas escolas, principalmente, no que tange à formação de leitores competentes. Nos dizeres de Silva (2014),

Trata-se de um leitor que compreende o que lê, sendo capaz de aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos, que estabeleça relações entre o texto que se lê e outros lidos anteriormente e que saiba atribuir diversos sentidos a um texto a partir da localização dos elementos discursivos (Silva, 2014).

Nesse contexto, a literatura negro-brasileira desempenha uma função crucial de resgatar e reafirmar a história do povo negro, funcionando não apenas como expressão estética, mas também como uma forma de resistência às estruturas históricas que invisibilizam essa população. Para Cuti (2010), ela atua como um espaço de reflexão que valoriza a identidade negra e incentiva o debate crítico sobre as dinâmicas sociais que moldam o Brasil.

Isto posto, esta literatura emerge como ferramenta de resistência e reafirmação identitária. Nas páginas da literatura negro-brasileira, “[...] a experiência da população negra é resgatada, revalorizada e posta como ponto central de reflexão, desafiando as estruturas históricas que insistem em invisibilizá-la” (Cuti, 2010, p. 58).

Quando um aluno conhece o texto literário, ele consegue estabelecer inúmeras relações entre o que leu e os sentidos que essa leitura foi capaz de aguçar, haja vista que a literatura oportuniza uma maior compreensão do mundo, como bem aquilata Magnani (1989), “[...] a leitura é um processo de construção de sentidos”. E ao incorporar a literatura negro-brasileira

ao currículo escolar, é possível formar leitores críticos, capazes de reconhecer a diversidade cultural do Brasil e compreender as dinâmicas sociais que moldam a nossa história e o presente.

Desse modo, a leitura literária requer um leitor capaz de refletir e propor significados. Nesse sentido, Filipouski e Marchi (2009) asseveram que o texto literário pode ser trabalhado, no estudo da Língua Portuguesa, como um objeto da linguagem, justificando que é na construção de sentidos, usando a palavra, que o ser humano é capaz de conhecer a si, ao outro e o mundo ao seu redor. Ao privilegiar o texto literário como mobilizador do estudo dessa disciplina, torna-se como objeto a linguagem em ação, pois, é na constante construção de sentidos por meio da palavra que se fundamenta o uso na vida social - o ser humano se torna capaz de conhecer a si mesmo, sua cultura e o mundo em que vive.

No entanto, é fundamental que os docentes invistam na elaboração de metodologias inovadoras que conduzam os jovens ao contato com o texto literário. Nesse sentido, Balsan e Silva (2020) chamam a atenção para a dificuldade de muitos professores em ajudar seus discentes a se tornarem autônomos. Dentre os motivos para essa problemática, destaca-se a possível falta de embasamento teórico na formação docente acerca da metodologia adequada para o ensino de leitura, além da utilização excessiva de atividades do livro didático, o qual apresenta textos fragmentados, numa proposta muito mais avaliativa do que de ensino de leitura.

As autoras, partindo dos pressupostos teóricos de Solé (1998), denunciam a falta de espaço nas aulas para se ensinar a leitura e, ainda, enfatizam o erro dos docentes em acreditarem que basta o estudante aprender a escrever para que a leitura se desenvolva sozinha.

Na presente discussão, há um recorte para a literatura negro-brasileira que, para ser trabalhada em sala de aula, assim como as demais, necessita de estratégias de leitura engajadas para possibilitar ao leitor a atribuição de sentidos e recuperação da função social e, sobretudo, o letramento literário. Cruz (2012, p. 66) defende esse posicionamento, assegurando que “[...] o ensino pautado na leitura literária poderá afirmar-se enquanto dinâmica de rituais que estimula ao processo cognitivo uma dada forma de estar, ler e ver o mundo, como se esse mundo fosse mundo aberto em forma de livro”.

É importante frisar que o texto literário deve ser concebido de maneira macro e, principalmente, como forma de letramento. Porém, como bem destaca Rezende (2014), há nos discursos oficiais, um clamor ao inverso pela “formação do leitor”:

[...] no discurso oficial, a ‘formação do leitor’ é justificativa para fabricar novas apostilas, para dar suporte ao entra e sai de disciplinas (denominadas

componentes curriculares, na grade), para o envio de kits de livros (medida louvável, mas, diante da cultura escolar que temos, os livros não encontram, na maior parte das vezes, destinação adequada), dinheiro público aos montes para equipes técnicas e profissionais contratados, editoras, gráficas, distribuidores – tudo vem justificado pela necessidade ‘formar o leitor’ (Rezende, 2014, n.p.).

É possível depreender do excerto acima que há um costume nas orientações sobre a leitura em defender a importância da formação do leitor, entretanto, ainda não há uma preocupação em formar leitores competentes. Nesse sentido, Solé (1998) assevera que o leitor deve ser um leitor especialista, buscando sentidos e significados para o texto.

Ao defender a importância da leitura de textos literários, é importante destacar que essa atividade seja prazerosa e proporcione certas rupturas, como bem ressalta Roland Barthes (1987). Ademais, os textos, por conseguinte, precisam ser trabalhados no intuito de transformar, indo de encontro a práticas tradicionais do ensino da literatura, conforme defende Porto (2018).

Nesse prisma, o texto literário pode ser utilizado como ferramenta no processo de conscientização do antirracismo. Obras ficcionais, a exemplo de *Quarto de Despejo* (1960), de Maria Carolina de Jesus, *Amora* (2018), de Emicida, ou do conto *Pinxaim*, presente na coletânea *Não vou mais lavar os pratos* (2010), de Cristiane Sobral, ilustram a potência da literatura negro-brasileira em abordar questões de identidade, resistência e vivências sociais.

Essas obras oferecem aos leitores uma oportunidade de refletir sobre as relações sociais e culturais que moldam o Brasil, promovendo uma leitura crítica e sensível das realidades narradas, como formas de reportar as mais diversas situações sociais vividas pelo povo preto. Assim, o texto literário desempenha o papel de instituição social, pois, como afirma Teresa Colomer (2007), o ato de ler “trata-se de uma aprendizagem social e afetiva”.

O conteúdo social presente em obras como *Pequeno Manual Antirracista* (2019), de Djamila Ribeiro, ou mesmo as “*escrevivências*”, presentes na obra de Conceição Evaristo, são capazes de impactar os destinatários e fazer do texto literário uma excelente ferramenta de transformação. Logo, é através da leitura que, conseqüentemente, haverá um processo de evolução, principalmente, no que diz respeito à conscientização e à mudança das práticas racistas.

Contudo, para que esse processo ocorra de maneira exitosa, vale destacar que os desafios para a formação de leitores competentes no ensino fundamental perpassam ainda por dificuldades de comunicação, pois, ainda, é um desafio falar com os jovens sobre questões políticas e sociais inseridas nos textos literários. Para tal, faz-se necessário a criação de práticas de formação de leitores por meio de estratégias que melhor se adequem ao público em vergasta

e que sejam capazes de alcançar aquilo que Barthes (1987) alcunhou de corpo de fruição do texto.

1.3 O CONCEITO DE LEITURA LITERÁRIA E SEUS PRINCIPAIS AUTORES

Partindo dessa e de tantas outras premissas voltadas para a importância da leitura e de como realmente absorver significados de um texto literário, o livro *Estratégias de Leitura*, escrito pela professora espanhola Isabel Solé (1998), destaca a importância da leitura conceituada como “[...] um processo de interação entre o leitor e o texto para satisfazer um propósito ou finalidade” (Solé, 1998, p. 31).

Ao pensar os principais desafios enfrentados por professores e pesquisadores quando o assunto é a formação de leitores, emerge a necessidade do debate em torno das melhores estratégias a serem adotadas. Conforme os ensinamentos de Solé (1998), para que se tenha um procedimento de leitura eficaz, há de se focar nas estratégias de leitura, em seus objetivos e traçar um plano de ação para alcançá-los, além de avaliar esses passos, elencando possíveis mudanças, caso necessário.

Para a autora, é importante a utilização de estratégias de leitura que contribuam para que o leitor constitua os sentidos que integram o texto. Sentido esse que pode ser exemplificado por Paulo Freire (1987, p. 37), ao declarar “[...] não basta saber ler que Eva viu a uva. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho”. Em reflexões dessa natureza, é possível depreender o ato de ler como processo permeado por uma meta e por objetivos específicos para alcançá-la

Ainda que pareça um conceito simples, quando pensamos nas finalidades que podem estar dispostas nesse processo de relação que ocorre entre o leitor e um texto, a ação de ler aparece como algo que requer as devidas estratégias em cada etapa, haja vista que para Solé (1998), o trabalho de leitura deve ser estendido ao longo de toda a escolaridade, e não se trata de uma questão somente de um curso ou de um professor e sim de um projeto curricular que envolve todas as matérias.

É importante ressaltar que Solé, na condição de cognitivista/construtivista, estudou todo o procedimento que o cérebro faz durante a aprendizagem e, a partir do estudo destas conexões, escreveu estratégias de leitura com base em diversos recursos, posicionando-se contra métodos únicos ou rígidos.

A autora destaca que no ensino fundamental a leitura é tratada como prioridade; todavia, há uma ênfase na decodificação, que tende a torná-la maçante para os alunos, destacando que é importante delinear o objetivo da leitura e da escrita, pois, são procedimentos e, como tais, devem ser ensinados em sala de aula. Mas, na prática, a leitura tende a ser cobrada sempre como fonte para respostas de uma atividade, divergindo do que preconiza Solé (1998, p.22), ao abordar a importância do sentido envolto ao ato, como destaca, ao afirmar que “[...] o significado que um escrito tem para o leitor não é uma tradução ou réplica do significado que o autor quis lhe dar, mas uma construção que envolve o texto, os conhecimentos prévios do leitor que o aborda e seus objetivos”.

No mesmo sentido, a professora Maria do Rosario Magnani (1989), em sua obra *Leitura, literatura e escola: sobre a formação do gosto*, discorre sobre um rompimento por parte dos professores daquilo que já está posto no trabalho com a leitura. É preciso ir além da decodificação, visando as estratégias de leitura da literatura como parte integrante do planejamento didático-pedagógico. A autora, também, defende que não se deve promover, de forma isolada, a leitura, mas articulá-la às outras práticas de produção de textos diversos, enfatizando que é necessário levar em conta que se lida com o todo de um texto: o que, como, quando, quem, onde, por que, para que, para quem se diz.

Para Magnani (1989), o prazer pela leitura pode ser ensinado e o professor tem papel central, pois pode intervir nesse processo, trazendo explicações para além de atividades de interpretação, alcançando uma visão ampla de mundo, em que o estudante pode se perceber através do comparativo de suas vivências com esses textos. Portanto, a autora entende que a leitura é essencial, sobretudo, na construção do pensamento crítico; logo, uma prática social. Em síntese, tal procedimento é uma operação intelectual que permite reflexão sobre a própria prática, sendo assim, de relevância para a construção do conhecimento.

Na mesma perspectiva da leitura como construção, a professora Maria de Fátima da Cruz (2009), em seu texto sobre *Memórias de leituras literárias*, faz uma provocação no sentido de propor aos professores adotar uma postura mais humanizadora no trabalho com a leitura literária, abandonando a sua cobrança como mera avaliação. A autora faz uma convocação aos docentes para que estes possam ser agentes intermediadores no ato da leitura, de forma a valorizar a consciência crítica e reflexiva dos seus estudantes.

Para Cruz (2009), a função de moderador do professor é a mais recomendada em um processo de ensino da leitura literária, instigando as reflexões pessoais, sociais e literárias. Cruz (2009), ainda, defende a necessidade da leitura interdisciplinar que seja capaz de conduzir o aluno a pensar seu espaço na sociedade, a partir de suas próprias subjetividades no texto

literário. A escritora argumenta sobre a importância de um método que aprimore a interação com o texto literário, através de recursos variados, como brincadeiras, apresentações e demais atividades práticas. Dessa forma, a autora defende que tanto alunos como professores carecem adotar uma postura politizada, numa concepção de educação que envolva o desenvolvimento humano. Como afirma Freire (1987), a realidade social dos educandos deve ser considerada no ato de educar, com foco na emancipação humana.

Essa relação necessária entre o texto e o leitor, capaz de aguçar o desenvolvimento humano, é também defendida por Annie Rouxel (2012), que esboça a necessidade da valorização das subjetividades dos estudantes como responsável por provocar ressonâncias com as lembranças e as imagens mentais e demais representações íntimas do mundo e do leitor.

Na visão de Rouxel (2019), são as experiências anteriores que formam as identidades leitoras. Diante disso, para que haja identidade literária, é preciso, antes, que tenha ocorrido a exploração das sensibilidades do sujeito leitor.

Ao aplicar a proposta de leitura subjetiva de Rouxel (2019) para o livro de Adichie (2009), potencializamos a aproximação dos discentes a reflexões antirracistas e de letramento racial a partir de elucubrações propostas, a exemplo de como criamos a imagem que temos de cada povo. Nesse sentido, a proposta de leitura almeja, também, um alcance social na ótica de desconstruir estereótipos sobre o povo preto, impregnado de maneira estrutural, fazendo jus ao destaque do papel do leitor na produção do sentido textual através da tensão entre os dados objetivos do texto e a apropriação por meio das subjetividades dos leitores.

Nesse sentido, os leitores puderam verificar, na obra proposta, muito de suas vivências - aqueles que sofreram ou os que sentiram o racismo diariamente. Leituras como essas são capazes de propiciar uma análise crítica e consciente frente à realidade em que vivem e atuam. Por essa razão, para Rouxel (2019), desenvolver práticas de leitura deve ser um ato político de reexistências e insurgências, proporcionando uma percepção crítica da realidade.

