



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROPEG
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS EM REDE
NACIONAL – PROFLETRAS**

NADJA ALMEIDA ALVES

**ENTRELAÇAMENTOS ENTRE LETRAMENTO LITERÁRIO E RACIAL: UMA
PROPOSTA DE SEQUÊNCIA BÁSICA A PARTIR DA OBRA *O PEQUENO
PRÍNCIPE PRETO*, DE RODRIGO FRANÇA**

PAU DOS FERROS

2024

NADJA ALMEIDA ALVES

**ENTRELAÇAMENTOS ENTRE LETRAMENTO LITERÁRIO E RACIAL: UMA
PROPOSTA DE SEQUÊNCIA BÁSICA A PARTIR DA OBRA *O PEQUENO
PRÍNCIPE PRETO*, DE RODRIGO FRANÇA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional (PROFLETRAS), da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN), como requisito final para obtenção do título de mestre em Letras.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Concísia Lopes dos Santos

PAU DOS FERROS

2024

© Todos os direitos estão reservados a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. O conteúdo desta obra é de inteira responsabilidade do(a) autor(a), sendo o mesmo, passível de sanções administrativas ou penais, caso sejam infringidas as leis que regulamentam a Propriedade Intelectual, respectivamente, Patentes: Lei nº 9.279/1996 e Direitos Autorais: Lei nº 9.610/1998. A mesma poderá servir de base literária para novas pesquisas, desde que a obra e seu(a) respectivo(a) autor(a) sejam devidamente citados e mencionados os seus créditos bibliográficos.

Catálogo da Publicação na Fonte.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

A474e Alves, Nadja Almeida
Entrelaçamentos entre Letramento Literário e Racial: uma proposta de sequência básica a partir da obra O Pequeno Príncipe Preto, de Rodrigo França. / Nadja Almeida Alves. - Pau dos Ferros, 2024.
91p.

Orientador(a): Profa. Dra. Concísia Lopes dos Santos.
Dissertação (Mestrado em Programa de Mestrado Profissional em Letras). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

1. Letramento literário. 2. Letramento racial. 3. Literatura afro-brasileira. 4. Rodrigo França. I. Santos, Concísia Lopes dos. II. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. III. Título.

NADJA ALMEIDA ALVES

**ENTRELAÇAMENTOS ENTRE LETRAMENTO LITERÁRIO E RACIAL: UMA
PROPOSTA DE SEQUÊNCIA BÁSICA A PARTIR DA OBRA *O PEQUENO
PRÍNCIPE PRETO*, DE RODRIGO FRANÇA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, como requisito final para obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovada em: ___/___/___

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dra. Concísia Lopes dos Santos (orientadora)
Universidade Estadual do Rio Grande do Norte - UERN

Prof^a. Dra. Antônia Sueli da Silva Gomes
Universidade Estadual do Rio Grande do Norte - UERN

Prof^a. Dr. José Dantas da Silva Júnior
Universidade Estadual da Paraíba - UEPB

Prof^a. Dra. Eliana Pereira de Carvalho
Universidade Estadual do Piauí - UESPI

Prof^a. Dra. Crígina Cibelle Pereira
Universidade Estadual do Rio Grande do Norte - UERN

AGRADECIMENTOS

A Deus, primeiramente, por ter me concedido saúde e me ajudado a superar todos os obstáculos que apareceram no meio do caminho. Gratidão!

Aos meus pais, Luiz Alves e Arlene Almeida, pelo amor e apoio incondicionais e imprescindíveis nessa jornada.

Aos meus irmãos, Victória, Luiz Felipe e Maria Emília, pelo incentivo e pela assistência dada a mim e aos meus filhos durante as ausências. Serei eternamente grata!

Ao meu marido, Talles Pereira, pela paciência e pelo equilíbrio, pelo apoio e encorajamento em todos os desafios de minha vida, especialmente neste. Amor eterno por você!

Aos meus filhos, Isaac, José Otávio e Esther, razão da minha existência. Meus eternos amores, obrigada!

Aos meus amigos do Mestrado, pelos momentos de convivência, pelas experiências compartilhadas ao longo desses dois anos. Em particular, ao meu colega Diogo, meus agradecimentos pelos momentos em que dividimos as angústias e as alegrias, especialmente na reta final. Você é muito especial!

A todos os outros amigos, o que seria impossível nominar aqui, mas que acompanharam todo o processo, me dando forças e sempre incentivando a continuar na caminhada.

A todos os professores do PROFLETRAS, pelas oportunas contribuições na minha vida acadêmica e profissional. Muito obrigada!

À professora Dr^a Concísia Lopes, pela paciência, zelo, incentivo e palavras confortantes nos momentos exatos, ainda pela oportunidade que me foi dada de conhecer um pouco da dimensão que é a Literatura Afrobrasileira.

Aos Professores Dr^a Antônia Suely e Dr. Dantas Júnior pelas contribuições na minha qualificação, que foram muito importantes para a execução e finalização deste trabalho.

Aos meus alunos, por tanta dedicação e empenho durante a pesquisa. Vocês foram muito importantes nesse processo.

À Escola Municipal Doutor Romão Sampaio pelo acolhimento da proposta e apoio sempre que necessário.

RESUMO

Esta dissertação parte da perspectiva da contribuição das Literaturas Afro-brasileira e Africana na promoção da educação acerca das relações étnico-raciais no ambiente escolar. Buscou-se instigar a formação de uma cultura de convivência respeitosa, solidária, humana entre públicos de diferentes origens e pertencimentos étnico-raciais, mostrando que esse *veio* da literatura, por vezes esquecido, pode transformar o espaço escolar em um lócus privilegiado no que diz respeito a uma reeducação para a diversidade. As ações realizadas tiveram o intuito de viabilizar o letramento racial, bem como de auxiliar a construção de identidades étnico-raciais de forma positiva e de sua valorização. Como embasamento teórico, foram estudadas as obras de Munanga (2005), Cavalleiro (2005), Duarte (2008), Cuti (2010), entre outros. Além disso, voltamos ao cerne do problema, revisando algumas teorias que justificam o racismo, de acordo com Freyre (1933), Munanga (2008) e Almeida (2019). Com base em documentos e normativas oficiais, foram apresentadas algumas ações afirmativas vigentes na área da Educação no Brasil, a exemplo a Lei nº 10.639/2003, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e também as Orientações e Ações Para a Educação das Relações Étnico-raciais. A proposta de intervenção teve cunho metodológico caracterizado como uma pesquisa-ação e contou com o aporte material do conto *O pequeno príncipe preto*, de Rodrigo França (2020). O trato com o texto literário se deu de forma sistematizada, com base nas práticas de letramento literário: sequência básica, leitura cumulativa e círculo de leitura, partindo do objetivo de explorar as potencialidades da literatura e levar o leitor a interagir de forma ampla e significativa com o texto literário. A pesquisa foi desenvolvida na Escola de Ensino Fundamental Dr. Romão Sampaio, pertencente à rede pública municipal e localizada na cidade de Jardim, interior do estado do Ceará. Os sujeitos envolvidos foram uma turma de 28 alunos, regularmente matriculados no 6º ano. A coleta de dados se deu por meio de questionários, atividades direcionadas durante o círculo de leitura, registros fotográficos, diálogos e observações da pesquisadora *in loco*, no momento de realização da pesquisa. Os resultados apontaram que, sob a perspectiva do letramento literário, as atividades realizadas promoveram uma participação eficaz e compreensiva dos alunos, sensibilizando-os para os temas abordados, desenvolvendo seu senso crítico e autoconhecimento, valorizando a diversidade étnico-racial, especialmente a representatividade negra, e contribuindo para um letramento elevado e positivo na literatura afro-brasileira.

Palavras-chave: Letramento literário; Letramento racial; Literatura afro-brasileira; Rodrigo França.

ABSTRACT

This dissertation is based on the perspective of the contribution of Afro-Brazilian and African literature in promoting education on ethnic-racial relations within the school environment. The aim was to foster a culture of respectful, supportive, and humane coexistence among people from different ethnic-racial backgrounds, demonstrating that this often-overlooked vein of literature can transform the school environment into a privileged locus for re-education towards diversity. The activities carried out aimed to facilitate racial literacy and to assist in the construction of positive ethnic-racial identities and their appreciation. The theoretical foundation included works by Munanga (2005), Cavalleiro (2005), Duarte (2008), Cuti (2010), among others. Additionally, we revisited the core of the problem by reviewing some theories that justify racism, according to Freyre (1933), Munanga (2008), and Almeida (2019). Based on official documents and guidelines, some current affirmative actions in the field of Education in Brazil were presented, such as Law No. 10.639/2003, the National Curriculum Guidelines for the Education of Ethnic-Racial Relations and for the Teaching of Afro-Brazilian and African History and Culture, as well as the Guidelines and Actions for the Education of Ethnic-Racial Relations. The intervention proposal had a methodological approach characterized as action research and was supported by the material of the short story “The Little Black Prince” by Rodrigo França (2020). The handling of the literary text was systematic, based on literary literacy practices: basic sequence, cumulative reading, and reading circle, aiming to explore the potential of literature and lead the reader to interact broadly and meaningfully with the literary text. The research was conducted at the Dr. Romão Sampaio Elementary School, part of the municipal public network and located in the city of Jardim, in the interior of the state of Ceará. The subjects involved were a class of 28 students, regularly enrolled in the 6th grade. Data collection was done through questionnaires, targeted activities during the reading circle, photographic records, dialogues, and on-site observations by the researcher during the research process. The results indicated that, from the perspective of literary literacy, the activities carried out promoted effective and comprehensive student participation, raising their awareness of the topics addressed, developing their critical thinking and self-knowledge, valuing ethnic-racial diversity, especially black representation, and contributing to elevated and positive literacy in Afro-Brazilian literature.

Keywords: Literary literacy; Racial literacy; Afro-Brazilian literature; Rodrigo França.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	-	Capa do livro <i>O pequeno príncipe preto</i>	35
Figura 2	-	Exibição do filme “ <i>Meu nome é Maalum</i> ”	62
Figura 3	-	Leitura no pátio	66
Figura 4	-	Leitura na sala de reunião	67
Figura 5	-	Leitura na sala de aula	67
Figura 6	-	Leitura do poema “Você” de Jorge Barbosa	69
Figura 7	-	Momento de destacar os versos que mais gostaram	70
Figura 8	-	Produção dos autorretratos	72
Figura 9	-	Produção do autorretrato da aluna 25	73
Figura 10	-	Produção do autorretrato do aluno 8	73
Figura 11	-	Produção da colmeia literária	74
Figura 12	-	Colmeia literária produzida pelos alunos	75
Figura 13	-	Conversa com o professor responsável pela biblioteca	77
Figura 14	-	Produção de cartazes	77
Figura 15	-	Produção de Cartazes	78
Figura 16	-	Exposição dos trabalhos	79

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	-	Faixa etária	55
Gráfico 2	-	Gênero dos estudantes	56
Gráfico 3	-	Identidade étnico-racial	56
Gráfico 4	-	Você gosta de ler?	57
Gráfico 5	-	Preferência de gênero textual	58
Gráfico 6	-	Temáticas preferidas	58
Gráfico 7	-	Histórias com personagens negros	59
Gráfico 8	-	Qual foi a história?	60
Gráfico 9	-	Onde você teve contato com esse história?	61

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PROFLETRAS	Mestrado Profissional em Letras
SB	Sequência Básica
SEDUC	Secretaria de Educação do Ceará
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação do Ceará
UERN	Universidade Estadual do Rio Grande do Norte

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
2 PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS.....	19
2.1 Das teorias de negação às evidências do racismo estrutural.....	19
2.2 Políticas de ações afirmativas na educação: apontamentos sobre a lei 10.639/2003...22	
2.3 A escola como espaço de reflexão e de superação do preconceito racial	25
3 A LITERATURA AFRO-BRASILEIRA: DO LETRAMENTO LITERÁRIO AO LETRAMENTO RACIAL.....	28
3.1 A Literatura afro-brasileira como aporte para o Letramento racial.....29	
3.2 Estratégias para a prática do Letramento literário	31
3.3 Uma breve análise da obra de referência <i>O pequeno príncipe preto</i>	35
3.4 Letramento racial	38
4 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	41
4.1 Caracterização da pesquisa	41
4.2 A proposta de intervenção	42
4.2.1 Sequência Básica (SB).....	43
4.2.2 Círculos de leitura	45
4.2.3 Leitura cumulativa	47
4.3 A escola e os sujeitos envolvidos	48
4.4 Os objetivos da proposta de intervenção e da análise do <i>corpus</i>	48
4.5 Descrição das etapas da proposta de intervenção	49
4.6 Constituição do corpus e delimitação do objeto de análise	52
5 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DE DADOS.....	53
5.1 Questionário	54
5.2 Motivação	61
5.3 Introdução	64
5.4 Leitura	65
5.5 Interpretação	70
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	80
REFERÊNCIAS.....	82
ANEXOS.....	85
APÊNDICES	90

1 INTRODUÇÃO

Historicamente, nosso país apresenta um percurso carregado de discriminação e racismo, que atinge a população negra, desde o Brasil Colônia até a Proclamação da República. Isto têm perdurado até os dias atuais, em que nos deparamos com atos de discriminação racial, que ocorrem direta ou indiretamente. Durante muito tempo, o Brasil adotou uma postura permissiva a esses atos, o que contribuiu para a construção de uma postura incentivadora de uma sociedade racista.

Mesmo diante da Constituição Federal promulgada em 1988, o Brasil, ainda sob o aspecto legal, busca a efetivação de um estado democrático e igualitário a partir de ações afirmativas, em resposta à luta e resistência do Movimento Negro. No cenário da Educação, temos como exemplo a Lei nº 10.369/2003, que é uma alteração da Lei nº 9.394/1996, LDB (Lei de Diretrizes e Base da Educação), que passou a vigorar sendo acrescida dos seguintes artigos:

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

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negro sno Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes a História do Brasil.

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

[...]

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”. (Brasil, 2003, [s.p]).

Essa medida visa a democratização do acesso à educação e, por conseguinte, as várias possibilidades que esta nos oferece são de grande importância para nosso desenvolvimento enquanto cidadãos, dado que a justificativa para as nossas ações cotidianas, sejam essas nas relações pessoais e/ou sociais, perpassa pelo processo de autoconhecimento, de conhecimento da nossa história e da consciência da nossa formação racial e cultural. Nesse processo, o conhecimento sobre a História e Cultura Afro-brasileira torna-se essencial.

Para o cumprimento efetivo dessas determinações e para alcançar os seus efeitos, é necessário pensar nos aportes e estratégias, tendo em vista a autonomia dos estabelecimentos de ensino para promover ações que atendam às leis, conforme determinam as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*:

O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana se fará por diferentes meios, em atividades curriculares ou não, em que: – se explicitem, busquem compreender e interpretar, na perspectiva de quem o formule, diferentes formas de expressão e de organização de raciocínios e pensamentos de raiz da cultura africana; – promovam-se oportunidades de diálogo em que se conheçam, se ponham em comunicação diferentes sistemas simbólicos e estruturas conceituais, bem como se busquem formas de convivência respeitosa (Brasil, 2004, [s.p]).

Com isso, percebemos que existe versatilidade na escolha dos métodos e estratégias desde que seja possível garantir ao aluno o direito de conhecer a história e cultura africanas, bem como reconhecê-las e valorizá-las.

Entretanto, apesar da promulgação da lei mencionada, resultado de lutas e resistências, sabemos que a efetivação não ocorre em sua plenitude, existindo uma certa distância entre o que determina o documento e a aplicabilidade de forma prática em sala de aula. A responsabilidade dessa efetivação é dividida entre o poder executivo e suas dependências na área da educação, em que os estabelecimentos de ensino e toda a comunidade escolar têm autonomia de projetar atividades, visando o cumprimento do exigido.

Ao percorrermos a legislação brasileira, ainda na área da Educação, deparamo-nos com outras leis e normativas, que por sua vez apresentam uma preocupação com as relações étnico-raciais na escola. Um exemplo claro é a *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*, de 2018, que propõe uma inovação, tanto do currículo quanto das formas de se propagar o ensino e a consequente aprendizagem dos alunos da Educação Básica, almejando uma formação integral, contemplando habilidades e competências socioemocionais.

A BNCC propõe a integralização das relações étnico-raciais na formação do aluno, desde o Ensino Infantil até o Ensino Médio, nas diversas áreas de conhecimento, não deixando essa demanda delegada apenas aos professores de História. Contudo, sua abordagem apresenta-se de forma superficial, ou até mesmo sem nenhuma contemplação, como sabemos que durante muito tempo ocorreu.

