UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – *CAMPUS* V
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

EDNA ARRUDA PITA

A VOZ DA RESISTÊNCIA EM CONTOS DA OBRA *O TAPETE VOADOR*, DE CRISTIANE SOBRAL: UM INCENTIVO À LEITURA LITERÁRIA AFRO-BRASILEIRA NO ENSINO FUNDAMENTAL

SANTO ANTÔNIO DE JESUS-BA
2025

EDNA ARRUDA PITA

A VOZ DA RESISTÊNCIA EM CONTOS DA OBRA *O TAPETE VOADOR,* DE CRISTIANE SOBRAL: UM INCENTIVO À LEITURA LITERÁRIA AFRO-BRASILEIRA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – do Departamento de Ciências Humanas, *Campus* V, da Universidade do Estado da Bahia, como requisito necessário para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientação: Profª. Drª. Rosemere Ferreira da Silva

SANTO ANTÔNIO DE JESUS-BA
2025

FICHA CATALOGRÁFICA

Sistema de Bibliotecas da UNEB
Bibliotecária: Adriana Silva Freitas Sampaio
CRB-5/1218

Pita, Edna Arruda
A voz da resistência em contos da obra O tapete voador, de Cristiane Sobral: um incentivo à leitura literária afro-brasileira no ensino fundamental. – Santo Antônio de Jesus, 2025

318 fls.: il.

Orientadora: Prof.ª. Drª. Rosemere Ferreira da Silva
Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS) Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas), *Campus V*. 2025.

Inclui Referências e anexos.

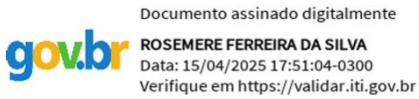
1. Leitura literária. 2. Contos afro-brasileiros. 3. Cristiane Sobral. 4. Educação-antirracista. I. Silva, Rosemere Ferreira da. II. Titulo. III. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências

FOLHA DE APROVAÇÃO

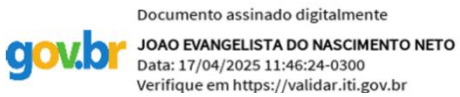
A VOZ DA RESISTÊNCIA EM CONTOS DA OBRA *O TAPETE VOADOR*, DE CRISTIANE SOBRAL: UM INCENTIVO À LEITURA LITERÁRIA AFRO-BRASILEIRA NO ENSINO FUNDAMENTAL

EDNA ARRUDA PITA

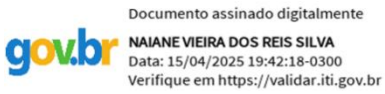
Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – em 31 de março de 2025, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestra em Letras pela Universidade do Estado da Bahia, conforme avaliação da Banca Examinadora:



Prof.ª Dr.ª ROSEMERE FERREIRA DA SILVA
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
Doutorado em Estudos Étnicos e Africanos Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Orientadora



Prof. Dr. JOÃO EVANGELISTA DO NASCIMENTO NETO
Doutorado em Letras Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC/RS)
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
Examinador Interno



Prof.ª Dr.ª NAIANE VIEIRA DOS REIS SILVA
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)
Doutorado em Letras: Ensino de Língua e Literatura Universidade Federal do Tocantins (UFT)
Examinadora Externa

Santo Antônio de Jesus-BA
2025

Dedico este trabalho, em primeiro lugar, à memória de minha mãe, Edléa Ramos, cuja ausência é sentida diariamente, mas cujas lições de dignidade e resiliência inspiram meu caminhar. Às minhas filhas amadas, Amanda e Érica, minha razão de viver e fonte inesgotável de força e alegria. A Israel Gonçalves e a Lara Sofia representando todos os meus ex-alunos da escola pública, cuja presença em minha trajetória docente sempre me motivou a acreditar no potencial transformador da educação.

A todos vocês, minha eterna gratidão e dedicação.

AGRADECIMENTOS

Ao concluir esta dissertação, sinto-me tomada por um misto de emoção e gratidão. Este percurso foi marcado por desafios que, em muitos momentos, pareceram intransponíveis. Contudo, cada dificuldade superada foi um passo importante rumo à realização deste sonho. Assim, é com o coração pleno que deixo aqui meus mais sinceros agradecimentos.

A Deus, por ter me sustentado e me dado força para prosseguir mesmo nos momentos mais sombrios, guiando-me para encontrar caminhos de superação e esperança.

À minha família de origem, formada pelas minhas irmãs Eliane, Elida, Elenir e meu irmão Edgar, pelo apoio incondicional e pela presença constante em minha vida. Vocês são a presença materna em minha vida, meu porto seguro e meu alicerce.

À minha família constituída, representada por minhas duas filhas amadas, Amanda e Érica, que foram meu suporte quando me deparei com o desconhecimento tecnológico, incentivando-me a aprender e a vencer minhas limitações. Vocês também foram o motivo diário para que eu não desistisse, enchendo minha vida de sentido e alegria.

À minha orientadora Rosemere Ferreira, uma verdadeira referência na literatura afro-brasileira, por sua competência, generosidade e por me apresentar um mundo de possibilidades. Seu apoio e orientação foram fundamentais para a construção deste trabalho.

À autora Cristiane Sobral, cuja sensibilidade e disponibilidade marcaram profundamente esta experiência. Obrigada por aceitar meu convite para falar com meus alunos via plataforma *Meet*, inspirando-os e ampliando seus horizontes com suas palavras e presença.

Aos professores do mestrado, que contribuíram significativamente para minha formação acadêmica, e à CAPES, pelo apoio financeiro com a concessão da bolsa, que tornou possível a dedicação a este projeto.

Aos meus colegas de mestrado, a Turma 9, agradeço pelo companheirismo, pela troca de conhecimentos e pelo incentivo constante. Vocês tornaram esse percurso mais leve e especial com suas presenças e colaborações. Obrigada por fazerem parte desse caminho.

A Juciara Ribeiro, por todo suporte e orientação no início de minha caminhada no mestrado, foi muito importante a luz recebida.

À equipe gestora da Escola Municipal Augusta Messias Guimarães, que me deu suporte em todas as etapas da aplicação da Rota Literária, com um agradecimento especial a Jane Ferreira, pela compreensão e incentivo constantes. Meu agradecimento também a Jolieta e Edmilson, por estarem ao meu lado diariamente, ajudando a organizar cada dia de trabalho.

A Cristiane Rodrigues, por ser minha calmaria diante do desespero. A Jicélia Xavier, pelo incentivo diário e apoio incondicional em todos os momentos. A Karine Almeida, que me proporcionou momentos de espairecimento e me ajudou a liberar o potencial criativo para a escrita.

Aos meus diletos alunos do nono ano do ano letivo de 2024, que embarcaram comigo na aventura da Rota Literária, demonstrando curiosidade, criatividade e coragem ao explorar novos caminhos.

À psicóloga Flávia Morena, por me ajudar a organizar minha mente e enfrentar os desafios com mais serenidade e equilíbrio.

A vocês, ilustradoras Fernanda Rodrigues e Débora Ayane N. Caitano, diagramadora Amanda Pita e revisoras Fabilene Paim, Sueli Chalegre e Elenir Ramos, deixo meu reconhecimento e o mais profundo agradecimento por terem colocado seus talentos a serviço deste trabalho. Saibam que cada contribuição foi essencial para que esta dissertação se tornasse o que é hoje.

E, finalmente, a mim mesma, por não ter desistido. Reconheço o quanto foi difícil continuar, mas também o quanto foi transformador. Esta vitória é também uma celebração da minha resiliência e determinação.

A todos vocês, minha profunda gratidão.

RESUMO

Diante da baixa proficiência em Língua Portuguesa e da ausência de um trabalho efetivo com a literatura, este estudo utiliza contos afro-brasileiros de autoria feminina para ampliar o repertório literário e fortalecer a educação antirracista. Esta pesquisa buscou compreender como a leitura de contos afro-brasileiros, selecionados da obra *O Tapete Voador*, de Cristiane Sobral, contribui para o letramento literário e a promoção da diversidade na Educação Básica, seguindo as orientações normativas. A intervenção realizada constituiu-se de uma "Rota Literária" com contos afro-brasileiros e foi aplicado em uma escola pública na cidade de Valença, Bahia. Este estudo respaldou-se em referenciais teóricos que discutem o papel da literatura na formação humana e crítica. Candido (2011) e Compagnon (2003) destacam o papel da leitura literária no autoconhecimento e na compreensão do outro, enquanto Freire (2011a, 2011b, 2014) orienta práticas pedagógicas voltadas à autonomia e libertação. A leitura e o letramento literário são abordados por Antunes (2009), Zilberman (2008), Lajolo (2001), Abreu (2006) e Fleck (2019), além da problematização do letramento em Soares (2006), Cosson (2018) e Street (2014). O estudo também dialoga com críticas aos estereótipos na literatura brasileira de Dalcastagnè (2005), a abordagem social e filosófica do racismo e da figura do racista, respectivamente, em Diangelo (2018) e Gordon (2023); e a discussão sobre o epistemicídio do povo negro por Nascimento (2016), Ribeiro (2009) e Adichie (2019). O estudo se fundamenta em Gomes (2007) para a educação antirracista, em Duarte (2010) e Souza (2006) para a literatura afro-brasileira e crítica literária, e em Silva (2017) para a relação entre o literário e o existencial, entre outros. Além disso, dialoga com normativas como a Constituição Federal (1988), a Lei n.º 9.394/1996), a Lei n.º 10.639/2003 (atualizada pela Lei n.º 11.645/2008) e a BNCC (Brasil, 2018), essenciais para um ensino literário crítico, voltado à formação cidadã e ao desenvolvimento da leitura e da escrita. No âmbito desta investigação, o projeto de intervenção pedagógica resultou na produção do seminário temático "Café e prosa literária com contos afro-brasileiros da obra *O tapete voador*", de Cristiane Sobral, na contação de contos por meio de *QR Code* e na exposição das produções literárias em painel. Os resultados da pesquisa evidenciaram a eficácia da literatura como instrumento para incentivar o hábito da leitura e consolidar práticas educativas comprometidas com a promoção de uma educação antirracista e emancipatória.

Palavras-chave: letramento literário; contos afro-brasileiros; autoria feminina negra; educação antirracista.

ABSTRACT

Given the low proficiency in Portuguese and the lack of effective work with literature, this study uses Afro-Brazilian short stories written by women to expand the literary repertoire and strengthen anti-racist education. This research sought to understand how reading Afro-Brazilian short stories, selected from the work *O Tapete Voador*, by Cristiane Sobral, contributes to literary literacy and the promotion of diversity in Basic Education, following normative guidelines. The intervention carried out consisted of a "Literary Route" with Afro-Brazilian short stories and was applied in a public school in the city of Valença, Bahia. This study was supported by theoretical frameworks that discuss the role of literature in human and critical formation. Candido (2011) and Compagnon (2003) highlight the role of literary reading in self-knowledge and understanding of others, while Freire (2011a, 2011b, 2014) guides pedagogical practices focused on autonomy and liberation. Reading and literary literacy are addressed by Antunes (2009), Zilberman (2008), Lajolo (2001), Abreu (2006) and Fleck (2019), in addition to the problematization of literacy in Soares (2006), Cosson (2018) and Street (2014). The study also dialogues with criticisms of stereotypes in Brazilian literature by Dalcastagnè (2005), the social and philosophical approach to racism and the figure of the racist, respectively, in Diangelo (2018) and Gordon (2023); and the discussion on the epistemicide of black people by Nascimento (2016), Ribeiro (2009) and Adichie (2019). The study is based on Gomes (2007) for anti-racist education, on Duarte (2010) and Souza (2006) for Afro-Brazilian literature and literary criticism, and on Silva (2017) for the relationship between the literary and the existential, among others. In addition, it dialogues with regulations such as the Federal Constitution (1988), Law No. 9,394/1996), Law No. 10,639/2003 (updated by Law No. 11,645/2008) and the BNCC (Brazil, 2018), essential for critical literary education, focused on civic formation and the development of reading and writing. As part of this research, the pedagogical intervention project resulted in the production of the thematic seminar "Coffee and literary prose with Afro-Brazilian short stories from the work The Flying Carpet", by Cristiane Sobral, in the telling of short stories using QR Codes and in the exhibition of literary productions on a panel. The results of the research demonstrated the effectiveness of literature as an instrument to encourage the habit of reading and consolidate educational practices committed to promoting anti-racist and emancipatory education.

Keywords: literary literacy; Afro-Brazilian tales; black female authorship; anti-racist education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEMA	Centro Educacional Machado de Assis
CENEVA	Centro Educacional de Valença
DCH	Departamento de Ciências Humanas
EaD	Educação à Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMAMG	Escola Municipal Augusta Messias Guimarães
EPJAI	Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas
FLIFS	Festival Literário e Cultural de Feira de Santana
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei e Diretrizes e Bases da Educação
MNU	Movimento Negro Unificado
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PARFOR	Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROFLETRAS	Programa de Mestrado Profissional em Letras
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SD	Sequência Didática
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNINTER	Centro Universitário Internacional

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa do município de Valença-BA. 73
Figura 2 – Fachada e estrutura interna da Escola Municipal Augusta Messias Guimarães. 77
Figura 3 – Ambientes internos da Escola Municipal Augusta Messias Guimarães. 77
Figura 4 – Localização da escola no bairro da Urbis. 78
Figura 5 – A força de superar o racismo. 92
Figura 6 – A dança da resistência. 95
Figura 7 – Superação sobre as feridas do racismo. 101
Figura 8 – O racismo não vai nos desunir. 106
Figura 9 – O espelho: opressão e liberdade. 109
Figura 10 – Transformação e descoberta. 111
Figura 11 – Recomeço e reconstrução da identidade. 114
Figura 12 – Apresentação da Rota literária. 129
Figura 13 – Perguntas para inaugurar a rota. 129
Figura 14 – Entrega do “Diário da Rota Literária”. 129
Figura 15 – Alegria discente ao perceber a personalização do diário. 129
Figura 16 – Encapsulamento da autodeclaração. 130
Figura 17 – Autodeclaração estudantil. 130
Figura 18 – Gráfico pronto sobre autodeclaração dos familiares. 131
Figura 19 – Montagem do gráfico. 131
Figura 20 – Viagem no tapete voador para soltar imaginação. 132
Figura 21 – Simbologia de *O tapete voador*. 132
Figura 22 – Organização dos parágrafos. 134
Figura 23 – Enquete sobre autoria de "O tapete voador". 136
Figura 24 – Enquete sobre autoria de Nkala. 136
Figura 25 – Estudantes desconstruindo conceitos. 137
Figura 26 – Atividade para desconstrução de estereótipo. 137
Figura 27 – Enigma da Caça Literária. 138
Figura 28 – Exposição da biografia de Cristiane Sobral e de autores afro-brasileiros. 139
Figura 29 – Livro que os estudantes receberam. 139
Figura 30 – Livro *O tapete voador*. 139
Figura 31 – Comentário de aluna ao ser presenteada com o livro. 140

Figura 32 – Questões para reflexões sobre leitura. 140
Figura 33 – Proibição: elevador de serviço e social. 142
Figura 34 – *Trend* pesquisa de uso de elevador. 142
Figura 35 – Imagem para introdução da história de Paula. 142
Figura 36 – *Quiz* trabalhado. 144
Figura 37 – Trabalho com a ancestralidade. 146
Figura 38 – Minha origem. 146
Figura 39 – Origem de meus ancestrais. 146
Figura 40 – *Slides* de jogo “Uso ou descarto”. 148
Figura 41 – Leitura do conto "Pixaim". 150
Figura 42 – Autodeclaração: antes e depois. 156
Figura 43 – Convite do Café e Prosa Literária. 157
Figura 44 – Registro fotográfico com a autora. 159
Figura 45 – Oficina Poesia Falada. 159
Figura 46 – Participantes da oficina. 159
Figura 47 – Mesa de debate com Cristiane Sobral. 159
Figura 48 – Convite para o encontro virtual com a autora Sobral. 160
Figura 49 – Participação discente na entrevista com Sobral. 161
Figura 50 – Entrevista com Sobral via Plataforma. 161
Figura 51 – Estudantes com a camisa do projeto e com a obra lida. 162
Figura 52 - Arrumação do ambiente para o evento 163
Figura 53 – Montagem do painel literário com os contos produzidos pelos/as estudantes. 163
Figura 54 – Apresentação do Grupo 1. 164
Figura 55 – Apresentação do Grupo 2. 165
Figura 56 – Apresentação do Grupo 3. 165
Figura 57 – Painel arrumado pelos estudantes. 166
Figura 58 – Participação e apoio das professoras de Português, da diretora e da coordenadora. 166
Figura 59 – Registro dos convidados do evento. 167
Figura 60 – Trechos da Atividade da Etapa 2. 180
Figura 61 – Atividade sobre ancestralidade. 182
Figura 62 – Mini cartaz produzido por discentes – Nkala da atualidade. 182
Figura 63 – Ancestralidade – Nossas origens. 183

Figura 64 – Jogo Cartas da Consciência. 184
Figura 65 – Atividade de desconstrução de expressões racistas. 186
Figura 66 – Reflexões sobre expressões racistas. 186
Figura 67 – Linha do tempo de Malik. 188
Figura 68 – Linha do tempo de Makori. 188
Figura 69 – Desconstrução de racismo entre irmãos – produção 1. 189
Figura 70 – Desconstrução de racismo entre irmãos – produção 2. 189
Figura 71 – Desconstrução de racismo entre irmãos – produção 3. 190
Figura 72 – Algumas perguntas da entrevista com Cristiane Sobral. 193
Figura 73 – Jogo Prisão de Pensamento. 196
Figura 74 – Perguntas incentivadoras para libertar pensamento. 197
Figura 75 – Primeira produção. 199
Figura 76 – Primeira revisão da produção do conto – continua. 200
Figura 77 – Conto revisado e entregue para exposição em painel. 202
Figura 78 – Contação de história. 204

LISTA DE GRÁFICO

Gráfico 1 – Autodeclaração cor/raça. 74
Gráfico 2 – Evolução do IDEB da Escola Municipal Augusta Messias Guimarães. 81
Gráfico 3 – Você tem o hábito de ler livros de literatura? 121
Gráfico 4 – Qual a sua opinião sobre a leitura literária na escola?. 122
Gráfico 5 – Quem mais influencia você a fazer leitura literária? 122
Gráfico 6 – Quantos livros você consegue ler por ano? 123
Gráfico 7 – Último livro literário lido pelo estudante. 123
Gráfico 8 – Você sente dificuldade para fazer a leitura literária? 124
Gráfico 9 – Qual a sua maior dificuldade para fazer a leitura literária? 124
Gráfico 10 – Quais atividades você mais gosta de realizar após a leitura na escola? 125
Gráfico 11 – Conhece algum escritor negro/escritora negra? 126
Gráfico 12 – Quais desses escritores você conhece ou já ouviu falar? 126
Gráfico 13 – Nas histórias lidas você se sente representado/representada pelos personagens? 126
Gráfico 14 – Se você fosse escritor, gostaria de escrever histórias sobre que temática? 127
Gráfico 15 – Você gostou do projeto de literatura? 173
Gráfico 16 – A leitura literária na escola deve ser frequente? 173
Gráfico 17 – Quem mais influencia você a fazer a leitura literária? 174
Gráfico 18 – A forma como a docente apresentou os contos para a leitura na escola despertaram seu interesse? 174
Gráfico 19 – Conhece ou já ouviu falar dos escritores – sondagem 176
Gráfico 20 – Conhece ou já ouviu falar dos escritores – avaliação final. 176
Gráfico 21 – Autodeclaração étnico-racial. 178

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Taxas de rendimento por etapa escolar em 2020. 82
Tabela 2 – Taxas de rendimento por etapa escolar em 2021. 82

LISTA DE VÍDEOS

Vídeo 1 – Nós explicamos: qual a importância de fazer a autodeclaração racial?

Vídeo 2 – Você sabe o que é racismo?

Vídeo 3 – Canto das três raças.

Vídeo 4 – Termos “elevador de serviço” e “elevador social” proibidos no Rio de Janeiro.

Vídeo 5 – Entregador negro é impedido por moradora de usar o elevador social em condomínio no Rio de Janeiro.

Vídeo 6 – Ancestralidade.

Vídeo 7 – Poema “Pixaim elétrico”.

Vídeo 8 – “Metamorfose” da borboleta.

Vídeo 9 – Raízes.

Vídeo 10 – Mensagem de Cristiane Sobral para os estudantes do nono ano da Escola Municipal Augusta Messias Guimarães.

SUMÁRIO

1 PERCURSO DE UMA FORMAÇÃO DOCENTE 19

2 APROXIMAÇÕES ENTRE LITERATURA E HUMANIDADE NA ESCOLA . 31

2.1 LEITURA LITERÁRIA E OS PASSOS PARA COMPREENDER O OUTRO 32

2.1.1 Letramento literário na formação escolar 35

2.1.2 Literatura na escola e o caminho para a efetivação de um direito 38

2.2 LITERATURA AFRO-BRASILEIRA PARA TODOS 48

2.2.1 A praxe pedagógica afro-brasileira 52

2.2.2 A voz da mulher negra na literatura afro-brasileira: precursoras, consolidadoras e contemporâneas 58

2.2.2.1 Precursores e precursoras da literatura afro-brasileira 58

2.2.2.2 Consolidadores da literatura afro-brasileira 61

2.2.2.3 Escritores e escritoras na luta pela igualdade de representatividade na literatura 62

2.2.3 Afirmação e existência em Cristiane Sobral 65

3 LITERATURA AFRO-BRASILEIRA EM DIÁLOGO COM A FORMAÇÃO LEITORA NA ESCOLA 68

3.1 DESAFIOS DA REESTRUTURAÇÃO DA REALIDADE ATUAL BRASILEIRA NA EDUCAÇÃO 70

3.1.1 Onde está localizada a comunidade educativa e seus sujeitos 73

3.1.2 Percepção da vivência dos sujeitos 79

3.2 INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA: LETRAMENTO LITERÁRIO E AÇÕES ANTIRRACISTAS NO ESTUDO DO CONTO AFRO-BRASILEIRO 83

3.2.1 Começo da mudança: rota literária com contos afro-brasileiros 84

3.2.2 Passos para o trabalho com a literatura afro-brasileira na sala de aula 87

3.2.3 Rota Literária com Contos Afro-Brasileiros 89

4 DO PLANEJAMENTO À AÇÃO DA ROTA LITERÁRIA COM CONTOS AFRO-BRASILEIROS PARA A TRANSFORMAÇÃO DO SUJEITO LEITOR 120

4.1 PERCEPÇÃO DA LEITURA LITERÁRIA AFRO-BRASILEIRA NA EMAMG PELO INSTRUMENTO QUESTIONÁRIO 121

4.2 A APLICAÇÃO E CAMINHOS POSSÍVEIS: O IMPACTO DE UMA ROTA LITERÁRIA COM CONTOS AFRO-BRASILEIROS NA APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES 127
4.2.1 Pontos de vista diferentes para uma história justa 128
4.2.2 Existência aflora com a resistência de quem somos 135
4.2.3 A sensibilidade do olhar feminino na escrita literária para desconstrução de estereótipos 144
4.2.4 Protagonismo estudantil e ações antirracista 154
5 VOZES DA RESISTÊNCIA QUE TRANSFORMAM CAMINHOS 169
5.1 DO PONTO DE PARTIDA AO DESFECHO DO CAMINHO: A VOZ DISCENTE 173
5.2 O CAMINHO DO AUTOCONHECIMENTO POR MEIO DA LITERATURA AFRO-BRASILEIRA 177
5.3 O PODER DA PALAVRA NA VOZ FEMININA NEGRA 185
5.4 CONTOS SOBRALIANOS: A SEMENTE FORTE NO PERCURSO 191
5.4.1 Entrevista com Cristiane Sobral 192
5.4.2 Semente da leitura lançada: um estímulo à escrita 195
5.5 PROTAGONISTAS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA 203
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS 206
REFERÊNCIAS 210
APÊNDICE A – POEMA OPORTUNIDADES 217
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO PARA PESQUISA COM OS EDUCANDOS 218
APÊNDICE C – PLANEJAMENTO DE AULA 222
APÊNDICE D – CRONOGRAMA DA ROTA LITERÁRIA 237
APÊNDICE E – ATIVIDADE DAS AULAS 239
APÊNDICE F – AMPLIAÇÃO DAS FIGURAS 60, 65 E 66 283
ANEXO A – COMPROVANTE DE POSTAGEM NA PLATAFORMA/ PARECER DE APROVAÇÃO 2838
ANEXO B – CONTO: "O TAPETE VOADOR" 295
ANEXO C – CONTO: "NKALA: UM RELATO DE BRAVURA" 299
ANEXO D – CONTO: "ELEVADOR A SERVIÇO" 302
ANEXO E – CONTO: "A DISCÓRDIA DO MEIO" 305

ANEXO F – CONTO: “PIXAIM” 308
ANEXO G – CONTO: “METAMORFOSE”.....311
ANEXO H – CONTO: “RENASCENÇA” 314
ANEXO I – LINKS DE ACESSO.....318

1 PERCURSO DE UMA FORMAÇÃO DOCENTE

Vivo uma busca incessante por conhecimento. Conforme diz Melo Neto (2007), em *Morte e Vida Severina*, "- O meu nome é Severino, como não tenho outro de pia"[1], e como a personagem dessa obra, intitulo-me como mais uma "severina"[2]. Mulher comum, tentando conquistar o meu espaço e formação, um pouco tardiamente, no meio acadêmico, aos quarenta e sete anos. As condições para seguir com a formação continuada não são as mesmas para quem é mulher, mãe, dona de casa, professora, arrimo de família, moradora de interior e com condições financeiras interferindo nas escolhas; tudo acaba sendo difícil, assim como a vida de um retirante.

Nasci na capital paulista, após a metade da década de 70 do século XX, em pleno regime da Ditadura Militar. Sou descendente de dois nordestinos: uma baiana preta arretada e um paraibano branco machista. Ambos sem estudo, que saíram de suas cidades de origem para ir em busca de melhores condições de vida na capital paulistana; nada encontraram. Todavia, na "selva de pedra"[3] e, após formarem família, de lá retornaram com as crias para o Nordeste, de onde nunca deveriam ter saído.

Sou parda, fruto da mistura interracial – da mulher negra e do homem branco – e, por isso, trago em minha identidade marcas históricas e culturais que me fazem reconhecer-me como uma mulher negra. Essa identificação, no entanto, nem sempre foi fácil, pois ter cabelos lisos era motivo para questionar a minha identidade, negando-me o pertencimento. Para os brancos, sou negra. Para alguns negros, sou branca. Para outros, sou reconhecida como parte do grupo, considerada uma delas, ainda que minha pele não seja retinta. Apesar dessas leituras externas, autodeclaro-me parda e afirmo minha pertença étnico-racial ao grupo negro, conforme estabelecido pelas diretrizes do IBGE e pelas políticas de ação afirmativa no Brasil, que compreendem a população negra como composta por pessoas pretas e pardas.

A partir dessa realidade, essa experiência de estar entre limites arbitrários impostos revela o quanto o racismo determina a leitura e a classificação dos corpos, frequentemente negligenciando trajetórias individuais, heranças ancestrais e consciências de pertencimento. Ainda assim, é na minha trajetória, na força da minha mãe, na consciência social e no

[1] A expressão "nome de pia" faz referência ao batismo; então, ao dizer que não tem outro nome de pia, diz que possui aquele único nome. Severino, vocábulo original do poema, sem acréscimo, sugere uma identidade simples.
[2] O termo "severina" foi grafado propositalmente como letra minúscula para fazer referência às pessoas comuns que lutam diariamente para realizar os sonhos.
[3] A expressão "selva de pedra" é uma metáfora utilizada para fazer referência a grandes centros urbanos com densa densidade demográfica, muitos edifícios e grande fluxo de veículos.

enfrentamento diário das marcas do racismo estrutural que reafirmo minha etnicidade e me posiciono como parte da comunidade negra, com orgulho e consciência.

Complementar à identidade étnico-racial, a dimensão territorial constitui um elemento igualmente significativo na configuração de quem sou. Porto em meus documentos o adjetivo pátrio da cidade da região Sudeste por força das circunstâncias, mas o sangue que corre em minhas veias é nordestino: uma mistura de Pernambuco, onde passei minha infância, com a Bahia, lugar onde vi a adolescência e a fase adulta chegarem. Logo, não nego as raízes que trago comigo. Com licença à formalidade que esta escrita e o ambiente acadêmico exigem, valho-me de um neologismo para dizer: sou uma "pernambaiana", e é assim que me sinto.

Assim como as "severinas" da vida, ser forte não fora escolha nem desejo, mas um imperativo de sobrevivência que precisei aprender para lidar com as mazelas do patriarcado presentes no machismo explícito, do racismo e da pobreza, tanto dentro de casa quanto fora, na igreja, na escola e em outros espaços de interação social. Por isso, ressalto a importância da escola que serve de semente para a possível mobilidade social, como fez comigo, contribuindo para quem hoje sou, de modo muito especial e marcante.

Concluído o Curso Técnico da escola federal em 1993, com diploma em mãos aos 17 anos, barreiras surgiram. Ingressar no mundo do trabalho é necessidade de quem é pobre para se manter, ajudar a família e prosseguir com os estudos, numa época em que não havia políticas públicas para o acesso e a permanência de estudantes no nível superior. A proibição de trabalhar pela parte paterna e a falta de condições financeiras para custear as despesas de seleção do vestibular na capital baiana matavam a esperança de realizar sonhos e prosseguir com os estudos.

Foi nesse contexto que o magistério entrou na minha vida como "a profissão de mulher". Minha mãe matriculou-me no Centro Educacional de Valença (CENEVA), para fazer o curso de Magistério. Em meio ao choro e ao desgosto, segui as determinações e tornei-me professora por força das circunstâncias. Confesso que fazer magistério não era um sonho, mas fui me apaixonando pelas teorias da aprendizagem, e as aulas de didática enchiam meus olhos de esperança. Nessa formação, o estudo da literatura se resumia a autores e principais obras, nada mais. Mesmo com as dificuldades estruturais do curso, finalizei o Magistério no Colégio Estadual CENEVA, em 1995.

Com segundo diploma na mão, tive a prova de como o patriarcado funciona na vida das mulheres ao construir padrões sociais, tirando-lhes as oportunidades. Dessa vez, diplomada em Magistério, não houve proibição como houvera com a profissão de Técnica em Agropecuária.

Assumi a docência em 1996, após seleção de professores em uma rede privada, no Centro Educacional Machado de Assis (CEMA). O medo e as indagações invadiram-me: como eu iria ensinar a ler sem saber como alfabetizar? Enfrentei a situação desafiadora e fui buscar orientações nos livros para alfabetizar. Errei no início de carreira, disso não tenho dúvida, mas acertei muito mais por ter conhecido as teorias de Emília Ferreiro e de Paulo Freire. Aprendi e aprendo a ser professora sendo professora. Hoje sou docente por formação, vocação e paixão.

Fazer faculdade nessa época era um sonho impossível, muito distante da minha realidade. Entretanto, em 1997, a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) instalou em Valença mais um de seus departamentos em Educação, o *Campus* XV. Com a oferta do Curso de Pedagogia, alimentei o sonho, e o resultado foi mais uma "severina" na lista dos aprovados. A quebra de um ciclo que dificultava o ingresso na formação superior foi iniciada, pois fui a primeira pessoa da família, tanto do lado paterno quanto materno, em três gerações, a ingressar numa faculdade. Fiz parte da primeira turma formada do *Campus* XV. Surgiu a oportunidade que esperava de seguir os estudos, pois o universo acadêmico superior, além de necessário, me encantava. A "severina" começava a ser "Severina".

Finalizando o curso de Pedagogia em 2000, logrei aprovação na função de pedagoga em concurso público da rede municipal de Valença, também no mesmo ano. Convocada para a posse, o inesperado aconteceu. Fui designada para trabalhar com Língua Portuguesa sem ter a licenciatura específica, período em que já era exigência legal possuir a habilitação na área. Nesse dia, não teve escolha nem experiência como alfabetizadora que influenciasse a designação da Secretaria de Educação. Como estava grávida, não tive outra opção e enfrentei mais esse desafio: trabalhar com o que não conhecia, agora sendo professora de Língua Portuguesa.

Após seis anos da minha colação de grau em Pedagogia pela UNEB, *Campus* XV, retornei ao espaço acadêmico, fazendo a minha primeira especialização em Política do Planejamento Pedagógico: currículo, didática e avaliação. Como professora de Língua Portuguesa, o que me trazia inquietação foi objeto de estudo na especialização. O Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) versou sobre leitura com o tema: *Leitura crítica: uma via para o conhecimento*. Sempre na tentativa de saciar o conhecimento que eu não tinha, de uma formação específica para ensinar a Língua Portuguesa. Por não ter a graduação no Curso de Letras, sentia uma lacuna profissional.

O caminho foi árduo; durante anos consecutivos busquei a segunda licenciatura em Letras Vernáculas sem lograr sucesso. Embora aprovada em cursos de graduação, não

conseguia estudar por incompatibilidade de horários do trabalho e da oferta do curso. Foram anos nessa procura incessante. Encontrei alternativa em uma especialização *lato sensu* em Estudos Literários e Linguísticos pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) em 2006, e fiz esse investimento. O título de Especialista proporcionou-me conhecimento, possibilidade de reflexões e discussões teóricas pertinentes, que melhoraram minha formação para atuar como docente, mas não tinha a legitimidade, o diploma, para ensinar ainda a disciplina.

Todavia, iniciei um trabalho com leitura literária nas aulas de Língua Portuguesa. Dessa vez, diferente das práticas recorrentes que se resumiam aos recortes literários presentes no livro didático. Dentre algumas obras, recordo-me de projetos literários realizados na Escola Municipal Augusta Messias sobre as obras de autores como: *Emília no País das Maravilhas*, de Monteiro Lobato; *Droga da obediência*, de Pedro Bandeira; *Capitães da Areia e A morte e a morte de Quincas Berro d'Água*, de Jorge Amado; *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos, *Restos Mortais*, de Fernando Sabino, *Uma professora muito Maluquinha*, de Ziraldo. Os livros eram sempre escolhidos em reunião de coordenação pedagógica para serem lidos em sala de aula, e as orientações docentes pautavam-se na reprodução dos moldes vivenciados pelos/as professores/as na época em que eram estudantes.

O trabalho desenvolvido nesses projetos buscava estimular a leitura, ação não muito fácil porque, nas turmas, a maioria dos estudantes estava na fase inicial da alfabetização. Além disso, a falta de suporte pedagógico, de apoio dos colegas, quando se desejava promover atividades interdisciplinares, e material didático incompatível com o nível de leitura dos estudantes, dificultavam o desenvolvimento de um trabalho com a leitura literária. Mas, com conhecimentos adquiridos como docente, pulsava no meu ser uma "Professora Maluquinha"[4]. Eu me sentia a própria personagem do autor Ziraldo, com desejo de transformar o ambiente de sala de aula, fugindo da forma convencional de ensino. Incorporada pela Professora Maluquinha, introduzia as narrativas como a de *Capitães de Areia*, com Pedro Bala e os seus companheiros, meninos de rua; a de *Vidas Secas*, com Fabiano, a sua família e a cadela Baleia na luta pela sobrevivência, fugindo da seca e da fome; e a de *A morte e a morte de Quincas Berro d'Água*, com a morte social de Quincas, que o tornou invisível para a sociedade. Essas narrativas eram usadas para que eu pudesse encantar e despertar a curiosidade nos/nas discentes.

Nessa época, o município em que trabalho fez adesão ao Projeto de Regularização de Fluxo Escolar e o implantou em todas as escolas públicas de Ensino Fundamental – Anos Finais,

[4] A professora muito maluquinha é personagem do livro "*Uma professora muito maluquinha*", de Ziraldo, publicado em 1995.

com a finalidade de acabar com a defasagem idade e série, regularizando a situação. As turmas eram formadas apenas por estudantes com defasagem idade/série e eu lecionava para esses discentes. Estágio I, compreendia o que equivale hoje ao 6º e 7º anos, já o Estágio II, 8º e 9º anos. No Projeto de Regularização foi o período em que a escola mais recebeu material para a formação de professores/as como também diversos livros de literatura para os/as estudantes.

Diante das dificuldades encontradas, a leitura literária não se efetivava para despertar o hábito nos/nas estudantes, e a minha formação também apresentava lacunas, que continuavam a me incomodar. Fui desenvolvendo os projetos com leitura literária nas turmas em que eu lecionava, e toda a escola fazia a adesão. Todavia, o resultado esperado, em percentual de acesso ao pouco acervo da escola e ao estímulo à leitura, ficaram abaixo do desejado, considerando todas as turmas e incluindo as que eu ministrava aulas.

Paralelo à docência no Ensino Fundamental, por ser pedagoga e ter especialização em Educação, lecionei para turmas de Graduação de cursos de Administração, Ciências Contábeis, no turno da noite, e Pedagogia no turno da manhã, na Faculdade Zacarias de Goés (FAZAG) em 2010. A "severina", conquistando espaços, entrava na vida acadêmica de nível superior, agora como professora. No mesmo ano, iniciei atividade como docente da Plataforma Freire, um Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) na UNEB, *Campus* V. A docência no Ensino Superior fora interrompida por conta da maternidade. As desigualdades de gênero não favoreciam a continuidade, pois não conseguia conciliar a função de professora com a da maternidade.

Esperei muitos anos a oportunidade que não veio de fazer o curso presencial em Letras Vernáculas em uma universidade pública. Resisti durante muitos anos aos cursos de Educação à Distância (EaD) por ter preconceito. Mas, foi por meio dele, iniciado em 2014 e concluído em 2017, que tive a formação em Letras pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER). Revisitar, agora de modo aprofundado, a História da Literatura Universal, Literatura Brasileira, Teoria Literária, Letramentos, Literatura Infantil e Juvenil, dentre outros componentes curriculares, contribuíram para o aperfeiçoamento da minha função.

Hoje, licenciada em Pedagogia e em Letras Vernáculas, atuo como professora há 28 anos e, desse tempo, 26 anos na Escola Municipal Augusta Messias Guimarães (EMAMG). Compreendo o poder que uma escola de qualidade tem para transformar a vida de pessoas, assim como transformou a minha. A experiência positiva do início da década de noventa com a leitura literária possibilitou a transformação de "severina" em "Severina", que alimentava a atitude e a esperança sem perder a dignidade em meio às dificuldades e aos desafios da vida.

Ainda antes de finalizar o curso de Letras, movida pela indignação das injustiças sofridas pelos meus/minhas alunos/as, principalmente as meninas vítimas de violência sexual e de gênero, comecei a cursar a graduação em Direito, pela UNEB, *Campus* XV, no mesmo município que moro. Havia uma similitude imprescindível em todas as atividades desenvolvidas no curso de Direito: todas elas inseriam nos trabalhos jurídicos a leitura literária por compreender a importância dela na formação do indivíduo. Estimulada pelos grupos dos quais fiz parte, como o de monitoria, de estudo, de extensão e de pesquisa, fortaleci o desejo de pesquisar e ingressar no Mestrado para melhorar a minha formação profissional na área em que mais atuo – docência de Língua Portuguesa.

Como professora de Língua Portuguesa, compreendo que a escola faz a diferença na vida das pessoas que, instrumentalizadas com conhecimento, poderão ter a possibilidade de ascensão e mobilidade social. As graduações em Pedagogia, em Letras, em Direito, e a especialização em Política do Planejamento Pedagógico: currículo, didática e avaliação e em Estudos Literários e Linguísticos, por mais que tenham sido significativas em minha vida profissional, não preencheram as lacunas que ficaram ou que surgiram no percurso de minha prática.

Percebo a formação continuada em serviço como um elemento imprescindível para quem atua na docência. Trata-se de uma exigência para que possamos corresponder às necessidades das demandas sociais, em constante transformação, e que interferem no cotidiano da escola. Ciente dessa realidade, o verbo "esperançar", do educador brasileiro Paulo Freire (1992), impulsionou-me na busca por formação, evidenciando a necessidade de seguir meu percurso formativo. Levou-me, ainda, a acreditar que era preciso agir com esperança, emoção e inspiração para transformar minha realidade. Em 2023, ingressei no Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), Pós-graduação *stricto sensu*, pela UNEB, no DCH – *Campus* V, em Santo Antônio de Jesus, para a formação continuada em serviço.

Como o PROFLETRAS está voltado para a formação avançada do professor de Letras, que, qualificado, poderá atuar nas diversas demandas encontradas em sala de aula, considero relevante este programa, oferecido em âmbito nacional, que favoreceu a democratização da Pós-graduação *stricto sensu*, proporcionando o meu acesso e o de muitos outros docentes de cidades interioranas e distantes das grandes capitais, que, até então, não tinham acesso devido à distância e à falta de oferta de um Curso de Mestrado no interior.

Ser mestranda do PROFLETRAS representa a possibilidade de aprimoramento de conhecimento, atualização sobre novas pesquisas e estratégias para desenvolver um trabalho

com qualidade e competência, além de refletir sobre a forma de condução das aulas e traçar novos caminhos necessários para ressignificar o trabalho realizado nelas. Dentre as disciplinas estudadas, o encontro surpreendente desta docente com a literatura afro-brasileira aconteceu nas aulas do componente curricular Literatura e Ensino.

Embora, em meu trabalho em sala de aula, eu desenvolvesse atividades com a literatura, não era uma ação contínua nem abordava a diversidade étnico-racial com a propriedade necessária. A inserção da literatura na minha prática de sala de aula passou por fases diferentes até chegar à forma como trabalho atualmente. Na primeira fase, a literatura apresentou-se como coadjuvante, sendo trabalhada apenas quando sobrava tempo. Na segunda fase, apenas solicitava que os estudantes pegassem o livro para ler e não havia qualquer exigência de retorno sobre a leitura realizada. A terceira etapa, era solicitada uma apresentação para projeto literário, com planejamento de ações em apenas um momento pontual no ano letivo. A quarta fase, após o ingresso no PROFLETRAS, houve uma melhor compreensão das etapas da leitura literária para uma abordagem mais crítica da literatura. Essa etapa foi planejada com as estratégias necessárias para se desenvolver a competência leitora, e, para isso, passou-se a trabalhar uma obra literária por unidade. Hoje, já me encontro em uma fase em que reconheço a importância de se desenvolver um trabalho que abarque a diversidade étnico-racial na literatura, com aprofundamento temático e abordagem literária de um livro por unidade, bem como o incentivo aos/às estudantes de leituras paralelas de outras obras.

Depois que ingressei no Mestrado, vislumbrei outras possibilidades de desenvolvimento com a leitura literária, inclusive compreendi a vertente afro-brasileira da nossa literatura, até antes desconhecida por mim. Compreender a importância da literatura em sua diversidade foi o primeiro passo para mudanças na minha prática. Por meio dessa formação, venho adquirindo competência teórica e técnica para ter condições de identificar situações e criar mecanismos para fazer as intervenções necessárias em sala de aula, contribuindo para a mudança do atual cenário quanto ao trabalho com a leitura literária, em especial a afro-brasileira, na EMAMG.

Desde o início dessa primeira seção, percebe-se que a minha formação profissional foi cheia de curvas e interrupções, mudanças, novas rotas, até chegar aonde estou hoje, professora, e no PROFLETRAS. Sonho? Também, mas como toda boa Severina, sem perder a esperança diante da dureza da vida. Acredito em pesquisas para investigar situações e propostas de intervenções em instituições educacionais. É possível ter escolas diferentes e de qualidade, que sejam significativas na vida dos estudantes.

Como docente, percebo que, embora a leitura seja negligenciada – muitas vezes na escola –, há um consenso social e acadêmico sobre a importância dessa habilidade na vida das pessoas em sociedade, tanto dentro quanto fora do ambiente escolar. Todavia, no dia a dia, diante de tantas demandas que lhe foram direcionadas, a instituição escolar se perdeu em meio a múltiplas obrigações imputadas a ela. Obrigações essas, advindas da inserção de inúmeros projetos externos à realidade escolar – às vezes fora do Projeto Político-Pedagógico (PPP) –, que deixam em segundo plano a função principal da escola: garantir aos estudantes a aprendizagem e o aprimoramento da leitura.

Cabe salientar que o PPP da EMAMG não traz nenhuma orientação sobre o trabalho com literatura. Logo, fica sob a responsabilidade da gestão escolar e dos/das professores/as fazer as escolhas para o desenvolvimento do trabalho literário. Situação que, embora pudesse ser positiva por possibilitar a participação direta de docentes, torna-se um problema, pois esbarra na falta de conhecimentos técnicos para compreender que as escolhas não devem ser aleatórias. Pensar em quais sujeitos queremos formar e em que sociedade almejamos viver são critérios fundamentais para a seleção de obras a serem levadas para a sala de aula. A obra literária precisa ser adequada ao interesse do/da estudante, sem a precipitação de apresentar textos complexos antes que ele esteja familiarizado com a leitura literária.

Ademais, a literatura tem um papel fundamental em todos os níveis de ensino, para o desenvolvimento e o aperfeiçoamento da competência linguística. Entretanto, a relação do estudante com a leitura literária na escola nem sempre é a ideal e a esperada. Também, perpassamos por situações difíceis para incentivar e motivar os/as estudantes a ingressar no mundo da leitura. Por vezes, até nos deparamos com esses desafios, que incluem nossas próprias limitações para introduzir e gerenciar a literatura nas aulas de Língua Portuguesa. Consequentemente, a riqueza que a literatura pode trazer para a formação do/da estudante não é plenamente contemplada, além de isso gerar o afastamento destes/as do universo literário.

Reitero que, no processo de formação profissional, dúvidas sempre surgirão em nossas vidas na hora de fazermos escolhas, principalmente quando enfrentamos limitações e condicionantes. Estas últimas são difíceis, porque implicam renúncia. Sair da zona de conforto, daquilo que domino, do que estava acostumada – como práticas distantes de um trabalho comprometido com a literatura afro-brasileira – foi necessário para contemplar aqueles que mais se beneficiarão das minhas intervenções pedagógicas: os educandos; mas também a mim mesma, pois, à medida que ensino, também aprendo, como afirma Paulo Freire.

Nesse contexto, surge o questionamento: Como a literatura afro-brasileira, escrita por mulheres, poderá ser trabalhada na escola para desenvolver o repertório literário dos/das estudantes e valorizar a diversidade étnico-racial, promovendo uma educação antirracista?

Diante desse problema, nasce a proposta de pesquisa, que se enquadra na abordagem qualitativa por meio do método da pesquisa-ação, cujo objetivo principal é investigar a inserção da leitura literária afro-brasileira. Para isso, discute-se a situação encontrada na turma investigada do 9º ano da escola pública do Ensino Fundamental – Anos Finais, a Escola Municipal Augusta Messias Guimarães, localizada em Valença-BA, para, então, propor uma intervenção que impulsione mudanças necessárias e significativas. Uma vez identificado o problema, tornou-se necessário planejar ações com estratégias bem definidas, visando discutir o tema e as práticas, além de avaliar e refletir sobre todas as etapas, destacando os pontos positivos e negativos do projeto de intervenção com a obra literária *"O tapete voador"*, da autora Cristiane Sobral.

Considerando o meu interesse para trabalhar com literatura, as escolhas realizadas, tanto da autora quanto da obra, pautaram-se nas seguintes motivações: o livro ter sido escrito por uma mulher negra e ser uma literatura afro-brasileira de contos. Primeiro, Sobral escreve sobre o ponto de vista do negro, mostrando o jeito de ser e de viver, escrevendo sobre seu povo e suas vivências, além da escrita combativa ao racismo. Segundo, é uma obra de contos que, pela curta extensão do gênero literário, pode ser trabalhado por aula e contempla temas que são muito próximos dos/das estudantes que compõem o projeto de intervenção. Temas como corpo negro, cabelo, controle do corpo feminino, agressões ao corpo negro influenciadas pela estética eurocêntrica branca, baixa estima e racismo estão presentes na vida da maioria da população, e com os/as estudantes da EMAMG não é diferente.

O trabalho com a obra sobraliana[5], além de possibilitar o desenvolvimento do letramento literário, proporcionará também ao/à leitor/a a leitura de contos com personagens negras femininas, fortes e decididas, que lutam para superar as situações oriundas do racismo e do machismo. Isso poderá contribuir para a construção da identidade negra de forma positiva, fortalecendo a autoestima, estimulando a leitura literária afro-brasileira e melhorar a relação do estudante com ela.

[5] O adjetivo "sobraliana/sobraliano" é um neologismo que faz referência às obras da escritora, atriz e professora Cristiane Sobral. Uma produção literária afro-brasileira marcada por um estilo e características próprias evidenciando tanto a valorização da identidade negra, ancestralidade, quanto a necessidade de resistência e a desconstrução de estereótipos raciais e de gênero.

A primeira seção traz o lugar de fala desta pesquisadora, fazendo um breve introito sobre sua origem social, econômica e cultural, além das vivências e experiências com a leitura na escola. O acesso e as aprendizagens advindas do meu envolvimento com a leitura ressignificaram a leitora descoberta e lapidada pela escola. Ainda pontuo o percurso de formação profissional que antecedeu a descoberta do ser professora, em uma rota cheia de percalços, escolhas possíveis e necessárias. Acrescento aqui as dores dos/das discentes, causadas pelas desigualdades, estigmas e discriminação por ser negro/a, que tomo como minhas, porque as lembranças da infância trazem situações muito semelhantes vividas por minha mãe e meus irmãos. Acredito que a escola é o espaço para libertação por meio do conhecimento, e a leitura literária pode favorecer isso.

A segunda seção apresenta o referencial teórico, que se apoia no lugar do ser humano na literatura, com a crítica literária de Candido (2011), com viés social, e Compagnon (2003). Inclui também a história literária e as conexões interpretativas, com Freire (2011a, 2011b, 2014), que propõe uma prática pedagógica para romper com as construções históricas de reprodução do conhecimento; Antunes (2009), que defende a priorização e o trabalho com os quatro eixos da língua e com textos; Zilberman (2008), Lajolo (2001), Abreu (2006) e Fleck (2019), que abordam o conceito de leitura e a importância literária da leitura; Soares (2006), que trata dos letramentos; Cosson (2018), que discute o letramento literário; e Street (2014), que fala sobre letramento social. Além disso, são abordadas as construções de estereótipos na literatura, com Dalcastagnè (2005), e a discussão sobre o epistemicídio do povo negro, com Carneiro (2023), Nascimento (2016), Ribeiro (2009) e Adichie (2019). Também são apresentadas reflexões filosóficas sobre o racismo estrutural, com Gordon (2023), e sobre antirracismo, com DiAngelo (2020). Gomes (2007) trata da educação para a desconstrução do racismo, e Souza (2006), Cuti (2010), Bernd (1988) e Duarte (2007) discutem a abordagem da literatura afro-brasileira. Silva (2017) aborda o literário e o existencial, entre outros autores. Por fim, são considerados os instrumentos normativos que regem os direitos e orientam as práticas educacionais, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (Lei n.º 9.394/1996), a Lei n.º 10.639/2003, atualizada pela Lei n.º 11.645/2008, e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018).

A terceira seção contextualiza as mudanças ocorridas na sociedade, no final do século XX e início do século XXI, que impulsionaram movimentos sociais e lutas em busca de direitos. Dessas mobilizações, foram criadas leis para garantir direitos de populações étnico-raciais excluídas e marginalizadas. A efetivação de políticas públicas e direitos adquiridos é um desafio

para as escolas. A seção apresenta um breve introito contextual sobre a cidade valenciana e o bairro em que a escola está situada. Também pontua a necessidade da intervenção pedagógica na escola, apresentando o projeto de intervenção "A voz da resistência nos contos da obra *O tapete voador*: um incentivo à leitura literária afro-brasileira", organizado em 14 etapas com um total de 37 horas-aula. Cada etapa da "Rota Literária" foi trabalhada seguindo cinco passos criados por mim, a partir de uma necessidade observada no comportamento discente: sinal, partida, percurso, checagem e chegada. Cada etapa está organizada por eixo-temático e informa o tempo de duração, os materiais necessários, os conteúdos, os objetivos, a metodologia e a avaliação.

A quarta seção relata a aplicação da Rota Literária com contos afro-brasileiros e a transformação da sala de aula. A primeira parte abrange as informações coletadas no questionário de sondagem para obter informações dos/das discentes e a relação com a leitura. A segunda parte fala dos caminhos possíveis e o impacto da Rota Literária, apresentando a descrição da 1ª até a 14ª etapa, dividida em blocos temáticos. "Pontos de vistas diferentes para uma história possível" abarca da 1ª à 3ª; "Existência aflora com a resistência de quem somos" descreve da 4ª à 6ª; "A sensibilidade do olhar feminino na desconstrução de estereótipos" é apresentada da 7ª a 11ª; e, por fim, "Protagonismo estudantil e ações antirracistas", abrange da 12ª a 14ª. Ademais, a aplicação mostra tanto os êxitos alcançados quanto os desafios enfrentados, além das adaptações realizadas ao longo do percurso para assegurar o cumprimento dos objetivos propostos.

A quinta seção, intitulada "Vozes da resistência que transformam caminhos", apresenta a análise e a reflexão das vozes que emergiram ao longo da aplicação do projeto, desde o percurso discente até a avaliação. O tópico "Do ponto de partida ao desfecho do caminho: a voz discente" mostra dados a partir da avaliação feita pelos/as estudantes sobre os impactos da literatura. "O caminho do autoconhecimento por meio da literatura afro-brasileira" discute o poder da literatura na formação da identidade étnico-racial. Em "O poder da palavra na voz feminina negra" é destacada a desconstrução de estereótipos em narrativas femininas. Já em "Contos sobralianos: a semente forte no percurso" e "Sementes leitura lançada: um estímulo à escrita" pontuam a contribuição da escritora Sobral por meio de entrevista com os/as discentes. Enfim, "Protagonistas para uma educação antirracista" reforça o papel de agentes disseminadores de conhecimento na luta por uma educação antirracista.

A sexta seção apresenta as considerações finais, em que se evidencia a relevância do projeto na articulação entre a leitura literária e o fortalecimento de uma educação antirracista,

reafirmando o papel transformador da literatura dentro do espaço escolar. Ao final, são apresentadas as referências bibliográficas utilizadas, assim como os apêndices e anexos, que oferecem acesso aos materiais e instrumentos que subsidiaram a realização desta pesquisa.

2 APROXIMAÇÕES ENTRE LITERATURA E HUMANIDADE NA ESCOLA

A literatura acompanha a trajetória humana desde as primeiras formas de organização social, inicialmente manifestada por meio da oralidade, em narrativas transmitidas de geração em geração, que preservavam memórias coletivas, mitos fundadores, valores culturais e saberes ancestrais. Essa forma de expressão, anterior ao advento da escrita, constitui um importante marco civilizatório e permanece viva em diversas culturas até os dias atuais. Por volta de 2500 a.C., com os primeiros registros escritos, consolida-se o que se reconhece como o início da literatura escrita, possibilitando a fixação e a circulação de textos em suportes materiais.

Dessa forma, ambas as manifestações – oral e escrita – carregam marcas históricas, revelam traços das sociedades que as produzem e expressam as múltiplas vozes sociais que atravessam os tempos. Ainda hoje, essa manifestação artística universal continua contando e encantando pessoas mundo afora por sua beleza, proporcionando reflexões que favorecem a aquisição de conhecimentos e a formação de valores.

Para Fabrino (2014), ao perceber a literatura como arte que expressa sonhos, ideias, sentimentos e fantasias, pode-se compreender a sua permanência ao longo dos tempos, pois valores universais podem ultrapassar a ocasião em que são exteriorizados em palavras. Nessa percepção, a literatura é utilizada para expressar vivências humanas e sentimentos, uma maneira de abordar temáticas profundas até questões filosóficas e fantasiosas, além de princípios fundamentais humanos.

Embora esteja presente na sociedade desde épocas remotas, a literatura universal como maneira de expressar a cultura e a arte não apresentou uma trilha simples nem linear. Ademais, para acompanhar o conhecimento acumulado pela humanidade, ou ser esse conhecimento, ela transformou-se e moldou-se às transfigurações ocorridas na sociedade, sejam culturais, sociais, econômicas ou tecnológicas.

Além disso, apresentou início marcado pela oralidade, passando por associação aos aspectos religiosos, mitológicos e filosóficos, adentrando em conflitos de movimentos racionalistas com a religiosidade. Entre os anos de 1800 e 1850, segundo Fabrino (2014), a intensidade do Romantismo trouxe contribuições significativas para a compreensão conceitual de literatura. De acordo com Cuti (2010, p. 16), esse movimento literário “investe na cor local, buscando na geografia brasileira os elementos que caracterizassem um traço identitário”; entretanto, a presença da população negra e de seus descendentes como temática não foram

representados de forma adequada, o viés da representação foi do estigma, preconceito e discriminação.

No período mencionado, Cuti (2010, p. 16) afirma que a "A literatura, como reflexo e reforço das relações tanto sociais quanto de poder, atuará no mesmo sentido ao caracterizar as personagens negras, negando-lhes complexidade e, portanto, humanidade". Geralmente, a literatura reflete o contexto social de sua produção, marcando as relações de poder nas narrativas literárias, além de reforçar e perpetuar estereótipos sobre grupos marginalizados. Mas, a literatura afro-brasileira foi ocultada, não teve espaço.

As obras literárias caminharam para a busca da fiel e detalhada representação da vida das pessoas e da conjuntura social, desligando-se desse aspecto e valorizando mais a imaginação e a intuição, para posteriormente passar pela cisão com as convenções e as formas de expressões tradicionais, chegando ao século XXI com a preocupação com a experiência humana em sua diversidade e complexidade.

Na contemporaneidade, há destaque para a publicação de obras literárias que refletem as características da sociedade na qual está inserida. Do silenciamento das mudanças históricas à literatura como fonte de motivação e espaço para ecoar as vozes de pessoas marginalizadas e oprimidas, ela pode ser um convite à reflexão sobre o lugar do indivíduo na sociedade, no tempo e no mundo.

2.1 LEITURA LITERÁRIA E OS PASSOS PARA COMPREENDER O OUTRO

Segundo Compagnon (2010), definir literatura é complexo devido às influências do senso comum que, ao simplificá-la, gera estereótipos e conceitos comuns e banais. Para o teórico, o contexto cultural, histórico e social de produção da obra literária terá influências na percepção do que se compreenderá como literatura e na forma como os seus leitores se relacionam com ela, reconfigurando compreensões e avaliações pré-concebidas.

O mesmo autor argumenta que a literatura tem o poder de proporcionar novas formas de pensar e experiências, rompendo com convenções impostas pela sociedade e desconstruindo conceitos pré-estabelecidos pelo senso comum. Assim, pode-se considerar que um dos poderes das obras literárias, em regra, é proporcionar diferentes pontos de vista sobre o eu, o outro e a sociedade. Contudo, ao falar do poder da literatura, não se pretende atribuir ao texto a responsabilidade de mudar a todos; todavia, o texto literário pode, em certa medida, favorecer uma mudança na maneira como as pessoas compreendem a vida e as suas relações.

Ademais, cabe ressaltar que, além da concepção de literatura apresentada por Compagnon (2010), por um longo período ela foi compreendida apenas com um meio de instrução e entretenimento, um deleite da fruição estética à orientação – possibilidade que não é descartada. Entretanto, Candido (2006), em seus estudos, não a considera exclusivamente dessa maneira. Embora reconheça seu papel no entretenimento, o autor a apresenta como uma forma de conhecimento necessária, capaz de refletir a sociedade e trazer à tona valores morais e culturais sobre o ser humano.

Depreende-se, então, que a literatura, ao ser compreendida como forma de conhecimento, possui a mesma legitimidade que qualquer outra área do saber presente na matriz curricular de escolas, pois possibilita um entendimento das relações humanas, incluindo sentimentos, emoções e valores morais arraigados nas experiências humanas.

O conhecimento deveria chegar para todos, independentemente da forma de acesso. Mas a literatura, enquanto fonte de conhecimento, que desenvolve a capacidade intelectual e possibilita a "humanização do ser humano"[6], nem sempre chega a todos. Fatores como grau de escolaridade, renda e contexto social interferem nesse acesso – que é desigual. Pessoas com melhores condições financeiras e acesso à tecnologia tem maior facilidade, enquanto grupos marginalizados e/ou em situação de pobreza enfrentam dificuldades para ter contato com obras literárias. Entretanto, essa ideia não pode ser generalizada, pois há leitores exímios de literatura que, ainda assim, apresentam comportamentos desumanizados em relação a seu semelhante. O sentido aqui empregado corresponde ao utilizado por Antonio Candido (2011, p. 182):

> Entendo aqui por humanização [...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante.

Partindo do pressuposto de que a literatura é uma necessidade universal, as experiências literárias, sejam escritas ou orais, têm presença na sociedade, desde as mais antigas e/ou ágrafas até as mais desenvolvidas sob a ótica da tecnologia. Não existem pessoas que possam viver sem ela, sendo uma necessidade imprescindível. Candido (2011, p. 188) afirma ser a literatura um direito humano, justificando essa afirmação sob duas perspectivas:

[6] O uso da figura de linguagem tautológica na expressão "humanização do ser humano" foi proposital para fazer uma crítica ao comportamento de pessoas racistas.

> Primeiro, verifiquei que a literatura corresponde há uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar nossa humanidade. Em segundo lugar, a literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrições dos direitos, ou de negação deles, como a miséria a servidão a mutilação espiritual. Tanto no nível quanto no outro ela tem muito a ver com a luta pelos direitos humanos (Candido, 2011, p. 188).

Dessa forma, todos deveriam ter esse direito garantido, usufruindo todas as formas de apresentação da literatura para livre escolha, desenvolvendo a competência leitora necessária para acessar desde a produção das camadas populares até as obras classificadas como parte do cânone literário. No entanto, em uma sociedade marcada pela desigualdade material, as oportunidades não são iguais, e os direitos acabam sendo violados.

Independentemente da condição financeira ou do nível de instrução, ao passar pela literatura, o leitor pode nem perceber, mas terá a possibilidade de ser impactado pelas ideias e reflexões apresentadas, o que poderá resultar no surgimento de um indivíduo com novas percepções e uma compreensão diferente de si e do outro, diferentes das que possuía antes da leitura. Corrobora com esse pensamento Cuti (2010, p. 12), ao afirmar que "a literatura é poder, poder de convencimento, de alimentar o imaginário, fonte inspiradora do pensamento e da ação". O contato com diferentes culturas e o acesso à educação, junto à reflexão sobre as pessoas na sociedade, pode levar o leitor literário a não sair imune, transformando-o no aspecto intelectual, emocional, pessoal, além de influenciar a maneira como compreende o mundo.

Sob essa perspectiva, nomes como Carolina Maria de Jesus, Cuti, Conceição Evaristo, Cristiane Sobral – escritoras e escritores que despontam no cenário literário atual e emergem das narrativas da literatura afro-brasileira – vêm desempenhando um papel fundamental para a nova formação da identidade cultural e ascensão da diversidade literária.

Ao estabelecer um comparativo das obras desses autores, com o entendimento teórico de Candido sobre a literatura ser um "direito humano", esse crítico literário destaca a importância dessa concepção. Ele mostra a necessidade de a literatura brasileira abarcar esse direito fundamental como forma de incluir todas as vozes sociais, especialmente as marginalizadas e subjugadas, como as de intelectuais e autores afro-brasileiros. Todavia, em sua época, Candido não evidenciou a importância da literatura afro-brasileira, uma vertente da literatura brasileira com características próprias, nascida da vontade coletiva de um povo como forma de resistência e afirmação cultural. Somente por volta das décadas de 1970 e 1980 essa vertente ganhou espaços acadêmicos e críticos, mostrando sua força e potência. Essa lacuna

vem sendo corrigida por alguns pesquisadores como Florentina Souza, Eduardo de Assis Duarte, Conceição Evaristo, entre outros, que dedicaram estudos e pesquisas ao tema.

Florentina Souza, uma intelectual e crítica literária, seguindo sugestão dos *Cadernos Negros* (CN), contextualiza a produção e caracteriza a escrita literária afirmando que

> [...] produção textual afro-brasileira ou negra o conjunto de textos escritos com a predisposição de insurgir-se contra os tradicionais sistemas de representação – uma produção cultural híbrida, nem mera cópia da tradição ocidental europeia, hegemônica no traçado do perfil cultural brasileiro, nem uma transposição ou colagens das culturas africanas que vieram para o Brasil. São textos que utilizando linguagem e recursos literários aprendidos da tradição literária ocidental, jogam com a possibilidade de deslizar de modo produtivo entre as heranças da tradição ocidental e as heranças das tradições da literatura oral de origem africana que se transformou na diáspora. (Souza, 2006, pp. 67-68).

Ao propor essa compreensão, a pesquisadora se posiciona em defensa da representação autêntica das experiências, vivências e identidades negras e afro-brasileiras, marcando um movimento de resistência e inovação para a literatura afro-brasileira. A abordagem feita por Souza valoriza a representatividade, a afirmação da existência e o reconhecimento dessa literatura.

Sobre esse aspecto, Duarte (2011c, p. 19) afirma que "[...] a necessidade de ampliar a visibilidade e aprofundar a reflexão a respeito da escritura dos afro-brasileiros no passado e no presente" foi a motivação que pesquisadores sentiram para estudar a omissão constante desses autores em obras de crítica e historiografia literária.

Seguindo essa linha teórica sobre a importância da leitura literária apresentada, entende-se que a literatura deve estar presente nos currículos escolares de forma efetiva, não apenas para constar no currículo escolar ou por uma exigência normativa da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Compreender a literatura como possibilidade à cultura e à educação, como direito de todos, é um imperativo.

2.1.1 Letramento literário na formação escolar

O termo letramento ganhou visibilidade nos anos 80 com a aparição na publicação da obra *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística* (1986) de Mary Kato. Já na década de 90, a ampliação dos estudos e pesquisas que resultaram nas obras *Os significados do Letramento* (1995), de Angela Kleiman, e o *Letramento: um tema em três gêneros* (1998), de Magda Soares, contribuíram significativamente para as discussões teóricas sobre o fenômeno do letramento.

De acordo com Soares (2006), a origem etimológica do termo letramento vem do inglês *literacy*, cuja terminologia vem do latim *littera* que significa “letra” mais sufixo *cy* que indica “condição ou estado de”, ou seja, condição de ser letrado. O uso da palavra letramento surgiu para dar conta de fenômenos que aconteciam na área educacional quando a acepção de alfabetização não contemplava conceitualmente. Diferentemente do que ocorreu em outros países, no Brasil, o conceito surgiu enraizado ao conceito de alfabetização, mesmo com propostas de produções acadêmicas mostrando diferenças, há equívocos em tratar como sinônimos.

Nesse novo contexto, o letramento emerge para atender as novas demandas, que vão além da habilidade de leitura e de escrita das palavras, exigindo o desenvolvimento de habilidades aplicáveis às práticas sociais. É preciso extrapolar a leitura das palavras e frases para uma atuação na sociedade. Vive-se em grupos, logo, as interações sociais ocorrem por meio da linguagem, tornando essencial o uso da leitura e da escrita de acordo com o contexto em que o indivíduo está inserido.

Com o fenômeno letramento, a área educacional passou a utilizá-lo em orientações pedagógicas, pois a formação dos estudantes não poderia ficar limitada às noções elementares da alfabetização tradicional, pautando-se apenas no ensino das habilidades de leitura e escrita. Desenvolver a capacidade de compreensão e utilização da linguagem com domínio e eficácia das práticas sociais são necessárias para uma participação plena como cidadão na sociedade.

Em uma sociedade em que a informação se multiplica a cada segundo, ampliar o nível de letramento tornou-se fundamental para o desenvolvimento pleno do indivíduo nas diversas esferas de atuação. Como letramento engloba aspectos pessoais, sociais, culturais, históricos que influenciam a compreensão e interpretação da diversidade de textos, o posicionamento dos indivíduos diante de questões polêmicas, a argumentação e a defesa de ideias, seja oralmente ou por escrito, um trabalho direcionado pode capacitá-los para uma interação mais efetiva nas práticas sociais.

O pesquisador Street (2014) defende que as práticas discursivas de leitura e de escrita são interpretadas pelo viés ideológico dos diferentes contextos de letramento sociais, culturais, sociais e políticos. Nessa perspectiva, concentra-se a ênfase para análise no contexto em que a leitura e a escrita ocorrem. Essas práticas não acontecem da mesma forma em grupos sociais diferentes, pois são definidas por norma sociais e valores existentes em cada comunidade.

Na perspectiva social de letramento, sua abrangência vai além das habilidades de decodificação, exigindo-se o conhecimento das normas e costumes, ou seja, compreensão das

convenções sociais e culturais que orientam o uso da linguagem em diferentes práticas comunicativas. Isso requer entender como a linguagem é usada por diferentes grupos para se comunicar, manifestar sua identidade ou até mesmo negociar poder.

Sendo assim, cabe destacar a relevância para o reconhecimento e a valorização das diferentes formas de letramentos existentes na sociedade, das formas “convencionais” às “não convencionais”, conforme a denominação de padrões dominantes da elite cultural que acompanham os estudantes. Uma abordagem inclusiva acolhendo as necessidades discentes e experiências possibilitará a promoção da justiça social e equidade na educação.

Não há um conceito unânime para o letramento, pois ele é definido desde a aquisição da leitura e da escrita até o desenvolvimento de habilidades de interação na vida pessoal, social em práticas coletivas, abrangendo práticas coletivas e relações mais complexas na sociedade. Isso ocorre devido à natureza plural do processo. Sua ampla abrangência favorece a existência de diferentes tipos de letramento, como o científico, matemático, literário, digital, entre outros.

Independente dos diversos aspectos que colaboram para o surgimento de vários letramentos, o literário é multifacetado, visto que se liga a outras definições. Isso contribui com a ampliação das expectativas do que é ser letrado, além de ser enriquecedora. Entende-se, então, que o letramento literário é um trabalho profundo e reflexivo. Envolve não apenas a habilidade de ler obras literárias, mas também a competência para interpretar, analisar e contextualizar social, cultural e politicamente.

Cosson (2018, p. 30) afirma que o letramento literário é fundamental no processo educativo:

> Na escola, a leitura literária tem a função nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito de linguagem.

Dessa forma, ao adotar a perspectiva do letramento literário na prática pedagógica com contos na aula de Língua Portuguesa, surge a possibilidade de aperfeiçoar habilidades linguísticas, estimular a leitura crítica e desenvolver a percepção da estética literária, permitindo que os/as alunos/as desfrutem tanto a linguagem utilizada quanto as emoções despertadas pela leitura.

Ademais, o letramento literário exerce importante função para o crescimento e aperfeiçoamento do estudante enquanto pessoa e em sua vivência em sociedade. A leitura literária possibilitará o contato com diferentes vozes e visões de mundo, as quais poderão

favorecer reflexões e discussões, ampliando a sua compreensão de problemas sociais. Com essa experiência, o leitor aprende a se perceber e a se colocar no lugar do outro, investigando realidades diversas, e a questionar suas crenças e valores.

Mediante o letramento literário, os estudantes são apresentados a situações ímpares e dilemas referentes à identidade, cultura e sociedade; podendo discutir e explorar temáticas difíceis de serem tratadas em sala de aula como discriminação social, racismo, machismo, gênero e justiça social por meio das narrativas literárias e personagens apresentados nos livros. O que cria possibilidade para os estudantes se qualificarem e se transformarem em indivíduos críticos, cidadãos ativos e empáticos.

2.1.2 Literatura na escola e o caminho para a efetivação de um direito

A escola não pode se eximir da responsabilidade de, também por meio da literatura, promover a compreensão e a sensibilidade das pessoas sobre a diversidade étnico-cultural, além de estimular o desenvolvimento da criticidade diante da sociedade e de seus valores. O pensamento crítico possibilita que tanto o leitor quanto o autor da obra reflitam sobre os dilemas da sociedade moderna. Sendo assim, garantir o direito à literatura de forma efetiva é promover a construção de uma sociedade com menos desigualdade e mais equidade social.

Afinal, trabalhar com a literatura em sala de aula pressupõe um fazer pedagógico planejado, que estimule e contemple as necessidades discentes para o desenvolvimento das habilidades de leitura, gerando aprendizagem significativa. Para Freire (2011b), na educação, o conhecimento não é uma simples transferência do professor para o aluno, mas um diálogo entre os sujeitos responsáveis pela construção do conhecimento. Essa perspectiva deve estar presente no planejamento das aulas.

Freire (2014) faz uma dura crítica aos moldes educacionais que não consideram os estudantes como sujeitos e pautam suas práticas na mera transmissão em que os discentes são passivos receptores de informações. Esse tipo de relação pedagógica gera opressão e valores que perpetuaram a dominação social entre opressores – os donos do poder – e os oprimidos – os excluídos e desprovidos dos bens capitais.

Dessa forma, fica evidente que a função docente não se restringe apenas à transmissão do saber, sendo essencial fomentar a reflexão crítica e ativa dos estudantes no processo de construção do conhecimento. O desenvolvimento da criticidade é uma forma de

instrumentalizar o estudante para compreender a si mesmo, o mundo ao seu entorno e, também, para intervir e transformar a realidade imposta pela sociedade.

A literatura, assim como a educação, é um direito humano, sendo ambas defendidas, respectivamente, por Candido e Freire. Elas estão intrinsecamente ligadas, podendo a literatura contribuir significativamente para o desenvolvimento e aperfeiçoamento da capacidade linguística dos estudantes de escolas da Educação Básica. Percebe-se uma aproximação entre Candido e Freire, apesar de seus estudos se concentrarem em áreas de conhecimento distintas, como literatura e pedagogia. Ambos os teóricos convergem no que diz respeito à formação humana e à promoção da criticidade no indivíduo.

Candido defende a literatura como expressão artística necessária para o aperfeiçoamento do ser humano mediante uma compreensão mais profunda da essência humana. Já Freire concentrou sua teoria no papel ativo do estudante, defendendo sua autonomia para gerenciar sua própria aprendizagem e construir seu conhecimento. Ambos contribuem para a prática dos docentes de Língua Portuguesa da Educação Básica, sobretudo no Ensino Fundamental, ao destacar a importância da ampliação do diálogo e da criticidade no trabalho em sala de aula.

O desenvolvimento humano e social tão desejado que aconteça na sociedade perpassa pela mudança na forma como as pessoas pensam e agem, o que pode acontecer por meio do aprimoramento da capacidade crítica de se pensar autonomamente e interferir no meio em que estão inseridas para promover transformações positivas. Isso se aplica a todos os agentes do processo de ensino e aprendizagem, e de maneira especial ao professor, que conduz os estudantes à aquisição de conhecimento por meio da leitura.

Hoje, o ato de ler, em sentido amplo, tornou-se uma atividade tão natural no cotidiano das pessoas que muitos a realizam sem sequer perceber. Entretanto, quando questionadas sobre o que leem, associam-na ao seu sentido restrito e até ficam em dúvida. Nesse contexto, nem todos podem usufruir dessa prática, pois é necessário possuir habilidades leitoras e ser capaz de decodificar minimamente, visto que o conceito de leitura vai além da simples decodificação de símbolos linguísticos. Até mesmo aqueles que dominam essa habilidade muitas vezes agem como se a leitura fosse algo subjetivo, e não fizesse parte de suas vidas.

Decerto o processo de aquisição da leitura e da escrita não se finda com a alfabetização, como a muito se pensou. Após essa etapa, a lapidação do leitor será uma constante, pois a aprendizagem continuará progressivamente até que se chegue ao leitor competente. Soares (2006, p. 20) afirma que “Não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer

uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e escrita que a sociedade faz continuamente". Essa necessidade posterior à alfabetização também é aprendida na escola.

Para que se alcance a formação do leitor competente é necessário trabalhar com diversidade de textos literários e não literários com frequência e de forma planejada, de modo a proporcionar ao menos algumas estratégias para aperfeiçoamento do letramento literário. Quanto mais o estudante tem oportunidade de ler, maior a possibilidade de aperfeiçoar a sua competência leitora, permitindo-lhe perceber-se enquanto sujeito de sua própria história, possibilitando a condição de romper e desafiar as ideologias dominantes.

A leitura enquanto processo de decodificação, compreensão e interpretação designa outras relações que abarcam os sujeitos do conhecimento. Kirchoff, Souza e Pereira (2013, p. 12) definem como "O termo atualmente empregado para designar também a relação do sujeito não só com outros códigos de linguagem organizados, mas também com pessoas, espaços e objetos do mundo. Assim, podemos ler rostos, lugares, roupas etc." Percebe-se a importância do reconhecimento e compreensão das múltiplas formas em que a linguagem aparece permeando no dia a dia, com possibilidades diferentes de leitura a depender da linguagem utilizada.

Conforme Freire (2011a), o estudante carrega consigo a leitura de mundo oriunda de seu meio, suas vivências e experiências, muito antes de adquirir a leitura da palavra geralmente ensinada na escola, mas a primeira só é completa quando o sujeito tem o domínio da segunda, pois terá acesso a informações e saberes produzidos pela humanidade. Dessa forma, o processo de aquisição da leitura pode ser coletivo e individual.

A leitura é conceituada por Martins (2006, p. 30) como "[...] um processo de compreensão de expressões formais e simbólicas, não importando por meio de que linguagem", partilhando assim da ideia de que ela vai além da decifração de códigos linguísticos, abrangendo também a percepção de mundo.

Partindo do entendimento de que a leitura é uma atividade essencial na vida do indivíduo em sociedade, permitindo-lhe acesso a informações, estudos, pesquisas, entretenimento e aprendizagem, faz-se necessário diferenciar a leitura cotidiana, voltada à obtenção de informações diárias, da leitura literária, que envolve uma perspectiva mais reflexiva e profunda.

O trabalho com literatura pressupõe leitura; logo, faz-se necessário diferenciar as leituras feitas nas aulas de Língua Portuguesa. A leitura considerada utilitarista, para Kirchoff, Souza e Pereira (2013, p. 13), "[...] é centrada em textos informativos, mais transparentes e mais descartáveis, com potencial limitado para produzir o deleite". De fato, essa forma acaba

predominando na escola devido à multiplicação dos gêneros textuais na matriz curricular exigida pela BNCC e à resistência docente em trabalhar o literário. Essa exigência gera sobrecarga tanto para docentes quanto para discentes, tornando-se um problema, pois a grande quantidade de gêneros, temas e a carga horária insuficiente impedem uma abordagem aprofundada. Como resultado, o trabalho torna-se superficial, focado apenas na transmissão de informações da leitura utilitarista.

Kirchoff, Souza e Pereira (2013, p. 13) inferem que "a leitura literária nos conduz a uma infinidade de mundos, mas precisamos ser iniciados para que possamos chegar até eles, precisamos começar de alguma forma a viagem para podermos apreciá-la e encontrar o deleite". Além da apreciação estética e do deleite, é também a representatividade da experiência humana que possibilitará ou não a humanização das pessoas.

A leitura literária apresenta especificidades porque é feita com textos literários que têm características que outros textos não possuem, e não os utilitaristas como notícia, editorial, artigo de opinião entre outros. As construções estéticas na literatura abarcam diversos estilos, formas, técnicas usadas por autores para expressarem, por meio da escrita, suas emoções, ideias e o modo de perceber o mundo. Essas manifestações exploram a linguagem em sua riqueza e em narrativas para impactar leitores por meio das experiências estéticas. Sendo assim, não é tão simples marcar essas características, visto que textos literários carregam peculiaridades da experiência humana, da sociedade e da época em que foram produzidos.

Todavia, mesmo sem consenso, teóricos estabeleceram algumas formas específicas para reconhecimento do texto literário, a saber, o uso da linguagem e possibilidade criação de universos ficcionalizados. Além do que Kirchoff, Souza e Pereira (2013, p. 14) reiteram a importância da "[...] interação entre o texto e leitor, por meio do processo de leitura, que dá corpo à obra literária". Essas três formas corroboram para um melhor entendimento do objeto, o texto literário, mas não o limitam.

Primeiro, o modo como a linguagem é empregada é, em regra, uma marca distintiva dos textos literários, pois tende a ser mais elaborada ao recorrer ao sentido figurado e à subjetividade. As figuras de linguagem, os recursos estilísticos, a seleção vocabular, a estética e a fabulação estimulam a imaginação, podendo despertar emoções e ir além da mera transmissão de informações típica dos textos utilitaristas.

Segundo, a literatura cria universos ficcionais variados, que podem ser divertidos, extravagantes ou exóticos. Ela favorece a ficção, construída pela imaginação dos autores por meio de personagens, narrativas ou da expressão do eu lírico. Além disso, oferece ao leitor a

oportunidade de ingressar em mundos diferentes do seu, funcionando como uma forma de fuga da realidade e permitindo a chance de conhecer outras realidades.

Por fim, a interação no processo de leitura entre o leitor e o texto, e a forma como a comunicação acontece entre estes permitirão que o leitor se envolva com o universo criado, refletindo sobre si e sobre os personagens, as situações apresentadas nas histórias, construindo assim valores pessoais a partir da leitura. Dessa forma, a leitura não acontece apenas de modo passivo ao decodificar os códigos, ela é ativa e, por meio da interação, o leitor se enriquece de conhecimento. Zilberman (2008, p. 17) defende que a leitura literária é

> [...] uma atividade sintetizadora, permitindo ao indivíduo penetrar o âmbito da alteridade sem perder de vista sua subjetividade e história. O leitor não esquece suas próprias dimensões, mas expande as fronteiras do conhecido, que absorve através da imaginação e decifra por meio do intelecto.

Esse é um conceito de leitura que possibilita unir o "eu" e o "outro" numa mesma atividade de forma harmoniosa, sem que o leitor se perca de si, enquanto sujeito, ao entrar em contato com a alteridade das experiências alheias apresentada no texto literário. Essa harmonia permite a expansão de seus conhecimentos sem que se perca a história e subjetividade do leitor. Sendo assim, essa atividade transforma-se em elo entre os mundos, possibilitando enriquecimento a quem vivencia a leitura.

Mas, qual o lugar da leitura literária na escola? Talvez a escola, no Ensino Fundamental – Anos Finais, tenha dado pouco reconhecimento ao poder de transformação que a literatura possa ter na vida dos estudantes. Aperfeiçoamento da competência leitora e aprofundamento de conhecimentos linguísticos, até o despertar de reflexões sobre dilemas sociais profundos, que venham impulsionar mudanças, são algumas das possibilidades. Tímidas iniciativas com a literatura devem ser substituídas por ações constantes e bem planejadas no currículo escolar.

Com esse propósito, a BNCC, como instrumento normativo, padroniza o ensino no Brasil para garantir a qualidade e equidade nas escolas. Em relação à leitura, o documento define quais conteúdos devem ser trabalhados para que os estudantes adquiram as habilidades necessárias para o desenvolvimento da competência leitora. Em contrapartida, a quantidade de conteúdo exigida para cada ano escolar é um fator problemático, pois não há condições de contemplar uma abordagem aprofundada para todo o conteúdo dentro da carga horária especificada. Diante desse dilema, é necessário que o equilíbrio esteja presente nas escolhas feitas pela escola nas orientações e pelo professor no planejamento, dentro da matriz curricular do município.

Assim, entre muitas outras funções delegadas à escola, ensinar a leitura e contribuir para o desenvolvimento e aprimoramento das habilidades e competências leitoras é imprescindível. Essas habilidades são necessárias para que o indivíduo tenha a oportunidade de estar presente nos espaços de poder, decisão e representatividade em uma sociedade letrada. No entanto, a escola tem falhado nesse aspecto e precisa acertar. Esse erro tem repercutido em todas as outras áreas de ensino, tendo como consequências resultados pífios e desastrosos nas avaliações internas e externas na maioria das escolas brasileiras.

Nesse sentido, Zilberman (2008, p. 15) considera que, "talvez por serem muitas as tarefas e as condições de trabalho, provavelmente precárias, escola e professor raras vezes alcançam resultados". A afirmação da pesquisadora data de mais de uma década; no entanto, ela parece muito atual e condizente com a realidade de grande parte das escolas, principalmente as públicas. Fato que, certamente, se torna mais um complicador para estudantes que precisam usar o espaço escolar para desenvolverem as habilidades e competências, concretizando a aprendizagem necessária para enfrentar o mundo.

Diante dessas questões, trabalhar literatura no Ensino Fundamental – Anos Finais é uma tarefa cheia de desafios, pois situações podem comprometer a efetivação de uma prática para incentivo e desenvolvimento da leitura. Currículo inflexível e concentração em avaliações formais, falta e inadequação de infraestrutura, limitação de recursos, falta de formação docente e práticas de ensino equivocadas com a leitura podem gerar o desinteresse, comprometendo o desenvolvimento e a aprendizagem esperados.

Apesar das dificuldades encontradas nas escolas, não se exclui a importância que a leitura literária pode ter na formação acadêmica, pessoal, social e emocional daqueles que têm a oportunidade de usufruí-la. Em meio a crenças e estereótipos criados acerca do hábito da leitura estar relacionado ao "gostar" e ao "não gostar", entende-se que ler é uma ação que se aprende de forma progressiva, logo pode ser ensinada.

Para Lajolo (2001, p. 7), "Ninguém nasce sabendo ler: aprende-se a ler à medida que se vive. Se ler livros geralmente se aprende nos bancos da escola, outras leituras se aprendem por aí, na chamada escola da vida [...]". A autora menciona outras leituras que se aprendem na vida, com as vivências obtidas, o que é denominada de leitura de mundo. Comungando do mesmo ponto de vista, afirma Antunes (2009, p. 201) que "Não se nasce com o gosto pela leitura". Logo, subentende-se que pode ser adquirido, não se nasce com essa habilidade, é aprendida e aperfeiçoada socialmente e, para a maioria das pessoas, na escola.

Tanto a leitura literária aprendida na escola quanto as oriundas das experiências vividas são importantes na formação do leitor, entretanto é a primeira que possibilitará outras vivências e a ampliação da visão de mundo e garantirá a inserção social em espaços de decisão e de poder numa sociedade letrada.

Fleck (2019, p. 90) argumenta que "Aprende-se a ler para ler criticamente o mundo, para buscar os sentidos no texto que são determinados pela bagagem sociocultural que o leitor traz consigo". O autor, ao ressaltar que a leitura extrapola a mera decodificação e sentido literal de palavras soltas ou frases desconexas, aponta-a como um instrumento para analisar e compreender o mundo que cerca o leitor, possibilitando-lhe a este o reconhecimento da interferência dos conhecimentos culturais e sociais que carrega consigo. O mesmo autor refere-se à habilidade de identificar e compreender os possíveis e múltiplos significados presentes nos textos, reconhecendo que o sentido pode sofrer influência pela leitura de mundo do indivíduo.

Em uma sociedade como a nossa em que a desigualdade impera, haverá problemas e conflitos que precisarão ser resolvidos, e indivíduos proficientes em leitura terão a possibilidade de ter acesso a espaços de discussão e de poder até então não alcançados, podendo colaborar com ações para promover uma sociedade mais justa com real possibilidade de mobilidade social. Se o objetivo da escola é formar leitores, aprimorando suas habilidades de leitura, a simples fruição não é suficiente para explorar todas as potencialidades que a literatura oferece. Por meio da leitura literária abrem-se outras possibilidades para além da fruição. Zilberman (2008) argumenta que a literatura desencadeia no leitor um duplo efeito de mobilizar a fantasia e formar posicionamento intelectual, levando-o a pensar sobre seu dia a dia e a somar experiências humanas novas.