No mesmo diapasão, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), publicada em 2018, estabelece que a leitura deva ser compreendida como prática em que há a interação entre leitor, ouvinte e espectador de textos escritos, orais e multissemióticos. Ademais, há de se priorizar a interpretação desses textos, tanto com objetivo de fruição estética de obras literárias, pesquisas e os mais variados usos no contexto escolar e pessoal.

Voltando para o ensino da leitura, a BNCC (Brasil, 2018) defende que é preciso considerar, no ensino de literatura, a modalidade africana, a afro-brasileira, a indígena e a contemporânea, além das obras canônicas literárias brasileiras e portuguesas. Com essa indicação, percebemos que o documento defende que o texto literário pode ser objeto para a

construção de um pensamento crítico cultural.

Neste sentido, as práticas de linguagem propostas na BNCC (Brasil, 2018) visam ampliar o desenvolvimento humano, com vistas à transformação e à mobilização que a literatura pode promover, em que o leitor-fruidor seja capaz de exercer empatia, num ato dialógico em seu entorno.

No entanto, é imperioso destacar que há uma crítica severa para esse documento devido aos aspectos políticos que ensejaram a sua construção e, também, para a pressão demasiada em torno da preparação para o mercado de trabalho. Também, sobre a ideia de fruição e de leitor fruidor tão latente na legislação. Machado (2017) critica o termo e considera um conceito abstrato e até mal desenvolvido, por idealizar tipos de sujeitos-leitores em todo o documento.

Assim, um dos desafios do professor é a tarefa de mediar este processo na adoção de estratégias de leitura que sejam capazes de construir e reconstruir o conhecimento, sendo importante o trabalho com práticas que despertem o interesse pelo ato de ler. Para Solé (1998), as estratégias utilizadas durante a leitura são:

[...] ler, resumir, solicitar esclarecimento a respeito do texto e prever. Vale mencionar que não há uma ordem fixa das ações, haja vista que depende do interesse do leitor e do conteúdo do texto utilizado. A autora também enfatiza o perigo do trabalho com leitura ficar restrito a ler o texto e responder perguntas relacionadas a ele, destacando que o foco não deve ser no resultado da leitura e sim em todo o processo do ato de ler (Solé, 1998, p. 70).

Na mesma perspectiva, Cosson (2009) compreende a leitura como um processo linear, dividido em três etapas: a primeira etapa é a antecipação, a segunda, a decodificação e a terceira, a interpretação, apresentado por Solé (1998) como: o antes, o durante e o depois da leitura. Essas etapas constituem metodologias de trabalho que permitem a sistematização e o aprofundamento do ensino da leitura. É importante que haja uma valorização do letramento literário na formação do leitor e que os professores estudem, discutam e apliquem estratégias de leitura em relação ao ensino do ato de ler. Solé (1998) defende que as estratégias de leitura são correspondentes a “[...] 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 a avaliação e possível mudança” (Solé, 1998, p. 69-70).

O trabalho com a literatura vai além da imaginação ou da diversão, antes, deve buscar uma maneira de letramento, sem desconsiderar a compreensão de mundo, como defende Freire (1987). Ainda nesse raciocínio, Solé (1998) apresenta como uma estratégia de leitura a utilização de determinados procedimentos por parte do leitor, como comprovação, revisão e

decisões voltadas aos objetivos da leitura.

Desse modo, a escola, em especial no recorte desse texto, os professores do ensino fundamental devem utilizar as estratégias de leitura de forma ativa, para promover a construção dos sentidos que integram o texto, como bem aquilata Solé (1998, p. 22), “[...] a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto; e neste processo tenta-se satisfazer [obter uma informação pertinente para] os objetivos que guiam sua leitura”.

É visível que haja alguns estigmas ou mesmo omissões da escola relacionadas ao ensino do ato de ler, que, na maioria das vezes, é tratado como algo que será desenvolvido pelo aluno de maneira automática, diante das indicações de leitura propostas pelos professores, ou mesmo nos questionários ao final de cada leitura. Em contraposição a essa prática, Rezende (2014) defende que a formação do leitor perpassa no retorno ao momento histórico vivenciado pelo discente, sendo importante instigar tal discussão, para que seja despertada a consciência dessa historicidade.

Diante desse contexto, as escolas têm o desafio de motivar os alunos a observarem e transformarem suas realidades de maneira crítica e, para que isso ocorra, é fundamental que os discentes consigam estabelecer relações de entendimento com os textos lidos. Para Cosson (2018, p. 26-27), “[...] no ambiente escolar, a literatura é um lócus de conhecimento e, para que funcione como tal, convém ser explorada de maneira adequada. A escola precisa ensinar o aluno a fazer essa exploração”.

Esse sentido produzido se enquadra perfeitamente naquilo que Solé (1998) defende sobre “poder ler”, ou seja, o ato de compreender e interpretar os mais diversos gêneros textuais. Sobre essa contribuição social do texto literário, Rouxel (2012) chama a atenção para que haja um encorajamento de questões polêmicas presentes nas obras literárias, instigando sua correlação às vivências dos educandos.

Assim, é fundamental que os professores de Língua Portuguesa tenham pleno conhecimento sobre a relevância do texto literário em suas dimensões social e política, além de estarem informados sobre a Lei 10.639/03 e seu impacto nas batalhas históricas e na valorização da cultura afro-brasileira.

Esses conceitos serão abordados no Caderno de Atividades, que será utilizado pela comunidade de São Pedro, atualmente em processo de reconhecimento quilombola. O material foi desenvolvido para fortalecer a identidade coletiva, promover o pertencimento e reafirmar a memória histórica da comunidade. A valorização do letramento racial e da literatura negro-brasileira é crucial para que a educação e a literatura se tornem ferramentas de resistência e empoderamento, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa, plural e

igualitária.

1.4 POR QUE FALAR DE LITERATURA NEGRA NA ESCOLA?

O Brasil é um país racista e essa afirmação é ancorada em dados recentes e nas marcas históricas e ideológicas de negação do povo negro. Segundo uma pesquisa do Instituto de Referência Negra Peregum e pelo Projeto Sistema de Educação por uma Transformação Antirracista (SETA), 81% (oitenta e um por cento) dos brasileiros concordam que o Brasil é um país racista.

As marcas desses dados se reverberam em uma cultura de violência e negação do povo negro, que urge por ações antirracistas. Assim, Djamila Ribeiro (2019), em seu consagrado *Pequeno Manual Antirracista*, discorre acerca da importância de se questionar sobre a cultura consumida no país, a exclusão de alguns povos e a indiferença de muitos frente às injustiças sofridas pelos povos negros, além de promover um questionamento de o porquê da supervalorização da cultura branca.

É sabido que, para a educação, é primordial que haja, além do respeito às diversidades, uma defesa da relação social com as mais diversas culturas, no ímpeto de conduzir os alunos a relacionar a sua cultura com a cultura do outro. Assim, faz-se necessário que a escola, como espaço das mais diversas culturas, propicie meios reais de inclusão a todas as diversidades existentes.

Assim, considerando a função social da educação em seu sentido emancipatório, faz-se necessário que os autores e as histórias envoltas ao povo negro sejam lidas e debatidas nos ambientes escolares. É válido ressaltar que a inclusão da história e da cultura afro-brasileira no currículo escolar dos ensinos fundamental e médio, em escolas públicas e particulares do país, possui base legal, conforme a Lei 10.639, de janeiro de 2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), ao entender a necessidade de incorporar a contribuição do povo negro na formação da sociedade brasileira.

Todavia, mesmo após vinte anos da respectiva legislação, uma pesquisa realizada por Geledés e Instituto Alana atesta que 71% (setenta e um por cento) das Secretarias Municipais de Educação realizam pouca ou nenhuma ação para implementar o ensino de história e cultura afro-brasileira. Assim, mesmo com a respectiva legislação, o fato é que, na prática, o ensino de livros escritos por autores e autoras negras, ou mesmo obras que abarquem o protagonismo negro, ainda não possuem a importância que deveria ter. Portanto, ao deixar de fazer essa inclusão, é como se a escola e todos os sistemas educacionais não buscassem soluções práticas

para a implementação de uma cultura antirracista através da educação.

No mesmo raciocínio, Munanga (2012) afirma que 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. O autor ainda enfatiza que o racismo abala os processos identitários e defende reações incisivas no que tange ao antirracismo. Vale ressaltar que, ao trazer o texto literário de origem afrodescendente para o ambiente escolar, é possível dialogar com práticas antirracistas como estratégia assertiva, a fim de diminuir o racismo e promover a valorização das culturas historicamente marginalizadas. Cereza (2023) relembra que:

literatura brasileira já possui questões atinentes a sua formação e aponta a incorporação dos elementos culturais de origem africana no que diz respeito a temas e formas para a formação de uma subjetividade coletiva fundamentada no sujeito étnico do discurso, mudanças de paradigma crítico-literários, noções classificatórias e conceituação das obras de poesia e ficção (Cereza, 2023, p. 24).

A respeito dessa temática, Cuti (2010) denuncia a hierarquia, camuflando uma ideologia que, em suas nuances, demonstra uma hipocrisia, reforçando uma ideia de superioridade racial, com argumentos que se consolidaram como práticas racistas durante o tempo. Diante disso, o poder da literatura negro-brasileira, de acordo com o autor, pode contrapor a essa ideologia preconceituosa. Sendo assim, Cuti (2010) visualiza na literatura negro-brasileira uma forma de resistência contra a discriminação racista, ao passo que discorda da concepção da literatura denominada afro-brasileira, sobretudo, das ideias defendidas pelo antropólogo Gilberto Freyre acerca da hierarquia cultural, uma vez que tal abordagem considera inferior a cultura de origem africana.

Importante ressaltar a distinção entre os dois conceitos, haja vista que a *literatura negro-brasileira* e a *literatura afro-brasileira* têm abordagens teóricas distintas, ainda que ambas tratem da produção literária atrelada às discussões étnico-raciais, ancestralidade e representatividade. Para Cuti (2010), a *literatura negro-brasileira* é marcada por sua singularidade em expressar a vivência e a subjetividade do sujeito negro, incorporando-se a questões relacionadas à identidade cultural negra no Brasil, através do estudo das lutas e das resistências do povo negro. Em seu livro, *Literatura negro-brasileira*, defende a importância de trabalhar esta literatura como reflexo do universo negro, mas, sobretudo, como espaço literário capaz de inserir elementos estéticos e culturais da diáspora africana.

De outra banda, a *literatura afro-brasileira*, na visão de Duarte (2011), possui um caráter mais amplo, ao incluir produções literárias que enfatizam a ancestralidade africana e a

mestiçagem cultural brasileira. Importante enfatizar que Duarte (2010), em sua obra *Literatura e afrodescendência no Brasil*, define essa literatura como aquela que reflete temas, linguagens e perspectivas influenciadas pelo pertencimento étnico afrodescendente, com o objetivo de construir um texto "afro-identificado".

Ao longo desta dissertação, optei por trabalhar com o conceito de *literatura negro-brasileira*, por considerar um conceito mais específico para abarcar o protagonismo negro na produção literária e pela possibilidade dessa literatura ser utilizada como instrumento pedagógico na promoção do antirracismo. Essa escolha é ancorada não apenas na definição de Cuti, mas também em diálogos com obras, como *Introdução à literatura negro-brasileira*, de Zilá Bernd (1998), que enfatiza a ideia de uma literatura como símbolo de resistência e reconstrução da identidade cultural do negro brasileiro.

Portanto, a escolha pelo conceito de *literatura negro-brasileira* se alinha com os objetivos deste trabalho, que busca destacar a relevância da representatividade literária na construção de identidades, fortalecendo o papel da escola como espaço de valorização das diversidades culturais e étnico-raciais. Essa abordagem teórica permite um aprofundamento crítico na relação entre literatura, identidade e educação, promovendo a formação de leitores conscientes e engajados.

De acordo com Duarte (2010, *apud* Lobo, 2007, p. 266), “A literatura negra é aquela desenvolvida por autor negro ou mulato que escreva sobre sua raça dentro do significado do que é ser negro, da cor negra, de forma assumida, discutindo os problemas que a concernem: religião, sociedade, racismo”. Assim, é importante que a literatura negro-brasileira seja concebida como ferramenta de resgate da identidade nacional do negro. Para além da denúncia, esse tipo de literatura proporciona uma retomada histórica dos africanos escravizados no Brasil que tiveram suas histórias e de seus descendentes apagadas de maneira proposital. Tal situação se amolda ao que Adichie (2009) relata:

Como eu só tinha lido livros nos quais os personagens eram estrangeiros, tinha sido convencida de que os livros, por sua própria natureza, precisavam ter estrangeiros e ser sobre coisas com as quais eu não podia me identificar. Mas tudo mudou quando descobri os livros africanos. Não havia muitos disponíveis e eles não eram tão fáceis de ser encontrados quanto os estrangeiros, mas, por causa de escritores como Chinua Achebe e Camara Laye, minha percepção da literatura passou por uma mudança. Percebi que pessoas como eu, meninas com pele cor de chocolate, cujo cabelo crespo não formava um rabo de cavalo, também podiam existir na literatura. Comecei, então, a escrever sobre coisas que eu reconhecia (Adichie, 2009, p. 13).

Conforme a citação acima, a literatura negro-brasileira tem o poder de provocar percepções e mudanças. Entretanto, houve um ensino nas escolas brasileiras que, por séculos, omitiu as personagens negras de destaque da história, na cultura e na formação civilizatória brasileira, reduzindo a presença negra ao período da escravidão.