Na parte introdutória da BNCC são apresentadas dez competências gerais a serem desenvolvidas no percurso de toda a Educação Básica, a partir do trabalho com as aprendizagens essenciais, também dispostas em todo o documento. Dentre elas, em referência à temática abordada neste estudo, destacam-se as seguintes:

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
[...]

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (Brasil, 2018, p. 9-10).

Nesse sentido, buscando atender esse papel, a proposta deste trabalho é refletir e discutir acerca da importância de se conhecer a história e cultura afro-brasileiras e de seus impactos na formação dos alunos. Além disso, em adição, pretende-se analisar o aporte oferecido pelos órgãos públicos de Educação, como forma de orientação para o cumprimento da lei em questão.

Realizamos essa verificação em um contexto específico, na Escola Doutor Romão Sampaio, onde se investigou como essa temática tem sido abordada e como os alunos percebem e se identificam com a cultura africana. A partir dos resultados encontrados nessa primeira parte, preparamos e elaboramos uma intervenção, que ocorreu a partir de uma proposta pedagógica para o ensino da Literatura Africana e Afro-brasileira como principal aporte para o conhecimento e a valorização de sua história e cultura, caracterizando-se como uma prática de letramento racial.

Partimos da perspectiva da contribuição da Literatura afro-brasileira para a sala de aula e da prática do professor, enquanto mediador, para promover o reconhecimento da diversidade racial e da necessidade de mudança de valores e de representações do outro, considerando a amplitude dessa Literatura. Souza, Pires e Sousa (2005, p. 3), afirmam sobre produção literária afro-brasileira:

[...] possui uma enunciação coletiva, ou seja, o eu que fala no texto traduz buscas de toda uma coletividade negra; propõe (e se propõe como) uma releitura da história de nosso país; traduz uma ressignificação da memória do povo negro brasileiro; realiza fissuras nos textos que representam o discurso hegemônico da nacionalidade brasileira; se caracteriza por um processo de reterritorialização da linguagem, ocupando lugares e desmontando estereótipos; se configura como narrativa quilombola, porque realiza verdadeiras manobras de resistência: é pouco disseminada e sofre boicote de editores e distribuidores; no entanto, sua produção é constante e bem extensa. (Souza; Pires; Sousa, 2005, p. 3).

Nessa lógica, o desenvolvimento deste trabalho foi uma iniciativa que buscou atender às necessidades educacionais referentes às relações étnico-raciais, dentro da perspectiva de formação de uma cultura de convivência respeitosa, solidária e humana entre públicos de diferentes origens e pertencimentos étnico-raciais. Almeja-se mostrar que a análise e apreciação da Literatura Afro-brasileira, por vezes esquecida, pode transformar o espaço escolar em um lugar privilegiado para a reeducação na perspectiva da diversidade, conforme afirma o

historiador Costa e Silva (2007, p. 64):

[...] quando se conhece melhor a África, pode-se conhecer melhor o próprio Brasil, pois de lá veio grande parte de nossos antepassados. E porque, também, muitos episódios da história brasileira estiveram relacionados ao que ocorria no lado de lá do Atlântico. Não se trata de saber mais somente para deleite intelectual: Compreender a história e cultura africanas pode ser a diferença entre acolher e conviver versus recusar e discriminar (Costa; Silva, 2007, p. 64).

É inegável, portanto, que esse *veio da Literatura* é um instrumento de disseminação sociocultural e histórico das culturas das sociedades africanas cujos habitantes foram trazidos para o Brasil pelos comerciantes escravagistas. Por meio de seu ensino, pode-se chegar à desconstrução de visões estereotipadas e preconceituosas, que negam a identificação da nossa formação enquanto povo brasileiro.

Consideramos ainda que, de forma ampla, a Literatura é um instrumento significativo na formação integral dos seres humanos. E como tal, deve ocupar um lugar de destaque na escola, no currículo e nas práticas pedagógicas, de maneira reflexiva e voltada para o atendimento de sua real função: proporcionar às pessoas o poder de ver e viver o mundo de uma maneira própria, mas relacionada à sociedade, como afirma Candido (1995, p. 243):

[...] talvez não haja equilíbrio social sem a literatura. Deste modo, ela é fator indispensável e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade [...]. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas (Candido, 1995, p. 243).

Para Candido (1995), a literatura faz refletir e ajusta os sentimentos e a visão de mundo, liberta do caos e ordena os nossos pensamentos. A partir da força que a palavra organizada possui, humaniza e nos permite desenhar uma sociedade justa, que demonstra respeito aos direitos humanos, à arte e à literatura.

Assim, a literatura pode e deve ser abordada, sobretudo na escola, para atender às demandas e necessidades educacionais e sociais, como a (re)valorização da cultura brasileira de matriz africana, foco de interesse deste trabalho. Com recorte direcionado à Literatura Afro-brasileira, considera-se o seu potencial para tratar de questões sociais, apresentando o negro em sua totalidade e complexidade histórico-cultural e, portanto, identitária.

Essas questões devem ser encaradas como compromisso e responsabilidade social, sobretudo da escola, enquanto espaço propício para essas prática de leitura em sala de aula. Assim, devemos, portanto, ficar atentos às orientações, às leis e aos aportes que regem a educação brasileira, a exemplo do que sugere o documento *Orientações e Ações para a*

Educação das Relações Étnico-Raciais:

A escola que deseja se construir democrática, respeitando a todos os segmentos da sociedade, pode ter como meta de aquisição de recursos adequados para o trato das questões étnico-raciais, como por exemplo, munindo a biblioteca de acervo compatível, folhetos, gravuras e outros materiais que contemplem a dimensão étnico-racial (Brasil, 2006, p. 68).

A busca por estratégias educacionais que promovam a formação de gerações comprometidas com a aceitação e o respeito à diversidade étnico-racial e cultural do Brasil, bem como a compreensão da importância dessa diversidade para nossa formação e identidade, deve permear o contexto escolar. Embora prevista na Lei nº 10.369/2003, essa prática ainda é insuficiente na maioria das escolas devido a diversos fatores, como a falta de formação dos professores, a escassez de material didático e, em alguns casos, a falta de interesse pela causa.

No que se refere à área de Linguagens, responsabilizada para o atendimento desta Lei, temos em seu segundo inciso: “§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras” (Brasil, 2003, p. 1). O compromisso pode ser atendido para além da Educação artística e da História, dando-se também por meio do ensino das Literaturas africana e afro-brasileira, como no caso da nossa pesquisa.

Dessa forma, partimos das seguintes perguntas diretrizes no contexto da Escola de Ensino Fundamental Dr. Romão Sampaio: *De que forma a área de Linguagens aborda em sala de aula a história e cultura africanas? Como os alunos percebem a contribuição da história e cultura africanas para a nossa formação, enquanto nação e ser individual? E de que forma o ensino da Literatura afro-brasileira, a partir de uma perspectiva de letramento literário e racial, pode contribuir com o desenvolvimento dos alunos acerca das relações étnico-raciais?*

Devemos pensar na relevância de trabalhar com as Literaturas afro-brasileira e africana, não visando apenas o cumprimento da Lei, mas o que está por trás dela: formar pessoas livres de preconceito racial, que participem das lutas antirracistas, que garantam o funcionamento e implementação de políticas públicas desse viés e que sejam, de fato, cidadãos engajados na desconstrução do racismo. Para que esses objetivos sejam alcançados, é imprescindível passar pela etapa do conhecimento e da valorização da cultura africana e sua importância para a nossa formação, e a Literatura afro-brasileira pode ser usada como meio de acesso a essa formação.

Para discutirmos sobre a contribuição dessa literatura no desenvolvimento de reflexões

e criticidade dos alunos acerca das relações étnico-raciais trabalhamos com base em obras como Duarte (2008) e Cuti (2010). Ambos apresentam conceitos para a literatura afro-brasileira e negro-brasileira, respectivamente, bem como a importância de sua inserção no ensino básico, na perspectiva de desenvolvimento de uma educação afro-centrada.

Para organizarmos a metodologia de pesquisa e sua implementação recorreremos a Cosson (2009; 2021) que apresenta a leitura literária na perspectiva do letramento, com metodologias que permitem uma leitura mais precisa e possibilitam uma maior aproximação do leitor com o texto. Em paralelo, trazemos as orientações das leis vigentes que tratam do referido tema: a Lei nº 10.369/2003, suas diretrizes e o plano de educação sobre a diversidade étnico-racial na escola (Brasil, 2004). A reflexão sobre as relações étnico-raciais na escola, a partir de textos literários de matriz africana foram aspectos observados na perspectiva do modelo de pesquisa-ação implementado.

Após este capítulo introdutório, temos o segundo capítulo, que trata da revisão das teorias científicas que justificaram, por muito tempo, atitudes racistas, o mito da democracia racial apresentada por Freyre (1933), a teoria do branqueamento disseminada no século XIX, bem como a constatação do racismo estrutural, evidenciado na obra de Almeida (2019). Apresentamos a escola como elemento importante na desconstrução desses conceitos, sob a óptica de Munanga (2008) e Cavalleiro (2005), bem como relatamos algumas ações afirmativas vigentes na área da Educação no Brasil.

No terceiro capítulo, discorremos sobre a importância da leitura no processo de letramento literário com base nas propostas de Cosson (2009; 2020; 2021): a sequência básica, a leitura cumulativa e o círculo de leitura. Também se discute a importância da leitura literária na escola sob ótica de Cândido (1995) e Barthes (1977); as leituras literárias de natureza afro-brasileiras e sua relação com a prática de letramento racial são discutidas com base em Duarte (2008) e Cuti (2010). Ainda neste capítulo, apresentamos e analisamos brevemente a obra que é referência e objeto da proposta de intervenção: *O pequeno príncipe preto*, do autor Rodrigo França (2020).

No quarto capítulo apresentamos o percurso metodológico cujos procedimentos se enquadram na pesquisa bibliográfica, documental e de campo de acordo com Gil (2002) e Lakatos e Marconi (2003), na construção de uma pesquisa-ação. Nesse bojo, apresentamos uma caracterização do universo e dos sujeitos da pesquisa e as etapas da intervenção, a partir da realização de uma Sequência Básica (Cosson, 2009), com o seguinte percurso: Motivação, Introdução, Leitura e Interpretação.

Dentro dessas etapas, outras estratégias de letramento literário foram inseridas, como a Leitura cumulativa e o Círculo de leitura, ambas de Cosson (2020; 2021), sendo nesta fase da

pesquisa configurada a Pesquisa-ação. Conforme Thiollent, nesse tipo de pesquisa (1985, p. 14) “os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo”.

No quinto capítulo, fazemos a descrição e a análise qualitativa dos dados coletados durante a realização de todas as etapas da pesquisa em sala de aula, os resultados do questionário aplicado aos alunos, como também as atividades que compõem as metodologias da sequência básica, círculo de leitura e leitura cumulativa.

Concluimos com as considerações finais, além das referências e dos materiais utilizados nos apêndices e anexos.

2 PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Estudar as relações étnico-raciais no ambiente escolar é, sem dúvidas, de grande importância para o fortalecimento das ações antirracistas. Essa notabilidade fica ainda mais evidente quando tratamos de um país como o Brasil, diversificado em etnias, culturas, cores e religiões. Conviver, conhecer e respeitar as diferenças é essencial para a construção de uma cultura de paz.

A promoção de atividades antirracistas, que tratam da diversidade e inclusão no espaço escolar, pressupõe o entendimento de tal necessidade e perpassa pelo contexto histórico da população negra, logo, também das teorias produzidas para justificar o racismo. Tais teorias são tratadas neste capítulo. Posteriormente, discutimos sobre ações afirmativas na educação, com apontamentos sobre a lei nº 10.369/2003 e, por fim, apresentamos questões referentes à escola como espaço de promoção de ações antirracistas.

2.1 Das teorias de negação às evidências do racismo estrutural

Por muito tempo foi difundida a ideia de que o Brasil seria uma nação livre de preconceito racial e de seus desdobramentos, alimentada pela ideia da existência de uma *democracia racial*. Este termo, já existente, foi do qual Gilberto Freyre se apropriou para estabilizar sua teoria apresentada na obra *Casa-grande & Senzala* (2003), tendo sua primeira edição em 1933.

O contexto da obra traz a suposição de que vivemos em uma sociedade onde todas as pessoas, independentemente de sua origem étnico-racial e características físicas, são livres e têm direitos iguais. Essa premissa, semeada país afora por décadas, pode ser facilmente questionada diante das evidências que o nosso quadro social expõe, que exclui e inferioriza os negros, fatos decorrentes da presença enraizada do racismo estrutural em nosso meio social.

O racismo estrutural, mesmo caracterizado como não explícito, se revela quando voltamos nosso olhar para a discrepância de renda, de empregabilidade e de marginalização da população negra em relação à população branca. Esses fatos são pivôs para outras situações em que o racismo estrutural se apresenta, que vão desde piadas a assassinatos. Assim, percebemos uma contradição que dificulta e minimiza a luta e as pautas voltadas à população negra por igualdade de direitos e contra atos de preconceito e injúria racial. Essa máxima, de um país tolerante e livre de racismo, foi difundida erroneamente e trouxe uma série de prejuízos, pois

não se combate aquilo que não existe, portanto, pautas como as citadas eram tidas como desnecessárias.

Perceber e reconhecer o racismo como sendo estrutural é, portanto, fundamental para o enfrentamento das lutas e pautas antirracistas, como afirma Almeida (2019, p. 52):

Consciente de que o racismo é parte da estrutura social e, por isso não necessita de intenção para se manifestar, por mais que calar-se diante do racismo não faça do indivíduo moral e/ou juridicamente culpado ou responsável pela manutenção do racismo. A mudança da sociedade não se faz apenas com denúncias ou com o repúdio moral do racismo: depende antes de tudo, da tomada de posturas e da adoção de práticas antirracistas (Almeida, 2019, p. 52).

É inegável que essas questões estruturais são ecos de ideologias, que mesmo fracassadas deixaram suas marcas, a exemplo, também, citamos a ideologia de branqueamento – o pensamento de superioridade da raça branca sobre as demais – que teve início de sua disseminação no século XIX e foi incentivada por décadas no Brasil, trazendo uma série de danos nos âmbitos sociais e culturais encontrados ainda hoje na sociedade brasileira. A respeito das consequências da ideologia do branqueamento, Munanga (2008, p. 15-16) afirma:

[...] seu ideal inculcado através de mecanismos psicológicos ficou intacto no inconsciente coletivo brasileiro, rondando sempre na cabeça dos negros e mestiços. Esse ideal prejudica qualquer busca de identidade baseada na “negritude e na mestiçagem”, já que todos sonham ingressar um dia na identidade branca, por julgarem superior (Munanga, 2008, p. 15-16).

A miscigenação passou a ser um dos recursos usados de maneira ardilosa para se pensar em um país sem racismo. Negros, brancos e não-brancos (resultado da miscigenação de raças) representavam a suposta democracia racial, a qual velava os problemas da classe discriminada, ao mesmo tempo em que a hegemonia branca era imposta à realidade brasileira, contribuindo, assim, para a manutenção de uma segregação de raças.

Esse processo de mestiçagem, tanto biológico como cultural, trouxe consequências como “a destruição da identidade racial e étnica dos grupos dominados, ou seja, o étnocídio” (Munanga, 2008, p. 110). Isso tornou-se um componente central da ideologia racial. Mesmo que a maioria dos envolvimento e procriações não tenham sido movidos por essa ideologia, é fato que foi uma estratégia imposta e sustentada pela ideia de que

[...] a população negra no Brasil representava, do ponto de vista da elite ‘pensante’, uma ameaça ao futuro da raça e da civilização brancas no país e que o processo de branqueamento ofereceria o melhor caminho para aplacar essa ameaça sem conflitos: Não há perigo de que o problema negro venha a surgir no Brasil. Antes que pudesse

surgir seria logo resolvido pelo amor. A miscigenação roubou o elemento negro de sua importância numérica, diluindo-o na população branca (Munanga, 2008, p. 110-111).

Avançando a linha do tempo, consolidava-se uma sociedade de classe social tida como livre, mas ao mesmo tempo presa à restrição de oportunidades de ascensão social e financeira diante do quadro escancarado de discriminação racial. Então, a luta por direitos da população negra passou a existir depois de um longo caminho percorrido, fortalecendo-se aos poucos, até chegar no patamar em que estamos, mesmo que ainda não estejamos em um cenário ideal.

Leis, pesquisas e trabalhos acadêmicos ganharam espaço e impulsionaram as relações étnico-raciais, resultado da luta do Movimento Negro¹. Entre as políticas públicas conquistadas, temos o reconhecimento da história das africanidades, criminalização ao racismo² e a lei referente à educação sobre o tema³. Mesmo passíveis de falhas, trata-se de avanços que devem ser fortalecidos com ações antirracistas, a fim de desconstruir estereótipos impostos à população negra, que têm atravessado gerações a partir de nossas práticas e discursos.