Fleck (2019), Lajolo (2001), Zilberman (2008), comungam do mesmo pensamento em relação à importância da literatura na escola, acreditam que a formação de leitores competentes poderá ser possibilitada pela leitura literária. Também reforçam essa linha de pensamento, ampliando o escopo para o viés decolonial, os estudos literários de Bernd (1988, 2011), Souza (2006) e Cuti (2010) que apontam a literatura com instrumento para a construção de identidade de povos, resgate de memórias e resistência, além de possibilitar o resgate de histórias ocultadas, desconstruindo as narrativas eurocêntricas para emergir a valorização de identidade e da ancestralidade negras.

Já a escrita literária Jesus (2015), de Evaristo (2016) e Sobral (2016, 2022) convergem para a compreensão da literatura como ferramenta de denúncia, resistência e valorização da identidade do povo negro. A primeira mostra, em o *Quarto de despejo: diário de uma favelada,*

como a literatura pode ser utilizada para fazer denúncia e sensibilizar a sociedade sobre problemas reais e opressões que afetam grupos marginalizados. A segunda autora defende, na tônica da escrita literária, a *escrevivência*. Evaristo cria histórias e dá voz àqueles grupos silenciados por séculos na trajetória de sua existência. Por fim, a terceira escritora enfatiza a valorização da estética e da ancestralidade do povo negro em suas obras, especificamente em *Não vou mais lavar pratos, Só por hoje vou deixar o meu cabelo em paz* e *O tapete voador,* apontando novas formas de representação desse povo na literatura, contribuindo, sobretudo, para a desconstrução de estereótipos. Dessa forma, para essas escritoras, a literatura, além da fruição, também poderá ser um espaço político de contribuição para ação transformadora, seja social e/ou cultural.

Compreender adequadamente a importância da literatura para o trabalho em sala de aula é necessário e um desafio com o qual docentes se confrontam diariamente para fazer com que estudantes sejam leitores proficientes. As dificuldades são inúmeras, destacando entre elas a pseudopercepção mais comum de que os discentes não gostam de leitura, entretanto, faz-se necessário refletir sobre a situação que não pode ser generalizada.

Nesse contexto, Fleck (2019) defende que a literatura nos leva por diferentes caminhos, propiciando-nos aprendizagens significativas, com vivências que enriquecem nossa compreensão do mundo que nos circunda, por meio da imaginação e da fantasia. Entretanto, para que a potencialidade discente seja explorada, o/a docente precisa oferecer aos/às discentes experiências instigantes e criativas, senão a aprendizagem não se efetiva plenamente. Por sua vez, Lajolo (2001) argumenta que a obra literária precisa dar sentido ao mundo ou não haverá sentido algum para os leitores. Já para Zilberman (2008), a escola precisará promover o exercício da leitura partindo da interação com a literatura. Assim, esses teóricos demonstram o que a leitura literária poderá suprimir parte das lacunas que acompanham os/as discentes, contribuindo com o desenvolvimento da competência leitora, desde que seja realizado um trabalho que explore a riqueza literária presente nas obras.

Portanto, se a escola cumprir sua função de ensinar a leitura, minimizaria um dos maiores problemas da educação: a não aprendizagem decorrente da falta de proficiência na leitura. Quanto aos/às docentes, os interesses diversos influenciam sua formação enquanto leitores/as. Alguns docentes possuem uma paixão pelos livros e são exímios leitores, enquanto outros lidam com dilemas pessoais ou profissionais que interferem em sua relação com a leitura, o que repercute em seu trabalho em sala de aula.

Considerando-se os pressupostos teóricos de Compagnon (2010) sobre os poderes da literatura e de Candido (2011) sobre o direito humano à literatura, apresentados no início desta seção, bem como nos estudos, pesquisas e produção literárias de autores e intelectuais negros sobre a literatura afro-brasileira, percebe-se o papel primordial que a literatura brasileira exerce na formação do sujeito. Isso porque ela pode corroborar para construção de uma sociedade democrática e mais justa, possibilitando a desconstrução de valores patriarcais e racistas ao trazer uma narrativa diferente do povo negro.

Ao longo dos séculos XVI ao XIX, repercutindo até os dias atuais, o discurso do colonialismo trouxe consequências nefastas para a percepção social daqueles não europeus. A diversidade não foi enfatizada com uma riqueza, mas sim como reforço para alimentar e sustentar as discriminações e o racismo nas interações sociais, conforme argumenta Souza (2006, p. 53):

> Os discursos sobre os não-europeus, construídos e atualizados durante todo o período de expansão e colonização europeia, até hoje fornecem as bases para a caracterização das diferenças étnicas e para que o racismo constitua, ainda, uma base persistente nas relações sociais. A eficácia desses discursos reside no fato de que, pela repetição e incontestabilidade, eles acabam por ser introjetados por todos.

Essa autora aponta a persistência do racismo na sociedade atual como resultado de construções discursivas históricas e coloniais que permanecem sem questionamentos, repercutindo em diversas formas de expressão artística, entre elas a literatura. Esse fator contribui para a internalização de representações estereotipadas e racistas. Enraizado nas relações sociais, o racismo perpetua-se, dificultando sua desconstrução e erradicação enquanto fenômeno nefasto e desumanizante.

Valores arraigados na discriminação e no racismo sempre estiveram presentes na sociedade brasileira e, por vezes, naturalizam-se quando não são percebidos ou são aceitos de forma passiva. Tais valores repercutem na forma de pensar e de agir das pessoas, que continuam reproduzindo comportamentos marcados por desigualdades e injustiças raciais. Abreu (2006) argumenta que as instâncias de poder como instituições governamentais que definem currículo, instituições escolares, editoras, críticos literários entre outros – determinam e legitimam o que deve ser considerado literatura e o que deve ser lido nas escolas. Tudo o que era pensado para a escola partia do ponto de vista do homem branco europeu, que, ao representar culturas diferentes da sua, frequentemente as estigmatizava com o propósito, por vezes, de as inferiorizar e/ou desumanizar.

Nessa mesma linha, Diangelo (2018, p. 45) declara que “a ideologia é reafirmada na sociedade, por exemplo, nas escolas e nos livros didáticos, nos discursos políticos, nos filmes, na publicidade, nas celebrações festivas, nas palavras e nas frases”. Por isso, por muito tempo, esses aparelhos ideológicos transmitiram os valores eurocêntricos sobre o que e como ensinar, especialmente no que se referia à literatura. Apenas os mais abastados e a elite tinham acesso a literatura canônica, escrita por homens brancos, mesmo havendo outras vozes autorais consideradas de menor valor na época. A não legitimação das vozes negras pelas instâncias de poder ocultava narrativas do povo negro, seus feitos heroicos, sua linguagem, sua ancestralidade entre outros temas.

Souza (2006) discorre sobre a importância e contribuição de *Cadernos Negros* e do *Jornal do MNU*[7] como ferramenta para o despertar da consciência coletiva, ao mesmo tempo que são espaços de resistência e afirmação cultural, redesenhando uma literatura pautada na experiência, nas vivências do povo afro-brasileiro.

Ademais, a pesquisadora Dalcastagnè (2005) realizou uma pesquisa no final do século XX e início do século XXI, especificamente entre 1990 e 2004, motivada pelo desconforto de perceber que, ao abrir romances da literatura brasileira, raramente se encontrava a representação de pessoas pobres e negras. Quando presentes, essas figuras eram retratadas de forma negativa, estigmatizada e estereotipada.

Ao analisar esse gênero literário, Dalcastagnè (2005) considerou questões raciais, gênero e classe, mostrando uma crítica à forma como são representadas as personagens, sempre estereotipadas, com construções simplistas, unidimensionais e equivocadas. O povo negro e seus descendentes são retratados de maneira a lhes retirar a humanidade, seja por meio de representações subalternadas, seja como pessoas perigosas ou exóticas devidos aos seus traços fenotípicos.

Segundo a pesquisadora, obras literárias com essa abordagem tendem, em regra, a não aproximar estudantes, pois as personagens e narrativas apresentadas estigmatizam e inculcam valores que perpetuam o preconceito, a discriminação e o racismo. Por outro lado, fica evidente a contribuição dos *Cadernos Negros* e do *Jornal MNU*, assim como dos estudos realizados para dar visibilidade à forma distorcida como algumas obras da literatura brasileira representam a diversidade étnico-racial, desvalorizando e inferiorizando pessoas negras. Dessa forma, tais

[7] O Jornal do MNU foi a publicação oficial do Movimento Negro Unificado (MNU), uma relevante organização que combate o racismo e se dedica à promoção da igualdade racial no Brasil. Esse periódico funcionava como meio de comunicação e articulação entre as diversas seções do MNU espalhadas pelo Brasil, abordando os direitos humanos, a cultura afro-brasileira e as políticas públicas relacionadas à população negra.

representações impedem que determinados grupos sociais se sintam representados ou que absorvam valores que os desvalorizam e excluem socialmente.

2.2 LITERATURA AFRO-BRASILEIRA PARA TODOS

Após a redemocratização do Brasil e a promulgação da Constituição Federal (1988), a educação passou a ser um direito de todos – brancos, negros, pardos, indígenas, pobres e ricos. Sendo esse direito uma obrigação do Estado, a escola precisou se adequar ao princípio constitucional. No entanto, a inclusão desse público diverso e miscigenado não ocorreu de forma simples nem foi bem recebida por todos os agentes envolvidos. Pelo contrário, gerou descontentamento, especialmente entre a classe dominante, que historicamente sustenta uma ideologia racista, machista e preconceituosa, perpetuada e ainda presente nos aparelhos ideológicos do Estado.

Transformações ocorreram na sociedade, mas, na escola, as mudanças são acontecem de forma mais lentas em comparação ao ritmo acelerado da sociedade. No entanto, como tudo que ocorre no contexto social ressoa na escola, Zilberman (2008) afirma que, enquanto fora dela as transformações parecem ter sido para melhor, dentro dela esse progresso é menos evidente. Apesar dos conflitos e problemas que emergem no ambiente escolar, ele ainda resiste a mudanças, especialmente no que diz respeito a práticas pedagógicas enraizadas em valores de uma ideologia dominante, pautada em uma sociedade patriarcal, machista e estruturada pelo pensamento “branco”.

Segundo Althusser (1985), em uma sociedade capitalista, o mais importante aparelho ideológico do Estado é a escola, pois atua para a manutenção e reprodução da ordem vigente. Nesse sentido, Silva (2013, p. 35) complementa ao argumentar que “O currículo da escola está baseado na cultura dominante: ele se expressa na linguagem dominante, ele é transmitido através do código cultural dominante”. O fato é que a resistência criada e mantida para impedir que a escola acompanhe as transformações da sociedade na intensidade necessária apenas dificulta a implementação de práticas educativas inclusivas e a efetivação dos direitos esperados, historicamente negligenciados.

Simultaneamente, intelectuais da literatura afro-brasileira e dos estudos raciais também mostraram resistentes ao longo da história. Suas ideias, pesquisas e produções acadêmicas possibilitaram a ampliação do debate sobre as questões étnico-raciais, favorecendo outras leituras sobre a construção do conhecimento. Entretanto, ainda se observa o apagamento ou o

ocultamento sistemático das produções escritas por pessoas negras e indígenas, que incluem estudos, pesquisas e obras literárias.

Esse fenômeno é definido por Ribeiro (2009, p. 61) como epistemicídio, conceituado como "[...] o apagamento sistemático de produções e saberes produzidos por grupos oprimidos". Silenciar as produções desses intelectuais era também uma forma de aniquilar um povo. O intelectual negro Abdias do Nascimento (2016) reforça essa perspectiva ao considerar o epistemicídio uma forma de genocídio da população negra, que se dá pelo aniquilamento moral, cultural e epistemológico. Dessa forma, as forças conservadoras utilizam o apagamento ou a negação do conhecimento produzido pelo povo negro como estratégia para oprimi-lo e perpetuar preconceitos, discriminações e desigualdades, fortalecendo o racismo estrutural.

Nessa mesma linha argumentativa, Carneiro (2023) correlaciona o epistemicídio ao processo incessante de indigência cultural, que repercute na manutenção da negação do *alter* ou na imposição cultural imposta aos subjugados, e argumenta:

> Para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, o epistemicídio implica um processo persistente de produção de indigência cultural: pela negação ao acesso à educação, sobretudo a de qualidade; pela inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e pelo rebaixamento da sua capacidade cognitiva; pela carência material e/ou pelo comprometimento da sua autoestima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo (Carneiro, 2023, pp. 88-89).

Depreende-se que o epistemicídio extrapola a anulação ou a desqualificação para apagamento, é um processo nefasto contínuo que se manifesta pela negação de um direito fundamental, a educação de qualidade. Sem o conhecimento devido, reforça-se a inferioridade intelectual que é agravada pelas condições materiais. Portanto, é uma manobra ideológica arquitetada para perpetuar o racismo.

Ademais, cabe salientar as pertinentes contribuições do filósofo Lewis R. Gordon acerca da manifestação do racismo ao afirmar que "O racismo manifesta a má-fé em indivíduos e nas instituições que eles criam" (Gordon, 2023, p. 95). Esse fenômeno nefasto, presente ainda na sociedade, não representa apenas a atitude ou comportamento individual, mas também das estruturas sociais, enraizadas e apoiadas na desonestidade proposital que perpetuam o preconceito, a discriminação e estereótipos para a manutenção de *status quo* racista. Esse autor ainda aponta para o ciclo que se forma e engendra a sustentação do racismo quando desumaniza, categoriza desigualmente, regimes de poder reforçam as desigualdades, nega oportunidade e retira plenamente a humanidade das pessoas negras. Nas palavras do escritor:

> [...] o racismo requer que uma sociedade negue a humanidade de certos seres humanos mediante a organização deles em categorias que vão dos intrinsecamente elevados aos endemicamente desprezíveis; por meio de regimes de poder, a sociedade racista agrupa seres humanos sob a categoria de uma raça com o intuito de limitar suas opções sociais e em seguida negar a eles a atribuição de seres realmente humanos (Gordon, 2023, p. 96).

É ação deliberada e consciente tanto para indivíduos quanto para os aparelhos ideológicos do Estado que estabelecem e mantêm o racismo, negando a igualdade de direitos e a justiça social para grupos étnico-raciais subjugados. Essa ação, nomeada pelo filósofo Gordon (2023) como má-fé, representa a resistência à mudança e conserva as desigualdades e injustiças, corroborando para a manutenção do epistemicídio, que é consequência do racismo e instrumento para perpetuação dele.

O racismo manifestado pela má-fé é percebido em ambientes diversos como igreja e escola, onde os saberes históricos, sociais e culturais oriundos dos negros foram e ainda são negligenciados, simplesmente com intuito de destruir a identidade coletiva de um povo. Por um lado, ao subjugá-los e discriminá-los perante a sociedade, fortalece assim a discriminação tão articulada da estrutura dominante, garantindo manutenção das estruturas de poder. Por outro, a negação, o silenciamento e o apagamento da produção intelectual dos afrodescendentes também impactam na forma da pessoa negra se perceber como integrante da sociedade à qual pertence.

Como consequência, a pessoa negra pode desconectar-se da história de seu povo, de suas origens, de seus costumes, internalizando valores estereotipados de uma cultura da desigualdade e do racismo. Isso pode levá-la à negação de si mesma, rejeitando suas características fenotípicas em busca de aceitação dentro da imposição da branquitude. Portanto, é de fundamental importância reconhecer e valorizar todo conhecimento produzido por esse povo, a fim de romper com o racismo estrutural e toda forma de violência.

Se existem pontos de vistas diferentes, é preciso que estes cheguem até a sala de aula para que os estudantes conheçam as versões da história, sem ocultamento. Adichie (2019) chama atenção em sua obra *O perigo de uma história única*, para o quanto é danoso para a sociedade conhecer apenas a história contada pelas vozes que detêm o poder, resultando no que ela chama de “privilégio epistêmico", o qual é perigoso porque legitima o conhecimento a ser estudado, validado, reconhecido com base no grupo étnico-racial dominante.

No combate ao epistemicídio, perceber-se como sujeito ou como objeto do conhecimento faz toda a diferença na escrita. Impulsionado pelos movimentos negros no Brasil, a história de resistência, de reconhecimento e de afirmação identitários do povo negro e afrodescendentes corroboraram para a conquista dos espaços acadêmicos antes não permitidos.

Nesse contexto, o surgimento da literatura afro-brasileira está ligado a esses movimentos que despontaram como resposta à marginalização e ao silenciamento de autores negros e autoras negras na literatura brasileira.

A pessoa negra ou afrodescendente deixou de ser objeto de pesquisa e passou a ser sujeito. Essa inversão de percepção de sujeito/objeto corroborou para construção de narrativas diferentes que permitem a valorização do negro e de sua história, porque são apresentados de forma positiva. Além disso, houve conquistas legislativas para garantir a igualdade de direitos. As alterações na LDB/1996, promovidas pelas Leis de n.º 10.639/2003 e de n.º 11.645/2008, têm o intuito de incluir as culturas dos grupos étnicos estigmatizados e excluídos das narrativas históricas de formação do povo brasileiro, como as pessoas negras e indígenas.

Essas transformações provocaram mudanças comportamentais na sociedade que, a partir do estabelecimento normativo, precisou adequar-se a situações que outrora eram consideradas comuns e que, hoje, são vistas como inaceitáveis. Tais renovações sociais estão acontecendo, mas não o suficiente e o esperado, pois ainda persistem os resquícios de valores que aniquilam os diferentes, aqueles que, por conta de sua raça e gênero, fogem do que a sociedade branca ditou para todos, conforme seus próprios valores, o que seria padrão e modelo de aceitação, desconsiderando a diversidade existente entre os grupos étnicos.

Vale salientar que são, principalmente, nas instituições de ensino onde as diferenças estão acentuadas. Nesses lugares, ao invés de se observar um ambiente mais inclusivo e amistoso, dada a miscigenação étnica e de gênero próprias do ambiente escolar, observa-se o inverso, posto que repercute ali de forma mais evidente esse comportamento social indesejável das práticas discriminatórias, racistas e machistas. Nota-se que conflitos explodem dentro e fora da sala de aula, expondo a carga de valores patriarcais trazidos pelos estudantes de seu ambiente doméstico e familiar, traduzidos nas ações, nas atitudes e nos comportamentos.

Por certo, não é facultado à escola eximir-se das contendas que ocorrem em seu espaço. Sabe-se que é preciso imprimir esforços no sentido de mediá-las e, quando possível, resolvê-las, sobretudo com intervenções pedagógicas. Para tanto, tem-se na leitura literária um instrumento capaz de levar o estudante a repensar sobre as situações conflituosas vivenciadas por ele dentro e fora do espaço escolar de forma a produzir mudanças comportamentais.

Assim sendo, a criação de espaço voltado para leitura literária pautada na reflexão sobre racismo e desigualdade entre os gêneros, objetivando a busca pela aquisição de novos conhecimentos acerca do tema proposto, tende a ser possibilidade para as desconstruções necessárias de valores pautados na crença da superioridade, desumanização, discriminação e

estereótipos raciais, que ainda reverberam nos meios sociais, que cerceiam a todos e de modo mais profundo as mulheres.

2.2.1 A praxe pedagógica afro-brasileira

As demandas sociais emergentes e o novo desenho da matriz curricular[8] apontam a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena e suas respectivas culturas como forma de resgatar a história silenciada dos povos que também contribuíram com a construção e formação do Brasil. As demandas sociais emergentes e o novo desenho da matriz curricular apontam a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena como forma de resgatar a história silenciada dos povos que também contribuíram com a construção e formação do Brasil. O/a professor/a de língua portuguesa, para trabalhar com a literatura em seu componente curricular e atender às necessidades das demandas atuais, precisa adotar postura crítica, proativa, engajada e de pesquisador/a. Nesse sentido, Freire (2011b) enfatiza que a pesquisa e o estudo devem fazer parte da praxe pedagógica. Dessa forma, o docente precisa adquirir os saberes necessários[9] para que sua ação docente seja transformada e culmine em atitudes diferentes em relação à prática da leitura literária em sala de aula.

Além disso, para Freire (2011b), ensinar é uma ação política e social que envolve situações em que o docente estará envolvido com a colaboração ativa entre os atores do processo ensino e aprendizagem, na abertura para conhecimentos novos e nas experiências trazidas pelos discentes. Assim, o/a professor/a precisará estar atento/a, em seu trabalho, às questões e problemas sociais que geram preconceito, estereótipo, discriminação e racismo em sala de aula. Mais intelectualmente preparado, o docente poderá contribuir para a formação de cidadãos conscientes de seu papel na sociedade e, por fim, defender a justiça social e a igualdade de oportunidades.

A ação política da educação mostra o potencial para despertar reflexão e a criticidade dos discentes para a construção de uma sociedade mais igualitária, inclusiva e justa. Hooks (2017, p. 25), seguindo a mesma linha de Freire, afirma que "A educação como prática de liberdade é um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender". A leitura pode proporcionar

[8] Os currículos escolares sofreram alterações significativas decorrente das alterações na LDB/96 propostas pelas Leis n.º 10.639/2003 e a n.º 11.645/2008 respectivamente.

[9] Freire (2011) apresenta na obra *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* reflexões sobre os saberes necessários aos docentes. Segundo o educador, no ato de ensinar, exige saberes como a rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes do educando, criticidade, estética e ética, corporificação das palavras pelo exemplo, risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação, reflexão crítica e, por fim, reconhecimento e assunção da identidade cultural.

ao estudante o conhecimento que o libertará “da escuridão”, levando-o a questionar narrativas que dominaram por séculos as histórias da vida dos afro-brasileiros e indígenas.

Dessa forma, a leitura literária pode ser uma força motriz transformadora, capaz de impulsionar mudanças significativas no atual quadro. Ela contribui para o desenvolvimento da competência leitora, proporciona o repensar das relações étnico-raciais e auxilia na construção de uma sociedade justa e igualitária, sendo ações imperativas para o/a educador/a.

Abreu (2006) aponta a dificuldade de definir a literatura, já que não se trata de algo objetivo e universal, devido à interferência de fatores culturais e históricos mutáveis. Assim, depreende-se de seu arcabouço teórico como possibilidades. Desse modo, as exceções estão presentes em cada função, como o aprimoramento pessoal – que pode atuar como válvula de escape para situações difíceis do cotidiano –, ou desenvolvimento intelectual e ético, e a humanização e conexão com a realidade dos sujeitos.

Como a literatura apresenta múltiplas funções, é importante atentar para o consumo de obras literárias com equívocos e inconsistências sobre a história e a cultura do povo negro, o que pode fortalecer estereótipos e o racismo. Logo, o combate a essas práticas torna-se ainda mais difícil, pois a autoestima de quem sofre tende a ser baixa, marcada pela estigmatização e por representações negativas, além de ser alimentada por um padrão centrado nas pessoas brancas. Vale salientar, no entanto, que nem todas as obras literárias apresentam abordagens negativas que perpetuam estereótipos.

Contemporaneamente, embora no meio acadêmico haja um maior reconhecimento e valorização de estudos e de pesquisas sobre e literatura produzida por intelectuais negros e negras, nem sempre foi assim. Mesmo hoje, essa produção ainda não chegou de fato ao chão da sala de aula, restando um longo caminho a ser percorrido. Introduzir a literatura afro-brasileira nas escolas públicas é necessário e urgente, pois ela traz narrativas de vozes potentes, marcadas por identidades, vivências, experiências, histórias e culturas de pessoas afro-brasileiras.

Assim, para escrever literatura afro-brasileira, não basta apenas ser autor negro ou negra, ou mesmo falar de personagens negros e negras em suas obras. A literatura – e a literatura afro-brasileira na sua especificidade – tem sentido quando o negro passa a ser o protagonista em suas próprias histórias, tornando-se sujeito. Para essa construção, os movimentos negros tiveram grande contribuição com lutas, manifestações, pesquisas e publicações. Os estudos realizados pela população negra contribuíram para descortinar a realidade e ampliar o debate

no meio acadêmico para que outras vozes autorais trouxessem pontos de vistas diferentes e pessoas negras, em especial a mulher negra, passassem a ser representadas de forma adequada.

A literatura afro-brasileira apresenta ao leitor obras com narrativas inclusivas e respeitosas, trazendo pontos de vista de povos que foram silenciados por séculos por aqueles que defendem a supremacia branca. Essa literatura permite a desconstrução de valores racistas de uma sociedade que apregoou – e ainda apregoa – a supremacia branca como forma de desqualificar, humilhar e desumanizar outros grupos étnicos, como o povo negro e os povos tradicionais. Sem dúvida, o conhecimento da literatura afro-brasileira pode ampliar a compreensão do/a discente sobre si e sobre o outro, favorecendo o desenvolvimento da capacidade de análise e reflexão, tão necessárias à temática.

Neste sentido, Nilma Lino Gomes (2007) defende a educação étnico-racial como elemento de transformação social com ênfase na crítica às questões educacionais, desafiando a visão eurocêntrica de uma educação tradicional. Para a educadora, a pedagogia educacional precisa incluir a diversidade étnico-racial para uma educação antirracista efetiva. Gomes (2007) apresenta, com propriedade, em seus estudos, um arcabouço teórico e orientações importantes para as discussões relacionadas à identificação e reflexão de situações racistas e fomento às ações afirmativas.

Dessa forma, faz-se necessário reconhecer as desigualdades que existem na sociedade, as quais usurpam direitos, excluindo a população negra de espaços de poder e/ou estigmatizando-a, a fim de enfrentar essa realidade de forma efetiva. A educação pode contribuir para a transformação de uma sociedade, servindo também àqueles historicamente excluídos. Entretanto, todo processo perpassa pela formação do/a docente, que precisa ter uma formação mais crítica sobre a temática para atender às demandas educacionais de maneira mais eficiente.

Duarte (2010), Cuti (2010), Bernd (1988) e Souza (2006) são importantes referências nos estudos literários afro-brasileiro. Esses autores dialogam sobre a relevância e os impactos da literatura construída e difundida sob um outro viés, o das minorias étnico-raciais excluídas das instâncias de poder e economicamente na sociedade brasileira. Esses intelectuais, em seus estudos e pesquisas, defendem que a literatura afro-brasileira pode contribuir com reflexões que poderão romper com valores tradicionais e eurocêntricos impregnados na literatura. Ampliar o repertório literário possibilitando uma compreensão ampla da diversidade étnico-cultural, contribui com a formação dos estudantes. Além disso, esses intelectuais colaboram com o trabalho de docentes engajados na promoção de uma educação antirracista.

Na produção de uma literatura afro-brasileira comprometida para enfatizar e empoderar as vozes negras silenciadas na produção de gêneros literários, não basta apenas ser autor negro ou autora negra ou falar de personagens negras em suas obras. É preciso, inicialmente, compreender que a literatura afro-brasileira não se trata de um apêndice da literatura brasileira como fora disseminado.

Nesse contexto, Bernd (1988) destaca a necessidade de uma abordagem que transcenda a identidade do autor ou da temática abordada, ressaltando que:

> [...] é preciso sublinhar que o conceito de literatura negra não se atrela nem à cor da pele do autor nem apenas à temática por ele utilizado, mas emerge da própria evidência textual cuja consistência é dada pelo surgimento de um *eu* enunciador que se quer negro (Bernd, 1988, p.12)

Esse argumento evidencia uma voz que afirma a sua negritude e expressa as vivências típicas da visão de mundo do povo negro, transpondo para a produção literária um lugar de fala ancorado em experiências historicamente silenciadas. Dessa forma, a identidade e experiência negra permeiam profundamente o texto, configurando uma manifestação da subjetividade e do percurso histórico-cultural desse grupo étnico-racial.

Já Souza (2006) destaca que "Não será a cor da pele ou a origem étnica o elemento definidor dessa produção textual, mas sim o compromisso de criar um discurso que manifeste as marcas e experiências históricas e cotidianas dos afro-descentes no país". Nessa afirmação, evidencia-se que valorar aspectos externos e superficiais não favorece uma compreensão conceitual adequada sobre a literatura afro-brasileira. Assim sendo, a autora defende elementos mais inclusivos e significativos que impactem o/a leitor/a para além da aparência e da origem étnica.

Nesse contexto, é importante destacar que a literatura afro-brasileira não se limita a uma única temática, como frequentemente se tenta reduzi-la. A insistência em rotular essas produções como voltadas exclusivamente ao racismo revela desconhecimento e simplificação de um campo literário rico, plural e profundamente humano. Ao abordar o racismo, os/as escritores/as afro-brasileiros/as não falam apenas da dor, mas também reivindicam o direito ao amor, à liberdade, à alegria e à existência plena. A denúncia das opressões é, ao mesmo tempo, uma afirmação de vida e de humanidade. Assim, essa literatura amplia horizontes e propõe novas formas de narrar o mundo, com vozes que partem da experiência, mas que dialogam com todos, independentemente de raça ou classe social.

Contribuindo com essa reflexão, os estudos de Duarte (2010) trazem significativa colaboração sobre a literatura afro-brasileira, ao apresentar elementos que devem ser observados numa obra pertencente à literatura afro-brasileira. O pesquisador aponta elementos como: a autoria, comprometida com a identidade étnico-racial e ancestralidade; a temática, voltada à valorização do povo afro-brasileiro; o ponto de vista, que subverte a visão do colonizador; a linguagem, compromissada com desconstrução do racismo; e, por fim, o público a quem se destina, não buscando a exclusividade do povo negro, mas tentando alcançar todos os leitores.

Os elementos apresentados por Duarte (2010) contribuem para caracterizar a literatura afro-brasileira; entretanto, o próprio pesquisador chama atenção para o fato de se tratar de um conceito em construção. Conhecer esses elementos em um texto literário é fundamental para que o docente tenha condições pedagógicas para selecionar obras que apresentem a diversidade étnico-racial sob novas perspectivas.

O primeiro elemento – a autoria – relaciona-se ao pertencimento, ou seja, o sujeito precisa ter o compromisso identitário e comunitário. Considerar apenas os fatores fenotípicos não contemplam esse elemento, pois o termo não abrange a diversidade proveniente da miscigenação, nem o fato de alguns/algumas autores/as negros/as não terem o sentimento de pertencimento em relação à sua ancestralidade.

O segundo – a temática – abarca a construção de forma positiva da história dos povos africanos e descendentes para estabelecimento de uma nova simbologia. A abordagem dos temas por meio dos personagens contribuirá para desafiar as construções coloniais, além trazer outras possibilidades, valorizando e respeitando o povo negro.

O terceiro – o ponto de vista – traz o viés ideológico que marca a visão de mundo diferente da apresentada pelo homem branco colonizador; o sujeito da escrita subverte essa narrativa para superar o discurso do opressor. Agora o negro, antes estigmatizado e subjugado, narra a partir de seu ponto de vista, desfazendo preconceitos e discriminações.

O quarto – a linguagem – é marcador da diferença cultural no texto literário. Logo, a semântica empenha-se em ressignificar os sentidos hegemônicos na língua, utilizando um vocabulário pertencente a práticas linguísticas afro-brasileiras. A linguagem visa desconstruir estereótipos sociais sobre pessoas negras, visto que ela é carregada de valores, não sendo neutra.

Por fim, o público, que não se limita a pessoas negras e afrodescendentes. Quem escreve a literatura afro-brasileira não busca exclusividade de interlocutores, uma vez que a reversão de

valores e o combate ao preconceito e ao racismo não se condiciona apenas ao próprio público, mas busca atingir a todos os leitores da literatura brasileira.

Esses elementos também podem ser evidenciados nos contos da obra *O tapete voador*, de Cristiane Sobral, escolhidos para o projeto de intervenção. O sentimento de pertencimento da autora quanto à sua herança ancestral e o compromisso identitário estão bem-marcados na escrita de Sobral. A temática traz a construção de forma positiva da história dos povos africanos e descendentes, a escravização e as consequências, denúncia da escravidão, feitos heroicos, tradições culturais ou religiosas, resgate e valorização da ancestralidade e, contemporaneamente, os problemas enfrentados pelos pobres e negros como miséria e exclusão. A escrita sobraliana subverte a narrativa do colonizador para superar o discurso do opressor, contando do ponto de vista do negro, desfazendo, assim, preconceitos e discriminações. A linguagem utilizada por essa intelectual visa desfazer estereótipos sociais sobre pessoas negras e visões distorcidas sobre as relações étnico-raciais. O domínio da linguagem representa poder e a forma como é utilizada pode neutralizar ou destacar pessoas, situações e realizações de um povo. O público de sua escrita não se restringe apenas às pessoas negras e descendentes, mas busca abranger todos os leitores.

Embora autores como Bernd (1988), Cuti (2010) e Souza (2006) façam um recorte conceitual com abordagens diferentes para a compreensão da literatura afro-brasileira, nessa pesquisa, optou-se pela pesquisa de Duarte, apresentada acima.

Ao tempo da produção desse estudo, o intelectual Duarte (2010, p. 135) chama atenção para o fato de que "nenhum desses elementos isolados propicia pertencimento à literatura afro-brasileira", pois são insuficientes sozinhos, apenas relacionados um ao outro que contribuirão com a caracterização dessa literatura comprometida com o combate ao racismo.

Sendo assim, a discussão da literatura afro-brasileira pode enriquecer práticas pedagógicas das instituições escolares e favorecer a ampliação da compreensão discente sobre questões sociais envolvendo as relações étnico-raciais e a formação de indivíduos conscientes e engajados na luta pela igualdade e justiça social em nossa sociedade. Logo, faz-se necessário que as instituições educacionais desenvolvam ações para salvaguardar a efetivação e valorização das narrativas afro-brasileiras em espaços de aprendizagem.

Embora o surgimento e o reconhecimento da literatura afro-brasileira contem com a valiosa participação de escritores como Machado de Assis, Lima Barreto, Solano Trindade e Abdias Nascimento, entre outros, este estudo enfatizará exclusivamente as vozes femininas precursoras, consolidadoras e contemporâneas que impactaram a literatura com suas obras.

2.2.2 A voz da mulher negra na literatura afro-brasileira: precursoras, consolidadoras e contemporâneas

Entre os séculos XIX e início do XX, era difícil encontrar obras escritas por mulheres ou, quando existiam, elas eram “apagadas” pelos valores machistas patriarcais da sociedade da época, que historicamente nunca tiveram interesse que mulheres tivessem voz e conquistassem os espaços de poder, principalmente as negras. O ambiente da escrita literária era dominado por homens e as mulheres eram silenciadas e desestimuladas para exercer esse ofício. Entretanto, em meio às dificuldades e aos problemas impostos às mulheres, muitas delas resistiam e produziam, ainda que ficasse à margem dos cânones oficiais.

Desde meados do século XX, com o fortalecimento de movimentos feministas e negro, vozes femininas começaram a despontar com mais força, ganhando paulatinamente mais leitores e firmando presença no mercado editorial. Atualmente, a literatura afro-brasileira escrita por mulheres se estabelece como espaço de resistência e reinvenção de narrativas, contribuindo para que pessoas negras tenham orgulho de sua identidade negra, fortaleçam laços com sua ancestralidade, tenham a liberdade de ser quem são, sem precisar camuflar-se para atender padrões impostos pela sociedade branca.

Salienta-se a importância dos movimentos negros para essa transformação social. E um marco temporal para o reconhecimento e a consagração da escrita da literatura do povo negro veio com o lançamento em 1979 dos *Cadernos Negros,* uma antologia de poesia e prosa. Esses cadernos, com viés ideológico bem definido, utilizavam a escrita como meio de ruptura com a reprodução do modelo centrado no homem branco, visando ao autorreconhecimento e a conscientização, com finalidade de proporcionar ao povo negro acesso à educação e aos bens imateriais como a cultura. Além de viabilizar a inserção de escritores/as negros/as, possibilitando a ampliação do espaço literário para eles/elas e ampliar a representatividade na literatura, a antologia teve um impacto considerável na visibilidade das escritoras negras da contemporaneidade. Dessa forma, passaram a ocupar gradativamente mais espaço na área literária, fortalecendo uma tradição que têm raízes nas primeiras autoras negras brasileiras, ainda no século XIX.

2.2.2.1 Precursores e precursoras da literatura afro-brasileira

Contemporaneamente é comum ouvir que a produção de obras de escritores/escritoras negros/negras da literatura afro-brasileira é recente. Essa produção já existe desde século XIX,

como aponta Duarte (2011c), embora não valorizada e historicamente colocada à margem da sociedade, ao deliberadamente silenciada por ser excluída dos meios acadêmicos e editoriais. Esse silenciamento intencional resultou, principalmente, pela predominância de um mercado editorial e uma crítica literária que beneficiavam as produções alinhadas às perspectivas eurocêntricas, dificultando a circulação e acesso dessas obras pelo público leitor.

Com o objetivo de recuperar essa produção escrita e dar maior visibilidade aos autores/ às autoras, estudiosos empenharam-se na realização de uma pesquisa para levantar, resgatar, catalogar e publicar uma coletânea a fim de permitir a divulgação, possibilitando o reconhecimento de escritores/escritoras da literatura afro-brasileira. Esse movimento contribuiu para a valorização da escrita negra, garantindo um espaço mais sólido no cenário da literatura nacional.

Em "Entre Orfeu e Exu, a afrodescendência toma a palavra", no primeiro volume da coletânea *Literatura e afrodescendência no Brasil: antologia crítica*, Duarte (2011c) apresenta os/as precursores/as da literatura afro-brasileira dentro de um marco temporal, como os intelectuais nascidos/as intelectuais nascidas antes de 1930. Os escritores e as escritoras dessa fase apresentam uma escrita comprometida com "traços discursivos que os situam, em muitos momentos, numa órbita de valores socioculturais distinto dos abraçados pelas elites brancas" (Duarte, 2011c, p. 35), mesmo não assumindo a escrita afro-brasileira.

Nessa fase há autores com criticidade como: Machado de Assis e Gonçalves Dias que, em suas narrativas, condenam a sociedade escravagista; Luiz Gama, com as sátiras da sociedade eurocêntrica; José Patrocínio, na luta contra a escravidão; e José do Nascimento Moraes, ficcionalizando as mutações pós abolição na mentalidade escravocrata. Embora tenham significativa produção desses e outros escritores, o recorte desta pesquisa é para as precursoras, destacando, Auta de Souza; Maria Firmina dos Reis; Carolina Maria de Jesus; Antonieta de Barros; Laura Santos; e Ruth Guimarães.

No contexto literário brasileiro, a romancista negra Maria Firmina dos Reis (1825-1917) teve sua produção silenciada por mais de um século e meio, período em que a escrita literária era fortemente dominada por homens. A autora nasceu no contexto sociopolítico marcado pela exploração do povo africano pela escravidão. Publicada em 1859, a obra mais conhecida da escritora é *Úrsula*, marcada pela inserção de temas como escravidão, discriminação racial e a liberdade, que permitem reflexões sobre o racismo da época. Embora, na época, a obra da autora tenha sido pouco valorizada, atualmente sua produção literária ganhou visibilidade como

precursora da literatura afro-brasileira e inspira estudiosos a desenvolver pesquisas acerca das questões identitárias e culturais que seus textos apresentam.

Segundo Farias (2013), outras mulheres negras também tiveram contribuições com a produção literária no século XIX, como Auta de Souza, a poeta potiguar, criada em um ambiente patriarcal e religioso enfrentou preconceito por questões racial e de gênero. Essa escritora venceu a resistência masculina nos círculos de escrita e teve que se moldar às imposições para ter seus textos aceitos.

No século XX, uma escritora que ganhou destaque na produção de literatura afro-brasileira foi Maria Carolina de Jesus (1914-1977), com a obra *Quarto de despejo: diário de uma favela*, publicada em 1960. A vida e a obra da autora trouxeram visibilidade para as desigualdades e injustiça social no Brasil. Carolina é oriunda de uma vida marcada pela pobreza e de curtíssima passagem pela escola. Os críticos literários apontam a escrita de Carolina como autêntica e única, assinalada por uma voz que traz as vivências e experiências de quem passa por todos os tipos de privações ao descrever sua luta diária, em condições desumanas, para existir. *Quarto de despejo: diário de uma favela* deixa um legado da autora ao evidenciar o poder da literatura em revelar dilemas e promover reflexões fundamentais para a transformação social.

Além dessas, outras autoras desempenharam papel significativo na produção literária afro-brasileira, embora, no contexto atual, ainda recebam uma visibilidade aquém do esperado para uma produção literária tão valiosa, como é o caso de Antonieta de Barros, Laura Santos e Ruth Guimarães.

Segundo Pisani (2011), a professora, política, jornalista e escritora Antonieta de Barros (1901-1952) nasceu em Florianópolis-SC, em uma família pobre. Ainda na mais tenra idade, aos 20 anos, seu nome já era reconhecido e respeitado no ambiente escolar como criadora de curso particular com seu próprio nome voltado para alfabetização. Posteriormente, foi a primeira mulher negra a assumir um cargo no legislativo, dentre as proposituras para o magistério, a instituição do Dia do Professor foi de sua autoria. Ademais, conseguiu tornar pública a sua produção escrita em jornais e revistas, colaborando sob o pseudônimo de Maria da Ilha, mas apenas um livro publicado, *Farrapos de ideias* (1937).

As transformações sociais do século XIX continuaram a influenciar a sociedade e, na década de 30, o movimento sufragista contribuiu para a conquista do direito ao voto. Todavia, isso não foi suficiente para garantir a plena participação da mulher em todos os eventos sociais e políticos. Nesse contexto, Laura Santos, nascida em 1919 em Curitiba-PR, educadora,

sanitarista e escritora, conforme Kamita (2011), brinda a sociedade com as obras *Sangue tropical* (1953), *Poemas da noite* (1953) e *Desejo de liberdade* (1953), que desafiam os padrões rígidos e preconceituosos da época, abordando temas eróticos e o desejo de liberdade em versos. Assim, a escrita da autora propicia uma reflexão sobre os padrões estabelecidos, os preconceitos e as discriminações daquele período, marcando o início de mudanças e a consolidação de sua autoria.

A jornalista, tradutora, escritora e professora de português, Ruth Guimarães (1920-2014), nascida em Cachoeira Paulista-SP, foi uma das intelectuais negras a conquistar reconhecimento pela crítica literária no século XX, devido à qualidade de sua obra *Água funda* (1946), a primeira de muitas publicações sobre folclore, críticas, estudos historiográficos, contos e outras.

2.2.2.2 Consolidadores da literatura afro-brasileira

Assim como a fase precursora foi constituída por publicações de autores/as negros/as, a fase subsequente se deu na mesma configuração, embora com o predomínio da escrita masculina. Segundo Duarte (2011c), são abarcados aqui os escritores nascidos nos anos 1930 e 1940, com produções datadas a partir da metade do século XX, e que representam diferentes tendências. Em regra, a produção dos consolidadores apresenta elementos que contribuíram para construção do texto afro-identificado: tema, linguagem, ponto de vista e pertencimento.

Entre todos que fazem parte da produção literária afro-brasileira dessa fase, destaco as vozes femininas como Mãe Beata de Yemonjá, Conceição Evaristo, Geni Guimarães, Maria Helena Vargas, Francisca Souza da Silva, Lourdes Teodoro, Aline França, Alzira Rufino Cyana Leahy-Dio que contribuíram para a consolidação dessa literatura.

As produções literárias e publicações de textos por mulheres negras continuam a crescer. Neste estudo, destaca-se a importância de desenvolver um trabalho dentro da escola, nas aulas de Língua Portuguesa, que insira o conceito de “escrevivência”, cunhado por Conceição Evaristo. A inserção desse conceito na escrita literária permite a incorporação da diversidade no ambiente escolar, por meio das vivências e experiências individuais e coletivas, enriquecendo o trabalho pedagógico do/a docente.

> Escrevivência, em sua concepção inicial, se realiza como um ato de escrita das mulheres negras, como uma ação que pretende borrar, desfazer uma imagem do passado, em que o corpo-voz de mulheres negras escravizadas tinha sua potência de emissão também sob o controle dos escravocratas, homens, mulheres e até crianças.

> E se ontem nem a voz pertencia às mulheres escravizadas, hoje a letra, a escrita, nos pertencem também (Evaristo, 2020, p. 30).

A "escrevivência" revoluciona a percepção da escrita literária de grupos historicamente excluídos e marginalizados, rompendo com as narrativas antes impostas e sendo vista como uma ferramenta de transformação, empoderamento e resistência identitária. Dessa forma, aguça a imersão no universo das vivências existenciais do ser humano, favorecendo a compreensão de si, do outro e do mundo.

Dessa forma, a diversidade se manifesta pela escrita pautada nas vivências, nas experiências do dia a dia, na memória do individual e do coletivo. Conforme Silva (2017, p.10), "A geração de escritoras na que se insere Conceição Evaristo é uma geração que consolida a afirmação de uma identidade negra na literatura, em que a mulher negra sempre será protagonista das histórias narradas". Isso significa a ruptura com narrativas que retratavam o povo negro de forma estereotipada e marginalizada, passando para a conquista e afirmação de um espaço que também é seu, para apresentar personagens negras de forma positivadas. Conforme discute as autoras Silva e Silva (2021, p. 62),

> Para as escritoras negras, o texto literário está alinhado ao propósito de construção de uma literatura em que as experiências de existência do sujeito negro verdadeiramente aparecem de forma positiva, sendo percebidas como uma resposta à violência. E, neste sentido, tanto Carolina quanto Evaristo, exemplarmente, ao poetizar ou ficcionalizar as histórias de afro-brasileiros em seus textos apoderam se da palavra tornando-a resistência.

Por sua vez, argumenta Silva (2017, p. 9), que "Não faz sentido para essas mulheres escrever literatura despida de fundamento filosófico e político, cuja ação não suscite dos sujeitos envolvimento direto com a forma como se entendem no mundo". É esse fundamento apontado pela intelectual que permite refletir, compreendendo a potência da escrita de mulheres que buscam uma escrita literária pautada em bases filosóficas e políticas. Sendo assim, essa escrita é poderosa e há possibilidade para poder explorar de forma reflexiva e profunda questões sobre a existência de si, sua identidade e do outro nas relações sociais.

2.2.2.3 Escritores e escritoras na luta pela igualdade de representatividade na literatura

A fase de expansão da literatura afro-brasileira, segundo o mapeamento de pesquisa realizado por Duarte (2011b), tem um marco temporal definido pela inserção de autores contemporâneos nascidos na metade do século XX e com publicações nas últimas décadas. Destacam-se, nesse cenário, escritores e escritoras revelados pelos *Cadernos Negros*, como

Cuti, Fausto Antônio, Márcio Barbosa, Abelardo Rodrigues, Abílio Ferreira, Ramatis Jacino, entre outros.

Dentre tantas vozes de mulheres que se sobressaem na produção literária contemporânea, desafiando as estruturas de poder e quebrando paradigmas, ao mesmo tempo em que oferecem narrativas belíssimas, potentes e sensíveis – capazes de suscitar reflexões sobre construções de valores mais humanizadas – destacam-se nomes como Sônia Fátima da Conceição, Miriam Alves, Leda Maria Martins, Heloisa Pires Lima, Lia Vieira, Esmeralda Ribeiro, Jussara Santos, Ana Cruz, Cidinha Silva, Ana Maria Gonçalves e Cristiane Sobral, que também foram revelados pelos *Cadernos Negros*. Uma prática presente na produção literária da maioria dessas escritoras é a utilização de plataformas digitais – redes sociais, *blogs*, *vlogs*, entre outras – como ferramentas para divulgar suas produções literárias obras e aproximá-las do público leitor.

Nesse panorama, a escrita de mulheres negras no Brasil tem se consolidado como um campo de produção literária e política que desestabiliza narrativas hegemônicas e afirma múltiplas identidades negras femininas, historicamente marginalizadas. Trata-se de uma escrita que ultrapassa os limites do estético e se ancora em vivências, memórias e experiências coletivas silenciadas pela lógica colonial e patriarcal dominante. A literatura produzida por autoras negras constitui, assim, um espaço de denúncia, de resistência e de elaboração de novas subjetividades.

É nesse sentido que Souza, F. (2021, p. 45), ao afirmar que "a produção de mulheres negras contemporâneas configura-se como grito que reage à imposição de temas sobre os quais falar, ao desprezo, à indiferença ou ainda à desqualificação da voz que falou ou escreveu", revela a natureza subversiva e politicamente engajada dessas vozes. Esse "grito" expressa não apenas a resistência diante das tentativas de silenciamento, mas também a afirmação de uma autoria negra que reivindica autonomia temática, reconhecimento e escuta. Sob essa ótica, Souza compreende a literatura de mulheres negras como prática de reexistência – ou seja, como uma força que resiste e (re)existe por meio da linguagem.

De maneira complementar, Silva (2017, p. 15) argumenta que "o trabalho intelectual se constitui como uma forma de expurgo de uma vida que almeja transformações e, ao mesmo tempo, carrega todas as interdições que cerceiam o trânsito do sujeito". A autora compreende que as produções intelectuais e literárias formam um território de enunciação que, ao mesmo tempo em que resgata a ancestralidade, revela a potência das narrativas negras e femininas como instrumentos de transformação social. Ao valorizar a oralidade, a memória e a

coletividade, a escrita dessas autoras constrói uma estética enraizada na cultura africana, desconstruindo narrativas coloniais e eurocêntricas, rejeitando a suposta neutralidade do discurso literário e afirmando-se como uma prática política.

Por sua vez, Evaristo (2017) contribui de forma significativa para a análise da produção literária de mulheres negras ao propor o conceito de *escrevivência* – uma escrita atravessada pelas vivências e experiências do sujeito negro, especialmente da mulher negra. Evaristo reivindica a autonomia sobre a própria narrativa, superando o apagamento imposto pela colonização e pelo racismo estrutural. Sua escrita dá voz a sujeitos historicamente invisibilizados e inaugura um espaço de legitimação da memória coletiva, com ênfase na memória feminina negra. A autora compreende que essa escrita atravessa a dor, mas também revela a força e a beleza da resistência negra, especialmente das mulheres. Seus textos – poéticos, ficcionais ou ensaísticos — tecem uma trama de memórias, afetos e lutas que afirmam um espaço de pertencimento na literatura brasileira.

A articulação entre crítica e criação literária – representada aqui pelas reflexões de Rosemere Silva, Florentina Souza e Conceição Evaristo – revela a complexidade e a potência da literatura de autoria negra feminina. Trata-se de uma escrita que não apenas rompe com padrões estéticos excludentes, mas também propõe novas formas de ver, narrar e ocupar o mundo. Quando inseridas no debate acadêmico e nas práticas escolares, essas vozes ampliam os horizontes da literatura brasileira e promovem a construção de uma sociedade mais justa e plural.

As mulheres negras escritoras não se limitam a narrar suas experiências pessoais; elas tensionam os discursos hegemônicos e fundam um novo campo epistemológico, centrado na ancestralidade e na partilha de memórias historicamente apagadas. Nesse sentido, a valorização dessas produções nos espaços escolares e acadêmicos torna-se essencial para a promoção de uma educação verdadeiramente antirracista, capaz de reconhecer e legitimar saberes até então marginalizados.

Percebe-se, portanto, que, em um meio tradicionalmente dominado por homens, as escritoras da literatura afro-brasileira estão conquistando espaço e ganhando reconhecimento social pela qualidade e potência de suas obras, capazes de inspirar transformações e provocar emoções. Também se evidencia que não é por acaso que ações contrárias à efetivação da inserção da literatura afro-brasileira têm ganhado destaque nos últimos anos. Manobras político-ideológicas que visam proibir a literatura de escritores e escritoras negras nas escolas públicas vêm sendo denunciadas por veículos de imprensa e nas redes sociais. Tais atitudes

revelam não apenas o despreparo de gestores – sejam secretários de educação ou diretores escolares –, mas também, talvez, o receio do impacto transformador que essa literatura pode gerar nos estudantes.

2.2.3 Afirmação e existência em Cristiane Sobral

Cristiane Sobral Corrêa Jesus, mulher, negra, suburbana, mãe e esposa, como se apresenta, destaca-se como escritora contemporânea na literatura afro-brasileira que desafia padrões coloniais e é membro da Academia de Letras do Brasil (Seção DF). Nasceu em 1974, em Coqueiros, zona oeste do Rio de Janeiro. Sobral é carioca radicada em Brasília desde 1990.

O hábito de ler e a literatura adentraram muito cedo na vida dessa escritora. A mãe professora e o pai ávido leitor de jornais encantavam pelo exemplo desde pequena. Aos 7 anos, o falecimento de sua mãe transformou Sobral em uma criança muito introspectiva, mas observadora. Esse fato a levou a ser detalhista e a rabiscar as primeiras histórias, pois a literatura sempre trouxe muito aconchego na vida dela.

Para essa carioca feminista, atuar artisticamente, ser professora e escrever são traços que se conectam. Segundo Ferreira (2011), Sobral colocou como prioridade a sua formação profissional entre os anos de 1989 e 1998. Ainda no Rio de Janeiro, fez curso de teatro em 1989, marcando o início de seu envolvimento com a arte. A conclusão desse curso se deu com a encenação do espetáculo "Cenas do Cotidiano". Mudou-se para Brasília, um ano após apresentação de espetáculo. Lá ingressou em grupos estudantis de teatro, atuando e montando obras teatrais, dentre elas "*Acorda Brasil*". Ainda adolescente, aos 17 anos, ingressou na Universidade de Brasília no curso de Interpretação Teatral em 1998, tornando-se a primeira atriz negra a ter essa titulação.

Inicia-se em 1999 uma nova fase que leva a escritora a dedicar-se à sua formação profissional e a envolver-se em temáticas sociais. A partir dos anos 2000, estreou na literatura publicando em *Cadernos Negros.* De acordo com Ferreira (2011, p. 1), essa publicação coletiva entrou no volume 23 e as produções tiveram continuidade anos posteriores.

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

Sobral desenvolveu diversos trabalhos sempre conectando o teatro, à docência e a escrita, não de forma linear. A autora foi colunista responsável pela crítica teatral da revista brasiliense Tablado, atuou em diversas peças, participou de recital do projeto "Fome de livro, sede de poesia" promovido Ministério da Cultura, realizou trabalhos no cinema, na televisão e vídeo publicados nas redes sociais. Cristiane Sobral deu continuidade à sua formação com a conclusão de uma Pós-Graduação em Educação no ensino de Artes.

No seu percurso como escritora, destacam-se algumas obras pelo impacto que causaram na sociedade. Em 2010, foi publicada sua primeira obra individual, *Não vou mais lavar os pratos*, e, em 2014, *Espelhos, miradouros, dialéticas da percepção* – obras que trouxeram questões de gênero e etnicidade para o centro das discussões sobre a temática. Ainda em 2014, publicou *Só por hoje vou deixar o meu cabelo em paz*, poesia afro-brasileira que denuncia o racismo gritante da sociedade brasileira. Em 2016, lançou o livro de contos *O tapete voador*, que permite a desconstrução de estereótipos raciais e de gênero. Em 2017, publicou *Terra Negra*, poesia que questiona os lugares do negro, e *Olhos de Azeviche*, que aborda a infância negra e a violência subjetiva no processo de escolarização. Em 2023, *Caixa Preta* trouxe para o debate as relações raciais, o racismo e seu impacto na vida das pessoas negras.

O título *O tapete voador*, por se tratar de uma obra literária, apresenta uma metáfora que conecta o fantasioso gerado pela magia da leitura e a fuga da realidade opressiva, na busca por transformação pessoal. Ele se relaciona à possibilidade de o leitor se transportar para lugares e mundos diversos. Além de proporcionar diferentes experiências por meio das narrativas marcadas pelas vivências afro-brasileiras, a obra aborda dilemas enfrentados pelo povo negro, como discriminação e racismo, e ainda aponta formas positivas, sob outro olhar, de se desvencilhar de construções desumanas.

Desse modo, as reflexões despertadas pelos contos podem contribuir com mudanças, representando a passagem de uma condição para outra, ruptura e superação de barreiras impostas. A metáfora do "tapete voador", portanto, se revela potente na medida em que simboliza liberdade, deslocamento e reencantamento do mundo. Vale lembrar que essa imagem faz parte de narrativas originadas na tradição oral do povo árabe, como nas histórias de Sherazade, também pertencente a uma produção cultural não branca, que integra o imaginário literário coletivo de muitos povos.

Assim, da mesma forma que o "tapete voador" nas histórias de Sherazade permite a saída de um lugar para o outro, sozinho ou acompanhado – transpondo fronteiras – as narrativas

dessa obra literária possibilitam a ressignificação para a construção de histórias sob novas perspectivas.

O tapete voador traz narrativas que utilizam o estímulo ao empoderamento racial como ferramenta de enfrentamento às recorrentes tentativas de branqueamento, ao tratamento racista e machista sofrido pelas mulheres. As personagens femininas criadas por Sobral em seus contos resistem às diversas e persistentes violações de sua identidade negra e de ser mulher. Ao longo da narrativa, elas se reinventam, superando as barreiras impostas pela sociedade.

A literatura afro-brasileira de Cristiane Sobral serve como ferramenta para incitar o estudante a pensar e a reagir diante dos assuntos abordados nos contos. Uma literatura que apresenta as vozes silenciadas, mostrando questões relativas à identidade e à cultura dos povos negros e de seus descendentes, ficcionalizando sem criar estereótipos nem estigmatizar a representação dos afrodescendentes. Por meio da leitura dos contos, o discente é convidado à reflexão sobre a relação entre a literatura e a realidade vivenciada por ele em seu dia a dia, também presente nas páginas do livro *O tapete voador*.

O espaço criado para a leitura literária é indispensável não apenas para o desenvolvimento e aperfeiçoamento da competência leitora como também para alertar quanto a necessidade de enfrentamento às questões étnico-raciais, favorecendo a reflexão e a aquisição de conhecimento para o letramento literário com ênfase na discussão racial e de gênero. Além disso, busca-se possibilitar reflexões sobre questões humanas do leitor que, ao entrar em contato com as narrativas de ficção do gênero conto, ver-se-á próximo de distantes e diferentes histórias de vidas, permitindo-lhe ao mesmo tempo fazer análise do eu e do outro sem perder a sua identidade.

3 LITERATURA AFRO-BRASILEIRA EM DIÁLOGO COM A FORMAÇÃO LEITORA NA ESCOLA

Nas últimas décadas do século XX e início do século XXI, o Brasil passou por intensas transformações impulsionadas pelo desenvolvimento científico e tecnológico. Essas mudanças impactaram as formas de aprendizagem, agora fortemente influenciadas pelo uso da internet e das mídias digitais.

No contexto atual, embora parte da população historicamente excluída devido às consequências do período de escravização no Brasil tenha alcançado acesso aos meios de comunicação, à escola, à informação e a espaços de poder, essa realidade ainda não se estende à maioria da população negra, principalmente pobre e periférica. Ainda que de forma tímida, a mobilidade social da população negra vem redesenhando a sociedade, refletindo-se em políticas públicas, relações de poder e cultura, padrões de comportamento e, por fim, nos papéis sociais.

Na escola, as mudanças não chegaram com a mesma velocidade, intensidade e proporção que nos demais espaços sociais externos, pois trata-se de uma instituição conservadora no que diz respeito à ruptura com costumes e valores. A sala de aula, como espaço físico, ainda mantém a configuração de séculos passados, com a lousa, a mesa do/a docente ao centro e as carteiras enfileiradas.

No que se refere ao currículo, implantações normativas, a exemplo a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei n.º 9.394/1996, alterada pelas Leis n.º 10.639/2003 e n.º 11.645/2008 e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), entre outras, determinaram um novo desenho curricular para que fossem acolhidas as vozes silenciadas ao longo da história, vozes daquelas pessoas excluídas e marginalizadas socialmente por práticas preconceituosas e estereotipadas de narrativas históricas deturpadas, mas perpetuadas.

A Lei n.º 10.639/2003 modificou a LDB para inclusão da obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" no currículo oficial da rede ensino, visando a promoção, respeito, valorização e reconhecimento da história e da cultura do povo afro-brasileiro e da África, bem como as contribuições na formação da sociedade brasileira. Sendo assim, as unidades escolares, públicas e privadas, ficam obrigadas a incluir a determinação legal do Ensino Fundamental ao Médio.

A Lei nº 10.639/2003 foi ampliada em sua abrangência com a criação da Lei nº 11.645/2008, que passou a incluir também a história e a cultura indígenas. Dessa forma, tornou-se obrigatória a inclusão no currículo oficial do ensino do estudo da “História e Cultura Afro-

Brasileira e Indígena", visando o reconhecimento das contribuições desses povos e o respeito à diversidade étnica e cultural brasileira.

Essas leis, ao modificarem o escopo da LDB, representam avanços importantes na promoção da diversidade e da igualdade racial, contribuindo para o enfrentamento do racismo, um dos mais nefastos fenômenos desumanizadores ainda presentes na sociedade contemporânea.

O ensino da história e cultura afro-brasileira é obrigatório há 20 anos, desde a Lei nº 10.639/2003. Essa conquista dos movimentos negros marcou a educação brasileira, fortalecendo a valorização da diversidade étnico-racial e o combate ao racismo. Nesse período, ocorreram diversas mudanças: políticas públicas para implementação e efetivação de cotas em concursos públicos; alteração no currículo, com a inclusão racial; criação de leis que tipificaram o racismo como crime; intensificação no combate ao racismo e às discriminações nos órgãos governamentais; fomento e valorização da cultura afro-brasileira e indígena, entre outras.

Apesar dos avanços significativos no reconhecimento da importância da cultura e da história afro-brasileira na educação básica, a aplicação prática da Lei nº 10.639/2003 ainda enfrenta desafios, pois sua existência, por si só, não garante a efetiva inserção da literatura afro-brasileira no cotidiano escolar. O cumprimento da lei, em muitas escolas, limita-se à realização de atividades pontuais, como palestras, construção de murais e feiras, principalmente durante a semana da Consciência Negra, sem que haja um planejamento integrado e contínuo de práticas pedagógicas efetivas. Tal cenário evidencia que, apesar de vigente há duas décadas, a lei ainda é interpretada de forma superficial e enfrenta resistências e dificuldades para consolidar suas orientações como base para uma prática educativa permanente.

É importante destacar que, quando a instituição educacional restringe o cumprimento da lei a ações simbólicas e esporádicas, não contempla efetivamente a norma, que objetiva promover a valorização da cultura afro-brasileira e o combate ao racismo por meio da educação. A eficácia desse instrumento normativo exige mais do que a simples menção em calendários escolares ou projetos pedagógicos pontuais: requer vontade política, formação docente consistente, um currículo que contemple a diversidade e, principalmente, o compromisso com uma educação antirracista e representativa.

A literatura afro-brasileira, em especial, continua sendo negligenciada nos acervos escolares, nos planejamentos de ensino e na formação dos professores, o que contribui para a manutenção de um currículo monocultural e excludente. Desse modo, mesmo quando a lei é "cumprida" formalmente, sua eficácia material — no sentido de provocar mudanças concretas

nas práticas pedagógicas — ainda está longe de ser efetivamente alcançada. É fundamental que a literatura afro-brasileira seja compreendida não como um conteúdo adicional ou comemorativo, mas como parte constitutiva da formação cultural e crítica dos estudantes.

A falta de estrutura, os materiais didáticos inadequados, a formação insuficiente de docentes, a descontinuidade de políticas públicas e a resistência gerada por valores enraizados em uma sociedade de matriz colonial branca dificultam a efetivação dessa proposta. É essencial desenvolver ações que garantam esse direito e promovam a igualdade racial por meio de uma educação verdadeiramente antirracista.

Os dilemas existem, precisam ser enfrentados e combatidos com esforços contínuos e articulados entre o Estado, as escolas e os docentes, para que as leis mencionadas sejam implementadas de forma efetiva nas instituições escolares e em todos os segmentos de ensino. Além disso, são necessárias mudanças estruturais que visem o combate ao racismo em todas as suas manifestações.

O trabalho voltado ao aperfeiçoamento da leitura pode ser fortalecido com a inclusão e/ou intensificação da literatura afro-brasileira, visto que essa prática, além de contribuir para o aprimoramento da competência leitora, pode também promover o respeito à diversidade étnico-racial e cultural, propiciar a equidade, combater a discriminação e o racismo, desenvolver a criticidade e favorecer a construção da autoestima dos estudantes.

Diante de tantos desafios, torna-se urgente repensar o papel da escola na promoção de uma educação antirracista, comprometida com a valorização da diversidade e a transformação social. A literatura afro-brasileira, quando inserida de forma intencional e contínua no contexto escolar, pode ser um meio poderoso de resistência, reconhecimento e construção de identidades. Não basta cumprir a lei formalmente: é preciso que ela reverbere nas práticas pedagógicas, na formação docente e na escolha dos conteúdos trabalhados em sala de aula. Somente assim será possível romper com o silenciamento histórico e estrutural que ainda marca a presença da cultura negra nas escolas e, enfim, caminhar para a construção de uma educação verdadeiramente plural, democrática e emancipadora.

3.1 DESAFIOS DA REESTRUTURAÇÃO DA REALIDADE ATUAL BRASILEIRA NA EDUCAÇÃO

Teoricamente, em sociedades que utilizam escrita, a importância da leitura é pacificada, ou seja, é uma afirmação aceita no meio acadêmico, nas escolas e na sociedade brasileira. Esse

entendimento parte não somente de professores, teóricos, pesquisadores e estudiosos da área de linguagem e demais áreas do conhecimento, mas também de pessoas leigas. A leitura é colocada como uma possível solução para resolver parte dos problemas de aprendizagem dos estudantes. Inquestionavelmente, essa é uma boa resposta sobre a importância do exercício constante da leitura. No entanto, percebe-se na prática docente uma divergência entre o que é teorizado e o que é efetivamente praticado no dia a dia com os estudantes no âmbito escolar.

Reconhece-se o valor da leitura, mas não se consegue a concretização efetiva dela. Nas escolas, quase não há espaço para a leitura, principalmente a literária, nas aulas de língua portuguesa. Relega-se a leitura a poucos momentos pontuais em projetos literários que não contemplam a riqueza proporcionada por um trabalho sério e bem planejado com a literatura. Se a escola tem papel fundamental na formação integral do cidadão crítico, cabe a essa instituição o desenvolvimento de mecanismos para aprimoramento da leitura para além da fruição.

Por um lado, a leitura literária convida o estudante a mergulhar no mundo da fantasia criado pela ficção, mas ao mesmo tempo refletir sobre temas presentes na vida deles, como conflitos oriundos das desigualdades de gênero, racismo, machismo presentes em sala na sociedade e que reverberam em de aula. Portanto, a escola precisa estimular leituras para que estudantes possam fortalecer a suas identidades negras ou indígenas e ampliar a sua leitura de mundo.

Por outro, o/a docente, ao selecionar textos e obras literárias que serão lidos, precisará inserir também a literatura afro-brasileira e indígena, que parte da subjetividade de pessoas negras e indígenas e de seus descendentes, a fim de valorizar a identidade e a cultura desses povos, e visando cumprir a obrigatoriedade legislativa e curricular.

Diante ao exposto, como contos afro-brasileiros escritos por mulheres negras podem desenvolver o repertório literário dos estudantes e valorizar a diversidade étnico-racial promovendo uma educação antirracista?

Primeiro, mesmo com dispositivos legais que garantem o acesso a livros de literatura afro-brasileira e indígena nas unidades escolares, ainda existem escolas, como a EMAMG, que não promovem de fato à leitura afro-brasileira porque não existem obras disponíveis em seu acervo. Em outras instituições, quando as obras estão presentes, não há incentivo à leitura nem um trabalho adequado para familiarizar os estudantes com a leitura literária.

Segundo, embora a representatividade de pessoas negras tenha aumentado nos livros de literatura e didáticos, com materiais de alta qualidade disponíveis, esses nem sempre chegam

às escolas públicas. Como resultado, muitos/as docentes utilizam as obras disponíveis, que frequentemente trazem representações estereotipadas e caricaturais da população negra, o que contribui para a manutenção de valores racistas e machistas. Esses valores se perpetuam por não possibilitar ao/à estudante o conhecimento da história sob outro ponto de vista, o do oprimido, e por pessoas negras serem subjugadas e retratadas de forma negativa na literatura.

Terceiro, a leitura de contos afro-brasileiros de autoria feminina é uma possibilidade para estudantes aperfeiçoarem a competência leitora enriquecendo o seu repertório literário e expandindo o seu letramento, para além de se verem representados de forma positivada. Dessa forma, a leitura desses contos poderá fomentar a desconstrução de padrões de beleza, de preconceito racial e de gênero, da discriminação e exclusão racial, formas do racismo que desumanizam pessoas negras.

As vozes negras e seus descendentes silenciados precisam perceber criticamente os vieses ideológicos e políticos presentes em textos literários que corroboram para a manutenção de uma imagem criada do povo negro de forma estereotipada e caricaturada, que contribui para a manutenção da discriminação racial e de gênero. Mediante a leitura, principalmente a literária, os indivíduos historicamente excluídos e marginalizados encontram lugar de fala para compartilhar suas histórias, permitindo que estudantes também se identifiquem com as narrativas e desconstruam estereótipos enraizados na sociedade.

Contemporaneamente, a escola enfrenta muitos desafios, desde a necessidade de melhorar os dados de avaliações externas até a tarefa de lidar efetivamente com as múltiplas dimensões sociais, culturais presentes no ambiente escolar. Para isso, é fundamental proporcionar a formação integral dos estudantes priorizando não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também as relações sociais e culturais que interferem na aprendizagem e contribuem com a formação do cidadão.

O fortalecimento da valorização da cultura afro-brasileira é um imperativo nos espaços escolares para corrigir equívocos de histórias deturpadas ou ocultadas propositalmente pelos opressores, sejam indivíduos ou instituições, que perpetuaram e/ou ainda perpetuam e se beneficiam com racismo. Por isso, objetiva-se compreender como a leitura literária de contos afro-brasileiros do livro *O tapete voador*[10] pode contribuir com o letramento literário e a promoção da educação antirracista.

[10] *O tapete voador* é um livro de contos afro-brasileiros, publicado em 2016, de autoria da poeta, escritora, professora e atriz Cristiane Sobral.

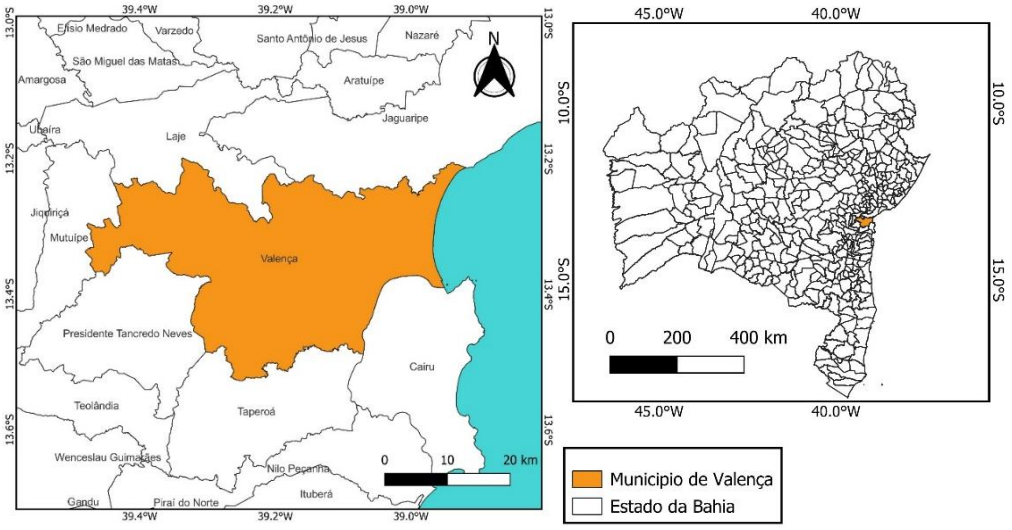
Para tanto, foram propostas intervenções planejadas para incentivar a leitura literária afro-brasileira, com ênfase nos contos de autoria negra feminina. Essas intervenções proporcionam reflexões sobre temas relacionados à vivência dos/as estudantes, permitindo o desenvolvimento da criticidade nas relações étnico-raciais. Além disso, buscam discutir o conteúdo da leitura literária, visando fortalecer a formação leitora do discente e o fortalecimento das identidades étnico-raciais no âmbito escolar, contribuindo para a construção dessas identidades na sociedade.

Este projeto desafiador, especialmente quando se trata de escolas públicas periféricas como a EMAMG, baseia-se em estratégias pautadas na promoção do respeito étnico-racial e de gênero, diversidade e autoestima. Assim, os estudantes puderam despertar, por meio da introdução da literatura de autoria feminina, e se tornarem resistência diante do preconceito da sociedade e agentes multiplicadores de informações. Isso contribuiu com o letramento literário de outros, para que, na labuta diária, saibam se posicionar e exigir que sua dignidade seja respeitada, ocupando os espaços que lhes pertencem e tornando-se sujeitos de fato e de direito.

3.1.1 Onde está localizada a comunidade educativa e seus sujeitos

A comunidade escolar alvo da pesquisa pertence ao município de Valença, localizado no Baixo Sul da Bahia, ficando a aproximadamente 270 km da capital baiana, Salvador. Atualmente, conforme o IBGE (2022), a população estimada é 85 655 habitantes. A imagem a seguir, Figura 1, mostra a localização da cidade.

Figura 1 – Mapa do município de Valença-BA.

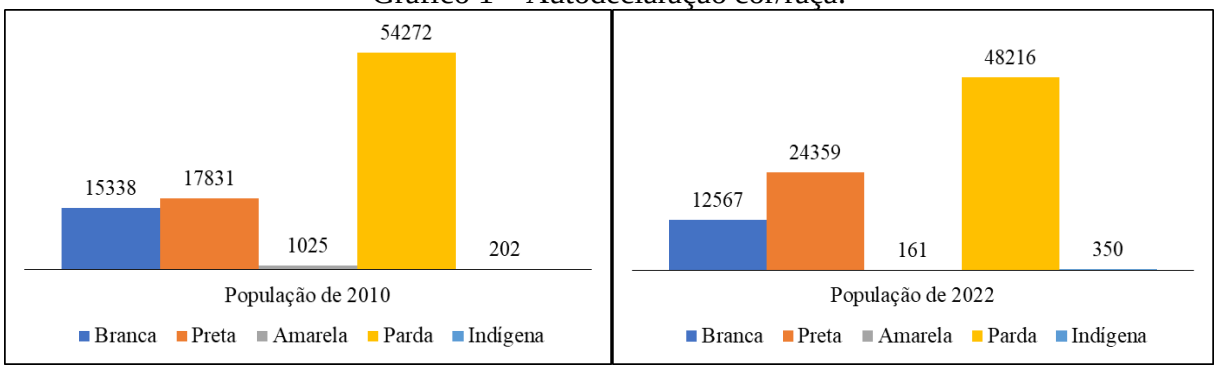


Fonte: Victor Abiner (IBGE, 2022).

O território valenciano era habitado pelos indígenas, os Tupiniquins, no século XVI. Com a chegada dos portugueses na região e com a divisão das Capitanias Hereditárias, o território ficou pertencendo à Capitania de São Jorge dos Ilhéus[11]. A cidade por ser cortada pelo Rio Una, no período colonial favorecia a produção agrícola nessa região, em especial a canavieira. Logo, os senhores de engenhos sentiram a necessidade de mão-de-obra para a plantação e beneficiamento da cana de açúcar, dessa forma, trouxeram para ser explorados aqui nesse município os africanos escravizados.

Nesse introito histórico contextual, evidencia-se a diversidade na formação do povo valenciano, marcada pela mistura étnico-racial. No entanto, conforme demonstrado no Gráfico 1, a comparação entre os censos do IBGE de 2010 e 2022 revela uma mudança significativa na autodeclaração étnico-racial da população.

Gráfico 1 – Autodeclaração cor/raça.



Fonte: Elaborado pela autora a partir do Panorama do Censo 2022 (IBGE, 2022).
Nota: Devido as quantidades em valores absolutos inferiores a 1000 dos grupos "amarelo" e "indígena", suas representações gráficas ficaram visualmente suprimidas.

O Gráfico 1 mostra que a população indígena do município aumentou de 202 para 350 pessoas, entre 2010 e 2022, segundo a autodeclaração. Apesar de ser um quantitativo baixo quando se trata dos povos originários, representa o reflexo do fortalecimento identitário. A população negra se constitui a maioria na cidade, sendo que a autodeclaração preta aumentou vertiginosamente, enquanto a branca e a amarela apresentaram queda no período analisado.

Embora o município abrigue a comunidade indígena Guerém, localizada na zona rural, não há, na escola onde a docente atua, registro de estudantes autodeclarados indígenas. A

[11] Informações obtidas por meio do site Memórias do Baixo Sul, projeto conduzido pelo Grupo de Pesquisa NEABI do IF Baiano (CNPq), sob coordenação das docentes Dra. Nelma Barbosa e Ma. Scyla Pimenta, no âmbito do curso de Especialização em Relações Étnico-Raciais e Cultura Afro-brasileira na Educação (REAFRO) e do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (IF Baiano *Campus* Valença). Disponível em: memoriasdobaixosul.com.br. Acesso em: 20 mar. 2024.

EMAMG, situada no bairro da Urbis – um conjunto habitacional urbano de baixa renda, predominantemente negro – é o foco do projeto de intervenção.

Com a fundação do bairro, emergiu a necessidade de uma unidade escolar para atender as crianças e os adolescentes da localidade. No final da década de 1980, o governo do estado finalizou a construção de uma escola, mas esta permaneceu fechada por anos. Diante dessa situação, a população se mobilizou para que seus filhos tivessem acesso à escola, garantindo-lhes os direitos previstos constitucionalmente. A associação de moradores fez uma mobilização para discutir com as autoridades políticas da cidade a situação da referida escola.

O resultado do movimento social, em prol da educação, foi a inauguração e o funcionamento da Escola Estadual de 1º grau Professora Augusta Messias Guimarães, em 18 de julho de 1988, ofertando o ensino de 1ª a 4ª série. Posteriormente, ofereceu a alfabetização e o ensino de 5ª a 8ª série para turmas regulares e na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA). O funcionamento da instituição foi regulamentado com a Resolução do Conselho Estadual de Educação (CEE) nº 053/98, sendo autorizado, em 19 de janeiro de 1999, o funcionamento do Ensino Fundamental.

A escolha do nome da escola homenageia Augusta Messias Guimarães, nascida em 8 de julho de 1898, em Valença (BA), primeira professora diplomada do município e figura de grande relevância na área educacional e na assistência social da cidade. Com mais de três décadas dedicadas à docência, foi também a primeira diretora do Grupo Escolar Conselheiro Zacarias. Além disso, destacou-se pelo trabalho voluntário em instituições sociais e religiosas, sempre pautada pelo compromisso com o próximo. Seu falecimento ocorreu em 18 de agosto de 1978, mas seu legado permanece vivo e inspira gerações, sendo eternizado na escola que leva seu nome.

Na ocasião de sua inauguração, essa escola se tornou a segunda escola pública do município. Sua qualidade de ensino se espalhou rapidamente, atraindo a atenção de pais de estudantes de outros bairros e classes sociais, que começaram a matricular seus filhos. A infraestrutura da unidade era considerada exemplar para a época, contando com 8 salas espaçosas, 4 banheiros com 4 sanitários cada, sala de arquivo, de secretaria, de direção, de professores, de leitura, 1 cozinha/cantina, 1 pátio descoberto, 1 quadra poliesportiva, e uma área verde.

Atualmente, a estrutura básica é a mesma, mas passou por modificações para atender outras demandas, e hoje conta com 11 salas de aula, 2 banheiros com 4 sanitários cada, sala de arquivo, de secretaria, de direção, de digitação, de coordenação, de professores, de leitura, de

vídeo, 1 cozinha, 1 área para interação, 1 pátio coberto, que funciona como auditório da escola, e não possui mais a quadra poliesportiva nem a área verde, pois foram doadas para construção de outra escola.

Até o momento desta escrita, a escola oferta apenas o Ensino Fundamental – Anos Finais regular, nos turnos matutino e vespertino, e Educação de Pessoa Jovem, Adulta e Idosa (EPJAI), no turno noturno. É considerada uma unidade de ensino de grande porte e funciona com 11 turmas pela manhã (6 turmas de 6º ano e 5 de 7º ano), 11 turmas pela tarde (6 turmas de 9º ano e 5 turmas de 8º ano) e 4 pela noite (2 turmas de Aceleração II – Estágio I, e 2 turmas Aceleração II – Estágio II)[12], apresentando um total de 578[13] estudantes matriculados nos três turnos. Desse total, 80% estão matriculados no diurno. Cabe mencionar que a escola já teve 1200 estudantes nas últimas duas décadas, tendo a mesma estrutura; entretanto, essa matrícula foi caindo gradativamente. A redução inicial ocorreu devido à multiplicação de escolas de Ensino Fundamental tanto na zona urbana quanto na zona rural, ao seu sucateamento e, posteriormente, à divulgação das escolas cívico-militares pela Secretaria de Educação do Município.

O conjunto de fotos da Figura 2 (da esquerda para a direita) mostra a fachada, a área de interação, uma sala de aula, em formato original desde a inauguração, e o pátio coberto/auditório. São ambientes bem limpos e cuidados.

[12] Dados fornecidos com base no livro de matrícula, pela secretaria da Escola Municipal Augusta Messias Guimarães. Consulta realizada em 20 de novembro de 2023.
[13] Dados obtidos no livro de matrícula, fornecido pela secretaria da Escola Municipal Augusta Messias Guimarães. Consulta realizada em 20 de novembro de 2023.

Figura 2 – Fachada e estrutura interna da Escola Municipal Augusta Messias Guimarães.

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2024).

O agrupamento de fotos da Figura 3 apresenta espaços internos utilizados por docentes e discentes, respectivamente sala de professor, sala de vídeo e sala de leitura sob dois ângulos.

Figura 3 – Ambientes internos da Escola Municipal Augusta Messias Guimarães.

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2024).

O bairro onde a escola está localizada (Figura 4), embora periférico, passou por mudanças significativas no perfil socioeconômico de seus moradores, que atualmente pertencem à classe média, e seus filhos não estudam na instituição escolar da localidade. A maioria dos estudantes vem de bairros distantes e adjacentes, e não do próprio bairro onde a escola está inserida.

Figura 4 – Localização da escola no bairro da Urbis.

Fonte: Elaborado a partir do *Google Earth* (2023).
Legenda: O retângulo em vermelho representa a área total da escola.

Após a pandemia, somado ao sucateamento da escola e à falta de investimento na infraestrutura básica, além da intensificação da divulgação de escolas cívico-militares pela Secretaria de Educação do município, a escola continuou enfrentando a queda no número de estudantes matriculados. Em meio a esses desafios, a escola continua resistindo às dificuldades e atende a todos que procuram matrícula, de qualquer diversidade étnico-racial – branco, negro e indígena[14]. A mesma diversidade que forma a sociedade valenciana, mas de forma limitada, pois, entre os estudantes autodeclarados, há apenas pessoas brancas, pardas e negras.

Vale salientar que a maioria dos estudantes matriculados atualmente não reside na comunidade onde a escola está inserida. São discentes de baixa renda, oriundos de bairros periféricos adjacentes à Urbis e da zona rural. Esse cenário dificulta as relações interpessoais na comunidade escolar devido à violência e às rixas entre bairros e facções criminosas. Embora seja um desafio, a educação libertadora ainda representa uma esperança para reverter questões

[14] No livro de matrícula da Escola Municipal Augusta Messias Guimarães (EMAMG) constam dados pessoais, endereço, filiação e solicitação da autodeclaração. Todavia, quando os estudantes são menores de 18 anos, quem informa dos dados são seus responsáveis. Consulta realizada em 20 de novembro de 2023.

relacionadas à aprendizagem, especialmente quando são de responsabilidade dos/as docentes, como a melhoria da proficiência em Língua Portuguesa, possibilitando intervenções em práticas sociais.

3.1.2 Percepção da vivência dos sujeitos

A proposta de pesquisa foi desenvolvida em uma turma de adolescentes, do 9º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais regular, turno vespertino, da Escola Municipal Augusta Messias Guimarães, instituição pública, localizada no bairro da Urbis, zona periférica da cidade de Valença, no interior do estado da Bahia. A participação de toda a turma foi devidamente autorizada por meio dos termos de consentimento livre e esclarecido assinado pelos responsáveis, do assentimento de menor assinado pelos estudantes participantes, do consentimento para uso de imagem na dissertação assinados pelos responsáveis e pelos estudantes (ANEXO I).

Dentre as turmas as quais a presente pesquisadora leciona, apenas uma foi selecionada para o projeto de intervenção com contos afro-brasileiros, visando o estímulo à leitura e para desenvolvimento do letramento racial com ênfase na discussão de gênero. A compreensão do universo no qual os/as estudantes estão inseridos/as faz-se necessária para intervir de modo adequado no seu cotidiano escolar de modo a proporcionar condições para o desenvolvimento da competência leitora.

Essa turma concluiu o 5º ano em 2020, no início da pandemia de covid-19, sem reprovação, e iniciou o 6º ano em 2021, ainda durante a pandemia. Por dois anos consecutivos, os/as estudantes estiveram sem aulas presenciais, com uma aula *on-line* por dia (apenas para o Ensino Fundamental – Anos Finais), ou aulas em vídeo para aqueles que tinham acesso à internet e equipamentos em casa. Para os/as demais alunos/as, o acompanhamento das aulas era realizado por meio dos cadernos pedagógicos, organizados por blocos temáticos de atividades com todas as disciplinas, os quais os/as estudantes e/ou familiares retiravam na escola. Nesses dois anos, não houve reprovação.

A pandemia de covid-19 foi considerada encerrada pela OMS em 2023, mas, já em 2022, a escola retomou as aulas presenciais. No entanto, metade das salas de aula apresentava problemas estruturais e estava em risco. Como solução, o turno foi dividido em dois, com aulas de apenas 25 minutos. Para complementar a carga horária, foram desenvolvidos projetos com

atividades extraclasse. Diante desse cenário, a turma-alvo chegou ao 9º ano, em 2023, com um déficit nas habilidades esperadas para a série.

Embora a maioria dos/as estudantes que participaria do projeto estivesse na faixa etária correspondente à série, as avaliações externas – como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)[15] – indicavam que não alcançavam o nível de proficiência esperado em Língua Portuguesa. Soma-se a essa constatação um fato preocupante: a ausência de um trabalho contínuo com a leitura literária tanto no período pandêmico quanto antes dele. Assim, conforme o Projeto Político Pedagógico (PPP) da EMAMG (2023), a falta de hábito entre os/as estudantes e o pouco interesse pelas atividades literárias desenvolvidas contribuíram para o aumento das dificuldades e para a precariedade no letramento sobre questões sociais como as mencionadas.

Segundo o PPP da instituição, do total de matrículas realizadas em 2023, 42% dos estudantes declararam-se ser do gênero feminino e 58% do masculino. Quanto à autodeclaração étnico-racial, o PPP da escola não apresenta uma especificação clara, mencionando apenas a expressão partitiva "maioria", sem indicar percentuais ou outros dados quantitativos. Todavia, na avaliação externa do Saeb (2022), realizada na escola, 29% se declaram pretos e 47% se declaram pardos, computando nessa escola 76% de negros.

Esses dados precisam considerados nas práticas desenvolvidas em sala de aula para que a diversidade étnico-racial esteja presente e o direito de todos/as seja efetivado. Embora as leis e orientações normativas da BNCC estejam estabelecidas e haja obrigatoriedade, sua eficácia depende de ações concretas e afirmativas que visem a inclusão, as quais devem ser desenvolvidas por todos os agentes envolvidos no processo educativo. No que tange ao PPP da escola[16], as orientações são discretas e não fazem menção à Lei n.º 9.639/2003 e à Lei n.º 11.645/2008.