Nesse sentido, Djamila Ribeiro, em entrevista recente, enfatizou que o povo preto foi apartado de sua própria identidade, citando fatos históricos, a exemplo da queima de documentos referentes à escravidão. Por conseguinte, o movimento de autores pretos e a valorização da literatura negra representa uma ruptura do círculo vicioso do racismo, enraizado na prática literária. O fato é que a valorização da literatura negra emerge com o condão de escrever em torno de experiências específicas e propor um encontro do preto com a sua própria identidade. Para Dalcastagnè (2012):

A literatura contemporânea reflete, nas suas ausências, talvez ainda mais do que naquilo que expressa, algumas das características centrais da sociedade brasileira. É o caso da população negra, que séculos de racismo estrutural afastam dos espaços de poder e de produção de discurso. Na literatura, não é diferente. São poucos os autores negros e poucas, também, as personagens – uma ampla pesquisa com romances das principais editoras do País publicados nos últimos 15 anos identificou quase 80% de personagens brancas, proporção que aumenta quando se isolam protagonistas ou narradores (Dalcastagnè, 2012, p. 87).

Conforme o excerto anterior, a ausência de uma literatura negra acarreta a permanência da prática racista e atesta que quem escreve no Brasil é a “elite intelectual”. E que ainda, segundo a mesma autora, trata-se de um grupo formado por homens (72,7%), brancos (93,9%) e de classe média, os quais já “[...] estão presentes também em outros espaços privilegiados de produção de discurso, notadamente na imprensa e no ambiente acadêmico” (Dalcastagnè, 2012, p. 89).

Duarte (2010, 2011) se posiciona contrário à ideia de conformação teórica da literatura afro-brasileira ou afrodescendente, a qual traz a ideia de uma unidade da identidade nacional, enfatizando a existência de determinadas omissões, que apontam para o silenciamento de muitas vozes discriminadas no tecido social. Salienta, ainda, o apagamento das etnias africanas com os seus respectivos vínculos autorais, a omissão da descrição as condições de vida dos povos afro-brasileiras, através do processo de branqueamento da população durante o percurso da história. Como exemplo, podemos ilustrar as constantes tentativas frustradas da autora Carolina Maria de Jesus em publicar seus escritos. Tal literatura, segundo críticos editoriais, é considerada “literatura marginal”, numa adjetivação claramente discriminatória. Há notória

escassez de temas e pesquisas que contemplem a literatura afro-brasileira, sobretudo, considerando os meios de circulação acadêmicos do Brasil, como em cursos de Letras de graduação e de pós-graduação.

Na concepção de Zilá Bernd (1988), a definição da literatura negra não está atrelada somente às características fenotípicas do autor, nem, muito menos, o tema por ele abordado, e sim em evidenciar um enunciador negro, assumindo uma persona negra, com sua subjetividade, seu histórico de vida e de descendência.

A literatura, de acordo com Bernd (1988), é a maneira de conceber um modo negro de ver e sentir o mundo, com valores que buscam romper com falas e produções escritas, advindas da literatura do mundo branco. Para ela, a literatura negra surgiu com o intuito de preenchimento, na tentativa de se resgatar a identidade da cultura negra.

A autora, ainda, explica que os mecanismos que constroem a literatura negra advém da reapropriação dos territórios culturais perdidos, a fim de reaver sucessivas perdas da identidade do povo africano. Sendo assim, também traz reflexões sobre as formas manipulatórias sofridas pelos escritos literários, denunciando que o seu sucesso ou esquecimentos podem ser previamente planejados, a depender de interesses.

Neste raciocínio, há uma defesa do conceito de literatura negra, com o intuito de analisar como foi escrita a trajetória do negro no Brasil e todo o aparato construído, propositalmente, que colocou muitos escritos dessa literatura num lugar de anti-história ou contra-literatura. Por isso, reiteramos a utilização do conceito de literatura negro-brasileira ao longo desta produção, por sua capacidade de valorizar a produção literária de autores negros, bem como enfatizar as singularidades relacionadas à herança cultural afrodescendente e à subjetividade coletiva de seus textos e, sobretudo, por atuar como espaço de resistência e reconstrução identitária.

1.5 POR QUE FALAR DE RACISMO NA EDUCAÇÃO?

Ao falar sobre racismo na educação, Djamila Ribeiro (2019) relembra como foi ensinada sobre a população negra, a começar pela ideia de que os negros foram escravizados e ponto, como se não tivesse existido vida antes dessas pessoas serem tiradas à força de seu país de origem. A autora destaca o quanto que a história do Quilombo dos Palmares foi invisibilizada nos ensinamentos que teve acesso, destacando que, no decorrer dos anos, é que houve a compreensão do processo de escravização da população negra no Brasil.

Nas reflexões introdutórias de seu livro, Ribeiro (2009) destaca o cuidado que a escola deve ter ao debater questões raciais, pois se trata de um tema desafiador, que envolve uma

revisão crítica profunda de nossa percepção de si e do mundo. Todavia, pesquisas apontam que as escolas brasileiras ainda possuem dificuldades em estabelecer esse debate, a exemplo do Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT), que apresenta que vinte e quatro por cento das escolas públicas do Brasil ainda não discutem o racismo com seus alunos, mesmo com a promulgação da Lei 10.639/2003.

Debater o racismo na escola é, sobretudo, fomentar uma educação democrática e antirracista que, de fato, considere a diversidade como pilar pedagógico. Mas, para que a abordagem pedagógica seja capaz de combater o racismo estrutural, a leitura se torna fundamental nesse processo, haja vista que a escolha de boas obras que dialoguem com a prática antirracista tende a valorizar culturas historicamente marginalizadas, que merecem a devida valorização.

Assim, a Lei 10.639/2003 alterou o que estabelecia as diretrizes e bases da educação nacional, com a inclusão no currículo oficial da Rede de Ensino da obrigatoriedade da temática *História e Cultura Afro-Brasileira*, nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares. No entanto, mesmo representando um marco legal importante, sua implementação nas escolas ainda encontra diversos desafios, como aponta o artigo *20 anos da Lei 10.639: conquistas e desafios para uma educação antirracista* (2023), destacando que uma das principais dificuldades dessa aplicabilidade é fazer com que os professores pensem, criticamente, a implementação da cultura afro-brasileira e africana nas suas salas de aula.

No mesmo raciocínio, Duarte (2010) salienta razões históricas, que também dificultam a devida valorização da história e cultura afro-brasileira, esclarecendo que há argumentos que critérios étnicos ou identitários não devem se sobrepor ao critério da nacionalidade: “nossa literatura é uma só” e, afinal, “somos todos brasileiros e seríamos um pouco afrodescendentes”. O autor também aponta que:

Ao lado disso, acrescente-se nossa constituição híbrida de povo miscigenado, onde linhas e fronteiras de cor perdem muitas vezes qualquer eficácia. As relações inter-raciais e interétnicas constituem fenômeno concernente à própria formação do Brasil enquanto país. Ao longo de nossa história, o fenômeno da mistura de raças e culturas recebeu distintos tratamentos, indo da idealização romântica de uma terra sem conflitos ao mito da democracia racial, por um lado; e da condenação racialista típica do século XIX ao fundamentalismo de muitos segmentos contemporâneos, que rejeitam a mestiçagem e defendem a existência de uma possível essência racial negra, por outro (Duarte, 2010, p. 3).

Por essas razões, e principalmente pela falta de formações sobre o tema para os professores, assuntos sobre a cultura afro-brasileira tendem a ser limitados ao dia a dia ou na

semana da Consciência Negra, sem uma continuidade, ou mesmo sem as devidas discussões ao longo do ano letivo. Vale mencionar que o Parecer do CNE 002/2004, quanto à formação dos professores, elucida a necessidade de uma formação qualificada nas diversas áreas do conhecimento, a fim de ser capacitado para lidar com possíveis conflitos gerados pelas sequelas do racismo e discriminações em nossa sociedade.

O mesmo parecer enfatiza a necessidade de investimento no processo de formação de professores, o que nem sempre acontece. Assim, a lei 10.639/2003 prevê:

[...] o conteúdo deve incluir o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, o resgate a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil (Brasil, 2003).

Porém, na prática, tem sido visível a crescente necessidade de letramento racial nas escolas, principalmente, em relação à adoção da literatura preta, que costumeiramente é preterida nas escolas, mesmo quando os professores são identificados como negros ou negras.

Importante ressaltar que o conceito de letramento racial envolve a compreensão das questões relacionadas à identidade, à cultura e à história dos povos africanos e afro-brasileiros, que é fundamental para a construção de uma sociedade mais igualitária. Bernd (1988), apesar de não utilizar diretamente o termo *letramento racial*, aborda a importância de uma educação que considere a diversidade étnico-racial e a formação de um olhar crítico sobre as relações de poder e identidade.

Todavia, mesmo após mais de duas décadas da Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas, e das diretrizes da Base Nacional Comum Curricular, que apontam a importância de incluir a literatura afro-brasileira no currículo, muitos docentes ainda enfrentam obstáculos em implementar essa abordagem de maneira efetiva. Isso ocorre devido à falta de formação adequada para lidar com as especificidades da literatura negro-brasileira e suas implicações pedagógicas, o que acaba reforçando o preterimento de autores negros em favor de uma literatura hegemônica que invisibiliza a diversidade.

A adoção da literatura negra nas escolas não se limita ao simples ensino de autores afro-brasileiros, mas exige uma mudança de paradigma, incorporando uma perspectiva antirracista nas práticas pedagógicas. A BNCC enfatiza a importância de abordar a diversidade étnico-racial, mas, muitas vezes, a implementação desse ponto fica aquém, pela resistência em superar a visão eurocêntrica e pela falta de formação contínua para os professores. O letramento racial, portanto, vai além da leitura dos textos, estendendo-se para a interpretação crítica das relações

de poder e da construção de identidades. Dessa forma, é necessário que os docentes se empenhem em adotar práticas que não apenas leiam, mas que também promovam discussões profundas sobre a literatura negra e seus impactos sociais e culturais.

Diante do exposto, e mesmo com os entraves citados que dificultam a efetivação da Lei 10.639/2003, é possível depreender a existência de um cenário positivo no que tange ao surgimento de escritores atentos ao seu papel de sujeitos vinculados à etnia afrodescendente e à ocupação de negros em contextos culturais, sem se distanciar dos movimentos negros de conscientização, com visibilidade nacional.

1.6 UM BREVE RETROSPECTO DA EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS SOB A ÓTICA DA LEI Nº 10.639/2003

A discussão contra o racismo, discriminação racial, xenofobia e outras formas de intolerância ocasionaram um debate público, envolvendo atores governamentais e não governamentais e movimentos sociais que almejavam analisar as relações raciais no Brasil no ano de 2001, que foi culminada com a III Conferência Mundial das Nações Unidas, ocorrida em Durban.

Nessa Conferência, foi reconhecida a responsabilidade histórica do Estado pelo escravismo e pela marginalização dos africanos, como é possível vislumbrar na obra Brasil e Durban – 20 anos, que descreve a importância da ratificação das conquistas da Conferência Regional das Américas, incorporando vários parágrafos acordados pelos Estados Americanos em Santiago do Chile. Diante da admissão dessas responsabilidades históricas, foi aberto um novo olhar para a implementação das resoluções de Durban, conhecidas como o Plano do Estado Brasileiro, traçando diretrizes para acesso à educação a todos, além de contrapor a toda forma de discriminação.

Vale mencionar, também, a Lei nº 9.394/96, que foi alterada por meio da inserção dos artigos 26-A e 79-B, referidos na Lei nº 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas no currículo oficial da Educação Básica e inclui no calendário escolar o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”.

No mesmo sentido, outras pesquisas têm demonstrado que o racismo constitui, também, ingrediente para o fracasso escolar de alunos(as) negros(as), a exemplo da sanção da Lei nº 10.639/2003 e da Resolução CNE/CP 1/2004. Entretanto, tais aparatos legais respaldam a luta pela reparação à dignidade do negro no Brasil, uma vez que contribuem para combater o racismo e demais atos discriminatórios.

No limar da Lei nº 10.639/2003, o Conselho Nacional de Educação aprovou o Parecer CNE/CP 3/2004, que institui as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas a serem executadas pelos estabelecimentos de ensino de diferentes níveis e modalidades, cabendo aos sistemas de ensino, no âmbito de sua jurisdição, orientar e promover a formação de professores e professoras e supervisionar o cumprimento das Diretrizes.

Assim, a Lei nº 10.639/2003 valoriza o legado africano na sociedade brasileira e, dessa forma, contribui ativamente para o autoconhecimento da população em geral, ainda que a BNCC não contemple a temática de maneira enfática.

1.7 REFLEXÕES SOBRE A APLICABILIDADE OU INAPLICABILIDADE DA LEI 10.639/2003

Ao longo dos últimos anos, o debate sobre o antirracismo vem ganhando forças na mídia nacional e a literatura segue sendo um instrumento de transformação na sociedade, não podendo ser apartada de temas como esse. Assim, a lei 10.639/03 ganha um *status* ainda mais importante no que tange a um ensino da cultura afro-brasileira capaz de contemplar as questões sociais envoltas ao tema.

A lei mencionada alterou a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da educação nacional e enfatizou que os conteúdos referentes ao currículo escolar, no que diz respeito à obrigatoriedade das disciplinas de História e Cultura Afro-brasileiras. Ademais, volta-se o olhar para outras disciplinas, como a Educação Artística e a Literatura Afro-brasileira, mesmo que haja, pela frente desafios diante da resistência em trabalhar gêneros literários com temáticas raciais.