Os discursos que negam e ignoram o racismo contribuem fortemente para o seu disfarce. Há um ciclo de propagação da ideia de que, por sermos um país miscigenado, as relações étnico-raciais acontecem de forma bastante tranquila e harmoniosa, mantendo a veiculação da concepção de democracia racial, já colocada como mito anteriormente. As discussões a respeito dessa temática acabam sendo banalizadas ou até mesmo distorcidas, isso quando são pautas presentes nas instituições ligadas à formação do indivíduo, como apresentado por Cavalleiro (2005, p. 67):

A dinâmica brasileira das relações raciais materializa, em toda a sociedade, uma lógica de segregação amparada em preconceitos e estereótipos raciais disseminados e fortalecidos pelas mais diversas instituições sociais, entre elas: a escola, a Igreja, os meios de comunicação e a família, em especial (Cavalleiro, 2005, p. 67).

Ao reproduzirem discursos de ideologias que desvalorizam a população negra, essas instituições acabam favorecendo a manutenção do preconceito racial na nossa sociedade e dificultando a construção de uma identidade de autoafirmação para as pessoas negras,

¹ O Movimento Negro, como podemos definir na atualidade, é uma forma de organização e mobilização na sociedade civil centrada na identidade étnico-racial dos negros/as, afrodescendentes e afro-brasileiros. Dentre os vários objetivos desse movimento, podemos destacar a luta contra a discriminação racial dos negros/as em diferentes espaços, sejam eles institucionais ou não. (Silva; Silva, 2015, p. 81).

² Lei nº 7.716, De 5 de janeiro de 1989. Art. 1º Serão punidos, na forma desta Lei, os crimes resultantes de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional.

³ 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.

especialmente para as crianças, que sentem desde cedo no ambiente escolar a presença de um construto de estereótipos relacionados à sua raça e etnia de forma negativa

2.2 Política de ações afirmativas na educação: Apontamentos sobre a Lei 10.639/2003

Como forma de minimizar os prejuízos causados à população negra desde o regime escravocrata, vivendo sob subordinação econômica, social e cultural, algumas ações afirmativas ganharam espaço em resposta ao movimento de resistência negra, resultado de um processo de luta social e não como uma dádiva do Estado (Munanga, 2008). Entre outras áreas, a educação conta com políticas públicas de combate a essas desigualdades sociais e educacionais.

Em 9 de janeiro de 2003, há mais de 20 anos, a Lei nº 10.639/2003 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), instituindo a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africanas e afro-brasileiras, de forma explícita e incisiva:

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

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

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

[...]

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”. (Brasil, 2003).

A partir da leitura do artigo 26-A, infere-se que o estado brasileiro, com a adoção da Lei nº 10.639/2003, tinha como objetivo reparar uma dívida histórica com a população negra. Assim, propõe-se a valorização da cultura afro-brasileira e sua importância para a formação da identidade nacional, por meio do ensino da história e cultura afro-brasileira. Além disso, buscou-se com essa lei diminuir as ocorrências de discriminação racial e exclusão social, a partir da promoção de ações para uma educação plural e comprometida com o respeito à diversidade étnico-racial.

Ao analisar o segundo inciso, observa-se a recomendação de limitar a abordagem desse tema às áreas de Artes, Literatura e História. Embora essas áreas tenham uma afinidade maior com o assunto, a expansão dessa abordagem para outras disciplinas poderia gerar resultados mais impactantes e positivos. Essa ampliação aumentaria as possibilidades de inclusão do tema no currículo escolar, promovendo uma compreensão mais abrangente e integrada.

O artigo 79-B da mesma lei também apresenta uma importante proposição em consonância ao seu objetivo maior, pois trata da inserção do *Dia da Consciência Negra* no calendário escolar, como forma de reconhecimento das injustiças historicamente direcionadas aos negros, desde o período de colonização aos dias atuais. Também ressalta o reconhecimento e valorização de importantes personalidades afro-brasileiras nas mais diversas áreas do conhecimento e de suas contribuições para a sociedade.

Em 2004, ano seguinte à alteração mencionada na LDB, o Conselho Nacional de Educação aprovou as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas* que orientam e contribuem para o cumprimento efetivo das determinações da Lei nº 10.639/2003 e, por conseguinte, para alcançar os seus efeitos:

O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana se fará por diferentes meios, em atividades curriculares ou não, em que: – se explicitem, busquem compreender e interpretar, na perspectiva de quem o formule, diferentes formas de expressão e de organização de raciocínios e pensamentos de raiz da cultura africana; – promovam-se oportunidades de diálogo em que se conheçam, se ponham em comunicação diferentes sistemas simbólicos e estruturas conceituais, bem como se busquem formas de convivência respeitosa (Brasil, 2004, p. 20).

Com avanços e limites, a Lei por si só não garante a sua efetivação, apenas viabiliza o processo. O cumprimento de suas normativas depende do necessário engajamento da sociedade civil, a fim de que o direito à diversidade étnico-racial seja, de fato, garantido nas escolas e contemple os currículos, os projetos político-pedagógicos, a formação de professores, as políticas educacionais de forma geral, como também depende de políticas públicas que a efetivem. Por isso as diretrizes são essenciais para impulsionar o cumprimento da referida lei.

Podemos citar outros fatores que precisam se adequar à nova realidade imposta pela Lei nº 10.639/2003, que são os cursos de formação de professores e suas matrizes curriculares e os manuais didáticos produzidos pelo Governo Federal. Essas, entre outras ações, precisam dialogar com o objetivo maior da lei, evitando qualquer inflexão quanto ao tratamento das questões envolvendo a diversidade étnico-cultural. De outro modo, a lei não conduzirá ao seu propósito, à exceção de raríssimos casos, dado que, mesmo com sua existência, a abordagem da história e cultura afro-brasileira e africana podem ser restritas às proposições do profissional em sala de aula, de suas especificidades e do seu contexto.

Nesse sentido, o professor deve assumir o papel de pesquisador de suas ações educativas quanto à temática étnico-racial em sala de aula, preparando-se não só pedagogicamente, mas também na dimensão da ética, para que possa evidenciar a compreensão e o reconhecimento do

papel político e social da escola. É necessário que os professores compartilhem saberes, dificuldades e experiências com a temática, a fim de construir materiais e metodologias pedagógicas sobre a pluralidade cultural e étnico-racial da sociedade brasileira.

Quanto ao currículo, é preciso tratar a questão racial como conteúdo interdisciplinar, apresentando a história e cultura do povo negro em diálogo com os demais conteúdos abordados na escola, bem como estabelecer conexões com o cotidiano dos estudantes dentro de um contexto social e educacional. Assim, almeja-se contribuir para a efetivação de uma proposta curricular não mais eurocêntrica, mas que esteja relacionada à realidade brasileira da diversidade e do pluralismo, para a promoção da igualdade étnico-racial, conforme norteado pelas *Orientações e ações para a Educação das Relações Étnico-raciais*:

Pensar propostas de implementação da Lei nº. 10.639/2003 é focalizar e reagir a estruturas escolares que nos enquadram em modelos por demais rígidos. Atentarmos para a interdisciplinaridade nesta proposta é estarmos abertos ao diálogo, à escuta, à integração de saberes, à ruptura de barreiras, às segmentações disciplinares estanques (Brasil, 2006, p. 59).

Em relação aos recursos e materiais didáticos, é preciso que apresentem o retrato da pluralidade étnico-cultural da sociedade brasileira, representando positivamente os estudantes negros, suas famílias e sua cultura. É necessário analisar criticamente quanto à existência de preconceitos e/ou estereótipos de inferiorização do povo negro, para que os rituais pedagógicos não surtam um efeito contrário e se transformem em momentos de constrangimento e manifestações de discriminação e racismo.

Os agentes envolvidos no Projeto Político Pedagógico da instituição escolar, sobretudo os da linha de frente – os professores –, devem projetar um ambiente que integre um posicionamento mais democrático, garantindo o respeito às diferenças, o que é condição elementar para a construção do sucesso escolar. Esse é o desafio, um caminho a percorrer e para fundamentar a prática escolar direcionando-a para uma educação antirracista. Sobre o cotidiano escolar, o documento orientador (Brasil, 2006) apresenta ainda alguns pontos básicos para refletir e colocar em prática:

a) A questão racial como conteúdo multidisciplinar durante o ano letivo. [...] b) Reconhecer e valorizar as contribuições do povo negro. [...] c) Abordar as situações de diversidade étnico-racial e a vida cotidiana nas salas de aula. [...] d) Combater as posturas etnocêntricas para a desconstrução de estereótipos e preconceitos atribuídos ao grupo negro. [...] e) Incorporar como conteúdo do currículo escolar a história e cultura do povo negro. [...] f) Recusar o uso de material pedagógico contendo imagens estereotipadas do negro, como postura pedagógica voltada à desconstrução de atitudes preconceituosas e discriminatórias. [...] g) Construir coletivamente alternativas

pedagógicas com suporte de recursos didáticos adequados [...] (Brasil, 2006, p. 72-74).

Partindo disso, percebe-se que, embora haja um longo percurso para o alcance dos objetivos das leis e das lutas do Movimento Negro, a Lei nº 10.639/003, bem como suas orientações e diretrizes, constituem-se em uma importante conquista para o sistema educacional brasileiro, pois fortalece a construção de espaços igualitários, a começar pela escola, no sentido de tratar pedagogicamente a diversidade racial.

2.3 A escola como espaço de reflexão e de superação do preconceito racial

A escola se configura como um espaço de socialização e de instrução, onde são debatidas as questões relevantes à sociedade. Por isso precisamos enxergar a escola como um ambiente político e reflexivo, propício para as discussões e promoção de ações educativas para as relações étnico-raciais.

Os envolvidos diretos no processo de ensino-aprendizagem devem ser conscientes de seu papel, que vai além da transmissão de conhecimentos conteudistas e necessários à realização dos exames escolares. São delegadas ao professor atribuições referentes à preparação do indivíduo para o convívio social, o que implica diretamente a aceitação e o respeito à diversidade de maneira geral, incluindo a étnico-racial, como explica Gonçalves (2007, p. 490):

A educação das relações étnico-raciais tem por alvo a formação de cidadãos, mulheres e homens empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnico-raciais e sociais. Em outras palavras, persegue o objetivo precípuo de desencadear aprendizagens e ensinamentos em que se efetive participação no espaço público. Isto é, em que se formem homens e mulheres comprometidos com e na discussão de questões de interesse geral, sendo capazes de reconhecer e valorizar visões de mundo, experiências históricas, contribuições dos diferentes povos que têm formado a nação, bem como de negociar prioridades, coordenando diferentes interesses, propósitos, desejos, além de propor políticas que contemplem efetivamente a todos (Gonçalves, 2007, p. 490).

A abordagem desse assunto em sala de aula pode ser ainda mais complexa, diante da exigência de mudanças nas práticas pedagógicas e metodológicas, muitas vezes já solidificadas. Em decorrência também da educação para as relações étnico-raciais ainda ocupar uma posição superficial nos currículos dos cursos de licenciatura, isso contribui para que muitos professores não se sintam e de fato não sejam capacitados a trabalhar a temática. Mas os entraves para a

efetivação da lei não anulam a importância de considerar e de se discutir estas temáticas no âmbito da sala de aula de forma mais efetiva, conforme afirma Munanga (2003, p. 9):

O racismo é tão profundamente radicado no tecido social e na cultura de nossa sociedade que todo repensar da cidadania precisa incorporar os desafios sistemáticos à prática do racismo. Neste sentido, a discussão sobre os direitos sociais ou coletivos no sistema legal e por extensão no sistema escolar é importantíssima (Munanga, 2003, p. 9).

Para isso, a escola deve proporcionar o debate sobre posturas preconceituosas e discriminatórias da sociedade, que fazem parte do cotidiano escolar e muitas vezes recebem como reação a prática da *política de avestruz*, quando na verdade deveria haver uma atitude responsável, dando visibilidade aos casos e trazendo a temática para uma discussão. É importante mostrar a diversidade como complementaridade da humanidade em geral (Munanga, 2005), com o objetivo de construir relações mais igualitárias, já que isso não favorece apenas aos negros ou àqueles que são vítimas de preconceitos, mas a todos os cidadãos. Assim reforça Munanga:

O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos quotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social da identidade nacional (Munanga, 2005, p. 16).

Não se trata apenas de cumprir uma lei, mas de desconstruir as estruturas sociais e pessoais, bem como estereótipos arraigados em nosso meio social, formados de maneira preconceituosa no decorrer da história. É preciso compreender que suas contribuições para a formação da identidade e cultura brasileira foram negadas por muitos séculos, mas que precisam ser (re)valorizadas e (re)conhecidas. Dito isso, faz-se necessário que a escola cumpra seu papel e construa projetos permanentes que desenvolvam uma educação para a diversidade, como defende Munanga:

Não existem leis no mundo que sejam capazes de erradicar as atitudes preconceituosas existentes nas cabeças das pessoas, atitudes essas provenientes dos sistemas culturais de todas as sociedades humanas. No entanto, cremos que a educação é capaz de oferecer tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos que foram introjetados neles pela cultura racista na qual foram socializados (Munanga, 2005, p. 17).

Considera-se que “a educação escolar, embora não possa resolver tudo sozinha, ocupa um espaço de destaque na promoção de ações antirracistas” (Munanga, 2005, p. 17). Entendemos, assim, que devem ser pensadas estratégias educativas e pedagógicas para esse fim, em uma perspectiva de engajamento e esforço individual, que vai além das discussões e debates em nível mais abrangente, que diga respeito à prática diária do professor em sala de aula. Nesse sentido, vislumbramos um importante suporte para o atendimento a essas questões, imbuído a leitura literária.

A literatura pode ser uma forma ampla e eficaz de se trabalhar em sala de aula a história e a cultura africana e afro-brasileira, bem como as relações étnico-raciais de modo geral, por ser um modo particular de compreender a realidade e manifestar com registros os modos coletivos de pensar. A inserção das literaturas africanas e afro-brasileira no currículo pode ajudar a desenvolver a capacidade de compreender e respeitar a diversidade e de combater a discriminação racial, valorizando a pluralidade e as diferenças culturais.

3 A LITERATURA AFRO-BRASILEIRA: DO LETRAMENTO LITERÁRIO AO LETRAMENTO RACIAL

A literatura tem um compromisso com a formação das pessoas, sendo capaz de formá-las em sua integralidade, desde a noção cognitiva às questões de valores éticos e humanos, como afirma Candido (2004, p. 180):

A literatura expressa uma necessidade universal e um direito dos indivíduos em qualquer sociedade. Ela é fundamental ao processo de humanização que confirme no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso de beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor (Candido, 2004, p. 180).

Assim, infere-se que a literatura tem a potencialidade de nos tornar melhores e de permitir uma maior reflexão sobre a cidadania em seu conteúdo político e social e, portanto, colabora para a nossa formação intelectual e cultural. A literatura, considerando a seleção e o tratamento adequados, pode contribuir para a construção de relações étnico-raciais pautadas em respeito e valorização da diversidade, objetivo maior deste trabalho.

É possível dizer que através da literatura o homem aguça seu olhar sobre a realidade. Ela contribui para a sua formação como leitor, mas também como indivíduo historicamente situado, sendo capaz de dar condições para seu desenvolvimento intelectual, integral e a emancipação em todos os sentidos, em que podemos ser e sentir o outro sem perdermos nossa identidade, como explica Cosson (2009, p. 17):

Na leitura e na escrita do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. [...] É por isso que interiorizamos com mais intensidade as verdades dadas pela poesia e pela ficção (Cosson, 2009, p. 17).

Isso significa que podemos vivenciar a experiência de nos colocarmos no lugar do outro, em sua história, cultura e visão do mundo, por meio da literatura. E tudo isso sem precisarmos nos desconectar da nossa identidade. E vai além de possibilitar a reconstituição de conhecimentos, essa experiência é ampla e única.

Além disso, a literatura agrega muitos saberes, é capaz de apresentar em sua obra uma variedade de ciências, de uma forma dinâmica e não estática. Barthes (1979, p. 19) afirma que

“a literatura faz girar os saberes, não fixa, não fetichiza nenhum deles; ela lhes dá um lugar indireto e esse indireto é precioso”. Esse modo de pensar o literário é mais uma confirmação de que a literatura é necessária e relevante e que, principalmente por isso, deve constituir os espaços escolares.

Percebe-se que a experiência com a literatura é um caminho promissor para haver mudanças na sociedade, transformações essas que podem ser no âmbito político, econômico ou social. O que não pode acontecer é mutilar uma sociedade por falta de educação, conhecimento e cultura, pois “negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade” (Candido, 2004, p. 186). Educação, conhecimento e cultura formam o tripé onde reside o centro do desenvolvimento humano e social.