Segundo o PPP da instituição, do total de matrículas realizadas em 2023, 42% dos estudantes declararam-se ser do gênero feminino e 58% do masculino. Quanto à autodeclaração étnico-racial, o PPP da escola não apresenta uma especificação clara, mencionando apenas a expressão partitiva "maioria", sem indicar percentuais ou outros dados quantitativos. Todavia,

[15] É o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) que permite a avaliação da qualidade da educação ofertada no país, bem como a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento das políticas educacionais, por meio da aplicação de testes e questionários aplicados a cada dois anos na rede pública e em uma amostra da rede privada. Por meio destes, o Saeb reflete os níveis de aprendizagem demonstrados pelos/as estudantes avaliados/as, explicando esses resultados a partir de uma série de informações contextuais. Disponível em: https://download.inep.gov.br/saeb/outros_documentos/nota_explicativa_saeb_2021.pdf. Acesso em: 11 dez. 2023.

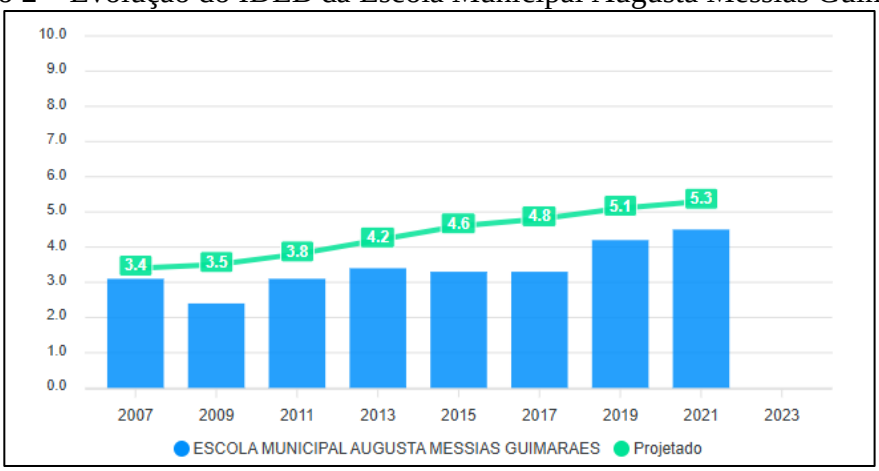
[16] Projeto Político Pedagógico elaborado e divulgado para a comunidade escolar em dezembro de 2023.

na avaliação externa do Saeb (2022), realizada na escola, 29% se declaram pretos e 47% se declaram pardos, computando nessa escola 76% de negros.

Esses dados precisam considerados nas práticas desenvolvidas em sala de aula para que a diversidade étnico-racial esteja presente e o direito de todos/as seja efetivado. Embora as leis e orientações normativas da BNCC estejam estabelecidas e haja obrigatoriedade, sua eficácia depende de ações concretas e afirmativas que visem a inclusão, as quais devem ser desenvolvidas por todos os agentes envolvidos no processo educativo. No que tange ao PPP da escola[17], as orientações são discretas e não fazem menção à Lei n.º 9.639/2003 e à Lei n.º 11.645/2008.

Os problemas que afligem grande parte das escolas da Educação Básica pública brasileira, comprometendo a qualidade da educação e os resultados nas avaliações, também se refletem na EMAMG, que apresenta resultados negativos em avaliações externas, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), ficando abaixo da meta estabelecida. A nota projetada era 5,3 para 2021, ficando abaixo com 4,5. Apesar do resultado abaixo do esperado, a EMAMG vem, desde a divulgação das oito últimas edições do IDEB, apresentando evolução perceptível, conforme constata-se no Gráfico 2[18].

Gráfico 2 – Evolução do IDEB da Escola Municipal Augusta Messias Guimarães.



Fonte: Ideb, 2023, INEP (QEdu, 2023).

Entretanto, é preciso atenção para o fato que, no período pandêmico, na rede municipal, houve aprovação automática dos estudantes em 2020 e 2021, consecutivamente ascendendo o índice escolar de aprovação acima de 90%, excluindo desse cômputo apenas a evasão escolar

[17] Projeto Político Pedagógico elaborado e divulgado para a comunidade escolar em dezembro de 2023.
[18] Dados coletados no site QEdu sobre resultado do IDEB das escolas públicas. Disponível em: https://qedu.org.br/escola/29290775-escola-municipal-augusta-messias-guimaraes/ideb. Acesso em: 20 nov. 2023.

4,9% a 5.5% em respectivos anos letivos. Essas informações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) podem ser conferidas nas Tabelas 1 e 2.

Tabela 1 – Taxas de rendimento por etapa escolar em 2020.

	Reprovação	Abandono	Aprovação
Anos Iniciais	- Sem dados	- Sem dados	- Sem dados
Anos Finais	**0,0%** 0 reprovações	**1,1%** 7 abandonos	**98,9%** 658 aprovações
Ensino Médio	- Sem dados	- Sem dados	- Sem dados

Fonte: INEP, 2020 (QEdu, 2023).

Tabela 2 – Taxas de rendimento por etapa escolar em 2021.

	Reprovação	Abandono	Aprovação
Anos Iniciais	- Sem dados	- Sem dados	- Sem dados
Anos Finais	**0,0%** Sem dados	**5,5%** Sem dados	**94,5%** Sem dados
Ensino Médio	- Sem dados	- Sem dados	- Sem dados

Fonte: INEP, 2021 (QEdu, 2023).

Se o item Aprovação interfere na determinação do Ideb, essa progressão pode não refletir a real situação do aprendizado dos/as estudantes dessa instituição, camuflando um indicador fundamental para o desenvolvimento de políticas públicas.

Quanto ao item Avaliação, referente ao aprendizado dos/as estudantes, a proficiência em Língua Portuguesa, medida pela prova do Saeb (Gráfico 2), houve evolução contínua de 2013 a 2017, declinando em 2019. Em 2021, a proficiência apresentou o maior percentual de todas as edições, mas nem 30% dos estudantes do 9º ano apresentaram o aprendizado adequado. Apenas 10% estavam no nível proficiente correspondente. O aumento desses percentuais foi decorrente da alta taxa de aprovação automática do período pandêmico.

Os dados apresentados não podem ser negligenciados considerando que, em 2019, 72% dos/as estudantes do 9º ano não apresentaram o aprendizado adequado para a série. Um outro aspecto relevante a ser destacado é a distorção idade-série, de 39,1% em 2022. Quando se analisa por ano, o 9º ano chega a 41,1% no atraso escolar em 2 anos. Essa defasagem está associada à reprovação do estudante, o que desestimula e aumenta seu desinteresse pelas aulas, além de gerar a falta de perspectiva sobre o que o estudo pode proporcionar.

Lamentavelmente, os dados expõem os problemas enfrentados por essa escola. Primeiro, mesmo o Ideb estando em progressão, ainda está abaixo da meta estabelecida, pois os/as estudantes não apresentam um bom nível de aprendizado. Segundo, dois anos consecutivos sem reprovação não significam real aprendizado dos/as estudantes. Terceiro, embora o índice de proficiência na disciplina Língua Portuguesa tenha melhorado, está aquém do esperado, necessitando um olhar especial. Por último, a alta defasagem idade/série em uma escola é indicativo claro de um problema.

Para além dos problemas relacionados à aprendizagem, não se descarta a existência de outros, que fogem às possibilidades de resolução por parte dos/as docentes, a exemplo da precarização das escolas em relação à estrutura, ausência de equipamentos e materiais, o que dificulta o desenvolvimento de uma prática docente comprometida com o outro; a proficiência em Língua Portuguesa permanece como responsabilidade do/a docente.

Diante da realidade brasileira, dos problemas apontados e do público atendido pela instituição EMAMG, a aplicação do projeto de intervenção sobre letramento literário surge como uma necessidade. A instituição escolar é fundamental para garantir aos/às estudantes o acesso aos direitos, especialmente aos direitos humanos. Candido (2011) destaca a literatura como essencial para a formação humana, ao lado de outros direitos fundamentais, como saúde, moradia, alimentação e liberdade, não podendo ser negada a ninguém.

3.2 INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA: LETRAMENTO LITERÁRIO E AÇÕES ANTIRRACISTAS NO ESTUDO DO CONTO AFRO-BRASILEIRO

A escola é o espaço formal de aprendizagens diversas. Além da aquisição da leitura/escrita e o aperfeiçoamento e desenvolvimento delas, os/as estudantes têm a possibilidade de desenvolver o pensamento crítico, ampliar as habilidades socioemocionais, expandir a visão de mundo, aprender direitos e deveres. Entretanto, no Brasil, os resultados de avaliações externas, como o PISA[19], sinalizam que estudantes entre 15 e 16 anos são incapazes de compreender um texto plenamente. Em 2023, a aprendizagem em leitura estava abaixo da média estipulada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE),

[19] Exame internacional realizado na área educacional para aferir a aprendizagem dos estudantes em Matemática, Leitura e Ciências. Resultado divulgado em 05/12/2023 no portal do Ministério da Educação (MEC) Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/acoes-internacionais/divulgados-os-resultados-do-pisa-2022. Acesso em: 20 fev. 2024.

mostrando que o sistema educacional falha em sua função básica de formar leitores competentes.

Além desses dados, é importante salientar que as transformações sociais ao longo do tempo exigiram uma escola que acolhesse a diversidade brasileira. Nesse contexto, a luta do Movimento Negro se destacou, conquistando e efetivando os direitos da população negra, denunciando o racismo e buscando políticas públicas para a promoção da história e cultura afro-brasileira, o que também abriu caminhos para a luta indígena pelos seus direitos. Essas transformações provocaram mudanças comportamentais na sociedade brasileira, que, com o estabelecimento normativo, precisou se adaptar a situações antes consideradas comuns, mas hoje vistas como inaceitáveis.

Essas transformações comportamentais estão acontecendo na convivência social, mas ainda não são suficientes ou esperadas, pois persistem resquícios de valores que marginalizam os diferentes. Aqueles que, devido a sua raça e seu gênero, não se alinham ao que a sociedade branca definiu como padrão de aceitação, continuam sendo desconsiderados, e isso ignora a diversidade entre os grupos étnicos.

Vale ressaltar que são, principalmente, nas instituições de ensino que as diferenças se acentuam. Nelas, ao invés de haver um ambiente mais inclusivo e amistoso, dada a miscigenação étnica e de gênero que lhes são próprias, observa-se o inverso, posto que repercute ali de forma mais evidente esse comportamento social indesejável de práticas discriminatórias, racistas e machistas. Nota-se que conflitos explodem dentro e fora da sala de aula, expondo a carga de valores patriarcais trazidos pelos/as estudantes de seu ambiente doméstico e familiar, traduzidos nas suas ações, suas atitudes e seus comportamentos.

Diante do exposto, existe a necessidade do diálogo premente da escola com contos afro-brasileiros como ferramenta para o letramento literário e para o desenvolvimento do protagonismo juvenil na luta antirracista, com o intuito de dar visibilidade social à chaga que é o racismo. Além disso, visa trabalhar as dificuldades apresentadas pelos/as estudantes em relação à leitura literária e desenvolver estratégias que aperfeiçoe e aprofunde sua competência leitora, possibilitando ainda a promoção de reflexões acerca de questões étnico-raciais.

3.2.1 Começo da mudança: rota literária com contos afro-brasileiros

Contar histórias é algo presente na vida das pessoas desde o início das civilizações. Desde a mais tenra idade, as pessoas são cercadas por histórias de todos os tipos, das mais

eruditas às mais populares. As narrativas encantam a todos sem distinção de idade. Entretanto, ao chegar na sala de aula, o encantamento desaparece. A apresentação do texto literário se torna estranha, quase como um alienígena, e as experiências com leituras nem sempre são tão motivadoras.

Considerando essas situações, pensou-se no gênero literário conto como ponto de partida para um trabalho que visa estimular a leitura literária e desenvolver as habilidades e competências de leitura e escrita, em interações com práticas sociais. O objetivo é, além de possibilitar o letramento e desconstruir atitudes racistas, conquistar o/a estudante, envolvendo-o/a em atividades com a literatura.

Mas, por que o conto? Porque possibilita o desenvolvimento da imaginação, aperfeiçoamento da linguagem, trabalho com temáticas universais, contato com a estética literária, reflexão em grupo, fomenta a criatividade, leitura para fruição, concentração, aperfeiçoamento da competência linguística e exploração da diversidade cultural.

Nas narrativas dos contos, a imaginação pode ser desenvolvida quando os estudantes têm contato com realidades diferentes da sua, mundos imaginários e incomuns, ou até situações próximas e familiares. A linguagem, embora haja variação a depender do autor, público e contexto de produção, tende a ser expressiva, direta e concisa, o que ajuda a ampliação vocabular e compreensão da história.

Por um lado, a experiência estética dos contos é favorável para um trabalho em sala de aula com tempo predeterminado. Tipicamente estimulam a criatividade, têm extensão reduzida e envolventes pela beleza estilística de enredos cativantes e personagens únicas na narrativa, o que torna possível ao docente trabalhar habilidades de concentração e atenção, necessárias para a leitura, compreensão, análise e interpretação no tempo programado para aula.

Por outro lado, os contos oportunizam discussões sobre relevantes questões que envolvem a existência humana enquanto sujeito individual e pertencente a uma coletividade. Valores e temas universais estão presentes nas discussões como amor, justiça, igualdade, preconceitos, discriminação entre outros. Isso pode estimular estudantes a ler fora do espaço escolar e despertar o escritor que tem dentro de si, produzindo suas próprias histórias.

As narrativas contemporâneas, curtas, envolventes, próximas de situações também vivenciadas pelos discentes, coloca-os em contato direto com a linguagem literária. Isso pode incentivar a imaginação e criatividade, favorecendo a reflexão sobre dilemas envolvendo a si, o outro e o mundo e inspirar o desenvolvimento do hábito pela leitura, dessa forma, enriquecendo a experiência do estudante.

Sendo assim, o conto possibilita essa iniciativa para introduzir um trabalho literário que venha despertar o interesse e envolvimento de estudante, além de servir como ponto de partida para discussões que refletem a diversidade étnico-racial da sociedade brasileira numa perspectiva antirracista. São textos que estão mais próximos dos estudantes tanto na escola quanto em casa e possibilitam o diálogo entre culturas diferentes.

Segundo Gancho (1991, p. 7), conto é uma "narrativa mais curta, que tem como característica central condensar conflito, tempo, espaço e reduzir o número de personagens". Essas são características bem marcadas nos contos: "O tapete voador", "A discórdia do meio", "Elevador a serviço", "Nkala: um relato de bravura", "Pixaim", "Metamorfose" *e* "Renascença", os quais além de apresentarem essas singularidades narrativas, incorporam também os elementos estéticos específicos da literatura afro-brasileira.

A obra *O tapete voador* apresenta dezenove contos de diversos tipos, mas para esse projeto foram escolhidos os sete mencionados acima, por serem mais próximos da realidade da turma e por abordarem temas atrativos aos/às adolescentes. Esses contos apresentam enredos com conflitos que convidam à reflexão sobre situações de desumanização e racismo, além de trazerem desfechos que destacam pessoas negras que não se deixam dominar pelos racistas. As personagens, mais complexas em suas características, demonstram resistência às tentativas de "apagamento" da história e cultura do povo afrodescendente.

Além disso, esses contos apresentam temáticas relacionadas ao povo afro-brasileiro, desde questões do período colonial, a exemplo de "Nkala: um relato de bravura" até as contemporâneas como em "O tapete voador". Alguns trazem o tempo reduzido em "Elevador a serviço"; outros marcam a passagem da infância à vida adulta na narrativa de "Pixaim". Os espaços variaram desde a África, navio negreiro até diversos espaços de interação social da atualidade como empresa, elevadores e uma avenida.

Por fim, narradores observadores e personagem que compõem as narrativas se posicionam com humor ácido, marcando a consciência estética, política, ideológica em relação ao racismo, uma chaga que tenta destruir a história e as tradições das pessoas negras. Esses narradores e seus pontos de vista contribuem para práticas antirracistas. Dessa forma, os contos não apenas colaboram para o aperfeiçoamento linguístico, mas também possibilitam reflexões e discussões que promovem a conscientização sobre si, sobre os outros e sobre as questões raciais e de gênero que influenciam as relações humanas, além de motivar a busca por mobilidade social por meio dos estudos.

3.2.2 Passos para o trabalho com a literatura afro-brasileira na sala de aula

Considerando que estudantes da Escola Municipal Augusta Messias Guimarães precisam vivenciar a literatura afro-brasileira em atendimento à Lei n.º 10.639/2003, ser incentivados a ler e aperfeiçoar a competência comunicativa para atuar em diversos campos de atuação, os contos representam a possibilidade de aproximação dos discentes com literatura afro-brasileira.

Para a realização do projeto de intervenção, foram aplicados questionários com a turma para obter informações sobre a relação dela com a leitura literária. Foi desenvolvida uma Rota Literária com contos, que aconteceu em um período de seis semanas, iniciando em julho. A rota foi dividida em 14 encontros com 6 aulas semanais, realizados por etapas e trabalhou com os eixos leitura, oralidade, escrita e análise da língua, além da estética literária dos contos e temas como identidade e relações étnico-raciais com uma abordagem antirracista, totalizando 37 aulas, sendo 34 para a realização das etapas e 03 para organização do evento. A ideia da intervenção surgiu das reflexões e dos conhecimentos adquiridos nas aulas de Literatura e Ensino, no Mestrado Profissional (PROFLETRAS) da UNEB, *Campus* V, sobre o desenvolvimento de práticas de letramento literário para uma educação antirracista.

A Rota Literária com contos afro-brasileiros contou com uma sequência metodológica com os seguintes passos: sinal, partida, percurso, checagem e chegada, descritos a seguir:

- O "Sinal" funciona como estímulo externo, ou seja, uma forma de sensibilização, a fim de trazer o/a estudante à proposta didática. Esse primeiro momento visou impactar os/as participantes para que se envolvam na atividade.
- A "Partida" é o primeiro passo para a participação tanto individual e/ou quanto coletiva. Nessa etapa, buscou-se verificar o letramento literário sobre o que estava sendo apresentado, partindo da aprendizagem significativa.
- O "Percurso" trata-se do desenvolvimento da atividade programada, que envolveu eixos da linguagem com a finalidade de trabalhar a leitura literária.
- A "Checagem" é a verificação da aprendizagem, utilizando diferentes instrumentos, como fichas, escrita criativa, jogos, discussão em grupo, gravação em áudio, entre outros.
- A "Chegada" é o resultado da checagem, quando o/a estudante ganha autonomia, realizando as atividades propostas. Nesse ponto, observou-se a necessidade ou não de novas intervenções.

Em alguns momentos da aplicação, pôde-se realizar o “Resgate”, isto é, a retomada de um pré-requisito para a aprendizagem da aula, e/ou “Difusão”, que é a disseminação da aprendizagem adquirida, sendo o/a estudante o/a agente propagador de conhecimento.

Quanto à ordem de introdução dos elementos da narrativa, salienta-se que todos não são enfatizados em um mesmo conto. Cada conto traz, individualmente, um elemento ou aos pares: enredo, personagens, tempo, espaço e narrador. Como são contos distintos, foram apresentados conforme encadeamentos possíveis entre as narrativas; no entanto, em cada um foi trabalhado um ou dois elementos, focando na abordagem antirracista e na estética literária afro-brasileira adotada pela autora Cristiane Sobral.

Os passos da Rota permitem que o/a professor/a possa realizar a Sequência Didática (SD) na íntegra, com os setes contos selecionados ou escolha um específico. Ela também foi planejada considerando a possibilidade de intercorrências, como a suspensão de aulas, para que, caso seja interrompida, seja possível dar continuidade na aula seguinte sem prejuízo para a atividade.

Durante a aplicação da Rota Literária, é fundamental partir da aprendizagem significativa e incentivar os/as estudantes a fazerem inferências, para que o desenvolvimento da proposta seja eficaz. Além disso, é importante estimulá-los/as a ser multiplicadores de informações do conhecimento adquirido.

A intervenção literária possibilitou o desenvolvimento da criticidade e o fortalecimento da autoestima e da identidade dos grupos estigmatizados pela sociedade, contribuindo com a formação do/a estudante por meio da postura antirracista nas narrativas dos contos. Tais narrativas auxiliaram no desenvolvimento dos eixos da linguagem, como a leitura, a oralidade e a escrita, levando a uma aprendizagem significativa. Além disso, os contos afro-brasileiros enriqueceram o repertório linguístico e literário dos/as estudantes, permitindo o conhecimento de outros pontos de vista, como o de pessoas negras, e a percepção de estilos e linguagem, ampliando a bagagem cultural e apreciação literária. Por fim, o projeto contribuiu com o protagonismo dos/as estudantes, que expressaram sua voz e suas vivências e experiências, bem como foi incentivado o empoderamento racial e de gênero, tanto individual quanto coletivamente, sobretudo entre grupos historicamente marginalizados.

A elaboração do produto desta pesquisa – a SD – não se restringiu a apenas fazer as reflexões e análises, mas representou uma proposta palpável para promover transformações significativas para os desafios encontrados na comunidade escolar. O produto também levou em conta as habilidades e o interesse dos/as discentes pelo celular e pelas mídias digitais e

propôs que fosse produzida a gravação-áudio da leitura dos contos, que foi colocada em formato *QR Code* e disponibilizada num marca-página, para ser distribuída para colegas de outras turmas, como forma de mobilização e fomento à leitura literária dentro da escola.

Além disso, os/as adolescentes foram agentes multiplicadores e realizaram um seminário temático sobre os contos trabalhados para as demais turmas da escola. Quanto à escrita, os/as discentes produziram diários da Rota Literária, registros semanais sobre reflexões, vivências e produções escritas, que foram expostos no varal literário. Portanto, o produto incluiu: áudio em *QR Code* dos contos lidos pela turma, seminário temático, para disseminar o que foi aprendido sobre o conto, e a exposição dos contos produzidos pelos estudantes no painel literário. A seguir, será apresentada o planejamento original da SD de forma detalhada em formato de Rota Literária[20] e na seção 4 a descrição da aplicação.

3.2.3 Rotas Literária com Contos Afro-Brasileiros

Rota literária para formação leitora crítica

Etapa 1

Sequência Didática (SD): Conhecendo-me.

Tempo de duração: 2 aulas (50 min cada aula).

Materiais necessários: Árvore de papel, envelope, cápsula, caneta, lousa, piloto, papéis diversos, cartão, projetor, vídeo, caderno e caixa de som.

Conteúdos: Autodeclaração étnico-racial e racismo.

Sensibilização: Dinâmica e vídeo.

Objetivos:

- ➢ Criar um ambiente propício para a sensibilização da turma com uma conversa para dinâmica de introdução da rota literária sobre o tema igualdade racial;
- ➢ Incentivar os alunos a refletirem sobre as desigualdades raciais existentes na sociedade brasileira, analisando impactos na vida de quem sofre o racismo;
- ➢ Estimular o engajamento da turma em discussões que levem os estudantes à percepção da importância da igualdade de direitos em suas comunidades e na sociedade em geral

[20] Todas as atividades da SD estão no Apêndice E. Os contos escolhidos constam nos Anexos B, C, D, E, F e H.

Metodologia:

A sala deverá estar organizada com as carteiras em formato de U. Na frente, ao centro, haverá uma árvore que marcará o início da Rota Literária – embora os estudantes, nesse momento, ainda não saibam do que se trata. Para criar uma atmosfera de mistério e encantamento, será colocada a música "Anunciação", de Alceu Valença (1983). A turma será estimulada a cantar e, em seguida, convidada para participar de uma atividade de sensibilização. A proposta será que descubram o que acontecerá semanalmente nas aulas de Língua Portuguesa durante aproximadamente dois meses, iniciando na última semana de julho.

A docente solicitará que os estudantes levantem hipóteses sobre o que está sendo anunciado. As respostas serão escritas na lousa, favorecendo a construção coletiva de sentidos. Em seguida, será apresentada a árvore mencionada anteriormente, agora revelada com perguntas relacionadas às desigualdades raciais. A turma será informada de que, a cada pergunta respondida, uma letra presa na árvore será descoberta. Essas letras formarão, ao final, o nome da atividade a ser desenvolvida ao longo de um trimestre letivo.

Importa destacar que a quantidade de perguntas será superior ao número de letras que compõem a frase "ROTA LITERÁRIA", o que estimulará a turma a se engajar na resolução dos desafios propostos. Quando todas as letras forem reveladas, os estudantes poderão indicar um representante para abrir um envelope surpresa colocado junto ao tronco da árvore. Dentro do envelope haverá uma mensagem a ser lida em voz alta: "Parabéns por ter chegado até aqui! Venha pegar o seu 'Diário da Rota Literária', que está numa sacola próxima à árvore." Cada diário será personalizado com a silhueta de costas de cada estudante.

Após a entrega dos diários, todos/as os/as estudantes serão convidados/as a cortar a faixa que simbolizará o início da caminhada na Rota Literária, momento que será acompanhado pela realização da autodeclaração étnico-racial. A docente explicará a importância e a finalidade do censo, abordando os diferentes tipos existentes e sua relevância na produção de dados que subsidiam políticas públicas voltadas às necessidades da população.

Na sequência, os/as estudantes serão convidados/as a encapsular sua autodeclaração étnico-racial. A professora explicará que essa informação, usualmente fornecida pelos pais ou responsáveis no momento da matrícula, deve ser, neste caso, feita por eles/as mesmos/as, uma vez que se trata de um exercício de autoidentificação.

Posteriormente, será projetado um vídeo[21] sobre a importância da autodeclaração. A docente também entregará uma ficha para que os/as estudantes assinalem uma das categorias utilizadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) para a coleta de dados sobre raça e cor. Essa informação assinada será colocada em uma cápsula do tempo, que será aberta ao final da intervenção.

Para aprofundar a reflexão sobre o tema, será exibido o vídeo "Você sabe o que é racismo?"[22] (com duração de 4 minutos e 56 segundos). A partir dele, os/as estudantes serão instigados/as, por meio de perguntas presas à árvore (situações anexadas posteriormente), a refletir e se posicionar sobre situações que evidenciem tanto o racismo direto quanto o racismo estrutural presentes em diversos espaços sociais, como a escola, a família, o trabalho e a igreja.

Por fim, com base nas reflexões promovidas em aula, será solicitada a realização da atividade sobre autodeclaração e racismo, conforme consta no Apêndice E.

Atividade recomendada: Vimos a importância das informações prestadas no Censo, principalmente, a autodeclaração étnico-racial. Agora você fará o papel de recenseador/a em sua casa e coletará (mini formulário) a autodeclaração de seus familiares (todos que moram com você). Depois seguindo as orientações, registre no "Diário da Rota Literária" suas impressões sobre esse nosso primeiro encontro.

Avaliação:

Será observada a participação dos estudantes nas discussões, no engajamento nas atividades e na assimilação dos conceitos estudados na aula por meio das atividades propostas.

Reconfiguração de personagens negras em contos afro-brasileiros

Etapa 2

Sequência didática: Narrativas afro-brasileiras.

Tempo de duração: 2 aulas.

Materiais necessários: Lousa, piloto, caneta, cartão, ficha impressa e caderno.

Conteúdos: Estética do conto afro-brasileira (enredo) / tipologia narrativa.

Conto: "O tapete voador" (Figura 5), disponível no Anexo B.

---

[21] Nós Explicamos: qual a importância de fazer a autodeclaração racial. 1 vídeo (1 min 58 s). Publicado no canal Terra Brasil, [*s. l.*], 13 dez. 2023. Disponível em: https://youtu.be/t-Ae3tq5RrE. Acesso em: 29 fev. 2024.

[22] Você sabe o que é racismo? 1 vídeo (5 min 30 s). Publicado no canal Quebrando o Tabu, *[s. l.]*, 6 jun. 2017. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=dU-hqu7aqj4. Acesso em: 29 fev. 2024.

Figura 5 – A força de superar o racismo.

Fonte: Ilustração de Fernanda Rodrigues (2024)[23].

Objetivos:

- ➢ Proporcionar aos estudantes a discussão sobre questões relacionadas à construção de identidade étnico-racial no conto e como são desenvolvidos no percurso narrativo;
- ➢ Estimular o estudante/ a estudante a expressar ideias, sentimentos e reflexões por meio da oralidade e da escrita, com base nos conflitos morais enfrentados pela personagem Bárbara no conto "O tapete voador";
- ➢ Promover a leitura reflexiva do conto, desenvolvendo a habilidade de identificar e analisar o enredo, compreendendo como este contribui para o sentido e estética literária.

Metodologia:

A aula terá início com a retomada do conteúdo trabalhado anteriormente, a fim de aferir se houve fixação por parte da turma e, assim, verificar a possibilidade de prosseguir com a sequência didática. Em seguida, será realizada a coleta das autodeclarações étnico-raciais dos familiares dos/as estudantes. Os dados obtidos alimentarão um gráfico previamente elaborado, faltando apenas as informações que os discentes irão coletar como parte da atividade proposta. Esse trabalho será feito com a orientação da docente de Matemática, possibilitando uma abordagem interdisciplinar.

Após a construção do gráfico, será comentado o percentual obtido à luz das diretrizes do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que define a população negra no Brasil como composta pelas pessoas que se autodeclaram pretas ou pardas. A proposta é possibilitar

[23] A criação das imagens, Figuras 5 a 11, foram solicitadas pela pesquisadora à ilustradora Fernanda Rodrigues.

uma leitura crítica da realidade e estimular o protagonismo dos/as estudantes na interpretação de dados estatísticos relacionados às questões raciais.

Na sequência, será recitado – com dramatização – o poema "Oportunidades", de autoria da própria docente[24], com o objetivo de relembrar conceitos trabalhados anteriormente e promover uma reflexão sensível sobre equidade. Após a apresentação oral, o poema será projetado no quadro, e a turma será convidada a discutir algumas questões referentes ao texto (conforme Apêndice E).

Em continuidade à aula, será escrito na lousa[25] o título do conto "O tapete voador", com a finalidade de explorar as percepções iniciais da turma por meio de uma técnica de "Tempestade de palavras"[26]. A proposta é que os/as estudantes partam de suas vivências para criar associações, favorecendo uma aprendizagem significativa, na qual são incentivados/as a questionar, explorar e construir conhecimento a partir da realidade que os/as cerca.

Concluída a sensibilização, será iniciada a leitura do conto, com todos/as os/as estudantes sentados/as no chão da Rota Literária. A proposta é introduzir o gênero conto sem explicações teóricas formais neste primeiro momento, apostando em uma abordagem investigativa e intuitiva. Para isso, a docente utilizará a estratégia da "Pausa Protocolada"[27], que consiste na leitura de trechos intercalada com pausas destinadas a questionamentos e predições feitas pela turma.

Durante a leitura de "O tapete voador", a professora fará perguntas como: "O presidente atenderá Bárbara?", "Será que ela conseguirá apoio para iniciar um curso de pós-graduação?", "Como imaginam o presidente da empresa?", "O que você acha de o presidente ter solicitado que tudo conversado ficasse entre eles?". Essas perguntas conduzirão os/as estudantes à reflexão sobre aspectos explícitos, implícitos e subentendidos da narrativa, favorecendo a identificação das características do gênero.

As respostas serão orais e compartilhadas com a turma. Apenas o desfecho será registrado por escrito, a fim de comparar a criação individual dos/as estudantes com a conclusão original do conto. A quantidade de pausas será definida de acordo com o envolvimento da

[24] Arquivo pessoal da própria autora Edna Arruda Pita, escrito em 2014, segue no apêndice A.
[25] O recurso a ser utilizado nessa atividade dependerá da estrutura material da unidade escolar. Nesse caso, pode ser utilizado o *Datashow* ou feito em cartaz ou na própria lousa.
[26] De domínio público, a "Tempestade de palavras" é a estratégia de levantar hipóteses antes da leitura, registrá-las para manter a atenção durante o processo e, posteriormente, confirmá-las ou descartá-las com base no que foi lido.
[27] Em *Círculos de leitura e letramento literário*, Cosson (2018, pp. 116-117) afirma que a Pausa protocolada "consiste em estabelecer com os leitores predições sobre o texto com base no título ou capa". A docente-pesquisadora já utiliza essa estratégia de leitura há alguns anos, porém com uma abordagem um pouco diferente trazida pelo livro de Cosson.

turma, permitindo que a imaginação seja exercitada por meio da formulação de hipóteses e da construção coletiva do sentido do texto.

Quando a narrativa atingir o ponto que antecede o desfecho, a docente manterá o segredo do final e solicitará uma produção escrita no "Diário da Rota Literária". Cada estudante deverá escrever o que faria se estivesse no lugar da personagem Bárbara, diante da proposta feita pelo presidente. Após a finalização dos escritos, a turma será convidada a compartilhar os finais criados, promovendo um momento de escuta e valorização das diferentes interpretações.

No segundo momento da aula, com o objetivo de consolidar o aprendizado, a professora introduzirá novas perguntas voltadas à identificação das características do conto e dos elementos que o compõem, como: "Qual situação deu início à história?", "Quem são as pessoas envolvidas?", "Onde essa história acontece?", entre outras. A intenção é orientar os/as estudantes na construção do conhecimento por meio da investigação guiada.

Em seguida, será entregue a versão completa do conto "O tapete voador" para que a turma realize uma leitura integral. Após a leitura, os/as estudantes deverão localizar e destacar com cores diferentes as partes estruturais do texto: amarelo para a situação inicial, verde para o conflito, rosa para o momento de maior tensão e azul para o desfecho. Essa atividade permitirá visualizar, de forma concreta, a estrutura narrativa do conto.

A aula será finalizada com uma exposição dialogada e breve sobre o conto e a realização da dinâmica coletiva do PENTE. Nesse momento, o objeto (um pente simbólico) circulará entre os/as estudantes. Quem estiver com o objeto em mãos deverá identificar um elemento da narrativa, podendo escolher entre responder individualmente ou pedir ajuda para uma resposta coletiva. A dinâmica reforçará os conhecimentos adquiridos de forma lúdica e participativa.

Atividade recomendada: Ficha de interpretação textual.

Avaliação:

Será observada a participação dos estudantes na realização das atividades orais e escritas solicitadas, além de observada a postura respeitosa e ordeira no percurso da sequência, considerando ser uma turma agitada.

Memória ancestral descoberta

Etapa 3

Sequência Didática: A história de bravura ocultada.

Tempo de duração: 2 aulas.

Materiais necessários: Lousa, piloto, caderno, caneta, papel, caixa de som, projetor, celular e vídeo.

Conteúdos: Tema afro-brasileiro (história e processo de escravização) da personagem / ponto de vista do negro.

Conto: "Nkala: um relato de bravura" (Figura 6), disponível no Anexo C.

Figura 6 – A dança da resistência.

Fonte: Ilustração de Fernanda Rodrigues (2024).

Objetivos:

- ➢ Estimular a percepção da estética da personagem do conto, observando a descrição positiva;
- ➢ Discutir com os/as estudantes como o ponto de vista da descrição da personagem interfere na forma como ela age e reage dentro da narrativa.

Metodologia:

A aula terá início com a apresentação de um esquema mental (disponível no Apêndice E), introduzindo os elementos característicos da narrativa afro-brasileira. Em seguida, será realizada uma breve recapitulação do enredo com os/as estudantes, momento no qual serão introduzidos os termos formais utilizados na teoria narrativa: introdução, desenvolvimento e clímax.

Na sequência, a docente escreverá na lousa a sentença incompleta: "Bárbara, diante do presidente, teve uma atitude de...", incentivando os/as estudantes a completarem a frase com base na lembrança da narrativa. A proposta é conduzi-los/as à aproximação de termos como resistência, coragem, reinvenção, mudança e não aceitação, entre outros. Caso surjam respostas divergentes, será promovido o diálogo com escuta ativa e respeitosa, acolhendo as motivações

apresentadas pelos/as estudantes. Em momento oportuno, a professora intervirá de forma ética e crítica, conduzindo reflexões que possibilitem a ressignificação de compreensões equivocadas, como a naturalização de atitudes racistas presentes em situações de poder.

Para concluir esse momento, será proposta a construção coletiva da frase "Resistência é...". Os/as estudantes deverão completá-la utilizando palavras (sinônimas e antônimas) previamente organizadas em uma caixa. As palavras escolhidas serão coladas ao lado da representação da personagem Bárbara, contribuindo para o fortalecimento de sua construção simbólica e para o aprofundamento do conceito de resistência no contexto da narrativa afro-brasileira.

Em continuidade à proposta, será distribuída a letra da música "Canto das Três Raças"[28], cuja escuta será realizada com atenção direcionada à análise crítica da composição. A canção[29] será apresentada como um recurso artístico que expressa a forma como os europeus subjugaram os primeiros habitantes do Brasil – os povos indígenas – e, posteriormente, as pessoas sequestradas e escravizadas trazidas para o Brasil – os/as africanos/as. A crítica presente na letra será relacionada à violência colonial e à temática do racismo estrutural, evidenciada também no conto estudado.

Como parte da ambientação poética e reflexiva, raízes com frases serão fixadas na lousa e reveladas progressivamente ao longo da discussão, com o intuito de provocar questionamentos e inquietações na turma. Algumas frases sugeridas são: "Você já se perguntou quem é?", "De onde veio?", "Qual história marca sua origem?" e "Já pensou nisso?". Após a leitura das frases, será solicitado que alguém compartilhe alguma história que tenha ouvido sobre os africanos. As falas serão acolhidas com escuta atenta, estabelecendo um vínculo entre o conteúdo estudado e as memórias familiares ou comunitárias dos/as estudantes.

Na sequência, cada estudante receberá um pequeno saquinho contendo partes de uma narrativa afro-brasileira. A proposta será organizar essas partes em uma sequência lógica,

---

[28] AUTER, Lígia. Canto das Três Raças - Clara Nunes (versão). 1 vídeo (4 min 1 s). Publicado no canal Ligia Auter, [s. l.], 19 fev. 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=NpD0pSsGNP4. Acesso em: 14 dez. 2023.

[29] A escolha da canção "O canto das três raças", interpretada por Clara Nunes, fundamenta-se em sua abordagem direta sobre a formação do povo brasileiro, evidenciando a contribuição das matrizes indígena, europeia e africana. Contudo, pode-se haver uma variação com outras composições contemporâneas que, embora não tratem explicitamente da tríade étnica, abordam questões relacionadas à identidade racial, às desigualdades e à resistência negra. Entre elas, destacam-se: "A coisa tá preta" (Rincon Sapiência), "Voz ativa" (Racionais MC's), "Todo camburão tem um pouco de navio negreiro" (O Rappa), "Boa esperança e Eminência" (Emicida), "Identidade" (Jorge Aragão) e "Menina pretinha" (MC Soffia). A utilização dessas músicas requer uma mediação pedagógica que favoreça a leitura crítica das letras, de modo a promover reflexões sobre as relações étnico-raciais em diálogo com a realidade dos/as estudantes.

enumerando-as antes da leitura completa do texto. Após a organização, será realizada a leitura compartilhada da narrativa com o objetivo de verificar a coerência da sequência construída.

Finalizada a leitura, será promovida uma sondagem oral sobre os sentimentos e lembranças despertados pela história. Essa escuta tem como objetivo aproximar os/as estudantes de suas origens e possibilitar a construção de sentidos a partir da perspectiva negra apresentada no texto.

Na continuidade do trabalho, será proposto que a turma reflita sobre o ponto de vista da narrativa apresentada no conto, com ênfase na construção da personagem Nkala. A intenção é analisar como a personagem é construída e qual o olhar do narrador em relação à sua trajetória. Os/as estudantes serão organizados/as em grupos de cinco componentes, e cada grupo deverá elaborar um cartaz apresentando a personagem Nkala e o ponto de vista do narrador. Deverão também enumerar características da personagem com base na leitura e discussão coletiva.

Ao final, cada grupo fará a leitura de sua produção para a turma, respeitando o momento de fala dos/as colegas. A escuta será incentivada como prática de valorização da diversidade de interpretações. A docente, por sua vez, fará intervenções sempre que necessário, com o intuito de orientar o aprofundamento das análises, esclarecer dúvidas ou desconstruir visões preconceituosas, caso surjam.

Atividade recomendada: Lemos em aula o conto "Nkala: uma história de bravura". Pense em uma Nkala da atualidade sob o ponto de vista negro de uma narrativa. Para auxiliá-los nessa tarefa, segue sugestões para que você possa planejar a sua personagem e depois produzir (escrever) no "Diário da Rota Literária" um parágrafo apresentando-a. (Planejamento de personagem, segue apêndice C e E).

Avaliação:

Observar a participação dos alunos nas discussões, na realização das atividades propostas em grupo e individual para a construções dos temas abordados na aula, além do aperfeiçoamento da oralidade em relação à escuta e às inferências nas discussões.

O poder social da escrita feminina

Etapa 4

Sequência Didática: Autoria das narrativas encantadoras.

Tempo de duração: 2 aulas.

Materiais necessários: Caderno, caneta, projetor, vídeo, celular, *flip chart*, imagens de pessoas.

Conteúdos: Estereótipos e desconstruções racistas.

Objetivos:

- ➢ Possibilitar a desconstrução de estereótipos raciais e de gênero em relação às profissões;
- ➢ Possibilitar aos estudantes a informação da existência de outras vozes dentro da literatura brasileira e afro-brasileira como a da autora Cristiane Sobral.

Metodologia:

Ouvir brevemente as impressões que a turma teve sobre a escrita da personagem Nkala sob seu ponto de vista e, em seguida, pendurar os registros no varal literário da sala.

Em continuidade à Rota Literária de contos, a turma precisará vivenciar alguns momentos planejados para aprofundar a reflexão. Para isso, a docente apresentará, por meio do *Datashow*, a seguinte frase provocativa: "Por quem são escritas as narrativas que lemos e, consequentemente, podem nos encantar?".

Na sequência, a turma será sondada quanto à identificação da autoria dos contos lidos – "O tapete voador" e "Nkala: um relato de bravura" – utilizando uma enquete com *emojis*, que indicam autoria masculina ou feminina. Essa sondagem inicial tem como objetivo levantar percepções e estereótipos relacionados ao gênero dos autores, permitindo à professora analisar os resultados juntamente com outras atividades do dia.

Desse modo, será possível demonstrar que, muitas vezes, nossos comportamentos e escolhas estão carregados de valores racistas e machistas, mesmo que de forma inconsciente.

Em seguida, a docente apresentará doze imagens de pessoas, afixadas em papel pardo no *flip chart* ou dispostas sobre a mesa, ao lado dos nomes de doze profissões expostos na lousa. A turma deverá relacionar cada imagem a uma profissão. Ao término da atividade, será promovido um momento de diálogo, no qual os/as estudantes serão instigados a explicar as motivações que os levaram a realizar tais associações.

Esse momento reflexivo poderá revelar construções estereotipadas de raça e gênero atribuídas às diferentes profissões. Caso a imagem escolhida não coincida com a profissão corretamente, a professora conduzirá a revisão da atividade de forma coletiva, realizando os ajustes necessários junto à turma.

Com o intuito de aprofundar o estudo sobre os estereótipos de raça e de gênero, bem como, proporcionar condições para que os estudantes analisem criticamente a própria escrita, será distribuído um texto expositivo contendo os conceitos de preconceito, discriminação e segregação. Após a leitura individual, os/as estudantes deverão responder a uma atividade

(disponível no Apêndice E), refletindo se a escolha das imagens às profissões revelou algum tipo de preconceito, discriminação ou segregação.

Para concluir essa etapa e com o propósito de valorizar a autoria dos/as estudantes, a professora entregará uma foto previamente providenciada de cada um/a, para que seja colada ao lado da produção inicial (etapa 5). Com essa ação simbólica, busca-se reforçar a ideia de que eles e elas também são autores e autoras de muitas histórias.

Atividade recomendada: Solicitar que a turma registre por escrito as suas impressões sobre a aula. O registro será direcionado: "O que aprendi hoje?", "Como me senti durante a aula?" e "Quais dúvidas surgiram durante a aula?".

Avaliação:

Será avaliada a participação ativa do estudante diante das atividades propostas, o posicionamento respeitoso perante as opiniões emitidas e as reflexões dos colegas sobre o tema da aula, além do desenvolvimento da percepção para a desconstrução de estereótipos raciais e de gêneros para as profissões propostas nas atividades.

Mudança de rumo nas narrativas literárias

Etapa 5

Sequência Didática: A voz afro-brasileira e feminina da autora Cristiane Sobral.

Tempo de duração: 2 aulas.

Materiais necessários: Projetor, vídeo, caixa, papéis, caderno, caneta, ficha roteiro, envelope e livro.

Conteúdos: Autoria feminina e narrador.

Objetivos:

- ➢ Apresentar a voz feminina autoral afro-brasileira dos contos lidos, com propósito de mostrar a existência de representatividade na literatura brasileira;
- ➢ Estimular os estudantes a perceberem os desafios, ao longo da história, enfrentados por mulheres negras e como as vivências delas influenciaram em sua escrita;
- ➢ Propiciar o contato com textos que levem os estudantes a refletirem sobre as mensagens e os impactos sociais de suas narrativas.

Metodologia:

No primeiro momento da aula, será realizado um caça-literário para conduzir os estudantes até a sala onde haverá uma exposição com fotos, obras e a biografia da autora

Cristiane Sobral. Inicialmente, serão lidas as regras da atividade, bem como o tempo estipulado para sua realização.

Os desafios serão elaborados em forma de enigmas, baseados nos contos lidos anteriormente – “O tapete voador” e “Nkala: um relato de bravura” – com o objetivo de serem decifrados pelos estudantes. As pistas, organizadas em etapas, serão estrategicamente distribuídas pelos espaços da escola. Os discentes deverão procurar os envelopes escondidos, os quais conterão informações e novas dicas para decifrarem o próximo enigma, e assim sucessivamente.

A última pista levará a turma até sua sala de aula, que estará organizada com imagens da autora, obras publicadas e o prêmio simbólico: um livro de Cristiane Sobral, a ser entregue após a realização da última atividade. A turma será convidada a explorar a exposição durante a aula e também nos momentos seguintes, já que permanecerá montada durante a aplicação do projeto de intervenção.

Na sequência, será entregue à turma uma cópia do poema de Cristiane Sobral “Não vou mais lavar os pratos” (anexo ao Apêndice E da etapa), e a docente fará a leitura dramatizada do texto. Em seguida, será proposta a exploração interpretativa do poema narrativo, abordando os conceitos de enredo, narrador e personagem.

Logo após, a turma será dividida em cinco grupos, que participarão de uma roda de conversa (conforme sugestão no Apêndice E), com o objetivo de que os estudantes se posicionem criticamente, além de identificarem o ponto de vista presente no poema. As proposições serão colocadas em uma caixa e sorteadas para cada grupo, que deverá refletir e se manifestar oralmente sobre os seguintes temas: 1- A importância da leitura na mudança de comportamento da voz que fala no poema; 2- Os sentimentos da voz que fala ao longo do texto e como esses sentimentos mudam com a leitura; 3- O uso da metáfora da “Lei Áurea” no final do poema; 4- A transformação pessoal que a voz que fala experimenta após começar a ler; 5- A decisão da voz que fala de “não lavar mais nada” e focar na leitura.

Após as discussões em grupo, cada estudante deverá, individualmente, relacionar a proposição debatida ao que pode ser transformador em sua própria vida como estudante.

Em seguida, será feita uma síntese coletiva das reflexões e a organização do planejamento da escrita de um conto, utilizando uma tabela como apoio. Como culminância, a turma será desafiada a produzir um conto autoral, partindo das vivências, discussões e aprendizagens construídas ao longo da atividade.

Atividade recomendada: Responda no “Diário da Rota Literária” suas impressões sobre a aula: “O que aprendi hoje?”; “Como me senti durante a aula?” e “Quais dúvidas surgiram durante a aula?”. Avisar para a turma providenciar uma foto (cópia) de sua família para o encontro da etapa 8.

Avaliação:

Serão avaliados o envolvimento ativo no caça-literário para descobrir os desafios e, por meio da escrita, a produção do conto, demonstrando a aprendizagem de conceitos como enredo, narrador e personagem, além da realização das atividades escritas de reflexão.

A estética das personagens negras na narrativa afro-brasileira transformadas nos contos

Etapa 6

Sequência Didática: A escrita negra e feminina antirracista.

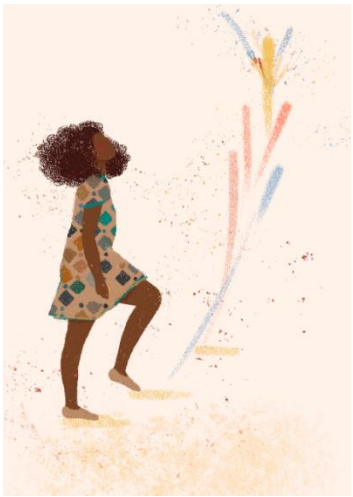
Tempo de duração: 2 aulas.

Materiais necessários: Livro, projetor, vídeo, caderno, caneta, papel, lápis e canetas coloridas.

Conteúdos: Desconstrução de estereótipos na narrativa / narrador e espaços da narrativa.

Conto: “Elevador a serviço” (Figura 7), disponível no Anexo D.

Figura 7 – Superação sobre as feridas do racismo.



Fonte: Ilustração de Fernanda Rodrigues (2024).

Objetivos:

- Aprofundar, pela leitura do conto “Elevador a serviço”, a percepção da representação de personagem negra de forma positiva;

- ➢ Promover sensibilização para o aumento da conscientização sobre problemas como racismo e estereótipos de gêneros;
- ➢ Estimular a observação das marcas linguísticas dos diferentes tipos de narradores e como a escolha do narrador afeta a maneira que a história é contada.

Metodologia:

Iniciar a aula com a socialização da atividade proposta, realizada no "Diário da Rota Literária". A docente partirá dos conhecimentos prévios da turma, considerando que a escola está situada no interior, com a finalidade de gerar uma aprendizagem significativa para todos os estudantes.

Em seguida, serão projetadas imagens de diversos elevadores, desde os de propriedade privada até os públicos, como o Elevador Lacerda. Nesse momento, a professora mencionará os prédios destinados à moradia e a necessidade do uso de elevadores, questionando se há diferenças entre os elevadores utilizados nesses edifícios. A partir dessa provocação, será solicitado que os estudantes reflitam sobre a questão. O objetivo é gerar uma aprendizagem profunda, que parta da realidade da turma.

Como forma de sondagem dos conhecimentos prévios, a docente realizará uma *trend* inspirada em redes sociais. A atividade consistirá em uma divisão com duas opções: os estudantes se posicionarão no lado do vídeo que corresponde com sua experiência pessoal — se já usaram elevador ou nunca usaram. Posteriormente, haverá uma conversa breve sobre essa vivência: se gostaram, onde foi, qual foi a sensação sentida.

Na sequência, a docente contará uma história verídica, que ocorreu nas férias com uma adolescente ao utilizar o elevador no prédio onde morava sua tia. A narrativa será contada da seguinte forma: "Paula foi colocada para fora do elevador aos gritos por uma moradora, que dizia que ela não podia usar o social, que o dela era o de serviço. Sem entender o que estava acontecendo, a adolescente ficou nervosa, começou a chorar e ligou para a tia, que havia mandado ela pegar o elevador. E ela dizia, aos prantos: 'Eu não vou mais usar o elevador'".

Com o intuito de ampliar a leitura de mundo, será apresentada uma notícia sobre uma lei municipal do Rio de Janeiro que proíbe a diferenciação entre os elevadores[30], além de um vídeo que repercutiu nacionalmente, no qual um jovem negro, de dezoito anos, entregador de

[30] Termos "elevador de serviço" e "elevador social" proibidos no Rio. 1 vídeo (1 min 26 s). Publicado no canal Band Jornalismo, [*s. l.*], 5 jun. 2023. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=u5CMpT1nMXM. Acesso em: 9 fev. 2024.

água, é impedido por uma senhora branca de utilizar o mesmo elevador[31] que ela ao realizar sua última entrega do dia.

Embora a ênfase esteja no literário, as notícias servirão de suporte para uma reflexão mais aprofundada sobre as atitudes da mulher e do jovem, estimulando os estudantes a perceberem as diferenças entre as duas posturas — a do entregador e a da moradora — diante do racismo. O foco não será apenas a ação racista em si, mas principalmente a forma como se reage a ela, evidenciando postura, estado de consciência e conhecimento sobre direitos e atitudes antirracistas que devem ser cultivadas.

A turma será então convidada a se posicionar diante do relato e da notícia. Em seguida, cada estudante receberá três cartões coloridos (a cor será definida pela docente), sendo que cada cor corresponderá a um questionamento a ser respondido: 1- Qual foi o ponto mais importante da notícia? 2- Qual é a sua opinião sobre o tema abordado? 3- Como essa notícia pode impactar a sua vida ou a da sociedade?

Os cartões serão recolhidos e afixados em um painel por cor, promovendo uma visualização das diferentes percepções da turma.

Encerrada essa etapa de discussão, a docente proporá a leitura do conto “Elevador a serviço”. A leitura será dividida em duas etapas. Primeiramente, será realizada de forma individual e silenciosa, permitindo aos estudantes familiarizarem-se com o texto dentro de um tempo estipulado. A cada parágrafo, serão feitas pausas para que reflitam sobre o conteúdo lido, garantindo a compreensão progressiva da narrativa.

Concluída a leitura individual, será realizada a leitura compartilhada. Durante essa etapa, a professora chamará a atenção para a forma como as personagens foram construídas e para o espaço em que a narrativa se desenvolve. Os estudantes serão convidados a ler espontaneamente, em voz alta e com entonação adequada. Serão feitas pausas em trechos previamente demarcados – ou conforme a necessidade – a fim de discutir aspectos importantes e aferir a compreensão da turma.

Finalizada a leitura, a docente solicitará a realização de uma atividade prática. Cada estudante receberá um envelope com orientações específicas e um parágrafo retirado do texto lido. A tarefa consistirá em destacar (pintando) as marcas linguísticas que identificam o tipo de narrador presente no trecho.

---

[31] Entregador negro é impedido por moradora de usar “elevador social” em condomínio no Rio de Janeiro. 1 vídeo (7 min e 24 s). Publicado no canal Terra Brasil, [*s. l.*], 7 fev. 2024. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=6s9_cd4ZLFo. Acesso em: 9 fev. 2024.

Após a conclusão individual, o mesmo parágrafo será projetado na lousa, e, coletivamente, a turma realizará as mudanças linguísticas necessárias para transformá-lo, apresentando outro tipo de narrador. Para finalizar a aula e verificar a assimilação dos conceitos trabalhados, será aplicado um *quiz* sobre os tipos de narrador e elementos da narrativa.

Atividade proposta: Escreva, no "Diário da Rota Literária", 3 conteúdos / informações que aprenderam na aula; 2 conteúdos / informações que gostariam de saber mais; 1 dúvida que ainda tem ou questão que queira que aborde.

Avaliação:

Serão observadas pela identificação e compreensão do narrador do conto na realização da atividade escrita e produção do áudio, além do posicionamento de criticidade dos estudantes diante de conflitos étnico-raciais, bem como o posicionamento coerente frente às injustiças.

Palavras de poder no combate ao racismo

Etapa 7

Sequência Didática: A escrita feminina antirracista.

Tempo de duração: 3 aulas.

Materiais necessários: Caderno, caneta, lousa, piloto, papéis diversos, projetor, vídeo, papel, lápis e canetas coloridos.

Conteúdos: Ponto de vista / narrador / ancestralidade.

Conto: "Elevador a serviço" (vide Figura 7 acima).

Objetivos:

- ➢ Incentivar a produção de saberes produzidos em formato digital e compartilhamento com os colegas;
- ➢ Estimular a compreensão e assimilação dos elementos da narrativa (enredo, personagens, espaço e narrador) por meio da recapitulação;
- ➢ Possibilitar o diálogo para a percepção de como o ponto de vista pode influenciar no modo como a narrativa é contada e como pode ser recepcionada.

Metodologia:

A docente iniciará a aula com a leitura expressiva do conto "Elevador a serviço". Ao término da leitura, será realizado, em conjunto com a turma, o preenchimento de um painel, de forma breve, para a recapitulação dos elementos da narrativa: enredo, personagens (como são caracterizadas? / Como estão descritas no texto? Como são percebidas pelo leitor?), espaço e

narrador. Essa atividade tem como finalidade a fixação dos conceitos de narrador e ponto de vista numa narrativa.

Nesse momento, serão apresentadas placas com a nomenclatura formal dos elementos da narrativa, a serem afixadas no painel preenchido com as informações do conto "Elevador a serviço". Também será destacada a importância do lugar de enunciação política e cultural ligado à afrodescendência na narrativa, evidenciando como as duas personagens principais (Malena e a senhora branca) são descritas e como suas ações se desenvolvem ao longo do enredo.

Aproveitando essa abordagem, será trabalhada a desconstrução de expressões racistas. Para isso, solicitar-se-á à turma a identificação dessas expressões, promovendo uma atividade lúdica intitulada "Uso ou descarto", incentivando a reflexão crítica sobre o vocabulário utilizado no cotidiano.

Dando continuidade, será utilizado, na lousa, o "Jogo do adivinha-palavra"[32] com o objetivo de a turma descobrir o valor mais significativo (o que é "muito forte") para Malena. Caso o tempo esteja reduzido, poderão ser citados trechos do conto como dicas. A expectativa é que os/as estudantes formem a palavra "ancestralidade".

Em seguida, serão apresentados dois mapas (um do mundo e outro do Brasil), afixados na lousa. Os/as alunos/as serão convidados/as a fixar um alfinete no lugar ou região onde imaginam estar a origem de seus ancestrais (como avós, bisavós etc.), incluindo, se possível, nomes, lugares de origem e hábitos culturais (como alimentação, vestimenta, músicas, entre outros). Caso surjam dúvidas ou dificuldades, a docente fará os devidos direcionamentos.

Para aprofundar a reflexão, será projetado o vídeo "Ancestralidade"[33], em formato de animação. Após a exibição, será solicitado que os/as estudantes relatem o que mais chamou sua atenção e expliquem o motivo da escolha.

Na sequência, cada estudante deverá, por escrito, descrever um familiar de sua escolha, optando por um tipo de narrador e incluindo informações como costumes, características, modo de se vestir, de dançar, hábitos alimentares e/ou algo importante sobre essa pessoa. Finalizada a produção textual, os relatos serão socializados entre os/as colegas, promovendo a valorização da diversidade étnico-racial presente nas histórias de vida dos/as alunos/as.

---

[32] É uma técnica que pode ser utilizada para que os estudantes adivinhem as letras para formar a palavra desejada antes que o desenho de um objeto ou animal esteja completo. Essa atividade deixa a turma envolvida para descobrir a palavra.

[33] Ancestralidade. 1 vídeo (6 min 24 s). Publicado no canal Cáritas Brasileira Regional Nordeste 3, [*s. l.*], 1 jun. 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=XKC6_J1HTk0. Acesso em: 7 nov. 2023.

Por fim, os relatos serão valorizados por meio de gravações em áudio ou vídeo, realizadas com a devida autorização prévia, com o objetivo de enfatizar a riqueza da diversidade de histórias e culturas que compõem a formação do povo brasileiro.

Atividade proposta: Registre por escrito no “Diário rota literária” suas impressões sobre a aula: “O que aprendi hoje?”, “Como me senti durante a aula?” e “O que quero aprender mais?”.

Avaliação:

Será avaliada a participação ativa dos estudantes na recapitulação dos elementos da narrativa já estudados, envolvimento nas discussões, nos questionamentos realizados sobre ancestralidade, nas intervenções feitas durante a aula e na realização das atividades de diagrama e rota ancestral.

Pertencimento étnico-racial

Etapa 8

Sequência Didática: Consequências do racismo nas relações familiares.

Tempo de duração: 2 aulas.

Materiais necessários: Projetor, slides, cartões, papéis, lápis, caneta e caderno.

Conteúdos: Ponto de vista / discurso (direto e indireto) / racismo.

Conto: “A discórdia do meio” (Figura 8), disponível no Anexo E.

Figura 8 – O racismo não vai nos desunir.

Fonte: Ilustração de Fernanda Rodrigues (2024).

Objetivos:

- ➢ Reconhecer o foco narrativo e a relação com os discursos direto e indireto, bem como suas respectivas marcas linguísticas;
- ➢ Proporcionar discussões para que os estudantes socializem suas experiências e perspectivas e preocupações em relação à sua identidade e pertencimento étnico-racial;
- ➢ Sensibilizar os estudantes para reconhecer situações de racismo.

Metodologia:

O início da aula será dedicado à análise das palavras e/ou expressões depreciativas encontradas pelos estudantes no conto "Elevador a serviço". Após essa identificação, a docente ouvirá as explicações da turma, promovendo um espaço de escuta e reflexão.

Em seguida, será realizada a atividade "Responde ou passa / Responde ou repassa", estruturada em formato de *quiz* sobre expressões racistas[34]. A cada resposta correta, uma sílaba do próximo conto a ser lido será revelada, até que se forme o título "A discórdia do meio".

Após a descoberta do título do conto, solicitar-se-á aos/às estudantes que colem, em uma folha de papel ofício, uma foto de sua família. Em seguida, a/o docente conduzirá uma conversa oral com perguntas como: "Os membros da sua família se parecem entre si?" ou "Há muitas diferenças entre vocês?" A partir dessas questões, pretende-se iniciar uma reflexão sobre a diversidade étnico-racial no contexto familiar. Para expressar suas percepções, os discentes levantarão plaquinhas com as respostas, indicando se os integrantes de suas famílias são parecidos ou apresentam diferenças visíveis.

Na sequência, a turma será dividida em dois grupos para a realização de um debate sobre a existência do racismo dentro da própria família, tendo como base o conto lido. Essa discussão visa promover reflexões e posicionamentos a partir de situações cotidianas que, muitas vezes, não são compreendidas como racismo.

Para aprofundar essa reflexão, será apresentada a "Caixa do anonimato", na qual os estudantes poderão levantar questões, relatar situações ou expressar posicionamentos por meio da escrita. Os bilhetes serão recolhidos de maneira discreta e permanecerão em sigilo, permitindo que todos possam se expressar sem exposição direta.

Posteriormente, a turma deverá formar trios para a leitura do conto. No primeiro momento, cada integrante fará uma leitura silenciosa e atenta, com o objetivo de reconhecer o

[34] O *quiz* foi preparado com base na cartilha "Expressões racistas: como evitá-las" (Brasil, 2022). Disponível em: https://bibliotecadigital.tse.jus.br/xmlui/handle/bdtse/11048. Acesso em: 6 out. 2023.

texto e identificar os elementos narrativos já estudados: narrador, foco narrativo, personagem 1 (Jupira) e personagem 2 (Jupi).

Após essa etapa, os integrantes de cada trio decidirão entre si quem lerá qual parte quando forem chamados aleatoriamente pela docente. Antes da leitura oral, será realizada uma sondagem para que os trios expliquem os critérios utilizados na divisão do texto, com base nas marcas linguísticas que identificaram para separar as partes especificadas.

Na continuidade da atividade, será proposto o estudo do foco narrativo por meio da análise dos elementos linguísticos presentes no conto, bem como dos tipos de discurso, com ênfase nas falas de Jupira e Jupi. Ainda em trios, a turma será estimulada a criar uma versão, utilizando discurso direto, com o intuito de desconstruir as relações conflituosas entre os irmãos. A produção será encenada, a fim de que todos possam perceber de forma concreta o uso do discurso direto.

Em seguida, no caderno, os/as estudantes deverão transformar esse discurso direto, modificando o foco narrativo, e indicar as marcas linguísticas específicas de cada tipo de discurso utilizado. Essa atividade tem como objetivo consolidar os conhecimentos sobre os diferentes tipos de discurso e suas implicações na construção da narrativa.

Atividade proposta: No “Diário rota literária”, reflita sobre a atitude dos irmãos. Você no lugar de Jupira, como agiria em relação ao seu irmão? Como você se sentiria se fosse Jupi. Depois, registre por escrito suas impressões sobre cada aula. Perguntas orientadoras: “O que aprendi hoje?”, “Como me senti durante a aula?” e “Quais dúvidas surgiram durante a aula?”.

Avaliação:

Serão avaliadas a participação ativa nas atividades propostas, a compreensão dos conteúdos como narrador, a mudança foco narrativo na atividade de aula, a coerência nas discussões sobre as atitudes das personagens.

A força da identidade no orgulho das raízes ancestrais

Etapa 9

Sequência Didática: Identidade e pertencimento étnico-racial.

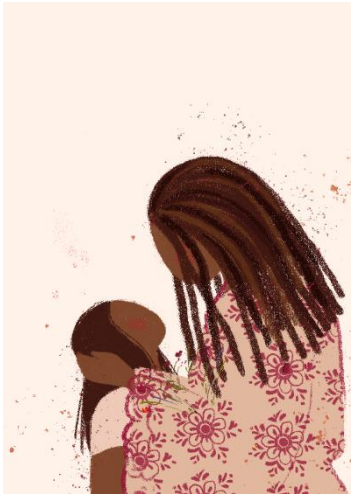
Tempo de duração: 2 aulas.

Materiais necessários: Projetor, vídeo, celular, áudio, jogo de cartas, livro, lousa, cartolina e gravuras.

Conteúdos: Tempo (ênfase) e espaço / resistência ao branqueamento.

Conto: “Pixaim” (Figura 9), disponível no Anexo F.

Figura 9 – O espelho: opressão e liberdade.



Fonte: Ilustração de Fernanda Rodrigues (2024).

Objetivos:

- ➢ Analisar como o tempo contribui para a estrutura da narrativa libertando a narradora personagem de construções sociais racistas;
- ➢ Destacar como o ambiente pode influenciar o desenvolvimento dos personagens e o clímax da história.
- ➢ Promover discussões sobre a representação positiva de personagens afrodescendentes na literatura.

Metodologia:

A aula será iniciada com a exposição, no quadro, de gravuras de mulheres e homens com diversos tipos de cabelos. Os/as estudantes serão convidados/as a se direcionar para a imagem com a qual mais se identificam. Em seguida, deverão apresentar as motivações de suas escolhas, sempre em um ambiente de escuta acolhedora e respeitosa quanto ao posicionamento de cada um/a.

Como alternativa a essa proposta inicial, a atividade pode ser substituída por um trabalho com fotos discentes. Considerando as possíveis dificuldades dos/as estudantes em providenciar, de forma autônoma, fotografias impressas, recomenda-se que o/a docente prepare, antecipadamente, um material em formato de apresentação digital (*PowerPoint*), incluindo imagens de pessoas socialmente reconhecidas por sua beleza — entre elas, os/as próprios/as estudantes. Tal estratégia visa fortalecer a autoestima e o reconhecimento da diversidade estética, promovendo um ambiente de valorização das identidades individuais e coletivas no espaço escolar.

Concluída essa atividade inicial, os/as estudantes serão acomodados/as para que concentrem sua atenção no poema "Pixaim elétrico"[35], de Cristiane Sobral. A autora utiliza o termo "pixaim" de forma ressignificada, como metáfora que remete ao volume e à visibilidade dos cabelos crespos. No poema, a autora afirma sua identidade negra e expressa orgulho de suas raízes, sendo enfática ao rejeitar tudo aquilo que busca modificar ou negar sua essência.

Após a projeção do poema, será realizada uma roda de discussão com o jogo "Cartas da Consciência"[36]. Esse jogo consiste na apresentação de cartas com dilemas que abordam temas como identidade, negritude, padrões estéticos e processos de embranquecimento. O objetivo é estimular o compartilhamento de impressões, pensamentos, sentimentos e experiências relacionadas ao texto lido.

Para essa atividade, o/a docente fará uma seleção prévia das cartas que serão utilizadas, considerando o tempo disponível e a pertinência com o conteúdo trabalhado. O funcionamento do jogo é simples: cada estudante escolhe uma carta que apresenta um questionamento, e o grupo discute e responde coletivamente. Quando houver algum posicionamento que viole o direito do outro, o/a mediador/a do jogo sinalizará a perda da vez como forma de conduzir a reflexão de maneira ética e respeitosa.

Concluída essa etapa de discussão, será projetado o título do conto "Pixaim" e os/as estudantes farão uma leitura individual e silenciosa do texto. Durante a leitura, deverão observar atentamente o tempo e o espaço em que se desenvolve a narrativa, bem como a presença e as características da narradora-personagem.

Ao término da leitura, a turma será organizada em trios. Cada grupo receberá uma cartolina dobrada para a realização de um cartaz que evidencie os dois tempos presentes na narrativa: a infância e a vida adulta da personagem principal. A proposta é que os trios construam uma "linha do tempo" na qual indiquem o período em que a história ocorre, sua duração e as ações vivenciadas pela personagem, destacando momentos em que ela demonstra gostar ou não gostar de algo que lhe aconteceu.

Por fim, cada trio apresentará sua linha do tempo para os/as colegas, promovendo, assim, a troca de interpretações e a valorização da diversidade de leituras possíveis da narrativa.

---

[35] Cristiane Sobral - Pixaim elétrico. 1 vídeo (1 min e 34 s). Publicado pelo canal Sofar Latin America, [*s. l.*], 9 fev. 2018. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=-HN1FaWLq9s. Acesso: 7 out. 2023.

[36] Jogo criado pela pesquisadora para usar com a turma para discutir questões raciais no mês da Consciência Negra, editado e atualizado para essa atividade. Arquivo pessoal da pesquisadora (2017) e atualizado em 2023.

Atividade proposta: No “Diário da Rota Literária”, cole duas fotos (uma criança e outra adolescente) suas e faça uma carta pessoal com reflexões sobre como você era e é. A foto pode ser substituída por desenho ou um autorretrato.

Avaliação:

Serão avaliadas a participação demonstrando compreensão dos elementos da narrativa, espaço, além do envolvimento na atividade de construção da “linha do tempo” mostrando criatividade.

Desconstrução de padrões para celebrar a negritude

Etapa 10

Sequência Didática: Desconstruindo expressões racistas.

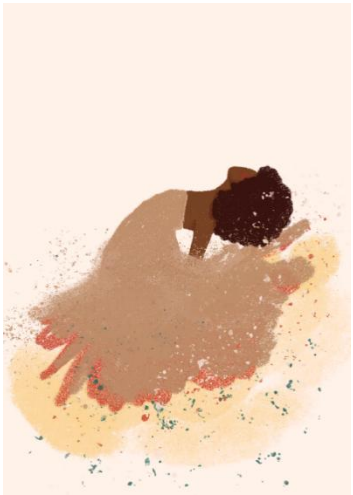
Tempo de duração: 3 aulas.

Materiais necessários: Imagem de borboleta, projetor, vídeo, lousa, piloto, slides, celular, áudio, caneta e caderno.

Conteúdos: Figuras de linguagem / expressões racistas / Espaço da narrativa em contos.

Conto: “Metamorfose” (Figura 10), disponível no Anexo G.

Figura 10 – Transformação e descoberta.



Fonte: Ilustração de Fernanda Rodrigues (2024).

Objetivos:

- Discutir, com base no conto “Metamorfose”, sobre a imposição de “branqueamento” que pessoas negras sofrem nos espaços sociais como escola, igreja, família e trabalho;

- ➢ Explorar, analisando expressões do conto, o estilo da autora ao usar de figuras de linguagem para satirizar expressões racistas que, usadas pelas pessoas diariamente, nem sempre são percebidas, e ironizar padrões de beleza e comportamentos femininos impostos pela sociedade.

Metodologia:

A aula será iniciada com a apresentação de uma borboleta na lousa (ou por meio da projeção no *Datashow*), acompanhada da pergunta: "Essa imagem tem relação com a carta que cada um escreveu na atividade anterior?" A proposta visa promover uma conexão simbólica entre a imagem e os relatos pessoais dos/as estudantes. Em seguida, a docente comentará sobre a atividade anterior, explicando a importância de reconhecer as próprias qualidades, atitudes positivas e trajetórias pessoais, como forma de valorização da identidade e autoestima.

Considerando que a carta é de caráter pessoal e pode conter informações íntimas, a leitura do conteúdo não será exigida. Contudo, caso algum/a estudante deseje compartilhar espontaneamente, será aberto um espaço de escuta e socialização, respeitando a individualidade e o tempo de cada um.

Na sequência, será projetado o processo de transformação da borboleta[37], como forma de introduzir a noção de metamorfose, fenômeno que ocorre na vida dos seres vivos. A imagem será utilizada como analogia ao título do conto que será lido. Após essa introdução, será entregue aos/às estudantes um marca-página com o título do texto "Metamorfose". Nesse momento, a docente escutará as hipóteses da turma sobre o possível enredo ou tema do conto, a partir do título.

Solicita-se então que os/as estudantes realizem uma primeira leitura individual e silenciosa do conto, com atenção especial às construções linguísticas — como o tom e o sentido das palavras e expressões utilizadas. Em seguida, será feita uma segunda leitura coletiva, com foco na compreensão da narrativa por meio dos espaços e contextos apresentados no texto.

Após essa leitura, será projetada na lousa (ou no Datashow) a seguinte frase para reflexão e resposta oral: "Socorro se transformou como uma borboleta?" A docente conduzirá a discussão com questões como: "O que contribuiu para essa transformação?", de forma a incitar reflexões críticas e interpretações diversas sobre o percurso da personagem.

A partir da participação da turma, a docente deverá avaliar a necessidade de realizar intervenções pedagógicas, esclarecendo conteúdos e reforçando a compreensão da narrativa.

[37] Metamorfose da borboleta. 1 vídeo (2 min e 34 s). Publicado pelo canal PoliGimiero - Educando, [*s. l.*], 15 fev. 2022. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=GY-hPe8nmIM. Acesso em: 10 out. 2023.

Nesse momento, será feita uma breve exposição dialogada com apoio de slides sobre figuras de linguagem – ironia, metáfora, comparação, hipérbole, eufemismo e metonímia – já estudadas anteriormente. O objetivo é introduzir a análise do estilo da autora, que se destaca pelo uso da ironia e de outras figuras expressivas.

Simultaneamente, será utilizado um *quiz* interativo na plataforma *Kahoot*, com frases retiradas do próprio conto, para fixar o conteúdo de forma lúdica e participativa. Para finalizar, será entregue uma ficha de atividade sobre as figuras de linguagem encontradas no texto. Os/as estudantes deverão identificar as figuras presentes, indicar se a construção possui sentido depreciativo e justificar suas respostas por escrito.

Atividade proposta: No *Padlet*, plataforma virtual, os estudantes irão criar murais interativos e colaborativos para realizar a atividade sobre a ressignificação de trechos que contenham expressões preconceituosa e discriminatórias na narrativa e sobre os possíveis espaços que corroboram para a manutenção do racismo. Será compartilhado pelo *WhatsApp* um vídeo com orientações sobre como usar o *Padlet.* Para aprofundamento: livros serão disponibilizados[38] para que os/as estudantes terem acesso aos significados das expressões racistas, aprofundando o estudo realizado. Para os/as estudantes que não têm acesso à internet, será disponibilizado na biblioteca.

Avaliação:

Serão observadas as intervenções e reflexões realizadas durante a aula sobre os espaços na narrativa que contribuem para a manutenção de estereótipos de gêneros e de atitudes racistas, além da percepção da ironia, elemento estilístico da escrita da autora.

Representatividade e autoestima trabalhada

Etapa 11

Sequência Didática: A resistência para desconstrução estereótipos.

Tempo de duração: 2 aulas.

Materiais necessários: Projetor, slides, livro, caderno, caneta e vídeo.

Conteúdos: Construções sociais de gênero na narrativa.

[38] Arquivos de livros em PDF e de domínio público que trazem expressões racistas e orientação para a desconstrução delas: Dicionário de expressões (anti)racista. Disponível em: https://www.defensoria.ba.def.br/wp-content/uploads/2021/11/sanitize_231121-125536.pdf. Expressões racistas: por que não usar? Disponível em: https://www.saocaetanodosul.sp.gov.br/storage/uploads/ht85mxdpnaOtZdLQaQZZ5MP4LKUgjLlh8P0qs3xm.pdf. Tire o racismo do vocabulário: glossário de palavras racistas e suas substituições. Disponível em: https://pedagogia.paginas.ufsc.br/files/2022/11/glossa%CC%81rio-palavras-racistas-Livreto.pdf. Acesso em: 13 out. 2023.

Conto: “Renascença” (Figura 11), disponível no Anexo H.

Figura 11 – Recomeço e reconstrução da identidade.

Fonte: Ilustração de Fernanda Rodrigues (2024).

Objetivos:

- ➢ Possibilitar a identificação da crítica aos valores que impactam a forma das pessoas se relacionarem na sociedade atual;
- ➢ Promover, por meio da leitura do conto “Renascença”, a reflexão e discussão dos estudantes sobre construções sociais de comportamento feminino e padrões estéticos internalizados socialmente, contribuindo com a possível desconstrução de valores machistas;
- ➢ Produzir áudio pelo celular sobre o conto lido para socializar com os estudantes de outras turmas.

Metodologia:

A dinâmica "Fora da rota" tem como objetivo provocar reflexões ao desvelar placas com frases impactantes, previamente colocadas pelo professor, como: “Solteirice era a culpa do gênio insubmisso”, “A mulher só é feliz com um homem” e “Ninguém vai te querer gorda e com esse cabelo duro”. À medida que cada estudante se depara com uma dessas frases, deverá dizer o que fará com a placa, explicando suas motivações e analisando o que está por trás de expressões como essas.

Em seguida, será solicitado que compartilhem oralmente suas vivências e experiências relacionadas às frases "tiradas da rota". Esse momento tem como propósito estimular o pensamento crítico e a escuta sensível entre os colegas. Durante as participações, a/o docente avaliará a necessidade de aprofundar ou concluir a discussão, considerando o envolvimento e a receptividade da turma.

Dando continuidade, os/as alunos/as serão convidados a abrir o livro na página do conto “Renascença” e acompanhar a leitura expressiva realizada pela docente. Nessa etapa, será pedido que fiquem atentos às expressões facial e corporal, à entonação, ao ritmo e às pausas, aspectos fundamentais para a compreensão do tom e da intenção do texto. Após a leitura, será realizada uma atividade de sistematização e entendimento do conto (Apêndice E, etapa 11), com o intuito de consolidar os conteúdos abordados.

Em seguida, a turma será convidada a cantar a música “Raízes”[39], de Negra Li. A letra da canção servirá como ponte para introduzir a proposta de produção de um conto, promovendo o reconhecimento das raízes culturais e o fortalecimento da identidade.

Para organizar essa produção, a professora entregará uma ficha de planejamento com os elementos necessários à construção da narrativa. A turma será dividida em grupos de cinco componentes, e, para auxiliar na etapa de criação, será utilizada a “caixa-prisão de pensamento”[40]. Essa ferramenta consiste em libertar ideias sugestivas para a produção textual a partir do lançamento de um dado, cujas faces representam diferentes elementos da narração. A face que ficar para cima indicará o compartimento da caixa a ser aberto, de onde sairá uma ideia disparadora para a escrita.

O dado será lançado sucessivamente até que todos os grupos tenham participado. Em seguida, com base nas sugestões extraídas da caixa, os estudantes organizarão suas ideias e darão início à produção individual dos contos.

Atividade proposta: Passar a limpo o texto produzido na aula para na próxima, trabalhar com a reescrita observando se a estrutura estudada do conto foi trabalhada. Grave, em seu celular ou no de seu responsável, um áudio contando o conto que você leu.

Avaliação:

Observando a participação dos alunos nas discussões, na realização das atividades de grupo e individual, além da produção escrita compreendida.

---

[39] NEGRA LI. Raízes. 1 vídeo (3 min 50 s). Publicado no canal Negra Li, [*s. l.*], 5 out. 2023. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=VQ2BFceN20s. Acesso em: 6 dez. 2023.

[40] A caixa prisão de pensamentos foi criada pela pesquisadora visando contribuir com sugestões para o despertar produtivo da escrita do/da discente.

Protagonismo estudantil em cena para educação antirracista

Etapa 12

Sequência Didática: Protagonista no combate ao racismo.

Tempo de duração: 4 aulas.

Materiais necessários: Jogo, vídeo, projetor, cápsula.

Conteúdos: Antirracismo / ações antirracistas / contos afro-brasileiros.

Objetivos:

- ➢ Promover o diálogo e a discussão entre os estudantes com intuito de fomentar a reflexão crítica deles sobre as próprias atitudes e as atitudes alheias, possibilitando relações, mais respeitosas e igualitárias;
- ➢ Incentivar a preparação das apresentações para o evento "Café com prosa: *O tapete voador*";
- ➢ Distribuir funções, de acordo com as habilidades, entre os membros dos grupos para a realização da apresentação.

Metodologia:

As atividades do dia serão iniciadas com o recurso pedagógico "Vamos falar de racismo"[41], utilizado com o objetivo de promover o engajamento discente. A mediação da atividade será realizada pela docente, que conduzirá a discussão com base nas reflexões propostas pelo material.

Após o debate, será entregue uma ficha para que cada estudante registre novamente sua autodeclaração étnico-racial. Em seguida, será solicitado que colem essa nova declaração no painel, ao lado de seus respectivos nomes. Depois, a professora entregará a cápsula que havia sido recebida no primeiro encontro. Cada estudante deverá abri-la e posicionar sua autodeclaração inicial ao lado da mais recente.

Com base nas informações apresentadas, será feito o levantamento do percentual de respostas para verificar se houve alterações nas autodeclarações. A docente escutará, então, as motivações para a permanência ou modificação das escolhas feitas pelos alunos. Na sequência, será solicitado que peguem a ficha de planejamento do texto e o conto produzido na aula anterior, para que possam realizar a análise e reescrita da produção.

Concluída a reescrita dos contos, a turma será convidada a se preparar para o evento "Café com prosa: contos de *O tapete voador*". Como as outras turmas de 9º ano da escola não

[41] Material composto por 100 perguntas que visa despertar a reflexão e promoção de mudança de comportamento. A autoria é de LORA, Alexandra; OLIVEIRA, Maurício. Vamos falar de racismo. São Paulo: Matrix, 2021.

participaram do projeto de intervenção, os estudantes envolvidos na proposta atuarão como multiplicadores do que leram e aprenderam.

Para isso, serão organizados oito grupos: um será responsável por apresentar a autora do livro e os demais grupos (sete, ao todo) farão a apresentação de um dos contos, escolhidos por sorteio e sob a supervisão da professora. As apresentações[42] acontecerão no auditório da escola e serão voltadas para as turmas de 9º ano que não participaram do projeto.

Além disso, será feita a organização dos preparativos para o evento, com divisão de funções entre os estudantes. Haverá equipes responsáveis pela apresentação de palco e pela gravação, em áudio, do conto sorteado para cada grupo. O arquivo de áudio deverá ser salvo em *QR Code* e entregue à direção da escola para impressão em formato de marcador de página. Antes do envio, a turma deverá certificar-se da qualidade da gravação.

Por fim, nesse mesmo dia, será realizada a exposição do varal literário com os contos produzidos pelos estudantes durante o projeto, promovendo a valorização da produção autoral e o compartilhamento das experiências vividas ao longo da intervenção.

Atividade proposta: Elaborar um roteiro de perguntas (10 perguntas) para a autora Cristiane Sobral, tendo como base questões que você tenha ficado curioso sobre os contos lidos. Atenção! Não serão utilizadas todas as perguntas no dia de conhecer a autora via plataforma *Google Meet.*

Avaliação:

Serão avaliados o envolvimento e a participação ativa nas produções de materiais produzidos pelos estudantes, colaboração e cumprimento pontual das tarefas atribuídas.

Narrativas que transformam com Cristiane Sobral

Etapa 13

Sequência Didática: Bate-papo com Cristiane Sobral.

Tempo de duração: 2 aulas.

Materiais necessários: Sala de aula virtual - Plataforma *Google Meet*.

Conteúdos: Contos afro-brasileiros de Cristiane Sobral.

Objetivos:

- ➢ Aproximar estudantes de autoras da literatura afro-brasileira;
- ➢ Estimular a interação entre a autora e os estudantes em um diálogo sobre os contos lidos em sala de aula;

[42] Será a última atividade do projeto de intervenção realizado pela pesquisadora.

- ➢ Instigar nos estudantes a curiosidade para ler contos afro-brasileiros.

Metodologia:

Essa etapa será dividida em dois momentos: visitação à feira literária e bate-papo com a autora na plataforma virtual Google Meet.

Na primeira parte, no dia 30 de agosto, será realizada uma excursão para a 17ª edição do Festival Literário e Cultural de Feira de Santana, com previsão de participação em diversas atividades. Pela manhã, os estudantes assistirão à Oficina Negra Falada e à performance poética. Ainda durante o evento, participarão da mesa de discussão "Narrativas Femininas e a desconstrução de paradigmas", ambas com a presença da escritora Cristiane Sobral, autora da obra trabalhada no projeto de intervenção.

Na segunda parte, no dia 13 de setembro, os estudantes serão levados à sala de vídeo da escola para um encontro virtual com a autora, por meio da plataforma *Google Meet*. O momento será destinado ao bate-papo sobre os contos lidos da obra *O tapete voador*. Para isso, os alunos serão organizados em grupos, sendo que cada grupo ficará responsável por um conto previamente estudado, a partir do qual construirão perguntas para entrevistar a autora. As questões serão elaboradas com base nas atividades desenvolvidas e nas discussões realizadas ao longo das aulas anteriores.

Avaliação:

Será avaliada a capacidade de abordagem sobre o tema para interagir com a autora.

Rotas de mudança para educação antirracista

Etapa 14

Sequência Didática: Protagonista do meu estado de consciência.

Tempo de duração: 2 aulas.

Materiais necessários: Microfone, projetor, fotos, som e livros.

Conteúdos: Contos afro-brasileiros de Cristiane Sobral.

Objetivos:

- ➢ Compartilhar com outros estudantes os conhecimentos adquiridos sobre questões raciais e de gênero no projeto de leitura de contos afro-brasileiros de autoria feminina;
- ➢ Estimular, por meio das apresentações, outros estudantes a lerem a literatura afro-brasileira;
- ➢ Instigar nos estudantes a curiosidade para ler contos afro-brasileiros.

Metodologia:

As apresentações acontecerão no horário regular da aula, seguindo a ordem estabelecida previamente por sorteio realizado em sala. A docente iniciará o evento passando a palavra para um estudante da turma, que ficará responsável por explicar aos convidados das outras turmas de 9º ano a finalidade do encontro. Em seguida, será apresentada a escritora Cristiane Sobral, por meio de um vídeo elaborado pela turma participante do projeto de intervenção.

Na sequência, terão início as apresentações dos contos. Cada grupo realizará uma apresentação oral, seguida de uma apresentação cênica, que poderá incluir recital de poema, dança, esquete ou outra proposta artística escolhida pelo próprio grupo, com o intuito de encantar a plateia e promover o envolvimento com os textos trabalhados.

Durante o evento, cada equipe distribuirá aos presentes um marcador de página contendo o *QR Code* dos contos, previamente gravados e selecionados pelos próprios estudantes. Além disso, o painel literário com os contos autorais produzidos pela turma ficará exposto no auditório da escola, valorizando as criações desenvolvidas ao longo do projeto. Haverá, também, um momento reservado para a leitura pública de alguns desses contos.

Encerradas as apresentações e dispensados os convidados, os estudantes participantes do projeto serão convidados a responder um questionário de avaliação da intervenção, como forma de refletir sobre a experiência vivenciada e contribuir com a análise dos resultados da proposta pedagógica.

Avaliação:

Será avaliada a capacidade de sintetizar os contos, fazendo a abordagem teórica do tema, comunicando e apresentando de forma organizada e clara.