Alguns desses desafios é romper com estigmas de inferioridade das etnias e a balela de que o Brasil não é um país racista. Nesse sentido, Ribeiro (2019) defende uma adoção antirracista no dia a dia do contexto escolar, tendo o cuidado de evitar discussões cujo argumento aponte para um não racismo. Corroborando com essa ideia, destacamos a fala de Silvio Almeida (2019), que adverte:

Consciente de que o racismo é parte da estrutura social e, por isso, não necessita de intenção para se manifestar, por mais que calar-se diante do racismo não faça do indivíduo moral e/ou juridicamente culpado ou responsável, certamente o silêncio o torna ético e politicamente responsável pela manutenção do racismo. A mudança da sociedade não se faz apenas com denúncias ou com o repúdio moral do racismo: depende, antes de tudo, da

tomada de posturas e da adoção de práticas antirracistas (Almeida, 2019¹).

Assim, é desafiador conceber que o texto literário adentre nas unidades escolares com esse afã de estímulo ao antirracismo. E um dos principais obstáculos para tal é a ausência de formações para os docentes para abarcar o estímulo a esse tipo de leitura, haja vista que a escolha de livros que dialoguem com práticas antirracistas necessite de metodologias pedagógicas para dirimir preconceitos e valorizar a cultura afro-brasileira.

Importante reiterar as possibilidades e o poder que a literatura negro-brasileira tem de questionar o racismo e contribuir ativamente na compreensão de como agir de maneira antirracista. Faz-se mais do que essencial a relação entre os aspectos apresentados nos textos e as necessidades dos alunos, enfatizando, assim, a leitura e sua função social através do letramento literário proposto por Cosson (2018), que assevera que, nesse caso, o letramento ocupa um lugar único em relação à linguagem:

O letramento literário é diferente dos outros tipos de letramento porque a literatura ocupa um lugar único em relação à linguagem, ou seja, cabe à literatura [...] tornar o mundo compreensível transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas (Cosson, 2018).

Conforme o excerto de Cosson (2018), é inegável que, para formar leitores competentes, é fundamental que esse contato com livros seja estimulado em sala de aula. Através de produções escritas diversas, os discentes se envolveram na leitura, apreciando diferentes gêneros de textos, bem como, inteirando-se de questões sociais importantes, a exemplo da pauta antirracista.

É válido salientar que o conceito de letramento pressupõe uma dimensão política, haja vista que é preciso implementar, no estudo do texto literário, múltiplas situações que envolvam a leitura, principalmente no que tange às novas formas de olhar e de entender a importância do antirracismo no Brasil.

Em um recorte mais específico, é importante abarcar, também, o conceito de letramento racial, que foi formulado pela antropóloga afro-americana France Winddance Twine, e traduzido pela psicóloga e pesquisadora Lia Vainer Schucman, que apresenta o conceito de letramento racial como uma forma de responder individualmente às tensões raciais. Ao lado de

¹ Disponível em <http://www.congemas.org.br/dia-da-consciencia-negra#:~:text=%E2%80%9CConsciente%20de%20que%20o%20racismo,respons%C3%A1vel%20pela%20manuten%C3%A7%C3%A3o%20do%20racismo> Acesso em: 6 mar. 2025.

respostas coletivas, na forma de cotas e políticas públicas, a fim de reeducar os indivíduos sob uma ótica antirracista.

Nessa perspectiva, a escola deve ser concebida como espaço social no que tange a compreender o estudo literário de forma sistematizada e organizar um trabalho de reconhecimento cultural constante nesse espaço, através da literatura. Como bem aquilata Miranda (2011), a influência que a literatura possui sobre a formação da identidade deve considerar a história literária da nação e contribuir para o processo de construção identitária.

Em palestra proferida no 1º Seminário de Formação Teórico Metodológica-SP, *Diversidade, etnicidade, identidade e cidadania*², Munanga destaca a importância da Lei 10.639/2003 como uma ação fundamental para a afirmação da identidade negra no contexto educacional brasileiro. O autor argumenta que a implementação da lei é essencial para combater o apagamento histórico das culturas africanas e afro-brasileiras nos currículos escolares, ao mesmo tempo em que proporciona uma base para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Munanga também ressalta que para uma efetiva implementação da Lei 10.639, é necessário não apenas uma mudança nas diretrizes curriculares, e sim uma transformação nas práticas pedagógicas, que devem ser constantemente atualizadas e adaptadas para garantir que o ensino da literatura negro-brasileira seja realmente significativo.

No mesmo raciocínio, Bernd (1988) enfatiza a necessidade constante de formação dos educadores para garantir que o ensino da história negra e da cultura afro-brasileira seja de fato efetivo e transformador, não apenas uma obrigação legal, mas um compromisso com a justiça social e racial.

Por essa ótica, a devida implementação da literatura negro-brasileira deve contribuir também para o desenvolvimento do caráter social de um povo. Todavia, é um desafio inseri-la no ensino fundamental e concebê-la em sua função de formação dos indivíduos por todos os ciclos escolares. Portanto, é de extrema relevância a abordagem da temática racial no processo de desenvolvimento e aprendizagem, visto que isso irá impactar diretamente na construção da sua identidade e na diminuição do racismo.

Assim, existem inúmeras possibilidades de se trabalhar o texto literário numa perspectiva antirracista, ainda mais no ensino fundamental, fase em que é possível consolidar o aluno como leitor. Nessa etapa, é importante que seja apresentado aos alunos a literatura negra e todas as suas possibilidades de produção literária no que tange aos mais diversos gêneros.

² Disponível em:

file:///C:/Users/denis/OneDrive/%C3%81rea%20de%20Trabalho/Diversidade__Etnicidade__Identidade_e_Cidadania-libre%20(1).pdf Acesso em: 6 mar. 2025.

Apesar dos avanços oriundos da Lei 10.639/2003 e da própria Base Nacional Comum Curricular de enfatizar a necessidade de uma educação antirracista, infelizmente, o tema costuma ser tratado de forma imediatista pelas escolas em razão do Dia da Consciência Negra. A ideia é que o incentivo às leituras antirracistas na escola seja incentivado por todo o ano nas mais diversas oportunidades.

É importante que o texto literário seja um instrumento para desenvolver as mais diversas situações de desenvolvimento das potencialidades dos alunos. Para Coelho (2000):

A escola é, hoje, o espaço privilegiado, em que deverão ser lançadas as bases para a formação do indivíduo. E, nesse espaço, privilegiamos os estudos literários, pois, de maneira mais abrangente do que quaisquer outros, eles estimulam o exercício da mente; a percepção do real em suas múltiplas significações; a consciência do eu em relação ao outro; a leitura do mundo em seus vários níveis e, principalmente, dinamizam o estudo e conhecimento da língua, da expressão verbal significativa e consciente - condição *sine qua non* para a plena realidade do ser (Coelho, 2000, p. 16).

Deste modo, é importante que o texto literário seja trabalhado nas unidades escolares, a fim de propiciar uma formação de leitores com acesso a romances, poemas, crônicas, novelas, ficções científicas e outros gêneros produzidos por autores negros. Esse estímulo tem papel fundamental para despertar a importância do antirracismo através da representatividade.

É importante ressaltar que a valorização da produção literária negra deve ser contemplada em todas as unidades curriculares, partindo da importância social e política da literatura, e em consonância com a Lei 10.639/03, que destaca a importância de debater o preconceito étnico-racial através da leitura do texto literário que abarca o antirracismo.

Nesse sentido, Cosson e Souza (2011) enfatizam a importância da prática do letramento literário, que deve abarcar um processo educativo específico, indo além da mera prática da leitura de textos. O racismo é um dos problemas enfrentados nas escolas brasileiras, ainda que de maneira velada. Assim, nada mais significativo que leituras que discutam a temática antirracista sejam trabalhadas em sala de aula.

Teresa Colomer (2007) corrobora com essa ideia, ao dissertar sobre a importância do desenvolvimento qualitativo dos leitores:

[...] se trata de uma aprendizagem social e afetiva. Aqui está, realmente, o ponto nevrálgico em torno do qual se situa a intervenção. Pode-se afirmar, cada vez com maior segurança e de maneira cada vez mais pormenorizada, que a leitura compartilhada é a base da formação de leitores (Colomer, 2007).

Vale mencionar que é significativo inserir crianças e adolescentes em contato com um repertório de leitura que abarque temas de cunho social, através de estratégias, no sentido de formar cidadãos conscientes da sua realidade, que é predominantemente racista. O texto literário estará cumprindo a sua função como ferramenta intelectual para identificar e propagar posturas antirracistas nos mais diversos contextos.

É sabido que a leitura literária na escola como espaço de representatividade e reflexão social, é capaz de desenvolver potencialidades leitoras através dos diálogos com a realidade.

Para concluir, cumpre enfatizar que o objetivo maior da leitura literária na escola, em uma perspectiva social, deve ser o de oportunizar, através da melhor estratégia, o incentivo ao ato de ler que, para Zilberman (1989), pressupõe interações mútuas entre o sujeito produtor e o sujeito consumidor. Dessa feita, faz-se necessário que os textos literários sejam trabalhados na prática pedagógica dos professores, tendo a percepção da realidade e a leitura de mundo como molas propulsoras para transformação social.

2 DESCRREVENDO O CADERNO PEDAGÓGICO *RAÍZES E FIOS DA ANCESTRALIDADE DA COMUNIDADE QUILOMBOLA DE SÃO PEDRO/MONTE SANTO/BA*

No ímpeto de enfatizar a importância da literatura negro-brasileira como aliada na formação antirracista dos alunos, no intuito de formar leitores competentes, foi delineado um Caderno Pedagógico, capaz de apresentar estratégias de leitura e escrita para a formação antirracista dos estudantes, promovendo o reconhecimento da pluralidade cultural e a valorização das raízes afrodescendentes presentes na história do Brasil. Em um contexto educacional que busca a equidade e a representatividade, trabalhar com textos de autores negros garante não apenas o combate ao racismo, mas também a construção de identidades fortalecidas e conectadas à ancestralidade. Por meio da leitura literária, cria-se um espaço de reflexão crítica sobre a sociedade, em que o diálogo acerca das desigualdades e das resistências ganha relevância no ambiente escolar.

A partir dessa premissa, esse Caderno Pedagógico foi elaborado com o objetivo de apresentar estratégias de leitura e escrita que promovam o letramento literário e incentivem a leitura da literatura negro-brasileira. Inspirado na metodologia proposta por Rildo Cosson (2009), que compreende a leitura em etapas integradas — antes, durante e depois —, o Caderno traz atividades que exploram a literatura como ferramenta de transformação. Essas etapas dialogam com a ideia de que a leitura não é apenas um ato técnico, mas uma prática de construção de sentidos, cujos discentes podem relacionar o texto literário às suas vivências e percepções do mundo.

Por fim, o Caderno Pedagógico não apenas introduz os alunos no universo da literatura negro-brasileira, mas também resgata a história e os fios da ancestralidade da comunidade quilombola de São Pedro, em Monte Santo/BA. Assim, a proposta busca alinhar a abordagem teórica à prática educativa, fortalecendo o papel da escola como espaço de resistência e de emancipação. Para isso, foram utilizados o texto *Pixaim* (2010), de Cristiane Sobral, e o livro *O perigo de uma história única* (2009), de Chimamanda Ngozi Adichie, além dos filmes *Amarelo é tudo para ontem* e *Narradores de Javé*. Essas obras foram cuidadosamente selecionadas para promover reflexões críticas, conectando o conteúdo literário e audiovisual às vivências e ao contexto social dos alunos. A proposta, portanto, pretende formar leitores

competentes e conscientes, capazes de interpretar criticamente, tanto os textos quanto a realidade que os cerca, contribuindo para a promoção de uma educação antirracista.

2.1 COMO ACONTECEU A PRÉVIA PARA APLICAÇÃO DA PESQUISA?

A escolha da pesquisa-ação na construção do Caderno Pedagógico emergiu da necessidade de unir teoria e prática. Este tipo de pesquisa propõe a criação de soluções que emergem do cotidiano dos alunos, sendo capaz de promover um ensino de fato significativo.

Ao inserir a sequência didática de Cosson (2009), a pesquisa-ação adquire um direcionamento metodológico estruturado como processo composto pelas etapas descritas anteriormente e fornece um modelo claro e progressivo para a abordagem de textos literários, permitindo que os alunos não apenas leiam, mas se engajem ativamente no processo de construção de sentido. No contexto do Caderno Pedagógico, a sequência didática é instrumental para conectar os objetivos da educação antirracista com a prática em sala de aula, promovendo uma experiência reflexiva através do texto literário.

Assim, trabalhar com a pesquisa-ação e a sequência didática reforça o compromisso com uma prática pedagógica dinâmica, dialógica e orientada para a formação de leitores competentes. Para Cosson (2006, p. 52), “A sequência didática estrutura o letramento literário ao integrar estratégias que orientam o leitor para um percurso de leitura que vai do primeiro contato com o texto até a produção de interpretações críticas.”

Para desenvolver a proposta de intervenção, optei pela turma de 9º ano do Ensino Fundamental II, turno vespertino, da Escola Municipal São Cristovão, situada na comunidade de São Pedro, zona rural de Monte Santo/BA, que está atualmente passando pelo processo de reconhecimento de comunidade quilombola.

A respectiva escola é considerada de pequeno porte, funciona nos três turnos e atende às etapas da Educação Infantil, do Ensino Fundamental I e II e da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Para iniciar a proposta de aplicação do Caderno Pedagógico, entrei em contato com a coordenadora pedagógica Maisa Andrade, fiz uma apresentação do que pretendia aplicar, e falei um pouco sobre o Mestrado do PROFLETRAS e a necessidade de aplicar a minha pesquisa. Ela, prontamente, agendou para que eu conversasse com a professora de Língua Portuguesa Sra. Leila Araújo Andrade, da turma do 9º ano, indicada como a turma mais apta a participar das atividades.