Nessa perspectiva de trabalho com o texto literário para a inclusão de abordagens de relações sociais, especialmente as étnico-raciais, foco de interesse deste trabalho, no contexto escolar, contemplamos a literatura afro-brasileira como protagonista do processo de atendimento a tal demanda, visto que esta apresenta verdadeiramente vários dos aspectos positivos da história e cultura afro-brasileira.

3.1 Estratégias para a prática de Letramento literário

Tendo em vista a necessidade de contribuir com o ensino-aprendizagem de forma significativa, apresentamos na intervenção realizada para este estudo propostas e práticas pedagógicas que ampliem os horizontes dos alunos para além do texto lido, levando-os a fazer referência com o meio no qual estão inseridos. Para isso, partimos com base nas propostas de Cosson (2009), sobre Sequência básica, Leitura cumulativa e Círculos de leitura.

Essas propostas contemplam a sistematização da leitura literária. Esta é uma prática necessária para que o aluno seja atingido positivamente, sendo capaz de experienciar o mundo e fazer relações com o sua vivência, visando majoritariamente o letramento literário. Para isso Cosson (2009, p. 46) propõe sistematização para as atividades de leitura literária:

[...] um todo que permita ao professor e ao aluno fazer da leitura literária uma prática significativa para eles e para a comunidade em que estão inseridos, uma prática que tenha como sustentação a própria força da literatura, sua capacidade de nos ajudar e dizer o mundo e a nos dizer a nós mesmos (Cosson, 2009, p. 46).

Levar o texto literário para a sala de aula sem uma sistematização para sua abordagem pode não surtir os resultados e objetivos esperados pelo professor. Logo, faz-se necessário

adotar um tratamento do texto literário que permita uma experiência significativa, organizada e reflexiva para compreendê-lo, analisá-lo e interpretá-lo, pois a sistematização da leitura literária vai além de uma organização ordinária, ela traz aos sujeitos envolvidos a possibilidade de se apropriar da elaboração dos sentidos, assim tendo participação direta nos conhecimentos construídos e reconstruídos durante o processo.

A sistematização da leitura literária se dá também na proposta de Leitura Cumulativa como letramento literário. A leitura sucessiva de textos que conversam entre si em qualquer aspecto garante um maior aproveitamento e exploração destes, principalmente do texto básico, apresentado inicialmente durante a realização da intervenção realizada para este trabalho.

No conjunto das práticas de letramento literário na escola, a prática da Leitura Cumulativa é uma das mais versáteis porque pode contemplar tanto o aluno individualmente em leitura extensiva, quanto uma turma em leitura intensiva, assim como ser uma atividade que pode ser realizada em poucas aulas, um bimestre, um semestre e até um ano inteiro (Cosson, 2020, p. 210).

Além de possibilitar uma abordagem sistematizada, a Leitura Cumulativa se destaca por sua versatilidade, facilitando a mobilidade entre leitura individual ou coletiva, extensiva ou intensiva, e ainda em sua duração, que pode ser breve ou se estender pelo ano inteiro, a depender da necessidade e dos objetivos do professor.

Essa metodologia parte ainda dos princípios da intertextualidade, no diálogo entre os textos, em que o texto lido serve como apoio na construção de conhecimento trazido pelo texto cuja leitura está em andamento, ou seja, “a leitura de um novo texto é sempre contextualizada pelos outros textos anteriormente lidos” (Cosson, 2020, p. 206). Existe uma ponte que os ligam entre si que permite a realização de uma diversidade de associações que podem facilitar o processo de compreensão e interpretação textual.

Ao final de cada leitura que fazemos, o que fica delas consegue se organizar de maneira harmônica no nosso repertório, e sempre serão requisitadas no momento de novas leituras, percebemos assim que existe uma movimentação não linear, na maioria das vezes, há um retorno para impulsionar para frente. Como diz Cosson (2020, p. 206) “É esse movimento de círculos em espiral progressivamente mais largos e mais densos que faz da leitura literária um processo essencialmente cumulativo”.

Outra prática de letramento literário, os Círculos de leitura, é avaliada de forma positiva, pois “além de estreitar laços sociais, reforçar identidades e solidariedade entre os participantes, possui um caráter formativo essencial ao desenvolvimento da competência literária” (Cosson, 2021, p. 9). Assim, possui uma amplitude que vai além da escola.

Trata-se de uma prática de leitura feita de maneira compartilhada na qual os leitores conversam e discutem sobre e durante todo o processo de leitura para, conjuntamente, construir uma interpretação do texto. Essa discussão não ocorre de forma aleatória, segue uma estrutura específica, cada leitor recebe uma função predefinida e deve, portanto, se manifestar de acordo com esta atribuição. Não significa que isso ocorrerá de uma forma engessada, mas de acordo com a necessidade de cada grupo, pois há essa flexibilidade, esse modelo de círculo não possui roteiro, possui orientações que guiam a discussão.

3.2 A Literatura afro-brasileira e o Letramento racial: caminhos que se entrelaçam

A constatação do entrelaçamento entre a literatura afro-brasileira e o letramento racial é possível ao relacioná-la a seu campo macro – a literatura brasileira, que de maneira predominante apresentou a imagem do negro restrita a estereótipos, como afirma Domício Proença Filho (2004, p. 161) ao introduzir seu texto *A trajetória do negro na literatura brasileira*: “A presença do negro na literatura brasileira não escapa ao tratamento marginalizador que, desde as instâncias fundadoras, marca a etnia no processo de construção da nossa sociedade”, nessa trajetória, em um dos posicionamentos apontados por Proença Filho, o negro aparece como objeto, numa visão distanciada e aponta ainda os principais estereótipos evidenciados em produções literárias brasileiras.

O primeiro seria o escravo nobre, o negro fiel e submisso, que suporta humilhações e crueldades por parte dos senhores brancos, evidenciado em *Escrava Isaura* de Bernardo Guimarães na protagonista da obra; o negro vítima, também com características de submissão servil, mas já visto como vítima do sistema e criado com a finalidade de exaltar o projeto abolicionista, o poeta Castro Alves, traz esse perfil em algumas de suas obras, a exemplo em *Navio negreiro*; o negro infantilizado, subordinado e colocado na condição de incapaz, é o caso da obra de gênero teatral *O demônio familiar* de José de Alencar, Proença Filho cita ainda tantos outros estereótipos dados as pessoas negras na literatura brasileira, relacionados à perversão, sexualização, animalização, características que reduzem e inferiorizam a pessoa negra.

Embora as obras citadas apresentem datas de publicação com anos pertencentes ao século XIX, segundo Proença Filho, “A prevalência da visão estereotipada permanece dominante, aliás, na literatura brasileira contemporânea, pelo menos até os anos de 1960” (Proença Filho, 2004, p.166) e ainda assim trata-se de obras e autores que se perpetuaram em nosso âmbito escolar, muitas vezes os únicos apresentados aos alunos nesse sistema eurocêntrico de educação.

De acordo com Duarte (2008), uma explicação para esse fato, da estereotipação das pessoas negras, seriam os séculos de escravidão e discriminação sustentada, mesmo após a abolição, por meio de políticas de extermínio e de negação de direitos básicos, como saúde e educação. Estes foram os principais fatores para a construção de um imaginário de superioridade e dominação, impondo limites à cultura e à identidade da população negra, impossibilitando que contassem suas próprias histórias.

Partindo dessa explicação, entendemos que conseqüentemente a maior parte das obras literárias são construídas a partir de um ponto de vista alheio à causa negra e acabam evidenciando um olhar carregado de estereótipos que não contemplam a complexidade e essência dessa raça e cultura. Nesse contexto Duarte (2008, p. 21) propõe:

Duas tarefas se impõem: primeiro a de levar ao público a literatura afro-brasileira, fazendo com que o leitor tome contato não apenas com a diversidade dessa produção, mas também com novos modelos identitários; e, segundo o desafio de dialogar com o horizonte de expectativas do leitor, combatendo o preconceito e inibindo a discriminação sem cair no simplismo muitas vezes maniqueísta do panfleto. (Duarte, 2008, p. 21).

O contato com a diversidade da produção de literatura afro-brasileira, como proposto por Duarte (2008), é uma oportunidade de reelaborar conhecimentos e vivenciar a experiência de incorporar o outro (Cosson, 2009), entender a história e cultura através da visão de mundo de quem tem lugar de fala.

A literatura afro-brasileira é, de fato, um rico subsídio para o professor, sobretudo da área de linguagens, não somente em virtude de atendimento às leis e diretrizes, mas pelo que as antecederam, as lutas e resistências por ações afirmativas no que se refere à causa negra. As obras dessa natureza, de acordo com Duarte (2008), são assim consideradas desde que atendam a interrelação de 5 grandes fatores: temática, autoria, ponto de vista, linguagem e público. Todos preocupados e relacionados a (re)valorização da diversidade étnico-racial.

O primeiro fator, a temática, trata-se de trazer ao texto uma abordagem do sujeito negro em sua totalidade, numa dimensão aprofundada e completa, não individualista, que mostre a sua história de luta, mas que também abarque “as tradições culturais ou religiosas transplantadas para o novo mundo, destacando a riqueza dos mitos, lendas e de todo um imaginário circunscrito quase sempre à oralidade” (Duarte, 2008, p. 13) Os desafios enfrentados na modernidade também são questões que podem ser abordadas, não de forma obrigatória, pois a temática deve sempre ser relacionada a outros fatores, como a autoria e ponto de vista.

A autoria é um fator que mobiliza muitas discussões, pelo fato de implicar com questões biográficas e fenotípicas, os quais devem ser bem avaliados, para não correr o risco de reduzir a literatura ao negrismo ou a questões sociológicas, ou seja, as produções literárias não podem ser julgadas por precedentes externos, o que está em questão é mais “uma constante discursiva integrada à materialidade da construção literária” (Duarte, 2008, p. 15), os escritores, para além de cor e condição social, devem apresentar a causa negra em seu projeto literário, numa relação de escritura e experiência.

Essa relação faz uma ponte direta com o fator do ponto de vista, onde é indicado a visão e valores do autor que vigoram no texto, evidenciados desde a escolha vocabular a outras opções durante sua construção. A percepção deve apresentar distinção da do branco, uma visão própria de superação do discurso colonizador. Fica ainda mais evidenciado que a ascendência e o tema não devem ser dissociados do ponto de vista.

A linguagem é mais um dos princípios citados por Duarte e está diretamente ligada ao vocabulário expresso nas produções literárias, que vai além da finalidade estética, pode apresentar valores éticos, políticos, culturais e ideológicos (Duarte, 2008). A identificação desse fator pode acontecer a partir das evidências de palavras vindas de práticas linguísticas da África, mas também na percepção do sentido que elas apresentam, pois muitas vezes circulam de forma depreciativa, portanto a linguagem ganha essa função de romper com discursos desse tipo.

O projeto da literatura afro-brasileira se distingue do projeto que norteia a literatura brasileira em geral também pelo último fator apresentado por Duarte, o público, que intencionalmente é escolhida como integrante a população negra, não com exclusividade, pois “o sujeito que escreve o faz não apenas com vistas a atingir um segmento da população, mas o faz também a partir de uma compreensão do papel do escritor como porta-voz da comunidade” (Duarte, 2008, p. 20), o propósito é integrá-la ao público para que se identifique, conheça e tome para si a história e a cultura afro-brasileira na busca pela sua afirmação identitária.

A interação dinâmica e a dialética entre os fatores acima citados favorecem o percurso do professor, em busca da formação de leitores comprometidos com a composição de uma sociedade livre de preconceitos raciais, de acordo com Cuti (2010, p. 25):

Uma das formas que o autor negro-brasileiro emprega em seus textos para romper com o preconceito existente na produção textual de autores brancos é fazer do próprio preconceito da discriminação racial temas de suas obras, apontando-lhes as contradições e as consequências. Ao realizar tal tarefa, demarca o ponto diferenciado de emanção do discurso, o lugar de onde fala (Cuti, 2010, p. 25).

É importante destacar a terminologia autor negro-brasileiro dada por Cuti para se referir a autores de descendência africana com produções literárias brasileiras, tema de discussão na sua obra *Literatura negra-brasileira*. Para o escritor, o uso do vocábulo “negro” reforça a luta de causa na questão de formação identitária, “uma luta não apenas terminológica, mas ideológica” (Cuti, 2010, p. 44), enquanto o termo “afro-brasileiro” pode englobar brasileiros não negros, ou seja, o chamado lugar de falar poderia ser comprometido, pela questão da subjetividade, as vivências de discriminação não existiriam e logo não seriam refletidas nas suas produções literárias.

Embora Cuti apresente reflexões de grande importância acerca das denominações citadas acima, seguiremos em alguns momentos com o termo “afro-brasileiro” em referência a autores e produção literária devido a outras fundamentações desse texto.

Esse recorte da literatura brasileira, possui grande credibilidade para as abordagens acerca dos elementos culturais de matriz africana, responsáveis pela nossa formação enquanto nação brasileira, pois são fundamentados nos discursos dos próprios sujeitos oriundos desse lugar de fala e carrega o empenho e resistência na formação de uma sociedade antirracista a partir da valorização da cultura africana, de uma forma mais fidedigna, em análise ao fator de autoria, como explica Cuti (2010, p. 13):

A literatura, pois, precisa de forte antídoto contra o racismo nela entranhado. Os autores nacionais, principalmente os negro-brasileiros, lançaram-se a esse empenho, não por ouvir dizer, mas por sentir, por terem experimentado a discriminação em seu aprendizado [...] Sob o manto de um silêncio midiático, livros individuais, antologias de poemas, contos e ensaios e obras de referência vêm se somando para revelar um Brasil que se quer negro também no campo da produção literária (Cuti, 2010, p. 13).

É importante lembrar o quanto essa parte da literatura é necessária para a desconstrução de paradigmas estético-ideológicos, propagados por muito tempo na literatura brasileira acerca da população negra, abordada na maioria das vezes de maneira superficial e relacionada à escravidão, “negando-lhes complexidade e, portanto, humanidade” (Cuti, 2010, p. 16).

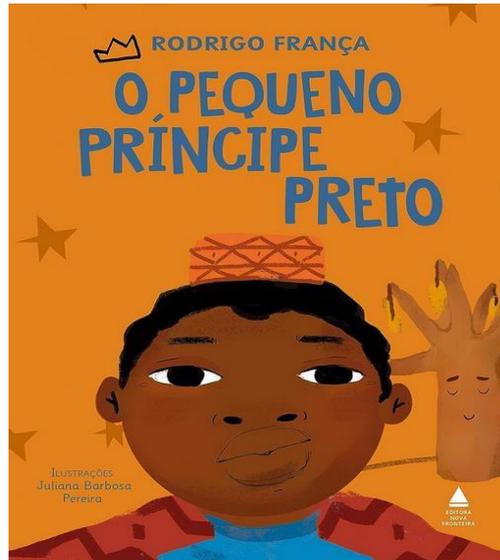
Os fatos apresentados reforçam ainda mais o papel da escola na construção de uma sociedade que valoriza e reconhece a cultura africana como base de nossa formação cultural e racial e que, por conseguinte, valorize e respeite essas pluralidades.

Partindo dos fundamentos apresentados, pretende-se alcançar os objetivos traçados em torno do Ensino de Literatura afro-brasileira como forma de abordar, repensar as relações étnico-raciais, sociais e as questões que as cercam como identidade, valorização da história e

cultura afro, a partir de práticas de letramento literário promissoras, como as apresentadas neste referencial teórico, realizadas a partir da obra de *O pequeno príncipe preto*.

3.3 A obra de referência *O pequeno príncipe preto*

Figura 1 – Capa do livro *O pequeno príncipe preto*.



Fonte: França (2020).

De autoria de Rodrigo França, o livro *O pequeno príncipe preto* foi publicado em 2020, pela editora Nova Fronteira, sendo a estreia desse autor na literatura. A narrativa foi lançada na modalidade de teatro e só depois foi adaptada para conto. Uma história voltada para o público infanto-juvenil, mas que toca temas universais e que atingem todas as idades.

Já na capa podemos observar o destaque para alguns elementos que remetem às tradições de matriz africana. No primeiro plano temos o pequeno príncipe preto com uma espécie de coroa e um manto.

As coroas africanas são um símbolo de proteção e bem-estar para as crianças, sendo frequentemente usadas em cerimônias e rituais africanos. Em geral, elas são feitas com materiais naturais, como madeira, concha, ou pedras, e podem ser personalizadas com nomes, datas de nascimento ou símbolos familiares.