4 DO PLANEJAMENTO À AÇÃO DA ROTA LITERÁRIA COM CONTOS AFRO-BRASILEIROS PARA A TRANSFORMAÇÃO DO SUJEITO LEITOR

O planejamento foi o primeiro passo para criar um ambiente favorável à concretização de uma aprendizagem eficaz. Nesta seção, apresenta-se o relato da aplicação do questionário de sondagem com a turma selecionada, a fim de investigar a possível necessidade de ajustes no projeto. Além disso, descreve-se a execução da intervenção por meio da Rota Literária, que trabalhou contos afro-brasileiros da obra *O tapete voador*, de Cristiane Sobral.

Com a finalidade de identificar e compreender o contexto da turma, aplicou-se um instrumento de investigação – o Questionário para pesquisa com educandos (Apêndice B) – que abordou questões relacionadas à leitura literária, como hábitos, gostos, interesses e percepção individual do/da estudante. Esse instrumento teve como objetivo fornecer informações para orientar possíveis ajustes no projeto, garantindo mais segurança e eficácia na aplicação da intervenção.

Todos/as os/as estudantes responderam ao questionário composto por 20 questões (19 objetivas e 1 aberta), no dia 8 de julho de 2024. Elas versaram sobre a relação individual do/da aprendiz com a leitura (hábitos, quantidade de livros lidos, dificuldades encontradas, percepção estudantil sobre a leitura literária); a relação do/da estudante com a leitura escolarizada (livros selecionados pelos/as docentes, como se sentia nas aulas de leitura, preferências de atividades para realizar após a leitura e reflexões possíveis); relação do/da estudante com a leitura de mundo, sobre os autores e obras lidas; a reflexão do/da estudante sobre as leituras realizadas; e, por fim, pertencimento e representatividade étnico-raciais nas narrativas literárias.

A Rota Literária, acompanhada dos planejamentos (Apêndice C) e das atividades preparadas (Apêndice D) com contos afro-brasileiros, foi pedagogicamente pensada e planejada pela pesquisadora considerando passos essenciais para haver a concretização da aprendizagem discente: sinal, partida, percurso, checagem e chegada, apresentados na Seção 3 deste trabalho. Cada aula apresentou essa estrutura para a realização das atividades propostas e, quando necessário, introduziu-se a retomada de pré-requisito – resgate –, para a introdução do conteúdo de aula, bem como a disseminação da aprendizagem adquirida – difusão – para outras pessoas, como colegas, familiares e comunidade em geral.

Todo o percurso da Rota Literária foi organizado com base na temática afro-brasileira, na estrutura do conto e na autoria negra feminina. Além disso, abordou a desconstrução de estereótipos e a representação de protagonistas conscientes de sua identidade, promovendo uma

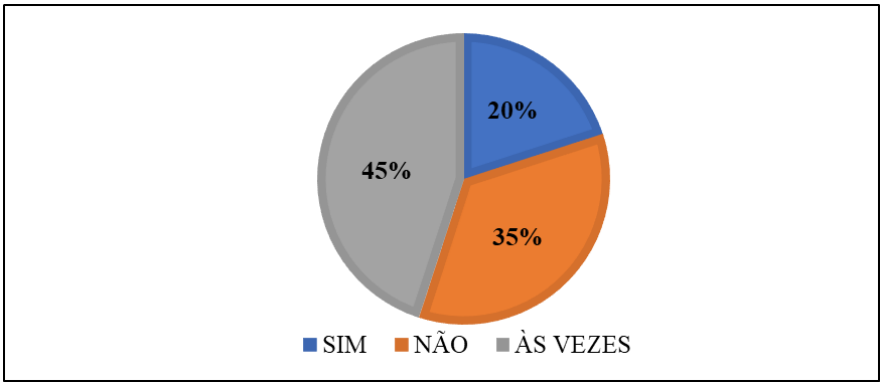
educação antirracista. O objetivo foi atender à necessidade emergente de fomentar o letramento literário e garantir a aplicação efetiva da Lei n.º 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas brasileiras. Dessa forma, reafirma-se o compromisso com uma educação inclusiva e voltada para a diversidade.

4.1 PERCEPÇÃO DA LEITURA LITERÁRIA AFRO-BRASILEIRA NA EMAMG PELO INSTRUMENTO QUESTIONÁRIO

A aplicação do questionário permitiu a coleta preliminar de informações para compreender melhor a relação dos/das estudantes diante do objeto de pesquisa. A sondagem permitiu diagnosticar o envolvimento dos/das discentes com a leitura literária no espaço escolar, como também apontou hábitos, percepções sobre o trabalho realizado pela escola, as preferências e dificuldades que geram estereótipos da relação estudantil com o ato de ler.

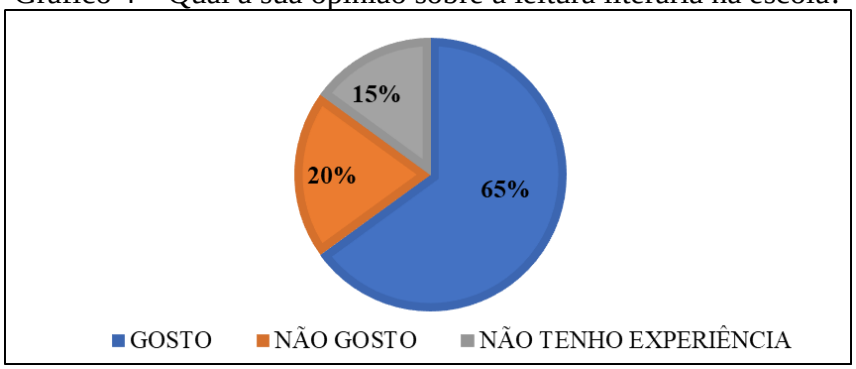
As perguntas da primeira parte visaram investigar os hábitos de leitura dos/das estudantes, abrangendo seu interesse pela leitura, o acesso às obras literárias e a frequência com que leem. As respostas permitiram traçar um panorama da turma. O Gráfico 3 apresenta dados sobre o hábito de leitura, enquanto o Gráfico 4 aborda o trabalho com literatura na escola. O primeiro revela que a soma dos/das estudantes que leem regularmente com os/as que leem ocasionalmente supera o percentual de não leitores, o que é um indicativo positivo. Já o segundo gráfico mostra que a maioria dos/das discentes aprecia a literatura trabalhada na escola, indicando um caminho promissor, mesmo considerando os 35% que afirmam não ter o hábito da leitura. Por fim, o Gráfico 5 aponta os principais influenciadores na formação do hábito de leitura, destacando o papel do/da professor/da, que obteve 55% das respostas.

Gráfico 3 – Você tem o hábito de ler livros de literatura?



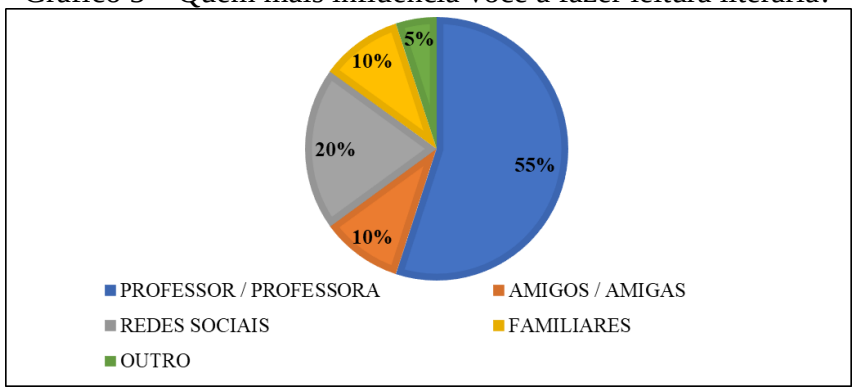
Fonte: Elaboração própria a partir da coleta de dados do Questionário de Sondagem (2024).

Gráfico 4 – Qual a sua opinião sobre a leitura literária na escola?



Fonte: Elaboração própria a partir da coleta de dados do Questionário de Sondagem (2024).

Gráfico 5 – Quem mais influencia você a fazer leitura literária?



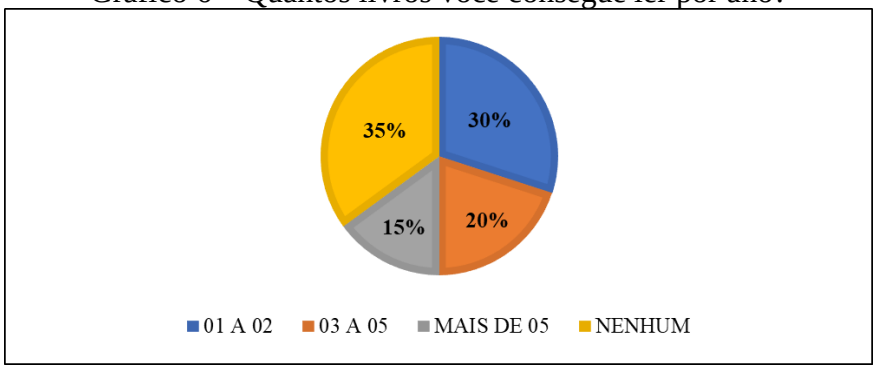
Fonte: Elaboração própria a partir da coleta de dados do Questionário de Sondagem (2024).

Ainda que 65% dos estudantes tenham afirmado que gostam de atividades que envolvem leitura literária na escola (Gráfico 4), apenas 20% declararam ter o hábito de ler livros de literatura (Gráfico 3), enquanto 35% disseram não ler. Essa discrepância sugere que, embora haja um reconhecimento positivo da mediação escolar, ela não tem sido suficiente para transformar o gosto em hábito. Tal realidade pode ser explicada por diversos fatores: desde a ausência de uma cultura leitora no ambiente familiar, passando pela forma como a literatura é abordada na escola, até as dificuldades de leitura acumuladas ao longo da trajetória escolar. Esses dados apontam para a urgência de uma abordagem mais sistemática, contínua e sensível às realidades dos estudantes no trabalho com a literatura, que vá além do cumprimento de conteúdos e alcance a formação de leitores críticos e autônomos.

Em relação à quantidade de livros lidos, o Gráfico 6 mostra que 65% dos/das estudantes têm o hábito de leitura, embora precisem aumentar a frequência anual. Além disso, é necessário mobilizar os outros 35% para se envolverem mais no universo da leitura, partindo do ambiente

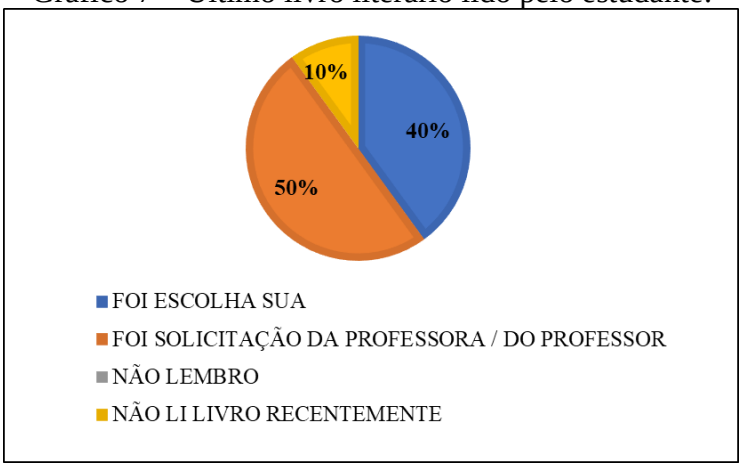
escolar. O Gráfico 7 também revela que, para 50% dos estudantes, a última obra literária lida foi uma indicação do/da professor/a.

Gráfico 6 – Quantos livros você consegue ler por ano?



Fonte: Elaboração própria a partir da coleta de dados do Questionário de Sondagem (2024).

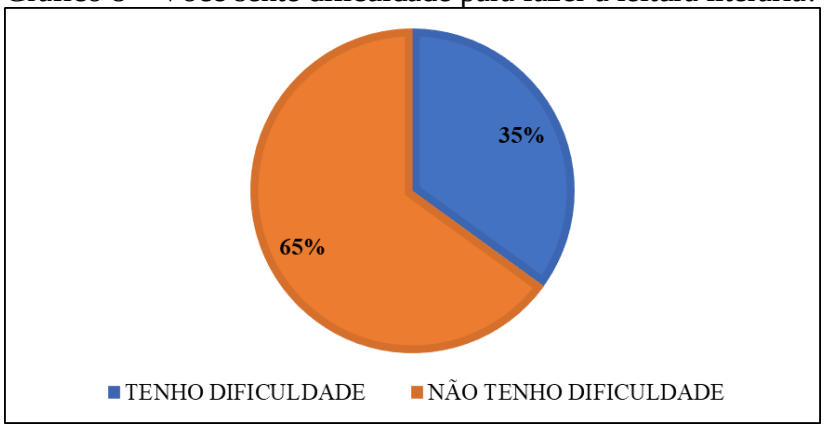
Gráfico 7 – Último livro literário lido pelo estudante.



Fonte: Elaboração própria a partir da coleta de dados do Questionário de Sondagem (2024).

A percepção dos estudantes sobre a leitura literária na escola, especialmente em relação às obras selecionadas e trabalhadas pelos/as professores/as, também integrou o segundo bloco temático do questionário. Conforme o Gráfico 8, 65% dos alunos não relatam dificuldades com a leitura literária. Já entre os 35% que afirmaram ter dificuldades (Gráfico 9), a principal causa apontada foi a falta de motivação, mencionada por 50% dos/das respondentes. Esse dado evidenciou os desafios enfrentados pelos/as estudantes na prática da leitura literária e serviu como um alerta para a aplicação da Rota Literária. Esse “sinal” indicativo tornou-se essencial para estimular a turma e promover maior engajamento.

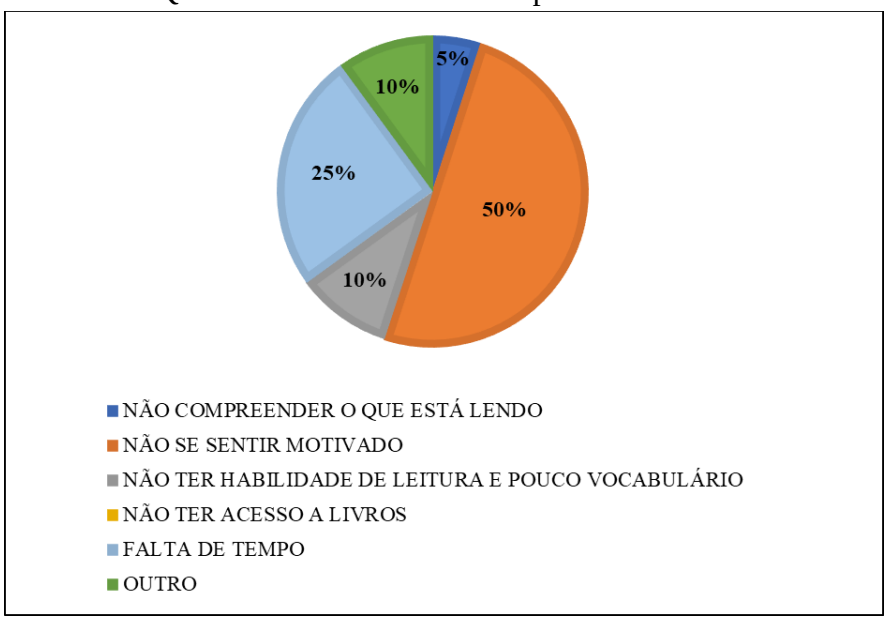
Gráfico 8 – Você sente dificuldade para fazer a leitura literária?



Fonte: Elaboração própria a partir da coleta de dados do Questionário de Sondagem (2024).

Ainda observando o gráfico 9, um dado relevante é que 25% dos estudantes apontaram a falta de tempo como um fator que dificulta a leitura literária. Entretando, devido ao formato do questionário com perguntas fechadas, não há informações detalhadas para esclarecer as razões da falta de tempo indicada pelos/pelas discentes. Diante desse dado e considerando o contexto social e educacional dos estudantes, podem ser levantadas hipóteses como uso excessivo de dispositivos eletrônicos e sobrecarga nas tarefas domésticas, principalmente em famílias de baixa renda. Ainda que esses indicadores não possam ser comprovados pelos dados da pesquisa, eles representam fatores pertinentes a serem explorados em investigações futuras sobre barreiras à leitura literária.

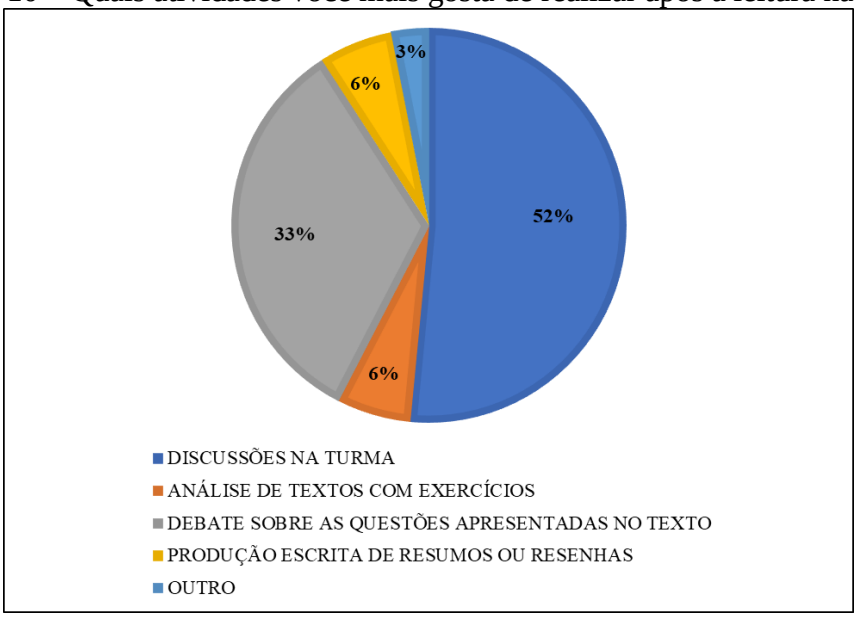
Gráfico 9 – Qual a sua maior dificuldade para fazer a leitura literária?



Fonte: Elaboração própria a partir da coleta de dados do Questionário de Sondagem (2024).

Quanto ao trabalho desenvolvido pelos/as docentes após a leitura literária, os estudantes indicaram, entre as alternativas de múltipla escolha, as atividades que mais apreciam realizar na escola. O percentual de respostas revelou a necessidade da turma em relação ao trabalho com a oralidade, com 85% dos alunos preferindo atividades como discussões e debates (Gráfico 10). Esses dados também destacaram quais abordagens seriam mais motivadoras para os/as estudantes e como eles/elas preferem se envolver com o conteúdo da leitura.

Gráfico 10 – Quais atividades você mais gosta de realizar após a leitura na escola?

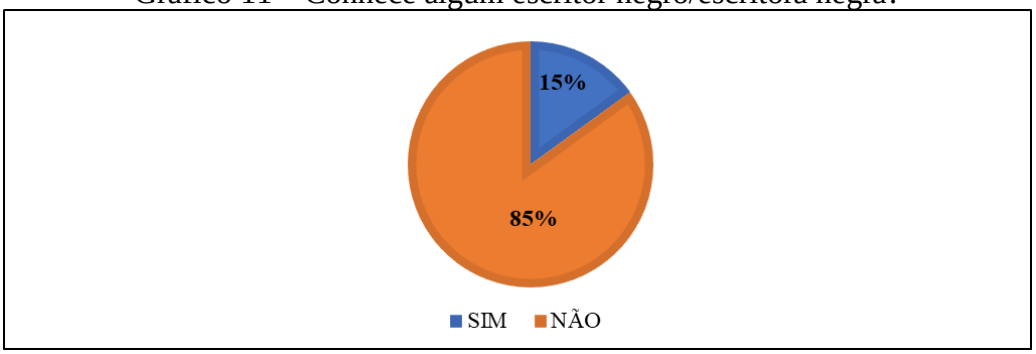


Fonte: Elaboração própria a partir da coleta de dados do Questionário de Sondagem (2024).

Outro bloco investigativo do questionário sondou sobre a representatividade do povo negro na literatura. Os estudantes responderam se conheciam escritores/as negros/as, se já tinham ouvido falar em histórias da população negra, buscando investigar as vivências e experiências que impactam na relação discente com a leitura literária afro-brasileira.

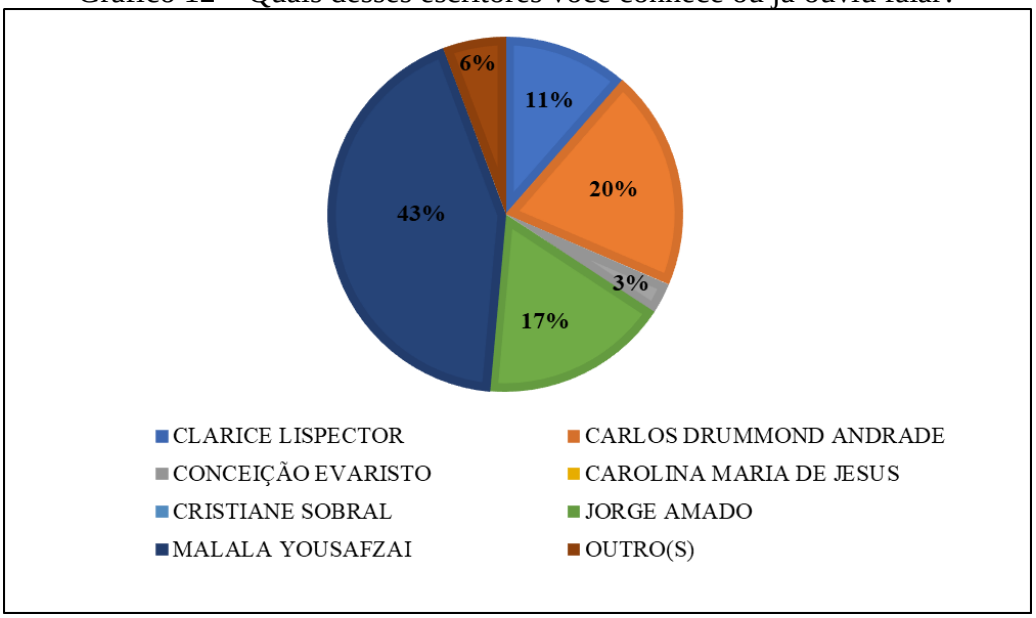
O Gráfico 11 revela que a maioria dos estudantes não conhece a autoria de escritores. Já no Gráfico 12, entre as opções indicadas, a maioria mencionou conhecer ou ter ouvido falar de autores/as brancos/as, como Malala Yousafzai, Carlos Drummond de Andrade e Jorge Amado. Vale destacar que o livro de Malala foi lido pela turma no 8º ano. Quanto à representatividade, o Gráfico 13 mostra que apenas 25% dos estudantes se sentem representados nas histórias que já leram. Esses dados destacam o impacto da falta de diversidade na formação literária dos estudantes.

Gráfico 11 – Conhece algum escritor negro/escritora negra?



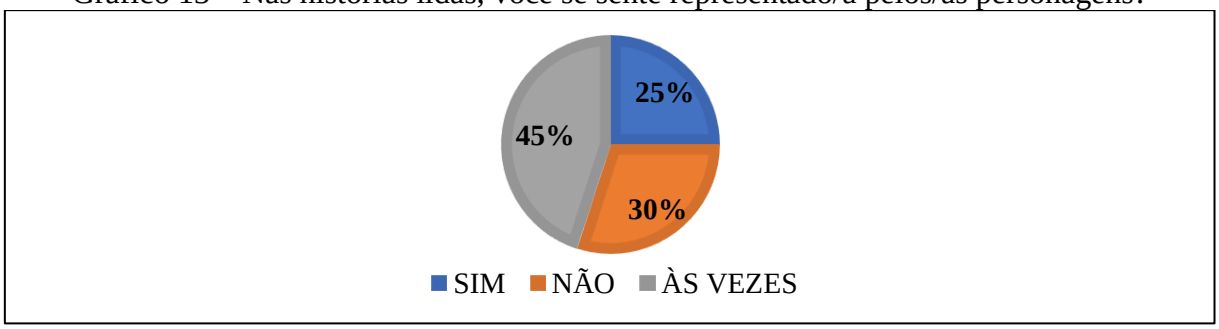
Fonte: Elaboração própria a partir da coleta de dados do Questionário de Sondagem (2024).

Gráfico 12 – Quais desses escritores você conhece ou já ouviu falar?



Fonte: Elaboração própria a partir da coleta de dados do Questionário de Sondagem (2024).

Gráfico 13 – Nas histórias lidas, você se sente representado/a pelos/as personagens?

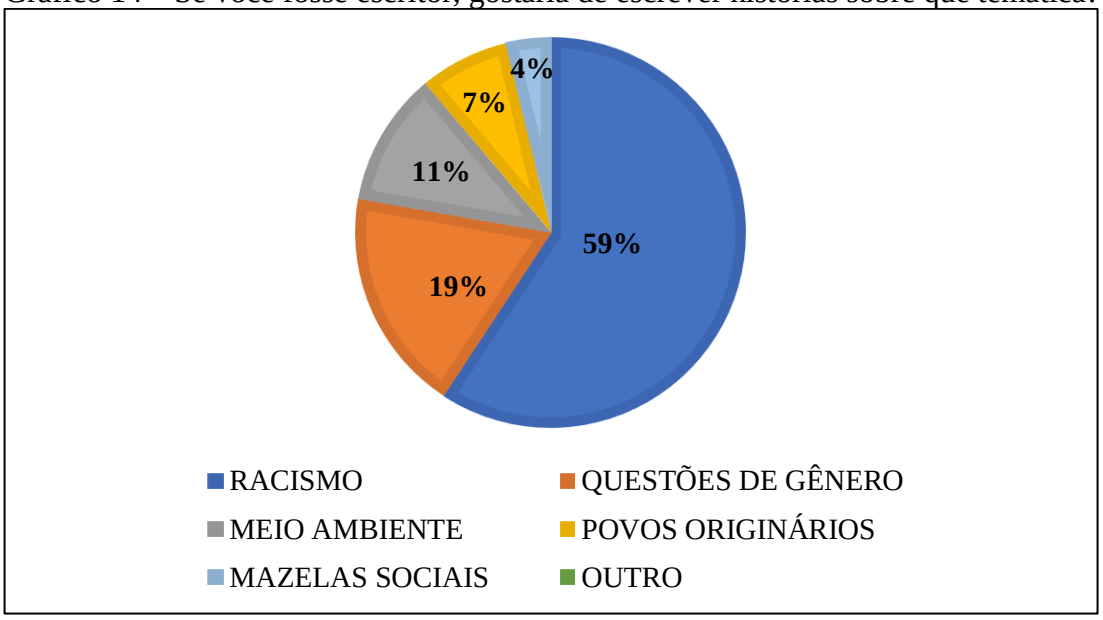


Fonte: Elaboração própria a partir da coleta de dados do Questionário de Sondagem (2024).

Além das questões objetivas, a sondagem incluiu uma questão aberta, permitindo que os/as estudantes expressassem suas expectativas e desejos em relação aos temas abordados, bem como comentassem como o povo negro é representado nas histórias lidas, com o objetivo de captar também preocupações sociais. O Gráfico 14 evidenciou um interesse em abordar

temas como racismo e questões de gênero. Esse fato pode estar relacionado às vivências dos/das discente tanto dentro e fora do espaço escolar atravessados por problemas como racismo e desigualdade de gênero. Assim, pode indicar tanto uma sinalização da necessidade de refletir sobre essas questões quanto o desejo dos/das discentes de debater sobre algo tão próximo a sua realidade.

Gráfico 14 – Se você fosse escritor, gostaria de escrever histórias sobre que temática?



Fonte: Elaboração própria a partir da coleta de dados do Questionário de Sondagem (2024).

Esse instrumento ratificou que a proposta de intervenção por meio da Rota Literária com contos afro-brasileiros estava no caminho certo, demonstrando fluidez no processo. Além disso, forneceu elementos mais detalhados para compreender as dificuldades encontradas e permitiu ajustar a rota de acordo com as preferências dos/as estudantes em relação a algumas atividades pedagógicas, criando, assim, estratégias mais eficazes e alinhadas às suas expectativas.

4.2 A APLICAÇÃO E CAMINHOS POSSÍVEIS: O IMPACTO DE UMA ROTA LITERÁRIA COM CONTOS AFRO-BRASILEIROS NA APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES

Diante dos atuais dados sobre a educação na EMAMG, apresentados nas Seções 2 e 3 deste estudo, em específico, a leitura, emerge a necessidade de transformações das práticas docentes para cumprir o básico dentro de uma escola, que é a aprendizagem da leitura e seu aperfeiçoamento, letrando o/a estudante nas diversas práticas de interação social.

A Rota Literária foi apresentada para os/as estudantes como uma prática pedagógica que possibilita experiências enriquecedoras, capaz de impactar na aprendizagem discente, possibilitando mudanças na sua relação com a leitura, repercutindo no aspecto cognitivo, social e cultural. Ademais, é simples, de fácil aplicação, possível de fazer adaptações e estimula adolescentes.

O trabalho desenvolvido com os contos "O tapete voador", "Nkala: relato de bravura", "Elevador a serviço", "Pixaim", "A discórdia do meio", "Metamorfose" e "Renascença", da obra *O tapete voador* de Cristiane Sobral, estimulou o estreitamento dos/das estudantes com a literatura afro-brasileira de autoria feminina, pois trouxe à baila o diálogo das experiências discentes em seu dia a dia, com as histórias apresentadas no percurso da Rota.

Ao passo que valorizou a diversidade étnico-racial, dando visibilidade às histórias do povo negro por meio de discussões e debates sobre assuntos polêmicos frequentemente evitados – como identidade, ancestralidade e racismos – no espaço da sala de aula, também contribuiu para o desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita, oralidade e entendimento da língua. Sendo assim, conhecer essas narrativas permitiu a compreensão de outros pontos de vista, possibilitando informação, reflexão e formação de conhecimento para combater o racismo e aperfeiçoar o domínio da língua.

4.2.1 Pontos de vista diferentes para uma história possível

A Etapa 1, Rota Literária para formação leitora: "Conhecendo-me", foi a introdução da temática, o chamamento da turma para o que seria abordado em todas as etapas do projeto de intervenção. Passar pelo processo de autoconhecimento era primordial para o fortalecimento da identidade individual e coletiva.

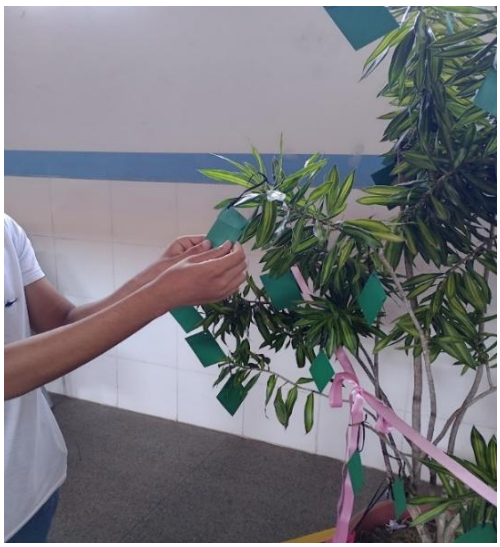
Sinal – O início foi marcado com a música de Alceu Valença, "Anunciação" (1983). Percebi uma expectativa muito grande da turma nas hipóteses levantadas pelos/as estudantes, que queriam acertar o que seria anunciado. Diversas respostas foram dadas pelos/as discentes e escritas na lousa, mas destaco algumas hipóteses: "Transportar; Uso da imaginação; Conhecer lugares diferentes; Levar pessoas de um lugar para outro". Elas revelaram associações à criatividade, à fantasia e à exploração de novos espaços. No lado esquerdo da sala, uma "árvore" e uma fita de cetim estendida de um lado a outro chamavam a atenção, simbolizando o marco inicial do caminho da Rota, conforme a Figura 12. Nela, havia envelopes pendurados contendo

perguntas sobre desigualdades sociais e raciais, que deveriam ser respondidas pelos/as discentes, como ilustrado na Figura 13.

Figura 12 – Apresentação da Rota Literária.

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2024).

Figura 13 – Perguntas para inaugurar a rota.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2024).

Ao responder uma pergunta por vez, uma letra era revelada até formar a frase “Rota Literária”, e uma estudante apenas foi convidada para abrir o envelope surpresa, que solicitava que cada um pegasse o seu Diário da Rota Literária. Cada diário foi personalizado com a imagem do/da estudante caminhando dentro de uma rota, passando por todas as etapas desenvolvidas pela pesquisadora (Figuras 14 e 15). A alegria foi imensa ao perceberem que o diário de cada um trazia a sua própria imagem.

Figura 14 – Entrega do “Diário da Rota Literária”.

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2024).

Figura 15 – Alegria discente ao perceber a personalização do diário.

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2024).

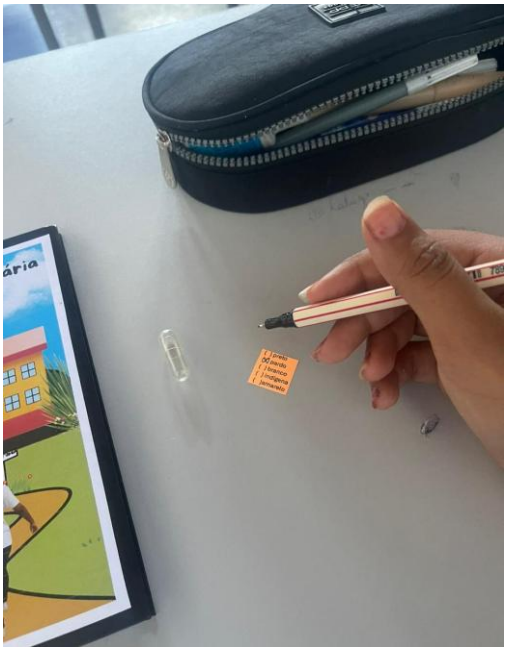
Na sequência, o convite foi feito para que a turma participasse do desenlace da fita e iniciasse a caminhada na rota, realizando a autodeclaração, conforme ilustrado nas Figuras 16 e 17. Em seguida, estudantes apresentados com nomes africanos[43], ainda com dúvidas, as falas estudantis revelaram incertezas e influências externas na construção identitária. Simba questionou: “Ê, pró, eu sou o quê?”; Makori expressou divergência oriunda do ambiente familiar: “Minha irmã diz que sou preto, mas minha mãe diz que eu sou branco”; Jana queria uma referência e perguntou: “A senhora é o que, pró? Eu sou da sua cor”; Shena tentou se encaixar em alguma categoria declarou: “Eu sou moreninha, né? Mas aqui não tem”.

Nesse momento, diante dessas dúvidas, expliquei o conceito de autodeclaração e destaquei sua importância para o desenvolvimento de políticas públicas, planejamento governamental, impacto de ações afirmativas e monitoramento das desigualdades em uma sociedade. Apresentei as categorias do IBGE – preta, parda, branca, amarela e indígena – e dialoguei sobre as construções sociais, sem me estender, pois o momento era para captar a percepção dos/das estudantes. Eles/Elas refletiram, informaram suas autodeclarações e as encapsularam para serem abertas ao término do projeto.

Figura 1614 – Encapsulamento da

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2024).

Figura 17 – Autodeclaração estudantil.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2024).

[43] Os estudantes não foram identificados pelos nomes de registro. Ao longo desta dissertação, os nomes africanos são mencionados em substituição. Essa escolha objetivou tanto a valorização da identidade afrodescendente quando a preservação da identidade dos participantes, garantindo a privacidade e o caráter pedagógico, no que diz respeito ao seu desempenho nas atividades do projeto de intervenção.

Percurso – Em seguida, os/as estudantes assistiram ao vídeo “Você sabe o que é racismo?”, seguido de uma discussão sobre a abordagem. Esse momento foi bem recepcionado pela turma, que se envolveu bastante para refletir sobre situações de racismo direto e estrutural.

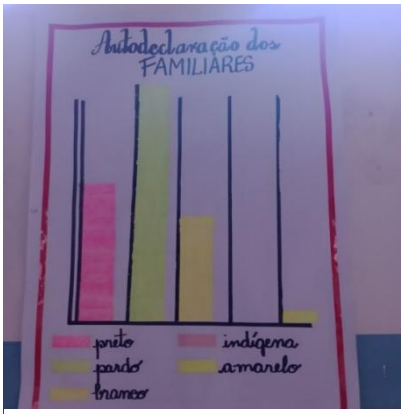
Checagem – Os/As estudantes receberam uma ficha para a sistematização de aprendizagem sobre autodeclaração e racismo. Nela, as perguntas levaram análise da percepção estudantil quanto à sua própria identidade étnico-racial e à repercussão pessoal e social do racismo em sua vida e numa coletividade.

Chegada – Com base nas discussões e atividades realizadas em sala de aula, chegou-se à finalização da primeira etapa. Os/as estudantes foram convidados/as a assumir o papel de recenseador/a, coletando em suas famílias a autodeclaração étnico-racial de todos os membros que residem em suas casas e compõem seu núcleo familiar. Essas informações seriam trazidas no dia seguinte para a montagem de um gráfico.

Na Etapa 2 da Rota Literária, “Reconfigurando personagens negras em contos afro-brasileiros”, apresentei o conto “O tapete voador*”* para introduzir questões e reflexões acerca da estética negra e a pressão social por um padrão único, que não atende à diversidade étnica brasileira.

Sinal – Iniciei esse encontro retomando o que havia sido trabalhado no dia anterior, para verificar se houve fixação do conteúdo. Em seguida, prossegui com o convite para que os/as estudantes colaborassem na elaboração do gráfico da autodeclaração étnico-racial familiar, utilizando as informações trazidas por eles/elas, conforme mostram as Figuras 18 e 19. Ao término, a turma observou que a soma de pardos/as e pretos/as era superior às outras categorias, assim como ocorrera na autodeclaração realizada com os/as estudantes no primeiro dia, que indicava 50% de pardos/as, 25% de pretos/as e 25% de outras categorias.

Figura 18 – Gráfico pronto sobre autodeclaração dos familiares.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2024).

Figura 19 – Montagem do gráfico.

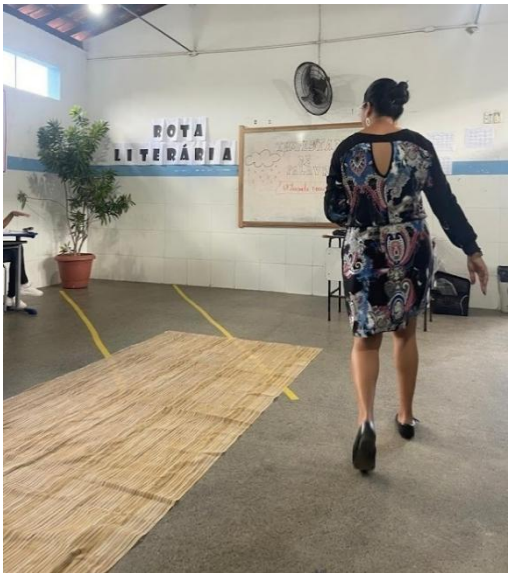
Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2024).

Partida – Recitei, dramatizando, para os/as estudantes o poema de minha autoria, “Oportunidades” (Apêndice A), a fim de continuar recapitulando conceitos, partindo para a discussão sobre as questões apresentadas no poema: desigualdades sociais e raciais, falta de oportunidade e racismo. Na sequência, convidei todos/as a se sentarem em um tapete simbólico, conforme as Figuras 20 e 21, para a realização de uma “Tempestade de Palavras”, trazendo as vivências e experiências dos/das estudantes sobre suposições do que seria *“O tapete voador”*.

Figura 20 – Viagem no tapete voador para soltar imaginação.

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2024).

Figura 21 – Simbologia de *O tapete voador.*



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2024).

Percurso – Na sequência, realizei a “Pausa Protocolada” para chamar os/as estudantes para o texto literário, levando-os/as a fazer predições sobre o gênero em estudo. A cada trecho lido do conto, fiz perguntas além das que estavam no planejamento, pois foi necessário para que a turma pudesse exercer a imaginação, criar hipóteses, despertar a criatividade e identificar características do gênero em estudo, construindo conceitos. As perguntas incluíam: “O presidente atenderá Bárbara?”; “O que você acha de o presidente ter solicitado que tudo conversado ficasse entre eles?”; “Bárbara aceitará a proposta do presidente?”, entre outras. A cada trecho lido, os/as estudantes se divertiam ao acertar ou não suas hipóteses. A “Pausa Protocolada” foi interrompida, mantendo-se em segredo o desfecho da narrativa, sem revelá-lo aos/às estudantes. Eles/Elas foram solicitados/as a produzir um desfecho, dizendo o que fariam se estivessem no lugar de Bárbara diante da situação.

Checagem – Nesse momento, os/as estudantes foram solicitados/as a fabular, produzindo um desfecho e dizendo o que fariam se estivessem no lugar de Bárbara diante da

proposta apresentada pelo presidente da empresa. Concluída a atividade pelos/as alunos/as, entreguei a cópia do conto na íntegra para que lessem silenciosamente todos os parágrafos apresentados na pausa protocolada, incluindo o desfecho. O ápice da atividade foi o desfecho, pois a maioria não esperava a negativa de Bárbara ao presidente. Finalizada a leitura, identificaram no texto a situação inicial, o conflito, o clímax e o desfecho. Essa última atividade foi comentada em uma exposição dialogada com o acróstico do "pente" (personagem, enredo, narrador, tempo e espaço) e a localização das informações no conto, enfatizando a estética do conto afro-brasileiro. O "Pente" [44] circulou pela sala, e, quando a música parava, na mão de quem estivesse com ele, a pessoa escolhia a opção individual ou coletiva para localizar a informação solicitada.

Chegada – Para o fechamento da atividade, utilizei uma ficha de interpretação textual para aferir a compreensão dos/das estudantes acerca dos objetivos propostos.

Cabe ressaltar que, apesar da agitação inicial da turma, gerada pela surpresa das atividades e expectativa criada por eles/elas, o resultado foi positivo quanto ao envolvimento nas atividades.

Na Etapa 3 da Rota Literária, "Memória ancestral descoberta: a história de bravura ocultada", o conto "Nkala: um relato de bravura" apresentou um outro ponto de vista sobre o povo negro. O lado nobre, rico e feliz de muitas comunidades africanas ficou em evidência, mas foi marcado pela violência dos invasores e dos sequestradores do sistema escravocrata, um fato perversamente silenciado para evitar que fosse conhecido. A narrativa simboliza a resistência, tanto individual quanto coletiva, como essencial para a busca da dignidade e para a preservação das memórias e tradições do povo afro-brasileiro.

Sinal – A aula foi iniciada com apresentação do esquema mental dos elementos da narrativa afro-brasileira, distribuído para cada estudante. Assim, recapitulamos os conceitos – estética do conto afro-brasileiro com ênfase no enredo e tipologia narrativa – trabalhados na aula anterior. Os/as estudantes se posicionaram sobre a atitude de Bárbara, elogiando o fato de ela não ter cedido às pressões impostas pelo presidente, associando sua atitude ao ato de resistir. Para fechar esse passo, completaram a sentença "Resistência é...", fazendo uma colagem.

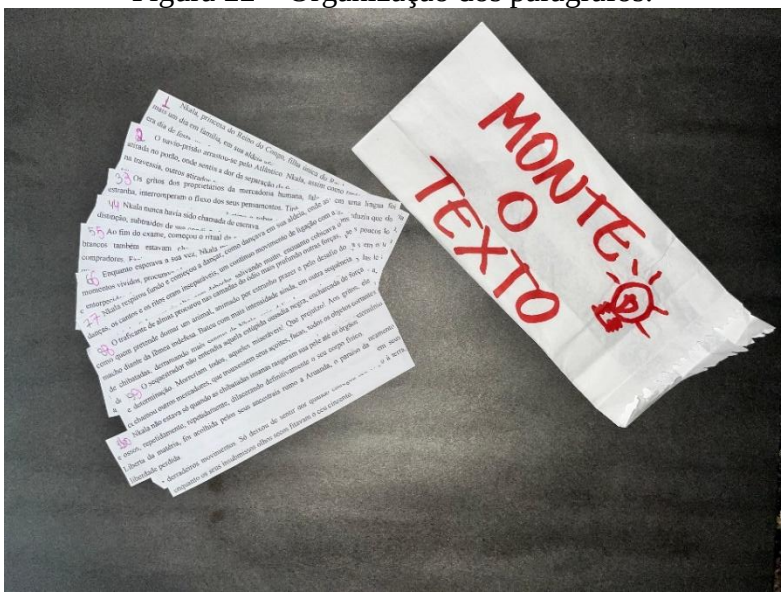
Partida – Na sequência, foi entregue aos/às estudantes a letra da composição "Canto das três raças". Eles/elas leram, ouviram e discutiram a identificação das três raças mencionadas na música. Os questionamentos levantados, posteriormente à audição da música, e a história contada pela estudante Nala trouxeram percepções adquiridas sob o viés do homem branco

[44] Objeto simbólico utilizado para trazer a lembrança as iniciais dos elementos da narrativa.

europeu, quando afirmou: “Então foi o povo branco europeu que acabou com os indígenas e escravizou as pessoas trazidas da África. Que dureza isso. Dá uma tristeza e raiva.” Diante da indignação da discente, incentivei a turma a refletir sobre as seguintes questões: “Você já se perguntou quem é? De onde veio e qual a sua origem?” Nesse momento, o silêncio tomou conta da sala, e os/as estudantes pararam para pensar sobre isso, pois as perguntas os/as incomodaram.

Percurso – O próximo passo realizado pela turma foi participar de uma atividade prática, na qual deveriam montar uma narrativa a partir do ponto de vista do negro, organizando os parágrafos soltos que receberam em um saquinho. Primeiramente, leram cada parágrafo silenciosamente e, em seguida, começaram a construir o texto (Figura 22), baseando-se nas falas das personagens lida pelos estudantes Akin, Malik, Layla e Aziza. Durante o processo, observaram o conteúdo do parágrafo anterior, garantindo a coerência entre as partes da narrativa, ou seja, respeitando a sequência lógica de introdução, desenvolvimento, conflito, clímax e desfecho.

Figura 22 – Organização dos parágrafos.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora *(*2024).

Checagem – Dando continuidade, substituí a cartolina pelo papel A4 e apresentei um desafio: os/as estudantes deveriam criar um mini cartaz ilustrando a personagem Nkala, do ponto de vista de quem conta a história, e enumerando suas características. Inicialmente, houve resistência, pois muitos haviam internalizado, ao longo de sua formação escolar, que esse tipo de atividade exigiria um desenho realista. Contudo, após a explicação, ficaram mais tranquilos e realizaram a tarefa. Concluída a atividade, apresentaram e leram suas produções, enquanto os/as colegas ouviam atentamente.

Chegada – Como fechamento da etapa, propus que a turma pensasse em uma versão atual de Nkala, sob o ponto de vista negro, em uma narrativa. Para isso, orientei o planejamento da personagem, auxiliando-os na construção descritiva.

Essa etapa foi marcada pela interação entre os/as discentes na realização das atividades propostas e pela relação entre o conteúdo da aula e as discussões coletivas sobre a narrativa, fortalecendo a valorização da ancestralidade e o processo inicial de criação literária.

4.2.2 Existência aflora com a resistência de quem somos

"Resistir" é um verbo de ação, presente na luta do povo negro pela valorização, reconhecimento e conquista do seu espaço na sociedade, para reafirmar sua existência e buscar dignidade. Em entrevista com Frederico, Mollo e Dutra (2017), Sobral afirma categoricamente ser necessário "resistir para resistir". Essa máxima é uma resposta à luta diária para não ser silenciado, nem ter sua história apagada ou distorcida pelas opressões da sociedade, que buscam "tirar a legitimidade" de um povo.

A resistência manifesta-se no combate às narrativas distorcidas, na reafirmação da identidade, na valorização da ancestralidade, no empoderamento de um povo, que vai além da pura sobrevivência, reafirmando seu lugar ao mundo, honrando seus antecedentes e deixando um legado para futuras gerações.

Diante disso, a literatura torna-se uma poderosa ferramenta de resistência, promovendo reflexões e debates que contribuem para a desconstrução dos estereótipos que perpetuam o racismo em nossa sociedade. Ela possibilita dar voz a grupos historicamente marginalizados, rompendo com a hegemonia da história contada pelo homem branco. Assim, ao dar protagonismo às minorias excluídas e subjugadas, transforma-as em narradoras de suas próprias histórias, rompendo e desconstruindo estereótipos.

A Etapa 4 da Rota Literária, "O poder social da escrita feminina", trabalhou narrativas encantadoras e dedicou-se à abordagem da desconstrução de estereótipo na escrita irônica, ácida de uma mulher negra, além da apresentação de escritores da literatura afro-brasileira.

Sinal – A agitação discente foi perceptível no início da aula, impulsionada pelo desejo de ler o planejamento da personagem criada e pela curiosidade dos/das estudantes em conhecer o planejamento dos colegas. Esse momento de escuta se estendeu um pouco mais, mas não interferiu na execução dos passos seguintes. Após as apresentações, foi exibido um cartaz na parede da sala com nomes de origem afro-brasileira e seus significados. Cada estudante decidiu

permanecer com o nome escolhido aleatoriamente ou trocar por outro, agora com conhecimento do significado. Alegremente, envolveram-se na atividade e a maioria trocou o nome por causa do significado. A descoberta dos significados dos nomes influenciou suas escolhas. Assim, com um nome de origem africana, passaram a se identificar durante a aplicação do projeto.

Partida – Até esse momento, trabalhei com os contos, e, propositalmente, não optei pela apresentação da autoria deles/delas. Para despertar a curiosidade da turma, projetei o seguinte questionamento: "Por quem são escritas as narrativas que lemos e, consequentemente, podem nos encantar?", seguida da realização de uma enquete. A maioria, 70%, levantou a hipótese de que a autoria do conto "O tapete voador" (Figura 23) fosse feminina, enquanto 60% fizeram a mesma suposição em relação ao conto "Nkala: um relato de bravura" (Figura 24). Essa suposição se baseou na forma como as histórias exaltam a mulher, a coragem e a valorização das origens.

Figura 23 – Enquete sobre autoria de "O tapete voador".

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2024).

Figura 24 – Enquete sobre autoria de *Nkala.*

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2024).

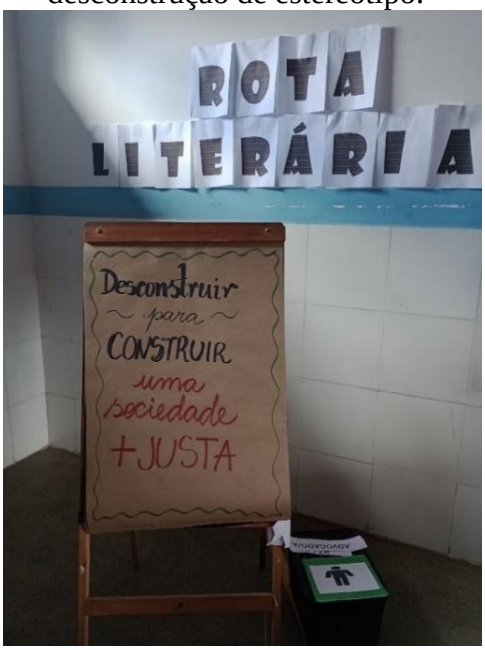
Percurso – A turma foi convidada a observar atentamente 12 imagens de pessoas, afixadas no *flip chart* (Figura 25). Em seguida, foram apresentados 12 nomes de profissões, e os/as discentes, em grupo, discutiram e associaram as profissões às respectivas imagens (Figura 26). Durante a realização dessa atividade, foi possível perceber a influência de preconceitos e estereótipos nas escolhas feita pelos/pelas estudantes. As profissões de maior valor social como médico/a, advogado/a, piloto/a e promotor/a foram associadas a homens brancos. Já o trabalho de gari, motorista, cozinheiro/a, escritor/a, professor/a e cantor/a, de menor prestígio social e ligadas ao dever de cuidado, foram direcionadas para pessoas negras e mulheres. Dançarino e surfista foram especificados, em sua maioria, como ofício de mulher e de homem respectivamente. As associações realizadas revelaram concepções enraizadas em estereótipos

raciais e de gênero. Após as escolhas, os/as estudantes leram um texto expositivo que esclarecia os conceitos de preconceito, discriminação e segregação, o que permitiu refletir sobre padrões de resposta na atividade e repensar sobre as percepções sobre suas percepções.

Figura 25 – Estudantes desconstruindo conceitos.

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2024).

Figura 26 – Atividade para desconstrução de estereótipo.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2024).

Checagem – Após o estudo conceitual, os/as discentes compartilharam as motivações para suas escolhas, revelando uma visão estereotipada em relação à etnia e gênero, especialmente no que diz respeito à ocupação de espaços de poder pelas pessoas negras. Trouxeram à tona situações vivenciadas por familiares e por eles/elas, como o fato de, ao frequentarem o comércio da cidade, serem seguidos/as pelos vendedores/as, como se fossem furtar algum objeto. Para aprofundar a reflexão, leram e discutiram os conceitos de preconceito, discriminação e segregação, e, em seguida, realizaram uma atividade escrita que os/a questionava se suas escolhas revelavam alguns dos conceitos estudados.

Chegada – Sondar as impressões dos/das discentes sobre a aula foi uma rotina em cada etapa da Rota Literária. Ao escreverem o que aprenderam, como se sentiram e suas dúvidas, mostraram, respectivamente, o conhecimento efetivado, se a atividade estava agradando ao/à estudante, além de fornecer informações para ajustes das próximas etapas.

A aplicação dessa etapa atendeu às expectativas docentes, pois o espaço reflexivo, criado com as atividades aplicadas, possibilitou aos/às estudantes analisarem a forma como

enxergavam as questões de raça e de gênero, a sua postura diante de valores pautados no machismo e no racismo.

A Etapa 5 da Rota Literária[45], "Mudança de rumo nas narrativas literárias: a voz afro-brasileira e feminina da autora Cristiane Sobral", foi dedicada à apresentação de escritores/as afro-brasileiros/as, evidenciando a autora dos contos da obra *O tapete voador*.

Ressalto que, durante o percurso da Rota, os registros fotográficos foram inviabilizados devido ao meu envolvimento no direcionamento e acompanhamento da "Caça-literária". No entanto, todo o desenvolvimento foi detalhadamente documentado em meu "Diário da Rota Literária Docente", por meio de anotações sobre o que foi observado e o retorno dos/das estudantes.

Sinal – A turma, ao chegar, não pôde entrar na sala de aula. Foram informados de que deveriam ficar no pátio para participarem da Caça-literária. Lá, receberam as orientações: as instruções e o tempo da atividade. Primeiro, formaram-se quatro grupos de cinco integrantes, que procuraram os envelopes escondidos nas áreas da escola (portaria, cozinha, sala de vídeo e sala de leitura), e seguiram as instruções para buscar o tesouro, conforme Figura 27.

Figura 27 – Enigma da Caça Literária.

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2024)

Essa estratégia pedagógica estimulou o envolvimento dos grupos, além de permitir a aferição da aprendizagem dos contos "O tapete voador" e "Nkala: um relato de bravura", pois os enigmas da Caça-literária e as pistas versavam sobre as narrativas estudadas. Isso promoveu uma relação mais significativa e prazerosa com a leitura literária, além de despertar o interesse dos/das estudantes para o trabalho com temas complexos. A atividade aconteceu conforme o planejamento (vide Seção 3), sem registro de intercorrências na aplicação, até chegarem ao

[45] As imagens apresentadas no relato da Etapa 5 foram registradas pelos/as estudantes.

tesouro: conhecer a autora dos contos lidos. A sala, organizada para a exposição, contava com um painel de autores/as afro-brasileiros/as, além de imagens de Cristiane Sobral e suas obras, o que encantou a turma.

Partida – Um/a estudante de cada grupo foi convidado/a para ler o painel biográfico da escritora Sobral e depois passar as informações para a turma. Eles/elas fizeram a visitação explorando cada detalhe (Figura 28). Alguns/algumas estudantes já tinham visto certos escritores, mas não lembravam seus nomes. Jalil e Aziza comentaram que havia um livro de Machado de Assis em suas casas. Aziza acrescentou que não sabia que ele era um autor da literatura afro-brasileira.

Figura 28 – Exposição da biografia de Cristiane Sobral e de autores afro-brasileiros.

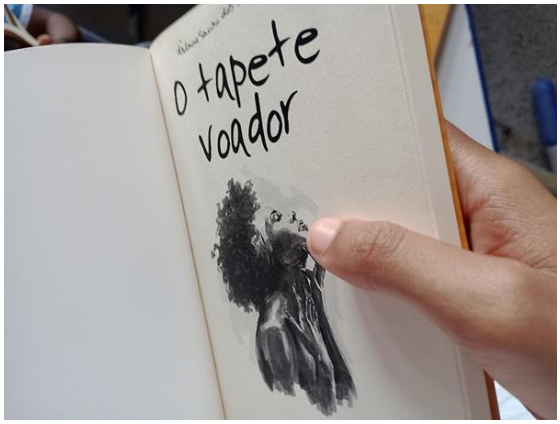
Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2024).

Depois solicitei que fossem até a Árvore da Rota e pegassem a embalagem que eles fizeram na aula de Artes. Dentro, havia um presente, o livro *O tapete voador* (Figuras 29 e 30), que os acompanharia durante toda aplicação do projeto da Rota Literária. Ficaram extasiados/as com a surpresa (Figura 31). Folheavam, cheiravam o livro, em um misto de alegria e satisfação.

Figura 29 – Livro que os estudantes receberam.

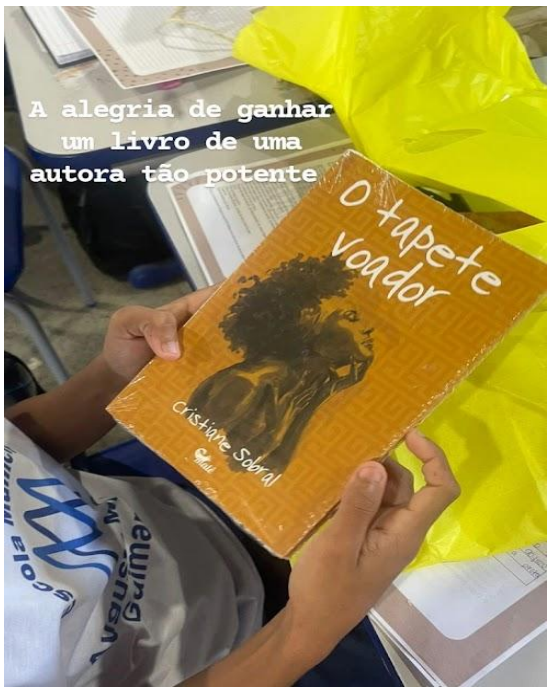
Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2024).

Figura 30 – Livro *O tapete voador*.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2024).

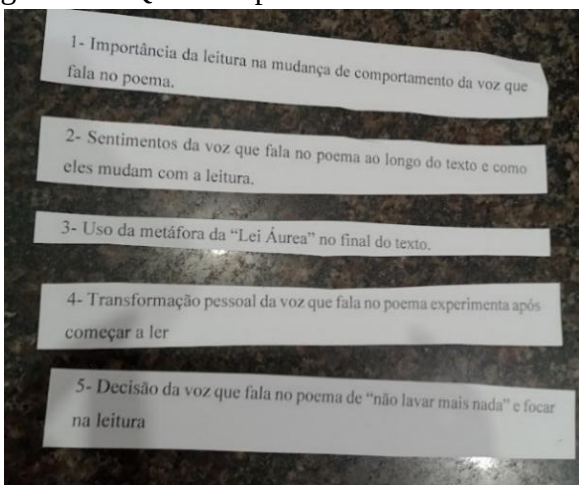
Figura 31 – Comentário de aluna ao ser presenteada com o livro.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2024).

Percurso – Na sequência, mostrei o livro *Não vou mais lavar pratos*, da autora Cristiane Sobral, e entreguei cópias do poema "Não vou mais lavar pratos". Foi explorada a interpretação do poema narrativo. Além disso, apresentei uma abordagem conceitual sobre enredo, narrador e personagem, sob a estética literária afro-brasileira. Em grupos ainda – os mesmos da Caça-literária – foi realizada uma roda de conversa, com suporte das proposições, como exposto na Figura 32. A seguir, foram colocadas em uma caixa e eram sorteadas para que cada grupo se posicionasse relacionando-as ao que podia ser possibilitado.

Figura 32 – Questões para reflexões sobre leitura.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2024).

Checagem – Após as discussões, inspirados nos contos lidos nos poemas trabalhados em aula e em suas vivências, os/as discentes foram desafiados/as a ficcionalizar seus próprios contos. Para isso, elaboraram uma síntese das reflexões e planejaram a escrita do conto preenchendo uma tabela.

Chegada – Para concluir essa etapa, desafiei os/as estudantes a produzir um ensaio para um conto, utilizando a ficha de planejamento como guia. A proposta era explorar os conceitos trabalhados, desenvolvendo personagem, narrador e enredo em sua criação, mesmo sem a turma ter sido apresentada previamente a todos os elementos da narrativa de forma aprofundada. Cabe ressaltar que os/as estudantes já haviam sido introduzidos à tipologia narrativa, narrador, enredo, às personagens e espaço, o que lhes possibilitou o repertório inicial para o planejamento e construção de suas histórias. O desafio feito a turma, além de estimular a criatividade e o envolvimento com a literatura, possibilitou aos/às discentes a importância de compreender outros aspectos narrativos de modo aprofundado.

Consegui realizar a aplicação dessa etapa, conforme planejamento. Embora o percurso tenha sido mais extenso, a turma pequena e acomodada contribuiu positivamente para que a aplicação acontecesse dentro do previsto. O envolvimento ativo da turma no Caça-literário e a qualidade nos comentários e nas discussões demonstraram a assimilação do tema e dos conceitos literários trabalhados.

A Etapa 6 da Rota Literária, "A estética das personagens negras na narrativa afro-brasileira transformadas nos contos: a escrita negra e antirracista", com o conto "Elevador a serviço", redesenhou a representação de personagens negras, apresentando uma narrativa empoderada e positivada na sua identidade, na sua ancestralidade e na conquista dos espaços na sociedade quebrando paradigmas distorcidos da imagem da pessoa negra.

Sinal – Iniciei a aula com uma *Trend* (Figura 33 e 34) para averiguar a experiência da turma com o uso de elevadores, considerando que o município não há muitas construções com esse recurso, apenas duas instituições comerciais privadas de três andares. No início, houve muitas risadas e curiosidade sobre quais colegas já haviam utilizado o elevador. Quando a atividade começou, os/as estudantes formaram uma fila e se posicionaram à direita ou à esquerda, conforme sua experiência com o equipamento: "já usei" ou "não usei".

Constatei que 95% dos/das estudantes havia utilizado o elevador, não na cidade de Valença, mas, esporadicamente, em *shopping* e em visitas a parentes na cidade de Salvador. Depois disso, foram projetadas imagens de diversos elevadores privados, públicos, comerciais e residenciais, enfatizando sua necessidade em construções como os edifícios.

Figura 33 – Proibição: elevador de serviço e social.

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2024).

Figura 34 – *Trend* pesquisa de uso de elevador.

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2024).

Partida – Na sequência, contei a história de Paula (Figura 35), adolescente que estava passando férias no apartamento da tia em Salvador. “Paula, menina do interior, foi colocada para fora do elevador aos gritos por uma moradora que dizia que ela não podia usar o social, pois o dela era o de serviço. Sem entender o que estava acontecendo, a adolescente ficou nervosa, começou a chorar e ligou para tia, que a mandava pegar o elevador. E ela dizia, aos prantos: ‘Eu não vou mais usar o elevador’”.

Figura 35 – Imagem para introdução da história de Paula.

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2024).

Por conseguinte, apresentei uma notícia para ampliar a leitura de mundo da turma. O vídeo exibia uma explicação sobre uma lei municipal do Rio de Janeiro que proibia a diferenciação de elevadores (vide Figura 33). Além disso, utilizei um vídeo recente, que havia viralizado na época da aplicação do projeto, mostrando uma moradora branca impedindo um jovem trabalhador negro de usar o mesmo elevador que ela, alegando que o dele era o de

serviço. Nesse momento, os/as estudantes compartilharam suas experiências. Nia e Chinara mencionaram que, nos prédios onde seus parentes moram ou trabalham em Salvador, há dois tipos de elevadores: social e de serviço. Nia acrescentou que sua tia só utilizava o de serviço porque era empregada e não residia do prédio.

Percurso – Em sequência, os/as discentes realizaram a leitura do conto "Elevador a serviço" em duas etapas. Primeiro, individualmente e em silêncio, para se familiarizarem com o texto. Depois, coletivamente, em voz alta, com pausas demarcadas para averiguar a compreensão do texto e a conexão com a história contada e as notícias analisadas, visando à desconstrução de estereótipos. Também direcionei a aprendizagem dos conceitos de espaço e de tipos de narrador, solicitando que identificassem quem narrava a história e qual a sua relação com o evento. Utilizei as perguntas: "Onde acontece a história?"; "Aconteceu em apenas um lugar?"; "O espaço é interno ou externo?"; "O/A narrador/a participa da história?"; "É narrador ou narradora?"; "O/A narrador/a conhece os pensamentos das personagens?", entre outras.

Checagem – Na sequência, para checar a aprendizagem, entreguei, em envelopes, parágrafos impressos retirados do texto lido, para que os/as estudantes pintassem as marcas linguísticas que os levariam a identificação do tipo de narrador. Após a conclusão da atividade, projetei os parágrafos na lousa para que fizéssemos as adaptações linguísticas necessárias, de modo a apresentar um narrador diferente do original.

Chegada – Concluída a tarefa de mudança de narrador, apresentei um *Quiz on-line*, mas não carregou porque a escola estava sem internet. Fiz uma substituição por um *Quiz oral* (Figura 36), com marcação de resposta na ficha (plano B) para verificar a assimilação dos conceitos discutidos – narrador personagem, narrador observador e as marcas linguísticas de cada um.

No caminhar dessa etapa, o vídeo viralizado e o conto lido causaram indignação na turma diante do tratamento que o entregador negro e a cantora tiveram no elevador. Isso gerou a percepção da necessidade de se ter conhecimentos sobre direitos, não apenas para conhecê-los, mas para ter atitude diante de pessoas racistas.

Figura 36 – *Quiz* trabalhado.

1. Narra e participa da história

a) Narrador personagem b) Narrador observador

2. Narra a história, mas não participa

a) Narrador personagem b) Narrador observador

3. Marcas linguísticas do uso do narrador personagem.

a) Pronomes e verbos em 1ª pessoa b) Pronomes e verbos em 3ª pessoa

4. Marcas linguísticas do uso do narrador observador.

a) Pronomes e verbos em 1ª pessoa b) Pronomes e verbos em 3ª pessoa

5. Pode apresentar uma visão íntima e pessoal dos acontecimentos, compartilhando seus próprios sentimentos e pensamentos

a) Narrador personagem b) Narrador observador

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2024).

4.2.3 A sensibilidade do olhar feminino na escrita literária para desconstrução de estereótipos

Tradicionalmente, na história da literatura, as narrativas das mulheres foram silenciadas e/ou marginalizadas por séculos, visto que a escrita era uma área dominada exclusivamente pelas vozes e pontos de vista dos homens. Entretanto, a partir do momento em que as mulheres adentraram no campo literário, deixando de ser invisibilizadas, em especial as escritoras afro-brasileiras, suas produções vieram marcadas por uma perspectiva rica, sensível e humana, extrapolando o simples ato de narrar.

Trata-se de um olhar que questiona e reinventa as experiências e construções humanas a partir das vivências das mulheres, explorando a diversidade de temas como identidade, preconceito de gênero, opressão, corpo, imagem e relações familiares e afetivas, a ponto de questionar o sistema que as exclui e oprime, negando-lhes a dignidade.

A forma como a mulher produz suas narrativas trouxe ao público leitor uma escrita comprometida e engajada com as minorias, que tende a incentivar a resistência, a promoção da

valorização étnico-racial e o respeito à diversidade, aspectos ausentes ou distorcidos quando presentes. Ademais, é uma escrita marcada pelas vivências históricas, culturais e sociais. A visão feminina não é padronizada nem linear. As narrativas de Cristiane Sobral apresentam, em cada conto, os problemas vivenciados pelo povo negro e seus descendentes, preservando, ao mesmo tempo, a individualidade das personagens, possibilitando espaço para discussão e debate sobre as complexidades do ser mulher negra, que busca romper com estereótipos. Assim, seu olhar questionador diante da realidade busca denunciar as injustiças, dando visibilidade às vozes que surgem com força em uma sociedade machista que tenta silenciá-las.

Seguem os relatos da aplicação das Etapas 7 a 11.

A Etapa 7 da Rota Literária, "Palavras de poder no combate ao racismo: a escrita feminina antirracista", foi voltada para desenvolver a valorização étnico-racial e o aprofundamento sobre ancestralidade sob a perspectiva da população negra, enfatizando a consolidação do enredo, narrador e ponto de vista.

Sinal – Iniciei essa etapa com a leitura dramatizada do conto "Elevador a serviço", interpretando a voz de Malena e a voz da senhora branca de meia-idade. A interpretação das vozes bem-marcadas e diferenciadas deixaram a turma como crianças ouvindo uma história. O silêncio tomou conta do espaço da sala nesse momento. Posterior à leitura, realizei a recapitulação dos elementos da narrativa para fixação conceitual, apresentando a nomenclatura formal, com especial atenção para o narrador e o ponto de vista da narrativa.

Partida – O próximo passo realizado pela turma foi descobrir o que era mais valorizado pela personagem Malena. Tratou-se do jogo "Adivinha-palavra". Mas, logo no início, os/as participantes perceberam e gritaram de forma uníssona: "Ancestralidade", não precisando de muitas dicas. Também direcionei as questões: "Como são caracterizadas as personagens Malena e a senhora de meia idade?", "Como você percebe essas descrições?", "Como você se sentiria no lugar de Malena?" e "O que você faria se fosse Malena diante da fala da senhora?". O objetivo foi aguçar reflexões acerca das construções sociais das personagens Malena e a senhora branca.

Percurso – Na sequência, chamei a atenção da turma por fixar dois mapas – do mundo e do Brasil – na parede da sala (Figura 37). Cada estudante foi convidado/a a marcar, com uma bolinha azul no mapa do Brasil, o lugar – estado – de sua origem (Figura 38). No mapa-múndi, os/as estudantes marcaram os locais onde imaginavam estar seus ancestrais (Figura 39). Durante o desenvolvimento da atividade, surgiram dúvidas e curiosidades, o que exigiu minha

intervenção para que se sentissem à vontade para sinalizar nos mapas as origens e enriquecer o diálogo.

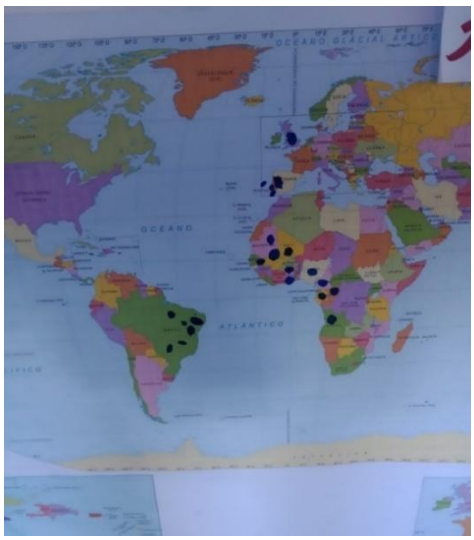
Figura 37 – Trabalho com a ancestralidade.

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2024).

Figura 38 – Minha origem.

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2024).

Figura 39 – Origem de meus ancestrais.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2024).

Em virtude da redução do tempo de aula, devido à realização de uma reunião pedagógica, a execução dessa etapa foi interrompida. A atividade foi retomada e realizada no dia seguinte, conforme o planejamento estabelecido, sem prejuízo à aprendizagem.

Checagem – Retomei as atividades do dia anterior. Para complementar e aprofundar o tema em estudo, projetei o vídeo em animação sobre “Ancestralidade”. Após a exibição, foram questionados sobre o que mais lhes chamou atenção; e as colocações apresentadas promoveram reflexões profundas acerca da identidade, do pertencimento, da cultura e memória. Os/As estudantes escolheram um ancestral da família para descrever – optando por um ponto de vista e escolhendo um tipo de narrador – apontando características, costumes, modo de se vestir ou

dançar, ou outros aspectos que considerassem relevantes. Observei que a maioria destacou os avós. Numa narrativa em primeira pessoa, iniciaram a descrição.

Chegada – No momento da socialização da descrição, os/as discentes destacaram um elemento da riqueza cultural ou histórica, presente na sua produção escrita. Durante as apresentações, suspendi as filmagens para preservar a interação, respeitar o pedido dos/das discentes e conduzir a finalização da proposta.

O processo de ensino e aprendizagem dessa etapa foi marcado pela integração dinâmica e reflexiva da temática da diversidade étnico-racial e ancestralidade, para corroborar com a análise literária do conto "Elevador a serviço", desenvolvendo a perspectiva discente de identidade e pertencimento étnico-racial e cultural.

A Etapa 8 da Rota Literária, "Pertencimento étnico-racial: consequências do racismo nas relações familiares", sensibilizou os/as estudantes para identificar situações de racismo, por meio do conto "A discórdia do meio", levando-os/as à compreensão da necessidade de reagir diante dessa chaga social, além de ressaltar a importância do foco narrativo e os tipos de discursos nas narrativas estudadas.

Sinal – Solicitei, no início da aula, que a turma apontasse na narrativa "Elevador a serviço" os termos e expressões depreciativas ditas pela personagem "senhora branca de meia-idade" e que registrassem no "Diário da Rota Literária". Para envolver ainda mais os/as estudantes, foram projetadas expressões racistas no *Datashow* (Figura 40), e eles/as brincaram, usando tabuletas com as expressões "Uso" ou "Descarto"[46]. Essa atividade descontraída gerou engajamento, preparando a turma para o tema da aula

[46] Acesso completo ao material utilizado por meio do link: https://docs.google.com/presentation/d/1nebADGdVDCpUbhVn8q54g6wKb5gHsMUa/edit?usp=sharing&ouid=103448552878858447536&rtpof=true&sd=true.

Figura 40 – *Slides* de jogo “Uso ou descarto”.

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2024).

Na sequência, outras expressões racistas foram analisadas no jogo “Responde ou Passa / Responde ou Repassa”, aprofundando a compreensão do tema. As respostas dos/das estudantes revelavam, de forma gradativa, sílabas das palavras que formavam o título do próximo conto a ser lido: “A discórdia do meio”. Durante a atividade, observei comentários como: “Quem é doido de usar isso agora?” (Simba), “Minha avó fala isso em casa” (Chinara) e “É bom a gente aprender isso para não fazer bobagem por aí” (Núbia).

Partida – Os/as estudantes trouxeram uma foto da família (solicitada na aula anterior) e observaram, por alguns minutos, a questão étnico-racial na composição dos integrantes do núcleo familiar. Foram orientados a identificar semelhanças e diferenças, mas não as verbalizar, pois alguns/algumas estudantes poderiam não se sentir confortáveis na atividade. Os/As estudantes não desejaram expor as imagens da família por questões de privacidade e segurança.

Continuei a atividade respeitando a individualidade e os limites estabelecidos, reforçando que a proposta de aprendizagem era acolhedora e segura para todos/as.

Seguindo o percurso da Rota, cada estudante escreveu, anonimamente, em um papel uma situação que identificava como racismo na família e a colocou na "Caixa do Anonimato". As questões levantadas foram lidas pela docente e debatidas pela turma. Dentre os relatos, a imposição estética apareceu de forma recorrente.

Percurso – Concluído o debate, foram formados trios para a realização da leitura do conto "A discórdia do meio". Os/As estudantes solicitaram que houvesse a leitura individual silenciosa antes da compartilhada, embora o planejamento da atividade já contasse com essa estratégia. A primeira leitura foi de extrema importância para que eles/elas localizassem, no conto, o momento do narrador, as falas de Jupira e de Jupi – personagens – e decidissem qual parte cada um leria. Para isso, as marcas linguísticas foram fundamentais: discurso direto – uso de travessão ou aspas, falas expressas na primeira pessoa, verbo de elocução e pontuação que marca as falas das personagens; discurso indireto – mudança nos tempos verbais, pronomes e verbos na terceira pessoa e subordinação com conjunção. Esses elementos contribuíram para a identificação do discurso presente no conto e das personagens.

Checagem – Os estudantes foram solicitados a fazer a reconstrução do discurso direto, desfazendo as relações conflituosas presentes na família inter-racial de Jupira e Jupi. Nessa atividade, os/as estudantes perceberam a importância do respeito e entenderam situações que fortalecem o racismo. A produção escrita dos/das estudantes mostrou uma mudança de atitude no relacionamento entre os irmãos.

Chegada – Para concluir essa etapa, os/as estudantes escolheram um parágrafo do conto e transformaram o foco narrativo, identificando as marcas linguísticas presentes no tipo de discurso.

Diante da aplicação desta etapa, observei que a leitura possibilitou o debate sobre o racismo familiar e as dificuldades enfrentadas por quem passa por essa situação para lidar com o problema. Para além, o estudo estrutural do conto, sobre foco narrativo e os tipos de discurso, revelaram a preferência dos/das discentes pelo uso do discurso direto.

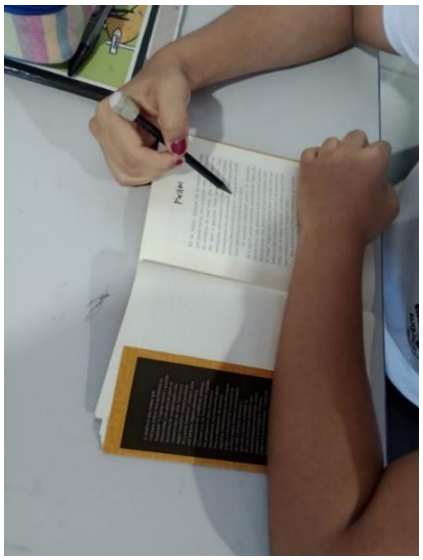
A aplicação da Etapa 9 da Rota Literária, "A força da identidade no orgulho das raízes ancestrais", destacou-se pelo desenvolvimento de atividades que possibilitaram reflexões pautadas no poema "Pixaim" *elétrico* e no conto "Pixaim", conectando estudantes as suas origens, por meio da valorização da estética negra como símbolo de orgulho e resistência.

Sinal – Para iniciar a aula, apresentei, no *flip chart*, gravuras de homens e mulheres com diferentes texturas, cortes e penteados de cabelo. Pedi que observassem e, se quisessem, se aproximassem da imagem que mais representasse sua identidade étnico-racial. Prezando por um clima de respeito e acolhimento, não impus a participação, mas todos os presentes na sala se levantaram, um por vez, escolheram uma imagem e disseram: "Essa imagem representa minha identidade", comentando brevemente a motivação. Esse momento proporcionou escuta, respeito e acolhimento diante da diversidade presente na sala de aula.

Partida – Em seguida, eles/elas fizeram a leitura silenciosa do poema "Pixaim" *elétrico*. Depois projetei o vídeo da autora, Cristiane Sobral, o recitando. Os/As estudantes não esperavam um poema da mesma escritora dos contos que estavam lendo. A contextualização foi necessária para que compreendessem o sentido do termo "Pixaim" trazido por Sobral no poema e percebessem sua ressignificação, sendo apresentado como símbolo de resistência e orgulho da identidade ancestral. Logo após, utilizei o jogo "Cartas da Consciência", que favoreceu o debate e as reflexões críticas pelos grupos formados por quatro componentes. Os/As estudantes discutiram os padrões estéticos impostos pela sociedade e a luta contra o embranquecimento forçado pela mídia.

Percurso – Encerradas as discussões, solicitei a primeira leitura, conforme o pedido e a necessidade da turma para o conhecimento do texto. Em seguida, fizemos a segunda leitura do conto "Pixaim" (Figura 41), e instruí que, durante a leitura, observassem os elementos da narrativa, como tempo e espaço, além das características e vivências da narradora-personagem, com o objetivo de identificar, na narrativa, momentos de resistência ao racismo estrutural.

Figura 41 – Leitura do conto "Pixaim".



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2024).

Checagem – Após a leitura individual, construíram uma "linha do tempo", marcando duas fases da vida da personagem principal do conto: infância e fase adulta, com as respectivas mudanças ocorridas em relação a forma de perceber a sua identidade. Percebi um engajamento dos/das estudantes, e o resultado foi satisfatório. Eles/Elas comentaram e apresentaram suas produções, destacando as transformações ocorridas da infância para a fase adulta da personagem.

Chegada – Para concluir, os/as estudantes utilizaram o "Diário da Rota Literária" para escrever uma reflexão de suas experiências e vivências, em uma carta sobre duas fases de sua vida: infância e adolescência. Trariam sua percepção sobre sua identidade étnico-racial, colando duas fotos (ou desenho/autorretrato que os/as representasse).

Ao explorar o conto "Pixaim", observei que essa etapa estimulou o aprofundamento do tema, apontando o processo em que a narradora-personagem passou da infância à fase adulta, ressignificando sua identidade.

A Etapa 10 da Rota Literária, "Desconstrução de padrões para celebrar a negritude", foi estruturada a partir do conto "Metamorfose" para promover a reflexão sobre a imposição do branqueamento às pessoas negras e afrodescendentes em diferentes espaços de interação social. Ademais, teve como objetivo a desconstrução de expressões preconceituosas e racistas por meio da narrativa literária.

Sinal – O início foi marcado pela apresentação da imagem de uma borboleta, para chamar atenção da turma e mostrar uma metáfora visual da transformação. Esse momento preambular possibilitou a retomada da atividade prévia de produção de carta com reflexões pessoais. No momento de socializar a escrita da carta, leram apenas aqueles que se sentiram confortáveis em compartilhar com os colegas o conteúdo. Esse cuidado foi fundamental para criar um ambiente de confiança e respeito às particularidades. Chamou-me a atenção o fato de que os/as alunos/as que não quiseram fazer a leitura em voz alta para a turma pediram que eu lesse suas reflexões, o que foi feito fora do horário de aula. Os/As estudantes continuaram a socialização da atividade, relacionando-a com a metáfora do que representava a borboleta.

Partida – Posteriormente, entreguei um marca-página com a inscrição do título do próximo conto, "Metamorfose", e solicitei que os/as discentes levantassem hipóteses sobre o que trataria essa narrativa. Sua criatividade é muito fértil, e mencionaram: "Uma mulher que mudou de vida. Era pobre e ficou rica"; "Uma mudança de cidade"; "Uma adolescente que deixou de alisar o cabelo e deixou os cachos sem química". Esses foram alguns exemplos que

ilustraram um processo de transformação, sendo que a terceira fala se mostrou mais aprofundada, com a desconstruções da imposição estética da branquitude.

Percurso – Em seguida, realizaram a leitura individual e silenciosa, conforme solicitado por eles/elas no trabalho com os contos, para se familiarizarem com o texto, e depois a leitura coletiva. O segundo momento da leitura foi direcionado com questões reflexivas para envolver a turma, fazendo com que percebessem os conflitos raciais e de gênero enfrentados pela personagem Socorro nos espaços de interação que frequentava. Percebi que as perguntas "Como Socorro se transformou uma borboleta?" e "O que contribuiu para essa transformação?" estimularam a participação da turma, possibilitando múltiplas interpretações. Como estratégia para desenvolver o olhar crítico da turma, fiz uma apresentação dialogada das figuras de linguagem, como ironia, metáfora, hipérbole, eufemismo, entre outras já estudadas antes da aplicação do projeto de intervenção. Assim, as expressões racistas presentes no conto, apresentadas por meio da ironia pela autora, foram captadas pelos/as estudantes, o que favoreceu uma análise dos estereótipos raciais e de gênero impostos.

Checagem – Embora o *Quiz* interativo *Kahoot* estivesse no planejamento da Rota, a falta de internet inviabilizou sua aplicação para dinamizar as aulas. Para garantir os objetivos estabelecidos, substitui o *Quiz* por fichas com atividades. Utilizei o plano B, considerando conhecer a instabilidade da internet na escola.

Chegada – O uso de outra ferramenta colaborativa proposta nessa etapa, a Plataforma *Padlet*, também foi inviabilizada pela falta da internet, impossibilitando a construção do painel interativo de ressignificação de trechos preconceituosos e racistas presentes do conto. Para contemplar os objetivos pedagógicos, disponibilizei material impresso para que os/as estudantes pudessem realizar a atividade, assegurando a aprendizagem.

Durante o percurso da aplicação dessa etapa, houve um envolvimento evidente dos/das estudantes, revelando uma compreensão mais crítica sobre o uso de expressões, que, até então, eram comuns no dia a dia deles, como: "[...] sempre jurou ter sido uma menina bem mais clarinha, que foi escurecendo" (Sobral, 2016, p. 89); "[...] todos tinham um pé na cozinha" (Sobral, 2016, p. 89); "[...] seu sonho era deixar de ser uma mancha negra perante a sociedade [...]" (Sobral, 2016, p. 90); entre outros trechos. Embora, diante dos desafios presentes e das adaptações realizadas para substituir as atividades interativas *on-line*, os/as discentes mostraram progresso, identificando preconceitos, o que ficou evidente nos registros das atividades realizadas, propondo formas de transformar expressões humilhantes, depreciativas e excludentes. Assim, faz-se perceber a importância da literatura, que extrapola a pura fruição

A Etapa 11 da Rota Literária, intitulada “Representatividade e autoestima trabalhada”, concentrou-se em discutir questões relacionadas à resistência para desconstruir estereótipos. O encontro foi pautado no conto “Renascença” e trouxe à tona a possibilidade de reflexões discentes sobre construções sociais de gêneros e étnico-raciais, pautadas em valores coloniais e machistas que perduram até hoje na nossa sociedade.

Sinal - A dinâmica “Fora da rota” envolveu a turma e possibilitou uma conversa genuína, levando a reflexões profundas a cada comentário sobre como os padrões estéticos e culturais interferem no comportamento feminino, mostrando que adolescentes também gostam de dialogar e debater temas sérios. As frases apresentadas – “A mulher só é feliz com um homem”; “Ninguém vai te querer gorda e com esse cabelo duro” – foram comentadas e colocadas fora da Rota pela turma, mostrando que a situação era preconceituosa e não passava de um estereótipo social. A estudante Niara sentiu-se confortável em compartilhar com a turma uma experiência pessoal vivenciada por ela quando aprendeu a cozinhar. Ouviu de familiares que, por ter aprendido a cozinhar, já podia casar, e completou que aprendeu para fazer a refeição dela quando fosse morar fora da cidade para estudar. Direcionei as discussões com bastante sensibilidade, deixando-os/as seguros/as para a troca de experiência.

Partida – Em seguida, informei que faria a leitura de mais um conto, “Renascença”. À medida em que lia com expressividade, despia-me da roupa executiva que estava vestida até chegar no uniforme da escola que estava por baixo, desfiz o cabelo, deixando-o solto e sendo levado pelo ventilador da sala. Finalizada a leitura, solicitei uma sistematização e entendimento do conto. Nesse dia, o tempo de aula foi reduzido porque a tarde estava muito quente e não havia água disponível para consumo. Foi dada foi dada continuidade no dia seguinte.