Em uma segunda conversa com a coordenação e a professora de Língua Portuguesa, explanei o Caderno e aproveitei para solicitar auxílio em alguns materiais, como retroprojetor

e caixa de som. Vale mencionar que a coordenação enfatizou que a Escola faria uma culminância do Novembro Negro, destacando a possibilidade, caso eu tivesse interesse, em fazer o fechamento das atividades no mesmo momento.

2.2 DESCRIÇÃO E IMPRESSÕES NA APLICAÇÃO DAS ATIVIDADES

Conforme previsto no Caderno, a primeira atividade partiu de uma análise de imagens com pessoas negras de relevância nacional, a exemplo do rapper Mano Brown, do ator Chadwick Boseman, que interpretou o personagem principal no filme *Pantera Negra*, Aliko Dangote, considerado o homem mais rico da África, e Nelson Rolihlahla, líder e presidente da África do Sul, de 1994 a 1999, considerado como o mais importante líder da África Subsaariana.

Durante a entrega das imagens, fui dialogando com eles sobre as pessoas que julgavam importantes para uma sociedade e qual o tipo de contribuição que essas pessoas davam para o país, estado ou cidade em que eles vivem. Logo após, iniciei falando sobre dados que apontam para o racismo no Brasil e a consequente ausência de pessoas pretas em “lugares importantes”. Logo após, questionei se eles conheciam as pessoas das imagens apresentadas, fazendo jus à fase da motivação defendida por Solé (1998) como explicação do que se pretende com a leitura a ser feita.

Dos vinte alunos presentes nesta atividade, todos afirmavam saber quem é o rapper Mano Brown e o personagem Pantera Negra, as outras duas imagens não foram escolhidas. E assim, logo após eles falarem sobre as imagens das pessoas que eles conheciam, propus uma roda de conversa com as seguintes perguntas motivadoras: Como são os heróis que eles costumam ver no cinema? Nas histórias em quadrinhos? Já assistiram ao filme Pantera Negra? Temos outros heróis negros no nosso cinema? Conhecem a história de Aliko Dangote? Já leram ou assistiram a reportagens sobre empresários de sucesso do continente africano? O que é necessário para que considerem uma pessoa bem-sucedida? Conhecem a história de Nelson Mandela? Já ouviram alguma música do Rapper Mano Brown? Qual o tema das músicas de Racionais MC?.

Diante disso, a escolha das imagens objetivou trazer a reflexão sobre negros em locais de destaque. Muitos se posicionaram, relatando, por exemplo, que as músicas de Racionais MC contavam a realidade e a violência que pessoas pretas eram submetidas. Relataram, também, já ter assistido *Pantera Negra*, mas que não era comum verem negros em papéis de super-heróis.

Continuando a proposta do primeiro dia, apresentei uma imagem sobre o “Descobrimento do Brasil”, e iniciei uma roda de conversa com as seguintes perguntas

norteadoras: O que nos foi contado sobre a invasão do nosso país? Quando os portugueses chegaram ao Brasil já haviam habitantes aqui? Como estes habitantes são mostrados nos livros de História? Se já havia habitantes, por que a história utiliza o termo “descobrimento”? Vocês acreditam nesta versão oficial que é contada? Já ouviram outras? Já assistiu algum filme que aborda esse acontecimento histórico?

Os alunos opinaram e alguns comentários se deram no sentido de já terem ouvido outra história de que não foi desta forma que o “descobrimento” teria acontecido. E outros alunos afirmaram ter assistido ao filme *Caramuru a invenção do Brasil*. Assim, falei um pouco sobre uma Chimamanda, que nos leva à reflexão sobre o perigo de uma história, por meio de slides no *Data show*. Comentei sobre o livro *O perigo de uma história única* e segui contextualizando a partir da imagem do “Descobrimento do nosso país”.

Figura 1 - Chimamanda Ngozi Adiche

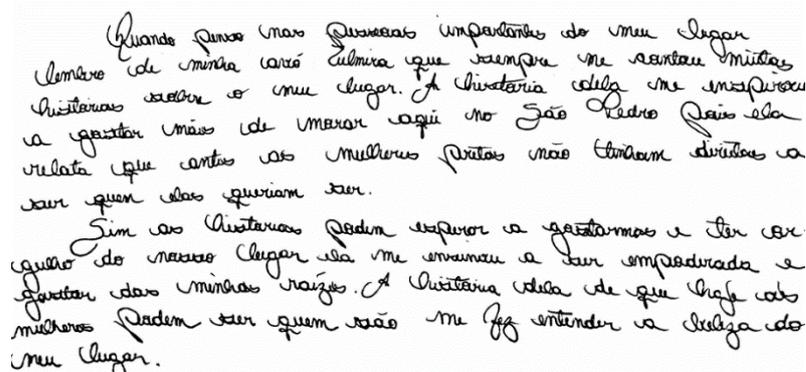


No segundo dia, propusemos a leitura do texto *O perigo de uma história única*, de Chimamanda Ngozi Adichie, em um ambiente acolhedor, com esteiras, almofadas e som ambiente. Após a leitura silenciosa, os alunos compartilharam reflexões pessoais, conectando o texto às suas experiências. Em uma produção textual, baseada na citação “As histórias importam... podem despedaçar ou reparar a dignidade de um povo”, os alunos relacionaram às narrativas locais. Alguns destacaram relatos de resistência quilombola, enquanto outros mencionaram histórias de valorização cultural e memórias de seus antepassados. Respostas como “a história do meu bisavô que ajudou a fundar nossa comunidade” e “a força das mulheres que cultivavam e sustentavam suas famílias” demonstraram o impacto de conectar a literatura à identidade local, fortalecendo o senso de pertencimento e resistência coletiva.

No terceiro dia, realizamos uma série de atividades pedagógicas voltadas para o resgate e a valorização das histórias locais. A aula começou com uma roda de conversa na qual alunos compartilharam relatos sobre tradições e figuras importantes da comunidade, como o Reisado, as parteiras, as rezadeiras e os vaqueiros. Durante a conversa, surgiram reflexões sobre a origem dessas práticas, as pessoas que as mantêm vivas, e a conexão dessas histórias com a identidade local. Muitos alunos citaram pessoas da comunidade que exerciam esta função.

Em seguida, os estudantes assistiram aos filmes *AmarElo – é tudo pra ontem* e *Narradores de Javé*. Após a exibição, houve uma mesa-redonda para discutir a relação entre memória, identidade cultural e resistência, além de abordar a importância do registro documental para evitar o apagamento histórico. A partir desse debate, os alunos foram incentivados a produzir, em duplas, textos dissertativos-argumentativos sobre o tema *A memória como ato de resistência e transformação social*. A proposta conectava as histórias locais às reflexões trazidas pelos filmes, reforçando o papel da narrativa como ferramenta de luta e preservação cultural. Seguem trechos de algumas das produções realizadas:

Figura 2 – Trecho recortado de uma das produções dos alunos



Quando penso nos lugares importantes do meu lugar
 lembro de minha avózinha que sempre me contou muitas
 histórias sobre o meu lugar. A história conta que existiu
 a parteira mas de morrer aqui no São Pedro João da
 velata que antes as mulheres partos não tinham direito a
 sair quem elas queriam ser.

Sim as histórias podem ajudar a gente a ter ex-
 gresso do nosso lugar e a me ensinar a ser empoderada e
 mostrar das minhas raízes. A história conta de que hoje com
 muitos podem ser quem não me fez entender a beleza do
 meu lugar.

Fonte: Arquivo da autora (2024).

Figura 3 - Texto de um dos alunos da turma

A comunidade quilombola de São Pedro é um exemplo de resistência e preservação da cultura negra no Brasil. Ela surgiu como um lugar seguro para negros escravizados que fugiam e, ali, há, muitas tradições importantes, como danças, comidas típicas e festas. A história dessa comunidade mostra a luta pela liberdade e pela união entre as pessoas. No documentário Amarelo é tudo pra ontem, Emilda fala sobre o valor da cultura negra e como ela ajudou a construir o Brasil. Ela mostra que, mesmo enfrentando muitas dificuldades, o povo negro sempre resistiu tanto na união e no orgulho de sua raça. Essa mensagem tem muito a ver com a história de São Pedro, que também representa coragem e resistência tanto a comunidade quanto a filmes ensinam que devemos valorizar e respeitar o que a população negra fez e faz pelo Brasil. É um jeito de lembrar do passado e trabalhar para um futuro mais justo e igual para todos.

Fonte: Arquivo da Autora (2024).

Figura 4 - Texto de aluno da turma

Tradições que importam!

As tradições que importam são as que permanecem até os dias atuais. Elas foram aqui sempre ao longo da vida e se tornaram as raízes da nossa cultura. São essas tradições que nos ajudam a manter viva a nossa história e a nossa identidade. Elas são como um fio que nos conecta com o passado e nos ajuda a construir o futuro.

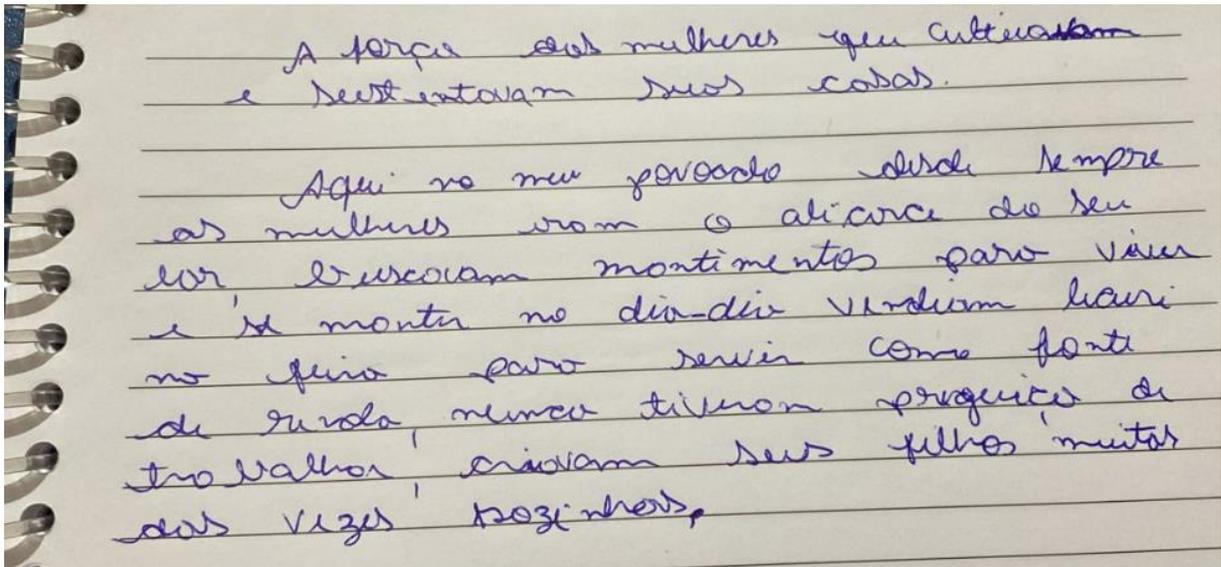
Essas tradições surgiram com o tempo e se tornaram parte da nossa vida. Elas são o que nos dá sentido e nos ajudam a entender quem somos e de onde viemos. Elas são o que nos dá orgulho e nos ajudam a nos orgulhar de quem somos.

O que falta aqui são as pessoas que respeitam essas tradições e as ajudam a permanecer vivas. É importante que as pessoas tenham orgulho das suas tradições e as ajudem a permanecer vivas. É importante que as pessoas tenham orgulho das suas tradições e as ajudem a permanecer vivas.

Eu acho que as tradições são muito importantes e elas nos ajudam a entender quem somos e de onde viemos. Elas são o que nos dá sentido e nos ajudam a construir o futuro.

Fonte: Arquivo da Autora (2024).

Figura 5 - Trecho de texto produzido em sala



Fonte: Arquivo da autora (2024).

Durante o quarto dia de atividades, trabalhamos com o texto *Pixaim*, de Cristiane Sobral, e refletimos sobre a importância da representatividade negra na literatura. Apresentei o portal *Literafro*, destacando autores e autoras negras, reforçando a relevância de iniciativas que valorizam a produção literária negro-brasileira. Utilizamos o *Data show* para navegar no site e iniciar uma discussão sobre como essas vozes contribuem para a preservação cultural e o empoderamento.

Após uma leitura silenciosa do conto, os alunos foram incentivados a relacionar o texto com experiências pessoais ou histórias da comunidade. Durante o debate, surgiram dificuldades na conexão entre as narrativas literárias e as próprias vivências, pois alguns alunos não se reconheciam em representações culturais ou enfrentaram desafios para verbalizar experiências pessoais. A visita de Simária Costa, uma professora local, enriqueceu a discussão, ao abordar sua experiência de transição capilar e os símbolos de resistência associados ao cabelo crespo.

Nos passos seguintes, retomamos temas trabalhados anteriormente, como o documentário *AmarElo* e o filme *Narradores de Javé*, para refletir sobre memória, identidade e resistência, preparando os alunos para uma produção textual coletiva e a criação de postagens carrossel no *Instagram*.

Aqui, é importante sinalizar que os alunos não gostaram do filme *Amarelo é tudo para ontem*. Pelo que pontuaram, acredito que, por ser em formato de documentário, não foi algo muito atrativo. De outra banda, gostaram muito de *Narradores de Javé*, por ser uma história com personagens e ter um enredo voltado para o formato de história. Apesar de desafios iniciais,

como a timidez e a falta de familiaridade com ferramentas digitais, os alunos demonstraram interesse em valorizar as histórias da comunidade para compartilhar em um espaço público durante a culminância do projeto pedagógico do Novembro Negro.