Essas coroas recebem o nome de *kufi*, um acessório de cabeça tradicional, usado com uma roupa formal, o *dashiki*, são comumente usadas pelos homens no dia a dia. O *kufi* estilo coroa é o mais usado em ocasiões formais. Observa-se que a estampa do *kufi* usado pelo Pequeno Príncipe Preto remete à estampa *kente*, conhecida como tecido dos reis, ornamentados

com os melhores tecidos e melhores estampas. Inicialmente, esse costume pertenceu ao povo Ashanti, espalhando-se posteriormente pela África.

O manto usado pelo príncipe recebe o nome de *agbadá*, que é um traje masculino. Trata-se de uma túnica ampla e solta, com calças bem folgadas, cujo comprimento pode variar da sola dos pés até o joelho.

As cores do *kente* e do *agbadá* também possuem significados. As cores tradicionais do *kente* são azul, verde, vermelho e magenta com destaque especial para o amarelo, como se pode observar no *kente* usado pelo Pequeno Príncipe Preto. Outra característica marcante do *kente* são suas figuras geométricas, formadas pelos fios coloridos trançados na trama e urdume do tecido, que podem significar temas abstratos, como riqueza, paz e bem-estar. O mesmo se aplica ao *agbadá*. É possível observar que o *agbadá* usado pelo Pequeno Príncipe Preto mantém o padrão de cor e estampa aplicado no *kente*.

Em segundo plano está Baobá, uma árvore sagrada para o povo africano, ilustrada de olhos fechados, como em descanso ou reflexão, com suas flores amarelas penduradas nos galhos, que mais parece raízes. “Parece até que caiu do céu, de ponta cabeça” (França, 2020, p. 8).

O príncipe é ilustrado em tom marrom, com cabelos e olhos pretos, com nariz e boca bem acentuados. Esses traços são propositais na ilustração, pois será destacado pelo príncipe ao se descrever.

O pequeno príncipe preto vive em um minúsculo planeta juntamente com a árvore Baobá, sua única companheira que lhe passa valores como respeito, amizade, ancestralidade e amor-próprio. Ele apresenta esse amor-próprio do menino pelos seus traços negroides:

Minha boca é grande e carnuda. Olhe o meu sorriso, como é simpático e bonito! Eu tenho um nariz de batata. Eu adoro batata e adoro meu nariz. Meus olhos são escuros como a noite. Também existem olhos claros, mas gosto dos meus como eles são. Porque são meus. Meu cabelo não é ruim. Ele não fala mal de ninguém. Antes eu cortava meu cabelo bem baixinho, mas agora estou deixando crescer. Quero que fique para cima igual aos galhos da Baobá. Vai crescer, crescer, crescer...Vai ficar forte, brilhoso, volumoso. Olhe para o céu! Ele será o limite (França, 2020, p. 11).

Alimentado pelo sonho de conhecer outros lugares, o pequeno príncipe preto viaja para diferentes planetas, espalhando empatia e amor, numa narrativa que fala da importância de valorizar quem somos e de onde viemos, além de nos mostrar a força de termos laços de carinho e afeto, através da filosofia Ubuntu.

A filosofia Ubuntu tem suas raízes na cultura africana, que enfatiza a interconexão e a interdependência entre os indivíduos. Embora tenha raízes culturais específicas, o Ubuntu

também foi adotado como um conceito mais amplo de filosofia de vida, abraçado por diversas comunidades e indivíduos em todo o mundo.

Sua tradução, *Eu sou, porque nós somos*, possui um potencial ético capaz de fortificar e consolidar uma convivência social, na qual valores como solidariedade, confiança, respeito, generosidade, dignidade humana e justiça são assumidos como fundamentais (Vasconcelos, 2017). Adaptado para a faixa etária de 9 anos em diante, esse conhecimento é apresentado na obra de França de forma didática e lúdica ao mesmo tempo.

A obra *O pequeno príncipe preto* atende ao conceito de literatura afro-brasileira apontado por Duarte (2008), pois contempla os elementos que distinguem essa literatura e se encontram interligados em sua composição:

A partir, portanto, da interação dinâmica desses cinco grandes fatores – temática, autoria, ponto de vista, linguagem e público – pode-se constatar a existência da literatura afro-brasileira em sua plenitude. Tais componentes atuam como constantes discursivas presentes em textos de épocas distintas. Logo, emergem ao patamar de critérios diferenciadores e de pressupostos teórico-críticos a embasar e operacionalizar a leitura dessa produção. Impõe-se destacar, todavia, que nenhum desses elementos propicia o pertencimento à literatura afro-brasileira, mas sim o resultado de sua inter-relação. Isoladamente, tanto o tema, como a linguagem e, mesmo, a autoria, o ponto de vista, e até o direcionamento recepcional são insuficientes (Duarte, 2008, p. 21).

Em referência ao primeiro fator de distinção, a Temática, *O pequeno príncipe preto* contempla ao trazer um resgate da história do povo negro, mostrando o protagonista não no plano individual, mas no plano social, vejamos:

Existe uma coisa chamada ancestralidade. Antes dessa árvore, existiu outra árvore, antes existiu outra árvore, e mais outra, outra e outra... Antes de mim vieram os meus pais, os meus avós, os meus bisavós, os meus tataravós, os meus ta-ta-taravós... Todos eram reis, rainhas.
Como pode existir o hoje, o agora, se você não conhece o seu passado, a sua origem, as suas características? É assim que a gente conhece a nossa ancestralidade. Isso é sabedoria e ancestralidade (França, 2020, p. 9)

Com a abordagem do tema ancestralidade, além de abranger o fator Temática, também abrange o fator Autoria, pois estão intimamente associados, Rodrigo França não só atende a cor da pele e condição social de escritor – que não são suficientes para configurar autoria, ele reivindica para si essas condições por meios de suas produções literárias, essa em questão apresenta a valorização da população negra, é o caso da positividade expressa quando as questões fenotípicas são apresentadas, “A minha pele é da cor desse solo. Quando eu rego fica

mais escuro, cor de chocolate, de café quentinho [...] Eu gosto muito da minha cor e dos meus traços” (França, 2020, p. 10).

A partir dessas evidências, concluímos que o Ponto de vista também é contemplado, uma vez que a visão de mundo autoral e o conjunto de valores que justificam toda a construção do texto remetem a história e a cultura da população negra, é o caso da opção vocabular que apresenta termos de cultura e religião africanas.

[...] Estava tão fraquinha, mesmo com toda a água que eu havia deixado. A Baobá chorava feito uma cachoeira de Oxum. Estava chegando a hora! Eu a amava tanto!
 [...] Meu coração ficou apertado, mas eu sempre lembro que ela está lá em cima no Orum, olhando por mim. Ela reencontrou nossos antepassados.
 [...] Olarum kosi purê – Que esteja na paz (França, 2020, p. 28-29).

Os termos “Oxum”. “Orum” e “Olarum kosi pure”, entre outros dispostos na obra, caracterizam o elemento da Linguagem, pois integram um repertório pertencente à cultura e religião africanas e como afirma Duarte (2008, p. 18) “a afro-brasilidade tornar-se-á visível também a partir de um vocabulário pertencente às práticas linguísticas oriundas de África e inseridas no processo transculturador em curso no Brasil”.

Os quatro identificadores da literatura afro-brasileira elencados por Duarte, conjuntamente, confirmam a intenção do autor junto ao seu Público, quinto e último identificador, que é auxiliar na construção de identidade com valorização de sua história e de sua cultura, não com o objetivo de alcançar somente a população negra, mas como um mensageiro dela, para que todos possam conhecer a visão e versão de quem tem lugar de fala e dessa forma, França dialoga com o papel social da literatura no combate a estereótipos e na construção da autoestima.

3.4 Letramento racial

Em sociedades consideradas grafocêntricas, como a nossa brasileira, logo, ocidental, é fundamental o uso da escrita e os indivíduos são condicionados à prática dos letramentos (Rojo, 2009). Como prática social, o letramento se aplica em várias situações do nosso cotidiano, como no momento de pegar um ônibus ou ler rótulos no supermercado.

A escola é, certamente, o ambiente adequado para a promoção do desenvolvimento dos letramentos, execução de ações pedagógicas que possibilitem aos alunos uma formação em letramentos múltiplos para que, dentro e fora da escola, possam agir em sociedade de forma eficaz e politizada, como aponta Rojo (2009, p. 11-12):

Defendo que um dos objetivos principais da escola é possibilitar que os alunos participem das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática. [...] cabe à escola potencializar o diálogo multicultural, trazendo para dentro de seus muros não somente a cultura valorizada, dominante, canônica, mas também as culturas locais e populares e a cultura de massa, para torná-las vozes de um diálogo, objetos de estudo e de crítica (Rojo, 2009, p. 11-12).

Nessa mesma perspectiva de prática social e nessa mesma sociedade grafocêntrica existe a necessidade de desenvolver a leitura e interpretação de situações étnico-raciais, buscando a inclusão e fortalecimento de um diálogo multicultural a fim de tornar o ambiente respeitoso e inclusivo. Isto é posto porque se considera que é no ambiente escolar que muitos casos de racismo ocorrem, sejam de modo passivo ou ativo, mas sempre há casos para relatar e nesse mesmo espaço essas situações devem ser combatidas.

Os avanços das políticas públicas no sistema educacional em favor da população negra são notáveis, conquistas que se devem ao Movimento Negro no Brasil, que travou lutas históricas para isso. Mas ainda assim há um longo caminho a percorrer, para garantir de fato os direitos que favoreçam o acesso, a permanência e o sucesso das pessoas negras na escola, para que a história e cultura africanas não sejam colocadas para escanteio e para pautar uma educação também sob uma ótica afro-centrada.

O letramento racial é uma ação na luta contra o racismo dentro e fora do espaço escolar, pois tem um compromisso político-social com a causa. Por meio de uma reeducação que viabilize uma leitura crítica do racismo no Brasil e suas múltiplas ramificações, é um conceito que abrange a capacidade de uma pessoa para reconhecer, compreender, enfrentar e combater situações de discriminação racial na sociedade (Ferreira, 2014).

Sendo assim, o letramento racial funciona como um instrumento obstinado a combater o racismo, não apenas dentro da escola, mas também fora dela, como um compromisso na luta por essa causa. Neste viés do letramento, um dos principais objetivos é promover a equidade racial por meio de ações concretas e da defesa de políticas inclusivas. É uma forma de perceber os privilégios das pessoas brancas e a inferiorização das pessoas negras, pois é reconhecendo a problemática e sua dimensão que conseguimos reunir estratégias para combatê-la.

No âmbito educacional, o letramento racial deve ser promovido de diversas maneiras. Isso inclui um currículo escolar inclusivo que aborde a história e as experiências de diferentes grupos raciais, além do ensino crítico sobre o racismo e seus efeitos. A formação de professores é essencial, capacitando-os para abordar questões raciais de maneira significativa na sala de aula. Também é crucial proporcionar um ambiente escolar acolhedor que valorize a diversidade,

garantindo que todos os estudantes se sintam respeitados e valorizados. Promover ações contra o racismo é um dever de todos, um compromisso social e político, como destaca Ferreira:

Para termos uma sociedade mais justa e igualitária, temos que mobilizar todas as identidades de raça branca e negra para refletir sobre raça e racismo e fazer um trabalho crítico no contexto escolar em todas as disciplinas do currículo escolar. E na área de línguas, pois a área da linguagem também é responsável por educar cidadãos que sejam críticos e reflexivos sobre como o racismo está estruturado na sociedade. (Ferreira, 2014, p. 250).

Nesse sentido, consideramos a luta contra o racismo um compromisso comunitário, de todas as identidades étnico-raciais, trazendo atribuição e responsabilidade também para o espaço escolar. Apesar desse percurso apresentar obstáculos, como resistência a mudanças, falta de recursos adequados entre outros desafios, os resultados da promoção dessas práticas oferecem oportunidades significativas para o crescimento pessoal e social, pode-se avançar para uma sociedade mais justa e equitativa, onde todas as pessoas tenham a oportunidade de prosperar sem as barreiras do racismo.

4 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

A presente pesquisa tem finalidade didático-pedagógica e está situada em direção ao cumprimento da Lei nº 10.369/2003, mais precisamente às questões que motivaram a sua regulamentação: a construção de uma educação que visa à equidade e à justiça social por meio do ensino da História e Cultura afro-brasileira. As literaturas africana e afro-brasileira serviram como o aporte básico para esse ensino em formato de oficinas na intervenção realizada para este estudo.

Esta pesquisa é de cunho descritivo-interpretativo, considerando a natureza dos seus objetivos. Segundo Lakatos e Marconi (2011, p. 272), a finalidade desse tipo de pesquisa científica “não é apenas a de fazer um relatório ou descrição de dados pesquisados empiricamente, mas relatar o desenvolvimento de um caráter interpretativo no que se refere aos dados obtidos”.

No decorrer do presente capítulo, detalhamos os demais aspectos que caracterizam este trabalho, delimitando os procedimentos técnicos, de pesquisa bibliográfica, documental, de campo e como pesquisa-ação. Além disso, apresentamos as etapas da proposta interventiva, os sujeitos envolvidos e o contexto local, os objetivos e os procedimentos para a constituição e análise do *corpus*.

4.1 Caracterização da pesquisa

O processo de investigação se deu em um primeiro momento através da (re)leitura, fichamento e organização do material que compõe o referencial desse trabalho de maneira a constituir os fundamentos de toda a práxis proposta como intervenção, caracterizando-a, nessa fase, como pesquisa bibliográfica. Conforme Gil (2002, p. 44), “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”.

Concomitantemente ao primeiro momento descrito, a investigação aconteceu também com a análise de documentos, a fim de verificar as ações promovidas na escola que contemplam a temática abordada. Como documentos citamos o Projeto Político Pedagógico, os planos de curso das disciplinas, especialmente os de Língua Portuguesa e Artes, os projetos educacionais e acervo da biblioteca referente às Literaturas africana e afro-brasileira. A análise teve como referência os documentos norteadores de abrangência nacional, *Orientações e ações para a Educação das Relações Étnico-raciais e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação*

das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, bem como o *Plano Nacional* para sua implementação.

Embora se assemelhe à pesquisa bibliográfica, essa ação se enquadra como pesquisa documental, considerando o material a ser analisado, pois “a característica da pesquisa documental é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias” (Lakatos; Marconi, 2003, p. 174), como é o caso dos arquivos públicos analisados e mencionados no parágrafo anterior.

Para dar continuidade ao processo de investigação e de levantamento de dados, o segundo momento aconteceu por meio da observação direta extensiva, com o uso de questionários direcionados aos alunos envolvidos e professores, cujo objetivo foi coletar informações referentes à percepção e identificação com a cultura afro-brasileira, bem como à relação com sua literatura.

O questionário para os professores ocorreu por meio da plataforma *Google forms*, por sua praticidade. No entanto, para os alunos, esse meio seria inviável em face das dificuldades de uso já manifestadas anteriormente em atividades didáticas. Então, para os alunos o questionário foi aplicado de forma impressa. A sua elaboração atendeu a definição dada por Lakatos e Marconi (2003, p. 200), ao afirmar que o “questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”.

Essa pesquisa ainda se enquadra, considerando os procedimentos técnicos a serem utilizados, como pesquisa-ação, pois conta com o envolvimento ativo do pesquisador e as ações desenvolvidas também pelo grupo dos sujeitos envolvidos, mobilizados a fim de integrarem a pesquisa de forma ativa durante o percurso a ser seguido (Gil, 2002). Nesse caso, ocorre de acordo com o plano de intervenção que será descrito na subseção que segue.

As etapas que integram essa pesquisa conferem um estudo de campo (Gil, 2002), uma vez que o percurso de investigação se dará em uma dada realidade específica em que o pesquisador desenvolverá as ações pessoalmente.

4.2 A proposta de intervenção

A pesquisa foi sequenciada por um plano de intervenção em formato de oficinas, na perspectiva do letramento literário, considerando o potencial dessa técnica para o aperfeiçoamento didático, com a participação efetiva dos alunos e, conseqüentemente, uma

interação mais abrangente na relação entre professor e alunos. Consideramos essa etapa como pesquisa-ação, conforme define Thiollent (1985, p. 14):

[...] é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (Thiollent, 1985, p. 14).

O planejamento das oficinas foi amparado pelas propostas de Cosson (2009; 2020; 2021): Sequência básica, Leitura cumulativa e Círculos de leitura. Levamos em consideração a necessidade de contribuir com o ensino-aprendizagem de forma significativa, apresentando propostas de práticas pedagógicas que ampliassem os horizontes dos alunos para além do texto lido, levando-os a fazer referência com o meio no qual estão inseridos. Esses aspectos são importantes para as reflexões pretendidas acerca da valorização da cultura africana e, por conseguinte, a promoção de uma educação antirracista.