Percurso – A continuação da etapa foi introduzida com a música “Raízes”, de Negra Li. A turma foi convidada a cantar, após a apresentação do clipe da artista. O objetivo desse momento foi rememorar os temas trabalhados no trajeto da Rota Literária pela letra da música, servindo de estímulo para o planejamento da produção do conto. Os versos da letra da música, ao lembrar o peso da escravidão e do racismo, mostrando dor, apresentam um contraste com a celebração à identidade, à resistência, ao orgulho racial, à valorização da ancestralidade e à força da população negra. Entreguei uma ficha de planejamento para cada estudante e solicitei que formassem grupos de cinco componentes. A formação em grupos objetivou que eles/elas conversassem entre si e trocassem ideias, estimulando seu potencial criativo. Utilizei a “Caixa-prisão de pensamento”, que continha questões que, quando refletidas pelo/pela estudante, libertavam o pensamento para a produção, evitando a fala corriqueira “Não sei o que escrever”

e envolvendo a turma. Um dado – onde cada face tinha um elemento da narração – era lançado, e o lado que caía para cima indicava uma questão refletida que contribuiu para libertar o pensamento e ajudar no planejamento da narrativa. Sucessivamente, o dado foi jogado e as questões eram lidas para libertar o pensamento até que todos os grupos tivessem participado. Como a turma era pequena, o tempo permitiu a realização de outra rodada. Paralelamente a isso, os/as discentes preencheram suas fichas. Essa dinâmica gerou descontração, mas também favoreceu a organização das ideias discentes para a produção do conto, despertando assim o potencial criativo e a cooperação entre os/as estudantes.

Checagem – De posse das fichas já preenchidas, os/as estudantes partiram para a escrita do conto. Alguns/Algumas, com dificuldades evidentes, e outros/as, mais desenvoltos/as, deram vida à sua primeira produção escrita afro-brasileira em forma de conto, transformando o processo de escrita em orgulho racial, pertencimento e desconstrução de estereótipos de gênero.

Chegada – Salientei a necessidade de observar a estrutura da narrativa ao reescrever as ideias desenvolvidas em forma de conto. Caso fosse necessário, sugeri que melhorassem a produção escrita para que ela estivesse contemplando devidamente a estrutura e todas as características do conto afro-brasileiro.

Observei, no desenvolvimento dessa etapa, que as atividades que estimularam a criatividade e a produção textual foram essenciais para que os/as estudantes se envolvessem, além de auxiliarem nas desconstruções de estereótipos, fortalecendo a identidade e o orgulho racial deles.

4.2.4 Protagonismo estudantil e ações antirracista

Em toda proposta pedagógica, voltada para discentes, espera-se o envolvimento da turma na realização das atividades, e a consolidação da aprendizagem para que se tornem multiplicadores do conhecimento assimilado. Nesse sentido, como a proposta de intervenção foi aplicada em uma única turma, e outros estudantes da EMEMG ficaram curiosos e desejando participar, percebi nos/nas estudantes do projeto os agentes em potencial para disseminar informações e incentivar seus pares.

Para isso, além do trabalho desenvolvido a partir das leituras dos contos, foi necessária a instrumentalização discente, vivenciando outras experiências para enriquecer sua bagagem. Assim, foram planejadas a utilização de jogos pedagógicos para discussão, uma excursão literária e uma entrevista com a autora do livro lido pela turma. A primeira foi bem

recepcionada, pois a turma gostava de falar sobre o que não tinha oportunidade de saber, perguntar e se posicionar fora da escola. A segunda não foi possível por falta de autorização da entidade mantenedora da escola. A terceira aconteceu com sucesso. O bate-papo com Sobral trouxe à tona questões que contribuíram para o desenvolvimento de uma consciência coletiva sobre a importância da igualdade racial e sobre o processo de criação dos contos escritos por ela.

Os/As estudantes foram estimulados/as a ocupar o papel de protagonistas nos debates, a fim de aprender a desconstruir em si mesmos, e no outro, narrativas racistas, despertando em si e estimulando nos outros o prazer pela leitura. Dessa forma, o protagonismo dos/das estudantes extrapolou a aprendizagem escolar, como também promoveu diálogo e convivência, ampliando a perspectiva de vida com uma forma coerente de pensar.

Por fim, neste último bloco, apresento o relato da aplicação das Etapas 12 a 14 da Rota Literária.

A Etapa 12 da Rota Literária, "Protagonismo juvenil em cena para a educação antirracista", enfatizou o papel do/da estudante enquanto protagonista, sujeitos responsáveis por uma construção de valores e ações para uma educação antirracista. Foram estimulados/as a refletir e a dialogar sobre suas próprias atitudes e as de terceiros, possibilitando a promoção do seu protagonismo no combate ao racismo. Embora o planejamento dessa etapa fosse de 4 horas-aula, houve a necessidade de extensão, para contemplar as demandas surgidas na aplicação das atividades, chegando, assim, a 6 horas-aula.

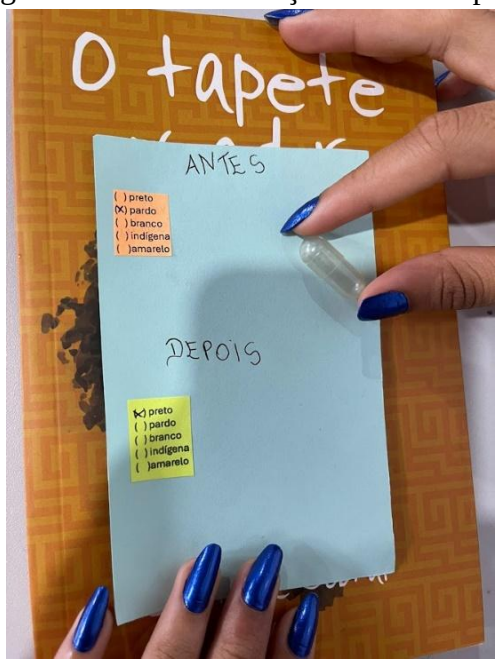
Sinal – Comecei a aula apresentando algumas orientações sobre o recurso didático que seria utilizado, "Vamos falar de racismos". Dividi a sala em cinco grupos, e, somando minha participação, formamos um total de seis. Inicialmente, expliquei como seria utilizado o recurso pedagógico e falei da importância da escuta, reflexão e posicionamento diante do que fosse falado pelo colega.

Partida – O dado, que estava no centro da sala, foi jogado para sortear o número do grupo que pegaria a carta e se posicionaria sobre a questão apresentada. O grupo sorteado, após participar, jogava o dado para sortear outro grupo, e assim sucessivamente. Quando caia no 6, a professora que indicava o grupo que pegaria a carta. Todo o momento foi mediado por mim, sem a necessidade de intervenções teóricas. Ter a oportunidade de falar era uma ação valorizada pela turma, que demonstrava interesse e engajamento nas atividades proposta.

Percurso – Após o diálogo reflexivo, convidei a turma para fazer uma outra autodeclaração étnico-racial (Figura 42). Feito o preenchimento, entreguei a cápsula que

guardava a declaração inicial feita por eles/elas no início do projeto. A turma ficou encantada quando recebeu a sua primeira cápsula e pôde observar o seu registro anterior. Dessa vez não houve perguntas dos/das estudantes para mim sobre o que deveriam colocar. A segunda autodeclaração mostrou 50% de pretos, 40% de pardos e 10% de brancos, revelando mudanças significativas na forma de recepcionar o questionamento da autodeclaração e na própria percepção étnico-racial.

Figura 42 – Autodeclaração: antes e depois.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2024).

Checagem – Na sequência, ouvi as motivações dos/das discentes sobre a permanência ou a modificação na autodeclaração inicial e final. Os relatos mostraram uma reflexão sobre a autopercepção e a ressignificação identitária, valorizando suas raízes. Solicitei a reescrita da produção literária, observando a ficha de planejamento para ajustes. Informei que a produção escrita seria divulgada em painel, e seria lido no dia do evento "Café e prosa literária com contos afro-brasileiros da obra *O tapete voador*".

Chegada – Encerrei a etapa com o início da preparação para o "Café com prosa", que continuou em outra aula. Segui com as orientações para a visitação do 17º Festival Literário e Cultural de Feira de Santana (FLIFS 2024), com participação em mesa de debate e na Oficina "Falada de Poesia", ministrada pela escritora Cristiane Sobral, além da elaboração de perguntas para entrevistar essa autora via Plataforma *Google Meet*. As perguntas deveriam ser enviadas para mim via *WhatsApp* do grupo do projeto. Foi um momento de muita agitação na divisão das tarefas, explicações de funções e grande expectativa para conhecer a autora do livro de

contos. Solicitei que formassem quatro grupos de cinco integrantes e, depois, sorteei os contos e a temática a ser apresentada para as outras turmas de 9º ano da escola. Dividi da seguinte maneira: **Grupo 1** – Biografia de Cristiane Sobral + obra *O tapete voador* + conto "O tapete voador" / Contos afro-brasileiros: o que tem de diferente?; **Grupo 2** – Contos: "Nkala: relato de bravura" e "Elevador a serviço" / Ancestralidade e a história ocultada / Palavras de poder no combate ao racismo; **Grupo 3** – Contos: "Pixaim" e "A discórdia do meio" / Identidade e pertencimento étnico-racial / Racismo na família; **Grupo 4** – Contos: "Metamorfose" e "Renascença" / Desconstrução de estereótipos para celebrar a negritude. Cada grupo ficou incumbido de fazer uma apresentação oral e uma cênica (poema, dança, música, esquete, entre outras escolhas), como também produziram convites pelo aplicativo *Canva* para divulgar nas redes sociais. A Figura 43, idealizada e confeccionada pelos/pelas alunos/alunas da turma, expõe a imagem do convite escolhido para a divulgação do evento do Café e prosa literária. A produção reflete a criatividade e autonomia no processo, apesar de conter alguns equívocos, optei por apresentar essa versão original que evidencia o protagonismo na realização da atividade.

Figura 43 – Convite do Café e Prosa Literária.

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2024).

Para socializar com estudantes de outras séries da escola, os grupos produziram um áudio em *QR Code* contando as histórias lidas. A turma elegeu a que mais agradaria aos/às

alunos/as da escola, montou um marca-página com o áudio em *QR Code*, compartilhou pelo *WhatsApp* e levou impresso para os/as estudantes com deficiência da sala multifuncional também.

Toda a preparação e organização foi marcada por um envolvimento coletivo dos grupos, reforçando sua autonomia e seu protagonismo na produção, o que se transformou em um evento para a turma.

A Etapa 13 da Rota Literária, "Narrativas que transformam, com Cristiane Sobral"**,** foi organizada em dois momentos. O primeiro, no dia 30 de agosto de 2024, com a visitação 17º Festival Literário e Cultural de Feira de Santana (FLIFS), com participação, pela manhã, da oficina de "Poesia Falada" ministrada pela escritora Cristiane Sobral, e, pela tarde, a "Mesa 5 – A escritora e a feira: Narrativas Femininas e a desconstrução de paradigmas", com Cristiane Sobral e Luciany Aparecida. O segundo momento, no dia 13 de setembro de 2024, ocorreu na escola, uma entrevista com a autora Cristiane Sobral via Plataforma *Google Meet*.

Cabe salientar que atividade planejada de forma detalhada, abrangendo os procedimentos legais e documentais – como solicitações de autorizações[47] dos pais, da direção da escola e da secretaria – quanto os aspectos logísticos, todos garantidos sem gerar custos a entidade mantenedora, a Secretaria de Educação de Valença, ou ao município valenciano. Tratou-se de uma oportunidade única para a turma e para a docente se aproximarem de um momento cultural tão importante, versando sobre a literatura afro-brasileira, o que ampliaria conhecimentos e vivências de docentes – a pesquisadora da turma e colegas da escola, da área de Língua Portuguesa – e de discentes de uma cidade que não oferece esses atrativos culturais. Entretanto, a autorização por parte da Secretaria de Educação foi negada, frustrando a expectativa da turma, que estava empolgada para conhecer pessoalmente a autora dos contos lidos.

Perante a negativa, restou a mim a possibilidade de participar da Oficina (Figuras 44, 45 e 46) e da Mesa de Debate (Figura 47). Foi uma emoção imensa conhecer a autora que escolhi para fazer o projeto de intervenção. De lá, voltei com uma bagagem muito rica, a alegria

[47] Termo de consentimento livre esclarecido, está no link: https://drive.google.com/file/d/1b7-jj8QWLCzPwyIRk6c8mE9_H8GqIKhA/view?usp=sharing. O arquivo com os documentos preparados para a excursão estudantil: Aviso ao responsáveis; Ofício com pedido de autorização para viagem; Autorização dos pais para a viagem e Orientação aos responsáveis e estudantes para a viagem, estão no link:https://docs.google.com/document/d/1Mfcmt-5bVU917I9TLQUP71_UaVRiFSIM/edit?usp=sharing&ouid=103448552878858447536&rtpof=true&sd=true

de ter conhecido tão potente escritora, além de ter trazido um vídeo[48] da autora para meus alunos e dois livros para serem sorteados na turma.

Figura 44 – Registro fotográfico com a autora.

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2024).

Figura 45 – Oficina Poesia Falada.

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2024).

Figura 46 – Participantes da oficina.

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2024).

Figura 47 – Mesa de debate com Cristiane Sobral.

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2024).

[48] Link para acesso ao vídeo da escritora Cristiane Sobral com mensagem para os estudantes do 9º-1 da Escola Municipal Augusta Messias Guimarães: https://photos.app.goo.gl/kwdRzSWbgARndmMP8 .

Reservei um tempo, em algumas aulas que antecederam ao bate-papo com a autora, para tirar dúvidas dos/das discentes e acompanhar a preparação do evento. A turma elaborou, de forma autônoma, um convite digital para divulgar a entrevista com a autora Cristiane Sobral. Cada grupo ficou responsável por produzir um convite utilizando um aplicativo de design acessível, criaram a arte gráfica e definiram a organização das informações. A escolha do layout e da disposição dos elementos refletiu a estética e as possibilidades oferecidas pela ferramenta utilizada. Dos convites elaborados pelos grupos, a turma escolheu o que mais gostou, e, após a autorização da direção da escola, foi compartilhado pelos/as discentes (Figura 48) em redes sociais onde os/as estudantes costumam acompanhar as atividades da escola. A divulgação chamou atenção de professores/as da escola, internos/as e estudantes que demonstraram interesse em participar da conversa com a escritora Cristiane Sobral.

Figura 48 – Convite para o encontro virtual com a autora Sobral.

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2024).

Sinal – Quando chegaram a sala, a emoção era visível nos olhos dos/das discentes, por estarem diante de uma plataforma virtual aberta, apenas aguardando o horário para iniciar. Também estavam presentes a diretora, a coordenadora, as professoras de Língua Portuguesa Jicélia e Oscarina, além dos funcionários Jolieta e Edmilson que, dão apoio ao uso das ferramentas tecnológicas. Outros colegas gostariam de participar, mas não puderam, pois estavam em aula. Iniciei apresentando novamente o vídeo com a mensagem da autora Cristiane para a turma do 9º ano-1. Fui conversando com os/as alunos/as, relembrando os conhecimentos já assimilados sobre a autora, suas obras e o trabalho desenvolvido, antes da entrevista.

Partida – Depois, fiz as perguntas pré-selecionadas. Os/As estudantes deveriam escolher as aprovadas por ordem de curiosidade, o que gostariam de saber. Lembrei que o tempo do bate-papo virtual era de apenas 50 minutos.

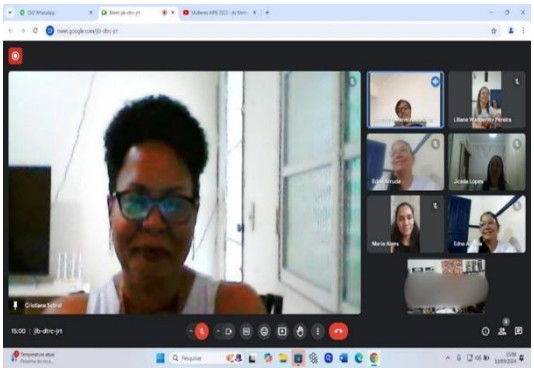
Percurso – Antes da autora entrar no ambiente virtual, houve a participação da Profª. Drª. Rosemere Ferreira da Silva, que permaneceu durante todo o bate-papo. Os/As estudantes sinalizaram a curiosidade em conhecê-la também. Uma discente perguntou se a turma podia gritar quando a autora entrasse em sinal de comemoração e alegria. Autorizada a vibração, assim fizeram. Expliquei o objetivo do encontro. Passei a palavra para a minha orientadora. Depois, Cristiane Sobral se apresentou para a turma numa linguagem bem amigável e acolhedora.

Checagem – A discente Aziza introduziu a entrevista (Figuras 49 e 50) e fez o primeiro questionamento elaborado, com base nas discussões e reflexões realizadas em sala de aula, a partir da leitura literária, com expectativa de saciar a curiosidade dos/das presentes. Assim, deu-se a sequência de perguntas por outros/as estudantes, que visaram à compreensão e interlocução com a autora sobre seu processo de criação (interação).

Figura 49 – Participação discente na entrevista com Sobral.

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2024).

Figura 50 – Entrevista com Sobral via Plataforma.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2024).

Chegada – A entrevista foi encerrada dentro do tempo previsto e a autora deixou uma mensagem para a turma sobre o processo de criação literária. Os agradecimentos foram feitos para todos/as aqueles/as que deram suporte e se envolveram para que a atividade acontecesse. A Figura 51 mostra a alegria da turma uniformizada com a camisa do projeto e com os livros da autora na mão, no final da entrevista.

Figura 51 – Estudantes com a camisa do projeto e com a obra lida.

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2024).

O encontro virtual com a autora foi enriquecedor, pois possibilitou um momento de interação dos/das discentes com a escritora, que respondeu com cordialidade, atenção, sensibilidade, empoderamento e aprofundamento de questões delicadas, abordadas em seus contos e, muitas vezes, evitadas de serem debatidas em nossa sociedade. Além disso, estimulou mais o interesse pela literatura afro-brasileira. Embora tenha ocorrido o contratempo na visitação à FLIFS, a entrevista com Sobral cumpriu o objetivo de aproximar os/as estudantes da autoria feminina afro-brasileira, enfatizando a importância do trabalho desenvolvido nas etapas anteriores da Rota Literária em despertar a curiosidade e o desejo de perquirir o universo literário apresentado por ela.

O último encontro da Rota Literária, a Etapa 14, "Caminhos de mudança para educação antirracista", foi marcado pelo protagonismo juvenil do seu próprio estado de consciência. Momento dos/das discentes disseminarem o produto assimilado durante a aplicação do projeto de intervenção, desde a arrumação do espaço até as apresentações.

Sinal – Previamente, na manhã do dia do evento, a turma do 9º-1 foi para a escola preparar o palco e o auditório (Figura 52). Acompanhei, dando suporte a cada grupo para que cumprisse a sua função na arrumação do espaço: painel do palco, exposição de fotos de Cristiane Sobral e de autores afro-brasileiros, exposição dos contos produzidos pela turma (Figura 53), colocação das carteiras e arrumação da mesa do "Café com prosa literária". Tudo isso compunha o local, deixando-o mais aconchegante para acolher os convidados e promover a troca de experiências e conhecimento.

Figura 52 – Arrumação do ambiente para o evento.

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2024).

Figura 53 – Montagem do painel literário com os contos produzidos pelos/as estudantes.

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2024).

À tarde, após o toque de início da 1ª aula, os/as professores foram trazendo as turmas 2, 3 e 4 do 9º ano, e os/as discentes foram encaminhando-as para os seus devidos lugares. Músicas de artistas afro-brasileiras como Iza, Negra Ni, Mano Brown, Emicida, Milton Nascimento,

Gilberto Gil, Zezé Mota, Margareth Menezes, entre outros, foram colocadas numa *playlist* para recepcionar o público.

Partida – Fiz a abertura do "Café e prosa literária com contos afro-brasileiros da obra *O tapete voador*", de Cristiane Sobral, informando sobre o projeto de intervenção realizado na escola e aplicado na turma 1 do 9º ano. Salientei que a condução do momento era responsabilidade da turma 1, e que as turmas 2, 3 e 4 foram convidadas a interagir e aprender com seus pares, adolescentes como eles/elas. Expliquei que, depois, a função deles/delas seria ser agentes disseminadores do conhecimento assimilado em seus lares e comunidades. Passei a palavra à representante da turma.

Percurso – Uma estudante do Grupo 1 explicou a finalidade do encontro (Figura 54), enfatizando a importância de se discutir questões étnico-raciais e de gênero nos estudos literários realizados na escola. O grupo criou e projetou um vídeo apresentando a escritora Cristiane Sobral, seu percurso e a contribuição de sua obra *O tapete voador* para divulgação e valorização dos contos e poesias afro-brasileiras. Outro estudante do mesmo grupo fez uso da palavra, destacando o conto *"O tapete voador"* e apontou características das narrativas afro-brasileiras, dialogando com o público.

Figura 54 – Apresentação do Grupo 1.

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2024).

O segundo Grupo (Figura 55) iniciou com apresentação de dança, utilizando o clipe da música "Canto das três raças". Dois contadores do grupo apresentaram a história de dois contos estudados: "Nkala: relato de bravura" e "Elevador a serviço". Expressaram-se por meio do desenho de uma árvore para explicar a ancestralidade e para interagir com os colegas.

Comentaram que a história tem várias faces, sendo uma escondida durante muito tempo. Dialogaram sobre a necessidade de se combater o racismo, e não apenas identificá-lo.

Figura 55 – Apresentação do Grupo 2.

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2024).

O terceiro Grupo (Figura 56) iniciou o seu momento com um vídeo “Olha o que fizeram com o nosso povo”, levantando entre os/as convidados/as uma discussão sobre a identidade negra e o pertencimento étnico-racial como primordial para o desenvolvimento do estado de consciência e o combate ao racismo. Na sequência, duas estudantes foram as contadoras de histórias, que introduziram com fervor as narrativas de “Pixaim” e de “A discórdia do meio”, associando-as a um relato pessoal. Esse momento prendeu a atenção da plateia.

Figura 56 – Apresentação do Grupo 3.

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2024).

O quarto Grupo brindou o público com a contação das narrativas de “Metamorfose” e de “Renascença”, enfatizando a desconstrução dos estereótipos étnico-raciais e de gênero e a emergente necessidade de falar sobre resistência, orgulho negro e enaltecimento da identidade e da ancestralidade para superação das barreiras históricas construídas. Fizeram o fechamento com uma apresentação cênica em formato de esquete.

Checagem – Após a finalização das apresentações, os estudantes leram os contos afro-brasileiros que produziram e estavam formando uma galeria sugerida pela turma, em vez de um varal como estava proposto. Os grupos foram avaliados com gestos de ‘legal’ e com palmas pelos/as estudantes que os assistiram. Os professores responsáveis pelas turmas assistentes elogiaram o projeto, o trabalho desenvolvido na escola e as apresentações feitas pelos/as discentes da turma 1, demonstrando encantamento pelos contos de Aziza, Layla e Akin, sendo os mais comentados pelos/as convidados/as. Na Figura 57, a realização da professora-pesquisadora ao término da aplicação do projeto; na Figura 58, há o registro do apoio das docentes de Língua Portuguesa Oscarina Edington, Bialina Paraizo e Jicélia Xavier, coordenadora Liliane Wanderley e diretora da escola Jane Ferreira.

Figura 57 – Painel arrumado pelos estudantes.

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2024).

Figura 58 – Participação e apoio das professoras de Português, da diretora e da coordenadora.

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2024).

Chegada – Um lanche foi servido e, ao final, após os agradecimentos aos/às convidados/as (Figura 59), foram dispensados. A turma do projeto realizou o preenchimento do questionário final, uma avaliação sobre a percepção do que foi realizado com a turma.

Figura 59 – Registro dos convidados do evento.

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2024).

Cabe salientar que, ao longo de todo o percurso, foram realizadas filmagens, gravações de áudio e registros fotográficos com o objetivo de coletar informações para a pesquisa. Esse processo seguiu as orientações do Comitê de Ética, com os devidos termos de consentimento autorizados pelos responsáveis legais e o assentimento de todos os participantes.

Para resguardar a identidade dos estudantes, optou-se por identificá-los, no relato das atividades, com nomes de origem africana escolhidos por eles mesmos, como forma de reafirmação cultural e respeito à individualidade. Além disso, alguns registros visuais foram propositalmente desfocados, garantindo maior proteção à imagem dos participantes.

Ainda assim, permaneceu o desejo de que as ações dos estudantes fossem mais amplamente reconhecidas. A intervenção com a Rota Literária demonstrou como os discentes respondem de forma ativa e entusiasmada quando têm acesso a produções literárias que dialogam com suas vivências e identidades.

O projeto também evidenciou desafios éticos e estruturais que ainda limitam a visibilidade de sujeitos historicamente marginalizados. A proteção da imagem de crianças e adolescentes, especialmente no contexto escolar, é uma exigência legal e ética prevista pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), visando resguardar sua integridade, segurança e privacidade, independentemente de raça, classe ou gênero. Esse cuidado é ainda mais essencial em contextos de vulnerabilidade social, onde a exposição indevida pode resultar em violências simbólicas ou materiais.

Contudo, é importante que essa proteção não invisibilize o debate sobre o protagonismo juvenil, especialmente o protagonismo negro nas escolas. A proteção jurídica deve caminhar junto com estratégias que assegurem o reconhecimento das vozes e produções desses jovens, respeitando seus direitos enquanto sujeitos em desenvolvimento. Para tanto, é essencial criar espaços seguros e éticos que permitam a esses estudantes não apenas participar das práticas

escolares, mas também serem reconhecidos em suas potencialidades criativas, críticas e expressivas. Dessa forma, é possível superar as barreiras simbólicas que ainda os mantêm à margem da construção do conhecimento e da cultura.

5 VOZES DA RESISTÊNCIA QUE TRANSFORMAM CAMINHOS

O cotidiano escolar reflete as complexidades de uma sociedade marcada pelas desigualdades sociais, econômicas, históricas e estruturais, transformando-se em desafios que trazem consequências não somente na esfera individual dos/das discentes, mas para toda a coletividade. As desigualdades no acesso e na permanência, a escassez de recursos e os conflitos étnico-raciais, sociais e econômicas, impostos ao ambiente escolar, são obstáculos sempre presentes. Esses problemas interferem na caminhada para a aprendizagem e sua continuidade, exigindo dos/das estudantes adaptação e superação para enfrentar os desafios que surgem.

O percurso escolar discente raramente segue uma rota utilizando uma estrada impecavelmente pavimentada. Se, por um lado, há caminhos tortuosos e percalços inesperados, por outro, existem trajetórias impulsionadas por momento de superação que marcam o processo de aprendizagem. Esses itinerários revelam experiências multifacetadas, diretamente ligadas às condições culturais, estruturais e sociais em que os/as discentes estão inseridos/as.

Diante disso, é fundamental destacar dois resultados recentes, amplamente divulgados pela mídia em 2024, que apontam desafios a serem enfrentados pela escola: o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de Valença-BA, aferido em 2023 e divulgado pelo Qeduc (2023), e a 6ª edição da pesquisa "Retratos da Leitura no Brasil" publicado pelo Instituto Pró-Livro (2024). Esses dados permitem identificar problemas educacionais e apontam a necessidade de reavaliar as práticas pedagógicas na escola para reverter esse cenário.

O pífio de resultado 3,3 das escolas públicas do município de Valença é preocupante, além de haver escolas que não conseguiram a adesão do percentual mínimo para a avaliação fosse divulgada. Nesse caso, a escola-alvo da aplicação do projeto de intervenção – EMAMG –, que vinha apresentando progressão nas últimas avaliações, mesmo sem atingir a meta, não conseguiu a adesão de 80% dos estudantes para ter acesso ao resultado e, consequentemente, à informação sobre a proficiência dos/das estudantes.

Além da avaliação do Ideb, o Instituto Pró-Livro (2024), em sua 6ª edição, "Retratos da Leitura no Brasil", trouxe dados preocupantes quanto aos hábitos de leitura dos/das brasileiros/as e apontou informações sobre frequência, forma, dificuldades e motivações relacionadas à leitura no país. A notícia levantou questionamentos sobre o papel da escola quanto ao ensino e ao aperfeiçoamento da leitura.

A pesquisa indicou uma queda no percentual de leitores em quase todas as faixas etárias; entretanto não houve declínio entre os leitores na idade regular média do Ensino Fundamental

– Anos Finais, entre 11 e 13 anos. Mesmo revelando estabilidade para essa faixa etária, os/as adolescentes de 14 anos não estão incluídos. Esse cenário evidencia a necessidade de práticas docentes voltadas ao engajamento dos/das estudantes nas aulas e para despertar o hábito de leitura, ampliando sua frequência.

Dificuldades no acesso, falta de tempo e de interesse foram indicadas na edição "Retratos da Leitura" como justificativas para o afastamento do/a brasileiro/a da prática leitora. A leitura de livros torna-se, por vezes, distante de sua realidade para uma parcela significativa da população, pois a limitação financeira obsta a aquisição de obras, sejam impressas ou digitais, intensificando o distanciamento e a dificuldade de conectividade por meio da internet, imprescindível para o acesso à vasta literatura em novos formatos.

Adicionalmente, o desinteresse, alimentado pela falta de incentivo – resultante de um sistema educacional que não apresenta a leitura de forma dinâmica e criativa para envolver estudantes em práticas prazerosas e relevantes, – foi mais um complicador da situação apontada. Por fim, a escassez de tempo, marcada por uma rotina cheia de compromissos com a família, amigos, atrativos tecnológicos e outros afazeres que privilegiam tudo menos a leitura, tem sido um empecilho para que os/as estudantes se tornem leitores assíduos.

Essas dificuldades estão interligadas e se reforçam reciprocamente, criando um ciclo prejudicial ao desenvolvimento do hábito da leitura. Logo, a presença de práticas que estimulem a leitura e despertem a criatividade permitindo a construção de conhecimento, continuará sendo um imperativo escolar para aperfeiçoar a leitura e, consequentemente, melhorar os dados e a qualidade da educação.

A menção a essa pesquisa serve para alertar sobre um problema sério: a ausência do hábito de leitura e os implicadores decorrentes da falta dela. Esse cenário deve ser revertido no Brasil, e está relacionado aos estudos e à aplicação do projeto de intervenção pedagógica realizado com estudantes do 9º ano da EMAMG entre os anos 2023 e 2024. Nessa escola, evidenciaram-se lacunas na aprendizagem, especialmente no que se refere à leitura, principalmente a literária.

Em uma conjuntura atípica, a pandemia afastou os/as discentes da sala de aula por dois anos. No ano subsequente, já com aulas presenciais, a instituição enfrentou problemas estruturais durante nove meses, o que resultou na redução drástica do tempo de aula, a fim de manter o funcionamento de todas as turmas. Essa situação problemática teve um impacto negativo na aprendizagem dos estudantes.

Diante dessas adversidades, considero salutar mencionar, neste momento, que o planejamento da intervenção, além de abordar a ausência do hábito da leitura, também leva em conta a falta de conhecimento dos/das estudantes sobre sua própria identidade étnico-racial. Isso dificulta o enfrentamento das questões emergentes que afloram tanto dentro do espaço escolar quanto na sociedade à qual estão inseridos/as. Lidar com preconceitos de gênero e racial, discriminação, racismo e estereótipos, que se manifestam de diversas formas – sutis ou explícitas – principalmente pela linguagem, sem identificá-los e sem saber como agir, só reforça conflitos que precisam ser dirimidos.

Estudantes negros/as podem se sentir preteridos/as, sem importância, invisibilizados/as em suas necessidades em relação aos/às de outra etnia, gerando baixa autoestima, desmotivação, insegurança e afastamento da escola, quando as questões raciais não recebem o tratamento adequado. Embora esses problemas sejam frequentemente silenciados ou mascarados, continuam a ter uma forte presença em nossa sociedade, naturalizando-se até mesmo por aqueles que os sofrem. Como bem ressalta Beatriz Nascimento (2021, p. 40), ao falar de um dos transtornos, o preconceito racial:

> A todo momento o preconceito racial é demonstrado diante de nós, é sentido. Porém, como se reveste de uma certa tolerância, nem sempre é possível percebermos até onde a intenção de nos humilhar existiu. De certa forma, algumas dessas manifestações. Já foram, inclusive, incorporadas como parte nossa.

Quando questões como essas não têm a abordagem com a sensibilidade e o tratamento apropriados, podem gerar no/na estudante um sentimento de inadequação, levando-o/a a se sentir um/uma ‘alienígena’ em sala de aula. Bento (2022) dialoga com essa situação quando relata que a escola não era um lugar acolhedor para pessoas negras como ela, e que sentiu a invisibilidade na sala de aula por anos, era como se ela não fosse parte do ambiente. Essa fala traz à tona uma experiência de exclusão e que nos leva a repensar como se dão as relações no ambiente escolar, sugerindo mudanças, a fim de que os/as estudantes possam ser vistos/as, respeitados/as e acolhidos/as em suas diferenças.

Woodson (2021) critica o trabalho realizado na escola, que desvaloriza os saberes de outras culturas, especialmente os do povo africano, ao centrar seus conteúdos na cultura eurocêntrica. Gomes (2024) aponta que uma única versão não é uma forma adequada de conhecer, destacando a necessidade de, dentro da proposta curricular, haver espaço para o diverso, experiências conjuntas e discussão sobre o conhecimento produzido pela ciência, acolhendo essa diversidade. Assim, é fundamental que a escola valorize os saberes de outras

culturas, principalmente a africana, para oferecer um trabalho educacional que desenvolva o pensamento crítico.

Por isso, diante de situações como essa, é necessário o desenvolvimento de práticas pedagógicas que privilegiem espaços de diálogo e reflexões sobre as questões raciais, promovendo o respeito à diversidade, para, então, desenvolver e aperfeiçoar a leitura. A sensação de invisibilidade mostra a falta de representatividade e desvalorização do povo negro, levando-o ao distanciamento ou ojeriza à escola. A função da escola não é excluir, mas acolher, se atentando ao direito descrito na Constituição Federal (1988) de que a "educação é um direito de todos". Não é suficiente apenas o ingresso, o acolhimento e a efetivação são necessários para que os/as negros/as se sintam parte da escola.

Não é fácil trabalhar a desconstrução do racismo em uma sociedade racista que, embora se revele cada vez mais de forma evidente, continua em busca de minimizar seus impactos e naturalizar as estruturas. No entanto, Gomes (2007) apontou o Movimento Negro como um forte influenciador nas mudanças do currículo escolar, contribuindo para mudanças nas práticas educacionais. A Lei n.º 11.645/2008 apresenta como obrigatoriedade que o ensino da temática história e cultura afro-brasileira e indígenas, anteriormente excluídas, façam parte do currículo. O acesso a um currículo decolonial, ou seja, um currículo que rompe com o pensamento eurocêntrico e valoriza os saberes historicamente marginalizados, contribuindo para a valorização da diversidade cultural e para o enfrentamento do racismo.

Alguns passos estão sendo dados para se concretizar a tão necessária transformação de mentalidade dentro do espaço escolar. Nesse processo diversas ações têm colaborado, entre elas a leitura literária afro-brasileira, trabalhada na Rota, se mostrou importante para o desenvolvimento crítico e a aquisição, bem como a consolidação, de conhecimentos para o letramento dos/das discentes, despertando o interesse para a leitura e a valorização da cultura afro-brasileira. Para além, outras estratégias pedagógicas como rodas de conversas, debates, músicas, vídeos, criação de textos autorais e produções audiovisuais complementaram a abordagem literária.

O relato da aplicação do projeto de intervenção, por meio da Rota Literária com contos afro-brasileiros da autora Cristiane Sobral, foi organizado em quatro blocos temáticos: "Pontos de vista diferentes para uma história justa", que abrangeu as Etapas 1, 2 e 3; "Existência aflora com a resistência de quem somos", que contemplou as Etapas 4, 5 e 6; "A sensibilidade do olhar feminino na escrita literária para desconstrução de estereótipos", que incluiu as Etapas 7,

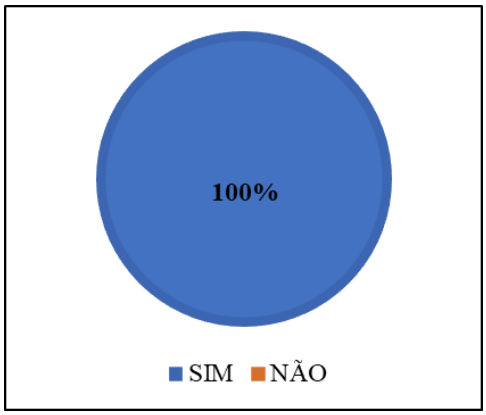
8, 9, 10 e 11; e, por fim, “Protagonismo estudantil e ações antirracistas”, que explorou as Etapas 12, 13 e 14.

5.1 DO PONTO DE PARTIDA AO DESFECHO DO CAMINHO: A VOZ DISCENTE

O questionário de sondagem aplicado antes do início do projeto forneceu informações que permitiram pequenos ajustes na Rota Literária, além de mapear a situação discente, desde o interesse e o acesso à literatura até a frequência da realização da leitura. A percepção estudantil acerca da leitura literária, em específico a afro-brasileira, também foi de grande relevância. Os dados apresentados na Seção 4 apresentam um panorama da realidade da turma pesquisada, agora relacionados à avaliação feita pela turma participante do projeto.

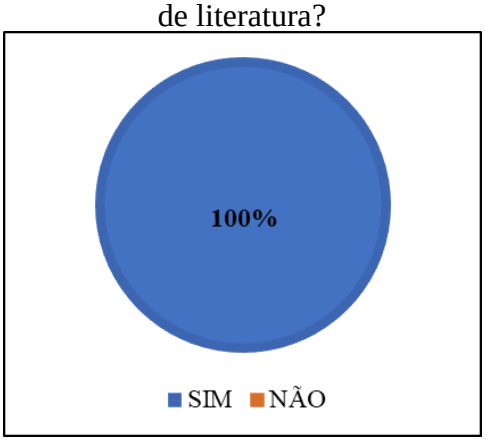
No item ‘hábito de leitura’, constatou-se que a soma dos/as estudantes que leem e dos/as que leem eventualmente é superior à dos/as não leitores/as. Embora desafios ainda precisem ser superados, essa informação indica que há estudantes engajados na leitura. Um dado promissor é a afirmação de que os/as estudantes gostam do estudo de literatura na escola, superando o percentual dos/as que afirmaram não ter o hábito de leitura. Esse desalinhamento, apontado na Seção 4, sugere que práticas pedagógicas bem desenvolvidas, com foco na literatura, podem engajar os/as não leitores/as, como demonstrado na avaliação final após a aplicação do projeto, apresentada nos Gráficos 15 e 16.

Gráfico 15 – A leitura literária na escola deve ser frequente?



Fonte: Elaborado pela pesquisadora em outubro com dados coletados em setembro de 2024 (2024).

Gráfico 16 – Você gostou do projeto de literatura?



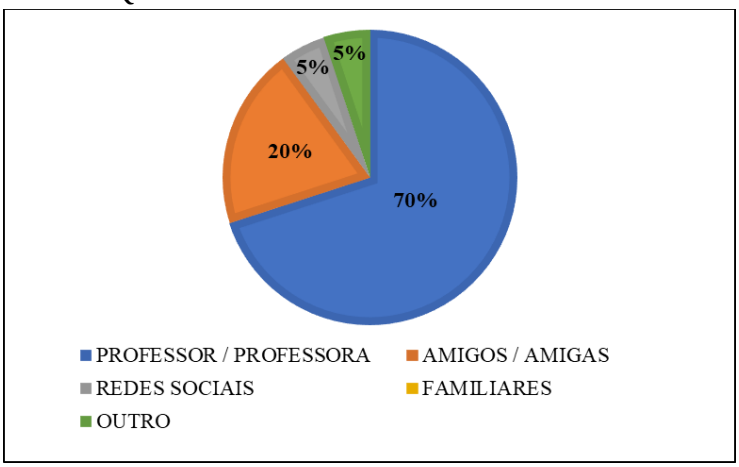
Fonte: Elaborado pela pesquisadora em outubro com dados coletados em setembro de 2024 (2024).

Essa unanimidade, por parte dos/as estudantes, de que a leitura literária deve ser frequente, alimenta a esperança e joga por terra a afirmação comumente ouvida de que os/as

estudantes não gostam de ler, mostrando-se uma falácia. Essa necessidade percebida parte de uma consciência coletiva sobre a importância da leitura literária no processo de aprendizagem e na formação pessoal dos/as estudantes.

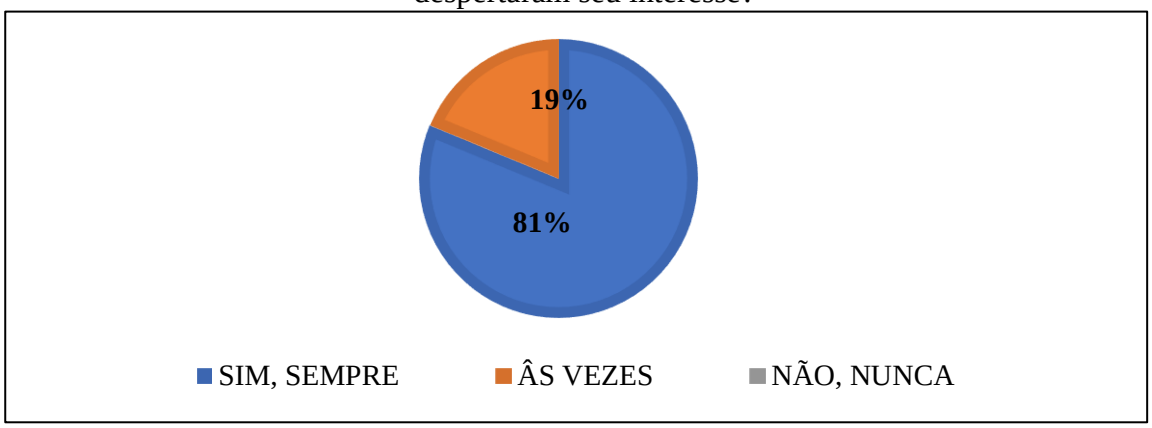
Um ponto relevante, trazido pelos/pelas estudantes no questionário final de avaliação, é que metade dos/das estudantes afirmou ser o/a docente o/a maior influenciador/a para que leiam. Na avaliação final, esse percentual subiu para 70%, conforme mostra o Gráfico 17. Essa informação reforça a importância do papel do/da professor/a para estimular práticas leitoras e desenvolver, dentro do contexto escolar, o letramento literário. Como o projeto foi trabalhado mostrou ser outro indicador positivo, pois despertou o interesse de 81%, dos/das discentes, indica o Gráfico 18. Isso assinala que a Rota Literária conseguiu dialogar com as expectativas da turma, ratificando não apenas o que foi trabalhado, mas também a metodologia utilizada.

Gráfico 15 – Quem mais influencia você a fazer a leitura literária?



Fonte: Elaborado pela pesquisadora em outubro com dados coletados em setembro de 2024 (2024).

Gráfico 16 – A forma como a docente apresentou os contos para a leitura na escola despertaram seu interesse?



Fonte: Elaborado pela pesquisadora em outubro com dados coletados em setembro de 2024 (2024).

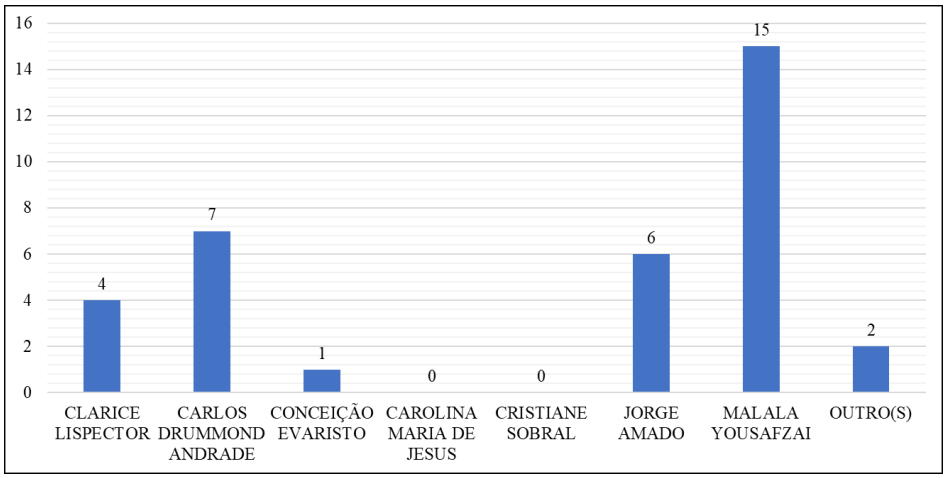
Diante dessa análise, percebe-se a necessidade de repensar práticas que não despertam o interesse dos/as estudantes pela leitura, a fim de que possam gerar uma aprendizagem significativa. Não se pode agir como se o papel docente fosse pura transferência de conhecimento, pois a função de educar precisa criar possibilidades para que estudantes possam produzir e construir saberes, como afirma Freire (2011b).

Quanto ao conhecimento dos/as discentes sobre escritores/as, foi apresentada, no questionário, uma seleção de nomes que considerou tanto o repertório escolar mais comum quanto os objetivos pedagógicos da sondagem e da avaliação final. A proposta teve como finalidade identificar quais autores/as faziam parte da memória literária dos/as estudantes e, simultaneamente, estimular a reflexão sobre a diversidade de vozes presentes na literatura. Assim, foram incluídos nomes consagrados, como Clarice Lispector, Carlos Drummond de Andrade e Jorge Amado, autores frequentemente encontrados nos livros didáticos e no acervo do PNLD, representando o cânone literário tradicional.

Além desses, também foram inseridas autoras como Conceição Evaristo e Carolina Maria de Jesus, que, embora não integrem o acervo da escola, destacam-se por sua relevância histórica, social e literária. Muitas vezes já conhecidas pelos/as estudantes, suas obras dão voz às experiências negras e periféricas, trazendo importantes contribuições para a formação crítica. Cristiane Sobral foi escolhida por ser a autora central do projeto de intervenção realizado nesta pesquisa. Já Malala Yousafzai, jovem ativista paquistanesa, foi incluída como uma referência internacional e contemporânea, por sua luta em defesa do direito à educação, contribuindo para ampliar o espectro da sondagem.

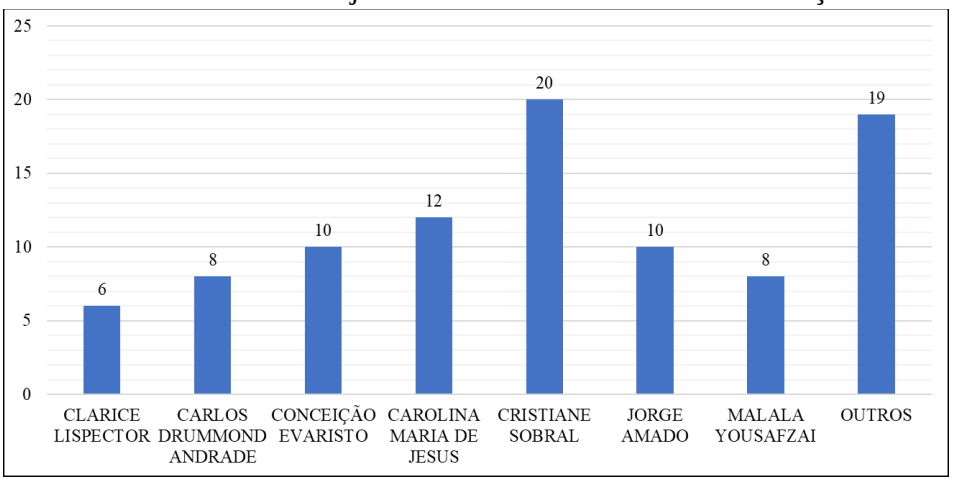
Os resultados obtidos, conforme ilustra o Gráfico 19, revelaram que a maioria dos/as estudantes mencionou apenas autores/as brancos/as, o que evidencia o predomínio de um repertório homogêneo, marcado por uma baixa representatividade racial. A ausência de autoras negras na lembrança imediata dos/as discentes reforça a necessidade urgente de propostas pedagógicas que rompam com esse padrão excludente. Nesse sentido, a Rota Literária, aplicada na intervenção, contribuiu significativamente para a ampliação do horizonte literário dos/as estudantes, permitindo o acesso a novas vozes e narrativas, como demonstrado no Gráfico 20.

Gráfico 17 – Conhece ou já ouviu falar dos escritores – sondagem.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora em outubro com dados coletados em setembro de 2024 (2024).

Gráfico 18 – Conhece ou já ouviu falar dos escritores – avaliação final.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora em outubro com dados coletados em setembro de 2024 (2024).

Ademais, há outro aspecto positivo e significativo da intervenção, salientado na avaliação discente: o fato de a turma ter gostado da forma como a autora Cristiane Sobral escreveu os contos da obra *O tapete voador*, e de conhecer a história do povo negro sob o ponto de vista de uma mulher negra. A unanimidade em ambos os questionamentos revelou que quando se apresenta a literatura em diálogo com questões pertinentes às vivências dos adolescentes de forma significativa, como as questões identitárias, culturais, sociais e de gênero, ela se torna mais cativante e envolvente.

Dessa forma, percebeu-se que os dados observados evidenciam o potencial da literatura afro-brasileira para sensibilizar os/as estudantes, favorecendo a ampliação de perspectivas e

promovendo aprofundamento de reflexões que transcendem o entretenimento, desde que apresente uma abordagem devidamente adequada.

5.2 O CAMINHO DO AUTOCONHECIMENTO POR MEIO DA LITERATURA AFRO-BRASILEIRA

Antes de trabalhar com a literatura afro-brasileira, foi necessário introduzir os/as estudantes em um universo conceitual, para que cada um deles/as pudesse se conhecer e se identificar dentro de um processo histórico e cultural, enquanto sujeitos de suas próprias narrativas. Para isso, as etapas da Rota Literária com contos afro-brasileiros abordaram temas relacionados ao termo "étnico-racial", que engloba questões de identidade, pertencimento individual ou coletivo, ancestralidade, memória e resistência. Esse vocábulo composto é utilizado para descrever as características históricas, biológicas, sociais e culturais de diferentes grupos e como essas divergências se manifestam na sociedade por meio das relações de poder e desigualdade.

A abordagem sobre o racismo na escola é desafiadora, uma vez que implica na desarticulação de estruturas hegemônicas que escravizaram, oprimiram e excluíram a população negra e seus descendentes. É difícil trazer à tona um problema que a sociedade faz questão de invisibilizar ou insiste em afirmar não existir. Mas a escola não pode se eximir de seu papel de educar por completo, para a promoção de uma sociedade justa e igualitária.

Assim, falar das desigualdades presentes na nossa sociedade é apresentar outro ponto de vista, descentralizando-o da visão eurocêntrica, que perdurou na forma de ensinar e que impactou negativamente a vida das pessoas negras nos currículos escolares. A história, marcada pela dor e desumanização causadas pela escravização, colocou o povo negro em situação de extrema vulnerabilidade, deixando marcas profundas. Relegados ao desemprego, com barreiras no acesso à educação, falta de representatividade e epistemicídio, esses fatores repercutiram em direitos básicos como saúde, moradia, educação, emprego, entre outros, agravando ainda mais as desigualdades no Brasil.

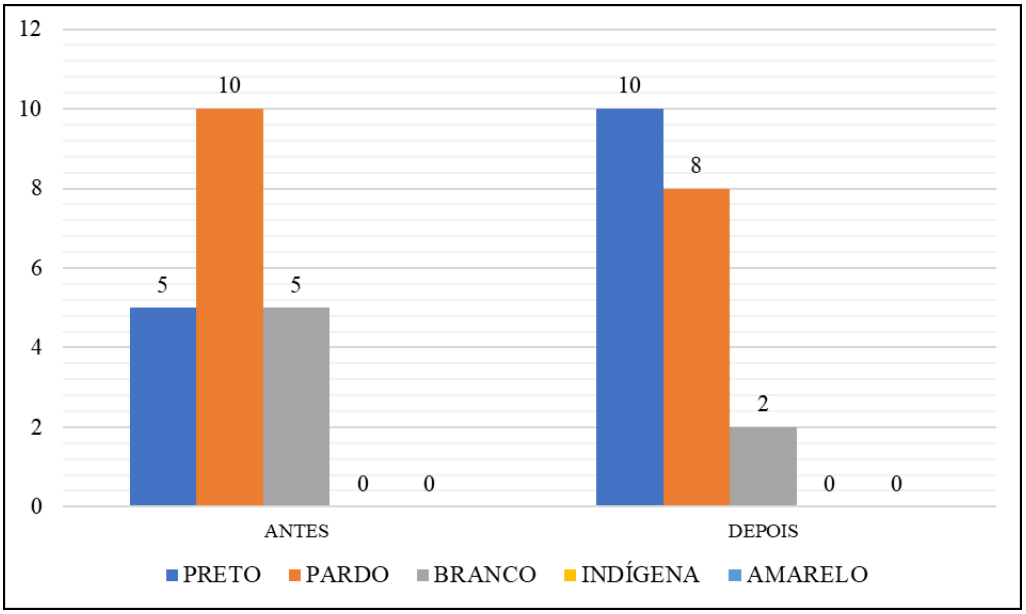
Essa desigualdade não foi natural, mas resultado engendrado de um sistema opressor, que gerou um ciclo de pobreza e exclusão, mantido e fortalecido pelo racismo. No âmbito educacional, falar de racismo é desafiar as narrativas eurocêntricas para desconstruções de equívocos e distorções. Dessa forma, deve-se possibilitar ao/à educando/a o conhecimento da história de seus ancestrais, valorizando lutas, conquistas e despertar o orgulho de sua identidade.

Entretanto, iniciativas emergem para influenciar mudanças, e, por meio da educação formal, alguns passos foram dados para se concretizar a tão necessária transformação de mentalidade, levando estudantes a compreender o processo de formação histórica e cultural do nosso país.

Antes de introduzir o trabalho literário com contos, os/as estudantes foram apresentados ao tema da desigualdade racial e a consequência dela no processo de formação da sociedade brasileira. O censo é um dos instrumentos que fornecem informações das discrepâncias presentes na sociedade. A partir do que é coletado sobre a população e suas condições de vida, faz-se um mapeamento das desigualdades, sendo a base de pesquisa, revelando também a necessidade de promoção de políticas públicas de assistência e reparação.

Entendendo o censo como imprescindível para o fornecimento de dados, os/as estudantes realizaram a autodeclaração étnico-racial tanto no início quanto no final do projeto, conforme relatado na Seção 4. No primeiro momento, houve muitas dúvidas sobre a própria identidade, mas, ao passar por um processo de construção, com reflexões pautadas nos contos, mesmo que de forma breve, as mudanças nas escolhas feitas no segundo momento foram visíveis, como pode ser observado no Gráfico 21.

Gráfico 19 – Autodeclaração étnico-racial.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora em novembro de 2024 (2024).
Nota: Gráfico comparativo da autodeclaração pelos estudantes no início e no final da leitura dos contos.

O percentual, na segunda autodeclaração, mostra um dado interessante quanto ao reconhecimento étnico-racial. Nesse aspecto, revela que, para esses/essas estudantes, o ser negro não é condição determinada, é um processo de construção e reconhecimento para se

reconhecer e se afirmar, conforme Souza, N. (2021). Assim, ao observar o aumento no número de autodeclarados/as pardos/as e pretos/as, em que alguns/as brancos/as passaram a se declarar como pardos/as e alguns/as pardos/as passaram a se identificar como pretos/as, percebe-se um processo em construção para "tornar-se negro" (Souza, N. 2021, p. 115).

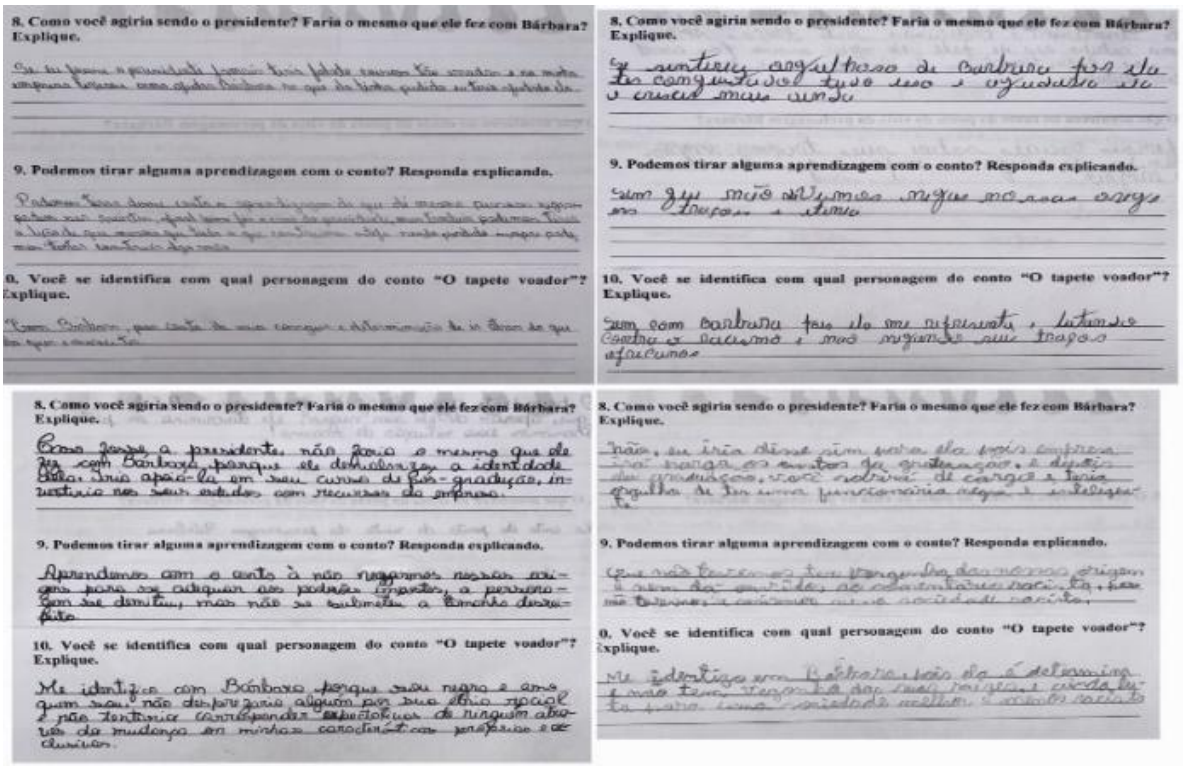
Essa mudança indica que as leituras impulsionaram discussões sobre identidade, autoestima, ancestralidade, racismo, entre outras abordagens que contribuíram para o desenvolvimento da consciência sobre a própria identidade étnico-racial. Logo, a aceitação de si, sem espelho branco, fortalece a estética negra, valoriza as raízes e reconstrói as histórias apagadas do passado.

Como a estética negra sempre interferiu no modo da pessoa negra se percebe e se aceita, essa questão foi apresentada aos/às discentes no conto "O tapete voador", por meio de duas personagens negras, o Presidente e Bárbara, sob duas perspectivas: a primeira, associada ao apagamento de identidades e referências, e a segunda, à superação, rompendo com as construções racistas.

Bárbara, mulher negra e empoderada, não apenas aceita sua negritude como a exalta e orgulha-se de sua identidade. Enquanto isso, o Presidente, que também é negro, nega veementemente sua negritude, e, de maneira racista, menospreza a aparência de Bárbara ao insultar seu cabelo, sua pele e vestimenta. Esse contraste entre as personagens possibilitou a reflexão dos/das estudantes de que não se trata apenas de um conflito individual, mas de uma representação simbólica das imposições de uma sociedade racista. De um lado, o apagamento da identidade negra; de outro, a resistência e à liberdade de criar novas possibilidades em uma sociedade que historicamente oprime e desvaloriza pessoas negras, levando aqueles que ascendem socialmente a rejeitarem a si mesmos.

Na atividade de sistematização proposta na Etapa 2, os/as estudantes responderam questões de compreensão (Figura 60), sendo levados a refletir sobre o que aconteceu na narrativa, analisando as atitudes do Presidente e de Bárbara. Além disso, foram convidados a se posicionar, caso fossem cada uma das personagens, diante do racismo. Todos/as afirmaram que não agiriam como o Presidente e se identificaram com Bárbara, destacando a aprendizagem adquirida a partir das reflexões realizadas.

Figura 60 – Trechos da Atividade da Etapa 2.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2024).

Destaco as respostas da atividade de Layla, Akin, Aziza e Makori (Figura 612 da esquerda para a direita, que também podem ser vistas no Anexo J). As respostas confirmam a desaprovação dos/as estudantes à atitude do Presidente, por negar sua identidade e agir de forma racista. Eles/elas se identificaram com Bárbara, admirando sua coragem, determinação, luta contra o racismo e sua postura de orgulho das suas raízes. Akin, Aziza e Makori destacaram a importância de ser negro/negra, em um claro posicionamento de apoio a Bárbara. Esse posicionamento, que rejeita o Presidente e apoia Bárbara, demonstra uma compreensão crítica do problema, evidenciada pelo impacto transformador da literatura afro-brasileira, que fortalece valores de igualdade, respeito, justiça e resistência.

Para Gonzalez e Hasenbalg (2022), as pessoas negras assimilaram a suposta superioridade branca e a inferioridade negra, passando a negar-se conscientemente ou não, por vergonha da sua condição racial. Como consequência, desenvolveram mecanismo de ocultação da sua "inferioridade". Souza, N. (2021) aborda, com base em estudos da psicanálise, que esse mecanismo de ocultação e negação do ser negro revela a visão internalizada do branco, que é vivenciado como o ideal de si mesmo.

De acordo com os/as intelectuais citados, absorver essa superioridade branca e inferioridade negra, perpetua os estigmas que ensinaram pessoas negras a se odiarem, levando

à desconexão de si mesmas. Assim, de posse dessa informação, os/as estudantes, por meio da literatura, foram estimulados a iniciar um processo de reconstrução da identidade negra em busca do autoconhecimento e da valorização de suas raízes.

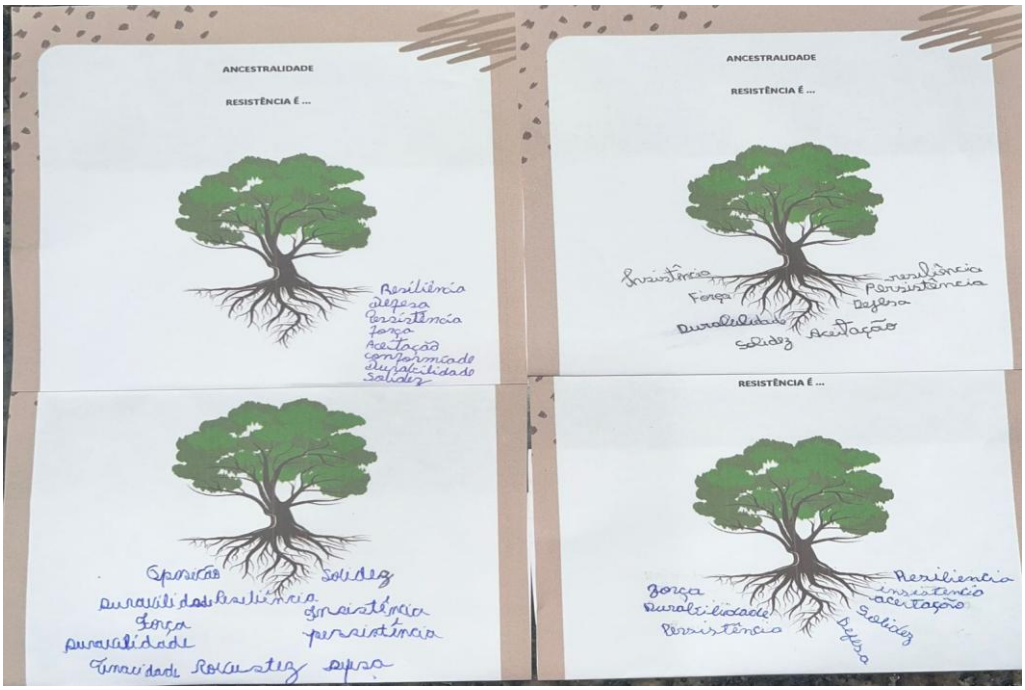
Outro ponto a ser destacado nesta análise, foi a história ocultada e a força da ancestralidade presente no conto histórico "Nkala: um relato de bravura", e a percepção estudantil atingida por meio dele. Os/As discentes tiveram a oportunidade de, valendo-se de um texto literário, pensar sobre a história ocultada, que por séculos foi centrada na escravidão com narrativas fragmentadas, deturpadas, que subjugaram a história e a cultura do povo africano. A versão colonial escondeu as lutas de resistência, a riqueza histórica e cultural que contribuem para a identidade negra. Desse modo, a ocultação desvalorizou conquistas, não reconheceu histórias e desumanizou o povo negro, deixando-o privado de igualdade e justiça social.

Florentina Souza (2006) ressalta a necessidade de se compreender o pensamento dos seus ancestrais para construir uma identidade que não se submeta aos valores e concepções da cultura ocidental. O pensamento ancestral é um ato de resistência identitária, pois contribui para que os valores da pessoa negra não sejam dominados por padrões hegemônicos eurocêntricos.

O conto "Nkala: um relato de bravura" mostra a origem de reinos prósperos, enfatizando a riqueza cultural para corrigir a visão equivocada de que a história do povo negro está associada à escravidão. Ele não foca apenas na opressão, mas o que as adversidades geraram na personagem Nkala e que pode ser trazido para a contemporaneidade, a resistência vinda da ancestralidade.

Destaco a análise de duas atividades sobre ancestralidade e origens, dentre as propostas nas etapas da Rota, realizadas pela turma para o desenvolvimento da compreensão temática. Os/as discentes fizeram a analogia da ancestralidade com uma árvore (Figura 61), onde a base de sustentação – as raízes – são representadas pelos nossos antepassados. Nela, Nia, Jana, Jalil e Shena apontaram força, durabilidade, persistência, resiliência, insistência, solidez, defesa, oposição, tenacidade e aceitação, como necessárias para deixar acesa a ancestralidade. Este último substantivo (aceitação) foi explicado por eles como "conhecimento de si e respeito", não a "submissão" ao desejo do explorador.

Figura 61 – Atividade sobre ancestralidade.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2024).

Do mesmo que modo que a árvore não se firma sem as raízes fortes e profundas, as pessoas também necessitam alimentar sua identidade étnico-racial, fortalecendo sua essência. As conexões com os seus antepassados permitem a compreensão de si e do outro, assim como a personagem Nkala mostrou sua resistência em não deixar se dominar pelos exploradores, buscando forças em sua ancestralidade. Os discentes Ngozi e Akin apresentaram, em um minicartaz, a representação de uma mulher – uma Nkala da atualidade –, atribuindo os adjetivos: determinada, forte, guerreira, confiante, corajosa, batalhadora e resistente, como ilustrado na Figura 62.

Figura 62 – Mini cartaz produzido por discentes – Nkala da atualidade.

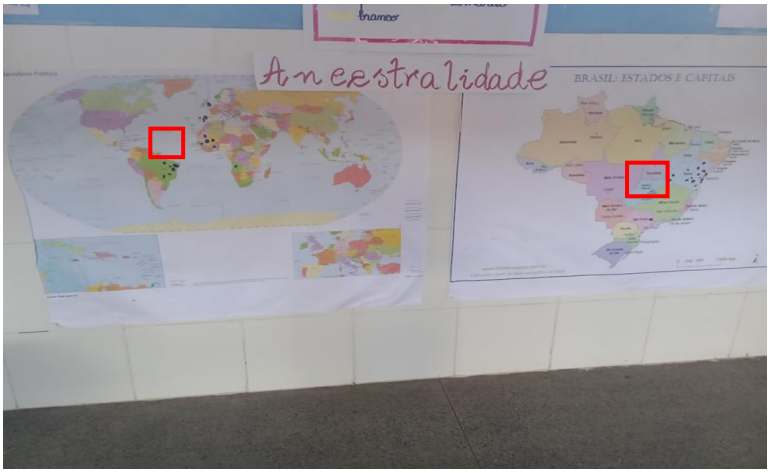
Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2024).

Essas imagens representam a percepção dos discentes, estimulada pelo conto lido, sobre a relação entre ancestralidade e resistência, conectando o passado ao presente. Os/as estudantes reconheceram a força da personagem Nkala e se inspiraram nela para representar uma versão contemporânea de Nkala, destacando qualidades necessárias para resistir e enfrentar adversidades. Essa construção reforça a importância da ancestralidade e favorece a criação de novas narrativas, resgatando memórias e empoderando os leitores para o despertar de um olhar coerente diante de seu semelhante.

Também a leitura dos contos "Nkala: um relato de bravura", juntamente com "Elevador a serviço", trouxe um pouco da diáspora africana e a relação com a ancestralidade, respectivamente. O processo de dispersão forçada e violenta pelo tráfico transatlântico dos povos africanos para diversas partes do mundo foi marcado por desumanização e por rupturas com laços históricos, culturais e familiares. Entretanto, em meio a toda violência vivenciada, a conexão com a ancestralidade permitiu a manutenção, reinvenção e disseminação de tradições, idiomas, práticas religiosas e modos de convivência social, o que contribuiu para as sociedades nas quais os indivíduos foram integrados.

Em momento posterior à leitura "Elevador a serviço", ressalto a atividade prática, com os mapas do mundo e do Brasil (Figura 63). Nela, os/as estudantes indicaram as origens possíveis de seus ancestrais e a sua própria. Ao refletirem sobre suas raízes, tiveram a oportunidade de fazer conexões de informações que reforçam a ideia de pertencimento. Para os/as estudantes, houve o reconhecimento e a percepção da relevância da herança deixada pela diáspora africana, mesmo para aqueles não declarados negros.

Figura 63 – Ancestralidade – Nossas origens.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2024).
Nota: No mapa do Mundo (à esquerda) há destaque das hipóteses levantadas sobre a origens de seus ancestrais. No mapa do Brasil (à direita) há destaque do lugar de origem dos/das discentes.

Os últimos contos lidos na aplicação do projeto foram “Metamorfose” e “Renascença”, que trouxeram narrativas de mudança na vida das respectivas personagens, Socorro e Teresa. O trabalho com o primeiro conto explorou a trajetória de Socorro, que passou por um processo inicial de negação e ocultação de sua identidade até chegar ao autoconhecimento, permitindo-se ser o que realmente é: negra. O segundo conto trabalhou a desconstrução de estereótipos de gênero e étnico-racial, que tentam definir a mulher ideal a partir de papéis sociais construídos com valores machistas dentro de um universo religioso.

Por meio das atividades, a desconstrução de Teresa, apresentada no conto, passa pela revisitação das suas raízes ancestrais, onde ela descobre força e orgulho em sua negritude. A leitura dos contos despertou a valorização da negritude e conduziu a questionamentos sobre as construções sociais que tentam inferiorizar e apagar a identidade negra. O jogo “Cartas da Consciência” (Figura 64) estimulou reflexões sobre dilemas e incentivou o debate sobre a situação.

Figura 64 – Jogo Cartas da Consciência.

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2024).
Nota: Jogo criado pela pesquisadora para estimular a reflexão sobre questões étnico-raciais.

Todavia, a abordagem conduziu o/a estudante a questionar os padrões impostos à mulher negra e a se posicionar de modo a romper com as convenções sociais, desconstruindo os estereótipos étnico-racial e de gênero na sua produção escrita.

O trabalho com a ancestralidade foi indispensável para despertar nos/nas estudantes a compreensão identitária e histórica do povo africano e de seus descendentes, motivando a

resistência e o empoderando, não apenas como um exercício de lembrança do passado, mas pela necessidade de resistir. Dessa forma, essa reconexão auxiliou no combate à invisibilidade do legado africano na formação do povo brasileiro, transformando-o em motivo de orgulho.

5.3 O PODER DA PALAVRA NA VOZ FEMININA NEGRA

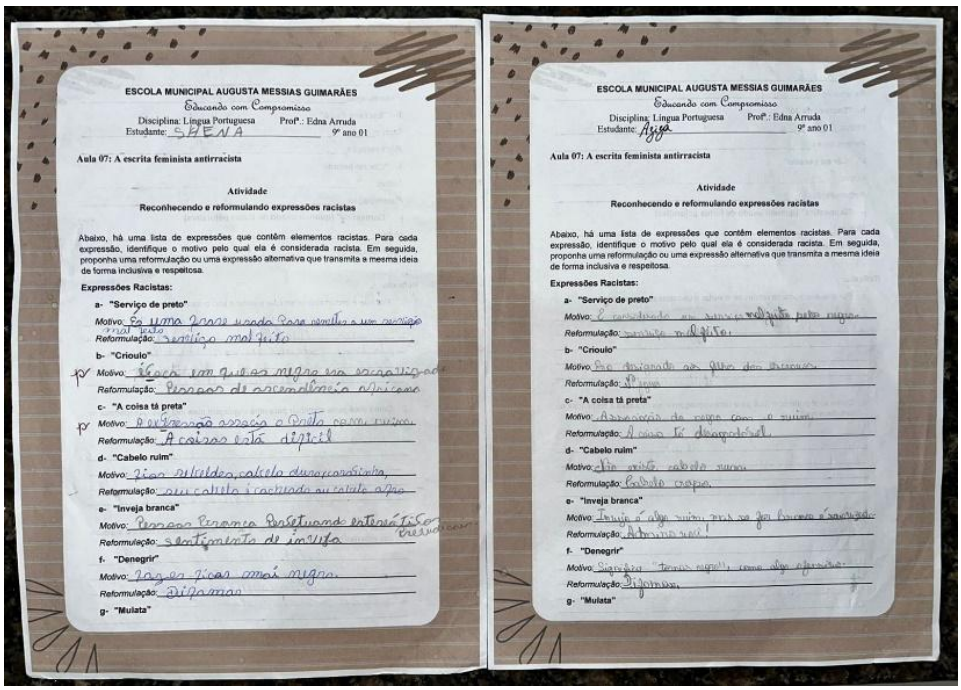
Infelizmente, o que não tem nome não existe, e o que não se reconhece também não, correndo o risco de ser invisibilizado e/ou deslegitimado. Inicio esta análise destacando um problema doloroso e cruel, enfrentado por aqueles que sofrem com o racismo. Uma sociedade que não reconhece a existência do racismo contribui para a perpetuação dessa chaga, dificultando ações eficazes para combatê-la. Nesse contexto, essa declaração introdutória ganha uma força colossal, pois não reconhecer o problema repercute profundamente na vida de quem é alvo, fazendo-o se sentir desvalorizado e/ou invisível enquanto cidadão.

Munanga e Gomes (2016, p. 182) afirmam que "Ninguém nasce com preconceitos: eles são aprendidos socialmente, no convívio com as pessoas". Logo, as interações sociais, sejam na família, escola, igreja ou sociedade de modo geral, têm grande contribuição na construção de preconceitos. Quando o julgamento antecipado de forma sistemática, baseado em equívocos e em estereótipos, leva à discriminação de grupos de pessoas, causando dor, sofrimento, humilhações por causa do cabelo, do corpo, da pele, religião, etnia ou condição social, estamos diante do racismo. Essa perpetuação revela a existência de um sistema que trabalha para manter e aprofundar as desigualdades raciais dentro da sociedade, sendo necessária a mobilização da escola para levar os/as estudantes, que aprenderam a ser preconceituosos/as e racistas, a deixarem de sê-lo.

À luz dessa questão, destaco duas das atividades desenvolvidas na Rota Literária com os contos "Pixaim" e "A discórdia do meio". Eles possibilitaram a identificação e reflexões críticas sobre o racismo. As ações implementadas foram programadas para que os/as estudantes percebessem as situações de preconceito e discriminação que levam ao racismo, sejam na família, na escola, na igreja, no trabalho ou na rua.

Assim, dentre as atividades realizadas pela turma para desconstrução conceitual, elegi a que trabalhou com a percepção da expressão racializada, indicando a motivação e reformulação dela, além de discutir sobre o uso dessas expressões, conforme Figura 65 e Figura 66, respectivamente, que também podem ser visualizadas no Anexo J.

Figura 65 – Atividade de desconstrução de expressões racistas.



ESCOLA MUNICIPAL AUGUSTA MESSIAS GUIMARÃES
Educando com Compromisso
Disciplina: Língua Portuguesa Profª.: Edna Arruda
Estudante: SHENA 9º ano 01

Aula 07: A escrita feminista antirracista

Atividade
Reconhecendo e reformulando expressões racistas

Abaixo, há uma lista de expressões que contêm elementos racistas. Para cada expressão, identifique o motivo pelo qual ela é considerada racista. Em seguida, proponha uma reformulação ou uma expressão alternativa que transmita a mesma ideia de forma inclusiva e respeitosa.

Expressões Racistas:

a- "Serviço de preto"
Motivo: Se uma pessoa usada para remeter a um serviço mal feito
Reformulação: serviço mal feito

b- "Crioulo"
Motivo: Usar um que as vezes era associado
Reformulação: Pessoas de descendência africana

c- "A coisa tá preta"
Motivo: A expressão associa o Preto com ruim
Reformulação: A coisa está difícil

d- "Cabelo ruim"
Motivo: Usa dificuldade, cabelo duro/armado/seco,
Reformulação: meu cabelo é crespo/cacheado ou estilo afro

e- "Inveja branca"
Motivo: Pessoas Pessoas Perpetuando estereótipos
Reformulação: sentimento de inveja

f- "Denegrir"
Motivo: Faz ficar mais negro.
Reformulação: Difamar

g- "Mulata"

ESCOLA MUNICIPAL AUGUSTA MESSIAS GUIMARÃES
Educando com Compromisso
Disciplina: Língua Portuguesa Profª.: Edna Arruda
Estudante: Ayla 9º ano 01

Aula 07: A escrita feminista antirracista

Atividade
Reconhecendo e reformulando expressões racistas

Abaixo, há uma lista de expressões que contêm elementos racistas. Para cada expressão, identifique o motivo pelo qual ela é considerada racista. Em seguida, proponha uma reformulação ou uma expressão alternativa que transmita a mesma ideia de forma inclusiva e respeitosa.

Expressões Racistas:

a- "Serviço de preto"
Motivo: É considerado um serviço ruim pela cultura
Reformulação: serviço ruim

b- "Crioulo"
Motivo: Foi originado de filho de branco
Reformulação: Negro

c- "A coisa tá preta"
Motivo: Associação de cor com o ruim
Reformulação: A coisa tá desagradável

d- "Cabelo ruim"
Motivo: Não gosto cabelo ruim
Reformulação: Cabelo crespo

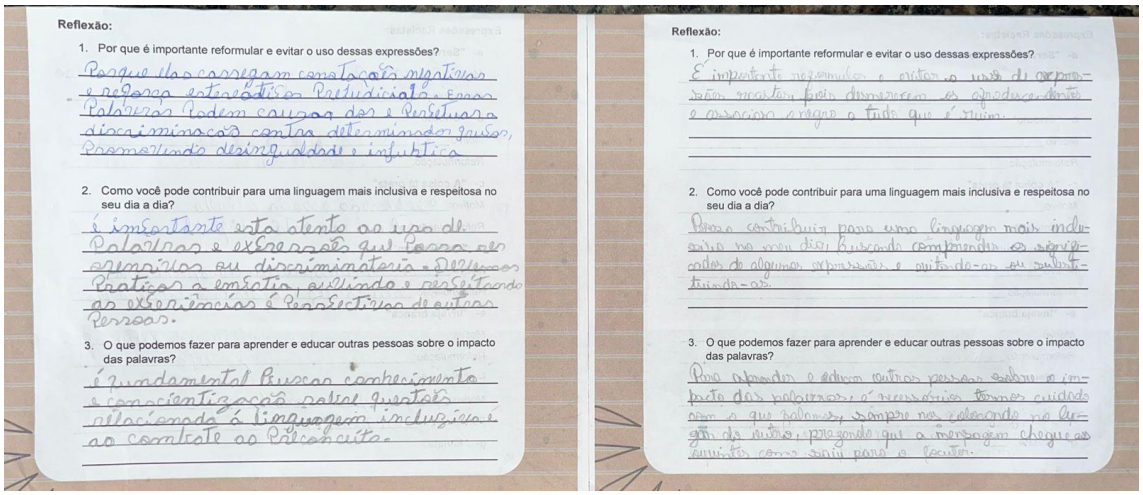
e- "Inveja branca"
Motivo: Inveja é algo ruim, mas se for branca é aceitável
Reformulação: Admiração!

f- "Denegrir"
Motivo: Significa "tornar negro" como algo ofensivo
Reformulação: Difamar

g- "Mulata"

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2024).

Figura 66 – Reflexões sobre expressões racistas.



Reflexão:

1. Por que é importante reformular e evitar o uso dessas expressões?
Porque ela corrigem construções negativas e reforça estereótipos Preconceituosos e essas Palavras Podem causar dor e Perpetuar a discriminação contra determinados grupos, Promovendo desigualdade e injustiça

2. Como você pode contribuir para uma linguagem mais inclusiva e respeitosa no seu dia a dia?
é importante estar atento ao uso de Palavras e expressões que Possa ser ofensivas ou discriminatórias. Devemos Praticar a empatia, ouvindo e respeitando as experiências e Perspectivas de outras Pessoas.

3. O que podemos fazer para aprender e educar outras pessoas sobre o impacto das palavras?
é fundamental Buscar conhecimento e conscientização sobre questões relacionada à linguagem inclusiva e ao combate ao Preconceito.

Reflexão:

1. Por que é importante reformular e evitar o uso dessas expressões?
É importante reformular e evitar o uso de expressões racistas para demonstrarem os aprendizados e associação a algo o ruim que é ruim.

2. Como você pode contribuir para uma linguagem mais inclusiva e respeitosa no seu dia a dia?
Para contribuir para uma linguagem mais inclusiva no meu dia a dia buscando compreender os significados de algumas expressões e evitando-as ou substituindo-as.

3. O que podemos fazer para aprender e educar outras pessoas sobre o impacto das palavras?
Para aprender e educar outras pessoas sobre o impacto das palavras, é necessário termos cuidado com o que falamos, sempre nos colocando no lugar do outro, prezando que a mensagem chegue aos ouvintes como algo para o positivo.

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2024).

Todos/as da turma participaram da atividade, aceitando a proposta e se envolvendo amplamente. Numa escala comum conceitual[49], e em termos de desempenho, os resultados foram distribuídos da seguinte forma: 25% excelente, 50% satisfatório, 15% básico e 10% insatisfatório. Esse dado indica que a atividade foi realizada de forma abrangente. A análise dos resultados mostra que 75% dos estudantes atingiram um desempenho satisfatório ou excelente,

[49] A escala conceitual de desempenho é organizada em 4 níveis e baseada em descritores de competências esperados: Nível 1 – Insatisfatório (ou Não Satisfatório); Nível 2 – Básico (ou Regular) Nível 3 – Satisfatório (ou Bom); Nível 4 – Excelente (ou Muito Bom). Esse critério é usado na escola em que a pesquisadora leciona.

revelando que a maioria conseguiu compreender e aplicar os conceitos trabalhados no processo de desconstrução conceitual.

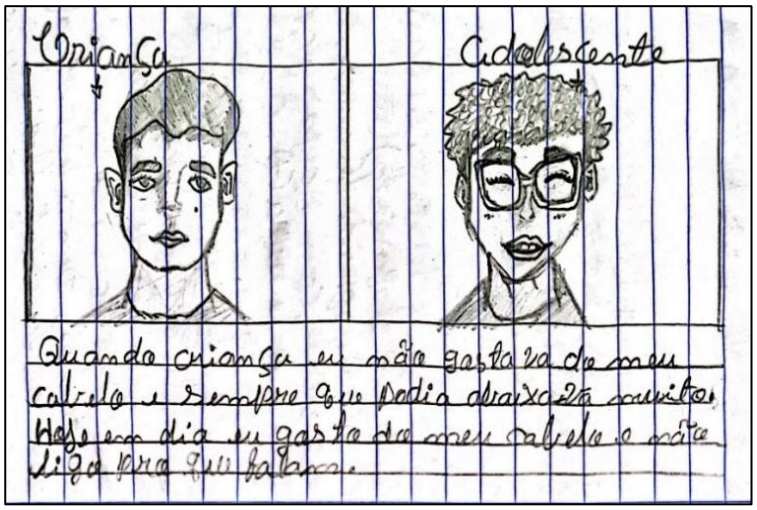
A parcela que obteve um resultado excelente não só atendeu aos objetivos propostos, como também os extrapolou, demonstrando um senso crítico aguçado. Os 50% que obtiveram o resultado satisfatório corresponderam ao esperado e mostraram uma aprendizagem consolidada. Mesmo com 15% apresentando um desempenho básico e 10% insatisfatório, esses resultados sinalizam a necessidade de reforço, indicando dificuldades que podem ser trabalhadas em outros momentos da Rota Literária, com ajustes direcionados aos estudantes menos engajados.

Outro ponto trabalhado com a turma foi a violência simbólica e as implicações estéticas impostas pela sociedade para as pessoas negras quanto ao cabelo crespo. O conto "Pixaim" possibilitou essa análise cuidadosa, ao nos apresentar uma personagem em duas fases da vida: criança e adulta. Na primeira, era obrigada a se encaixar nos padrões de beleza eurocêntricos. A imposição expressava-se pelos comentários negativos, reprovação de sua aparência e pressão para alisar seus cabelos. Isso gerava um sofrimento intenso na personagem, porque arrancavam-lhe as características naturais, que tanto amava. Na segunda fase, se torna uma mulher madura, independente e livre, reafirmando a beleza e a força de seus cabelos negros, preservando sua negritude com muito orgulho.

Posteriormente à leitura do conto "Pixaim", os/as estudantes construíram uma linha do tempo pautada em suas reflexões sobre suas vivências em relação a sua identidade étnico-racial na infância e na adolescência, escrevendo também um parágrafo. Nessa atividade, trouxeram relatos marcantes relacionados ao seu cabelo e à sua cor. Na infância, 80% dos/das estudantes relataram sofrimento devido ao cabelo crespo ou cacheado e à cor de sua pele, enquanto 10% mencionaram não gostar de sua cor de pele. De maneira geral, 75% apontaram ter vivido situações preconceituosas e discriminatórias por conta de sua cor. As Figuras 67 e 68 ilustram as situações mencionadas pelos/as discentes.

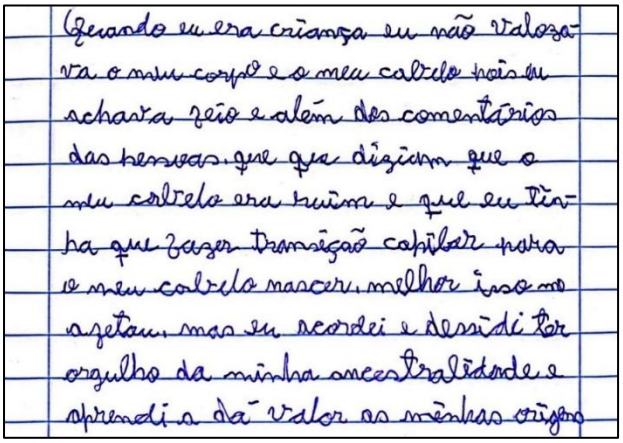
Inicialmente, ao retratar a infância, essas narrativas evidenciam as dores dos/das participantes – consequências de padrões estéticos impostos, que excluem e interferem na autoestima. Essa situação faz com que eles/elas desenvolvam sentimentos negativos em relação a si mesmos/mesmas, sentindo-se inadequados/as e rejeitando sua própria aparência, por acreditarem que seu cabelo, sua cor e sua fisionomia são problemas que precisam ser corrigidos para serem aceitos ou incluídos.

Figura 67 – Linha do tempo de Malik.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2024).

Figura 68 – Linha do tempo de Makori.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2024).
Nota: As fotos que marcavam dois momentos da linha do tempo foram retiradas para não haver identificação do discente.