Figura 6 - Culminância do Projeto Escolar



Fonte: Arquivo da Autora (2024).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, esta pesquisa e a aplicação do Caderno Pedagógico enfatizam a relevância da literatura negro-brasileira como meio de formar leitores críticos, conscientes e socialmente engajados. Cuti (2010) define a literatura negro-brasileira como uma produção literária que carrega as marcas da experiência histórica e cultural negra no Brasil. Este conceito destaca a importância de valorizar essas produções para construir uma visão mais ampla e inclusiva da literatura negro-brasileira, promovendo a igualdade racial e cultural na sala de aula, justamente o que objetivei em fazer na comunidade de São Pedro.

Ao escolher esta literatura, não apenas almejei ampliar o repertório cultural dos estudantes, mas também lhes oferecer instrumentos para a compreensão e o questionamento das estruturas sociais e históricas que perpetuam desigualdades, a começar pela análise do seu próprio entorno. É imprescindível que as escolas assumam o compromisso de trabalhar essas obras, a fim de enfatizar a diversidade de vozes que compõem a cultura brasileira, por isso, optei em levar Cristiane Sobral, o documentário de Emeicida, e o livro *O perigo de uma história única* para o desenvolvimento de atividades pedagógicas.

No que diz respeito à formação de leitores competentes, as estratégias de leitura propostas por Isabel Solé (1998) são fundamentais, visto que essa autora defende que a leitura deve ser compreendida como um processo em três momentos: o antes, o durante e o depois. Essas etapas permitem que os alunos desenvolvam habilidades de antecipação, interpretação e reflexão crítica, essenciais para o engajamento profundo com os textos lidos e conexão com suas mensagens a partir do contexto em que vivem.

Por meio do Caderno Pedagógico, aplicamos essas estratégias em atividades práticas, que incentivaram os alunos a relacionar os textos lidos com suas vivências pessoais e com a história da comunidade de São Pedro. A partir de obras como *Pixaim*, de Cristiane Sobral, e o discurso de Chimamanda Ngozi Adichie, buscamos reforçar a importância de reconhecer a pluralidade de histórias como forma de combater narrativas únicas que desumanizam ou invisibilizam determinados grupos.

Além disso, os debates promovidos e as produções textuais realizadas evidenciaram que a literatura negro-brasileira é também um instrumento de resistência. Ao narrar e valorizar histórias de comunidades quilombolas e outras experiências de grupos racializados, os alunos foram estimulados a reconhecer o poder transformador da palavra e da memória na luta contra o apagamento histórico e cultural.

Em conclusão, a aplicação do Caderno Pedagógico confirmou a literatura negro-brasileira como aliada indispensável na formação de leitores, com vistas à compreensão crítica do mundo e a transformação da realidade. A articulação entre o conceito de Cuti e as estratégias de leitura de Solé potencializa a formação antirracista dos estudantes, promovendo uma educação mais inclusiva e comprometida com a justiça social.

REFERÊNCIAS

ACESSO à leitura ainda é desafio no brasil. Como Formar. **Pró-Saber**. SP. Disponível em: <https://prosabersp.org.br/aceso-a-leitura-ainda-e-desafio-no-brasil-como-formar-mais-leitores/> 9 de mar. de 2023. Acesso em: 30 mar. 2024

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

BALSAN, Silvana Ferreira de Souza; SILVA, Joice Ribeiro Machado da. Estratégias de leitura & Solé: reflexões sobre formação leitora. **Leitura e Literatura em Revista**, [S.I.], v. 1, n. 1, p. 1-16, 2020. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/llr/article/view/8807> Acesso em: 15 mar. 2024.

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. Trad. J. Guinsburg. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 1987.

BERND, Zilá (org.). **Introdução à literatura negra**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.

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

BRASIL. Lei 10.639, 9 de janeiro de 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm . Acesso em 15 out. 2023.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil**: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

CADEMARTORI, L. **O professor e a literatura**: para pequenos, médios e grandes. Conversas com o professor; 1. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CEREZA, Felipe Aquiles. **Revisitando o passado**: narrativas afrocentradas de Eliana Alves Cruz para (Re)Pensar Literatura e História. Dissertação (Mestrado). Porto Alegre, 2023.

COLOMER, Teresa. **Andar entre os livros**: a leitura literária na escola. São Paulo: Global, 2007.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

COSSON, Rildo. **Ler e escrever**: estratégias de letramento literário. São Paulo: Contexto, 2009.

CRUZ, Maria de Fátima Berenice da. **Memórias de leituras literárias de jovens e adultos alagoanhenses**. 2009. 197 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia, Salvador, Bahia, 2009.

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. *In*: DALCASTAGNÈ, Regina. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, Brasília, DF, 2012.

DUARTE, Eduardo de Assis. Por um conceito de literatura afro-brasileira. **Terceira Margem**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 23, p. 113-138, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/tm/article/view/10953/8012>. Acesso em: 15 mar. 2024.

DUARTE, Eduardo de Assis. Por um conceito de literatura afro-brasileira. *In*: **Literatura e afrodescendência no Brasil**: antologia crítica. v. 4 (História, teoria, polêmica). Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

DUARTE, Eduardo de Assis. **Literatura afro-brasileira**: abordagens na sala de aula. Rio de Janeiro:Pallas, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FILIPOUSKI, Ana Mariza Ribeiro; MARCHI, Diana Maria. **A formação do leitor jovem**: temas e gêneros da literatura. Erechim: Edelbra, 2009.

FUJITA, Elza Tie; FRANCO, Sandra Aparecida Pires. O ato de ler na educação básica e a formação de alunos leitores. **Perspectiva**, 36(2), 724–740. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2018v36n2p724>. Acesso em: 15 mar. 2024.

GODOY, Maria Carolina de. Literatura e afrodescendência no Brasil: antologia crítica Eduardo de Assis Duarte e Maria Nazareth Soares Fonseca (orgs.) Belo Horizonte, UFMG, 2011, **Est. Lit. Bras. Contemp.**, Brasília, n. 41, p. 269-279, jan./jun. 2013.

IEDE- Interdisciplinaridade e Evidências no Debate Educacional. Disponível em: <https://www.portaliiede.com.br/estudos/pesquisas-e-avaliacoes/>. Acesso em: 10 mar. 2024.

INFOPÉDIA. **Dicionário do Porto**. Porto: Porto Editora. Disponível em [https://www.infopedia.pt/\\$parafraze](https://www.infopedia.pt/$parafraze). Acesso em: 08 jun. 2024.

LOBO, Luiza. **Crítica sem juízo**. 2 ed. revista. Rio de Janeiro: Garamond, 2007.

MAIS DE 50% DOS ESTUDANTES CHEGAM AO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL SEM TER HABILIDADES BÁSICAS DE LEITURA. **G1**, 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2022/05/23/mais-de-50percent-dos-estudantes-chegam-ao-3o-ano-do-ensino-fundamental-sem-ter-habilidades-basicas-de-leitura.ghtml>. Acesso em 15 mar. 2024.

MAGNANI, Maria do Rosario Mortatti. **Leitura, literatura e escola**: a formação do gosto. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

MICHAELIS: **Dicionário escolar língua portuguesa**: nova ortografia conforme acordo ortográfico da língua portuguesa. São Paulo: Melhoramentos, 2008.

MIRANDA, W. M. Ficção brasileira 2.0. *In*: BOTELHO, André; SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Agenda brasileira**: temas de uma sociedade em mudança. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

MUNANGA, Kabengele. Negritude e identidade negra ou afrodescendente: um racismo ao avesso? **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S. l.], v. 4, n. 8, p. 06–14, 2012. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/246>. Acesso em: 8 jun. 2024.

MUNANGA, Kabengele. **Diversidade, etnicidade, identidade e cidadania**, [s.d.].

Disponível em:

file:///C:/Users/denis/OneDrive/%C3%81rea%20de%20Trabalho/Diversidade__Etnicidade__Identidade_e_Cidadania-libre%20(1).pdf Acesso em: 6 mar. 2025.

PESQUISA DO INSTITUTO PEREGUM COM O PROJETO SETA APRESENTA DADOS SOBRE PERCEPÇÃO DO BRASILEIRO SOBRE RACISMO. **Peregum**. 27 jul. 2023.

Disponível em: <https://peregum.org.br/2023/07/27/pesquisa-do-instituto-peregum-com-o-projeto-seta-apresenta-dados-sobre-percepcao-do-brasileiro-em-relacao-ao-racismo/>. Acesso em: 13 mar. 2024.

PESQUISA INÉDITA MOSTRA ENGAJAMENTO DAS SECRETARIAS DE EDUCAÇÃO COM APLICAÇÃO DA LEI 10.639. **Portal Geledés**. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/pesquisa-inedita-mostra-engajamento-das-secretarias-de-educacao-com-aplicacao-da-lei-10-639/>. Acesso em: 13 mar. 2024.

REZENDE, Neide Luzia de. **A formação do leitor na escola pública brasileira:**

um jargão ou um ideal? ALVES, José Helder Pinheiro (org). Memórias da Borborema 4. Campina Grande: Abralic, 2014.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: 1ª Companhia das Letras, 2019.

ROUXEL, A. Mutações epistemológicas e o ensino da literatura: o advento do sujeito leitor.

Revista Criação & Crítica, 9, 13-24. Ano 2012. Disponível em:

<https://doi.org/10.11606/issn.1984-1124.v5i9p13-24>. Acesso em: 15 mar. 2024.

ROUXEL, Annie. Leitura subjetiva: implicação emocional e cognitiva do sujeito leitor.

Trad. Rosiane Xypas. In: Cleber Ataíde (org.). **Estudos linguísticos e literários: caminhos e tendências**. 1. ed. São Paulo: Pá de Palavra, 2019.

SILVA, Mônica Maria Medeiros da. **Os desafios do professor no trabalho com a leitura e a escrita no 5º ano do ensino fundamental**. 2014. 49f. Monografia (Especialização em Fundamentos de Educação: práticas pedagógicas interdisciplinares) - Universidade Estadual da Paraíba, João Pessoa, 2014.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. Disponível em:

<https://primeirainfancia.org.br/noticias/para-isabel-sole-a-leitura-exige-motivacao-objetivos-claros-e-estrategias/>. Acesso em 10 mar. 2024.

SOUZA, Florentina da Silva. **Olhares sobre a literatura afro-brasileira**. São Paulo: Editora X, 2017.

SOUZA, Renata Junqueira; COSSON, Rildo. **Letramento literário: uma proposta para a sala**

de aula, 2011. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40143> Acesso em: 6 mar. 2025.

TERRA, Ernani. **Práticas de leitura e escrita**. São Paulo: Saraiva, 2019.

ZILBERMAN, regina. **Estética da recepção e história da literatura**. São Paulo: Ática, 1989.

APÊNDICES

APÊNDICE A – CADERNO PEDAGÓGICO

,

JANAÍNA SABINA CARDOSO

CADERNO PEDAGÓGICO

**RAÍZES E FIOS DA ANCESTRALIDADE DA COMUNIDADE QUILOMBOLA
DE SÃO PEDRO/MONTE SANTO/BA**

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

Itabaiana - SE

2024

SUMÁRIO

1. AOS MESTRES COM CARINHO	03
2. APRESENTAÇÃO.....	04
3. SÍNTESE DAS ATIVIDADES PROPOSTAS	05
4. DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES	08
5. REFERÊNCIAS.....	17
6. ANEXOS.....	18

“AOS MESTRES, COM CARINHO”

Caros Colegas,

Este Caderno Pedagógico apresenta aos colegas professores de Língua Portuguesa uma amostra de como trabalhar o letramento literário a partir das vivências dos alunos em suas comunidades. Ao construí-lo, imaginei de que forma poderia propor uma aula de Língua Portuguesa atenta e inclusiva para as discussões étnico-raciais, através da valorização dos moradores, da linguagem oral e de toda sua riqueza, bem como por meio de autores e autoras pretas, que com suas narrativas potentes, dialogassem com a literatura afro-brasileira.

Assim, este Caderno perpassa pelo *Perigo de uma história única* (2009), de Chimamanda, *Pixain*, de Cristiane Sobral, por filmes como *Narradores de Javé* e *Emicida Amarelo é tudo pra ontem*, apresentando personagens fictícios e reais, capazes de nos fazer, de fato, aplicar a lei 10.639/2003, na nossa aula, não apenas como uma obrigatoriedade, mas no ímpeto de sermos e ensinarmos sobre o antirracismo.

Este Caderno é fruto do Mestrado Profissional de Letras (PROFLETRAS) e representa uma síntese de propostas metodológicas para o ensino de Língua Portuguesa, pensado para as séries finais do Ensino Fundamental II como instrumento do ensino antirracista.

Almeja-se que este Caderno consiga ser um instrumento aos professores interessados em aprender e ensinar através do letramento literário, que perpassa pelo estudo da história da África, e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, importância da escrita, a cultura negra e o negro na formação da sociedade nacional.

Por fim, preciso citar Angela Davis, quando afirma que ser antirracista é "agir de forma ativa contra o racismo e todas as formas de discriminação racial", e isso exige um compromisso contínuo com a justiça social, sendo a literatura negra o melhor instrumento para desafiar narrativas dominantes e oferecer alternativas sobre identidade, resistência e transformação social. Ao abarcar essas obras no currículo educacional, criamos um espaço para a reflexão crítica sobre o racismo e a celebração da rica contribuição cultural dos povos negros. É isto o que sonhei para as minhas aulas de Língua Portuguesa e compartilho com todos vocês.