4.2.1 Sequência Básica (SB)

Em sua obra *Letramento Literário: teoria e prática* (2009), Rildo Cosson apresenta por meio de um relato de experiência a Sequência Básica de letramento literário, que se trata de uma proposta de ensino de leitura literária na Educação Básica. Esse tratamento dado ao texto literário ultrapassa os limites do ensino tradicional e propõe a exploração desse tipo de leitura de forma mais ampla e significativa.

O objetivo dessa sequência é de sistematizar a abordagem do texto literário em sala de aula a partir de três perspectivas metodológicas do processo de leitura: a perspectiva da oficina, do andaime e do portfólio.

De acordo com Cosson (2009), ao aplicar a sequência em forma de oficinas, o estudante deve ser levado a construir o conhecimento através da sua aplicabilidade, ou seja, aprender com a prática. Nessa pesquisa seguimos a proposta de sequência básica de letramento literário, pautando-nos na perspectiva de oficinas:

O princípio da oficina se faz presente na alternância entre as atividades de leitura e escrita, isto é, para cada atividade de leitura é preciso fazer corresponder uma atividade de escrita ou registro. Também a base de onde se projetam as atividades lúdicas ou associadas à criatividade verbal que unem as sequências (Cosson, 2009, p. 48).

A segunda perspectiva, a técnica do andaime, orienta que deve haver a troca de conhecimentos entre professor e alunos, além de transferir para os estudantes as condições necessárias para que construam conhecimentos também de forma independente. A metáfora do andaime deve-se à atuação do professor, sustenta as atividades a serem desenvolvidas de maneira autônoma pelos alunos.

O portfólio, enquanto terceira perspectiva metodológica, consiste em fazer o registro das atividades realizadas no decorrer da sequência, para que o estudante possa perceber a evolução através da comparação dos resultados iniciais e finais.

Após apresentar o processo de leitura literária adotado e suas estratégias metodológicas de aplicação, Cosson (2009) apresenta as quatro etapas de sua sequência básica de letramento literário: motivação, introdução, leitura e interpretação.

A motivação, primeiro momento da SB, consiste em preparar o aluno para receber o texto e deve ser planejada em consonância com o texto que vai ser lido, interligando aspectos que tenham relação direta ou indireta com texto, e que embora seja mais usual, não se restringe ao aspecto da temática. A duração desse momento é algo importante, pois essa etapa não deve ultrapassar o tempo de uma aula. Caso contrário, interfere diretamente no seu papel dentro da sequência. Pode-se recorrer a outras linguagens como vídeos, imagens e músicas, por exemplo. Segundo Cosson (2009, p. 55), “as mais bem-sucedidas práticas de motivação são aquelas que estabelecem laços estreitos com o texto que se vai ler a seguir”.

Após a primeira etapa, inicia-se a Introdução, que tem como objetivo apresentar o autor e a obra, justificando os critérios de seleção utilizados para a escolha do texto. Cosson (2009) destaca que, independente da estratégia utilizada para introduzir a obra, o professor não pode deixar de apresentá-la fisicamente aos alunos. O autor sugere que o professor faça uma leitura coletiva da capa, das orelhas do livro e demais elementos paratextuais usados para introduzir uma obra. Sobre a apresentação do autor, é preciso cautela para que esse estágio não se transforme em uma longa aula sobre a vida do autor, deve-se priorizar informações básicas e que, preferencialmente, estejam ligadas ao texto.

O momento da Leitura, terceira etapa da sequência, requer o acompanhamento do professor, uma vez que a leitura escolar precisa de direcionamento. Cosson (2009) orienta sobre a necessidade de intervalos em caso de textos longos, que podem ser intercalados com novas leituras, obviamente mais curtas e relacionadas ao texto, de modo que não ultrapasse a quantidade de três intervalos, caso contrário, decerto o texto não estaria adequado para a turma e aplicação da SB. Ainda de acordo com o autor, os intervalos da leitura permitem que o

professor auxilie os estudantes em suas dificuldades, na verdade, se bem orientados os intervalos podem:

se constituir em um importante instrumento de aferição pedagógica do processo da leitura como um todo. Ao acompanhar a leitura dos alunos por meio dos intervalos, o professor poderá ajuda-los a resolver ou, pelo menos, equacionar questões que vão desde a interação com o texto, a exemplo do desajuste das expectativas que podem levar ao abandono do livro, até o ritmo de leitura [...] Em muitos casos, a observação de dificuldades específicas enfrentadas por um aluno no intervalo é o início de uma intervenção eficiente na formação de leitor daquele aluno (Cosson, 2009, p. 64).

Na quarta etapa, a Interpretação, Cosson (2009) propõe pensá-la em dois momentos, um interior e outro exterior. Em ambos o leitor constrói os sentidos do texto a partir das inferências feitas antes e durante a leitura. O primeiro, momento interior, é aquele em que ocorre a decifração por partes até a apreensão geral da obra, e o ápice desse momento acontece de forma individualizada. No momento exterior ocorre a materialização da interpretação e a socialização dos sentidos construídos, que podem ser ampliados em razão do ganho de consciência de estar inserido em uma comunidade de leitores. As atividades dessa etapa devem culminar no registro, que pode variar de acordo com o texto, idade, ano escolar, entre outros aspectos.

Abordamos a SB para o ensino de leitura literária em combinação com a metodologia do Círculo de leitura proposta pelo mesmo autor, Cosson, em *Como criar círculos de leitura na sala de aula* (2021). Essa metodologia está descrita na subseção a seguir.

4.2.2 Círculos de leitura

A atividade principal dessa metodologia dentro da leitura literária reside no fato de a leitura realizada ocorrer de forma compartilhada, o que demanda um envolvimento ativo com o texto e, conseqüentemente, pode levar a aprendizagens mais amplas e significativas:

Na escola, um círculo de leitura é uma estratégia didática privilegiada de letramento literário porque, além de estreitar laços sociais, reforçar identidades e solidariedade entre os participantes, possui um caráter formativo essencial ao desenvolvimento da competência literária, possibilitando no compartilhamento da obra lida por um grupo de alunos, a ampliação das interpretações individuais (Cosson, 2021, p. 9).

Embora os Círculos de leituras se configurem de uma maneira flexível em relação ao público, objetivos, espaço e outros aspectos, Cosson (2021) direciona essa estratégia para o ambiente escolar, com foco no ensino fundamental.

De início, para usar a estratégia do Círculo de leitura, devemos dividi-la em três etapas: Modelagem, Prática e Avaliação. A primeira é voltada para o professor, que deve apresentar e preparar os alunos para uma participação efetiva. A segunda é voltada para os alunos, que devem ler o livro de forma integral ou em recortes e debatê-lo, guiados por questões elaboradas com antecedência. Na terceira etapa, por sua vez os dois agentes são envolvidos, professor e alunos, são responsáveis pela verificação dos rendimentos proporcionados pela leitura, seja por análise de anotações, autoavaliação e/ou avaliação oral ou escrita. Essas etapas não são necessariamente rígidas em relação à ordem, podem se misturar durante a efetivação do processo.

A Prática é subdividida em fases: Seleção das obras, Formação dos grupos, Cronograma, Encontro inicial, Encontros mediais e Encontro final.

A seleção das obras deve ser um momento compartilhado entre professor e alunos, pois é importante a participação dos alunos no processo de escolha, estimulando sua autonomia. O ideal é que seja marcado um dia específico para essa fase e que, preferencialmente, tenha a presença do professor responsável pela biblioteca. De acordo com Cosson (2021), em caso de os alunos não possuírem um relatório para a indicação, essa responsabilidade pode ser atribuída ao responsável pela biblioteca.

A formação dos grupos deve obedecer a quantidade indicada por Cosson (2021, p. 46): “os grupos devem ser formados com não menos que três e não mais que cinco alunos. O ideal são quatro alunos no grupo para que haja uma interação equilibrada entre os membros dentro do grupo e entre os grupos na sala de aula”. Nessa fase é importante também o rodízio de seus membros a cada obra lida.

O Cronograma diz respeito ao tempo estabelecido para o cumprimento de metas determinadas e “há dois cronogramas a serem elaborados [...]. Um primeiro, coletivo, que é do professor com a turma, e um segundo, particular, que é do grupo estabelecendo os tempos de leitura da obra” (Cosson, 2021, p. 48). A manutenção do cronograma definido é muito importante para a percepção dos alunos em relação a uma atividade sistemática e que exige comprometimento.

O Encontro inicial deve seguir a sequência de quatro passos: O manuseio da obra, a indicação das funções dos membros do grupo, a definição do tópico de discussão do próximo encontro e a elaboração do cronograma de leitura do grupo. As várias funções são:

Conector – liga a obra ou trecho lido com a vida, com o momento[...] Questionador – prepara perguntas sobre a obra para os colegas, normalmente de cunho analítico, tal como por que os personagens agem desse jeito? Qual o sentido deste ou daquele

acontecimento? [...] Iluminador de passagens – escolhe uma passagem para explicitar ao grupo, seja porque é bonita, porque é difícil de ser entendida ou porque é essencial para a compreensão do texto [...] Registrador – registra o que foi discutido no grupo [...] Dicionarista – escolhe palavras consideradas difíceis ou relevantes para a leitura do texto [...] Sintetizador – sumariza o texto [...] Pesquisador – busca informações contextuais que são relevantes para o texto [...] Analista de personagem – traça um perfil das personagens mais interessantes (Cosson, 2021, p. 86-101).

Os Encontros mediais consistem nos momentos em que são feitas as discussões da obra e “possuem uma estrutura similar em cinco momentos: 1. Orientação; 2. Discussão; 3. Registro; 4. Organização e 5. Comentário” (Cosson, 2021, p. 53).

O Encontro final é o momento de encerramento da leitura da obra e conta com o agradecimento pelo compartilhamento de leitura, a apresentação da leitura do grupo para toda a turma, além da avaliação e autoavaliação.

4.2.3 Leitura cumulativa

A Leitura cumulativa é mais uma prática de letramento literário de autoria de Cosson (2020). Para justificar sua relevância, o autor detalha o funcionamento dessa proposta, bem como apresenta um relato de experiência realizado com professores em curso de formação em serviço. Para o sucesso da aplicação da Leitura cumulativa, assim como em outros procedimentos de letramento literário, é preciso considerar e seguir alguns pressupostos, que são cinco, de acordo com Cosson (2020).

O primeiro pressuposto está relacionado à seleção dos textos, que devem atender às demandas do professor em relação aos objetivos do ensino e ao interesse dos alunos que estão em processo de aprendizagem. O segundo pressuposto é acerca da necessidade de preparar o aluno para a prática da leitura, um momento de motivação, introdução – etapas descritas na SB. O terceiro pressuposto é que o registro é essencial antes, durante e/ou imediatamente após o processo da leitura literária, em que os diários de leitura são mais comuns nessas práticas. O quarto pressuposto é sobre considerar a interpretação feita pelo aluno de forma individual, a partir de seus conhecimentos prévios e experiências, mesmo que posteriormente seja desenvolvida, discutida e avaliada. O quinto e último pressuposto é reforçar a importância do compartilhamento da leitura e escrita de textos literários:

No conjunto das práticas de letramento literário na escola, a prática da Leitura Cumulativa é uma das mais versáteis porque pode contemplar tanto o aluno individualmente em leitura extensiva, quanto uma turma em leitura intensiva, assim como ser uma atividade que pode ser realizada em poucas aulas, um bimestre, um semestre e até um ano inteiro. Em qualquer de suas versões, ela consiste basicamente

na leitura sucessiva de uma coletânea de textos intertextualizados, com retorno ao primeiro texto, isso a cada leitura do texto seguinte, de um determinado número de textos ou ao final da coletânea (Cosson, 2020, p. 210).

Esta seção e a que a antecede apresentam práticas de letramento literário que foram inseridos em outra prática, a SB, com alguns recortes e adaptações de acordo com as demandas e necessidades do contexto, que serão verificadas na seção da descrição da proposta de intervenção.

4.3 A escola e os sujeitos envolvidos

A pesquisa foi desenvolvida na Escola de Ensino Fundamental Dr. Romão Sampaio, da rede pública municipal, localizada na cidade de Jardim – Ceará, onde desempenho a função de professora desde 2016 até os dias atuais. Os sujeitos envolvidos são os alunos que compõem a turma do 6º ano “D”, no total de 28 estudantes.

Em funcionamento desde 05 de maio de 1970, a referida escola era pertencente à rede estadual de ensino, passando pelo processo de municipalização no interstício 2012/2013. O fato de a estrutura física ainda pertencer legalmente ao Estado, ocasiona o adiamento da reforma de sua infraestrutura, que visivelmente tem caráter de urgência, mas que depende da responsabilidade estadual ou municipal, que até o momento não foi definida.

A EEF Dr. Romão Sampaio é a única escola pública localizada na sede do município que oferta a modalidade de Ensino Fundamental anos finais. Dessa forma, atende tanto a alunos que residem na zona urbana do município, como também alunos de comunidades da zona rural, que não dispõem de escola em suas localidades. No total, a escola conta com uma média de 600 alunos matriculados.

No que se refere ao perfil socioeconômico dos sujeitos da intervenção, de um modo geral, em sua maioria suas famílias são compostas por um número significativo de membros, não possuindo casa própria. Boa parte dos membros aptos ao trabalho estão fora do mercado formal e encontram-se em situação de vulnerabilidade social, em detrimento da insuficiência de renda, sendo em sua maioria beneficiários do programa federal de transferência de renda Bolsa Família como a única fonte de renda familiar.

4.4 Os objetivos da proposta de intervenção e da análise do *corpus*

Objetivo Geral

Contribuir com o ensino e valorização da História e Cultura afro-brasileira por meio das Literaturas africana e afro-brasileira para a formação de indivíduos antirracistas e, por conseguinte, colaborar com a formação do aluno leitor em sua integralidade de letramento.

Objetivos Específicos

- Analisar como a escola concebe e promove práticas antirracistas, principalmente no que concerne ao letramento racial;
- Averiguar a relação estabelecida entre os alunos com as literaturas africana e afro-brasileira em sua vivência escolar;
- Identificar o pertencimento étnico-racial dos sujeitos envolvidos;
- Constatar a percepção e concepção dos alunos em relação à cultura e história africanas;
- Promover momentos de conhecimento e reflexão sobre a história e cultura africanas e suas influências na formação do povo brasileiro;
- Possibilitar o contato e fomentar o interesse dos alunos nas literaturas afro-brasileira e africanas com a percepção de sua relevância;
- Levar os alunos a traçar e construir sua identidade e o pertencimento étnico-racial;
- Utilizar conhecimentos interdisciplinares para fazer leituras críticas de textos literários.

4.5 Descrição das etapas da proposta de intervenção

A obra literária selecionada como base para as etapas das oficinas é *O pequeno príncipe preto* (França, 2020). Esta obra atende à proposta da literatura afro-brasileira, principalmente em relação à temática e autoria. As atividades foram enumeradas conforme a ordem de realização.

Para sistematizá-la, em atendimento às orientações de Cosson (2009), foi realizado um momento de *Motivação*, primeira etapa da sequência básica, com a exibição do curta-metragem “*Meu nome é Maalum*”, produzido por Eduardo Lurnel e Marcela Baptista. Esse filme moveu a discussão sobre ancestralidade, história e cultura africanas como integradoras da nossa formação étnica, racial e cultural.

Após a discussão, foi proposto aos alunos que fizessem anotações no “diário de leitura”. Este diário foi solicitado em momento anterior e almeja-se que os alunos registrem sua percepção acerca do filme e das discussões feitas, além de outra atividade a ser realizada em casa (Anexo 1). O objetivo é fazer um resgate de suas origens, identidades, história de suas

famílias e heranças étnico-culturais. A atividade de sala teve a duração média de 02 aulas de 55 minutos cada.

Na segunda etapa da sequência básica, denominada *Introdução*, foi apresentada a obra selecionada, *O pequeno príncipe preto*, de maneira física e a sua importância para o nosso contexto, justificando a escolha. Nesse momento ocorreu também a apresentação do autor, com breves informações sobre Rodrigo França, por meio de slides e vídeo. Essa etapa teve a duração de 01 aula de 55 minutos.

A *Leitura*, que configura a terceira etapa da sequência básica, foi realizada atendendo também à proposta didática do Círculo de leitura, conforme Cosson (2021). Essa proposta compõe novas etapas, partindo da divisão da turma em grupos. No caso, foram 04 grupos com 05 integrantes e 02 grupos com 04 integrantes, totalizando 28 alunos que estavam presentes nessa etapa.