Todavia, na fase atual, a adolescência, e posterior aos estudos literários acerca do conto "Pixaim", os resultados das análises mostram uma transformação na percepção individual de si mesmo/mesma, pois a maioria dos/das estudantes sinalizou a apreciação de seu cabelo e de sua aparência, mostrando que valorizam sua identidade étnico-racial. Mudanças podem ocorrer impulsionadas a partir de práticas pedagógicas que auxiliem nas desconstruções de preconceitos internalizados pelas experiências vividas.

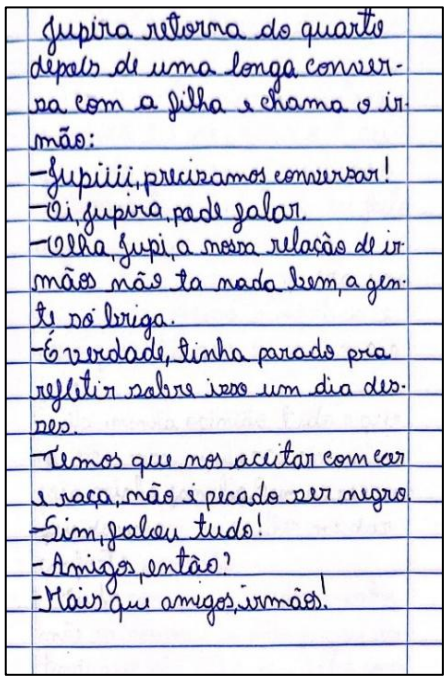
A narrativa apresentada em "Pixaim" salientou a importância de enaltecer os traços fenotípicos, em especial o cabelo crespo, das pessoas enquanto marca de identidade, resistência

e ligação com suas origens históricas e culturais. Esse fortalecimento identitário contribuiu para o diálogo, a fim de desconstruir o racismo que também se manifesta no seio familiar entre irmãos.

O título do conto "A discórdia do meio" traz uma metáfora, fazendo alusão a um conflito que se origina no meio, ou seja, nasce no âmago familiar, com um suposto meio-irmão. Revela conflitos nas relações de família interracial, que desencadearam, na personagem Jupira, a desvalorização da própria identidade e a antipatia e rejeição ao irmão Jupi por ele ser negro de pele clara, visto por ela como branco. O racismo estava instalado na família e, para ser trabalhado com a turma, após a leitura do texto e as discussões realizadas, os/as estudantes criaram, por escrito, um discurso direto, marcando a desconstrução das relações conflituosas entre os irmãos apresentadas na narrativa.

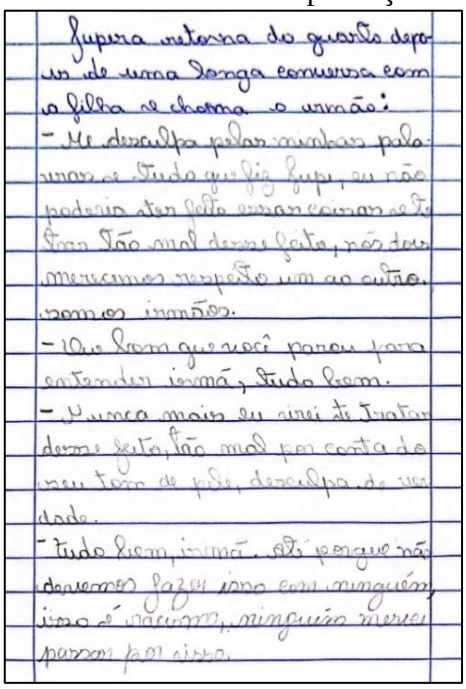
Todos/as realizaram a atividade de desconstrução do racismo na linguagem dos irmãos. O diálogo foi construído de modo a demonstrar o envolvimento da turma, evidenciando que o conteúdo apresentado conseguiu engajar os/as estudantes de forma significativa. Embora houvesse 100% de participação, o resultado quanto à assimilação dos conceitos – falas antirracistas sem animosidade entre os irmãos e uso do discurso direto com suas respectivas marcas linguísticas – foi distribuído em 75% no nível satisfatório e 25% no nível básico. Dentre as atividades realizadas, destaco as ilustrações apresentadas nas Figuras 69, 70 e 71.

Figura 69 – Desconstrução de racismo entre irmãos – produção 1.


Jupira retorna do quarto depois de uma longa conversa com a filha e chama o irmão:
–Jupiiii, precisamos conversar!
–Oi, Jupira, pode falar.
–Olha, Jupi, a nossa relação de irmãos não tá nada bem, a gente só briga.
–É verdade, tinha parado pra refletir sobre isso um dia desses.
–Temos que nos aceitar como a raça, não é pecado ser negro.
–Sim, falou tudo!
–Amigos, então?
–Mais que amigos, irmãos!

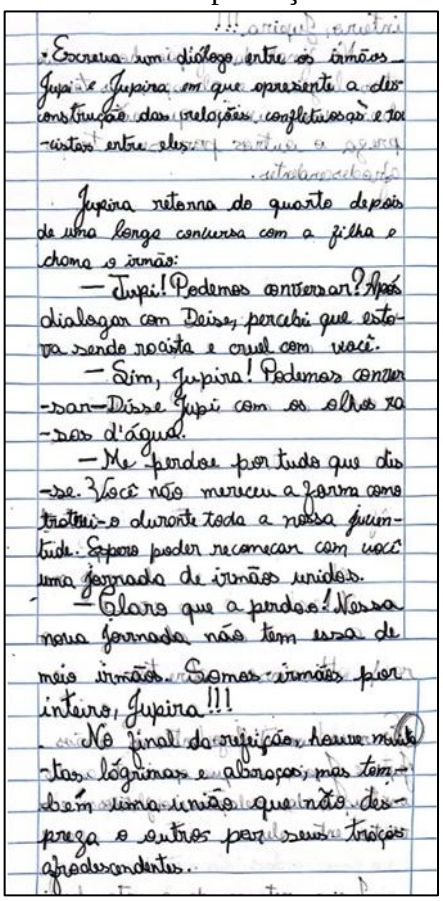
Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2024).

Figura 70 – Desconstrução de racismo entre irmãos – produção 2.


Jupira retorna do quarto depois de uma longa conversa com a filha e chama o irmão:
– Me desculpa pelas minhas palavras e tudo que fiz Jupi, eu não poderia ter feito essas coisas e te tratar tão mal dessa forma, não temos merecemos respeito um ao outro, somos irmãos.
– Que bom que você parou para entender irmã, tudo bem.
– Nunca mais eu vou te tratar dessa forma, tão mal por conta do meu tom de pele, desculpa de verdade.
– Tudo bem, irmã. Até porque não devemos fazer isso com ninguém, isso é racismo, ninguém merece passar por isso.

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2024).

Figura 71 – Desconstrução de racismo entre irmãos – produção 3.



• Escreva um diálogo entre os irmãos Jupi e Jupira em que apresente a desconstrução das relações conflituosas e racistas entre eles.

Jupira retorna do quarto depois de uma longa conversa com a filha e chama o irmão:

— Jupi! Podemos conversar? Após dialogar com Deisa, percebi que estou sendo racista e cruel com você.

— Sim, Jupira! Podemos conversar — Disse Jupi com os olhos rasos d'água.

— Me perdoe por tudo que disse. Você não merecia a forma como tratei-o durante toda a nossa juventude. Espero poder recomeçar com você uma jornada de irmãos unidos.

— Claro que a perdoo! Nessa nova jornada não tem essa de meio irmãos. Somos irmãos por inteiro, Jupira!!!

No final da relação, houve muitas lágrimas e abraços, mas também uma união que não desprezou os outros por seus traços afrodescendentes.

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2024).

Os 75% dos estudantes que obtiveram um desempenho satisfatório, apresentaram uma escrita respeitosa e cordial. Embora ainda houvesse espaço para melhorar as reformulações de falas racistas, aprofundando reflexões, captaram o objetivo da tarefa proposta. Já o percentual de 25%, com desempenho regular, ainda enfrentou dificuldade em compreender o tema na reformulação dos discursos. Em linhas gerais, a atividade ressalta a importância de se investir em práticas que combatam o racismo, intensificando as inclusivas e que dialoguem com as prescrições normativas.

Portanto, reconhecer o racismo é o ponto de partida para quebrar ciclos de violência e apagamento na família, no trabalho, na igreja e na sociedade. O não reconhecimento desse crime, para quem o enfrenta diuturnamente, é uma forma de silenciamento, pois as vivências e as lutas por justiça social são desconsideradas. Assim, uma vez compreendido o problema, é mais fácil de desenvolver ações de combate, criando ambientes que valorizem a identidade do povo negro.

Por um lado, historicamente e durante muito tempo, a literatura perpetuou narrativas com construções racistas e machistas, reforçando estereótipos espelhados em valores da sociedade patriarcal, em que as mulheres enfrentaram proibições e sofreram punições por não se encaixarem ou por tentarem sair dos padrões estabelecidos. Por outro, a literatura afro-brasileira veio rompendo com essas construções equivocadas, problematizando as dores das mulheres negras que sofreram e sofrem, configurando-se como espaço de fortalecimento, valorização e superação dos problemas vividos pelos/as negros/as.

Acrescento que as narrativas trabalhadas possibilitaram explorar a análise da mulher de forma interseccional, ou seja, na interação entre os fatores raça, gênero, classe e poder, para perceber como esses elementos se sobressaem, gerando opressão com as imposições sobre padrões de beleza e de comportamento. Ou como resposta que desencadeia a resistência e reafirma a identidade negra.

Ademais, os gêneros literários, em especial os contos contemporâneos de Sobral, ao explorar novos paradigmas de construções sociais, possibilitaram discussões que transcenderam a pura representação de personagem numa estrutura do gênero literário. Desempenharam um papel salutar ao criar um espaço de contestação, repensando as normas que conduz a vida do indivíduo, para transformar valores e práticas culturais. Assim sendo, a leitura literária, além de mostrar as desigualdades étnico-raciais e de gênero, também estimula reflexões para direcionar percursos para uma sociedade mais justa e inclusiva.

5.4 CONTOS SOBRALIANOS: A SEMENTE FORTE NO PERCURSO

A escolha do gênero literário conto afro-brasileiro, como incentivo à leitura, mostrou-se apropriada para ser apresentada à turma, uma vez que permitiu aos/às estudantes o contato com uma autora negra. Suas narrativas, extremamente impactantes, concisas e poderosas, foram capazes de transmitir mensagens potentes em um curto espaço de tempo durante a realização da Rota Literária.

Trabalhar com a autoria negra, como foi realizado para estimular a leitura em primeiro plano e o processo de produção de contos em segundo, mostrou-se fundamental. Essa abordagem não representou apenas o cumprimento da obrigatoriedade estabelecida pela Lei n.º 10.639/2003, mas também a necessidade de apresentar, dentro dos espaços escolares, vozes que dialogam com as questões históricas, culturais e sociais vivenciadas pela população negra.

Dessa forma, foi possível mergulhar em narrativas que extrapolaram o puro entretenimento, transformando-se em ferramentas de sensibilização e transformação.

Na atual conjuntura social, a autoria negra conquista ainda mais importância na literatura em relação à representatividade para as pessoas negras e seus descendentes ao construir novas narrativas, ampliando as reflexões sobre ancestralidade, pertencimento e identidade. Assim, essa representação enriquece a produção literária com outros olhares, e, dentro do espaço escolar, fortalece a autoestima e as identidades, dando voz aos invisibilizados.

Embora o alvo principal do projeto tenha sido o incentivo à leitura literária, houve um trabalho paralelo para a estimular a produção de texto, pautado na valorização do protagonismo discente e na solidificação de conceitos relacionados à estrutura e aos elementos da narrativa de um conto afro-brasileiro de autoria feminina.

5.4.1 Entrevista com Cristiane Sobral [50]

A entrevista com autora do livro, realizada pela turma, foi um marco histórico para a escola e um acontecimento significativo na vida dos estudantes. Quebrou-se aquela imagem de que escritores são inatingíveis. Conhecer a tão renomada e potente escritora, Cristiane Sobral, mesmo via plataforma *Google Meet*, aumentou o interesse dos/das discentes de modo notável. A empolgação pela atividade despertou o interesse de outras turmas, que infelizmente não puderam participar devido a questões estruturais da escola.

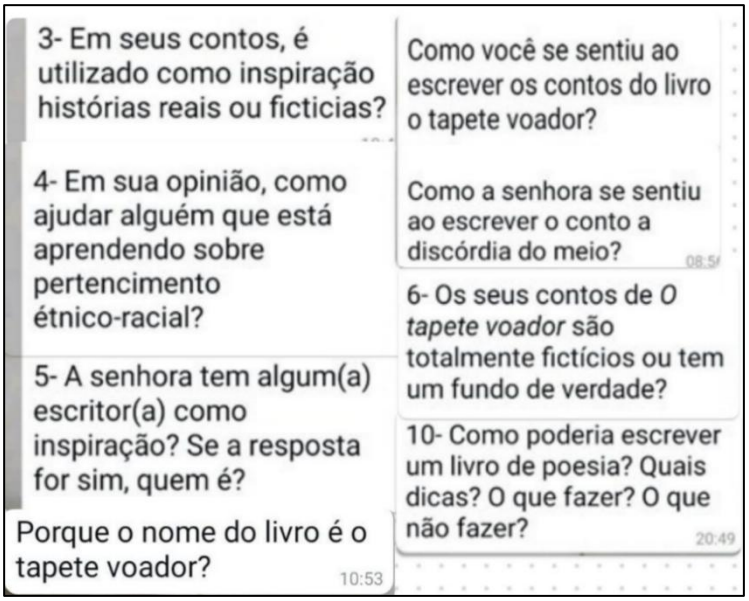
A entrevista com a autora possibilitou a compreensão do processo criativo, e ouvi-la provocou uma empolgação contagiante. Durante a interação, a curiosidade aguçou as perguntas que levaram a autora compartilhar uma vivência digna de inspiração. Falou do seu passado, reforçando suas origens e sua trajetória de estudante de escola pública, enfatizando a importância de estudar, pois o conhecimento, para ela, liberta. Ademais, reforçou a necessidade de acreditar no próprio potencial e na educação como instrumento de transformação.

Abaixo (Figura 72), seguem algumas perguntas feitas pelos/as discentes à escritora. A curiosidade partiu do porquê do título dos livros, passando por inspiração, sentimentos despertados na escrita, e a maior incidência foi a curiosidade pela construção das personagens, como a escolha dos nomes. Entre os questionamentos levantados pelos/pelas discentes,

[50] As respostas dadas pela autora às perguntas feitas pelos/pelas discentes foram parafraseadas em vez de transcrevê-las diretamente para manter a fluidez argumentativa do texto e integrá-las de forma coesa à análise apresentada. Essa escolha também permitiu enfatizar aspectos importantes da pesquisa mantendo a fidedignidade das falas.

destacou-se aa indagação pertinente à temática da literatura afro-brasileira, na qual buscaram compreender sua importância, os obstáculos enfrentados pelas autoras negras e a forma como a literatura pode contribuir para a representatividade e enaltecimento da cultura negra.

Figura 72 – Algumas perguntas da entrevista com Cristiane Sobral.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2024).
Nota: A imagem é formada por capturas de tela de algumas das perguntas enviadas pelos discentes por meio da rede social *WhatsApp* que foram feitas na entrevista.

A pergunta inicial esteve relacionada ao processo de conhecimento individual sobre "como auxiliar uma pessoa que está aprendendo sobre o pertencimento étnico-racial". Isso evidencia o interesse e a preocupação em aprender mais sobre si mesmo/a, com o objetivo de fortalecer sua identidade. Além disso, os/as estudantes enxergaram na escritora uma autoridade no assunto, uma fonte de inspiração e um exemplo, fato que pode contribuir para o processo de autoconhecimento étnico-racial. Reconhecer-se e aceitar-se etnicamente é um caminho longo, porém importante, de autoconhecimento e valorização de si.

Sobre a prática de escrever, a curiosidade se debruçou sobre o estado de espírito da autora, que revelou a dimensão afetiva que envolve todo o processo criativo. Sobral disse que se sentia muito feliz por ser algo muito prazeroso para ela. A resposta dada direcionou para um ponto de desconstrução da percepção estudantil, às vezes equivocada, de que a escrita é algo desagradável. Assim, ao conectar suas emoções em relação ao ato de escrever, a escritora mostrou que a prática traz felicidade e tem um significado profundo, que envolve desafios e prazer.

A inspiração foi muito questionada, devido à escrita das narrativas ser muito próximas à realidade dos/das discentes, chegando a levá-los a pensar que se tratava de histórias verdadeiras. Em resposta, Sobral esclareceu que não eram histórias reais, pois todos os contos são uma criação fictícia, mas a vivência pessoal influencia o poder de ficcionalizar as personagens.

Dentre os elementos da narração, o processo de criação das personagens foi o que mais despertou curiosidade. Embora tenha utilizado o nome "Jorge" em alguns contos, a autora não havia pensado no motivo dessa escolha, apenas afirmou gostar do nome por representar força e por estar ligado à personalidade das personagens, como nos contos "Metamorfose" e "Renascença". Em sua fala, a escolha do nome faz referência a características como força, proteção e coragem, elementos que remetem a um elo com a espiritualidade de matriz africana.

Além disso, as relações familiares conflituosas presentes no conto "A discórdia do meio" também despertaram a curiosidade sobre a inspiração da autora e sobre como lidar com o racismo dentro da própria família. Esse questionamento revelou uma preocupação em enfrentar um problema que está presente no seio familiar e que é profundamente doloroso, possivelmente refletindo situações vivenciadas pelos/as próprios/as estudantes. Em resposta, Sobral afirmou que o racismo atua justamente para dividir e enfraquecer os laços, ao gerar discórdia, e que a dor é ainda maior quando parte do lar, um lugar onde se espera proteção e acolhimento.

Por fim, um questionamento que merece destaque foi sobre o título da obra. Embora os/as estudantes, ao longo da Rota Literária, tenham levantado hipóteses sobre o nome do livro, ouvir a explicação diretamente da autora deixou a turma feliz, pois perceberam que as premissas discutidas estavam no caminho certo. A escritora explicou a metáfora presente no título, abordando que o racismo é o que mais "puxa o tapete", ou seja, tira oportunidades das pessoas negras. Dessa forma, quem sofre com essa realidade precisa ter força para se reerguer após a queda, transformando-a em um impulso para a mudança e o crescimento.

Sendo assim, a entrevista foi uma experiência impactante nas vidas dos/das estudantes, que puderam perceber o poder da literatura como instrumento de resistência e mudança, a partir do espaço de sala de aula. Ademais, conseguiram compreender que o processo de formação de um/uma escritor/escritora não se restringe a um momento determinado, mas pode ocorrer a qualquer momento, impulsionado por vivências, leituras e pela necessidade de se expressar.

5.4.2 Semente da leitura lançada: um estímulo à escrita

O tapete voador, uma obra rica em representatividade e na exaltação da identidade do povo africano e seus descendentes, ofereceu condições favoráveis para atrair os/as estudantes por entregar narrativas próximas às vivências discentes, apresentando conteúdo profundo, mas com linguagem simples, e abordagem em uma perspectiva crítica e transformadora. Mergulharam em histórias que os/as levaram à discussão de questões polêmicas e delicadas, envolvendo a estética e o modo de ser da população negra. Foi uma experiência com a leitura literária que despertou também a produção de contos.

Cabe salientar que, embora a maioria da turma apresentasse dificuldades quanto ao uso da língua no que se refere à ortografia e às questões gramaticais, esse problema não foi empecilho para haver o envolvimento total da turma na realização das etapas da atividade nem interferiu na compreensão do conto para a sua produção.

Ao avaliar a produção dos textos, usei como critério os elementos de Duarte (2011a, p. 385), isto é, os "identificadores" de uma escrita literária afro-brasileira e as noções básicas para o estudo do gênero literário conto. No que tange ao primeiro ponto, 20% dos/das discentes atingiram o desempenho muito bom, 45% bom, 25% regular e 10% insatisfatório. A somatória dos dois primeiros descritores, indica que a maioria compreendeu o tema. Já 1/4 da turma apresentou algumas lacunas no entendimento ou na aplicação dos conceitos – estrutura do conto, elementos da narrativa sob a perspectiva da literatura afro-brasileira – no momento da escrita. Sobre o segundo ponto, 20% dos/das participantes contemplaram o resultado muito bom e 50% bom, perfazendo maioria, com a compreensão razoável sobre a estrutura e as características do conto, enquanto 10% apresentaram o nível básico e 20%, insatisfatório.

De modo geral, os/as estudantes, mesmo com as dificuldades apresentadas, sentiram-se estimulados/as a realizar a produção do conto. Os comentários positivos foram registrados pela pesquisadora e mostraram o impacto do trabalho desenvolvido.

Diante da necessidade de apresentar um processo que ilustrasse o trabalho desenvolvido em sala de aula, influenciado pela leitura literária, optei, entre todos os textos produzidos e analisados, a produção do texto a seguir em três momentos: primeira escrita, primeira revisão e última revisão para a entrega (vide Figuras 75, 76 e 77), que serão analisados *a posteriori*.

A autoria é de uma adolescente que se autodeclara negra e aborda a opressão imposta, na infância, para alisar seus cabelos, ao retratar a personagem em duas fases: criança e adolescência. Na fase atual, já adolescente e empoderada, revela o amor a si mesma e à sua identidade étnico-racial, bem como aos traços que carrega, como o cabelo. A história é contada

sob a perspectiva de uma pessoa negra, de modo a desfazer construções sociais racistas. O processo de criação literária teve inspiração no conto lido e nas vivências da autora, que opta por uma narração em primeira pessoa, marcando seu lugar de origem. Fazendo uso de uma linguagem ácida, utiliza comparações para problematizar a questão a estética relacionada ao cabelo.

Da primeira produção à última versão, foi utilizada a técnica "Prisão de Pensamento" para que os/as estudantes percebessem o que poderia ser melhorado (Figura 73).

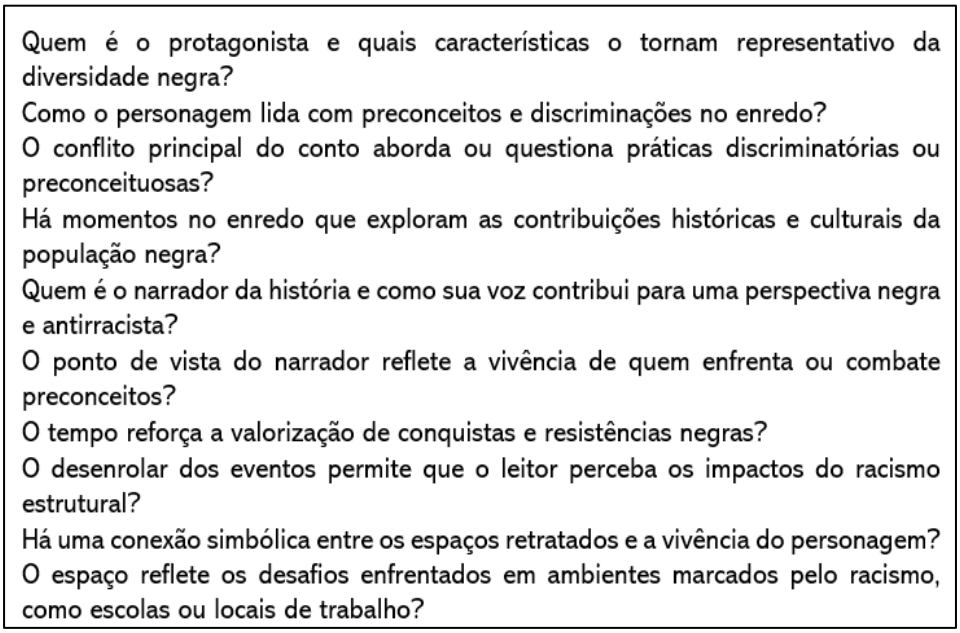
Figura 73 – Jogo Prisão de Pensamento.

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2024).
Nota: Jogo criado pela pesquisadora para os estudantes revisarem a produção do conto.

O dado era jogado, e, ao cair em uma face indicando um elemento, retirava-se um questionamento da prisão para orientar a escrita quanto à análise, estimulando reflexões discentes para rever o material produzido. A seguir alguns exemplos de pensamentos libertados (Figura 74).

Cada pensamento liberto solicitava ao/à estudante uma postura observadora em relação aos elementos da narrativa, dentro da perspectiva da literatura afro-brasileira defendida por Duarte (2011a): temática relacionada às vivências da população negra; linguagem despida de caricaturas, desconstruída preconceitos e discriminação; ponto de vista que valoriza as histórias negras; direcionado para público da escola, majoritariamente negro. A autoria, em sua maioria afrodescendente, repercutiu na escrita as vivências de adolescentes negros/s.

Figura 74 – Perguntas incentivadoras para libertar pensamento.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2024).

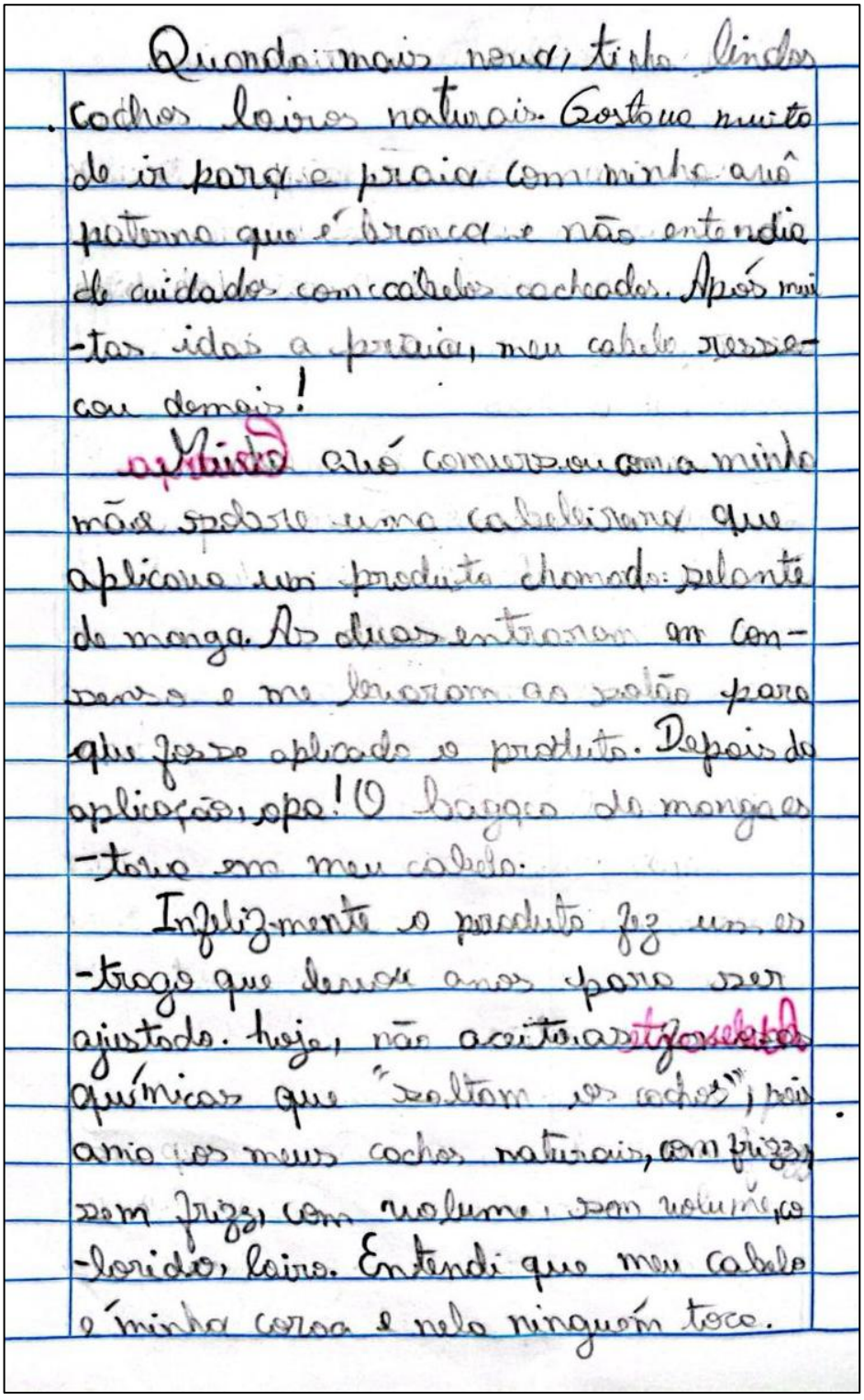
A reescrita foi um momento essencial para a turma, pois ela percebeu a importância de voltar ao texto e analisá-lo criticamente. Identificar os problemas e aprimorar a narrativa estimulou o fortalecimento da independência do escritor, e, consequentemente, ao perceber falhas e retificá-las, possibilitou a evolução da escrita literária. Essa ação, que levou o/a discente a avaliar a forma como escreveu, foi uma novidade para eles/elas, que estranharam no início. E, para mim, acostumada à frequente correção – apontando as falhas ortográficas e gramaticais –, permitiu-me aprender com esse processo, enquanto também ensinava à turma a desenvolver a autoconfiança. Essa escolha, no início, gerou-me preocupação com o novo, uma vez que, sem fazer as correções individuais frequentes, como estava habituada, receei que a falta delas pudesse interferir na qualidade dos textos. Mas, conforme Freire (2011b), à medida que o professor ensina, também aprende. Assim, permiti-me fazer parte dessa minha nova versão. Logo, a não intervenção direta docente garantiu o envolvimento e evitou bloqueios que limitassem a criatividade.

Entendo que a correção direta formal, com foco na técnica de escrita, deve acontecer, mas não no momento inicial de proposta de engajamento em uma temática tão necessária, pois a preocupação excessiva poderia prejudicar o processo criativo. As Figuras 75, 76 e 77 mostram o processo de criação do conto em três momentos: produção inicial, primeira revisão e revisão final para entrega e exposição no painel literário, os quais marcam o aperfeiçoamento da escrita.

Na primeira versão, a estudante Aziza – nome que também deu à personagem criada por ela – buscou, em suas vivências, a motivação para o processo criativo, trazendo as lembranças de quando era criança e tomava banho de praia, espaço apreciado por ela. Uma escrita nascida do dia a dia, das lembranças e das experiências (Evaristo, 2020) da estudante que optou ainda pela narrativa em primeira pessoa, e o texto escrito em três parágrafos: introdução, desenvolvimento e desfecho. O alvo da lembrança e da ação foram os cabelos, motivo de opressão para as pessoas negras, que não se encaixam em padrões normativos impostos pela branquitude.

Na segunda versão, o texto foi aprimorado pela própria autora, que deixou implícita a origem étnico-racial da personagem de uma família interracial. Utilizou a técnica de inserção de perguntas retóricas para falar da atitude do povo diante do seu cabelo. Trouxe mais informações sobre suas preferências e sua subjetividade em relação a um espaço que ela considerava preferido. Apontou a dificuldade da avó por não saber cuidar de seu cabelo e é explícita ao dizer que a avó paterna não aceitava os próprios cachos, pois os alisava. Discorre sobre a ida ao salão e a desventura da horrível experiência na infância. Hoje, já adolescente, não permite que interfiram nos seus cachos e se orgulha deles.

Figura 75 – Primeira produção.



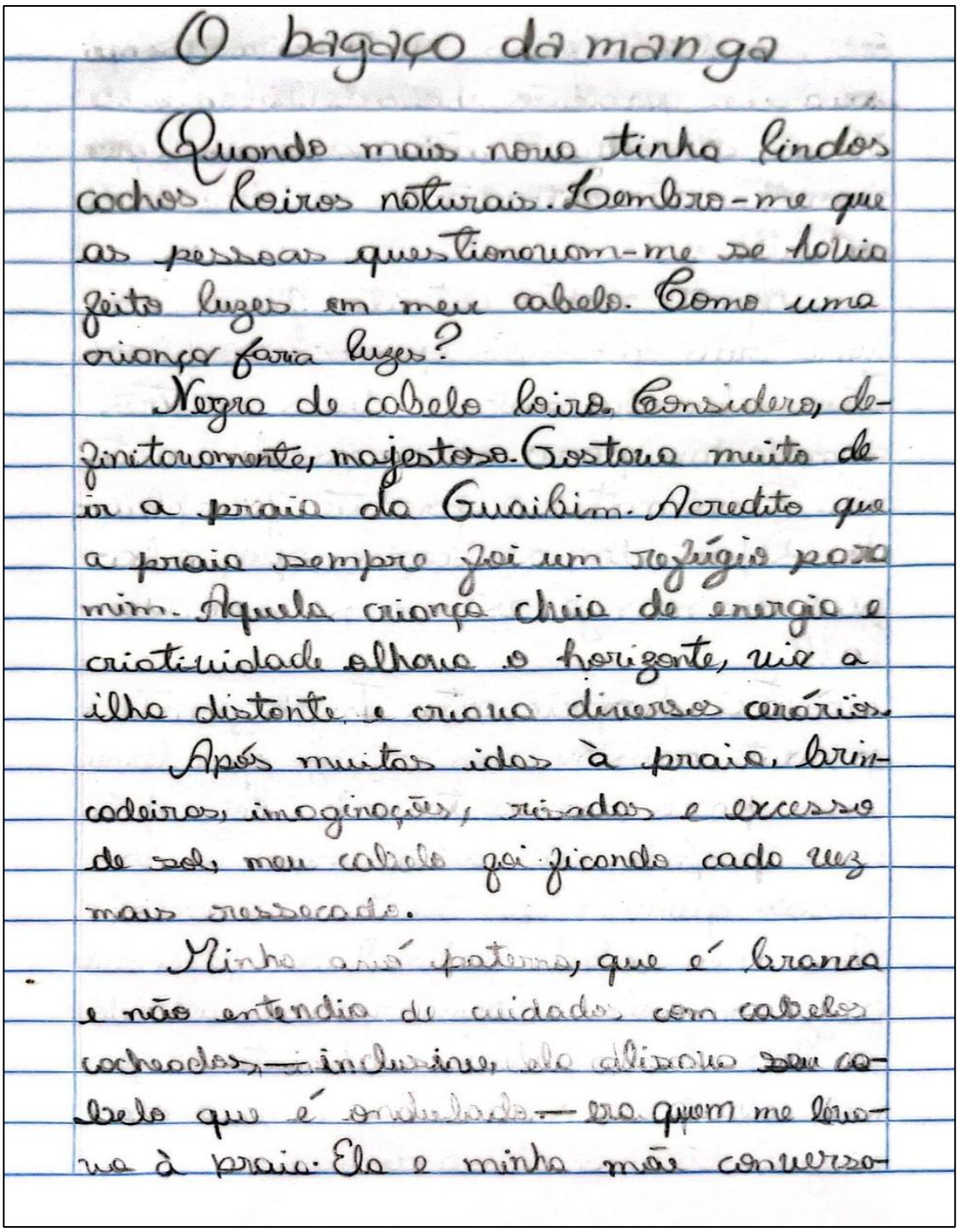
Quando mais nova, tinha lindos cachos loiros naturais. Gostava muito de ir para a praia com minha avô paterna que é branca e não entendia de cuidados com cabelos cacheados. Após muitas idas a praia, meu cabelo ressecou demais!

Minha avó conversou com a minha mãe sobre uma cabeleireira que aplicava um produto chamado: selante de manga. As duas entraram em consenso e me levaram ao salão para que fosse aplicado o produto. Depois da aplicação, opa! O bagaço da manga estava em meu cabelo.

Infelizmente o produto fez um estrago que levou anos para ser ajustado. hoje, não aceito as químicas que "soltam os cachos", pois amo os meus cachos naturais, com frizz, sem frizz, com volume, sem volume, colorido, loiro. Entendi que meu cabelo é minha coroa e nela ninguém toca.

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2024).

Figura 76 – Primeira revisão da produção do conto – continua.



O bagaço da manga

Quando mais novo tinha lindos cachos loiros naturais. Lembro-me que as pessoas questionavam-me se havia feito luzes em meu cabelo. Como uma criança faria luzes?

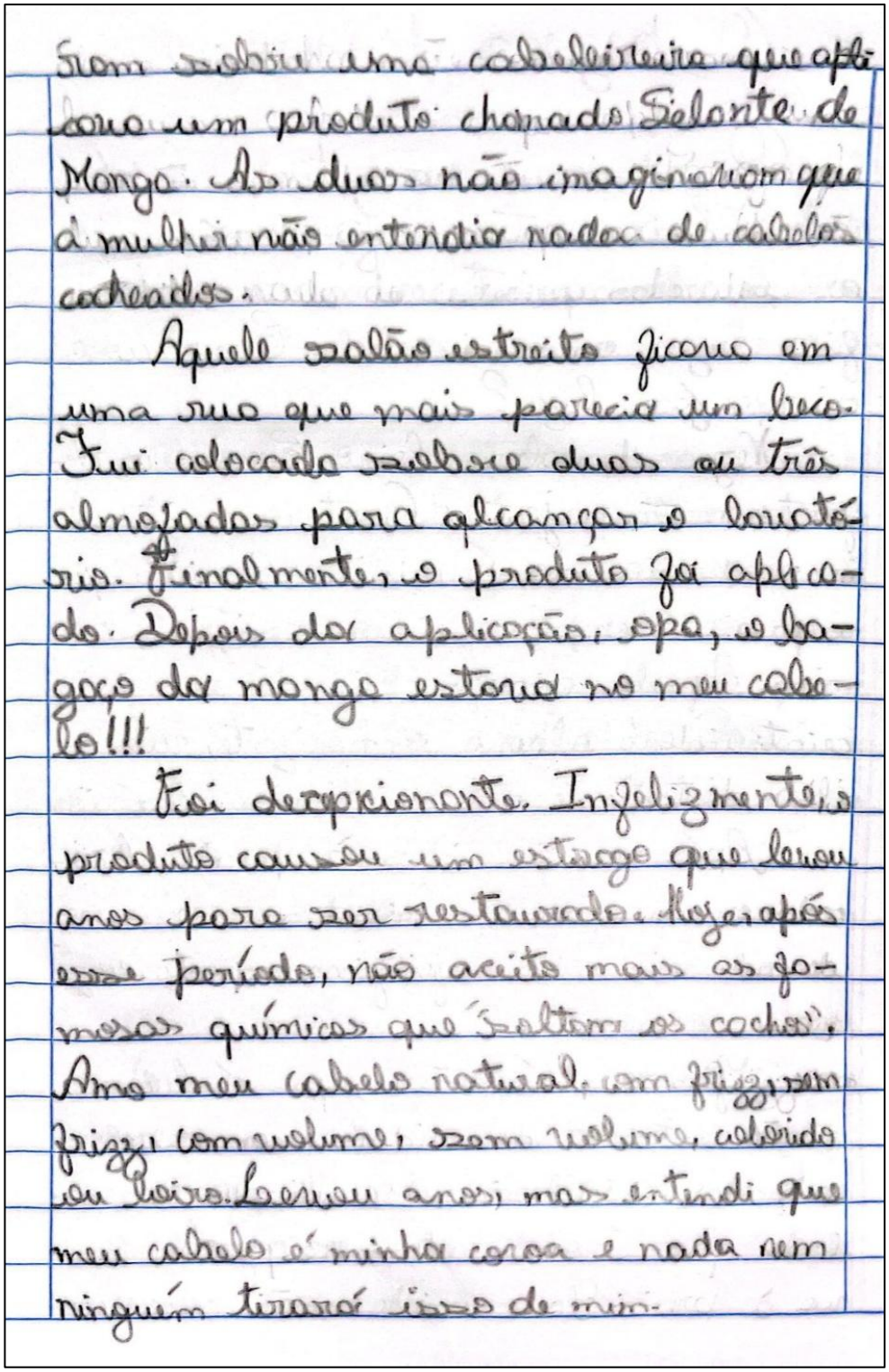
Negro de cabelo loiro. Considero, definitivamente, majestoso. Gostava muito de ir a praia da Guaibim. Acredito que a praia sempre foi um refúgio para mim. Aquela criança cheia de energia e criatividade olhava o horizonte, via a ilha distante e criava diversos cenários.

Após muitas idas à praia, brincadeiras, imaginações, risadas e excesso de sol, meu cabelo foi ficando cada vez mais ressecado.

Minha avó paterna, que é branca e não entendia de cuidados com cabelos cacheados — inclusive, ela alisava seu cabelo que é ondulado — era quem me levava à praia. Ela e minha mãe conversa-

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2024).

Figura 76 – Primeira revisão da produção do conto – continuação.



Fiquei sabendo uma cabeleireira que aplicava um produto chamado Selante de Manga. As duas não imaginavam que a mulher não entendia nada de cabelos cacheados.

Aquele salão estreito ficava em uma rua que mais parecia um beco. Fui colocada sobre duas ou três almofadas para alcançar o lavatório. Finalmente, o produto foi aplicado. Depois da aplicação, opa, o bagaço da manga estava no meu cabelo!!!

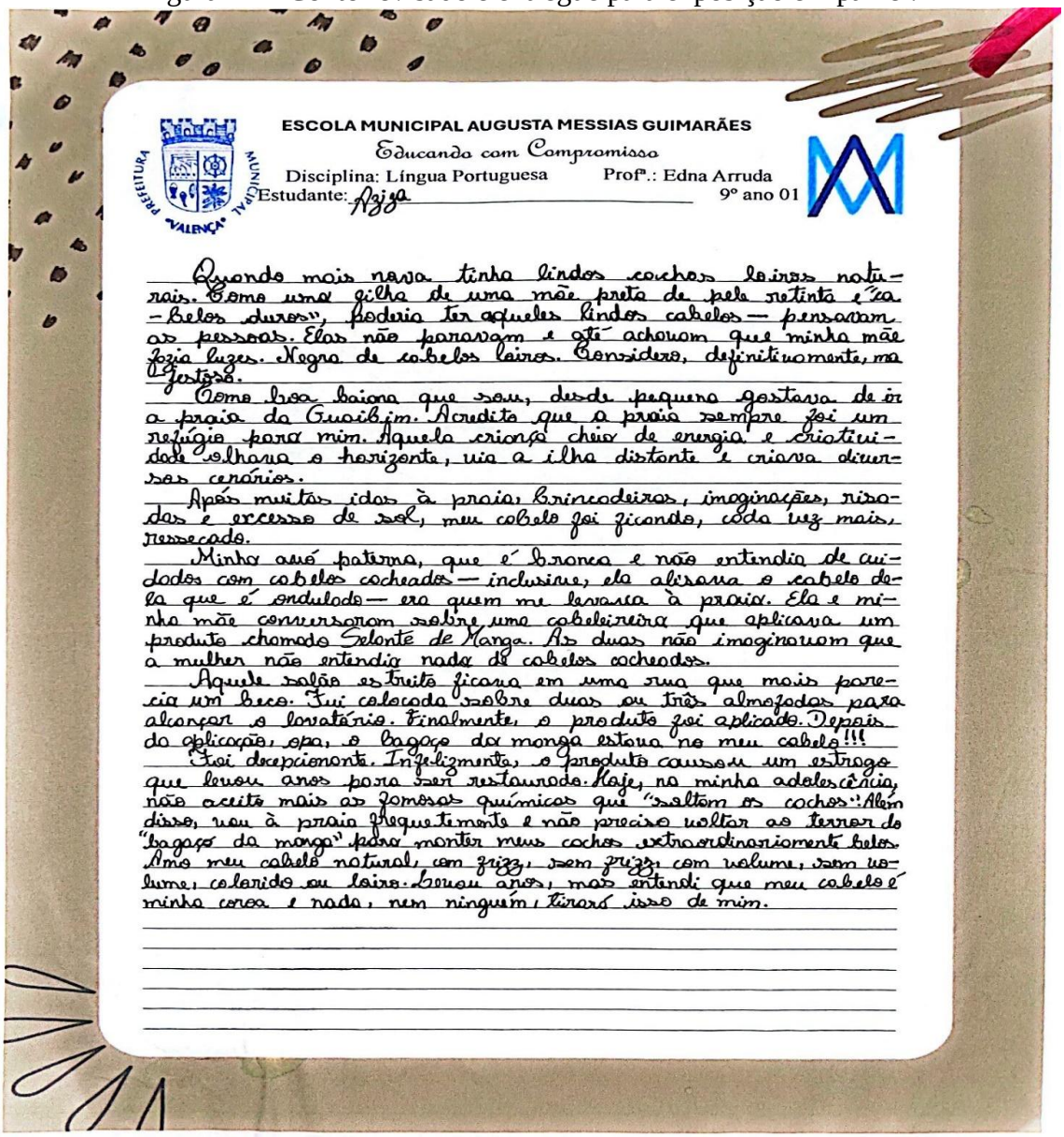
Foi decepcionante. Infelizmente, o produto causou um estrago que levou anos para ser restaurado. Hoje, após esse período, não aceito mais as gomas químicas que "soltam os cachos". Amo meu cabelo natural, com frizz, sem frizz, com volume, sem volume, colorido ou loiro. Levou anos, mas entendi que meu cabelo é minha coroa e nada nem ninguém tirará isso de mim.

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2024).

Na última versão, a discente reitera a permanência dos elementos da narrativa – enredo, personagens, espaço, tempo, uma narradora personagem – numa estrutura inicial, desenvolvimento e conclusão. O enredo envolve a trajetória da protagonista, sua relação com o cabelo e a construção da identidade. Já o conflito central gira em torno da pressão estética e dos

danos causados pelo alisamento. O desfecho traz uma transformação e tomada de consciência. Entretanto, o tom confessional, estilo típico nos contos da obra *O tapete voador*, de Sobral enfatiza a experiência pessoal da aspirante de escritora na ficcionalização nos ensaios de seu conto.

Figura 77 – Conto revisado e entregue para exposição em painel.



ESCOLA MUNICIPAL AUGUSTA MESSIAS GUIMARÃES

Educando com Compromisso

Disciplina: Língua Portuguesa Profª.: Edna Arruda

Estudante: Aziza 9º ano 01

Quando mais nova tinha lindos cachos loiros naturais. Como uma filha de uma mãe preta de pele retinta e "cabelos duros", poderia ter aqueles lindos cabelos — pensavam as pessoas. Elas não paravam e até achavam que minha mãe fazia luzes. Negra de cabelos loiros. Considero, definitivamente, ma gostosa.

Como boa baiana que sou, desde pequena gostava de ir a praia da Guaibim. Acredito que a praia sempre foi um refúgio para mim. Aquela criança cheia de energia e criatividade olhava o horizonte, via a ilha distante e criava diversos cenários.

Após muitas idas à praia: brincadeiras, imaginações, risadas e excesso de sol, meu cabelo foi ficando, cada vez mais, ressecado.

Minha avó paterna, que é branca e não entendia de cuidados com cabelos cacheados — inclusive, ela alisava o cabelo dela que é ondulado — era quem me levava à praia. Ela e minha mãe conversaram sobre uma cabeleireira que aplicava um produto chamado Selonté de Manga. As duas não imaginavam que a mulher não entendia nada de cabelos cacheados.

Aquele salão estreito ficava em uma rua que mais parecia um beco. Fui colocada sobre duas ou três almofadas para alcançar o lavatório. Finalmente, o produto foi aplicado. Depois da aplicação, opa, o bagaço da manga estava no meu cabelo!!!

Foi decepcionante. Infelizmente, o produto causou um estrago que levou anos para ser restaurado. Hoje, na minha adolescência, não aceito mais as famosas químicas que "soltam os cachos". Além disso, vou à praia frequentemente e não preciso voltar ao terror do "bagaço da manga" para manter meus cachos extraordinariamente belos. Amo meu cabelo natural, com frizz, sem frizz, com volume, sem volume, colorido ou loiro. Levou anos, mas entendi que meu cabelo é minha coroa e nada, nem ninguém, tirará isso de mim.

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2024).

A estudante fez ajustes para melhorar o texto. Logo nos primeiros parágrafos, deixou bem evidente que a personagem Aziza vem de uma família interracial e é baiana. Ironizou a representação das falas das pessoas ao usar, entre aspas, a expressão racista "cabelo duro". Utilizou uma linguagem ácida e replena de figuras de linguagem para falar do produto de alisamento. Fez uma crítica aos procedimentos realizados e finaliza o conto demonstrando

orgulho dos seus cabelos majestosos, símbolo de resistência e empoderamento. Além disso, segue um estilo que remete à escrita de Cristiane Sobral, com uma voz subjetiva, reflexiva e identitária.

A produção da estudante mostra que o tempo não segue uma linha reta, mas funciona como uma espiral que retorna para transformar, a partir de conexões entre corpo, memória e performance (Martins, 2023). A personagem Aziza enfrentou, na infância, a imposição estética do alisamento dos cabelos, que violou sua identidade de pessoa negra. Na adolescência, ela revisita o passado, rejeitando todo preconceito e racismo que sofreu. A opressão vem à tona, mas a personagem se fortaleceu e avançou no ciclo, ao transformar a dor em resistência, reafirmando seu ser.

Em síntese, a estudante organizou as ideias do planejamento do conto e as colocou no papel. Nesse momento, não se deve bloquear a escrita, pois é a materialização do pensamento criativo. Deixar a escrita livre é essencial para o desabrochar das ideias. No segundo momento, percebeu-se um aprimoramento em relação à escrita inicial e à introdução de novas informações na narrativa. Houve uma preocupação com a linguagem, e um estilo na escrita ganhou vida. Na etapa final, mesmo com erros formais de uso da língua, os detalhes tiveram mais atenção. A narrativa afro-brasileira está contemplada em suas características, estrutura e elementos. Assim, a evolução na escrita perpassa pela aprendizagem e autonomia para que o estudante se perceba como dono de sua própria escrita.

5.5 PROTAGONISTAS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Depois da leitura dos contos propostos na Rota Literária e das atividades realizadas, chegou o momento dos/das discentes disseminarem o que aprenderam para seus pares. Todo conhecimento assimilado não pode ficar apenas no espaço de sala de aula. Os/As estudantes foram estimulados/as a propagar a aprendizagem consolidada, contribuindo para que outros/as estudantes também viessem a conhecer autores afro-brasileiros, em especial Cristiane Sobral.

Assim, partindo do princípio da educação como processo de transformação, foi organizado o evento intitulado “Café e prosa literária sobre os contos afro-brasileiros da obra *O tapete voador*”, de Cristiane Sobral. As atividades preparadas possibilitaram aos/as estudantes da escola um diálogo entre literatura, identidades e questões sociais, propiciando a familiarização com a literatura afro-brasileira por meio da contação das histórias, da apresentação de suas reflexões construídas no percurso da Rota Literária, além de debater sobre o racismo nas relações sociais e as sequelas deixadas por ele na vida das pessoas.

Ao mesmo tempo em que, como agentes, compartilhavam o conteúdo assimilado por meio da leitura literária, também consolidaram a própria aprendizagem. Os/As estudantes escolheram dois contos, gravaram a versão na contação da história e salvaram em *QR Code* (Figura 78) para compartilhar com outros/as estudantes da escola. As apresentações despertaram o interesse da plateia, demonstrando a repercussão da Rota Literária, extrapolando as quatro paredes da sala de aula. Dessa forma, ao alcançar outros/as discentes da comunidade escolar, reforçaram a importância da literatura como instrumento de transformação social.

Figura 78 – Contação de história.

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2024).

Assim, ao tomarem a postura de protagonistas na construção de seu conhecimento, se colocaram-se como agentes que podem impulsionar a transformação em si mesmos e nos outros, não apenas na escola, mas também em variados espaços de interação social, como a família, a igreja e a vizinhança. Esse processo de autoconhecimento é desafiador para o/a estudante, pois não basta identificar o racismo; é preciso ser antirracista.

A educação voltada para práticas que combatam o racismo perpassa não apenas pelo conhecimento acadêmico, mas também pelas experiências de vida do indivíduo, pois envolve reconhecimento das identidades étnico-raciais e sua consequente valorização. Estudantes instrumentalizados/as passam a ser mais críticos/as, despertando para questionar as narrativas hegemônicas que propagam o preconceito e a discriminação racial, que predominaram por séculos nos currículos escolares.

Portanto, a prática de uma educação antirracista implica um protagonismo consciente para reconhecer e questionar os privilégios presentes na sociedade. Ir além da reprodução faz-se necessário para assumir de fato o papel de agente da mudança almejada. Desse modo, a educação antirracista é intencional e precisa abarcar a produção intelectual e histórica das pessoas negras. Nesse sentido, Freire (2014) e Hooks (2017) argumentam sobre a importância de uma pedagogia crítica, emancipadora e consciente da engrenagem das relações de poder na sociedade.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso docente em busca de formação para apropriar-se de práticas pedagógicas assertivas é árduo, mas também muito gratificante, pois exige comprometimento e ética com o papel de educador/a. Se, por um lado, é exaustivo para quem tem uma extensa carga horária de trabalho, sendo mãe e dona de casa, por outro, é recompensador ver os resultados positivos em sala de aula. São dois extremos que fazem parte da vida da maioria das docentes e que precisam estar equilibrados. Mesmo com caminhos repletos de desafios, a recompensa fortalece a jornada, motivando-nos a continuar fazendo a diferença na vida dos/das discentes.

A educação precisa acompanhar as mudanças que acontecem em nossa sociedade e repercutem em sala de aula e, para lidar com as demandas que vão surgindo, nós, docentes, precisamos estar preparados/as. Diante desse contexto de transformações, a formação continuada emerge como um imperativo para que o/a professor/a possa estar atualizado/a e em condições de propiciar um ambiente adequado à aprendizagem.

A formação não se limita apenas ao domínio teórico do componente curricular que será lecionado, mas também ampliar a visão para dominar habilidades para construir instrumentos capazes de enriquecer a prática docente, o uso de tecnologias e o gerenciamento da sala de aula, estimulando o/a discente a se sentir parte do processo. Uma tarefa polivalente, necessária no atual contexto.

As práticas significativas contribuem com a formação crítica e reflexiva tanto do/da discente quanto do/da docente. O primeiro, ao compreender as situações, fortalece a sua capacidade de tomar decisões autônomas. O segundo, passa a ter condições de analisar o seu fazer pedagógico, repensando as estratégias que funcionaram e as que precisam de ajustes para atender a demanda presente em sala de aula. Essas práticas também precisam estar concatenadas em atender as necessidades de uma educação que valorize a diversidade existente na sociedade, promovendo o respeito e o enfrentamento para problemas como a desigualdade e o racismo.

As demandas sociais tão amplas impulsionaram, num esforço coletivo, políticas públicas para a oferta de cursos em universidades públicas para docentes. Ao fomentar o ingresso e a permanência, contribuem para a qualificação do/a professor/a. Assim, a formação continuada deixou de ser exclusivamente uma responsabilidade individual e, nesse caminhar, cada passo reflete um compromisso necessário para uma educação de qualidade.

Diante do exposto, a literatura afro-brasileira entrou na minha vida de forma muito potente, pois, além de me possibilitar conhecer a riqueza que eu não utilizava, despertou em

mim a sensibilidade de questões as quais nem sempre conseguia ver como problemáticas em sala de aula. Hoje, o olhar é outro e comprometido com práticas pedagógicas que priorizem a presença da literatura, em especial a afro-brasileira, não somente por uma obrigatoriedade legal, mas pela urgência de implantar ações inclusivas que respeitem a diversidade, dando voz e notoriedade ao povo negro, invisibilizado em suas dores.

O Mestrado Profissional possibilitou a ampliação da minha bagagem cultural no que se refere à importância da literatura como um instrumento poderoso para despertar reflexões e debates que desconstruam preconceitos e paradigmas nas aulas de Língua Portuguesa. Conheci obras que me capacitaram a abordar, de maneira sensível e crítica, temas como identidade, pertencimento étnico racial e ancestralidade, ampliando as possibilidades de intervir na sala de aula. Dessa forma, o percurso se tornou mais gratificante quando desenvolvi o projeto literário alinhado às responsabilidades de promover formação discente numa perspectiva de uma educação antirracista, comprometida com a igualdade de direitos.

O projeto de intervenção pautou-se em uma necessidade de incentivar à leitura literária afro-brasileira, além de efetivar os direitos discentes relativos à inserção da Lei n.º 10.639/2003. Embora o trabalho tenha sido com uma turma com um déficit de aprendizagem deixado pela lacuna do período pandêmico, com atividades remotas e um ano com carga horária reduzida, os resultados foram animadores por se mostrarem positivos.

As etapas desenvolvidas na Rota Literária – sinal, partida, percurso, checagem e chegada – foram essenciais para envolver a turma, que, na sondagem inicial, demonstrava desinteresse, mas foi progressivamente se engajando nas atividades que estimulavam a leitura. Os contos escolhidos, por estarem próximos à vivência dos/das estudantes e possuírem uma linguagem simples e acessível, não apenas prenderam sua atenção, mas também criaram condições para o desenvolvimento de reflexões sobre questões étnico-raciais, mobilizando um posicionamento crítico frente ao racismo.

As ferramentas utilizadas nas atividades favoreceram um excelente envolvimento da turma nos jogos, brincadeiras, discussões, debates, atividades de sistematização, uso de aplicativos, produção escrita e o uso do "Diário da Rota Literária". Este último, serviu para eu refletir sobre as atividades aplicadas, pois os/as discentes davam o retorno se houve compreensão, dúvidas e como se sentiram na realização da atividade. Embora ainda existam desafios na aprendizagem, especialmente em relação a questões básicas da escrita e ao uso formal da língua, o projeto mostrou-se significativo dentro da escola, pois foi pioneiro na abordagem de apresentação da literatura afro-brasileira por meio de contos.

A etapa da Rota Literária, que possibilitou o bate-papo com a autora Cristiane Sobral, enriqueceu não apenas os/as estudantes, mas também a mim, que nunca havia tido a oportunidade de conversar com a escritora de um livro lido ou trabalhado. Entendo que ações como essa precisam, quando possível, estar inseridas em um trabalho literário, pois o envolvimento discente é ativo e mexe com a autoestima de quem participa.

A conversa com autora contribuiu para a revisão final e/ou reformulação do texto, deixando claro que os contos produzidos em primeira pessoa trouxeram os incômodos vivenciados pelos/as discentes como forma de questionar normas e valores sociais que trazem desconforto e angústia, perpetuando preconceitos de gênero e o racismo.

A voz da resistência, presente no título desta dissertação, esteve presente nos relatos e produções dos/as estudantes, que, ao longo do projeto, encontraram espaço para se expressar, questionar e afirmar suas identidades, ressignificando a proposta inicial de incentivo à leitura literária afro-brasileira. Eram vozes que antes se mostravam silenciadas, muitas vezes desacreditadas de que tinham algo relevante a dizer, mas que, a partir do contato com os contos de Cristiane Sobral, foram tomando corpo, forma e sentido.

Essas vozes carregavam denúncias, inquietações, memórias e experiências marcadas por exclusões e preconceitos. Ao escreverem, falarem, debaterem e se reconhecerem nas personagens, os/as discentes assumiram uma postura de resistência, questionando padrões impostos, expressando o desejo de mudança e reafirmando sua identidade. A resistência, nesse contexto, não foi barulhenta, mas firme, persistente e transformadora – uma resistência que se construiu pela palavra, pela escuta, pela partilha.

A minha própria voz também emergiu nesse processo, inicialmente como mediadora, mas, aos poucos, como parte integrante da travessia proposta pela Rota Literária. Foi preciso ouvir para além do conteúdo, sentir as entrelinhas das falas dos/as estudantes e, sobretudo, reconhecer os meus próprios silêncios como educadora diante de temas que antes não atravessavam a minha prática com tanta intensidade. A escuta atenta das vozes discentes despertou em mim a urgência de uma docência mais comprometida com a inclusão, com a escuta ativa e com a promoção de uma educação que, de fato, reconheça e valorize a pluralidade de vozes que compõem a escola pública. A minha voz, agora, é também uma voz da resistência, que se somou àquelas que, por tanto tempo, foram invisibilizadas, mas que hoje, por meio da literatura afro-brasileira, se fazem ouvir com potência e dignidade.

À guisa de conclusão, a “Rota Literária” com contos não somente alcançou os objetivos propostos de acesso e incentivo à leitura literária, como também evidenciou uma experiência

transformadora no ambiente escolar. Ao incentivar reflexões críticas sobre identidade, pertencimento e justiça racial, a iniciativa reafirmou o papel da literatura na formação humana como aliada na construção de uma educação antirracista. Diante da receptividade dos/das discentes e dos impactos positivos causados, sua continuidade na unidade de ensino se mostra imprescindível para o fortalecimento do letramento literário e da formação do cidadão/cidadã crítico/crítica atuante na sociedade, ampliando vozes historicamente silenciadas.

REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia. Cultura letrada. **Literatura e cultura**. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. 2. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

ANCESTRALIDADE. 1 vídeo (6 min 24 s). Publicado no canal Cáritas Brasileira Regional Nordeste 3, [*s. l.*], 1 jun. 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=XKC6_J1HTk0. Acesso em: 7 nov. 2023.

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola, 2009.

AUTER, Lígia. Canto das Três Raças - Clara Nunes (versão). 1 vídeo (4 min 1 s). Publicado no canal Ligia Auter, [*s. l.*], 19 fev. 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=NpD0pSsGNP4. Acesso em: 14 dez. 2023.

BAHIA. Defensoria Pública do Estado da Bahia. **Cartilha de expressões racistas**. Salvador: DPE-BA, 2021. *E-book*. Disponível em: https://www.defensoria.ba.def.br/wp-content/uploads/2021/11/sanitize_231121-125536.pdf. Acesso em: 5 fev. 2024.

BATE-PAPO sobre contos da obra O tapete voador com a escritora Cristiane Sobral. Escola Municipal Augusta Messias Guimarães, 2024. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1PtWbwsJXhIF5Qtzy6Rn7u0NiqVi96eRJ/view?usp=sharing. Acesso em: 13 set. 2024.

BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BERND, Zilá. Da voz à letra: itinerários da literatura afro-brasileira. **Via Atlântica**, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 29–41, 2011. DOI: 10.11606/va.v0i18.50737. Disponível em: https://revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/50737. Acesso em: 19 maio 2025.

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

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 2 ago. 2023.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Seção 1, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 15 set. 2023.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". **Diário Oficial da União**, Seção 1, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 15 set. 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União**, Seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 15 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase. Acesso em: 27 out. 2023.

BRASIL. Tribunal Superior Eleitoral. **Expressões racistas**: como evitá-las. Brasília, DF: Tribunal Superior Eleitoral, 2022. *E-book*. Disponível em: https://bibliotecadigital.tse.jus.br/xmlui/handle/bdtse/11048. Acesso em: 6 out. 2023.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade**. 9. ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2006.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2011. p. 171-193.

CARNEIRO, Sueli. **Dispositivo de racialidade**: A construção do outro como não ser como fundamento do ser. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria literária**: literatura e senso comum. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2018.

CRISTIANE Sobral - "Pixaim" elétrico. 1 vídeo (1 min e 34 s). Publicado pelo canal Sofar Latin America, [*s. l.*], 9 fev. 2018. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=-HN1FaWLq9s. Acesso: 7 out. 2023.

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

DALCASTAGNÈ, Regina. A personagem do romance brasileiro contemporâneo: 1990-2004. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea,** Brasília, n. 26, p. 13-71, jul./dez. 2005.

DIANGELO, Robin. **Não basta não ser racista, sejamos antirracistas**. São Paulo: Faro Editorial, 2020. Disponível em: http://www.letras.ufmg.br/literafro/autoras/203-cristiane-sobral. Acesso em: 3 jan. 2024.

DUARTE, Eduardo de Assis. Por um conceito de literatura afro-brasileira. **Terceira Margem**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 23, p. 113-138, 2010. DOI: https://doi.org/10.55702/3m.v14i23.10953. Disponível em https://revistas.ufrj.br/index.php/tm/article/view/10953/8012. Acesso em: 10 nov. 2023.

DUARTE, Eduardo de Assis. Por um conceito de literatura afro-brasileira. *In:* DUARTE, Eduardo de Assis (org.). **Literatura e afrodescendência no Brasil**: antologia crítica. História, teoria, polêmica. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011a, p. 375-403. 4 v.

DUARTE, Eduardo de Assis. Apresentação. *In:* DUARTE, Eduardo de Assis (org.). **Literatura e afrodescendência no Brasil:** antologia crítica. Consolidação. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011b, p. 9-10. 2 v.

DUARTE, Eduardo de Assis. Entre Orfeu e Exu, a afrodescendência toma a palavra. *In*: DUARTE, Eduardo de Assis (org.). **Literatura e afrodescendência no Brasil:** antologia crítica. Precursores. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011c, p. 13-48. 1 v.

ENTREGADOR negro é impedido por moradora de usar "elevador social" em condomínio no Rio de Janeiro. 1 vídeo (7 min e 24 s). Terra Brasil, [*s. l.*], 7 fev. 2024. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=6s9_cd4ZLFo. Acesso em: 9 fev. 2024.

ESCOLA MUNICIPAL AUGUSTA MESSIAS GUIMARÃES. Projeto Político Pedagógico. [*S. l.*]: Valença, 2023. 86 p.

EVARISTO, Conceição. A escrevivência e seus subtextos. *In*: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (org.). **Escrevivência**: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020, p. 26-55.

EVARISTO, Conceição. **Olhos D'Água**. Rio de Janeiro: Pallas, 2016.

FABRINO, Ana Maria Junqueira. **História da literatura universal**. Curitiba: Intersaberes, 2014.

FARIAS, Genilson de Azevedo. Auta de Souza: superando barreiras de gênero e raça no espaço da literatura feminina dos oitocentos. *In:* Simpósio Nacional de História, 17., 2013, Natal, RN. **Anais** [...]. Natal: ANUPUH, 2013. p. 1-17. Disponível em: https://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364860135_ARQUIVO_ANPUH2013.pdf. Acesso em: 20 mai. 2023.

FERREIRA, Vera Lúcia da Silva Sales. **Cristiane Sobral:** dados biográficos. [2024]. Disponível em: http://www.letras.ufmg.br/literafro/autoras/203-cristiane-sobral. Acesso em: 3 jan. 2024.

FERREIRA, Vera Lúcia da Silva Salles. Cristiane Sobral: dados biográficos. *In*: DUARTE, Eduardo de Assis (org.). **Literatura e afrodescendência no Brasil**: antologia crítica. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011. p. 505-5018. 3 v.

FLECK, Gilmei Francisco. Ensino de literatura e a formação do leitor literário na escola: dos primeiros passos à vida. **Revista A Cor das Letras**, Feira de Santana, v. 20, n. 2, p.85-103, 2019.

FREDERICO, Graziele; MOLLO, Lúcia Tormin; DUTRA, Paula Queiroz. "Quem não se afirma não existe": entrevista com Cristiane Sobral. **Estudos de literatura brasileira contemporânea**, n. 51, p. 254-258, maio/ago. 2017. DOI: http://dx.doi.org/10.1590/2316-40185114. Disponível em:

https://www.scielo.br/j/elbc/a/7qKSfnvMPJqRrTPK73mpRhK/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 12 dez 2023.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 2011a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GANCHO, Cândida Villares. **Como analisar narrativas**. 7. ed. São Paulo: Ática, 1991.
GODWIN WOODSON, Carter. **A (des)educação do negro**. São Paulo: Edipro, 2021.

GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando currículos. *In*: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFOGUEL, Ramón (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. p. 331-346.

GOMES, Nilma Lino. Racismo, anti-racismo e educação: o contexto brasileiro. *In*: GOMES, Nilma Lino (org.) **Um olhar além das fronteiras**: educação e relações étnico-raciais**.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 97-130.

GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. **Lugar do negro**. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

GOOGLE EARTH. Localização da Escola Municipal Augusta Messias Guimarães. [2023]. Disponível em: https://maps.app.goo.gl/G9gvydz2pnhCDZvs9. Acesso em: 5 fev. 2023.

GORDON, Lewis Ricardo. **Medo da consciência negra**. São Paulo: Todavia, 2023.
GROSFOGUEL, Ramon. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2024. p. 223-246.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

IDEB das escolas públicas: evolução do IDEB da Escola Municipal Augusta Messias Guimarães. 2023. Disponível em: https://qedu.org.br/escola/29290775-escola-municipal-augusta-messias-guimaraes/ideb. Acesso em: 20 nov. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Valença: panorama. 2022. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/valenca/panorama. Acesso em: 5 dez. 2024.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. 6ª Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil. Disponível em: https://www.prolivro.org.br/wpcontent/uploads/2024/11/Apresentac%CC%A7a%CC%83o_Retratos_da_Leitura_2024_13-11_SITE.pdf. Acesso em: 1 dez. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Nota explicativa dos resultados do Saeb 2021 – versão retificada. Brasília, DF:

Inep, 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/saeb/outros_documentos/nota_explicativa_saeb_2021.pdf. Acesso em: 11 dez. 2023.

JESUS, Carolina Maria. **Quarto de despejo:** diário de uma favelada. 10. ed. São Paulo: Ática, 2015.

KAMITA, Rosana Cássia. Laura Santos. *In*: DUARTE, Eduardo de Assis (org.). **Literatura e afrodescendência no Brasil**: antologia crítica. Precursores. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011. p. 484-490. 1 v.

KATO, Mary Aizawa. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1986.

KIRCHOF, Edgar Roberto; SOUZA, Luana Soares; PEREIRA, Mara Elisa Matos. **Literatura infantojuvenil**. Curitiba: InterSaberes, 2013.

KLEIMAN, Angela. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. *In:* KLEIMAN, Angela (org.) **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. p. 13-61.

KLEIMAN, Angela. **Os sentidos do letramento**: uma perspectiva sociocultural. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2001.

MARTINS, Leda Maria. **Performances do tempo espiralar, poéticas do corpo-tela**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura?** São Paulo: Brasiliense, 2006.

MELO NETO, João Cabral de. **Morte e vida severina e outros poemas**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2007.

"METAMORFOSE" da borboleta. 1 vídeo (2 min e 34 s). Publicado pelo canal PoliGimiero – Educando, [*s. l.*], 15 fev. 2022. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=GY-hPe8nmIM. Acesso em: 10 out. 2023.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global, 2016.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. 3. ed. São Paulo: Perspectivas, 2016.

NASCIMENTO, Beatriz. **Uma história feita por mãos negras**: relações raciais, quilombos e movimentos. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

NEGRA LI. Raízes. 1 vídeo (3 min 50 s). Publicado no canal Negra Li, [*s. l.*], 5 out. 2023. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=VQ2BFceN20s. Acesso em: 6 dez. 2023.

NÓS EXPLICAMOS: qual a importância de fazer a autodeclaração racial. 1 vídeo (2 min 14 s). Publicado no canal Terra Brasil, [*s. l.*], 13 dez. 2023. Disponível em: https://youtu.be/t-Ae3tq5RrE. Acesso em: 29 fev. 2024.

PISANI, Josefina da Silva. Antonieta de Barros. *In:* DUARTE, Eduardo de Assis (org.). **Literatura e afrodescendência no Brasil**: antologia crítica. Precursores. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011. p. 377-388. 1 v.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL. **Expressões racistas**: por que não usar? São Caetano do Sul: PMSCS, 2023. *E-book*. Disponível em: https://www.saocaetanodosul.sp.gov.br/storage/uploads/ht85mxdpnaOtZdLQaQZZ5MP4LKUgjLlh8P0qs3xm.pdf. Acesso em: 5 fev. 2024.

QEDU. Escola Municipal Augusta Messias Guimarães. [2023]. Disponível em: https://qedu.org.br/escola/29290775-escola-municipal-augusta-messias-guimaraes/ideb. Acesso em: 20 nov. 2023.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

SILVA, Milena Paixão; SILVA, Rosemere Ferreira da. Pedagogia da escrita vivência de Carolina Maria de Jesus no texto literário afro-brasileiro. *In:* COUTINHO, Ilmara Valois Bacelar Figueiredo; NASCIMENTO NETO, João Evangelista do; ANDRADE, Patrícia Ribeiro de (org.). **O chão da escola**: diferentes abordagens no ensino de língua portuguesa, literatura e outras artes na educação básica. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021. p. 55-75.

SILVA, Rosemere Ferreira da. Entre o literário e o existencial: a "escrevivência" de Conceição Evaristo na criação de um protagonismo feminino negro no romance Ponciá Vicêncio. **Revista EntreLetras**, Tocantins, v. 8, n. 1, p. 7-23, 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOBRAL, Cristiane. **"O tapete voador"**. Rio de janeiro: Malê, 2016.

SOBRAL, Cristiane. **Não vou mais lavar os pratos**. 4. ed. Rio de Janeiro: Malê, 2022.

SOUZA, Florentina da Silva. **Afrodescendência em Cadernos Negros e Jornal do MNU**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOUZA, Florentina da Silva. **Escritas de mulheres negras:** exercícios de escrevivência e de re(existência). Revista Cerrados, v. 30, n. 57, dez. 2021, Brasília, DF. https://doi.org/10.26512/cerrados.v30i57.38376

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

STREET, Brian. O letramento na educação. *In*: **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. p. 117-158.

TERMOS “elevador de serviço” e “elevador social” proibidos no Rio. 1 vídeo (1 min 26 s) Publicado no canal Band Jornalismo, [*s. l.*], 5 jun. 2023. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=u5CMpT1nMXM. Acesso em: 9 fev. 2024.

TOURINHO, Francis Solange Vieira. **Tire o racismo do seu vocabulário**: glossário de palavras racistas e suas substituições. Florianópolis: UFSC, [2022]. *E-book*. Disponível em: https://pedagogia.paginas.ufsc.br/files/2022/11/glossa%CC%81rio-palavras-racistas-Livreto.pdf. Acesso em: 5 fev. 2024.

VALENÇA, Alceu. Anunciação. *In*: Anjo Avesso. São Paulo: Ariola Discos/Polygram, 1983. 1 LP (vinil), lado A, faixa 2. Disponível em: https://discografia.discosdobrasil.com.br/musica/4315. Acesso em: 8 fev. 2024.

VOCÊ sabe o que é racismo? 1 vídeo (5 min 30 s). Publicado no canal Quebrando o Tabu, [*s. l.*], 6 jun. 2017. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=dU-hqu7aqj4. Acesso em: 29 fev. 2024.

WOODSON, Carter Godwin. **A (des)educação do negro**. São Paulo: Edipro, 2021.

ZILBERMAN, Regina. O papel da literatura na escola. **Via Atlântica**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 11-22, dez. 2008. DOI: https://doi.org/10.11606/va.v0i14.50376. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/50376. Acesso em: 30 set. 2024.

ZIRALDO. **Uma professora muito maluquinha**. São Paulo: Melhoramentos, 1995.

APÊNDICE A – POEMA OPORTUNIDADES

Um dia me disseram que eu seria o eu quisesse ser
Acreditei, sonhei grande, sonhei alto
Todos os dias alimentava o desejo idealizado

Olhava para um lado, não me agradava
Olhava para o outro, me entristecia
Quando descobri que para mim era diferente

Eu não escolhia, fazia o que era possível
Mas o sonho estava latente em meu peito adolescente
Era difícil ser o que eu sonhava

Nas privações, buscava oportunidade
No ambiente que me dava luz
A escola, sempre foi o meu refúgio

Lá esquecia a pobreza e preconceitos sofridos
A vontade de aprender florescia como única forma de rompimento
Conquistar a oportunidade retirada por se negra

Desafiar as estatísticas com os livros nas mãos
Conquistar o que era seu representava
Que a luta travada não era pessoal, era social

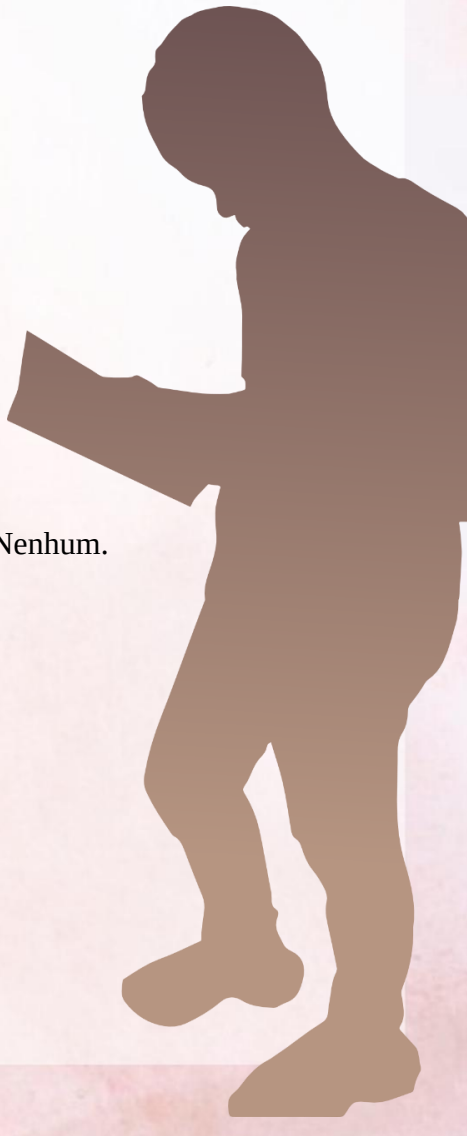
Não é fácil
Avante até ser
O que se quer ser

Ande Somar Adurra (pseudônimo)
(Arquivo pessoal da pesquisadora – 2014)

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO PARA PESQUISA COM OS EDUCANDOS

PREFEITURA MUNICIPAL DE VALENÇA
ESTADO DA BAHIA
Secretaria Municipal de Educação
ESCOLA MUNICIPAL AUGUSTA MESSIAS GUIMARÃES
escmunaugustamguimaraes@gmail.com
RUA JOÃO LEONARDO DA SILVA, S/N – URBIS
Tel. (75) 3643-1581
VALENÇA-BAHIA

O questionário abaixo faz parte do Projeto de Pesquisa de Dissertação da mestranda Edna Arruda Pita, vinculada à Universidade do Estado da Bahia, *Campus* V, orientada pela Profª Drª Rosemere Ferreira da Silva. O presente instrumento tem como finalidade coletar informações sobre leitura literária, com especificidade na leitura afro-brasileira, na escola. A sua participação é muito importante para o diagnóstico fático e, do resultado desse trabalho, futuras intervenções para implementação de ações que visem a diversidade do letramento literário dentro da escola. Vamos lá?



AGORA É COM VOCÊ!

01- Você tem o hábito de ler livros de literatura?

a) Sim. b) Não. c) Às vezes.

02- Qual é a sua opinião sobre a leitura de literatura na escola?

a) Gosto. b) Não gosto. c) Não tenho experiência.

03- Quantos livros você consegue ler por ano?

a) 01 a 02. b) 03 a 05. c) Mais de 05. d) Nenhum.

04- Você sente dificuldade para fazer a leitura literária?

a) Tenho dificuldade. b) Não tem dificuldade.

05- Qual a sua maior dificuldade para fazer leitura literária?

a) Não compreender o que está lendo.

b) Não se sentir motivado.

c) Não ter habilidade de leitura e pouco vocabulário.

d) Não ter acesso a livros.

e) Falta de tempo.

f) Outro: _____

06- Quais atividades você mais gosta de realizar após a leitura na escola?

a) Discussões na turma.

b) Análise de textos com exercícios.

c) Debate sobre as questões apresentadas no texto.

d) Produção escrita de resumos ou resenhas.

e) Outro: _____

07- Os livros selecionados para leitura pela docente na escola despertam seu interesse?

a) Sim, sempre. b) Às vezes. c) Não, nunca.

08- Nas aulas de leitura na escola você fica?

a) Interessado/a. b) Desinteressado/a.

c) Entediado/a. d) Animado/a.

e) Outro: _____

09- Para você, o que a leitura de livros de literatura pode possibilitar?

a) Exploração de novas realidades e mundos diferentes.

b) Conhecimento de novos personagens e /ou se identificar com os personagens.

c) Desenvolvimento da sua imaginação.

d) Reflexão sobre temas importantes que estão presentes em nossa sociedade

e) Outro: _____

10- Você gosta de um autor / uma autora em particular? Justifique?

a) Sim (se sim, por favor, especifique).

_____

b) Não.

11- Sobre o último livro literário lido por você

a) Foi escolha sua.

b) Foi solicitação do docente / da docente.

c) Não me lembro.

d) Não li livro recentemente.

12. Você tem o hábito de conversar / falar sobre os livros lidos com amigos, familiares ou colegas de classe?

a) Sempre.

b) Algumas vezes.

c) Nunca.

13. Quando lê livros literários, como se sente?

a) Feliz. b) Inspirado/a. c) Entretido/a. d) Reflexivo/a.

e) Outro: _____

14. Quem mais influência você a fazer a leitura literária?

a) Professor / Professora b) Amigos / Amigas

c) Redes sociais d) Familiares

e) Outro:

_____

15. Conhece algum escritor negro / escritora negra?

a) Sim. b) Não.

16. Quais escritores abaixo você conhece ou já ouviu falar?

a) Clarice Lispector

b) Carlos Drummond Andrade

c) Conceição Evaristo.

d) Carolina Maria de Jesus.

e) Cristiane Sobral

f) Jorge Amado

g) Malala Yousafzai

h) Outro(s):_____

17. Nas histórias lidas, você se sente representado(a) pelos personagens?

a) Sim b) Não

18. Você já leu histórias sobre os povos africanos?

a) Sim. b) Não.

19. Como é representada a população negra nas histórias (as personagens representam que papel)?

_____

_____

_____

_____

20. Se você fosse escritor/a, gostaria de escrever história sobre que temáticas?

a) Racismo.

b) Questões de gênero.

c) Meio ambiente.

d) Povos originários.

e) Mazelas sociais.

f) Outros. _____

Obrigada por sua valiosa participação!!!

APÊNDICE C – PLANEJAMENTO DE AULA

PREFEITURA MUNICIPAL DE VALENÇA
ESTADO DA BAHIA
Secretaria Municipal de Educação
ESCOLA MUNICIPAL AUGUSTA MESSIAS GUIMARÃES
escmunaugustamguimaraes@gmail.com
RUA JOÃO LEONARDO DA SILVA, S/N – URBIS
Tel. (75) 3643-1581
VALENÇA-BAHIA

Plano Diário de Aula / Cronograma de aplicação para o período

IDENTIFICAÇÃO	
DISCIPLINA: Língua Portuguesa	**DOCENTE:** Edna Arruda Pita
ANO: 9º	**TURMA:** 01
AULA/TEMPO: 2 horas/aula (50minutos cada)	**PERÍODO:** 29/07 a 19/09/2024

1ª Etapa: Rota literária para formação leitora crítica Carga Horária: 2 horas/aulas (50 minutos cada)	
ATIVIDADES	"Conhecendo-me"
OBJETIVO(S)	• Criar um ambiente propício para a sensibilização da turma com uma conversa para dinâmica de introdução da rota literária sobre o tema igualdade racial; • Incentivar os alunos a refletirem sobre as desigualdades raciais existentes na sociedade brasileira, analisando impactos na vida de quem sofre o racismo; • Estimular o engajamento da turma em discussões que levem os estudantes à percepção da importância da igualdade de direitos em suas comunidades e na sociedade em geral.
HABILIDADE(S)	**(EF69LP18)**: Analisar e comparar pontos de vista expressos em diferentes textos sobre temas polêmicos, identificando os recursos linguísticos e textuais que evidenciam os posicionamentos e valores. **(EF69LP21)**: Produzir textos orais e escritos em diferentes gêneros, considerando a intencionalidade, o público-alvo e os contextos de circulação, utilizando os elementos coesivos adequados. **(EF69LP40)**: Reconhecer e analisar como os elementos estruturais de narrativas importantes para a construção de sentido, relacionando a estrutura textual com as práticas sociais a que estão associadas.

OBJETOS DE CONHECIMENTO	• Autodeclaração étnico-racial e racismo
METODOLOGIA	A metodologia utilizada será centrada na abordagem interativa e reflexiva, fazendo uso de leituras críticas (individual e/ou coletiva), dinâmicas de grupo, rodas de conversa, escuta ativa, debates, produção criativa de pequenos textos, vídeos e apresentações, relatos de experiência, exposição e análise de imagens.
AVALIAÇÃO	Será observada a participação dos estudantes nas discussões, no engajamento nas atividades e na assimilação dos conceitos estudados na aula por meio das atividades propostas.
RECURSOS	Árvore de papel, envelope, cápsula, caneta, lousa, piloto, papéis diversos, cartão, projetor, vídeo, caderno e caixa de som.
ANEXO	https://drive.google.com/file/d/1MEcY53SKbAogvOsvkfRW7uiyd_aKazuh/view?usp=sharing

2ª Etapa: Reconfiguração de personagens negras em contos afro-brasileiros Carga Horária: 2 horas/aulas (50 minutos cada)	
ATIVIDADES	"Narrativas afro-brasileiras"
OBJETIVO(S)	• Proporcionar aos estudantes a discussão sobre questões relacionadas à construção de identidade étnico-racial no conto e como são desenvolvidos no percurso narrativo; • Estimular o estudante/ a estudante a expressar ideias, sentimentos e reflexões por meio da oralidade e da escrita, com base nos conflitos morais enfrentados pela personagem Bárbara no conto "O tapete voador". • Promover a leitura reflexiva do conto, desenvolvendo a habilidade de identificar e analisar o enredo, compreendendo como este contribui para o sentido e estética literária.
HABILIDADE(S)	**(EF69LP12):** Participar de situações de intercâmbio oral, como debates, seminários e mesas-redondas, posicionando-se de forma respeitosa e fundamentada sobre temas variados, utilizando estratégias argumentativas adequadas ao contexto e ao gênero. **(EF69LP21):** Analisar e avaliar criticamente textos literários, considerando as relações entre os recursos expressivos e os efeitos de sentido, a relação com outros textos literários, as temáticas, os contextos de produção e os efeitos no leitor. **(EF69LP22):** Relacionar temas e valores das obras literárias às questões sociais, históricas, culturais e políticas contemporâneas e do passado. **(EF69LP24):** Produzir, em colaboração com colegas, textos dos gêneros literários, utilizando recursos expressivos e estéticos, respeitando as características do gênero escolhido.

	(EF69LP30): Planejar, produzir, revisar e editar textos multimodais (que integrem diferentes linguagens, como verbal, visual e sonora), considerando a situação comunicativa e os interlocutores.
OBJETOS DE CONHECIMENTO	• Estética do conto afro-brasileiro (enredo) / tipologia narrativa. • Conto "O tapete voador"
METODOLOGIA	A metodologia utilizada será centrada na abordagem interativa e reflexiva, fazendo uso de leituras compartilhadas, dinâmicas de grupo, análise do conto, roda de conversa, produção escrita e apresentação oral.
AVALIAÇÃO	Será observada a participação dos estudantes na realização das atividades orais e escritas solicitadas, além de observada a postura respeitosa e ordeira no percurso da sequência, considerando ser uma turma agitada.
RECURSOS	Lousa, piloto, caneta, cartão, ficha impressa e caderno.
ANEXO	https://drive.google.com/file/d/1slikzZG_xl3WkbFRaJMbOc6LgCbJsurb/view?usp=sharing

3ª Etapa: Memória ancestral descoberta Carga Horária: 2 horas/aulas (50 minutos cada)	
ATIVIDADES	"A história de bravura ocultada"
OBJETIVO(S)	• Estimular a percepção da estética da personagem do conto, observando a descrição positiva; • Discutir com os/as estudantes como o ponto de vista da descrição da personagem interfere na forma como ela age e reage dentro da narrativa.
HABILIDADE(S)	**(EF69LP12):** Participar de situações de intercâmbio oral, como debates, seminários e mesas-redondas, posicionando-se de forma respeitosa e fundamentada sobre temas variados, utilizando estratégias argumentativas adequadas ao contexto e ao gênero. **(EF69LP21):** Analisar e avaliar criticamente textos literários, considerando as relações entre os recursos expressivos e os efeitos de sentido, a relação com outros textos literários, as temáticas, os contextos de produção e os efeitos no leitor. **(EF69LP22):** Relacionar temas e valores das obras literárias às questões sociais, históricas, culturais e políticas contemporâneas e do passado. **(EF69LP23):** Refletir sobre a forma como o ponto de vista e os tipos de narradores influenciam a percepção da história e dos personagens, considerando suas escolhas de enredo, espaço e tempo. **(EF69LP25):** Produzir textos de diferentes gêneros, considerando as especificidades de cada um, e fazer uso dos recursos linguísticos e expressivos para destacar personagens, cenários e ações.