Respeitosamente,

Janáina Sabina Cardoso

APRESENTAÇÃO

O presente Caderno Pedagógico tem como principal objetivo apresentar metodologias que proporcionem uma abordagem crítica e reflexiva sobre a literatura afro-brasileira, enfatizando sua importância como instrumento de luta, fomento a identidades e resistências. Ao trazer a literatura afro-brasileira para nossas aulas, estamos oferecendo aos discentes um contato com vozes e experiências de pretos e pretas que foram marginalizados pelos que narraram suas histórias. Ao explorar Chimamanda e Cristiane Sobral, estamos enriquecendo a formação humana dos nossos alunos e promovendo uma educação de fato inclusiva e atenta às questões raciais.

Nesse processo, a leitura exerce um papel fundamental. Para Isabel Solé (1987), a leitura é um processo de construção de significados em que o leitor é convidado a refletir sobre o texto e o mundo ao seu redor. Solé enfatiza que a leitura é uma ferramenta essencial para o desenvolvimento do pensamento crítico e da compreensão profunda da realidade social. No contexto da literatura afro-brasileira, ela se torna ainda mais relevante, pois proporciona uma vivência das realidades sociais, culturais e históricas dos povos negros, muitas vezes ausentes nos livros didáticos tradicionais.

No mesmo sentido, a autora Teresa Colomé (2007) defende que os textos literários têm o poder de transformar a percepção do leitor, ajudando-o a questionar preconceitos e a desenvolver uma empatia mais profunda pelas diversas realidades humanas. Tomando como recorte a literatura afro-brasileira, ela permite que o leitor compreenda a complexidade da identidade negra no Brasil, reconhecendo o racismo estrutural, as lutas e as conquistas de comunidades afrobrasileiras ao longo da história.

Diante do exposto, este Caderno Pedagógico busca fomentar a leitura crítica da literatura afro-brasileira, não apenas para ampliar o repertório literário dos alunos, mas para que eles possam se tornar agentes de transformação social, promovendo uma educação antirracista e de respeito à diversidade cultural.

SÍNTESE DAS ATIVIDADES PROPOSTAS

MOMENTOS/TEMPO ESTIMADO	OBJETIVOS	DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES	REFERÊNCIAS/MATERIAIS NECESSÁRIOS
<p>1º DIA:</p> <p>🚩 Análise de imagens e roda de conversa;</p> <p>04 horas aulas</p>	<p>Conduzir os alunos à reflexão sobre ausência de pessoas pretas em locais de destaque.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Uma roda de conversa com os alunos e a distribuição de algumas imagens de pessoas pretas; • Assistir à palestra da autora Chimamanda Ngozi Adichie • Apresentação em slides de autores e autoras negras. 	<ul style="list-style-type: none"> • Imagens impressas; • Vídeo da palestra; • Slides com imagens dos autores e autoras pretas apresentados.
<p>2º DIA:</p> <p>🚩 Leitura e produção textual</p> <p>04 horas aulas</p>	<p>Incentivar os alunos a entenderem a mensagem central do texto, refletindo sobre como a redução de pessoas ou culturas a uma única narrativa pode perpetuar preconceitos e estereótipos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura Silenciosa livro <i>O perigo de uma história única</i>; • Produção textual a partir da citação. 	<ul style="list-style-type: none"> • Livro em pdf; • Atividade impressa para Produção.
<p>3º DIA:</p> <p>🚩 Cinema e Produção Textual</p> <p>🚩 04 horas aulas</p>	<p>Explorar a importância da oralidade na construção e na preservação da memória coletiva de comunidades marginalizadas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Roda de conversa; • Cinema e Boas Histórias; • Produção Textual. 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Datashow</i>; • Filmes: <i>Narradores de Javé</i> e <i>Amarelo é tudo para ontem</i>.
<p>4º DIA</p> <p>🚩 Literafro, Recontando histórias no Instagram.</p> <p>04 horas aulas</p>	<p>Promover o contato com um acervo diversificado de autores e autoras afrobrasileiros, ampliando o repertório literário e cultural dos alunos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecendo o Literafro; • Recontando histórias do meu lugar; • Postagem Carrossel. 	<ul style="list-style-type: none"> • Acesso ao site Literafro e celulares ou <i>notebooks</i> para a criação das postagens.

5º DIA  Culminância	Criar um espaço para que os alunos desenvolvam a oralidade e expressem sua criatividade por meio dos materiais produzidos.	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentações sobre o dia da Consciência Negra; 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Datashow</i> para apresentação.
		<ul style="list-style-type: none"> • Exposição das histórias recontadas 	

SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES

TEMA NORTEADOR: RAÍZES E FIOS DA ANCESTRALIDADE DA COMUNIDADE QUILOMBOLA DE SÃO PEDRO/MONTE SANTO/BA

1º DIA – 04 HORAS AULAS:

Primeiro contato:

Iniciei alguns questionamentos com os alunos sobre “Quais as pessoas que eles julgavam importantes para uma sociedade?”; “Qual o tipo de contribuição que essas pessoas davam para o país, estado ou cidade em que eles vivem?”. Logo após, iniciei falando sobre dados que apontam para o racismo no Brasil e a consequente ausência de pessoas pretas em “lugares importantes”. Logo após:

1º PASSO: ANÁLISE DE IMAGENS E RODA DE CONVERSA

PRÉ LEITURA

Uma roda de conversa com os alunos e a distribuição de algumas imagens de pessoas pretas:

Chadwick Boseman, ator principal de Pantera Negra.



Aliko Dangote - O homem mais rico da África, fundador e presidente do conglomerado Dangote Group, que atua em setores como cimento, açúcar e alimentos



Nelson Rolihlahla Mandela foi um advogado, líder e presidente da África do Sul, de 1994 a 1999, considerado como o mais importante líder da África Subsaariana



Pedro Paulo Soares Pereira OMC, mais conhecido como Mano Brown, é um rapper, compositor, empresário e apresentador brasileiro. Ele é um dos integrantes dos Racionais MC's, grupo de rap.

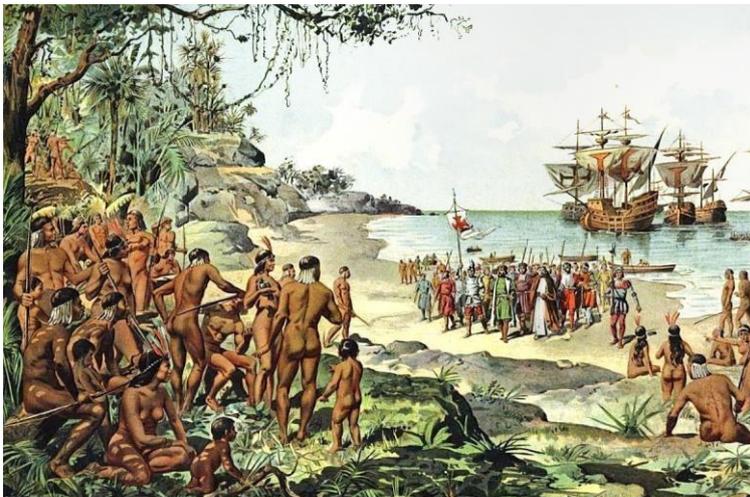


ATIVIDADE – RODA DE CONVERSA

1. Pedir que os alunos observem as imagens e opinem a partir das perguntas motivadoras:
 - a) Como são os heróis que eles costumam ver no cinema? E nas histórias em quadrinhos?
 - b) Já assistiram ao filme *Pantera Negra*? E ao filme *Ó Pai, Ó*, que traz entre outros, o ator Lázaro Ramos como personagem negro?
 - c) Temos outros heróis negros no nosso cinema?
 - d) Conhecem a história de Aliko Dangote?
 - e) Já leram ou assistiram a reportagens sobre empresários de sucesso do continente africano?
 - f) O que é necessário para que considerem uma pessoa bem-sucedida?
 - g) Conhecem a história de Nelson Mandela?
 - h) Já ouviram alguma música do Rapper Mano Brown?
 - i) Qual o tema das músicas de Racionais MC?

2º PASSO:

Conversar com os alunos sobre a imagem que foi criada ao longo da história acerca dos países do continente africano e das narrativas criadas em torno de pessoas pretas. E outras versões oficiais que foram passadas ao longo da história. Ex: O “Descobrimento do Brasil” através de imagens.



- ✚ O que nos foi contado sobre a invasão do nosso país?
- ✚ Abrir espaço para que os alunos contem o que ouviram ao longo da história escolar.

Estabelecer a discussão através de perguntas motivadoras como:

- a) Quando os portugueses chegaram ao Brasil já haviam habitantes aqui. Como estes habitantes são mostrados nos livros de história?
- b) Se já havia habitantes, por que a história utiliza o termo *descobrimento*?
- c) Você acredita nesta versão oficial que é contada? Já ouviram outras?
- d) Já assistiram a algum filme que aborda esse acontecimento histórico?

Após as respostas, apresentar a autora Chimamanda Ngozi Adichie, através da palestra que, posteriormente, virou livro, conforme link: http://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=pt-br.

3º PASSO:

Assistir à palestra da autora Chimamanda Ngozi Adichie – 15 minutos

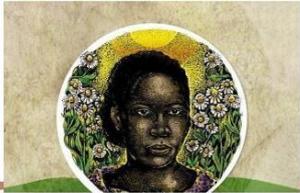
4º PASSO:

Slide sobre a biografia da autora Chimamanda Ngozi Adichie;





Logo após dialogar com os alunos sobre autores e autoras negras que eles conhecem ou já leram alguma obra, apresentar alguns outros nomes como:



Maria Firmina de Jesus



Djamila Ribeiro



Conceição Evaristo



Itamar Vieira Junior



Ruth Guimarães



Carolina Maria de Jesus

2º DIA : 04 HORAS AULAS

1º PASSO: LEITURA SILENCIOSA

- ✚ Aproveitar o ambiente com esteiras e almofadas na sala de aula e som ambiente.
- ✚ Os alunos iniciarão a leitura do texto *O perigo de uma história única*, da página 07 a 16.
- ✚ Logo após conversar sobre a leitura, abrir espaço para que os alunos façam relações com suas vivências ou outras narrativas conhecidas.

Neste momento, aproveitar para indagá-los sobre a leitura - se acharam o relato de Chimamanda interessante e o que mais chamou atenção nas páginas lidas, conforme perguntas reflexivas:

- a) *Vocês conseguem fazer alguma relação entre o texto lido e a história oficial da invasão do nosso país?*
- b) *Vocês costumam acreditar na primeira versão que lhe contam sobre algo?*
- c) *O que acontece quando acreditamos em uma única versão?*
- d) *O que Chimamanda narrou sobre o continente africano e as versões que as pessoas costumam ter deste continente?*

2º PASSO: PRODUÇÃO TEXTUAL A PARTIR DA CITAÇÃO:

“As histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada”.

Considerando o trecho retirado da obra *O perigo de uma história única*. Em sua opinião, quais histórias podem ser usadas para empoderar e humanizar um povo?

(Como sugestão, o aluno poderá trazer histórias que já ouviu na comunidade sobre os antepassados ou sobre a história do povo da comunidade de São Pedro)

3º DIA: 04 HORAS AULAS:

1º PASSO: RODA DE CONVERSA:

Os discentes deverão socializar (relatar de maneira sintetizada) as histórias que, na opinião deles, devem servir para EMPODERAR a comunidade quilombola de São Pedro.

Exemplos:

- O reisado local:
Como surgiu esta tradição no seu povoado? Quem trouxe esta tradição? Essa pessoa ou algum parente dela pode nos contar como o Reisado chegou até essa comunidade? Tem algo escrito sobre o Reisado da comunidade de São Pedro?
- O lundu (quem mantém essa tradição? Como aprendeu?)
Como surgiu esta tradição no seu povoado? Quem trouxe esta tradição? Essa pessoa ou algum

parente dela pode nos contar como esta dança chegou até essa comunidade? Tem algo escrito sobre o lundu da comunidade de São Pedro?

○ As parteiras,

Quem são essas mulheres que faziam partos? Como elas aprenderam este ofício? Não havia hospitais? Ainda existem parteiras na comunidade? Alguma parteira que possa contar sua própria história?

○ As rezadeiras

Como elas aprenderam este ofício? Como acontece uma reza? O que elas entendem como fé? De que maneira a história delas se mistura com a história da comunidade que elas fazem parte?

○ Aboiadores, vaqueiros e histórias contadas por eles

Quem são os aboiadores? Os vaqueiros? Qual a diferença? É um esporte ou um ofício? Como surgiu essa tradição?

○ Valorização dos cabelos crespos e cacheados contadas por mulheres da localidade

As mulheres pretas da comunidade de São Pedro costumam usar os cabelos naturais? Elas gostam dos próprios cabelos?