Logo após a divisão, foram explicadas e divididas as funções de cada aluno dentro de seu grupo e designadas tarefas a cada função para ajudar a explorar o texto, que foram: questionador, iluminador de passagem, conector, dicionarista, sintetizador, pesquisador, analista de personagem e registrador. Essas ações contemplam o que chamamos de Encontro inicial do Círculo de leitura.

A leitura aconteceu em espaços distintos na própria escola: no pátio ficaram 03 grupos, na sala de reunião ficaram 02 grupos e na sala de aula 01 grupo, sob orientações prévias repassadas no Encontro inicial. Nesse momento de leitura houve uma pausa em que, de maneira informal, foram colocadas as opiniões e percepções a respeito da obra, bem como as expectativas para o desfecho. Avalio esse momento como necessário para controlar a dispersão dos alunos durante a leitura. O livro possui 32 páginas, a pausa ocorreu ao fim da leitura da página 19.

Logo após a leitura, os alunos foram encaminhados para o Encontro final, momento de interação, percepções da leitura e avaliação, também chamado de *Interpretação*, sendo esta a última etapa da sequência básica. Nesse momento foi proposto que os alunos fizessem as anotações no diário de leitura sobre suas percepções da obra lida. Essa ação se trata do momento interior da etapa de interpretação, que de acordo com Cosson (2009, p. 65) “É o que gostamos de chamar de encontro de leitor com a obra. Esse encontro é de caráter individual e compõe o núcleo da experiência da leitura literária”. Além das anotações, alguns alunos que se sentiram à vontade, leram seus registros, o que permitiu uma partilha de experiências de leitura.

O momento externo da etapa da Interpretação, como forma de materializá-la, se deu com a confecção de cartazes por meio de colagens para representar a obra lida e, em seguida,

foi proposta também a construção de um autorretrato feito a partir de um desenho, fazendo referência à discussão sobre identidade presente no livro em estudo. Ainda nesta etapa foi construído um mural nominado *Colmeia literária*, que consiste em um molde com formas hexagonais, preenchidas com informações à respeito da narrativa. Constavam nesse mural ilustrações, aprendizados, seus elementos, sendo recortes do que foi contemplado pelos alunos.

O compartilhamento desses registros aconteceu com a própria turma e, em um momento posterior, extensivo a outras turmas da escola. Consideramos a atividade muito relevante, pois a interpretação não se restringe à percepção individual, mas sobretudo deve ampliar as acepções alcançadas, pois “por meio do compartilhamento de suas interpretações, os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura” (Cosson, 2009, p. 66). O tempo de duração dessas últimas ações descritas foi de 05 aulas de 55 minutos cada.

Na sequência foi desenvolvida uma atividade a partir do poema “*Você*” de Jorge Barbosa (Anexo 2). A abordagem dessa obra contribui para compreendermos a sociedade brasileira a partir de elementos culturais, históricos, estéticos, artísticos, dentre outros aspectos. Essa atividade foi baseada em uma proposta apresentada na obra *Literaturas africanas e afro-brasileira na prática pedagógica*, de autoria de Amâncio e Gomes (2008). Foram distribuídas cópias do poema para leitura, que aconteceu de forma compartilhada. Após a leitura, por meio de perguntas norteadoras, abriu-se a discussão que se encaminhou para a ressignificação de valores e crenças preconceituosas em relação à negritude e, com base nessa temática, foi proposta a produção de um poema. A carga horária destinada a essa atividade foi de 02 aulas de 55 minutos.

Prosseguindo com os trabalhos, a atividade seguinte se tratou de uma visita à biblioteca da escola, a fim de fazer um levantamento de obras e autores africanos e afro-brasileiros que constituem o acervo da escola. Foram dadas as orientações e instruções para desenvolvê-la, por meio de um encontro com o professor responsável pela biblioteca da escola. Com o levantamento finalizado, os alunos socializaram os resultados encontrados e fizemos uma breve reflexão e avaliação sobre o processo. Em seguida, confeccionaram um mural constando todo o levantamento feito, a fim de divulgar para toda a escola, na ocasião de uma Mostra Literária, momento de culminância das atividades realizadas. Essa atividade durou em média 08 aulas de 55 minutos cada, que foram utilizadas de formas alternadas no período de três semanas.

As atividades constituem o processo de Leitura cumulativa, considerando os pressupostos apresentados por Cosson (2020) para a sua realização: (i) a seleção dos textos com duplo atendimento, tanto em relação às características da prática quanto às necessidades dos

alunos; (ii) a preparação prévia dos alunos, apresentada na etapa da motivação, cujo objetivo é preparar o aluno para a leitura literária de forma a despertar seu interesse; (iii) propor algum tipo de registro, preferencialmente escrito, com o objetivo de fazer com que o leitor esteja próximo às suas primeiras percepções do texto; (iv) considerar a interpretação do aluno a partir de seus conhecimentos e experiência, que pode ser discutida, avaliada e desenvolvida posteriormente; (v) o compartilhamento da leitura e escrita, para que a leitura dos alunos seja tornada pública.

Esse compartilhamento ocorreu por meio de uma Mostra literária, como mencionado anteriormente, intitulada “*Literafro: Consciência, cor e arte*”, direcionada para toda a comunidade escolar e contou com toda a produção desenvolvida nas ações das oficinas.

4.6 Constituição do *corpus* e delimitação do objeto de análise

As respostas aos questionários aplicados aos alunos (Apêndice 1) constituem o *corpus* da primeira etapa dessa pesquisa. Em suas respostas foram analisados o contato com as literaturas afro-brasileiras e africanas e se e como percebem a história e cultura africana como integradora da história e cultura brasileira. Assim, em ambos os questionários também foi analisado o pertencimento étnico-racial dos participantes.

Os documentos (Projeto Político Pedagógico, planos de curso das disciplinas de Língua Portuguesa e Arte) da referida escola também integram o *corpus* analisado nesta pesquisa, atendendo ao objetivo de analisar como a escola concebe e promove práticas de letramento racial.

Durante o desenvolvimento da proposta de intervenção, as produções artístico-literárias feitas pelos alunos, o resultado do levantamento do acervo da biblioteca escolar, constituem o *corpus* nessa última etapa do processo da pesquisa. Esta etapa toma como objeto de análise a percepção e concepção dos alunos em relação à negritude, seus valores, crenças, cultura e identidade, buscando identificar possíveis desconstruções de estereótipos e ressignificações em relação à África. Utiliza-se como parâmetro as respostas dadas no questionário para estabelecer possíveis evoluções. No levantamento do acervo foi analisado o quantitativo e o histórico de empréstimo para entender a relação dos alunos com essa literatura e incentivá-los à leitura.

No capítulo seguinte, as etapas da sequência básica e outras atividades que compõem a proposta de intervenção são descritas e analisadas, observando-se a participação e a interação dos alunos, bem como a contribuição de cada etapa no atendimento aos objetivos esperados.

5 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

A organização das atividades da proposta de intervenção teve como base a obra literária *O pequeno príncipe preto*, de Rodrigo França. No momento da escolha desse texto literário, consideramos os critérios elencados por Duarte (2008): a temática, a autoria, o ponto de vista, a linguagem e o público, pois são aspectos que caracterizam que um texto pode representar a literatura afro-brasileira. Além disso, foi levado em conta que o texto apresenta as temáticas de ancestralidade e a importância de valorizarmos quem somos e de onde viemos, de forma leve e didática, própria para o público infanto-juvenil.

Partindo do pressuposto de que o texto precisa ter significado e fazer sentido para o aluno, e de que o texto literário pode despertar sensações propícias para a aprendizagem, como imaginação, sensibilidade e ludicidade, dependendo da forma como é tratado, apresentamos uma proposta de intervenção. Através do letramento literário, buscamos aproximar o texto literário do leitor de maneira prazerosa, desenvolver a percepção do que é lido, proporcionar a compreensão do texto e do contexto, e aprofundar o conhecimento do gênero estudado a partir das atividades propostas.

Pretendeu-se também promover momentos de questionamentos, análises e reflexões sobre questões raciais no ambiente escolar, partindo dos temas levantados pela obra literária selecionada para a intervenção. Principalmente, visamos a valorização de nossas origens e dos traços físicos negroides apresentados de forma positiva, o que pode permitir uma maior identificação da criança e do jovem negro com sua essência e sua história. Isso contrasta com os estereótipos impostos pela sociedade e por muitas obras presentes nas escolas, que frequentemente representam os negros de forma negativa, depreciativa e discriminatória, contribuindo para o processo de exclusão e a manutenção do preconceito racial.

Nesse processo de desconstrução da visão estereotipada do negro e simultaneamente na construção de uma sociedade não preconceituosa, o texto literário desempenha um papel muito importante, como afirma Queirós (2012, p. 86):

[...] o literário estabelece um encontro com o sujeito em sua inteireza, permitindo ao leitor tomar a palavra e dizer-se. Ao conversar com o subjetivo e o singular de cada um – tanto com o vencido como o ainda por vencer – é que nos inauguramos como humanos (Queirós, 2012, p. 86).

Dessa forma, a opção de trabalhar com o texto literário considerou essas características, que podem contribuir para uma maior aproximação dos nossos alunos com o texto escrito,

envolvendo-os de fato com a leitura e com as inúmeras possibilidades de sentidos que o texto literário pode trazer. Isso pode acrescentar outras formas de visão do mundo, bem como experienciar momentos que ampliem as perspectivas acerca das relações interpessoais. Um experimento de transformar a escola em um espaço de construção e fortalecimento das relações de respeito e acolhimento e inclusivas, e não mais como um lugar que continua contribuindo para a exclusão em meio à diversidade.

A realização das atividades planejadas na proposta de intervenção teve início em março/2023 e foram executadas com o apoio da gestão escolar, direção e coordenação pedagógica, bem como com a participação de todos os alunos da turma do 6º ano D, sem objeção por parte deles.

A obra principal e referência da pesquisa, *O pequeno príncipe preto*, não estava disponível na escola. Então, com recursos próprios da pesquisadora, foram adquiridos seis exemplares para que a leitura seguisse de forma coletiva, em pequenos grupos. Essa aquisição partiu da compreensão de que o acesso ao livro físico possibilitaria um contato e uma experiência prazerosa e, de modo consequente, contribuiria para um melhor resultado dentro dos objetivos traçados.

Inicialmente foi apresentada a proposta de trabalho aos alunos por meio de slides. Houve uma boa recepção, evidenciando interesse em participar das atividades sugeridas. Após a apresentação, aplicamos o questionário direcionado aos alunos com uma sensibilização prévia para um preenchimento consciente. A análise das respostas está na seção seguinte, dando seguimento com a descrição e análise dos dados da aplicação da Sequência Básica.

Em seguida, oralmente, foram feitos questionamentos aos alunos em relação às experiências com a leitura, o tipo de leitura que normalmente faziam, se gostavam e que sentido isso tinha para eles. Como eram questões também abordadas no questionário escrito, alguns alunos manifestaram suas respostas, fazendo a leitura do que já estava escrito, outros, em grande maioria, não se pronunciaram, apresentando timidez e dificuldade de se expressarem oralmente.

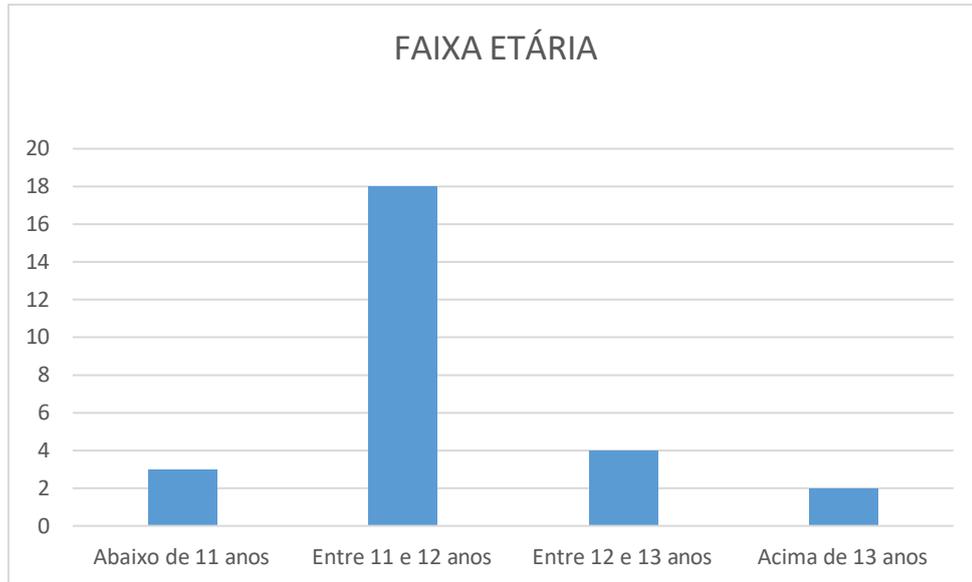
5.1 Questionário

O principal objetivo da aplicação do questionário foi investigar o gosto pela leitura, de uma forma geral, como também entender a relação dos alunos com narrativas afro-brasileiras. Para tanto, o questionário com oito questões foi aplicado e todos os alunos presentes participaram, totalizando 27 alunos entrevistados.

A seguir são apresentados os gráficos com as respostas coletadas em ordem da disposição das perguntas no questionário.

A primeira pergunta era sobre a faixa etária do entrevistado (Gráfico 1):

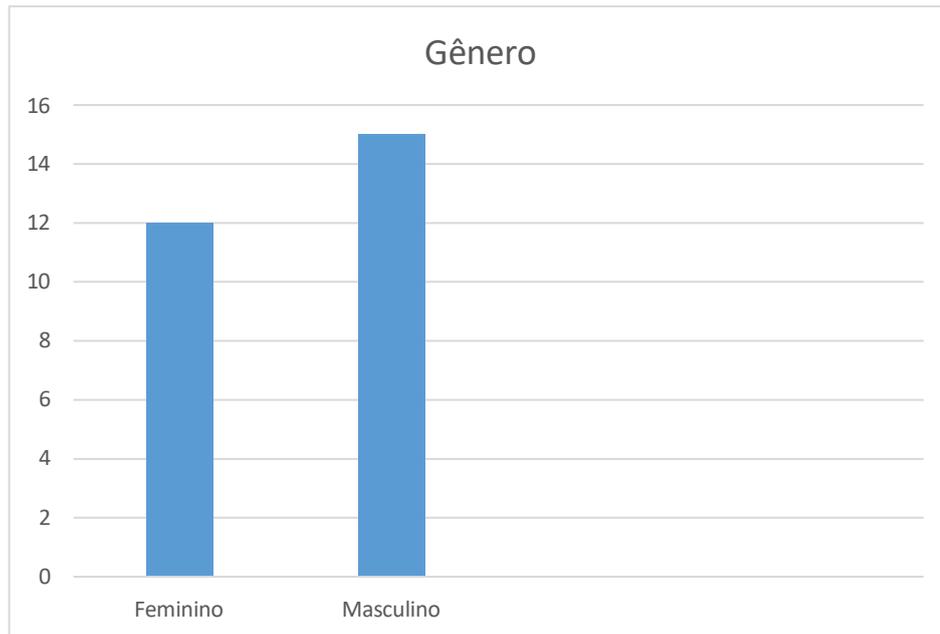
Gráfico 1 – Faixa etária



Fonte: Dados da Pesquisa (2023).

Observamos que a maioria dos alunos entrevistados, 18 para sermos exatos, têm entre 11 e 12 anos de idade. Há três alunos com menos de 11 anos, provavelmente completando essa idade até 31 de março, o que significa que 21 alunos estão em conformidade com os direcionamentos dos documentos oficiais. Os demais seis alunos estão fora da faixa etária recomendada. No entanto, apenas dois deles, com mais de 13 anos, se enquadram na categoria de distorção idade-série, conforme definido pela LDB, que considera uma diferença de dois anos ou mais entre a idade do aluno e a idade prevista para a série. Embora essa seja a menor parte da turma, há uma preocupação, pois essa discrepância pode ter implicações no desenvolvimento escolar desses alunos.