OBJETOS DE CONHECIMENTO	• Tema afro-brasileiro (história e processo de escravização) / personagem / ponto de vista do negro. • Conto: “Nkala: um relato de bravura”.
METODOLOGIA	A metodologia adotada está centrada na leitura e análise literária, dinâmicas de grupo, leituras compartilhadas, discussões em grupo, atividades artísticas, produção e reescrita textual.
AVALIAÇÃO	Observar a participação dos alunos nas discussões, na realização das atividades propostas em grupo e individual para a construções dos temas abordados na aula, além do aperfeiçoamento da oralidade em relação à escuta e às inferências nas discussões
RECURSOS	Lousa, piloto, caderno, caneta, papel, caixa de som, projetor, celular e vídeo.
ANEXO	https://drive.google.com/file/d/1UdK7GRb0X05qEwBZDxnaCvyQudusZG6l/view?usp=sharing

4ª Etapa: O poder social da escrita feminina Carga Horária: 2 horas/aulas (50 minutos cada)	
ATIVIDADES	“Autoria das narrativas encantadoras”.
OBJETIVO(S)	• Possibilitar a desconstrução de estereótipos raciais e de gênero em relação às profissões; • Possibilitar aos estudantes a informação da existência de outras vozes dentro da literatura brasileira e afro-brasileira como a da autora Cristiane Sobral.
HABILIDADE(S)	**(EF69LP20)**: Analisar o papel da linguagem literária e suas escolhas estilísticas (personagens, enredo, narrador, tempo e espaço), observando como essas escolhas contribuem para a construção da identidade de grupos sociais e da reflexão sobre temas como racismo, desigualdade e gênero. **(EF69LP21)**: Analisar e avaliar criticamente textos literários, considerando as relações entre os recursos expressivos e os efeitos de sentido, a relação com outros textos literários, as temáticas, os contextos de produção e os efeitos no leitor. **(EF69LP22)**: Relacionar temas e valores das obras literárias às questões sociais, históricas, culturais e políticas contemporâneas e do passado. **(EF69LP23)**: Refletir sobre a forma como o ponto de vista e os tipos de narradores influenciam a percepção da história e dos personagens, considerando suas escolhas de enredo, espaço e tempo. **(EF69LP24)**: Produzir textos que envolvem diferentes gêneros literários, considerando as especificidades de cada um e utilizando estratégias argumentativas adequadas ao contexto e ao gênero. **(EF69LP26)**: Participar de situações de intercâmbio oral, como debates, seminários e mesas-redondas, posicionando-se de forma respeitosa e fundamentada sobre temas variados, utilizando estratégias argumentativas adequadas ao contexto e ao gênero.

OBJETOS DE CONHECIMENTO	• Estereótipos e desconstruções racistas
METODOLOGIA	A metodologia utilizada para esta atividade será baseada em leituras e análises da obra discutida, discussões, debates, atividades criativas com uso de painel, vídeos e produção textual.
AVALIAÇÃO	Será avaliada a participação ativa do estudante diante das atividades propostas, o posicionamento respeitoso perante as opiniões emitidas e as reflexões dos colegas sobre o tema da aula, além do desenvolvimento da percepção para a desconstrução de estereótipos raciais e de gêneros para as profissões propostas nas atividades.
RECURSOS	Árvore de papel, envelope, cápsula, caneta, lousa, piloto, papéis diversos, cartão, projetor, vídeo, caderno e caixa de som.
ANEXO	https://drive.google.com/file/d/1yTgCnmqzIdQNA5xmvvUQAOs1lSNHTW6Q/view?usp=sharing Nomes de origem africana https://drive.google.com/file/d/1svGgBnqfDwlu51tG3o35UjGkD3we8K_p/view?usp=sharing

5ª Etapa: Mudança de rumo nas narrativas literárias Carga Horária: 2 horas/aulas (50 minutos cada)	
ATIVIDADES	"A voz afro-brasileira e feminina da autora Cristiane Sobral"
OBJETIVO(S)	• Apresentar a voz feminina autoral afro-brasileira dos contos lidos, com propósito de mostrar a existência de representatividade na literatura brasileira; • Estimular os estudantes a perceberem os desafios enfrentados por mulheres negras ao longo da história e como as vivências delas influenciaram sua escrita; • Propiciar o contato com textos que levem os estudantes a refletirem sobre as mensagens e os impactos sociais de suas narrativas.
HABILIDADE(S)	**(EF69LP21):** Analisar e avaliar criticamente textos literários, considerando as relações entre os recursos expressivos e os efeitos de sentido, a relação com outros textos literários, as temáticas, os contextos de produção e os efeitos no leitor. **(EF69LP22):** Relacionar temas e valores das obras literárias às questões sociais, históricas, culturais e políticas contemporâneas e do passado. **(EF69LP26*):*** Produzir textos literários, como poemas, contos, crônicas, entre outros, empregando recursos expressivos da linguagem e considerando o contexto de produção e circulação.

OBJETOS DE CONHECIMENTO	• Autoria feminina e narrador
METODOLOGIA	A metodologia utilizada envolverá leituras críticas**,** análises de textos, discussões**,** produção criativa **e** debates**.**
AVALIAÇÃO	Serão avaliados o envolvimento ativo no caça-literário para descobrir os desafios e, por meio da escrita, a produção do conto, demonstrando a aprendizagem de conceitos como enredo, narrador e personagem, além da realização das atividades escritas de reflexão.
RECURSOS	Projetor, vídeo, caixa, papéis, caderno, caneta, ficha roteiro, envelope e livro.
ANEXO	https://drive.google.com/file/d/15HntYSxL1ggNQX25jUdW2gpTfRdji-20/view?usp=sharing Caça literário https://drive.google.com/file/d/1Nx2Hb8-KdHWnZWlG6qpyeXOSXyQK8YwP/view?usp=sharing

6ª Etapa: A estética das personagens negras na narrativa afro-brasileira transformadas nos contos Carga Horária: 2 horas/aulas (50 minutos cada)	
ATIVIDADES	"A escrita negra e feminina antirracista"
OBJETIVO(S)	• Aprofundar, pela leitura do conto "Elevador a serviço", a percepção da representação de personagem negra de forma positiva; • Promover sensibilização para o aumento da conscientização sobre problemas como racismo e estereótipos de gêneros; • Estimular a observação das marcas linguísticas dos diferentes tipos de narradores e como a escolha do narrador afeta a maneira que a história é contada.
HABILIDADE(S)	**(EF69LP21)**: Analisar e avaliar criticamente textos literários, considerando as relações entre os recursos expressivos e os efeitos de sentido, a relação com outros textos literários, as temáticas, os contextos de produção e os efeitos no leitor. **(EF69LP22)**: Relacionar temas e valores das obras literárias às questões sociais, históricas, culturais e políticas contemporâneas e do passado. **(EF69LP23)**: Refletir sobre a forma como o ponto de vista e os tipos de narradores influenciam a percepção da história e dos personagens, considerando suas escolhas de enredo, espaço e tempo.

OBJETOS DE CONHECIMENTO	• Desconstrução de estereótipos na narrativa / narrador e espaços da narrativa • Conto: “Elevador a serviço”
METODOLOGIA	A metodologia proposta para aplicar nesta atividade é baseada na leitura crítica**,** análise crítica e linguística, discussões, atividades escritas, de sensibilização e de produção criativa.
AVALIAÇÃO	Serão observados aspectos como a identificação e compreensão do narrador do conto durante a realização da atividade escrita e da produção do áudio, além da manifestação de criticidade dos estudantes diante de conflitos étnico-raciais, bem como seu posicionamento coerente frente às injustiças.
RECURSOS	Livro, projetor, vídeo, caderno, caneta, papel, lápis e canetas coloridas.
ANEXO	https://drive.google.com/file/d/1tB9PYcxE3qSfg_kW0AEAMOwG1IfROyRh/view?usp=sharing Slides da aula da etapa 6_Elevador a serviço https://drive.google.com/file/d/1JWNEGs-ctGKEmezaJ6l6Eyzcg8b-gYgS/view?usp=sharing

7ª Etapa: Palavras de poder no combate ao racismo Carga Horária: 4 horas/aulas (50 minutos cada)	
ATIVIDADES	“A escrita feminina antirracista”
OBJETIVO(S)	• Incentivar a produção de saberes produzidos em formato digital e compartilhamento com os colegas; • Estimular a compreensão e assimilação dos elementos da narrativa (enredo, personagens, espaço e narrador) por meio da recapitulação; • Possibilitar o diálogo para a percepção de como o ponto de vista pode influenciar no modo como a narrativa é contada e como pode ser recepcionada.
HABILIDADE(S)	**(EF69LP21):** Analisar e avaliar criticamente textos literários, considerando as relações entre os recursos expressivos e os efeitos de sentido, a relação com outros textos literários, as temáticas, os contextos de produção e os efeitos no leitor. **(EF69LP23):** Analisar, em textos literários, os diferentes tipos de narrador e as relações entre as escolhas do narrador, os enunciadores, os destinatários e os sentidos produzidos. **(EF69LP24):** Produzir, em colaboração com colegas, textos dos gêneros literários, utilizando recursos expressivos e estéticos, respeitando as características do gênero escolhido.

OBJETOS DE CONHECIMENTO	• Ponto de vista / narrador / ancestralidade • Conto: “Elevador a serviço”
METODOLOGIA	A metodologia utilizada será com abordagem interativa com ênfase nas ferramentas digitais**,** exibição de vídeo, produção digital**,** análise crítica, roda de conversa **e** reflexão coletiva.
AVALIAÇÃO	Será avaliada a participação ativa dos estudantes na recapitulação dos elementos da narrativa já estudados, no envolvimento nas discussões, nos questionamentos realizados sobre ancestralidade, nas intervenções feitas durante a aula e na realização das atividades de diagrama e rota ancestral.
RECURSOS	Caderno, caneta, lousa, piloto, papéis diversos, projetor, vídeo, papel, lápis e canetas coloridas.
ANEXO	https://drive.google.com/file/d/1IHqyn0g_JuK85Nohy6t7AKS26cOc81eC/view?usp=sharing Slides da aula da etapa 7 _ Desconstruções de expressões racistas https://drive.google.com/file/d/1Sb8XNXw3USqmrGul9MmqQJsfTsGX5uDb/view?usp=sharing
ORIENTAÇÃO PARA O PROFESSOR	Em virtude do tempo de aula reduzido para reunião pedagógica, a execução desta etapa foi concluída no dia seguinte.

8ª Etapa: Pertencimento étnico-racial Carga Horária: 2 horas/aulas (50 minutos cada)	
ATIVIDADES	“Consequências do racismo nas relações familiares”
OBJETIVO(S)	• Reconhecer o foco narrativo e a relação com os discursos direto e indireto, bem como suas respectivas marcas linguísticas; • Promover discussões que possibilitem aos estudantes socializarem suas experiências, perspectivas e preocupações relacionadas à identidade e ao pertencimento étnico-racial • Sensibilizar os estudantes para reconhecer situações de racismo.
HABILIDADE(S)	**(EF69LP19):** Analisar o uso de diferentes modos de organização do discurso (narrativo, descritivo, dissertativo, injuntivo e preditivo), identificando suas marcas linguísticas e suas finalidades nos textos lidos. **(EF69LP21):** Analisar e avaliar criticamente textos literários, considerando as relações entre os recursos expressivos e os efeitos de sentido, a relação com outros textos literários, as temáticas, os contextos de produção e os efeitos no leitor. **(EF69LP22):** Relacionar temas e valores das obras literárias às questões sociais, históricas, culturais e políticas contemporâneas e do passado.

	(EF69LP23): Analisar, em textos literários, os diferentes tipos de narrador e as relações entre as escolhas do narrador, os enunciadores, os destinatários e os sentidos produzidos. **(EF69LP26):** Produzir textos dos gêneros literários, empregando recursos expressivos da linguagem e considerando o contexto de produção e circulação.
OBJETOS DE CONHECIMENTO	• Ponto de vista / discurso (direto e indireto) / racismo • Conto: "A discórdia do meio".
METODOLOGIA	A metodologia será baseada na criticidade e no desenvolvimento reflexivo dos alunos através de análise literária, uso de imagens, leitura e análise do conto, discussão coletiva e produção individual.
AVALIAÇÃO	Serão avaliadas a participação ativa nas atividades propostas, a compreensão dos conteúdos como narrador, a mudança foco narrativo na atividade de aula, a coerência nas discussões sobre as atitudes das personagens.
RECURSOS	Projetor, slides, cartões, papéis, lápis, caneta e caderno
ANEXO	https://drive.google.com/file/d/1lUX6UOC9U98XyOuNkWB5ZY9hQ8ztQIrr/view?usp=sharing

9ª Etapa: A força da identidade no orgulho das raízes ancestrais Carga Horária: 2 horas/aulas (50 minutos cada)	
ATIVIDADES	"Identidade e pertencimento étnico-racial"
OBJETIVO(S)	• Analisar como o tempo contribui para a estrutura da narrativa libertando a narradora personagem de construções sociais racistas; • Destacar como o ambiente pode influenciar o desenvolvimento dos personagens e o clímax da história. • Promover discussões sobre a representação positiva de personagens afrodescendentes na literatura.
HABILIDADE(S)	**(EF69LP19):** Analisar o uso de diferentes modos de organização do discurso (narrativo, descritivo, dissertativo, injuntivo e preditivo), identificando suas marcas linguísticas e suas finalidades nos textos lidos. **(EF69LP21):** Analisar e avaliar criticamente textos literários, considerando as relações entre os recursos expressivos e os efeitos de sentido, a relação com outros textos literários, as temáticas, os contextos de produção e os efeitos no leitor. **(EF69LP22):** Relacionar temas e valores das obras literárias às questões sociais, históricas, culturais e políticas contemporâneas e do passado. **(EF69LP23):** Analisar, em textos literários, os diferentes tipos de narrador e as relações entre as escolhas do narrador, os enunciadores, os destinatários e os sentidos produzidos.

	(EF69LP25): Analisar, em textos literários, as relações entre espaço, tempo, personagens e enredo, reconhecendo como esses elementos contribuem para a construção dos sentidos do texto.
OBJETOS DE CONHECIMENTO	• Tempo (ênfase) e espaço / resistência ao branqueamento • Conto: “Pixaim”.
METODOLOGIA	A metodologia utilizada nesta atividade promove uma experiência interativa e reflexiva através de leituras e análises críticas, discussão em grupo, debate coletivo e produção escrita.
AVALIAÇÃO	Serão avaliadas a participação, demonstrando compreensão dos elementos da narrativa e do espaço, além do envolvimento na atividade de construção da linha do tempo, demonstrando criatividade.
RECURSOS	Projetor, vídeo, celular, áudio, jogo de cartas, livro, lousa, cartolina e gravuras
ANEXO	https://drive.google.com/file/d/1mN_k3NwwCInDaG5NwO6t-0BS74-wlZvb/view?usp=sharing

10ª Etapa: Desconstrução de padrões para celebrar a negritude Carga Horária: 3 horas/aulas (50 minutos cada)	
ATIVIDADES	“Desconstruindo expressões racistas”
OBJETIVO(S)	• Discutir, com base no conto “Metamorfose”, sobre a imposição de “branqueamento” que pessoas negras sofrem nos espaços sociais como escola, igreja, família e trabalho; • Explorar, analisando expressões do conto, o estilo da autora ao usar figuras de linguagem para satirizar expressões racistas que, usadas pelas pessoas diariamente, nem sempre são percebidas, e ironizar padrões de beleza e comportamentos femininos impostos pela sociedade.
HABILIDADE(S)	**(EF69LP15):** Analisar o uso de recursos expressivos, como figuras de linguagem e outros mecanismos de estilo, e seus efeitos de sentido nos textos. **(EF69LP19):** Analisar o uso de diferentes modos de organização do discurso (narrativo, descritivo, dissertativo, injuntivo e preditivo), identificando suas marcas linguísticas e suas finalidades nos textos lidos. **(EF69LP21):** Analisar e avaliar criticamente textos literários, considerando as relações entre os recursos expressivos e os efeitos de sentido, a relação com outros textos literários, as temáticas, os contextos de produção e os efeitos no leitor. **(EF69LP22):** Relacionar temas e valores das obras literárias às questões sociais, históricas, culturais e políticas contemporâneas e do passado. **(EF69LP23):** Analisar, em textos literários, os diferentes tipos de narrador e as relações entre as escolhas do narrador, os enunciadores, os destinatários e os sentidos produzidos.

	(EF69LP25): Analisar, em textos literários, as relações entre espaço, tempo, personagens e enredo, reconhecendo como esses elementos contribuem para a construção dos sentidos do texto.
OBJETOS DE CONHECIMENTO	• Figuras de linguagem / expressões racistas / Espaço da narrativa em contos • Conto: "Metamorfose".
METODOLOGIA	A metodologia a ser utilizada possui abordagem crítica e ativa, discussão, análise de expressões racistas, desconstrução de padrões, análise de figuras de linguagem e produção criativa.
AVALIAÇÃO	Serão observadas as intervenções e reflexões realizadas durante a aula sobre os espaços na narrativa que contribuem para a manutenção de estereótipos de gêneros e de atitudes racistas, além da percepção da ironia, elemento estilístico da escrita da autora.
RECURSOS	Imagem de borboleta, projetor, vídeo, lousa, piloto, slides, celular, áudio, caneta e caderno.
ANEXO	https://drive.google.com/file/d/1DaE2gMmKm54Jce_rCl-0OjkRplKIf8A7/view?usp=sharing

11ª Etapa: Representatividade e autoestima trabalhada Carga Horária: 2 horas/aulas (50 minutos cada) + 02 para finalização	
ATIVIDADES	"A resistência para desconstrução estereótipos"
OBJETIVO(S)	• Possibilitar a identificação da crítica aos valores que impactam a forma das pessoas se relacionarem na sociedade atual; • Promover, por meio da leitura do conto "Renascença", a reflexão e discussão dos estudantes sobre construções sociais de comportamento feminino e padrões estéticos internalizados socialmente, contribuindo com a possível desconstrução de valores machistas; • Produzir áudio pelo celular sobre o conto lido para socializar com os estudantes de outras turmas;
HABILIDADE(S)	**(EF69LP15):** Analisar o uso de recursos expressivos, como figuras de linguagem e outros mecanismos de estilo, e seus efeitos de sentido nos textos **(EF69LP21):** Analisar e avaliar criticamente textos literários, considerando as relações entre os recursos expressivos e os efeitos de sentido, a relação com outros textos literários, as temáticas, os contextos de produção e os efeitos no leitor. **(EF69LP22):** Relacionar temas e valores das obras literárias às questões sociais, históricas, culturais e políticas contemporâneas e do passado. **(EF69LP24):** Produzir, em colaboração com colegas, textos dos gêneros literários, utilizando recursos expressivos e estéticos, respeitando as características do gênero escolhido.

	(EF69LP25): Analisar, em textos literários, as relações entre espaço, tempo, personagens e enredo, reconhecendo como esses elementos contribuem para a construção dos sentidos do texto.
OBJETOS DE CONHECIMENTO	Construções sociais de gênero na narrativa. Conto: "Renascença".
METODOLOGIA	A metodologia utilizada para esta atividade permitirá o envolvimento ativo dos alunos no processo de reflexão crítica **e** produção criativa, através de discussões, análise crítica, contextualização da temática estudada, leitura do conto e produção de áudios.
AVALIAÇÃO	Observando a participação dos alunos nas discussões, na realização das atividades de grupo e individual, além da produção escrita compreendida
RECURSOS	Projetor, slides, livro, caderno, caneta e vídeo.
ANEXO	https://drive.google.com/file/d/1e91QTf-J2B8amuQpeNL5-LJsh_SxemJ4/view?usp=sharing Ficha para planejamento e/ou avaliação do conto final_ aula 11 https://drive.google.com/file/d/1kdVoR-DDs8yH2914ptePGW5Eh4C4C8e8/view?usp=sharing

12ª Etapa: Protagonismo estudantil em cena para educação antirracista Carga Horária: 4 horas/aulas (50 minutos cada)	
ATIVIDADES	"Protagonista no combate ao racismo"
OBJETIVO(S)	• Promover o diálogo e a discussão entre os estudantes, com o intuito de fomentar a reflexão crítica deles sobre as próprias atitudes e as atitudes alheias, possibilitando relações mais respeitosas e igualitárias; • Incentivar a preparação das apresentações para o evento "Café com prosa: *O tapete voador*"; • Distribuir funções, de acordo com as habilidades, entre os membros dos grupos para a realização da apresentação.
HABILIDADE(S)	**(EF69LP12):** Participar de situações de intercâmbio oral, como debates, seminários e mesas-redondas, posicionando-se de forma respeitosa e fundamentada sobre temas variados, utilizando estratégias argumentativas adequadas ao contexto e ao gênero; **(EF69LP22):** Relacionar temas e valores das obras literárias às questões sociais, históricas, culturais e políticas contemporâneas e do passado; **(EF69LP24):** Produzir, em colaboração com colegas, textos dos gêneros literários, utilizando recursos expressivos e estéticos, respeitando as características do gênero escolhido; **(EF69LP28):** Elaborar roteiros para apresentações culturais, programas ou eventos escolares, organizando as ideias e informações de maneira coerente e adequada ao contexto;

	(EF69LP30): Planejar, produzir, revisar e editar textos multimodais (que integrem diferentes linguagens, como verbal, visual e sonora), considerando a situação comunicativa e os interlocutores.
OBJETOS DE CONHECIMENTO	• Antirracismo / ações antirracistas / contos afro-brasileiros
METODOLOGIA	A metodologia utilizada nesta atividade busca proporcionar o envolvimento dos alunos em um processo criativo e colaborativo, através do trabalho em grupo, da organização de evento, discussão, criação de apresentação e a realização do evento planejado e orientado.
AVALIAÇÃO	Serão avaliados o envolvimento e a participação ativa nas produções de materiais produzidos pelos estudantes, colaboração e cumprimento pontual das tarefas atribuídas
RECURSOS	Jogo, vídeo, projetor, cápsula
ANEXO	https://drive.google.com/file/d/1U74zSSFcOnhHp8uV7WP9-xXEq5QltN31/view?usp=sharing

13ª Etapa: Narrativas que transformam com Cristiane Sobral Carga Horária: 2 horas/aulas (50 minutos cada)	
ATIVIDADES	"Bate-papo com Cristiane Sobral"
OBJETIVO(S)	• Aproximar estudantes de autoras da literatura afro-brasileira; • Estimular a interação entre a autora e os estudantes em um diálogo sobre os contos lidos em sala de aula; • Instigar nos estudantes a curiosidade para ler contos afro-brasileiros.
HABILIDADE(S)	**(EF69LP12):** Participar de situações de intercâmbio oral, como debates, seminários e mesas-redondas, posicionando-se de forma respeitosa e fundamentada sobre temas variados, utilizando estratégias argumentativas adequadas ao contexto e ao gênero. **(EF69LP21):** Analisar e avaliar criticamente textos literários, considerando as relações entre os recursos expressivos e os efeitos de sentido, a relação com outros textos literários, as temáticas, os contextos de produção e os efeitos no leitor. **(EF69LP22):** Relacionar temas e valores das obras literárias às questões sociais, históricas, culturais e políticas contemporâneas e do passado. **(EF69LP24):** Produzir, em colaboração com colegas, textos dos gêneros literários, utilizando recursos expressivos e estéticos, respeitando as características do gênero escolhido. **(EF69LP29):** Participar de eventos culturais, como feiras literárias e encontros com escritores, formulando perguntas e interagindo com os convidados de maneira respeitosa e produtiva.
OBJETOS DE CONHECIMENTO	Contos afro-brasileiros de Cristiane Sobral (processo de criação)

METODOLOGIA	Para esta atividade, será utilizada uma metodologia que valoriza a interatividade e promove uma reflexão profunda por meio da apresentação da autora, da exposição dos contos lidos, da organização e realização do bate-papo com a escritora Cristiane Sobral, e da reflexão sobre o processo de criação dos contos.
AVALIAÇÃO	Será avaliada a capacidade de abordagem sobre o tema para interagir com a autora.
RECURSOS	Sala de aula virtual - Plataforma *Google Meet.*
ANEXO	https://drive.google.com/file/d/1Ys5CQgjtfHdc5Nn1aitEe0izn03VC4_z/view?usp=sharing

14ª Etapa: Rotas de mudança para educação antirracista Carga Horária: 2 horas/aulas (50minutos cada)	
ATIVIDADES	"Protagonista do meu estado de consciência"
OBJETIVO(S)	• Compartilhar com outros estudantes os conhecimentos adquiridos sobre questões raciais e de gênero no projeto de leitura de contos afro-brasileiros de autoria feminina; • Estimular, por meio das apresentações, outros estudantes a lerem a literatura afro-brasileira; • Instigar nos estudantes a curiosidade para ler contos afro-brasileiros.
HABILIDADE(S)	**(EF69LP12):** Participar de situações de intercâmbio oral, como debates, seminários e mesas-redondas, posicionando-se de forma respeitosa e fundamentada sobre temas variados, utilizando estratégias argumentativas adequadas ao contexto e ao gênero. **(EF69LP21):** Analisar e avaliar criticamente textos literários, considerando as relações entre os recursos expressivos e os efeitos de sentido, a relação com outros textos literários, as temáticas, os contextos de produção e os efeitos no leitor. **(EF69LP22):** Relacionar temas e valores das obras literárias às questões sociais, históricas, culturais e políticas contemporâneas e do passado. **(EF69LP24):** Produzir, em colaboração com colegas, textos dos gêneros literários, utilizando recursos expressivos e estéticos, respeitando as características do gênero escolhido. **(EF69LP29):** Participar de eventos culturais, como feiras literárias e encontros com escritores, formulando perguntas e interagindo com os convidados de maneira respeitosa e produtiva.
OBJETOS DE CONHECIMENTO	Contos afro-brasileiros de Cristiane Sobral

METODOLOGIA	Esta metodologia busca incentivar a colaboração**, o** compartilhamento de saberes e a reflexão crítica**,** proporcionando aos alunos a oportunidade de se expressar sobre o impacto das narrativas afro-brasileiras e seus papéis na transformação social e na construção de uma identidade racial positiva**.**
AVALIAÇÃO	Será avaliada a capacidade de sintetizar os contos, fazendo a abordagem teórica do tema, comunicando e apresentando de forma organizada e clara.
RECURSOS	Microfone, projetor, fotos, som, vídeo, contos escritos pelos discentes, painéis e livros
ANEXO	https://drive.google.com/file/d/1y16-h-0WdZxihcKGWawdOKGKkbos1ZfL/view?usp=sharing

APÊNDICE D – CRONOGRAMA DA ROTA LITERÁRIA

PREFEITURA MUNICIPAL DE VALENÇA
ESTADO DA BAHIA
Secretaria Municipal de Educação
ESCOLA MUNICIPAL AUGUSTA MESSIAS GUIMARÃES
escmunaugustamguimaraes@gmail.com
RUA JOÃO LEONARDO DA SILVA, S/N – URBIS
Tel. (75) 3643-1581
VALENÇA-BAHIA

CRONOGRAMA DE APLICAÇÃO
ROTA LITERÁRIA COM CONTOS

JULHO

DATA	DIA	ETAPA / Nº DE AULAS
29/07	Segunda-feira	Etapa 01 – 02 aulas
30/07	Terça-feira	Etapa 02 – 02 aulas
31/07	Quarta-feira	Etapa 03 – 02 aulas

AGOSTO

DATA	DIA	Nº DE AULAS
05/08	Segunda-feira	Etapa 04 – 02 aulas
06/08	Terça-feira	Etapa 05 – 02 aulas
07/08	Quarta-feira	Etapa 06 – 02 aulas
12/08	Segunda-feira	Etapa 07 – 02 aulas
13/08	Terça-feira	Etapa 07 – 02 aulas
14/08	Quarta-feira	Etapa 08 – 02 aulas
19/08	Segunda-feira	Etapa 10 – 02 aulas
20/08	Terça-feira	Etapa 10 – 01 aula
21/08	Quarta-feira	Etapa 11 – 02 aulas
26/08	Segunda-feira	Etapa 11 – 02 aulas
27/08	Terça-feira	Etapa 12 – 02 aulas
28/08	Quarta-feira	Etapa 12 – 02 aulas

SETEMBRO

DATA	DIA	Nº DE AULAS
02/09	Segunda-feira	25min. orientação
03/09	Terça-feira	25min. orientação
09/09	Segunda-feira	01 aula - organização
10/09	Terça-feira	01 aula - organização
13/09	Sexta-feira	Etapa 13 - 02 aulas – Entrevista com Sobral na Plataforma Meet
19/09	Quinta-feira	Etapa 14 - 03 aulas – Café e prosa literária

APÊNDICE E – ATIVIDADES DAS AULAS

PREFEITURA MUNICIPAL DE VALENÇA
ESTADO DA BAHIA
Secretaria Municipal de Educação
ESCOLA MUNICIPAL AUGUSTA MESSIAS GUIMARÃES
escmunaugustamguimaraes@gmail.com
RUA JOÃO LEONARDO DA SILVA, S/N – URBIS
Tel. (75) 3643-1581
VALENÇA-BAHIA

AULA 01 – CONTEXTUALIZAÇÃO: O RACISMO / RACISMO ESTRUTURAL

1º momento

Após você ter assistido ao vídeo e feito reflexões sobre a autodeclaração, responda as questões propostas a seguir.

1. Você sabia a importância do censo?

◯ Sim.

◯ Não.

2. Você fez a sua autodeclaração no desenvolvimento das atividades em aula. Essa informação fornecida é importante?

◯ Sim.

◯ Não.

3. A autodeclaração étnico-racial:

◯ Facilita a escolha de hobbies.

◯ Determina as atividades esportivas na escola.

◯ Auxilia na formação de políticas públicas de igualdade racial.

◯ Define a cor preferida de uma pessoa.

4. A autodeclaração étnico-racial é um direito individual garantido pela Constituição Brasileira.

◯ Verdadeiro

◯ Falso

5. Por que é importante que as pessoas façam a autodeclaração étnico-racial corretamente em formulários de censos e pesquisas?

_____
_____
_____
_____
_____

2º momento

Agora é a sua vez de fazer a sua autodeclaração. Assinale uma opção entre as indicadas pelo censo do IBGE e, na sequência, coloque essa informação dentro de uma cápsula para ser desencapsulada no final do projeto de intervenção.

3º momento

Diante das situações apresentadas, reflitam, analisem, discutam e diferencie assinalando se é o racismo direto ou racismo estrutural.

Situação 1 – Alguém recusa atendimento a um cliente devido à sua etnia.

- ◯ Racismo
- ◯ Racismo estrutural

Situação 2 – Taxas de desemprego mais altas entre pessoas negras.

- ◯ Racismo
- ◯ Racismo estrutural

Situação 3 – Um professor ignora ou menospreza um aluno por causa de seu cabelo.

- ◯ Racismo
- ◯ Racismo estrutural

Situação 4 – Uma pessoa é insultada na rua por causa da cor de sua pele.

- ◯ Racismo
- ◯ Racismo estrutural

Situação 5 – Diferenças no acesso à educação de qualidade entre bairros predominantemente brancos e negros.

- ◯ Racismo
- ◯ Racismo estrutural

Situação 6 – Maior incidência de prisão entre pessoas negras devido a políticas de policiamento e sentenças desiguais.

- ◯ Racismo
- ◯ Racismo estrutural

Situação 7 – Comentários ofensivos sobre o cabelo afro de uma colega de trabalho

- ◯ Racismo
- ◯ Racismo estrutural

Situação 8 – Sub-representação de pessoas negras em posições de liderança em empresas e governos.

◯ Racismo

◯ Racismo estrutural

Atividade Proposta (Casa)

1º momento

Vimos a importância das informações prestadas no Censo, principalmente, a autodeclaração étnico-racial.

1. Agora você fará o papel de recenseador/a em sua casa e coletará a autodeclaração de seus familiares (todos que moram com você).

	PRETO	PARDO	BRANCO	INDÍGENA	AMARELO
Mãe:	◯	◯	◯	◯	◯
Pai:	◯	◯	◯	◯	◯
Irmã/o 1	◯	◯	◯	◯	◯
Irmã/o 2	◯	◯	◯	◯	◯
Irmã/o 3	◯	◯	◯	◯	◯
Avó	◯	◯	◯	◯	◯
Avô	◯	◯	◯	◯	◯
Tio	◯	◯	◯	◯	◯
Tia	◯	◯	◯	◯	◯
Outro:	◯	◯	◯	◯	◯
Outro:	◯	◯	◯	◯	◯

2. Quantas pessoas responderam a sua pesquisa?

_____

2º momento

Registre no seu "Diário da Rota Literária" suas impressões sobre esse nosso primeiro encontro. Para organizar suas ideias, siga as orientações escrevendo enunciados com sentido completo (frases):

1. Se apresente.

2. O que foi feito?

3. O que aprendi hoje?

4. Como me senti durante a aula?

5. Quais dúvidas surgiram durante a aula?

PREFEITURA MUNICIPAL DE VALENÇA
ESTADO DA BAHIA
Secretaria Municipal de Educação
ESCOLA MUNICIPAL AUGUSTA MESSIAS GUIMARÃES
escmunaugustamguimaraes@gmail.com
RUA JOÃO LEONARDO DA SILVA, S/N – URBIS
Tel. (75) 3643-1581
VALENÇA-BAHIA

AULA 02 – RECONFIGURAÇÃO DE PERSONAGENS NEGRAS EM CONTOS AFRO-BRASILEIROS

1º momento

Vamos relembrar o que trabalhamos na aula anterior para ver se os conteúdos foram fixados e, assim, seguirmos em frente. Agora, pegue os dados sobre a autodeclaração que você coletou com seus familiares. A partir dessas informações, construiremos o gráfico juntos.

2º momento

POEMA OPORTUNIDADES

1. No poema, há uma voz que se expressa sobre oportunidades. Essa voz está trazendo predominantemente:

◯ Uma narração (contando o que aconteceu).

◯ Uma descrição (caracterizando o que aconteceu).

◯ Uma argumentação (apresentando motivos para convencer).

◯ Uma injunção (apresentando uma orientação a ser seguida).

2. A voz que expressa as emoções e sentimento em relação ao que está sendo apresentado no poema é:

◯ Masculina.

◯ Feminina.

3. Qual palavra comprova a resposta anterior?

_____

4. O que tira as oportunidades da enunciadora (voz que fala no poema)? Como se chama essa situação?

_____

3º momento

Escreva no "Diário da Rota Literária"

O que você faria sendo a personagem Bárbara diante da proposta do presidente? Aceitaria? Explique.

Atividade Proposta (Casa)

1º momento

CONTO: "O TAPETE VOADOR"

1. Toda história apresentada no conto gira em torno de duas personagens. Quem são elas? Preencha a tabela.

	PERSONAGEM 01	PERSONAGEM 02
Nome / Cargo:	_____	_____
Perfil étnico-racial:	_____	_____

2. Qual é a principal crítica do presidente em relação à aparência de Bárbara?

- ◯ Suas roupas.
- ◯ Seu penteado.
- ◯ Seu cabelo afro.
- ◯ Seu comportamento.

3. Quais termos (palavras / expressões) o presidente utilizou para discriminar Bárbara?

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

4. Por que o presidente agiu daquela forma com Bárbara? Como chamamos essa situação?

_____
_____
_____
_____
_____

5. O que aconteceu no conto do ponto de vista da personagem Bárbara?

_____
_____
_____
_____
_____

6. Como a personagem Bárbara se sentiu em relação ao que o presidente propôs?
Se fosse com você, o que faria?

7. O que Bárbara decide fazer no final da reunião com o presidente?

- ◯ Aceitar as sugestões do presidente.
- ◯ Continuar trabalhando na empresa.
- ◯ Pedir demissão.
- ◯ Discutir com o presidente.

8. Como você agiria sendo o presidente?

9. Podemos tirar alguma aprendizagem com o conto? Responda explicando.

10. Você se identifica com qual personagem do conto “O tapete voador”? Por que?

_____
_____
_____
_____

PREFEITURA MUNICIPAL DE VALENÇA
ESTADO DA BAHIA
Secretaria Municipal de Educação
ESCOLA MUNICIPAL AUGUSTA MESSIAS GUIMARÃES
escmunaugustamguimaraes@gmail.com
RUA JOÃO LEONARDO DA SILVA, S/N – URBIS
Tel. (75) 3643-1581
VALENÇA-BAHIA

AULA 03 – A HISTÓRIA DA BRAVURA OCULTADA

1º momento

Vamos recapitular o que já estudamos?

No conto lido ontem, como foi a atitude da personagem Bárbara?

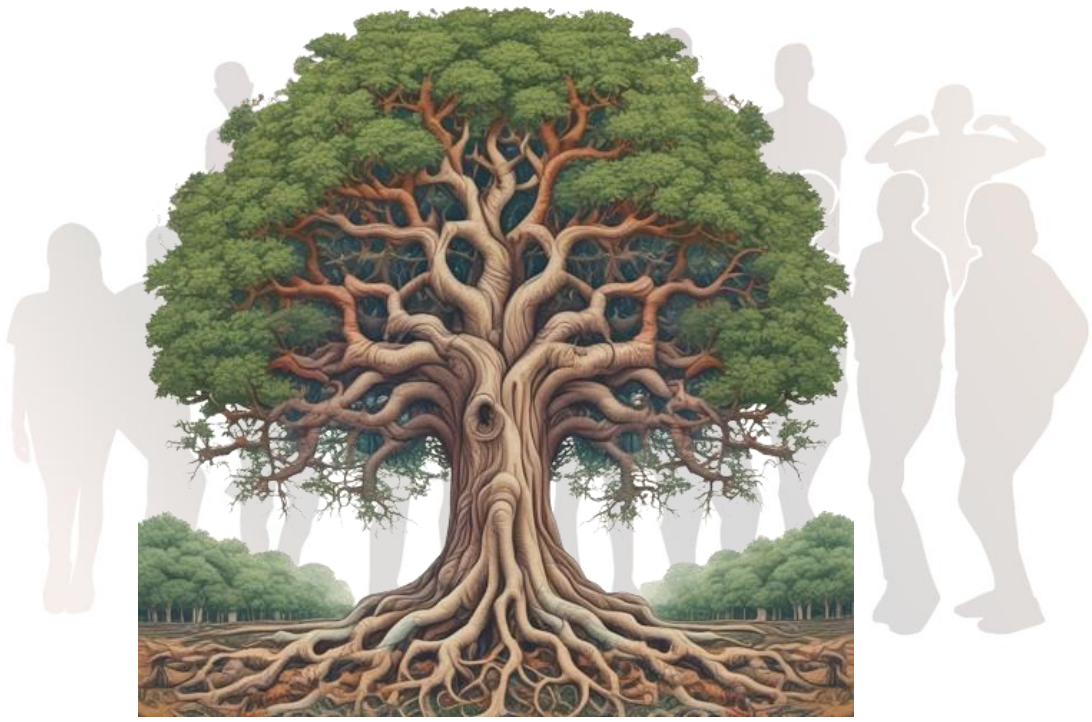
_____

_____

2º momento

Após a analogia feita com a árvore e a resistência, faça estudo semântico do termo. Retire da caixa as palavras (sinônimas e antônimas) que apresentam o sentido de resistência e cole na parte da árvore que representa resistência.

Rendição	Desistência	Persistência	Solidez
Fraqueza	Docilidade	Oposição	Força
Submissão	Cedência	Resiliência	Robustez
Vulnerabilidade	Aceitação	Durabilidade	Insistência
Conformidade	Fragilidade	Tenacidade	Defesa



Vamos ler a letra da música “Canto das três raças” e depois vamos apreciá-la na voz de Clara Nunes. Fiquem atentos à letra para discutirmos a formação do povo brasileiro por ela.

3º momento

Vocês receberam um saquinho “Monte o texto”. Nele há parágrafos cortados de uma história. Vocês lerão cada parágrafo inicialmente e depois montarão o texto dando sentido a sequência contada.

DESAFIO: Formem grupos de 5 componentes. Elabore um mini cartaz apresentando a personagem Nkala do conto e cite o ponto de vista de quem conta a história.

Atividade Proposta (Casa)

1º momento

CONTO "NAKLA: UMA HISTÓRIA DE BRAVURA"

Pense em uma Nkala da atualidade sob o ponto de vista negro de uma narrativa. Para auxiliá-lo/la nessa tarefa, seguem sugestões para que você planeje sua personagem e, em seguida, escreva um parágrafo apresentando-a no "Diário da Rota Literária".

1. Escolha um nome que tenha significado e relação com a cultura afro-brasileira.

2. Especifique na idade e gênero. Lembre-se que essa escolha terá grande influência nas vivências e comportamento da personagem.

3. Escolha como vai caracterizar a personagem fisicamente (tipo de cabelo, forma como usa, cor de pele, rosto, entre outras características marcadamente afro-brasileiras) e psicologicamente (observando elementos que contribuem para o traçado do perfil psicológico, como personalidade, emoções, valores, crenças, traumas, entre outros).

4. Indique onde mora (área de elite, comunidade, zona rural etc.).

5. Escolha a formação educacional e profissional (Estudou? Faz faculdade? Qual curso? Trabalha? Etc.) Essas respostas influenciarão nas experiências e nas perspectivas de sua personagem.

6. Condições financeira e social familiar.

Lembre-se de elaborar respostas completas.

Nome:_____
Idade: _____
Gênero:_____
Caracterização física:_____
_____
Onde mora:_____
_____
Condição financeira e social:_____
_____
Formação educacional e profissional:_____
_____
Valores e Crenças:_____
_____

Agora redija o seu parágrafo apresentando a sua personagem.

Canto das Três Raças

Canção de Clara Nunes

Ninguém ouviu
Um soluçar de dor
No canto do Brasil

Um lamento triste
Sempre ecoou
Desde que o índio guerreiro
Foi pro cativeiro
E de lá cantou

Negro entoou
Um canto de revolta pelos ares
Do Quilombo dos Palmares
Onde se refugiou

Fora a luta dos inconfidentes
Pela quebra das correntes
Nada adiantou

E de guerra em paz
De paz em guerra
Todo o povo dessa terra
Quando pode cantar
Canta de dor

Ô, ô, ô, ô, ô, ô
Ô, ô, ô, ô, ô, ô

Ô, ô, ô, ô, ô, ô
Ô, ô, ô, ô, ô, ô

E ecoa noite e dia
É ensurdecedor
Ai, mas que agonia
O canto do trabalhador

Esse canto que devia
Ser um canto de alegria
Soa apenas como um soluçar de dor

Ô, ô, ô, ô, ô, ô
Ô, ô, ô, ô, ô, ô
Ô, ô, ô, ô, ô, ô
Ô, ô, ô, ô, ô, ô

Ninguém ouviu
Um soluçar de dor
No canto do Brasil

Um lamento triste
Sempre ecoou
Desde que o índio guerreiro
Foi pro cativeiro
E de lá cantou

Negro entoou
Um canto de revolta pelos ares
Do Quilombo dos Palmares
Onde se refugiou

Fora a luta dos inconfidentes
Pela quebra das correntes
Nada adiantou

E de guerra em paz
De paz em guerra
Todo o povo dessa terra
Quando pode cantar
Canta de dor

Ô, ô, ô, ô, ô, ô
Ô, ô, ô, ô, ô, ô

E ecoa noite e dia
É ensurdecedor
Ai, mas que agonia
O canto do trabalhador

E esse canto que devia
Ser um canto de alegria
Soa apenas
Como um soluçar de dor

Ô, ô, ô, ô, ô, ô
Ô, ô, ô, ô, ô, ô

Ô, ô, ô, ô, ô, ô
Ô, ô, ô, ô, ô, ô

Ô, ô, ô, ô, ô, ô
Ô, ô, ô, ô, ô, ô

Ô, ô, ô, ô, ô, ô
Ô, ô, ô, ô, ô, ô

Compositores: Mauro Duarte De Oliveira / Paulo Cesar Francisco Pinheiro

PREFEITURA MUNICIPAL DE VALENÇA
ESTADO DA BAHIA
Secretaria Municipal de Educação
ESCOLA MUNICIPAL AUGUSTA MESSIAS GUIMARÃES
escmunaugustamguimaraes@gmail.com
RUA JOÃO LEONARDO DA SILVA, S/N – URBIS
Tel. (75) 3643-1581
VALENÇA-BAHIA

AULA 04 – Autoria das narrativas encantadoras

1º momento

Prepare-se para a apresentação oral do planejamento da personagem, atividade realizada ontem. Como expliquei, nossos nomes têm origens diversas, e, como estamos estudando a literatura afro-brasileira, trouxe alguns nomes de origem africana para que vocês conheçam. Agora, escolha um nome para ser usado no projeto.

2º momento

Em cada mesa, há uma plaquinha com a imagem de um boneco de um lado e de uma boneca do outro. Quero saber as percepções de vocês sobre as autorias dos contos trabalhados, por meio desta breve enquete. A autoria do conto “O Tapete Voador” é feminina ou masculina? Levantem a plaquinha. E o conto “Nkala”?

3º momento

ALÉM DOS ESTEREÓTIPOS

Atividade "Além dos estereótipos": desconstrução de preconceitos raciais e de gênero. Observe atentamente as 12 imagens de pessoas afixadas no *flip chart*. Na mesa a sua frente, há 12 nomes de profissões. Reflita e discuta com seu grupo para associar as profissões às respectivas imagens.

Na realização da atividade sobre as percepções dos estudantes em relação ao profissional e à profissão, pergunte-se: a sua escolha das imagens das profissões revelou preconceito, discriminação ou segregação? Explique sua resposta.

Imagem 1

A minha escolha revelou:

Imagem 2

A minha escolha revelou:

Imagem 3

A minha escolha revelou:

Imagem 4

A minha escolha revelou:

Imagem 5

A minha escolha revelou:

Imagem 6

A minha escolha revelou:

Imagem 7

A minha escolha revelou:

Imagem 8

A minha escolha revelou:

_____
_____
_____

Imagem 9

A minha escolha revelou:

_____
_____
_____

Imagem 10

A minha escolha revelou:

_____
_____
_____

Imagem 11

A minha escolha revelou:

_____
_____
_____

Imagem 12

A minha escolha revelou:

_____
_____
_____

Atividade Proposta (Casa)

1º momento

Registre no seu "Diário da Rota Literária" as suas impressões sobre a aula:

O que aprendi hoje?
Como me senti durante a aula?
Quais dúvidas surgiram durante a aula?

PREFEITURA MUNICIPAL DE VALENÇA
ESTADO DA BAHIA
Secretaria Municipal de Educação
ESCOLA MUNICIPAL AUGUSTA MESSIAS GUIMARÃES
escmunaugustamguimaraes@gmail.com
RUA JOÃO LEONARDO DA SILVA, S/N – URBIS
Tel. (75) 3643-1581
VALENÇA-BAHIA

1º momento

Você encontrou o tesouro! A autora dos contos que você leu está aqui. Pegue o seu presente, que está na sacola feita e ilustrada por você. O livro *O Tapete Voador* é seu e será seu companheiro em todos os nossos encontros da Rota Literária.

Agora, aproveite a exposição fotográfica de Cristiane Sobral e o painel com escritores e escritoras afro-brasileiros. Faça a visitação e se deleite!

A exposição ficará disponível durante todo o período da Rota Literária. Ao lado do painel, você encontrará uma enquete – não deixe de responder!

Um/uma estudante de cada grupo lerá a biografia de Cristiane Sobral e, em seguida, apresentará para a turma.

2º momento

O poema será recitado e depois faremos uma roda de conversa.
Poema: "**Não vou mais lavar pratos**"

3º momento

Cada grupo se posicionará sobre uma proposição sorteada.

1. Importância da leitura na mudança de comportamento da voz que fala no poema.

2. Sentimentos da voz que fala no poema ao longo do texto e como eles mudam com a leitura.

3. Uso da metáfora da "Lei Áurea" no final do texto.

4. Transformação pessoal da voz que fala no poema experimenta após começar a ler

5. Decisão da voz que fala no poema de "não lavar mais nada" e focar na leitura

Após as reflexões, você deverá, de forma individual, relacionar a proposição discutida ao seu significado ou ao que ela pode representar.

(1) Importância da leitura na mudança de comportamento da voz que fala no poema.
(2) Sentimentos da voz que fala no poema ao longo do texto e como eles mudam com a leitura.
(3) Uso da metáfora da "Lei Áurea" no final do texto.
(4) A transformação pessoal que a voz do poema experimenta após começar a ler.
(5) Decisão da voz que fala no poema de "não lavar mais nada" e focar na leitura.

◯ Rejeita as expectativas e as obrigações impostas a ela.

◯ Libertação.

◯ Sente-se empoderada e determinada.

◯ Despertar para sair de onde está.

◯ Descobre uma nova paixão.

◯ Rebeldia e autoafirmação.

◯ Emancipação e um novo sentido para a vida.

◯ Transformação pessoal que leva a valorizar seu tempo e sua mente.

◯ Sensação de liberdade e renovação de sua condição de vida.

◯ Valorização do seu tempo e investimento em seu crescimento pessoal e intelectual.

4º momento

QUESTÕES PARA REFLEXÃO

Considerando o contexto escolar e a leitura de contos afro-brasileiros, reflita sobre as questões propostas e registre, na tabela a seguir, uma síntese das suas reflexões para a elaboração do seu primeiro ensaio de produção do conto.

1. Pense em um momento da sua vida em que você decidiu fazer algo diferente e mudou sua rotina. Como essa decisão afetou você?

2. Se você pudesse dedicar mais tempo a uma atividade que ama, qual seria e por quê?

3. Como você descreveria o impacto da leitura na vida de uma pessoa? Dê exemplos baseados nos textos afro-brasileiros lidos e em sua própria experiência.

4. Qual seria o título do seu primeiro conto? Por que esse título?

5. Sobre a leitura de contos afro-brasileiro, que mensagem ou tema central você gostaria de explorar no seu primeiro conto?

Momento que mudou sua rotina	
Atividade que ama	
Impacto da leitura na sua vida	
Título do seu primeiro conto	
Mensagem ou tema central que você gostaria de explorar no seu primeiro conto	

Com base nas reflexões realizadas a partir do poema “Eu não vou mais lavar pratos”, planeje a escrita de seu conto. Abaixo, seguem algumas orientações que poderão ajudá-lo/la a se organizar melhor.

Personagem negra (feminina ou masculina). Escolher um nome que tenha um significado para você. Descrever a personagem física, psicológica e emocionalmente.
Espaço (lugar onde ocorre a narrativa) – casa, rua, igreja, escola, etc.
Tempo (atual, passado)
Narrador (pode ser personagem ou observador) Foco narrativo em 1ª pessoa ou 3ª pessoa
Enredo (um fato que esteja relacionado à mudança da personagem em relação a si mesma e a questão étnico-racial). Exemplo: Pensar um enredo com um conflito forte relacionado a algo que a personagem não quer mais fazer por acreditar que seu lugar é outro e numa personagem possuidora de conhecimentos como a tratada no poema.

Caro estudante, você pode inserir outras informações que não estejam aí. Lembre-se de que são apenas algumas sugestões para estimular o seu potencial criativo. Agora é com você. Vamos à produção!!!

Segue a ficha padrão de produção escrita.

Atividade Proposta (Casa)

1º momento

Responda no “*Diário da Rota Literária*” suas impressões sobre a aula: "O que aprendi hoje?"; "Como me senti durante a aula?" e "Quais dúvidas surgiram durante a aula?"

Não vou mais lavar os pratos

Não vou mais lavar os pratos.
Nem limpar a poeira dos móveis.
Sinto muito.
Comecei a ler.
Abri outro dia um livro e uma semana depois decidi.
Não levo mais o lixo para a lixeira.
Nem arrumo mais a bagunça das folhas no quintal.
Sinto muito.
Depois de ler percebi a estética dos pratos, a estética dos traços, a ética, a estática.
Olho minhas mãos bem mais macias que antes e sinto que posso começar a ser a todo instante.
Sinto.
Agora sinto qualquer coisa.
Não vou mais lavar os tapetes.
Tenho os olhos rasos d'água.
Sinto muito. Agora que comecei a ler quero entender o porquê, por que e o porquê.
Existem coisas. Eu li, e li, e li... Eu até sorri e deixei o feijão queimar.
E olha que feijão sempre demora para ficar pronto...Considere que os tempos agora são outros...Ah, esqueci de dizer: não vou mais.
Resolvi ficar um tempo comigo.
Resolvi ler sobre o que se passa conosco.
Você nem me espere, você nem me chame.
Não vou.
De tudo o que jamais li, de tudo o que entendi, você foi o que passou.
Passou do limite, passou da medida, passou do alfabeto.
Desalfabetizou.
Não vou mais lavar as coisas e encobrir as sujeiras inteiras, nem limpar a poeira e espalhar o pó daqui para ali e de lá para cá.
Desinfetarei minhas mãos.
Depois de tantos anos alfabetizada, aprendi a ler.
Sendo assim não lavo mais nada e olho a poeira no fundo do copo.
Vejo que sempre chega o momento de sacudir, de investir, de traduzir.
Não lavo mais os pratos.
Li a assinatura de minha lei áurea.
Escrita em negro maiúsculo, em letras tamanho 18, espaço duplo.
Aboli.
Não lavo mais os pratos.
Quero travessas de prata, cozinha de luxo e joias de ouro.
Legítimas.
Está decretada a Lei Áurea.

PREFEITURA MUNICIPAL DE VALENÇA
ESTADO DA BAHIA
Secretaria Municipal de Educação
ESCOLA MUNICIPAL AUGUSTA MESSIAS GUIMARÃES
escmunaugustamguimaraes@gmail.com
RUA JOÃO LEONARDO DA SILVA, S/N – URBIS
Tel. (75) 3643-1581
VALENÇA-BAHIA

AULA 06 - A escrita negra e feminina antirracista

1º momento

Sondagem de conhecimento prévio sobre elevadores. Quem já usou elevador? Vocês vão me responder participando de uma *Trend*. Quem já usou vai para o lado do "SIM", quem não usou vai para o lado do "NÃO".

2º momento

Quem aí gosta de uma boa história? Então senta que lá vem! Era uma vez uma menina do interior que, pela primeira vez, usou um elevador em uma cidade grande...
Agora, vamos refletir sobre esse tema a partir de uma notícia que trata da proibição do uso dos termos "elevador de serviço" e "elevador social", além de assistir a um vídeo em que um jovem negro é impedido de usar o elevador social.
Responda no cartão que você recebeu:

Ponto mais importante da notícia. (verde)
Sua opinião sobre o tema abordado. (amarelo)
Como essa notícia pode impactar a sua vida e/ao a sociedade? (rosa)

https://thumbs.dreamstime.com/b/jovem-negro-esperando-elevador-no-escrit%C3%B3rio-vis%C3%A3o-lateral-m%C3%ADnima-do-empres%C3%A1rio-%C3%A0-espera-de-edif%C3%ADcio-e-espa%C3%A7o-para-c%C3%B3pia-245579805.jpg

3º momento

Faça a leitura silenciosa para se familiarizar com o conto “Elevador a serviço”.
A segunda leitura será compartilhada.

4º momento

Atividade

O trecho a seguir é do conto “Elevador a serviço”, da autora Cristiane Sobral. Leia-o novamente e pinte os elementos linguísticos que nos leva a identificar o tipo de narrador. Em seguida, faremos a mudança linguística para apresentar outro tipo de narrador

“Manhã de sol. Primeiras horas. Ela saiu de casa para mais um dia de ensaios. Com passos tranquilos, resolveu pegar o elevador de serviço, já que o outro parecia ter travado na recepção. Entrou no elevador do prédio de luxo no 12° andar assoviando uma música de Jovelina Pérola Negra. O elevador estava vazio. Gostava mesmo da Jovelina, pois seu ouvido musical fora moldado em casa, desde a infância, quando sua mãe cantava e alimentava os filhos com palavras de exaltação à cultura negra”.
Agora que você pintou as marcas linguísticas, escreva-as na linha abaixo.

_____
_____
_____

PLANO B

QUIZ

1. Narra e participa da história

◯ Narrador personagem

◯ Narrador observador

2. Narra a história, mas não participa.

◯ Narrador personagem

◯ Narrador observador

3. Marcas linguísticas do uso do narrador personagem.

◯ Pronomes e verbos em 1ª pessoa

◯ Pronomes e verbos em 3ª pessoa

4. Marcas linguísticas do uso do narrador observador.

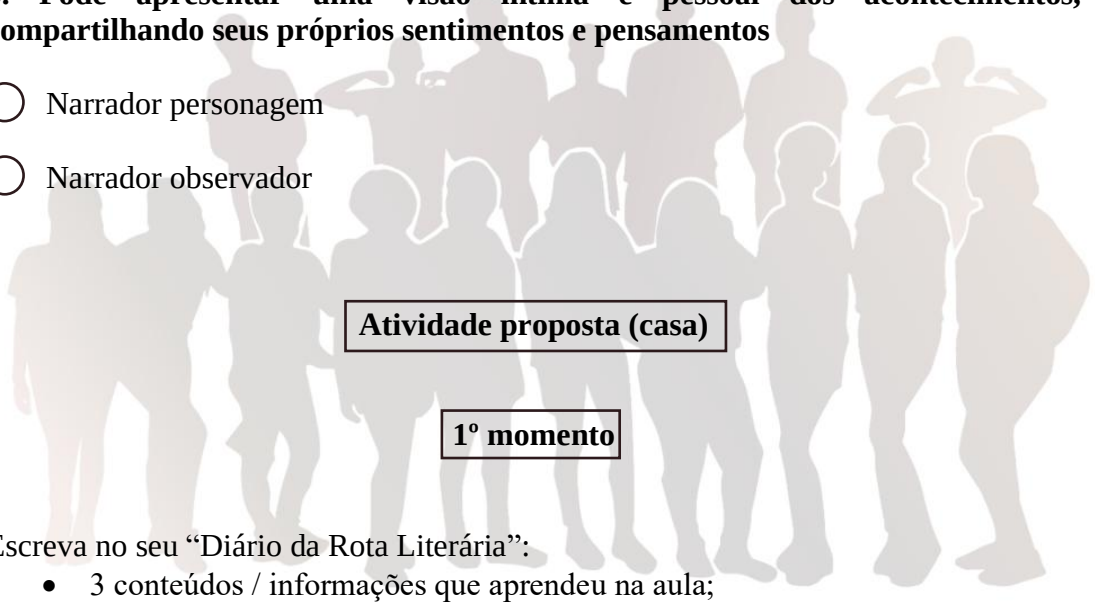
◯ Pronomes e verbos em 1ª pessoa

◯ Pronomes e verbos em 3ª pessoa

5. Pode apresentar uma visão íntima e pessoal dos acontecimentos, compartilhando seus próprios sentimentos e pensamentos

◯ Narrador personagem

◯ Narrador observador



Atividade proposta (casa)

1º momento

Escreva no seu "Diário da Rota Literária":

- 3 conteúdos / informações que aprendeu na aula;
- 2 conteúdos / informações que gostaria de saber mais;
- 1 dúvida que ainda tem ou questão que queira que seja abordada.

PREFEITURA MUNICIPAL DE VALENÇA
ESTADO DA BAHIA
Secretaria Municipal de Educação
ESCOLA MUNICIPAL AUGUSTA MESSIAS GUIMARÃES
escmunaugustamguimaraes@gmail.com
RUA JOÃO LEONARDO DA SILVA, S/N – URBIS
Tel. (75) 3643-1581
VALENÇA-BAHIA

AULA 07 - A escrita feminina antirracista

1º momento

Leitura expressiva do conto trabalhado na aula anterior "Elevador a serviço".
Vamos recapitular dos elementos da narrativa.

2º momento

Quero saber de vocês: o que a personagem Malena, do conto "Elevador a serviço", mais valorizava?
Dica: tem 14 letras.

3º momento

A escrita feminista antirracista

Atividade

Reconhecendo e reformulando expressões racistas

Abaixo, há uma lista de expressões que contêm elementos racistas. Para cada expressão, identifique o motivo pelo qual ela é considerada racista. Em seguida, proponha uma reformulação ou uma expressão alternativa que transmita a mesma ideia de forma inclusiva e respeitosa.

Expressões Racistas:

a- "Serviço de preto"

*Motivo:*_____

*Reformulação:*_____

b- “Crioulo”

*Motivo:*_____

*Reformulação:*_____

c- “A coisa tá preta”

*Motivo:*_____

*Reformulação:*_____

d- “Cabelo ruim”

*Motivo:*_____

*Reformulação:*_____

e- “Inveja branca”

*Motivo:*_____

*Reformulação:*_____

f- “Denegrir”

*Motivo:*_____

*Reformulação:*_____

g- “Mulata”

*Motivo:*_____

*Reformulação:*_____

h- “Escravo de Jó”

*Motivo:*_____

*Reformulação:*_____

i- “Cor do pecado”

*Motivo:*_____

*Reformulação:*_____

j- “Doméstica” (quando usado de forma pejorativa)

*Motivo:*_____

*Reformulação:*_____

Reflexão:

1. Por que é importante reformular e evitar o uso dessas expressões?

_____

_____

_____

_____

_____

2. Como você pode contribuir para uma linguagem mais inclusiva e respeitosa no seu dia a dia?

_____

_____

_____

_____

_____

3. O que podemos fazer para aprender e educar outras pessoas sobre o impacto das palavras?

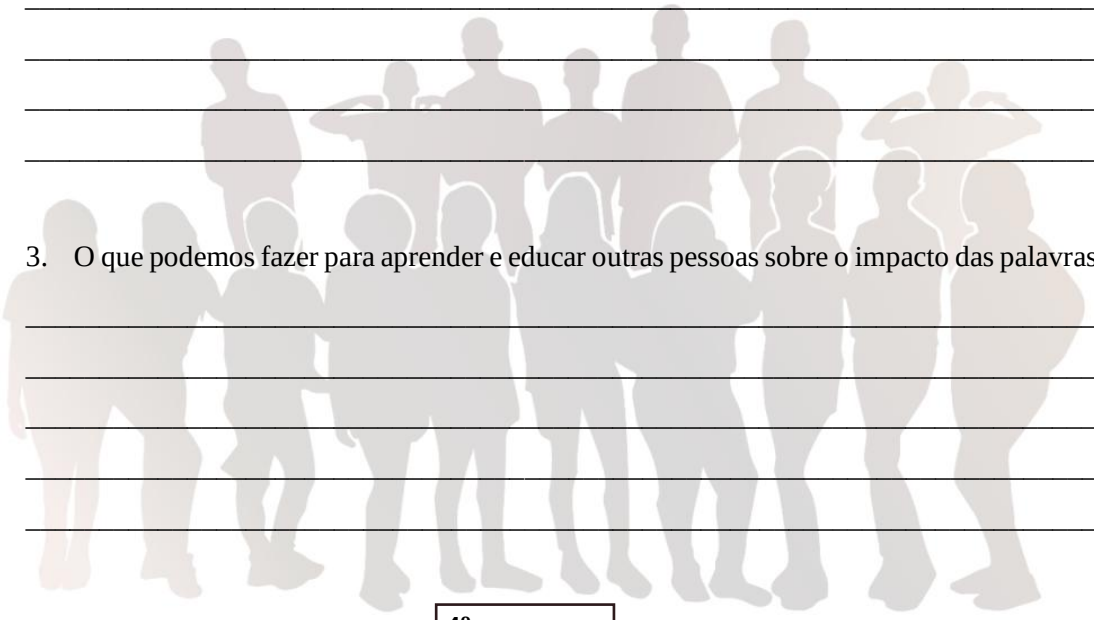
_____

_____

_____

_____

_____



4º momento

Vamos jogar?

Jogo do adivinha-palavra e trabalho com mapas para trabalhar a ancestralidade.

Caro estudante, você está diante de dois mapas (do Mundo e do Brasil) presos na lousa. Coloque o alfinete no lugar ou região de onde imagine que seja a sua origem (alfinete azul) e a de seus ancestrais (alfinete vermelho) como seus antecedentes como avós, bisavós, etc. bem como os nomes, lugar de origem e hábitos culturais (alimentação, vestimenta, música entre outros). Ao indicar as possíveis origens, comente brevemente sobre suas vivências e sua ancestralidade.

Para aprofundamento, assista ao vídeo “Ancestralidade”[51] em animação. Fique atento e diga o que mais chamou sua atenção e explique.

5º momento

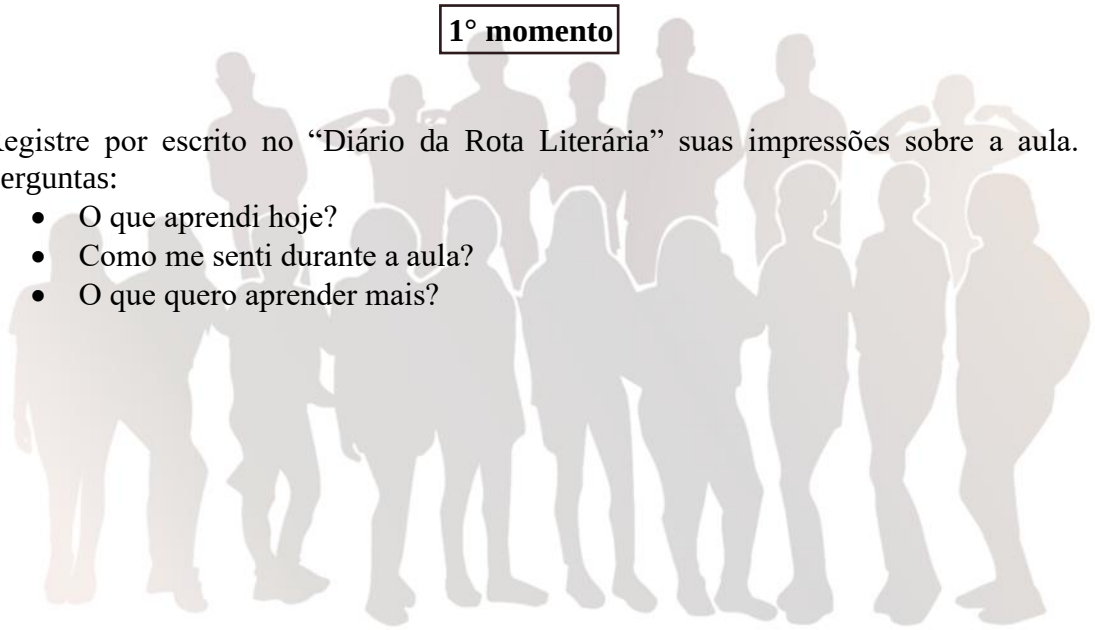
Escolha um ancestral e conte sobre ele do seu ponto de vista, escolhendo um tipo de narrador. Fale sobre seus costumes, características, forma de se vestir, dançar, alimentação e/ou algo marcante sobre essa pessoa.

Atividade Proposta (casa)

1° momento

Registre por escrito no “Diário da Rota Literária” suas impressões sobre a aula. Perguntas:

- O que aprendi hoje?
- Como me senti durante a aula?
- O que quero aprender mais?



[51] Vídeo “Ancestralidade”, uma animação. https://www.youtube.com/watch?v=XKC6_J1HTk0 Acesso em 07 de novembro de 2023.

PREFEITURA MUNICIPAL DE VALENÇA
ESTADO DA BAHIA
Secretaria Municipal de Educação
ESCOLA MUNICIPAL AUGUSTA MESSIAS GUIMARÃES
escmunaugustamguimaraes@gmail.com
RUA JOÃO LEONARDO DA SILVA, S/N – URBIS
Tel. (75) 3643-1581
VALENÇA-BAHIA

AULA 08 - Consequências do racismo nas relações familiares

1º momento

Vamos retomar o estudo das expressões racistas com a utilização de um jogo "USO" ou "DESCARTO". Participe!!!
Atividade com o jogo "Uso ou descarto" para desconstruir expressões racistas.

No conto "Elevador a serviço", identifique palavras e/ou expressões que você acha que diminuem ou desvalorizam alguém. Registre tudo no "Diário da Rota Literária".

2º momento

Observação étnico-racial familiar em foto.

Atividade

Apresento a vocês a “Caixa do anonimato”. Ela guarda sigilo e ninguém será identificado. Você deverá levantar questões, apresentar posicionamento, situações por meio da escrita sobre racismo vivido na família. A sua participação será recolhida de maneira discreta e ficará em segredo. Depois abrirei a caixa e lerei para discutirmos as questões vivenciadas mantendo o anonimato.

3º momento

Formem trios para a leitura do conto. Cada integrante ficará responsável por uma parte do texto:

- Um estudante será o narrador;
- Um estudante lerá as falas da personagem 1;
- Um estudante lerá as falas da personagem 2.

Após a leitura, registrem o que observaram no texto para definir quem seria o narrador e quem seriam as personagens.
Quais pistas o texto dá para ajudar nessa separação?

4º momento

Criação, por escrito, do discurso direto para encenar. As falas devem marcar a desconstrução das relações conflituosas apresentadas no texto. Depois, o trio deverá transformar o trecho produzido para outro tipo de discurso.

Atividade Proposta (casa)

1° momento

Reflita e converse com você mesmo sobre a atitude dos irmãos.

- Você, no lugar de Jupira, como agiria em relação ao seu irmão?
- Como você se sentiria se fosse Jupi?

Depois, registre por escrito no “Diário da Rota Literária” suas impressões sobre a aula.

- O que aprendi hoje?
- Como me senti durante a aula?
- O que quero aprender mais?

PREFEITURA MUNICIPAL DE VALENÇA
ESTADO DA BAHIA
Secretaria Municipal de Educação
ESCOLA MUNICIPAL AUGUSTA MESSIAS GUIMARÃES
escmunaugustamguimaraes@gmail.com
RUA JOÃO LEONARDO DA SILVA, S/N – URBIS
Tel. (75) 3643-1581
VALENÇA-BAHIA

AULA 09 - Identidade e pertencimento étnico-racial

1º momento

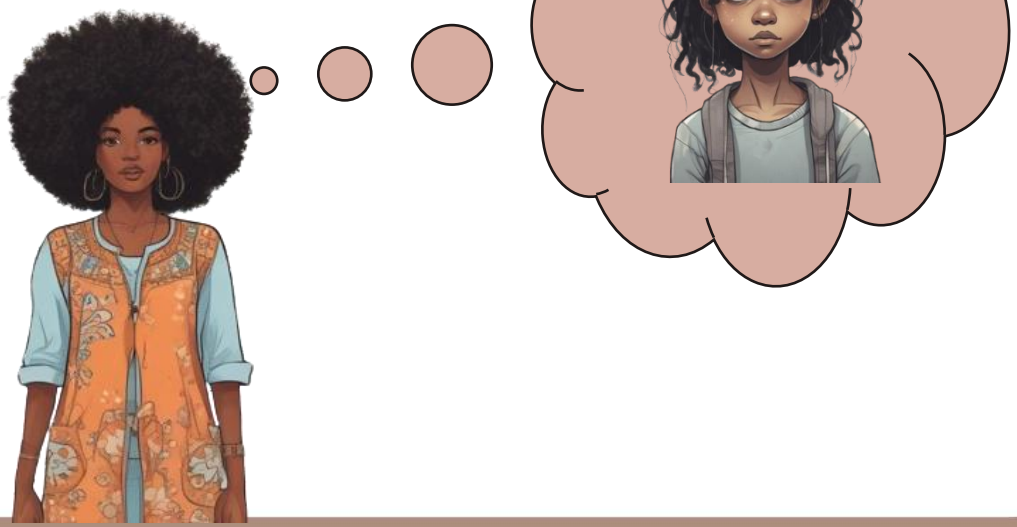
Agora faremos uma atividade sobre autoidentificação. Você está diante de diversas imagens que representam a diversidade étnico-racial do povo brasileiro. Aproxime-se da imagem com a qual você mais se identifica. Em seguida, compartilhe com o grupo as motivações da sua escolha e as reflexões que ela despertou em você.
Caso não se sinta à vontade para participar, sua decisão será respeitada.

2º momento

Apresentação do poema “Pixaim elétrico”, de Cristiane Sobral e interpretação dessa metáfora.
Roda de discussão “Cartas da consciência”

3º momento

Leitura individual e silenciosa do conto



4º momento

Atividade

Forme trio e faça uma “linha do tempo”. Nela coloque a época em que se passa a história e a duração dela, mencionando as ações da personagem de não gostar / gostar de algo que aconteceu com a personagem.

Atividade Proposta (casa)

1° momento

Atividade proposta: No “Diário da Rota Literária”, cole duas fotos suas (uma de quando era criança e outra da adolescência) e escreva uma carta pessoal com reflexões sobre quem você era e quem você é hoje.
Se preferir, as fotos podem ser substituídas por um desenho ou um autorretrato.

Pixaim elétrico

Cristiane Sobral

Naquele dia
meu “pixaim elétrico” gritava alto
provocava sem alisar ninguém.
meu cabelo estava cheio de si

Naquele dia
preparei a carapinha para enfrentar
a monotonia da paisagem da estrada
soltei os grampos e segui
de cara pro vento, bem desaforada
sem esconder volumes nem negar raízes.

Pura filosofia
meu cabelo escuro, crespo, alto e grave
quase um caso de polícia em meio à pasmaceira da cidade
incomodou identidades e pariu novas cabeças

Abaixo a demagogia
soltei as amarras e recusei qualquer relaxante
assumi as minhas raízes ainda que brincasse com alguns matizes
confrontando o meu “Pixaim” elétrico com as cores pálidas do dia.

PREFEITURA MUNICIPAL DE VALENÇA
ESTADO DA BAHIA
Secretaria Municipal de Educação
ESCOLA MUNICIPAL AUGUSTA MESSIAS GUIMARÃES
escmunaugustamguimaraes@gmail.com
RUA JOÃO LEONARDO DA SILVA, S/N – URBIS
Tel. (75) 3643-1581
VALENÇA-BAHIA

AULA 10 - Desconstruindo expressões racistas

1º momento

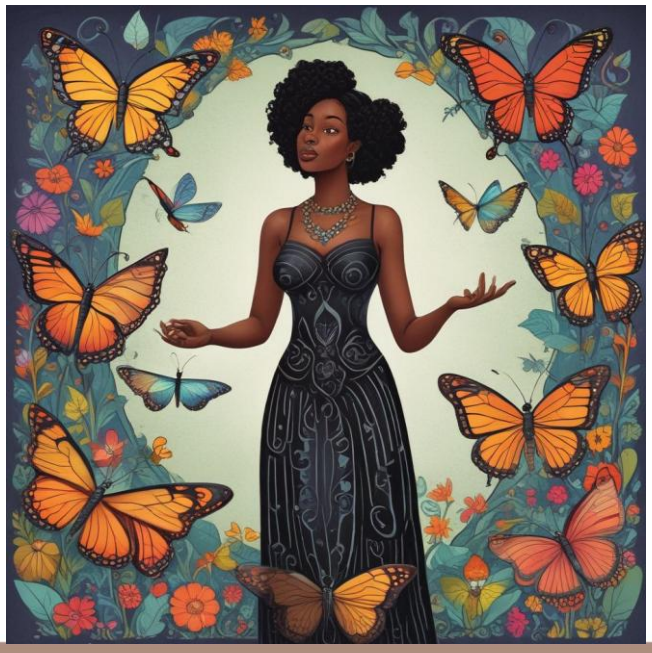
Observe a imagem da borboleta e relacione-a com a carta que você escreveu, refletindo sobre as possíveis transformações pelas quais você passou.

2º momento

Vamos assistir a um vídeo sobre as transformações da lagarta até virar uma borboleta.
Em sua carteira tem um marca-página com o nome “Metamorfose”. Levante hipóteses sobre o próximo conto a ser lido.

3º momento

Primeira leitura, individual e silenciosa, para se familiarizar com o texto.
Segunda leitura, para compreensão e interpretação.



Atividade

Com base no conto lido, responda por escrito na borboleta que você recebeu.

1. Socorro se transformou como uma borboleta? Explique.

_____

_____

2. O que contribuiu para essa transformação?

_____

_____

_____

4º momento

Exposição dialogada sobre figuras de linguagem com uso do aplicativo *Kahoot.*

Atividade - FRASES PARA IDENTIFICAÇÃO DAS FIGURAS DE LINGUAGEM

Leia os períodos abaixo retirados dos contos estudados, identifique as figuras de linguagem e diga se eles têm ou não um sentido depreciativo. Depois, explique sua resposta.

1. “Com uma ajeitada caprichada no ‘bombril’ ninguém poderia dizer que Socorro tinha sangue negro”.

2. “Por exemplo, desde que começou a brincar com *barbies* brancas, desejou conquistar um marido clarinho como os galãs de novela, ou como os príncipes dos contos de fadas”.

3. “Para ser digna de um companheiro ariano legítimo, sempre jurou ter sido uma menina bem mais clarinha, que foi escurecendo”.

4. “Este era um segredo guardado a sete chaves”.

5. “Meninos, mesmo com o cabelo ruim, poderiam passar uma existência inteira usando a cabeça raspada sem problemas, o que é, inclusive, um dos ícones da moda”.

6. “Andar vestida toda de branco ou de vermelho nem pensar”.

7. “Tinha tudo a ver com o seu sonho de deixar de ser uma mancha negra perante a sociedade e tornar-se elegante, transparente e invisível, é ‘claro’”.

8. “A caminho da badalada festa, para a qual só foram convidadas pessoas ‘finas’, ela vestia um impecável modelito em tons pastéis para afinar a silhueta”.

9. “Socorro estava perdendo a cabeça, aquela cabeça branca que costumava usar de vez em quando para tentar sobreviver num mundo que insistia em propagar a crença de que ‘não existe negro’”.

Atividade Proposta (casa)

1° momento

No *Padlet*, plataforma virtual, crie seu mural interativo e colaborativo para realizar a atividade sobre a ressignificação de trechos que contenham expressões preconceituosas ou discriminatórias na narrativa, assim como sobre os possíveis espaços que colaboram para a manutenção do racismo.
Assista ao vídeo compartilhado pelo *WhatsApp* com orientações sobre como utilizar o *Padlet*.

Para aprofundamento: Será disponibilizado livros[52] para que os estudantes possam compreender melhor os significados de expressões racistas, aprofundando o estudo realizado.
Para os estudantes que não têm acesso à internet, o material estará disponível na biblioteca da escola.

[52] Arquivos em pdf de livros de domínio público que trazem expressões racistas e orientação para a desconstrução delas. Poderá ser utilizado “dicionário de expressões (anti) racista. Disponível em: https://www.defensoria.ba.def.br/wp-content/uploads/2021/11/sanitize_231121-125536.pdf.; Expressões racistas: por que usar? Disponível em:https://www.saocaetanodosul.sp.gov.br/storage/uploads/ht85mxdpnaOtZdLQaQZZ5MP4LKUgjLlh8P0qs3xm.pdf; Tire o racismo do vocabulário. Disponível em:https://pedagogia.paginas.ufsc.br/files/2022/11/glossa%CC%81rio-palavras-racistas-Livreto.pdf

PREFEITURA MUNICIPAL DE VALENÇA
ESTADO DA BAHIA
Secretaria Municipal de Educação
ESCOLA MUNICIPAL AUGUSTA MESSIAS GUIMARÃES
escmunaugustamguimaraes@gmail.com
RUA JOÃO LEONARDO DA SILVA, S/N – URBIS
Tel. (75) 3643-1581
VALENÇA-BAHIA

AULA 11- A resistência para desconstrução de estereótipos

1º momento

Dinâmica “Fora de rota”
Reflita antes de responder cada situação apresentada

2º momento

Leitura expressiva
Responder a atividade de sistematização e verificação da compreensão do conto “Renascença”.

Atividade

1. Teresa se encaixava nos padrões de beleza impostos pela igreja?

◯ Sim.

◯ Não.

2. Para ser aceita pela igreja, Teresa alisava os cabelos?

◯ Sim.

◯ Não.

3. Que situação deixava Teresa desconfortável na igreja?

◯ Ela ser muito alta e gorda.

◯ Ela ser rejeitada por ser psicóloga.

◯ Ela ser considerada fora dos padrões da igreja.

◯ Ela ser resistente a imposição dos tipos de roupa.

4. Teresa não pensava da mesma forma que as outras mulheres. Ela concorda com a visão imposta pela igreja de que as mulheres devem ser dependentes dos homens?

◯ Sim.

◯ Não.

5. Diante da situação vivenciada por Teresa, qual é a atitude das amigas dela em relação aos seus cabelos naturais?

◯ Apoiam totalmente a decisão de Teresa em permanecer com o seu cabelo do jeito que é.

◯ Abaixam a autoestima de Teresa e sugerem que ela alise os cabelos.

◯ São totalmente indiferentes e nada falam para Teresa.

◯ Elogiam constantemente por achar lindo.

6. Qual o ambiente em que Teresa foi aceita com sua identidade?

◯ Na rua. ◯ Na igreja. ◯ No trabalho. ◯ Na tenda.

7. Como Teresa reage às expectativas de comportamento impostas pela igreja? Dê exemplos do texto que ilustrem essa reação.

8. Teresa é formada em Psicologia. Qual é a relação entre sua formação acadêmica e sua resistência ao preconceito racial e de gênero presente na igreja?

9. A igreja impõe padrões de beleza. Como Teresa lida com essa situação? Explique.

10. Explique como Teresa lida com o padrão de beleza predominante na igreja.

3º momento

Ouça a música *Raízes*, de Negra Li para rememorar os temas trabalhados no trajeto da rota literária. Reflita sobre a letra da música antes de planejar a produção do seu conto.
Participe ativamente da proposta de produção (planejamento) de um conto com a utilização da "Caixa-prisão de pensamento".

4º momento

Agora mostre o potencial que existe dentro de você. Escreva o seu conto.

Atividade proposta (casa)

1° momento

Reescrita do texto produzido. Ajuste e enriqueça seu texto.

PREFEITURA MUNICIPAL DE VALENÇA
ESTADO DA BAHIA
Secretaria Municipal de Educação
ESCOLA MUNICIPAL AUGUSTA MESSIAS GUIMARÃES
escmunaugustamguimaraes@gmail.com
RUA JOÃO LEONARDO DA SILVA, S/N – URBIS
Tel. (75) 3643-1581
VALENÇA-BAHIA

AULA 12- A resistência para desconstrução estereótipos

1º momento

Vamos falar de racismo – Jogo de cartas para a discussão. Sua participação ativa é muito importante.

2º momento

Após o nosso percurso pela Rota Literária, realizaremos a segunda coleta da autodeclaração étnico-racial.
Você preencherá o mesmo cartão utilizado no início do projeto. Em seguida, colará essa nova autodeclaração no painel e receberá a primeira, feita no início da atividade, para colá-la ao lado da atual.
Depois, ouviremos as motivações que levaram à permanência ou à mudança na autodeclaração.

3º momento

Vamos trabalhar com o conto que você produziu (reescrita).
Faremos uma etapa de autorrevisão do texto. Eu vou jogar o dado, e, de acordo com o número que cair, farei uma pergunta para te ajudar a refletir sobre o que pode ser melhorado na sua escrita.

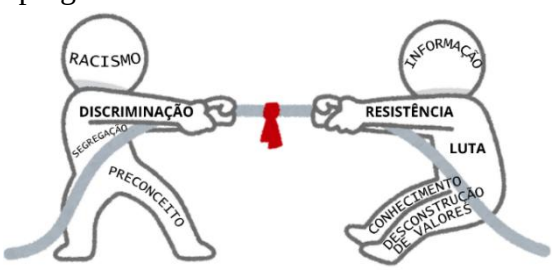
4º momento

Orientações para "O café com prosa: contos de *O tapete voador*".

Atividade proposta (casa)

1º momento

Atividade proposta: Elabore um roteiro com 10 perguntas para a autora Cristiane Sobral, com base nas curiosidades e reflexões que surgiram durante a leitura dos contos. Atenção: Nem todas as perguntas serão utilizadas no dia do encontro com a autora.



PREFEITURA MUNICIPAL DE VALENÇA
ESTADO DA BAHIA
Secretaria Municipal de Educação
ESCOLA MUNICIPAL AUGUSTA MESSIAS GUIMARÃES
escmunaugustamguimaraes@gmail.com
RUA JOÃO LEONARDO DA SILVA, S/N – URBIS
Tel. (75) 3643-1581
VALENÇA-BAHIA

AULA 13 - Bate-papo com Cristiane sobral

1º momento

Encaminhamento da turma para o auditório e orientação para seleção das questões entre as 10 elaboradas.

2º momento

Abertura da sala virtual e apresentação da autora feita pela professora.

3º momento

Interação dos estudantes com a autora.

4º momento

Agradecimentos feito pelos discentes.

PREFEITURA MUNICIPAL DE VALENÇA
ESTADO DA BAHIA
Secretaria Municipal de Educação
ESCOLA MUNICIPAL AUGUSTA MESSIAS GUIMARÃES
escmunaugustamguimaraes@gmail.com
RUA JOÃO LEONARDO DA SILVA, S/N – URBIS
Tel. (75) 3643-1581
VALENÇA-BAHIA

AULA 14- Protagonista do meu estado de consciência

"Café com prosa: contos de *O tapete voador*"

Arrumação do auditório para o evento "Café e Prosa Literária com contos Afro-brasileiros da obra *O tapete voador*.

1º momento

Previamente, na manhã do dia do evento, preparação e arrumação do ambiente para o evento

2º momento

A abertura do evento com mestre de cerimônia.

3º momento

Apresentação dos seminários discentes e das produções lúdicas realizadas pelos estudantes.

4º momento

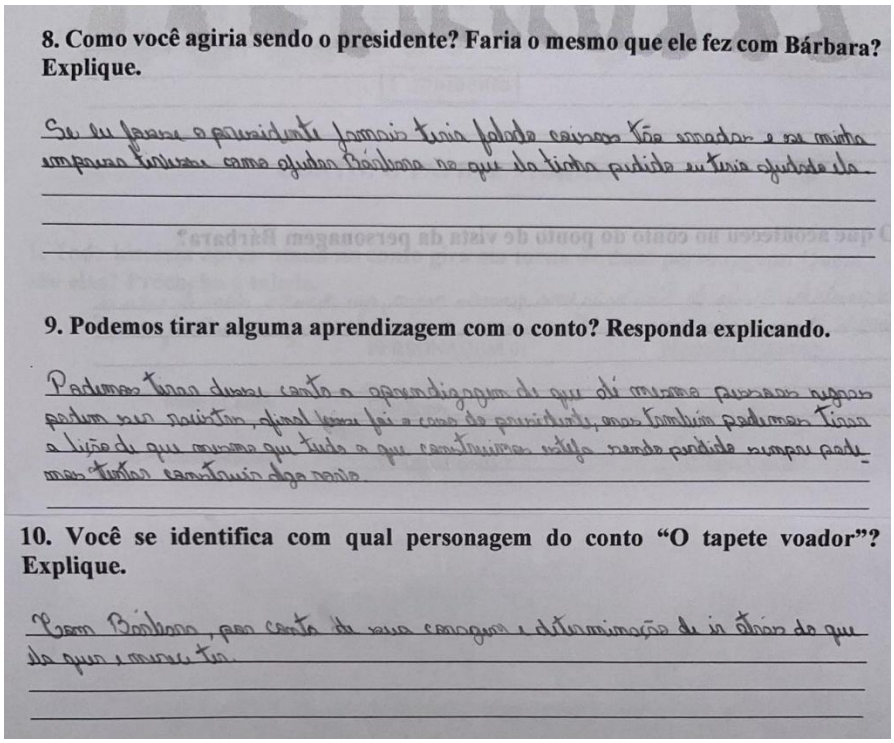
Painel literário está fazendo parte da ornamentação do projeto. Leitura dos contos produzidos pelos estudantes.