Após cada um falar sobre as histórias que eles julgam capazes de EMPODERAR o município de São Pedro, propor:

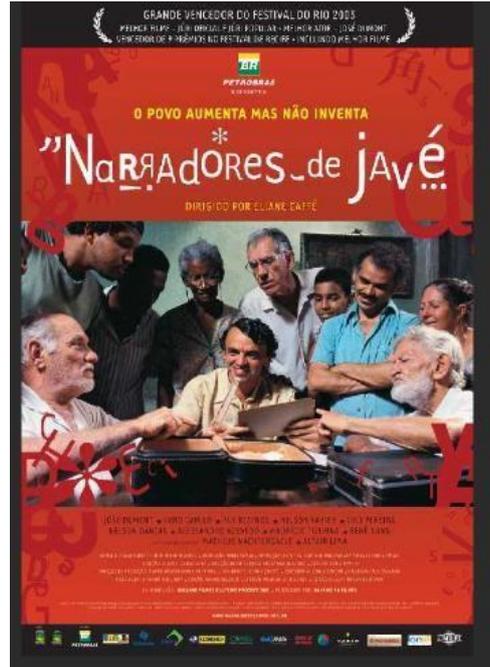
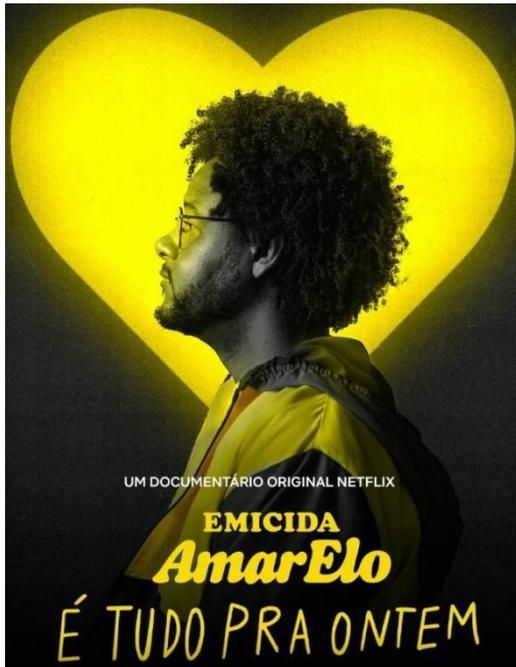
2º PASSO: CINEMA E BOAS HISTÓRIAS – ATIVIDADE EM DUPLAS

Assistir aos filmes *Emicida AmarElo é tudo pra ontem* e *Narradores de Javé*.

Apresentar a sinopse dos filmes e os pontos que vão merecer mais atenção.

Enfatizar *Emicida* com rapper, cantor, compositor e escritor brasileiro, referência para toda uma geração que luta contra o racismo estrutural no nosso país.

Sobre *Narradores de Javé*, enfatizar a importância da escrita para a comunidade de Javé.



Logo após, em MESA-REDONDA:

- *Dialogar e refletir sobre a importância do processo de escrita e registros documentais na manutenção da história de um povo a partir das duas histórias retratadas.*
- *Questionar oralmente: “como as histórias da comunidade de São Pedro estão registradas? (Existem livros, documentários ou outros registros sobre as histórias do lugar deles?)”;*
- *Estimular o debate sobre memória, identidade cultural e resistência.*

Após o diálogo, propor uma PRODUÇÃO TEXTUAL em duplas, tendo os dois filmes como leituras motivadoras, com a seguinte proposta:

Proposta de Produção Textual: Resistência e a Preservação da Memória Coletiva

Os filmes *AmarElo – é tudo pra ontem* e *Narradores de Javé* abordam temas relacionados à memória, à identidade cultural e à luta contra o apagamento social. A partir dessas obras, reflita sobre o papel da memória e da palavra como ferramentas de resistência, relacionando as histórias apresentadas nos filmes a realidades vividas pela comunidade de São Pedro. Tema: *A memória como ato de resistência e transformação social.*

Orientações:

Produza um texto dissertativo-argumentativo, de acordo com as seguintes perguntas norteadoras:

- ✚ Como a memória, presente nas histórias narradas em *AmarElo* e *Narradores de Javé*, contribui para a construção e a preservação da identidade de uma comunidade?
- ✚ Em que medida o resgate de histórias esquecidas ou marginalizadas pode fortalecer laços sociais e culturais? Como Chimamanda fez...
- ✚ Em *Narradores de Javé*, a oralidade e a escrita são essenciais para preservar a existência da comunidade. Já em *AmarElo*, a música e a arte são meios de resistência. De que forma diferentes formas de narrativa (oral, escrita, musical, artística) podem atuar como ferramentas de luta contra o apagamento histórico e cultural?

No próximo encontro, cada aluno apresentará e entregará a produção (farão em casa devido ao tempo).

4º DIA: 04 HORAS –

Conhecendo outros autores e autoras negras que fazem a palavra RESISTÊNCIA.

1º PASSO: Apresentar o site LITERAFRO e falar sobre a importância de vozes negras dentro da literatura brasileira.



o portal da literatura afro-brasileira

Estratégias:

- ✚ Através do uso de *Data show*, espelhar como navegar no site *Literafro*, apresentando alguns autores, textos, contos, e frisar a relevância deste portal como plataforma essencial para a valorização e a divulgação da produção literária afro-brasileira.
- ✚ Frisar que o site foi criado com o objetivo de ampliar o reconhecimento de autores e autoras negras no Brasil e o quanto iniciativas assim são essenciais para a preservação da memória cultural e o combate à invisibilidade histórica da contribuição negra para a literatura brasileira.
- ✚ Iniciar apresentando para eles a autora Cristiane Sobral, conforme imagem abaixo:

Cristiane Sobral

Feminino Última Atualização: 03 Setembro 2024 Acessos: 42689

DADOS BIOGRÁFICOS



brasileiros dos séculos XVIII, XIX, XX e XXI. Por fim, em 2018, integra a coletânea *Encontros com a poesia do mundo*.

Na imprensa, assinou uma coluna sobre crítica teatral para a revista brasileira *Tablado*. Mais tarde, Concluiu Pós-Graduação em Educação, com ênfase no ensino de artes.

Cristiane Sobral nasceu na zona oeste do Rio de Janeiro, no bairro Coqueiros, em 1974 e hoje mora em Brasília. Entre 1989 e 1998, teve como prioridade sua formação profissional. Iniciou as atividades artísticas em 1989, no Rio de Janeiro, em um curso de teatro do SESC, encerrado com o espetáculo "Cenas do Cotidiano". Um ano depois chega a Brasília e começa a atuar em grupos de teatro no ambiente estudantil e monta a peça "Acorda Brasil". Aos dezesseis anos ingressa no Ensino Superior, e torna-se a primeira atriz negra a se formar em Interpretação Teatral pela Universidade de Brasília.

A partir de 1999, a autora iniciou sua nova fase, dedicando-se à atuação profissional, envolvendo-se com temas sociais. Destaca-se sua atuação no curta metragem "A dança da Espera", de André Luís Nascimento; no vídeo "A carreira e formação do diplomata", de André Luís da Cunha, e ainda, a apresentação do Programa televisivo do PT para o GDF. Atuou também na peça "Machadianas Cenas Cariocas", dirigida por Ginaldo de Souza em 2001. Protagonizou e concebeu os espetáculos: "Uma Boneca no Lixo", premiado em 1999 pelo Governo do Distrito Federal e dirigido por Hugo Rodas; "Dra. Sida", premiada pelo Ministério da Saúde em 2000 e no I, II e III Ciclo de Dramaturgia Negra realizado em Brasília e Porto Alegre.

A partir de 2000, Sobral inicia sua participação na publicação coletiva *Cadernos Negros*, a partir do volume 23. Em 2005, integra a publicação *O negro em versos*; em 2008, está presente em mais duas antologias: *Cadernos Negros, três décadas*: ensaios, poemas, contos; e *Cadernos Negros "Black Notebooks"*, edição bilingue com volumes em prosa e poesia editados nos Estados Unidos. A seguir, participa da antologia crítica *Literatura e afrodescendência no Brasil* (2011), ao lado de 99 outras autoras e autores negros

2º PASSO: LEITURA INDIVIDUAL:

Entregar para cada aluno uma cópia do texto *Pixaim*, conto de Cristiane Sobral.

- ✚ 10 minutos para a leitura individual;
- ✚ Abrir para que o aluno ou aluna que desejar, teça comentários sobre a leitura; (se relaciona com algo que viveu ou conhece alguma história similar na comunidade de São Pedro);
- ✚ Logo após, apresentar trechos de entrevistas de atrizes e apresentadoras que tiveram que "alisar"

os cabelos para se adequar a um padrão da televisão, bem como escritoras, digital influencer e cantoras. Ver imagens abaixo:

“É reconhecer que existe beleza na gente”, diz Taís Araújo³

“É reconhecer que existe beleza na gente”, diz Taís Araújo sobre seu cabelo natural

Publicado em setembro de 2022 | 17:00 | Atualizado: 10/23
Barbara Souza

“É reconhecer que existe beleza na gente”, foi assim que a atriz Taís Araújo resumiu a relação dela com o cabelo, destacando que cabelo não é só cabelo, principalmente para as pessoas negras. Para Taís, essa ligação foi amplamente afetada pelo racismo sendo importante analisar o passado para mudar o futuro.

“Entender que a história foi toda mudada para que durante muito tempo eu não gostasse do meu cabelo, da minha cara, não conseguisse reconhecer beleza no povo preto...a gente precisa olhar para a nossa história com senso crítico apurado e maturidade e ver que tudo isso foi planejado”, desabafou a atriz em entrevista ao Notícia Preta após o evento de lançamento de produtos de beleza da L'Oréal Paris no Brasil na última semana.



Carla Akotirene, nascida Carla Adriana da Silva Santos (Salvador, 30 de abril de 1980) é uma militante, pesquisadora, autora e colunista no tema *feminismo negro no Brasil*.

³ Disponível em: <https://noticiapreta.com.br/e-reconhecer-que-existe-beleza-na-gente-diz-tais-araujo-sobre-seu-cabelo-natural/> Acesso em: out. 2024.



Ruth Pinto de Souza (Rio de Janeiro, 12 de maio de 1921 — Rio de Janeiro, 28 de julho de 2019) foi uma atriz brasileira. Considerada uma das grandes damas da dramaturgia brasileira e a primeira grande referência para artistas negros na televisão por seus papéis notáveis.



Camilla Jesus Santos de Lucas (Nova Iguaçu, 13 de outubro de 1994) é uma influenciadora digital, modelo e youtuber brasileira.



Dona Ivone Lara, cujo nome completo era Yvonne Lara da Costa, foi uma cantora, compositora e instrumentista brasileira. Ela nasceu em 13 de abril de 1921 no Rio de Janeiro e faleceu em 16 de abril de 2018. Dona Ivone Lara foi a primeira mulher a assinar um samba-enredo e fazer parte da ala de compositores de uma escola de samba.

3º PASSO: Convidar uma moradora da comunidade de São Pedro, a professora e coordenadora pedagógica Simária Costa, que falará um pouco sobre sua recente experiência na transição capilar a partir de questionamentos feitos pelos próprios discentes. **AMPLIAR** a discussão com base nas relações entre cabelo e construção da autoestima de pessoas negras e o cabelo crespo como símbolo de resistência e afirmação da negritude.

Logo após conversar com eles sobre as incríveis outras histórias que habitam o lugar deles e o perigo dessas histórias se perderem no tempo ou do perigo de termos apenas uma versão da comunidade de São Pedro.

REMEMORANDO OS TEXTOS LIDOS E ATIVIDADES PROPOSTAS:

Fazer referências à 1ª leitura: *O perigo de uma história única*, perpassando para a importância dos registros, conforme o filme *Narradores de Javé* e o Documentário de Emicida. Motivá-los para a próxima atividade **REITERANDO**, ressaltando a importância da literatura como símbolo de resistência através do texto de Cristiane Sobral.

5º DIA: 04 HORAS AULAS:

RE-CONTANTO HISTÓRIAS DO MEU LUGAR ATRAVÉS DE POSTAGEM CARROSSEL:

Estratégias iniciais:

- ✚ Apresentar aos alunos exemplos da Postagem Carrossel como ferramenta do *Instagram*, que pode ser utilizada para contar histórias, fazer propagandas, explicar situações etc.
- ✚ Apontar algumas páginas que contenham estes exemplos e que se adequem ao tema central **RAÍZES E FIOS DA ANCESTRALIDADE DA COMUNIDADE DE SÃO PEDRO.**

Exemplo:



Fonte: Publicação retirada do *instagram* do Escritor *Quatro Cinco Um*.

ATIVIDADE EM GRUPOS

MONTANDO UMA POSTAGEM CARROSSEL

Os alunos serão instruídos para coletar histórias reais da comunidade (com autorização para uso) e registrar as imagens ou ilustrações que representem as histórias (pode ser um desenho do local, fotos dos envolvidos ou através de aplicativos digitais).

Passar um modelo com:

1. Introdução (contextualizar a temática);
2. História coletada (termos de uso que deverá ser passado para eles);
3. Reflexão ou conclusão;
4. Imagem ou frases com incentivo para a valorização e o respeito à diversidade.

PUBLICAÇÃO

- 🔗 Dialogar com os alunos sobre a melhor rede para postar as produções.
- 🔗 Consultar a Direção e a Coordenação Pedagógica sobre o uso das redes oficiais da Escola. (se há possibilidade).
- 🔗 Os alunos devem escrever as legendas de maneira contextualizada e enviar para correção antes da postagem.
- 🔗 Elegar hashtags relevantes:
#ResistênciaNegra #CabeloÉHistória #QuilomboSaoPedro a

CONCLUSÃO DAS ATIVIDADES:

As apresentações ocorrerão na Culminância do Projeto Pedagógico da Escola sobre o Novembro Negro, no dia 29 de novembro de 2024, e será aberto para toda a comunidade de São Pedro.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009

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

COSSON, Rildo. **Ler e escrever**: estratégias de letramento literário. São Paulo: Contexto, 2009.

CUTI. **Literatura negro-brasileira**: uma poética da nossa afro-brasilidade. São Paulo: Nandyala, 2010.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e identidade negra**: repensando trajetórias. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

LIMA, Fabiana. “Educação antirracista com gosto de dendê e cheiro de pitanga: orientações pedagógicas negroreferenciadas”. *In*: SILVA, E. et al. (org.). **Educação antirracista com gosto de dendê e cheiro de pitanga**. Salvador: CEAO/UFBA, 2023.

SOBRAL, Cristiane. Pixaim. *In*: SOBRAL, Cristiane. **Não vou mais lavar os pratos**. Brasília: Thesaurus, 2010.