5º momento

Avaliação do projeto de intervenção.

APÊNDICE F – AMPLIAÇÃO DAS FIGURAS 60, 65 E 66

Figura 60 – Trechos da Atividade da Etapa 2 – ampliação 1: respostas de Layla.



8. Como você agiria sendo o presidente? Faria o mesmo que ele fez com Bárbara? Explique.

Se eu fosse o presidente jamais teria falado coisas tão erradas e se minha empresa tivesse como ajudar Bárbara no que ela tinha pedido eu teria ajudado ela.

9. Podemos tirar alguma aprendizagem com o conto? Responda explicando.

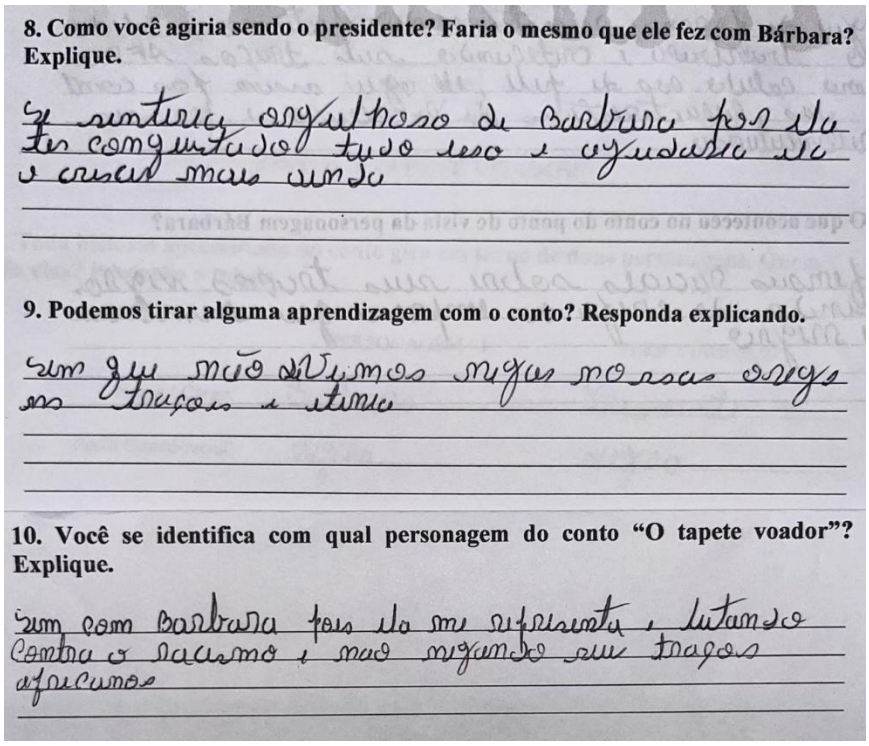
Podemos tirar desse conto a aprendizagem de que até mesmo pessoas negras podem ser racistas, afinal fosse foi o caso do presidente, mas também podemos tirar a lição de que mesmo que tudo o que construímos esteja sendo perdido sempre podemos tentar construir algo novo.

10. Você se identifica com qual personagem do conto "O tapete voador"? Explique.

Com Bárbara, por conta de sua coragem e determinação de ir atrás do que ela quer e merece ter.

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2024).

Figura 60 – Trechos da Atividade da Etapa 2 – ampliação 2: respostas de Akin.



8. Como você agiria sendo o presidente? Faria o mesmo que ele fez com Bárbara? Explique.

Se sentiria orgulhoso de Barbara por ela ter conquistado tudo isso e ajudaria ela a crescer mais ainda

9. Podemos tirar alguma aprendizagem com o conto? Responda explicando.

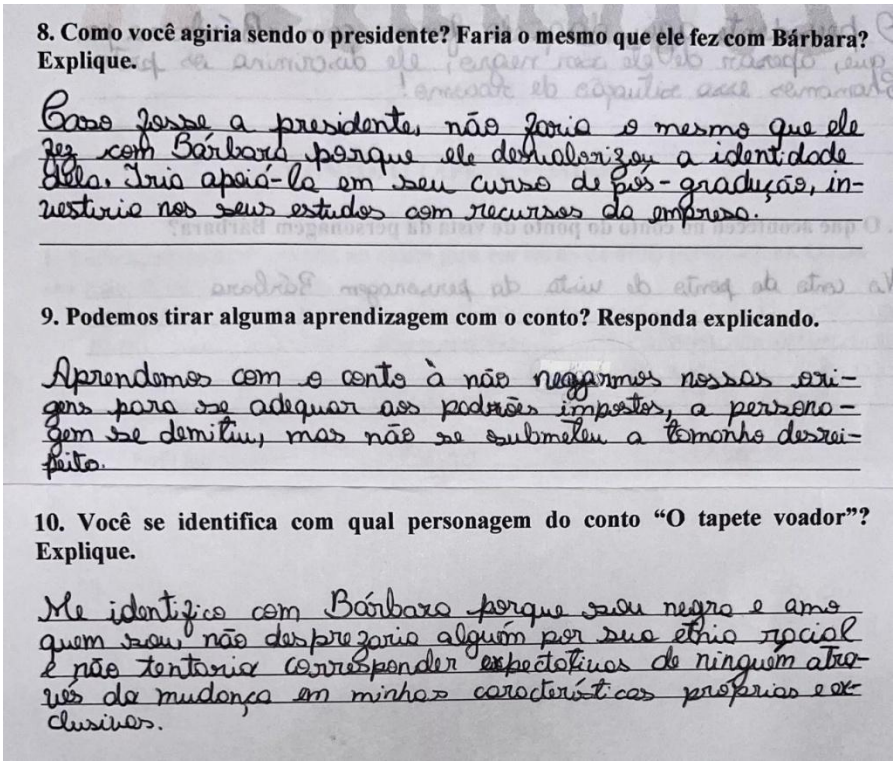
sim que não devemos negar nossas origens traçoes e etenia

10. Você se identifica com qual personagem do conto "O tapete voador"? Explique.

sim com Barbara pois ela me representa, lutando contra o racismo e não negando seus traços africanos

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2024).

Figura 60 – Trechos da Atividade da Etapa 2 – ampliação 3: respostas de Aziza.



8. Como você agiria sendo o presidente? Faria o mesmo que ele fez com Bárbara? Explique.

Caso fosse a presidente, não faria o mesmo que ele fez com Bárbara porque ele desvalorizou a identidade dela. Iria apoiá-la em seu curso de pós-graduação, investiria nos seus estudos com recursos da empresa.

9. Podemos tirar alguma aprendizagem com o conto? Responda explicando.

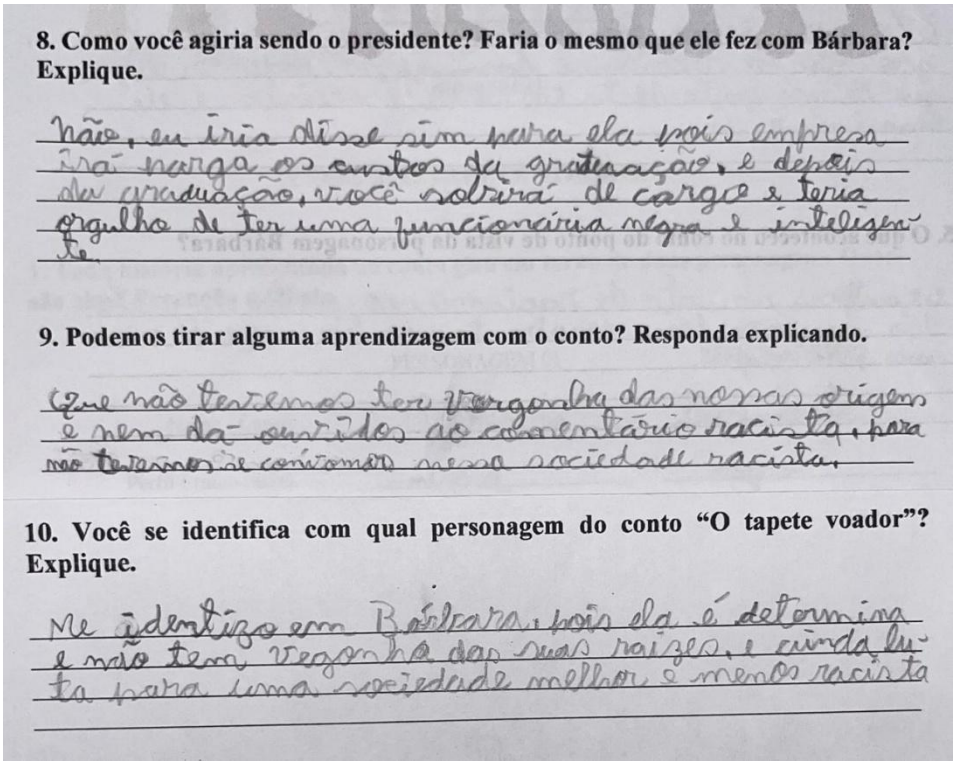
Aprendemos com o conto à não negarmos nossas origens para se adequar aos padrões impostos, a personagem se demitiu, mas não se submeteu a tamanho desrespeito.

10. Você se identifica com qual personagem do conto "O tapete voador"? Explique.

Me identifico com Bárbara porque sou negra e amo quem sou, não desprezaria alguém por sua etnia racial e não tentaria corresponder expectativas de ninguém através da mudança em minhas características próprias e exclusivas.

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2024).

Figura 60 – Trechos da Atividade da Etapa 2 – ampliação 4: respostas de Makori.



8. Como você agiria sendo o presidente? Faria o mesmo que ele fez com Bárbara? Explique.

Não, eu iria dizer sim para ela pois empresa irá pagar os custos da graduação, e depois de graduação, você subirá de cargo e teria orgulho de ter uma funcionária negra e inteligente.

9. Podemos tirar alguma aprendizagem com o conto? Responda explicando.

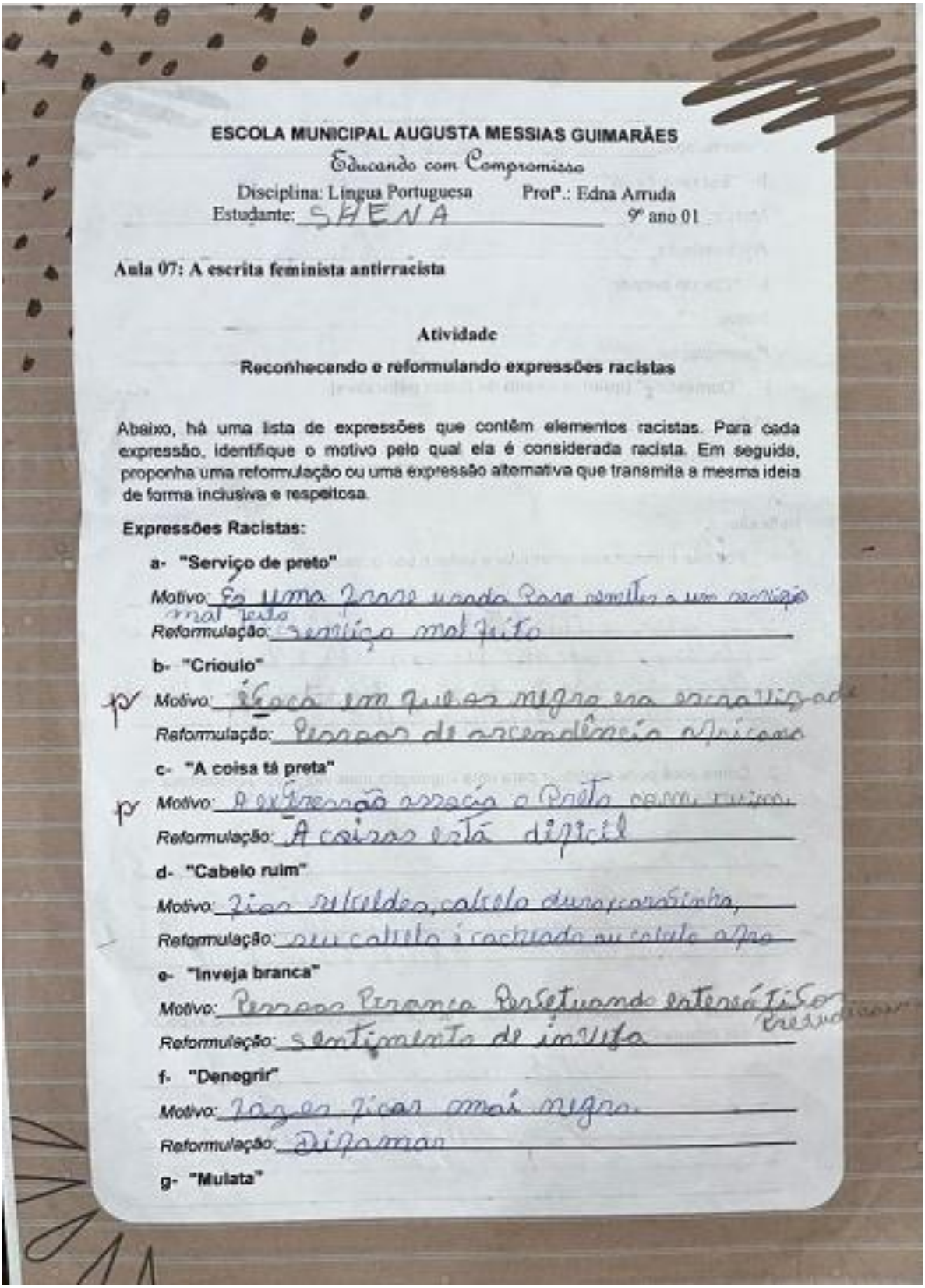
Que não devemos ter vergonha das nossas origens e nem dar ouvidos ao comentário racista, para não tornarmos se conformar nessa sociedade racista.

10. Você se identifica com qual personagem do conto "O tapete voador"? Explique.

Me identifico em Bárbara, pois ela é determinada e não tem vergonha das suas raízes, e ainda luta para uma sociedade melhor e menos racista

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2024).

Figura 65 – Atividade de desconstrução de expressões racistas – ampliação 1.



ESCOLA MUNICIPAL AUGUSTA MESSIAS GUIMARÃES

Educando com Compromisso

Disciplina: Lingua Portuguesa Profª.: Edna Arruda

Estudante: SHENA 9º ano 01

Aula 07: A escrita feminista antirracista

Atividade

Reconhecendo e reformulando expressões racistas

Abaixo, há uma lista de expressões que contêm elementos racistas. Para cada expressão, identifique o motivo pelo qual ela é considerada racista. Em seguida, proponha uma reformulação ou uma expressão alternativa que transmita a mesma ideia de forma inclusiva e respeitosa.

Expressões Racistas:

a- **"Serviço de preto"**

Motivo: Es uma frase usada para cometer a um serviço mal feito

Reformulação: serviço mal feito

b- **"Crioulo"**

p/ Motivo: Época em que os negro era escravizado

Reformulação: Pessoas de ascendência africana

c- **"A coisa tá preta"**

p/ Motivo: A expressão associa o preto com ruim.

Reformulação: A coisas está difícil

d- **"Cabelo ruim"**

Motivo: fios rebeldes, cabelo duro, carabinha,

Reformulação: seu cabelo é cacheado ou cabelo afro

e- **"Inveja branca"**

Motivo: Pessoas branca perpetuando estereótipos preconceituosos

Reformulação: sentimento de inveja

f- **"Denegrir"**

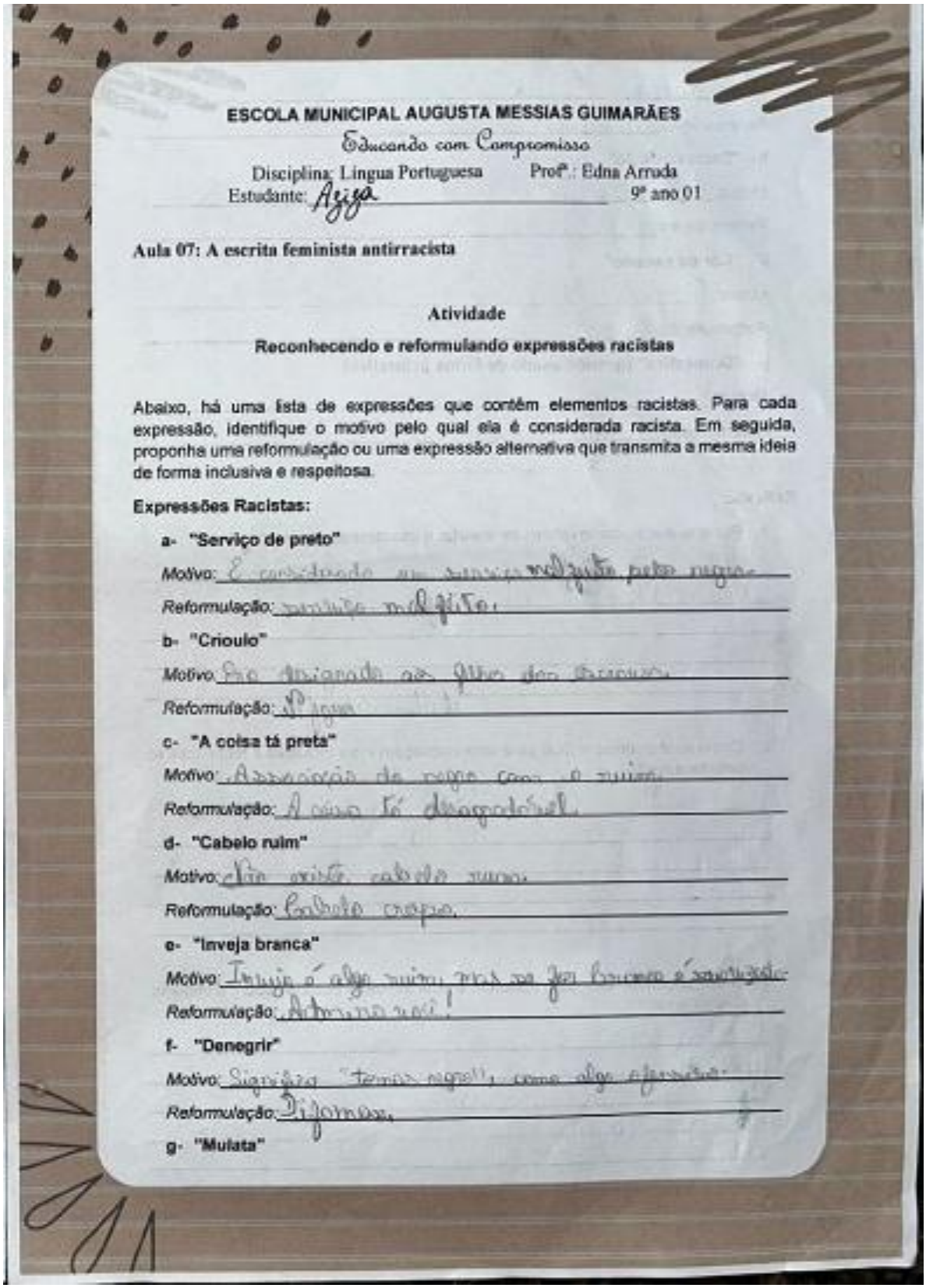
Motivo: fazer ficar mai negro.

Reformulação: Difamar

g- **"Mulata"**

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2024).

Figura 65 – Atividade de desconstrução de expressões racistas – ampliação 2.



ESCOLA MUNICIPAL AUGUSTA MESSIAS GUIMARÃES

Educando com Compromisso

Disciplina: Língua Portuguesa Profª.: Edna Arruda

Estudante: Aziza 9º ano 01

Aula 07: A escrita feminista antirracista

Atividade

Reconhecendo e reformulando expressões racistas

Abaixo, há uma lista de expressões que contêm elementos racistas. Para cada expressão, identifique o motivo pelo qual ela é considerada racista. Em seguida, proponha uma reformulação ou uma expressão alternativa que transmita a mesma ideia de forma inclusiva e respeitosa.

Expressões Racistas:

a- "Serviço de preto"

Motivo: É considerado um serviço ruim feito pelo negro.

Reformulação: serviço ruim.

b- "Crioulo"

Motivo: Foi designado as filhos dos escravos.

Reformulação: Negro

c- "A coisa tá preta"

Motivo: Associação de negro com o ruim.

Reformulação: A coisa tá desagradável.

d- "Cabelo ruim"

Motivo: Não existe cabelo ruim.

Reformulação: Cabelo crespo.

e- "Inveja branca"

Motivo: Inveja é algo ruim mas se for branca é considerada

Reformulação: Admiração!

f- "Denegrir"

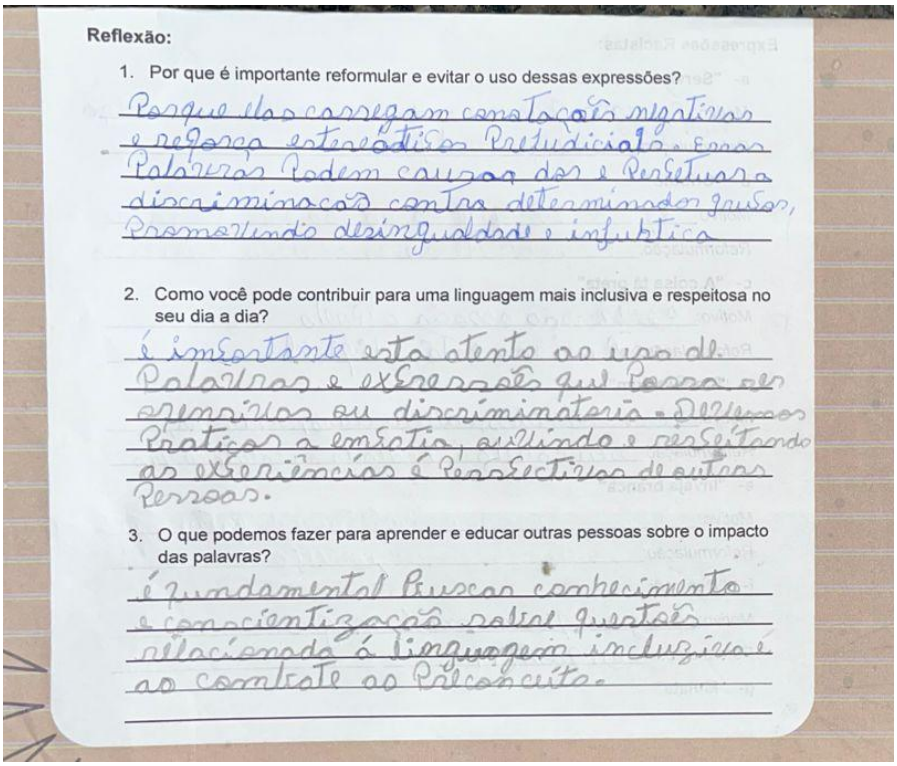
Motivo: Significa "tornar negro", como algo ofensivo.

Reformulação: Difamar.

g- "Mulata"

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2024).

Figura 66 – Atividade de desconstrução de expressões racistas – ampliação 1.



Reflexão:

1. Por que é importante reformular e evitar o uso dessas expressões?

Porque elas carregam conotações negativas e reforça estereótipos Prejudiciais. Essas Palavras Podem causar dor e Perpetuar a discriminação contra determinados grupos, Promovendo desigualdade e injustiça

2. Como você pode contribuir para uma linguagem mais inclusiva e respeitosa no seu dia a dia?

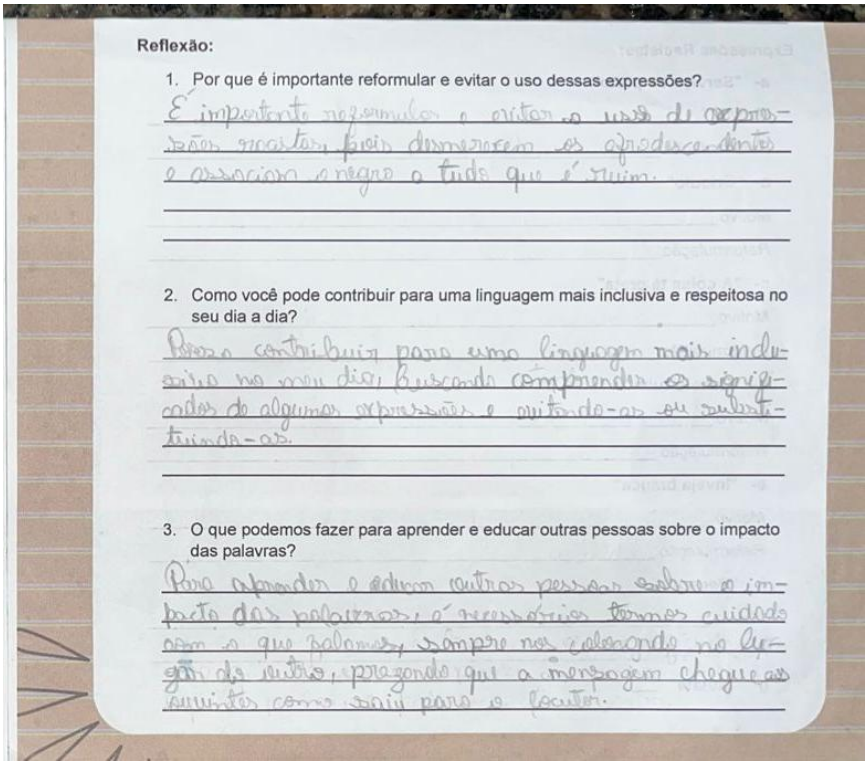
é importante estar atento ao uso de Palavras e expressões que Possa ser ofensivas ou discriminatória. Devemos Praticar a empatia, ouvindo e respeitando as experiências e Perspectivas de outras Pessoas.

3. O que podemos fazer para aprender e educar outras pessoas sobre o impacto das palavras?

é fundamental Buscar conhecimento e conscientização sobre questões relacionada à linguagem inclusiva e ao combate ao Preconceito.

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2024).

Figura 6 – Atividade de desconstrução de expressões racistas – ampliação 2.



Reflexão:

1. Por que é importante reformular e evitar o uso dessas expressões?

É importante reformular e evitar o uso de expressões racistas, pois demonstram os preconceitos e associam o negro a tudo que é ruim.

2. Como você pode contribuir para uma linguagem mais inclusiva e respeitosa no seu dia a dia?

Posso contribuir para uma linguagem mais inclusiva no meu dia, buscando compreender os significados de algumas expressões e evitando-as ou substituindo-as.

3. O que podemos fazer para aprender e educar outras pessoas sobre o impacto das palavras?

Para aprender e educar outras pessoas sobre o impacto das palavras, é necessário termos cuidado com o que falamos, sempre nos colocando no lugar do outro, prezando que a mensagem chegue as ouvintes como saiu para o falante.

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2024).

ANEXO A – COMPROVANTE DE POSTAGEM NA PLATAFORMA / PARECER DE APROVAÇÃO

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB

Plataforma Brasil

COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A VOZ DA RESISTÊNCIA DA MULHER NEGRA NOS CONTOS DA OBRA O TAPETE VOADOR: UM INCENTIVO À LEITURA LITERÁRIA AFRO-BRASILEIRA

Pesquisador: EDNA ARRUDA PITA

Versão: 1

CAAE: 78390424.7.0000.0057

Instituição Proponente: Departamento de Ciências Humanas - Campus V Santo Antônio de Jesus

DADOS DO COMPROVANTE

Número do Comprovante: 026667/2024

Patrocionador Principal: Financiamento Próprio

Informamos que o projeto A VOZ DA RESISTÊNCIA DA MULHER NEGRA NOS CONTOS DA OBRA O TAPETE VOADOR: UM INCENTIVO À LEITURA LITERÁRIA AFRO-BRASILEIRA que tem como pesquisador responsável EDNA ARRUDA PITA, foi recebido para análise ética no CEP Universidade do Estado da Bahia - UNEB em 22/03/2024 às 10:38.

UNIVERSIDADE DO ESTADO
DA BAHIA - UNEB

Plataforma Brasil

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A VOZ DA RESISTÊNCIA DA MULHER NEGRA NOS CONTOS DA OBRA O TAPETE VOADOR: UM INCENTIVO À LEITURA LITERÁRIA AFRO-BRASILEIRA

Pesquisador: EDNA ARRUDA PITA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 78390424.7.0000.0057

Instituição Proponente: Departamento de Ciências Humanas - Campus V Santo Antônio de Jesus

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.783.128

Apresentação do Projeto:

Projeto apresentado ao Curso de Pós-Graduação Stricto Sensu Mestrado Profissional em Letras ¿ PROFLETRAS, do Departamento de Ciências Humanas - Campus V, Santo Antônio de Jesus, Universidade do Estado da Bahia. Orientadora: Profa. Dra. Rosemere Ferreira da Silva.

No desenho do projeto fornecido pela autora conforme segue: ¿A pesquisa será de abordagem qualitativa, por meio do método da pesquisa-ação, visando é investigar a efetivação da leitura e inserção da literatura afro-brasileira. Para analisar a situação encontrada na turma investigada de 9º ano da escola pública do Ensino Fundamental ¿ Anos Finais, da Escola Municipal Augusta Messias Guimarães, localizada em Valença-BA, será aplicado um questionário com questões objetivas para coletar informações sobre as experiências e vivências discentes com a leitura literária, posteriormente aplicar um projeto de intervenção com a obra ¿O tapete voador¿ por meio de sequências didáticas e oficinas literárias¿.

Objetivo da Pesquisa:

OBJETIVO GERAL

- Compreender como a leitura literária de contos afro-brasileiros do livro O tapete voador pode contribuir com letramento literário e a promoção da educação antirracista em turma do 9º ano

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Por meio de intervenções planejadas, incentivar a leitura literária afro-brasileira com ênfase nos contos de autoria negra feminina, proporcionando reflexões sobre temas relacionados à vivência dos estudantes, permitindo o desenvolvimento da criticidade no tocante às relações étnico-raciais.

Discutir o conteúdo da leitura literária, visando na formação leitora do discente, o fortalecimento das identidades étnico-raciais, no âmbito escolar, de forma a corroborar com a construção das identidades étnico-raciais na sociedade.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Conforme informado pela pesquisadora nas informações básicas do projeto e no TCLE ¿Devido a coleta de informações o discente poderá se sentir tímido e/ou desconfortável diante de perguntas sensíveis ou temas que possam desencadear estresse emocional nos adolescentes, entretanto será feito um trabalho de apresentação de objetivos e da proposta de intervenção,

enfatizando o respeito à ética, às crenças, aos valores culturais da diversidade étnica e sociais, à privacidade, permitindo que o(a) estudante se sinta tranquilo(a) para participar de toda a interação que ocorrerá no processo de ensino-aprendizagem e sinta-se seguro(a), ciente de que não serão permitidas práticas de constrangimento¿.

Comentários: os riscos encontram-se dentro da eticidade.

Benefícios:

Conforme informado pela pesquisadora ¿A realização desta pesquisa trará ou poderá trazer benefícios para os estudantes da Escola Municipal Augusta Messias Guimarães, que ao entrarem em contato com contos afro-brasileiros, tenham a possibilidade de desenvolver do repertório literário, aperfeiçoar a linguagem e habilidades comunicativas, além de fomentar a consciência crítica diante de dilemas, sociais, culturais e históricos¿.

Comentário: Os benefícios encontram-se dentro da eticidade.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Destaca-se que os comentários deste parecer estão baseados na correlação dos princípios éticos (autonomia, não maleficência, beneficência, equidade e justiça) com os aspectos da pesquisa (objeto, participantes, metodologia e aspectos do campo). Portanto, a apreciação é feita na perspectiva da orientação e sem julgamento de valores, conforme preconiza a ética no seu significado mais profundo que é propor a dignidade humana.

A pesquisa A VOZ DA RESISTÊNCIA DA MULHER NEGRA NOS CONTOS DA OBRA O TAPETE VOADOR: UM INCENTIVO À LEITURA LITERÁRIA AFROBRASILEIRA é exequível e poderá contribuir significativamente com a ampliação das discussões sobre o letramento literário e a promoção da educação antirracista.

Quanto a metodologia a ser utilizada o projeto defini e apresenta dentro dos aspectos da pesquisa, conforme destaca a pesquisadora que ¿Para a realização do projeto de intervenção, serão aplicados questionários com a turma para obter informações sobre a relação deles com a leitura literária, será desenvolvida uma rota literária com contos, com previsão para um período de aproximadamente 3 meses. A rota será dividida em 13 encontros, denominados no projeto por etapas que serão trabalhados além da estética literária dos contos, temas como identidade e relações étnicoraciais com uma abordagem antirracistas. Ao todo serão 32 aulas. A intervenção partirá da ideia sequência expandida de Cosson (2018) sobre letramento literário, todavia com adaptações da pesquisadora que, em momentos da aplicação, poderá introduzir o que ela denomina de resgate e/ou difusão. O primeiro, trata-se da busca de conhecimento, partindo da aprendizagem significativa. O segundo, é quando o aprendiz se transforma em agente multiplicador do que foi assimilado. Em todos os encontros haverá atividades a serem desenvolvidas contemplando os eixos leitura, oralidade e escrita, partindo da ênfase na leitura literária¿.

Quanto a metodologia de análise de dados a autora define que ¿será coletado dados por meio de questionário com questões objetivas fechadas e atividades de sondagem inicial além de uma sequência didática montada em formato de uma rota literária. Durante a realização dessas atividades serão coletados materiais da pesquisa¿.

A pesquisadora informa ainda que os participantes serão no total de 22 ¿Estudantes do nono ano¿ e as intervenções a serem realizadas será ¿uma sequência didática por meio de uma rota

literária com contos¿.

O cronograma de execução do projeto foi registrado de forma detalhada, no projeto original do curso e nas Informações Básicas do Projeto, especificando as atividades da pesquisa com suas respectivas datas, definiu também a data do início e término da pesquisa de campo.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Na perspectiva da eticidade, conforme segue:

1 ¿ Termo de compromisso da pesquisadora responsável: em conformidade com a normativa;

2 ¿ Termo de confidencialidade: em conformidade;

3 ¿ Autorização institucional da proponente: em conformidade;

4 - A autorização da Instituição coparticipante: em conformidade;

5 - Declaração de Concordância com o desenvolvimento da pesquisa: em conformidade;

6 - Folha de rosto: em conformidade

7 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido: em conformidade;

8 ¿ Termo de assentimento do menor: em conformidade;

9 - Termo de Concessão: em conformidade;

10 - Cronograma: em conformidade.

Recomendações:

Recomendamos ao pesquisador atenção aos prazos de encaminhamento dos relatórios parcial e/ou final. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto com APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos sujeitos da pesquisa tendo respeitado os princípios da autonomia dos participantes da pesquisa, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB

Plataforma Brasil

Considerações Finais a critério do CEP:

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos sujeitos da pesquisa tendo respeitado os princípios da autonomia dos participantes da pesquisa, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2308176.pdf	21/03/2024 22:52:19		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projetodomestradopostadonaplataforma.pdf	21/03/2024 22:48:50	EDNA ARRUDA PITA	Aceito
Outros	TERMODECONFIDENCIALIDADEassinado.pdf	21/03/2024 22:34:46	EDNA ARRUDA PITA	Aceito
Outros	TERMODECOMPROMISSODOPESQUISADORassinado.pdf	21/03/2024 22:33:37	EDNA ARRUDA PITA	Aceito
Declaração de concordância	DECLDECLARACAODECONCORDANCIACOMODESEMVOLVIMENTODOPROJETODEPESQUISAassinado.pdf	21/03/2024 22:32:14	EDNA ARRUDA PITA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMODEASSENTIMENTODOMENORassinado.pdf	21/03/2024 22:31:11	EDNA ARRUDA PITA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEassinado.pdf	21/03/2024 22:30:44	EDNA ARRUDA PITA	Aceito
Outros	TermodeConcessaoAugustaassinado.pdf	21/03/2024 22:06:38	EDNA ARRUDA PITA	Aceito
Outros	TermodeAutorizacaoInstitucionaldaCoparticipanteassinado.pdf	21/03/2024 21:54:17	EDNA ARRUDA PITA	Aceito
Outros	TermodeautorizacaoinstitucionaldapropoenteDiretorUnebassinado.pdf	21/03/2024 21:44:45	EDNA ARRUDA PITA	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRostoparaoproponenteUneb.pdf	21/03/2024 21:40:07	EDNA ARRUDA PITA	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

SALVADOR, 24 de Abril de 2024

Assinado por:
Aderval Nascimento Brito
(Coordenador(a))

ANEXO B – CONTO: “O TAPETE VOADOR”

Todo mundo tem a oportunidade de se reinventar a partir de um momento de crise. No caso da Bárbara, tudo aconteceu quando estava trabalhando e conseguindo ótimos resultados. Era estimada pela equipe, tudo estava caminhando para o êxito. A moça estava tão empolgada que fez uma carta pedindo o apoio da empresa para começar um curso de pós-graduação. De um dia para o outro, foi convocada pelo presidente da empresa. Do jeito que as coisas aconteceram, pensou, *quem sabe não recebo uma promoção, seria ótimo, crescimento profissional, um salário melhor…*

Eis que chegara o dia da esperada audiência. Enquanto aguardava na sala de espera do gabinete da presidência, observava os móveis, a decoração, tudo um tanto antiquado, em sua opinião, mas de excelente qualidade. Sua reflexão foi subitamente interrompida pela secretária do presidente, que perguntou se preferia chá ou café. Estava a saborear o chá escolhido quando pensou sobre a incrível experiência de nesta altura da vida, *ser servida por alguém*. Ela, filha de empregada doméstica e porteiro, criada para trabalhar, e trabalhar pesado, tinha orgulho de ter conquistado, naquela renomada empresa, um ofício importante, pois era uma das funcionárias mais requisitadas da assessoria de comunicação.

Divagações íntimas enquanto aguardava confortavelmente assentada a flertar com a sua imagem refletida no espelho na mesa de centro. Era vaidosa, experimentava ao máximo as possibilidades do seu cabelo afro, com presilhas, turbantes, prendedores, faixas, enfim, tudo que pudesse iluminar e exaltar a sua identidade. Nesse dia, especialmente, fizera um penteado trançado, com desenhos adornando a cabeça inteira, como uma preciosa moldura. Foi interrompida pelo som alto dos saltos dos sapatos da secretaria, cuja imagem invadiu a sala, com a urgência das secretarias dos grandes escritórios:

– Boa tarde, senhorita Bárbara, por favor, queira me acompanhar. O presidente vai recebê-la daqui a pouco.

Entrar no gabinete do presidente era vislumbrar um território estranho, nunca antes imaginado. Mas ora, o escritório era como são os escritórios! No centro da sala havia uma mesa enorme, repleta de papéis, jornais do dia, revistas, muitos cartões de visita, embalagens de presentes ainda fechadas e canetas finas. Ah, uma caixa de charutos. Ainda uma pasta de despachos no centro da mesa, com demandas a transbordar em formato de papéis diversos.

O presidente era um homem muito ocupado. Bárbara sentou na cadeira indicada pela secretária. Era um local onde cada um devia saber o seu lugar. Ansiosa, mexia os dedos das mãos, acariciando a aliança de compromisso que usava. Distraída, perdeu a chegada rápida do

presidente. Surpresa, Bárbara levantou bruscamente. Não estava sonhando. Estava surpresa! O presidente era um homem negro! Um negro na presidência daquela multinacional! Nunca havia visto fotos do presidente, pois só falava por meio do seu porta voz, e ele não costumava comparecer aos eventos sociais, devido a impedimentos de agenda. O presidente era tão importante que fazia questão de ser invisível, intocável. Bárbara estava atônita!

Com gestos precisos, ele estendeu a mão negra, que saltou ágil, da beirada da manga do terno branco impecável, muito bem cortado:

– Obrigado por ter atendido ao meu convite. Seja bem-vinda. Fique à vontade, prometo ser breve, seu tempo deve ser tão precioso quanto o meu. Você é sem dúvida um grande talento desta empresa. Em primeiro lugar, peço que o assunto aqui tratado fique entre nós. Admiro a sua dedicação e o seu profissionalismo, acredito no seu potencial, por isso vou tentar tecer alguns comentários que poderão ser fundamentais à sua ascensão profissional. Em primeiro lugar, quero fazer alguns esclarecimentos: vivemos em um país que desperdiça muitos talentos, você sabe. Por isso saiba que você tem um excelente emprego nesta instituição, muitos gostariam de ocupar o seu lugar.

O presidente fez uma pausa para diminuir ainda mais a temperatura do ar-condicionado, já bastante frio, o que fez com que a sala reproduzisse uma atmosfera climática um tanto europeia.

– Eu confesso que aprendi a duras penas o que é preciso para crescer aqui. Creio que devo alertá-la. Sobre a sua carta, bem, eu entendo o seu desejo de querer estudar. Você de fato chegou longe considerando a maioria negra deste país, deve se orgulhar! Veja o caso das mulheres negras então! Você é dona de uma trajetória ímpar.

Bárbara estava ficando confusa. Onde aquela conversa iria parar?

– Entretanto, há outras coisas que você deve aperfeiçoar. O seu marketing pessoal, por exemplo. Não me leve a mal, mas já temos bons produtos para minimizar acidentes genéticos desagradáveis, como o cabelo do negro. É um dos seus defeitos. Seu cabelo é péssimo. Mas não se aflija com isso, eu posso ajudar. Costumo viajar para o exterior e minha esposa poderá trazer ótimos cosméticos, sem nenhum incômodo. Nem vai ser preciso agradecer. Entenda esse gesto como um investimento nos recursos humanos da empresa. A cor não precisa ser um fardo para os mais desenvolvidos. Vou fazer a minha parte, mas prometa que não vai deixar a sua negritude assim tão evidente. É possível sim, sua pele não é tão escura, poderá ser facilmente disfarçada. Você só precisa de alguns esclarecimentos... tem um futuro brilhante, alvíssimo, sem dúvida.

O Presidente acendeu um charuto. Fumou em silêncio. Fez uma pausa dramática.

– Desculpe. Com o passar do tempo estou tendo alguns "brancos", cada vez mais frequentes… São instantes de paz.

A moça estava imóvel.

– Mais uma dica. Você precisa aprender a jogar conforme as regras. Para que insistir em ser negra em um país racista? Quanto menos você declarar a sua negritude, melhor. Veja, por exemplo, o caso de alguns negros bem-sucedidos. A sociedade deu uma oportunidade de crescimento a eles e eles retribuíram, casando com mulheres distintas, brancas, recatadas, exímias donas de casa, puras, com bons genes, para que o futuro seja melhor, sem esses defeitos de cor. Digo isso porque fiquei o sabendo que você tem um namorado negro. Desculpe invadir a sua privacidade, mas isso é um atraso! Vai levar você para um mundo degradado! O mundo dos alcoólatras, dos vagabundos, dos criminosos. Mas eu entendo você. Também já fui negro um dia. Numa fase dolorosa, que procuro esquecer, aliás, pago um ótimo terapeuta alemão, que tem reformulado a minha autoimagem. Tenho dinheiro suficiente para estar acima de qualquer suspeita. Sou a prova de que o racismo não existe para aqueles que sabem se misturar à paisagem, como os camaleões. Quem olha para mim, hoje, nunca vai dizer que sou negro, é digamos, apenas um detalhe biológico.

Entendeu o meu ponto de vista? Não sou negro, somos todos iguais, vivemos em uma democracia racial, onde todos os que se esforçam podem vencer. Se não venceram, é porque ainda não se esforçaram o suficiente.

O telefone tocou. Era a secretária. Ele disse que aguardasse dez minutos, já estava no fim. Bárbara estava sem ação. Não conseguia controlar as lágrimas a escorrer pelo rosto aflito. O presidente ofereceu um lenço branco, ela recusou. Deixou que as lágrimas trouxessem alguns escurecimentos à tona e limpassem as imagens de terror que embaçavam a sua visão. Ela estava lívida após aquela sessão de *afropessimismo* e tentativa de lavagem cerebral. Estava com as pernas trêmulas, quase sem chão, prestes a desmoronar em suas convicções. Mas levantou decidida, firme em suas certezas.

– Veja Senhor Presidente, eu sou negra. Negra! Quando acordo, quando durmo, quando amo, quando trabalho. Eu sou apaixonada por um homem negro e sonho em ter filhos negros um dia. Jamais poderei deixar de ser o que sou. Agradeço pela oportunidade, mas não posso corresponder à expectativa desta empresa. Eu me demito.

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

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

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

SOBRAL, Cristiane. O tapete voador. *In*: SOBRAL, Cristiane. **O tapete voador**. Rio de Janeiro: Malê, 2016. p. 7-12.

ANEXO C – CONTO: “NKALA: UM RELATO DE BRAVURA”

Nkala, princesa do Reino do Congo, filha única do Rei Lukeni Lu-Nimi, vivia mais um dia em família, em sua aldeia africana. Com os seus desfrutava um tempo bom, era dia de festa, um desses instantes para relembrar. Era uma moça muito apegada à sua família. Com a mãe aprendera as artes do amor, com o rei, seu patriarca, as artes da guerra. Sempre prometera ao seu genitor que, chegada a hora, reinaria entre os seus com sabedoria. Nkala era conhecida por todos pela beleza do seu dançar. Bailava como vivia. Intensamente. Naqueles tempos, tudo estava como deveria ser em sua comunidade.

Na semana seguinte, em uma tarde pardacenta e traiçoeira, traficantes de escravos portugueses invadiram suas terras e destruíram completamente a sua aldeia. Nkala foi espancada, acorrentada, sequestrada e jogada em um navio negreiro. Seu pai morreu defendendo a aldeia, sua mãe teve o mesmo fim. As tragédias não costumam mandar avisos.

O navio-prisão arrastou-se pelo Atlântico. Nkala, assim como tantos outros, foi atirada no porão, onde sentiu a dor da separação da família amada, viu amigos morrendo na travessia, outros atirados ao mar. A fome e as correntes paralisavam, mas por ali não viu nem sombra da submissão. Houve rebelião naquele porão infecto, onde não jorrou apenas o sangue negro. Para sobreviver, Nkala alimentou-se de suas lembranças mantendo em estado de alerta sua alma assustada.

Depois de um tempo impossível de precisar, chegaram a um porto em um lugar desconhecido. Novas privações, muita tortura e um sofrimento inimaginável. Alguns sucumbiram na travessia. O cheiro de dor e morte contaminava o lugar. Tentando manter a sanidade, agarrava-se à memória dos seus pais, assassinados ainda na aldeia, na tentativa de impedir o sequestro coletivo.

Os gritos dos proprietários da mercadoria humana, falando em uma língua estranha, interromperam o fluxo dos seus pensamentos. Tinham pressa. Ela deduziu que estivessem a deliberar sobre o seu destino e sobre o futuro do seu povo. Os poucos sobreviventes foram enfileirados naquele porto de horrores. Àquela altura, muitas manobras repressivas já haviam sido utilizadas pelo sistema colonial com o objetivo de impedir o êxito da reação anticolonialista, sobretudo a violência física e a psicológica, ambas poderosas no sentido da desarticulação das massas e do protagonismo das suas lideranças.

Nkala nunca havia sido chamada de escrava, e percebeu que, ali, todos foram, sem distinção, subtraídos de sua condição humana. Com crueldade, foram examinados pelas mãos imundas e criminosas dos europeus. Seu corpo nunca havia sido tocado pelas mãos de um

homem, exceto o seu pai. Percebeu, horrorizada, que eram tratados e conferidos como se fossem objetos.

Ao fim do exame, começou o ritual da preparação para a venda. Outros homens brancos também estavam chegando, aglomerando-se no porto. Deviam ser os compradores. Faziam muito barulho. Nkala não era uma das primeiras da fila, estava quase na metade daquele grupo de vendáveis. Em seu lugar, observou o tratamento dado a cada um, com os seus corpos coisificados, seus dentes expostos, braços e pernas avaliados, músculos manipulados, exibidos em troca de dinheiro. Homens, mulheres e crianças, foram levados pelos seus algozes. Acorrentados, arrastados, o que maculava ainda mais os seus corpos já tão feridos.

Enquanto esperava a sua vez, Nkala mantinha o olhar em sua aldeia, nos bons momentos vividos, procurava não pensar na dor, embora seus sentidos estivessem quase entorpecidos. Sabia que logo chegaria a sua hora. Dentro dela, o medo conversava com a coragem. Sabia que não nascera para ser escravizada, pois seu destino estava traçado desde a infância, seus ancestrais nunca ousariam mentir. Era uma mulher livre. Soberana. Destinada a reinar. Mostraria a força do seu povo em qualquer circunstância.

Com os gritos dos mercadores, sentiu o apertar das correntes rasgando sua carne em chamas. Um dos vendedores de gente chegou bem perto. Dava para sentir o seu cheiro de enxofre. Tinha o sorriso sarcástico dos quase mortos, ou daqueles que nunca estiveram vivos, impossível precisar. Quis saber, entre grunhidos e gestos confusos, se ela tinha alguma habilidade especial, algo que pudesse aumentar o seu preço.

Nkala respirou fundo e começou a dançar, como dançava em sua aldeia, onde as danças, os cantos e os ritos eram inseparáveis, um contínuo movimento de ligação com a ancestralidade. O homem riu alto, com deboche, salivando muito, enquanto cobiçava o seu corpo nu ali exposto. Fez questão de dizer a todos que essa escrava não venderia, seria seu animal de estimação! Para os seus serviços exclusivos até que estivesse bem gasta, ocasião em que acharia algum comprador. Ora, seria o seu bônus, um justo merecimento por tanto trabalho com esses desgraçados!

Com um gesto, ordenou que parasse de dançar e voltasse à fila. Nkala, desafiadora, com ares de sonho, continuou a dançar, a cantar e a bater os pés no chão. O algoz já estava de chicote em punho, a proferir os insultos próprios de um opressor legítimo no ofício da subordinação. Muitas chibatadas foram desferidas no corpo em movimento de Nkala, ela parecia estar em transe, dançando, dançando…

O traficante de almas procurou nas camadas do ódio mais profundo outras forças, como quem pretende domar um animal, animado por estranho prazer e pelo desafio do macho diante da fêmea indefesa. Bateu com mais intensidade ainda, em outra sequência de chibatadas, derramando mais sangue de Nkala, cujo delicado rosto de mulher, já desfigurado, ainda sorria, como que transportado a outra dimensão.

Observando o seu movimento de resistência, outros companheiros também começaram a bater os pés no chão, a gritar como podiam, a cantar. Tentavam ainda agredir os seus algozes, em uma tentativa desesperada de libertação, acorrentados, machucados, esquálidos, exauridos da travessia. Morreram ali, agredidos, tentando reagir aos opressores, proclamando uma desesperada insurreição. Entretanto, aquele chão em terras distantes não ficou manchado apenas com o sangue negro, o corpo branco dos senhores também foi perfurado pela inesperada revolução.

O sequestrador não entendia aquela estúpida ousadia negra, encharcada de força e determinação. Morreriam todos, aqueles miseráveis! Que prejuízo! Aos gritos, ele chamou outros mercadores, que trouxessem seus açoites, facas, todos os objetos cortantes disponíveis, para que aquela negra servisse de exemplo para todos, pois seu extermínio era questão de honra.

Luta desigual. Tantos homens e uma única mulher vítima do espancamento coletivo. Nkala, brutalmente agredida, ainda flutuou por alguns instantes, em seus derradeiros movimentos. Só deixou de sentir dor quando entregou seu corpo à terra, enquanto os seus insubmissos olhos secos fitavam o céu cinzento.

Nkala não estava só quando as chibatadas insanas rasgaram sua pele até os órgãos e ossos, repetidamente, repetidamente, dilacerando definitivamente o seu corpo físico. Liberta da matéria, foi acolhida pelos seus ancestrais rumo a Aruanda, o paraíso da liberdade perdida.

SOBRAL, Cristiane. Nkala: um relato de bravura. *In*: SOBRAL, Cristiane. **O tapete voador**. Rio de Janeiro: Malê, 2016. p. 31-35

ANEXO D – CONTO: “ELEVADOR A SERVIÇO”

Manhã de sol. Primeiras horas. Ela saiu de casa para mais um dia de ensaios. Com passos tranquilos, resolveu pegar o elevador de serviço, já que o outro parecia ter travado na recepção. Entrou no elevador do prédio de luxo no 12° andar assoviando uma música de Jovelina Pérola Negra. O elevador estava vazio. Gostava mesmo da Jovelina, pois seu ouvido musical fora moldado em casa, desde a infância, quando sua mãe cantava e alimentava os filhos com palavras de exaltação à cultura negra. Seria interessante, nesse momento da sua carreira de cantora, discutir com a equipe a possibilidade de montar um show com um repertório de músicas da Jovelina, Clementina de Jesus, Dona Ivone Lara e outras cantoras e compositoras negras que mereciam e deviam mesmo ser homenageadas como pilares do nosso patrimônio cultural.

Sua inspiração foi suspensa pela parada do elevador, no oitavo andar. Não gostava muito de elevadores. De repente, eis que o apertado recinto abriu suas portas para uma senhora branca de meia-idade. Não era muito simpática, nem parecia confortável naquele exíguo elevador de serviço. Malena achou melhor desligar a sua rádio interna e ficar atenta. Não gostava de olhares de soslaio Acabara de receber um. Daqueles olhares com texto e subtexto. A senhora, começou a tossir. Não era um bom sinal. Por ser artista, Malena costumava observar muito bem as pessoas. A senhora logo soltou o seu primeiro petardo:

– Bom dia! Acho que estamos com problemas nos elevadores. De qualquer forma, ouvi dizer que agora os elevadores são para todos. A síndica me disse, inclusive, que o nosso condomínio vai seguir as normais e leis, para evitar problemas. Acho justo.

Malena respondeu com um sucinto "bom dia".

– Nossa! Não tinha reparado como você é simpática. E bonita! Parabéns pelo seu cabelo! Acho o máximo quando as mulatas assumem a sua raça. É um sinal de evolução.

O elevador travou no quinto andar.

– Desculpe o meu mau jeito, a intromissão.... Mas sabe o que é? Será que você não poderia me indicar alguém assim como você para trabalhar em minha casa? Preciso tanto de uma empregada! Quero dizer… Sem preconceito algum. Na minha família nunca houve isso. Tive uma empregada que herdei dos meus pais; cuidou de todos lá em casa. Ela foi minha mãe de leite. Infelizmente faleceu recentemente. Mas cuidamos de tudo, já que não tinha família nem teve filhos. Uma mulher muito valiosa. O caso típico da alma branca rara hoje em dia. Muitos primos meus brigavam para tê-la em casa. Não sei se encontraremos mais alguém tão dedicado. Está tão difícil contratar! Não entendo essa confusão toda. Aliás, somos todos

empregados, não é verdade? Mas, hoje, encontrei você aqui por um motivo especial, sabe? Deus tem um propósito para tudo! Eu sou muito católica!

Malena não estava enganada. Não mesmo. Ali, travada no elevador onde aquela senhora, racista, queria posar de "miss mito da democracia racial brasileira". Bem que ela percebeu, desde que mudara, que não havia moradores negros no prédio. Negros? Só os motoristas, porteiros e empregados. Mas não acreditava em lugares interditados em parte alguma do planeta. Era uma mulher livre. Tinha que dar uma resposta à altura.

Respirou fundo.

– Muito obrigada pelos elogios. Não é todo dia que recebemos notícias de pessoas que oferecem empregos em elevadores, não é? Realmente, os tempos são outros. Mas veja a coincidência! Sabe, eu também estou procurando alguém que possa me atender profissionalmente, assessorar quero dizer. Será que a senhora não teria alguma indicação? Uma filha, uma sobrinha ou afilhada? Se for bem qualificada, eu pago um salário justo, faço questão de estabelecer relações de trabalho coerentes com os novos tempos. O conhecimento deve ser valorizado, não é verdade? Nas relações trabalhistas, tudo deve ser feito de forma "clara", para evitar equívocos, principalmente em um país como o Brasil, com séculos de herança escravocrata. Não é tempo de repetir antigos erros. Nossas relações de trabalho e convivência precisam ser revistas, hoje e sempre. Não é verdade?

Impossível descrever a palidez da senhora. O elevador, que agora estava descendo, foi invadido pelo som de sua tosse compulsiva, seguido de um pedido de desculpas em tom baixo, logo acompanhado por um sorriso em tom amarelo. Ela ainda disse:

– Esses elevadores de serviço costumam favorecer o acúmulo de bactérias.

Finalmente o elevador voltou a funcionar, a porta abriu, anunciando a chegada ao térreo. Malena já saiu do prédio com o celular na mão, pronta para ligar para o seu produtor, certa de que faria o show, de que invocaria a memória das ancestrais. Estava decidida. Não bastava ser contra o racismo. Isso não era suficiente, não mudaria o estado das coisas. Era uma questão de ação, de defender as razões da cor com alegria. As canções de Jovelina Pérola Negra, ora afastadas do seu pensamento pela interrupção da triste senhora, voltaram com força, cantou para o seu produtor um trecho de Elos da Raça em que a Pérola negra do samba já dizia:

“agora é formar uma corrente
com elos resistentes daqueles
que levam um bom tempo
para arrebentar...

é ou não é??

é o espaço deixa caminhar com seus passos

essa nova geração

e dar condições a essa raça

de terminar com essa farsa

deixar esse povo sofrido mostrar seu valor

seu valor".

Malena, sentia-se muito conectada com sua ancestralidade e com sua arte. Sonharia e lutaria por um tempo em que todos pudessem frequentar elevadores sem terem que viver cenas que remetessem a um tempo de forte cumplicidade com a discriminação racial.

SOBRAL, Cristiane. Elevador a serviço. *In*: SOBRAL, Cristiane. **O tapete voador**. Rio de Janeiro: Malê, 2016. p. 27-30.

ANEXO E – CONTO: “A DISCÓRDIA DO MEIO”

Irmãos. Unidos pel”A discórdia do meio”. Meio irmãos. Ela, uma negra quarentona retinta; ele, de pele mais clara, cabelo não tão crespo, finalizando os trinta, cheio de marcas da traição materna oculta pelo tempo e motivo da picuinha eterna entre os dois. Para ela, recalcada pelo suposto amor menor que recebera da mãe, mais cuidadosa com o filho do amor impossível, o irmão era indigno.

A irmã era Jupira, mulher arrogante que usava os gritos para impor a sua vontade, humilhando o meio-irmão como podia, e ele, acuado, jamais reagira aos múltiplos insultos! Jupi era um homem inseguro e adotara, desde sempre, um comportamento apático. Jupira tinha duas filhas professoras, Magda e Estela. Naquela casa, as mulheres falavam mais alto.

O irmão Jupi não tinha bens materiais, mas tinha sua vida, esposa, dois filhos, o Pedro, jornalista; o Antônio, aviador; e dois netos, João e Pedro. As famílias encontravam-se eventualmente na casa de Jupira, para desfrutar os quitutes preparados pela matriarca, Dona Benedita, já viúva e sem muitos problemas de saúde ou de outra natureza, graças ao amparo da gorda pensão deixada pelo falecido almirante, o Sr. Sebastião.

Entre os irmãos havia uma espécie de cumplicidade maligna, um mudo pacto de discórdia que a ambos destruía. Mas qual a verdadeira mágoa de Jupira? Por que o irmão tanto a incomodava? Ela tinha família, marido, filhas bem criadas. Morava em casa própria, gozava de alguns confortos, era amada, então por quê?

No primeiro domingo de um mês de agosto qualquer, houve um daqueles almoços. Na ocasião, Jupira usara um vestido vermelho escuro, sua cor preferida, e prendera os seus cabelos lisos, num elegante coque. Jupi havia chegado mais cedo e já estava todo animado depois da amizade com uma garrafa de vinho de boa procedência que estava à mesa. Tinha um fraco para a bebida. Na sua lógica, beber rimava com esquecer e Jupi precisava de uns goles de paz. Mas Jupira não perdoou o irmão e mais uma vez manifestou o seu desprezo, entrando na sala a destilar insultos. Seus olhos negros imensos estavam dilatados de ódio quando começou a gritar sem piedade:

– Negro sem valor, parasita filho da puta, vê se te manca, tá pensando o quê? Sabe quanto custou esse vinho que está caindo na tua barriga? Está querendo moleza, malandro! Pede aos seus filhos, que nunca prestaram para nada, uns infelizes que nem sabem que são pretos, frutos da infeliz mistura com a família branca da tua mulher!

A filha mais velha de Jupira, Deise, militante do Movimento Negro, não aturava as grosserias da mãe. Pedia calma aos gritos. Nessa família negra, todos falavam alto, mas

naquele dia, os sons estavam amplificados, no fundo do quintal, até os cachorros latiam. O Almir, marido de Jupira, tentou intervir, mas o coitado era gago, não tinha voz ativa mesmo. Os filhos de Jupi acudiam a avó, nervosa. A esposa de Jupi, a Olga, abaixou a cabeça sobre a mesa e chorou copiosamente. Jupira estava descontrolada. Continuava a desferir os seus insultos.

No ápice da confusão, Jupi, com as mãos encharcadas de um molho vermelho escuro, comia nervosamente os ossos da coxa de um frango ensopado em sua habitual inércia. Sugava a carne com fúria e seus dentes, muito brancos, emitiam um som estranho, como um sinistro assovio. Jupira, não satisfeita, soltou mais um feitiço:

– Vem aqui só para isso, comer, sem lutar por nada. Escória. Filho da sacanagem!

Dona Benedita ficou branca num segundo. Tão chocada que engasgou com um imenso grão de arroz meio cru. Foi amparada pelas duas netas. Eis que aconteceu o impensável. Jupi, o meio-irmão, sentado na lateral esquerda da mesa de mogno escuro, levantou de supetão, com as mãos ensopadas de molho de galinha, e cravou os dedos no coque de Jupira, trazendo nas mãos imundas a inexplicável peruca que ela sempre usou, para o espanto da família.

– Ô, Jupira, que palhaçada é essa? Eu nunca disse nada, mas agora todo mundo vai saber. Você nunca me aceitou porque eu sou mais claro, o meu cabelo é bom e eu não estou nem aí, não dou a mínima para essa porcaria, enquanto você gasta os tubos para esconder a sua carapinha preta. Eu sou um homem bom, todo mundo aqui sabe. Sou filho de um amor escondido de minha mãe com um branco que soube lhe dar valor e prazer, ao contrário da estupidez legítima do seu pai, que você herdou. Eu sou esse mestiço, só eu sei o preço que pago por isso. Mas eu sou gente, isso eu sempre soube ser. Estou e sempre estive no meio dessa confusão, mas culpado não sou. Se você quiser acusar alguém, acuse o racismo, que você não enxerga e nem procura entender. O racismo é a razão. Você não gosta de ser negra, acha que eu tenho privilégios por ser mais claro, o que é ridículo, com mais ou menos melanina, nós dois somos negros e vivemos em um país onde o racismo impera. Outra coisa. Você vive incomodada com a mulher que eu amo e que me faz feliz, porque é branca? Acorda, Jupira!

Jupi entornou a garrafa de vinho tinto na tigela cheia de carne branca e molho vermelho onde depositou a peruca de Jupira.

– Agora contemple o seu vinho, boa safra, caríssimo. Até que ele fica bem ensopado com caldo de peruca. Vem, beba à vontade!

Jupira correu para o seu quarto, bateu a porta com força. Não daria mesmo o braço a torcer.

Não houve quem apoiasse a sua atitude. A sala nunca esteve tão silenciosa. Ninguém mais teve apetite para a refeição. Só mesmo a dona Benedita, sentada na cabeceira da mesa, ajeitou nervosamente os seus óculos de grau para melhor chupar os ossos da carne do pescoço meio passado que restou no seu prato fundo. O racismo era sem dúvida um osso meio duro de doer.

SOBRAL, Cristiane. A discórdia do meio. *In*: SOBRAL, Cristiane. **O tapete voador**. Rio de Janeiro: Malê, 2016. p. 23-26.

ANEXO F – CONTO: “PIXAIM”

Rio de Janeiro. Qualquer dia da semana num tempo que passa morno, sem novidades. Num bairro distante no subúrbio da zona oeste, uma criança negra com dez anos e pequenos olhos castanho-escuros, meio embaçados pelo horizonte sem perspectivas, é acusada injustamente. Em meio ao espanto, descobre que existem pessoas descontentes com a sua maneira de ser, e decide lutar para manter intactas as suas raízes.

Os ataques começaram quando fui apresentada a alguns pentes estranhos, incrivelmente frágeis, de dentes finos, logo quebrados entre as minhas madeixas acinzentadas. Pela primeira vez ouço a expressão cabelo "ruim". Depois uma vizinha disse a minha mãe, que todos os dias lutava para me pentear e me deixar bonitinha como as outras crianças, que tinha uma solução para amolecer a minha carapinha "dura".

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

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

Certo dia, minha mãe decidiu que meu “Pixaim” tinha que crescer e aparecer. Lembro do pente quente que se usava na época, para fazer o crespo ficar “bom”, e da marca do pente quente que tatuou meu ombro esquerdo, por resistir àquela imposta transformação. Era domingo, íamos a uma festa, e eu tinha que ficar bonita como as outras. No caminho, caiu uma chuva, dessas de verão, e em poucos minutos houve o milagre: a água anulou o efeito do pente. Eu chorei porque achava que o meu cabelo nunca voltaria ao normal, e minha mãe ficou brava porque eu estava parecendo comigo, de um jeito nunca visto antes.

Por um tempo tive paz. Fazia o que bem entendia com meus fios, mas sabia que algo estava sendo preparado. A tal vizinha apareceu lá em casa dizendo que viajaria por uns dias, mas que quando voltasse traria um produto para dar jeito no meu rebelde. Lamentava o fato de que eu não era tão escurinha, mas tinha um bombrilzinho! Dormi com medo. Sonhei com uma família toda pretinha e com uma avó que me fizesse tranças como aquelas que eu vira

numa revista, cheias de desenhos na cabeça, coisas que só minha carapinha permitia fazer… Mas minha mãe não sabia nada dessas coisas...

O henê era um creme preto muito usado pelas negras nos subúrbios do Rio de Janeiro, que alisava e tingia os crespos. A propaganda da embalagem mostrava uma foto de uma mulher negra sorridente com as melenas lisas. Só que o efeito do produto não era eterno, logo que crescesse um cabelinho novo, era necessário reaplicar o creme, dormir com *bobbies*, fazer touca e outras ações destinadas a converter o cabelo "ruim", em "bom". O produto era passado na cabeça bem quente e mole, mas quando esfriava endurecia. Uma hora depois, a cabeça era lavada com água fria em abundância até a sua total eliminação.

Jamais esquecerei a minha primeira sessão de tortura. Era um bonito dia de sol e céu azuladíssimo. Eu brincava no quintal, distraída, quando ouvi o chamado grave de minha mãe, já com a panela quente nas mãos, e pensei com pavor na foto da mulher com cabelo alisado. Nesse momento tive a certeza de que mamãe queria me embranquecer! Era a tentativa de extinção do meu valor! Chorei, tentei fugir e fui capturada e premiada com chibatadas de vara de marmelo nos braços. Fim da tentativa inútil de libertação. Sentei e deixei o henê escorrer pelo pescoço enquanto gelava por dentro, até sentir a lâmina fria da água gelada do tanque de concreto penetrando em meu couro cabeludo. Depois, já era tarde, minha mãe encheu minha cabeça de *bobbies*. Segui inerte. Chorei insone aprisionada pelos *bobbies* amarrados na cabeça, sentindo uma imensa dor e o latejar dos grampos apertados.

Dia seguinte. Minha mãe me chamou inesperadamente carinhosa e me colocou frente ao espelho. Pela primeira vez disse:

– Você está bonita! Pode brincar, mas não pule muito para não transpirar e encolher o cabelinho.

Eu olhei e não acreditei. Já tinha a expressão da mulher da caixa de henê. Chorei pela última vez e jurei que não choraria mais. Por que era tão difícil me aceitar? Dei adeus àquilo que jamais consegui ser, me despedi silenciosamente da menina obediente, e a me transformar.

Os vizinhos ficaram felizes com a confirmação da profecia. Diziam que preto não prestava mesmo. Todo mundo se sentia no direito de me dar uns tapas, para me corrigir, para o meu bem. Eu era tudo de péssimo, ingrata, desgosto da mãe, má, bruxa. Meus irmãos também colaboravam me chamando de feia, bombril, macaca.

Eu já não resistia e comecei a acreditar no que diziam. Todos os dias eram tristes, e eu tinha a certeza de que, apesar do cabelo circunstancialmente "bom", eu jamais seria branca. Foi aí que eu tive uma inesperada luz. Minha mãe queria me embranquecer para que eu sobrevivesse à cruel discriminação de ser rejeitada por ser diferente. Percebi subitamente que

ela jamais pensara na dificuldade de criar uma criança negra, mesmo tento casado com um homem negro, por que ela e meu pai tiveram três filhos negros de pele clara, ou melhor, "socialmente brancos", que não demonstravam a menor necessidade de assumir sua negritude. Eu era a ovelha mais negra, rebelde por excelência, a mais escura e a que tinha o cabelo "pior". Às vezes eu acreditava mesmo que o meu nome verdadeiro era “Pixaim”.

O negro sempre foi para mim o desconhecido, a fantasia, o desejo. Cresci tentando ser algo que eu não conhecia, mas que intuitivamente sabia ser meu, só meu. O meu cabelo era a carapaça das minhas ideias, o invólucro dos meus sonhos, a moldura dos meus pensamentos mais coloridos. Foi a partir do meu “Pixaim” que percebi o comportamento de uma sociedade, que insistia em me enquadrar num padrão de beleza, de pensamento e de opção de vida.

Quinze anos depois, em Brasília, é segunda-feira, dia de começos. Uma mulher madura de olhar doce e fértil vê sua imagem no espelho e ajeita com cuidado as tranças corridas, contemplando com satisfação a história escrita em seu rosto e a beleza que os pensamentos dignos conferem à sua expressão. É uma mulher livre, vencedora de muitas batalhas interiores, que se prepara para a vida e luta para preservar a sua origem, pois é a única herança verdadeira que possui. Ela aprendeu e jamais esquecerá. A gente só pode ser aquilo que é.

SOBRAL, Cristiane. Pixaim. *In*: SOBRAL, Cristiane. **O tapete voador**. Rio de Janeiro: Malê, 2016. p. 37-41.

ANEXO G – CONTO: “METAMORFOSE”

Com uma ajeitada caprichada no "bombril" ninguém poderia dizer que Socorro tinha sangue negro. Pelo menos era nisso que acreditava. Socorro tinha orgulho de não se considerar fútil; pelo contrário, afirmava ter objetivos de vida bem definidos. Por exemplo, desde que começou a brincar com *barbies* brancas, desejou conquistar um marido clarinho como os galãs de novela, ou como os príncipes dos contos de fadas. Para ser digna de um companheiro ariano legítimo, sempre jurou ter sido uma menina bem mais clarinha, que foi escurecendo. Para remediar, atualmente não saía sem o protetor solar fator 100.

Era muito religiosa e acreditava que Deus, em sua opinião um ser tão branco que chegava a ser invisível, lhe daria a benção de um marido branco, pois um pai sempre desejaria o melhor para os seus filhos; entretanto, era necessário passar por algumas provações. Acreditava que a negritude era um verdadeiro desafio para testar os escolhidos à salvação e, por isso, somente com muita coragem e fé alcançaria a vitória. Este era um segredo guardado a sete chaves. Socorro aprendera o saber pelo sofrer. Como era hábito naqueles tempos, aceitou de bom grado a oportunidade de ser morena ou parda; afinal de contas, todos tinham um pé na cozinha.

Para o êxito do seu projeto de vida, depois de concretizado o tão sonhado casamento, católico como manda o figurino, e de papel passado, empenhar-se-ia em gerar um lindo filho branco de nariz afilado e olhos claros. Não era à toa que preferia definitivamente um rapaz. Meninos, mesmo com o cabelo ruim, poderiam passar uma existência inteira usando a cabeça raspada sem problemas, o que é, inclusive, um dos ícones da moda.

Quem batalha merece progredir. Socorro era um exemplo de cidadã em busca de evolução. Pelo menos era o que aprendera nas entrelinhas da realidade apresentada como alternativa para pessoas como ela, que pretendiam conquistar o seu lugar, na sombra, por favor. Fazia a sua parte. Comia pouco para não engordar e ressaltar as nádegas e coxas protuberantes e evitava rodas de samba e cerimônias religiosas afro-brasileiras. Andar vestida toda de branco ou de vermelho nem pensar. Falava baixo, gesticulava com moderação e preferia ser discreta. Ao sorrir espontaneamente, mesmo entre amigos, evitava mostrar com exagero a sua arcada dentária. Tinha tudo a ver com o seu sonho de deixar de ser uma mancha negra perante a sociedade e tornar-se elegante, transparente e invisível, é "claro".

A caminho da badalada festa, para a qual só foram convidadas pessoas "finas", ela vestia um impecável modelito em tons pastéis para afinar a silhueta. No rosto, usava uma base líquida dois tons mais clara que a sua pele, sombra escura bem aplicada nos cantos do nariz

para que parecesse afilado e um batom clarinho para disfarçar os lábios grossos. Suas pernas viviam diariamente aprisionadas sob uma implacável da meia-calça branca.

De repente, enquanto dirigia o seu carro branco ouvindo música clássica, Socorro foi brutalmente fechada no trânsito por um ônibus. Subitamente, resolveu falar. Desafiou a crença de que mulheres não devem falar demais porque afinal de contas não pensam, sempre muito ocupadas com os cabelos e outras futilidades, no intuito de agradar muito mais às outras mulheres do que aos homens.

Socorro acabara de ser bloqueada por um motorista de ônibus, um homem negro, desses muito apressados, cansado de tentar ingressar em diversas empresas onde nunca sobreviveu ao teste da boa aparência, cheio de sono pela jornada de trabalho combinada com a faculdade à noite, e definitivamente insatisfeito com o salário e a profissão. Atenção ao conflito, pois esse homem era de verdade, não era cauterizado, revelava a própria dor!

Essa situação provocou Socorro. Socorro enxergou a sua própria realidade. Tudo bem que não conseguiu definir quase nada a princípio, mas estava nascendo…

De súbito, parou o carro bem em frente do motorista, pronta para exigir os seus direitos de cidadã. Ela agora entendia que pior do que a violência só mesmo a passividade. Os passageiros, agitados, estavam preparados para um espetáculo, e por isso brigavam entre bolsas, ombros, cotovelos, pulsos, e mãos, pelos melhores lugares nas janelas do transporte público. Uma chuva, torrencial, gritava e batia no chão.

Detalhe. Socorro estava tão transtornada que saiu do carro sem o guarda-chuva e a capa de plástico. Empurrou com fúria a porta do ônibus enquanto a chuva encharcava seu corpo. Socorro estava perdendo a cabeça, aquela cabeça branca que costumava usar de vez em quando para tentar sobreviver num mundo que insistia em propagar a crença de que "não existe negro".

Num outro ângulo, o motorista, o Jorge, estava furioso. Abriu a porta do ônibus e atirou na cara de Socorro uma frase reveladora.

– Fala, negrona! Fez a progressiva né? Cuidado com essa escova progressiva, isso é a maior regressão na vida de um ser humano!

A verdade é que o motorista enxergou Socorro de um modo nunca antes visto. Pensou na realidade absurda de um homem negro que nunca encontrou uma verdadeira mulher negra com quem pudesse casar, e ainda tinha que aguentar acusações injustas que diziam que ele preferia mulheres brancas. Jorge continuava solteiro porque não conseguia escolher entre uma branca original ou uma negra falsificada tentando ser branca. Branca original? Negra falsificada? Ainda não decidira se alguma dessas alternativas estava correta.

Os passageiros assistiam a tudo e reagiam das formas mais distintas. Uns apoiavam, outros nem queriam saber, alguns queriam chamar a polícia, outros aproveitavam para roubar, fazer propaganda, ler a bíblia em voz alta anunciando o fim dos tempos, comentar sobre a vida das celebridades, entre outras ações cotidianas. A cena mais interessante mostrava o espanto de Socorro, chorando baixinho, completamente chocada e assustada. Ela tentava disfarçar e ajeitar o cabelo encharcado sem conseguir, e então ficava cada vez mais nervosa. De repente, num movimento rápido e impulsivo, ela virou de costas e meteu a mão na bolsa. Os passageiros gritaram em coro:

– É uma arma!

Eis o clímax da história. Socorro tirou da bolsa uma tesoura pequena e começou a cortar o cabelo. Quanto mais cortava, mais bonita ficava, mais serena, mais incrivelmente consciente. Para o espanto geral, pela primeira vez parecia uma mulher normal, completamente negra e linda. Suas pernas foram finalmente descobertas pela meia-calça rasgada e o rosto não apresentava mais vestígios da maquiagem, desfeita pela força das águas. Socorro ficou paralisada. Sentiu a dor indescritível do seu nascimento, viveu o seu mistério profundo. Extasiada, voltou para o carro e buzinou a fim de oferecer carona ao motorista, que desceu do ônibus e deixou os passageiros atônitos. Os dois beijaram-se como num apaixonado beijo de cinema.

Último close que todo mundo viu. O pessoal na rua e no ônibus aplaudiu e pediu bis. Todo mundo começou a se beijar no ônibus e no meio do asfalto. A chuva nunca foi tão providencial para algumas mulheres que ali estavam e voluntariamente deixaram a água lavar todo O resquício de embranquecimento, experimentando liberdade para dentro da cabeça. O trocador realizou pela primeira vez o seu maior sonho, de dirigir um ónibus, e prometeu nunca mais contar piadas de negro. Será?

SOBRAL, Cristiane. Metamorfose. *In*: SOBRAL, Cristiane. **O tapete voador**. Rio de Janeiro: Malê, 2016. p. 89-93.

ANEXO H – CONTO: “RENASCENÇA”

Teresa frequentava a igreja aos domingos como um compromisso sagrado. Não falhava. Para lá movia seu corpo esguio com fé, os cabelos crespos penteados com esmero, arrumados na certeza de que Deus não falharia nos seus propósitos. Era uma mulher virtuosa, cristã desde a infância, filha de pais também tementes ao evangelho de Jesus Cristo. Prendada, sabia como ninguém cuidar de uma casa, sonhava com filhos, com uma família, mas também adquiriu formação acadêmica, era formada em Psicologia, tinha um consultório onde atendia sua clientela, amava o seu trabalho.

Teresa gostava muito da sua igreja, mas seu corpo negro também sentia naquele ambiente o peso do preconceito, da discriminação. Isso gerava muitos questionamentos. Porque não despertava o interesse dos rapazes da congregação? Sofria, pois para vencer o peso da solidão era preciso descobrir a causa. Bela, elegante, charmosa, era sem dúvida uma mulher interessante, na forma e no conteúdo. O fato é que, naquela comunidade, os homens negros normalmente costumavam casar com mulheres brancas, exibidas como troféus, e as mulheres negras, como ela, ficavam solteiras. Eram exaltadas como servas do Senhor. Servas. Nunca protagonistas. Não eram consideradas belas, estavam fora do padrão, tinham que se esforçar muito para conseguir um varão. Esforço nem sempre recompensado à altura dos seus desejos.

Além disso, Teresa tinha um estilo próprio, por exemplo, não alisava os cabelos, o que chocava ainda mais. Além disso, em independente, diferente da maioria das moças da igreja. Teresa não aceitaria um homem que tentasse mudar sua natureza, isso não. Tinha lá sua dose de rebeldia. O fato é que Teresa estava indo muito bem no seu relacionamento com Deus, mas com a igreja e os seus membros, tinha lá suas questões. Digamos que não concordava totalmente com a instituição onde a fé e o capitalismo andavam de mãos dadas e a prosperidade costumava estar exclusivamente vinculada aos bens materiais.

As amigas de Teresa, quase todas casadas, diziam que a solteirice era culpa do seu gênio insubmisso. Afinal, tinha emprego e profissão. Uma mulher deveria depender do marido, isso fazia bem ao homem. Ela, ao contrário, passava uma imagem de uma mulher que talvez não priorizasse o casamento. Nenhuma delas questionava o machismo e o racismo. Machismo, racismo? Onde? Defendiam que talvez devesse acatar as opiniões da maioria, inclusive sobre os seus cabelos. Achavam que valia a pena mudar a sua imagem para conquistar um varão e futuramente os seus filhos, a sua descendência

Nas palavras das amigas, madeixas lisas transmitiriam a imagem da calma, da resignação. Ao ouvir esses comentários, Teresa respirava bem fundo, entregava a maldade do mundo a Deus e seguia firme em suas convicções.

Quando não estava trabalhando e nem na igreja, Teresa passava muito tempo só. Na tranquilidade do seu lar, em seu quarto, antes de dormir, gostava muito de conversar com o Pai; o Senhor aparecia imponente, negro, sem os ditos olhos azuis e a pele clara. Em seu espaço íntimo, Teresa podia desfrutar da companhia de um Deus à sua imagem e semelhança. Sem preconceitos. Tinha a certeza de que um dia seu homem chegaria. E, se não chegasse, ela permaneceria em paz consigo e com o seu Deus.

Certa noite, após o seu momento de oração, Teresa caiu em um sono pesado. Gostoso. Horas depois, no início da madrugada, ela acordou sentindo calafrios, arrepios pelo corpo. O tempo estava quente, úmido. Teresa acordou com o corpo em chamas, cheio de urgências. Lá fora, a ventania dava seus gritos. Meio em transe, levantou, foi ao guarda-roupa, colocou um vestido vermelho justo e curto, peça ainda embalada comprada para usar um dia, com o futuro marido. Não sabia a razão, mas naquela noite tinha que usar aquele vestido. Seu estado era de total certeza, com movimentos precisos, não havia tempo para hesitação. De frente para o espelho, penteou os cabelos com muito orgulho, reforçando o volume, caprichou no perfume, calçou lindas sandálias vermelhas de salto Anabela, colocou brincos, anéis, pulseira, maquiagem delicada a realçar seus traços de esfinge africana, com exceção do batom. Escolheu um batom vermelho sangue. Ajeitou a saia do vestido, mirou-se no espelho longamente, abriu a porta principal e saiu. Sentia-se majestosamente bela.

Naquela noite, caminhando pela rua, não havia dúvida nem culpa no coração de Teresa, sabia que estava a cumprir o seu destino. Para onde iria? Seus ouvidos estavam totalmente conectados, ouviam sons, pareciam tambores, em um ritmo desconhecido. Ela seguiu rumo ao convidativo e misterioso ruído, pois queria ouvir mais de perto; além disso, o ar da noite estava agradável para um Passeio. Mesmo diante da noite escura, não havia sombras e medo em seus olhos.

Na virada de uma esquina, perto, bem mais perto daquela sonoridade inesperada. Teresa sentiu o coração palpitar. Parou diante de uma casa branca, cujo portão estava aberto. A casa estava repleta de sons variados. Tambores, vozes em coro, como se houvesse festa. Ela entrou. Sempre acreditou que Deus seguiria com ela por onde fosse. Nunca estaria só. Seus olhos estavam marejados e o corpo, trêmulo. Parada na entrada da sala, viu a imagem de Jesus ao fundo, mas não era o tradicional Jesus de olhos azuis, era um Cristo negro, parecido com o Zumbi, aquele que a professora de História do ensino médio um dia apresentou na palestra

sobre o Quilombo de Palmares; nunca esquecera esse dia. Ali, de braços abertos, o Jesus Cristo negro sorria. Não era escravo, não estava no tronco, não havia marcas de sofrimento em seu corpo. Reinava.

O salão principal da casa era amplo, com um teto bem alto enfeitado por fitas coloridas. Dispersas no salão estavam as pessoas, vestidas de branco; havia uma mesa muito comprida na lateral, adornada por flores, preenchida por frutas e muita comida. O ambiente estava cheio de sorrisos, liberdade, havia dança, gente branca, negra, crianças, turbantes, vida, prazer, enfim. Não havia o peso do pecado nem da culpa. No centro da sala, um homem negro, alto, sorria, reluzindo em sua pele azeviche, como se estivesse à sua espera. Sentiu uma imediata atração por aquele homem. Havia muito tempo não encarava homem algum. Respirou bem fundo. Ele tinha braços fortes, adornados por uma vestimenta toda branca. Calçava sandálias de couro. Quando veio ao seu encontro, amistoso, seu olhar era doce e profundo:

– Olá, negra bonita, boa noite, como vai? Seja bem-vinda à Tenda Espírita Vovó Maria Conga!

Sua voz era macia e muito agradável.

Ela sorriu, agradecendo. Não conseguiu dizer algo oportuno. Razão, emoção, entusiasmo, tudo estava misturado no seu corpo. A partir daí, não saberia explicar quanto tempo permaneceu ali no terreiro, sentindo a dor do seu nascimento aos trinta e quatro anos, depois que caiu desmaiada, nos braços daquele homem.

Aquela foi a primeira das visitas feitas ao espaço que começou a frequentar regularmente, primeiro como consulente, depois como médium da casa. A umbanda entrou em sua vida para ficar, com sua magia e o seu encantamento. Jorge foi se aproximando cada vez mais, acompanhando o seu aprendizado espiritual, a amizade entre os dois foi ficando cada dia mais forte. Estavam sempre juntos.

Chegou o dia do primeiro passeio, do primeiro beijo. Tempos depois, a forte atração entre os dois evoluiu para uma relação duradoura, sem maiores problemas. Naturalmente chegou o dia do pedido de casamento. Teresa e Jorge estavam felizes! O ritual foi celebrado em uma noite de temperatura agradável, com um vento fresco. Na ocasião, ela surgiu lindamente negra, única, com seu vestido branco ricamente ornamentado nas cores do seu orixá. Foram três dias de comemoração regados a muita alegria, afeto, dança e música.

No terreiro, selou os seus laços espirituais e o compromisso com a ancestralidade. Ela renasceu em um local onde reinavam o orgulho das matrizes africanas, os mistérios da natureza e o corpo negro, totalmente integrado, sem maniqueísmos de bem e mal.

SOBRAL, Cristiane. Renascença. *In*: SOBRAL, Cristiane. **O tapete voador**. Rio de Janeiro: Malê, 2016. p. 95-99.

ANEXO I – LINKS DE ACESSO AOS TERMOS E AO QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO FINAL

Termo de assentimento do estudante:
https://drive.google.com/file/d/1ENyT55ZmopHEy4DyKjASzoaAtUwzjdS_/view?usp=sharing

Termo de consentimento livre e esclarecido assinado pelos responsáveis:
https://drive.google.com/file/d/1b7-jj8QWLCzPwyIRk6c8mE9_H8GqIKhA/view?usp=sharing

Termo de consentimento livre e esclarecido específico para uso de imagens na dissertação assinado pelos responsáveis e estudantes:
https://drive.google.com/file/d/1iCWlZEfyK-lFxjzeusF1FH4DGYd2hlog/view?usp=sharing

Questionário de avaliação final da aplicação do projeto:
https://drive.google.com/file/d/1B4Z1K5RceU1YF8z5lmocHYVM2hp-0nNu/view?usp=sharing