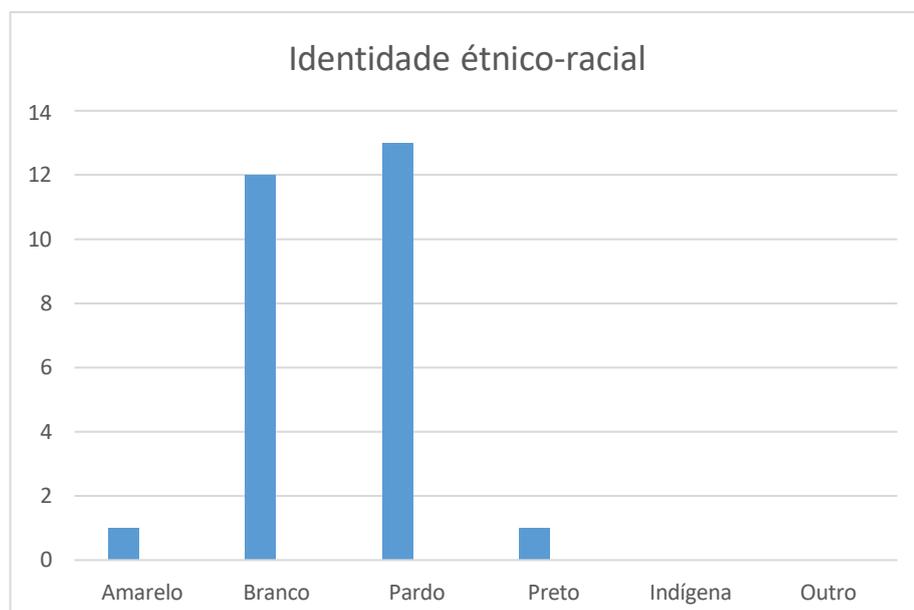
A segunda questão direcionada aos alunos é sobre o gênero (Gráfico 2):

Gráfico 2 – Gênero dos estudantes.

Fonte: Dados da Pesquisa (2023).

Constatamos que a maioria da turma é composta por pré-adolescentes do gênero masculino, com 15 alunos, enquanto o gênero feminino soma um total de 12 alunas. A diferença não é tão expressiva, são números muito próximos.

Na sequência a pergunta colheu dados muito relevantes para a pesquisa, pois se trata da identificação étnico-racial dos alunos (Gráfico 3):

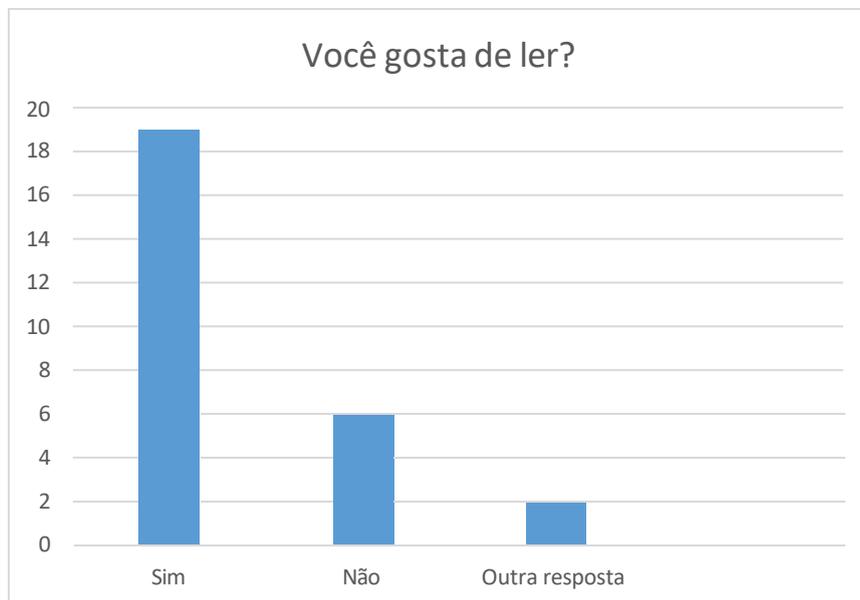
Gráfico 3 – Identidade étnico-racial.

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

A turma, público-alvo da pesquisa, majoritariamente apresenta traços físicos de pessoas negras. Os resultados indicam que a maioria dos alunos se identifica como parda, mas é intrigante que apenas um aluno se declare preto, apesar de haver claramente mais alunos que se encaixariam nessa categoria. Em contraste com a realidade observada, 12 alunos se identificam como brancos. Isso sugere que o processo de construção da identidade étnico-racial ainda está em desenvolvimento entre esses alunos.

O Gráfico 4 apresenta resultados para a pergunta sobre o gosto pela leitura, uma pergunta objetiva e prática, observemos:

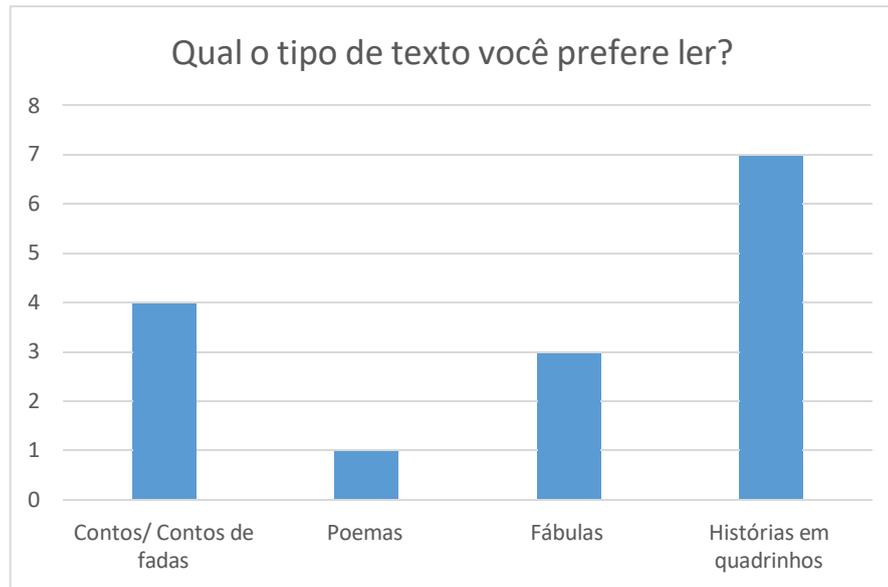
Gráfico 4 – Você gosta de ler?



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Os dados coletados foram surpreendentes, revelando que o gosto pela leitura, embora ainda um grande desafio, é bastante presente entre os alunos. Foi extremamente satisfatório constatar que a maioria dos alunos, 19 no total, manifestam esse interesse. Na seção de justificativas, aqueles que expressaram um gosto positivo pela leitura destacaram, principalmente, a aquisição de novos conhecimentos, além do bem-estar e da felicidade que o momento de leitura proporciona.

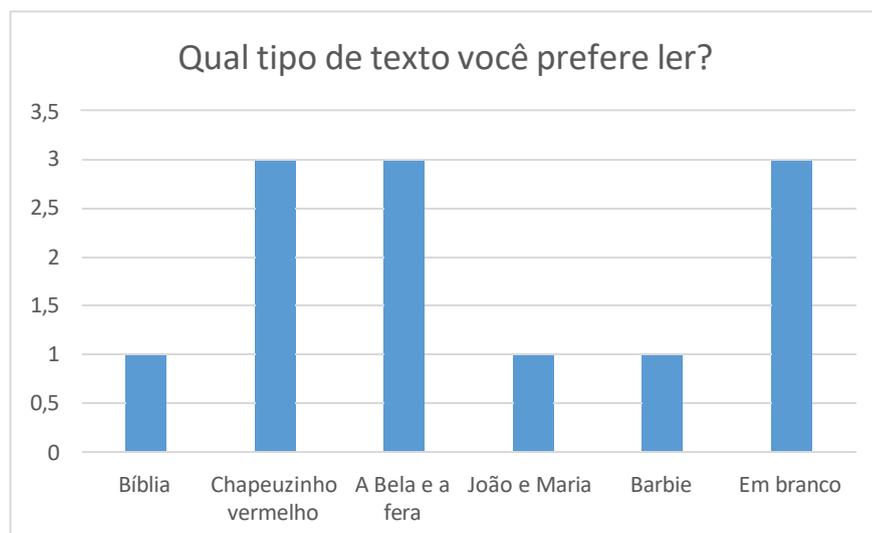
A pergunta seguinte buscou conhecer os tipos de textos que os alunos preferem ler. Essa questão era aberta para que os alunos pudessem expor suas preferências, que poderiam flutuar entre diferentes gêneros textuais e abordagens temáticas. Os dados coletados nessa questão foram divididos em dois gráficos (Gráfico 5 e 6). No Gráfico 5 temos as respostas dadas acerca dos gêneros textuais e no Gráfico 6, as respostas de ordem temática:

Gráfico 5 – Preferência de gênero textual.

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Os dados coletados referentes aos gêneros textuais apontaram que 7 alunos preferem ler histórias em quadrinhos, um gênero sempre muito bem aceito nessa faixa etária, pois nesta idade eles ainda são muito ligados a ilustrações, desenhos, animes, entre outros recursos visuais. Na sequência decrescente do número de respostas dadas temos os contos, fábulas e poemas.

No Gráfico 6 são apresentados dados coletados na mesma questão anterior, mas as respostas são sobre as temáticas lidas:

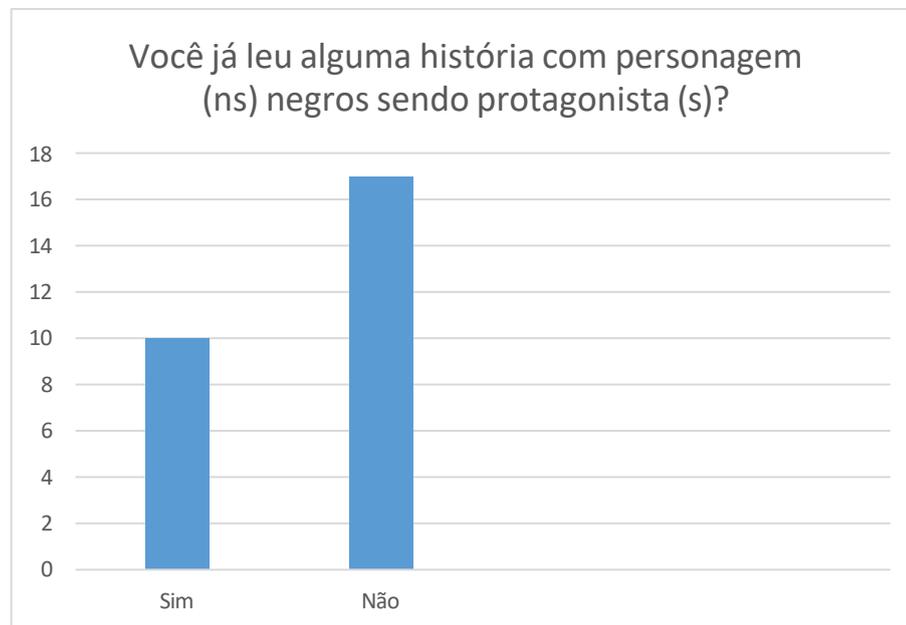
Gráfico 6 – Temáticas preferidas.

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Com esses dados notamos a predileção dos alunos para os contos de fadas, um repertório que parece estar restrito aos clássicos. Dentre o total, 08 alunos responderam com títulos desses contos: Chapeuzinho vermelho, A bela e a fera, João e Maria e Barbie, enquanto 01 aluno citou a Bíblia e 03 alunos não responderam essa questão.

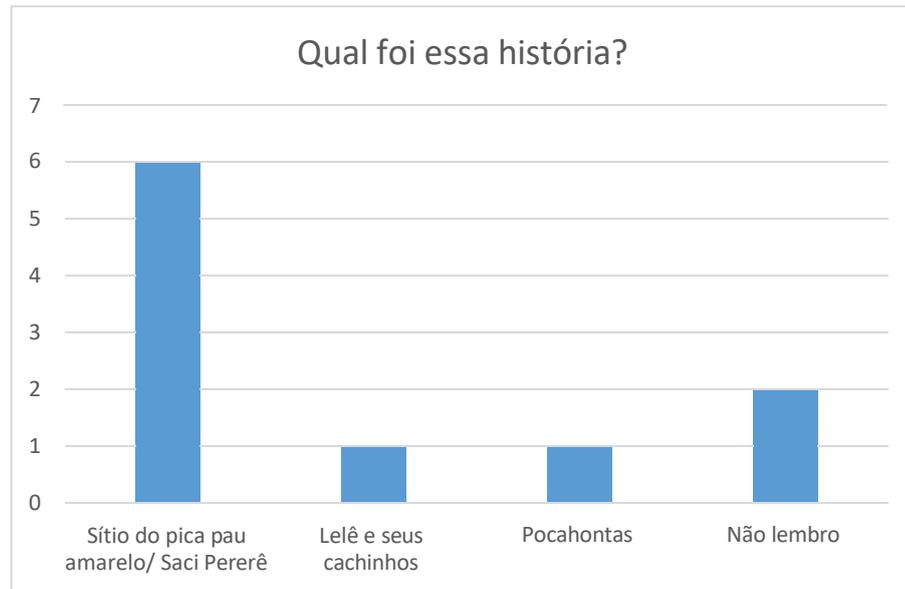
A sexta pergunta do questionário tem como objetivo saber se os alunos já leram alguma história com personagens negros (Gráfico 7). Nos casos de respostas afirmativas, seguiram para mais duas questões: qual a história a que esse personagem pertence e onde o aluno teve esse contato, os dados serão apresentados nessa ordem:

Gráfico 7 – Histórias com personagens negros.



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

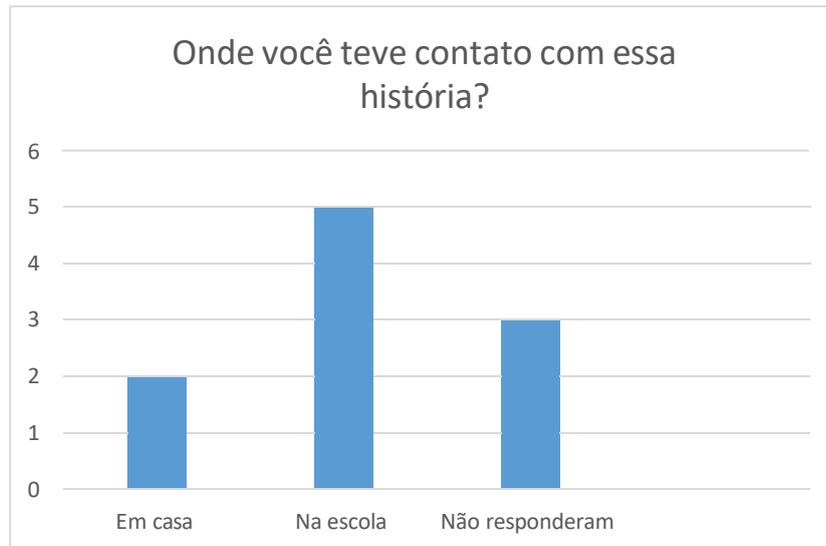
Os dados revelaram a falta de acesso dos alunos com histórias em que os negros ocupem um lugar de protagonismo, fato que poderia ser esperado em virtude de uma questão anterior quando citaram suas preferências, em grande maioria, por contos eurocêntricos. Apenas 10 alunos responderam positivamente à questão e, portanto, na sequência responderam as duas outras questões que seguem (Gráficos 8 e 9):

Gráfico 8 – Qual foi a história?

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

O número reduzido de alunos que afirmaram ter lido uma história com personagem negro sendo protagonista consegue ser mais preocupante com os dados coletados e apresentados acima. Dos 10 alunos que seguiram para essa questão, 06 afirmaram que a história lida foi a do Saci Pererê, personagem folclórico com características estereotipadas, um menino travesso que “prega peças” nas pessoas. Apenas 01 aluno citou a história Lelê e seus cachinhos, provavelmente se referia ao conto *O cabelo de Lelê*, de Valéria Belém. Contudo, este mesmo aluno acrescentou dizendo que esse contato ocorreu no Dia da Consciência Negra. Situações recorrentes, essa abordagem, quando feita, se restringe a uma vez por ano, no dia 20 de novembro. A história da Pocahontas ainda foi citada por 01 aluno, mas essa personagem popularizada pela Disney, representa os povos indígenas, ainda tivemos 02 alunos que disseram não lembrar qual a história.

A última pergunta, ainda direcionada aos 10 alunos que afirmaram ter lido uma história com protagonismo negro, é em relação ao local onde os alunos tiveram contato com essa história (Gráfico 9):

Gráfico 9 – Onde você teve contato com esse história?

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Mesmo com um pequeno número de entrevistados, a escola ainda se destaca como espaço em que os alunos acessam seu repertório de leituras. Dentre eles, 05 alunos mencionaram o espaço escolar como o lugar onde tiveram contato com as histórias citadas, 02 alunos apontaram suas casas e 03 não responderam essa questão.

O resultado geral dessa parte da pesquisa revela a carência no acesso ao texto literário afro-brasileiro, um recurso que deveria estar incluso no cotidiano escolar, possibilitando a promoção de uma educação antirracista e contribuindo para a construção de uma identidade étnico-racial, pautada na aceitação e valorização dos aspectos socioculturais.

Após a coleta desses dados apresentados, partimos para a aplicação da proposta de intervenção, que como dito anteriormente, segue os moldes da sequência básica de Cosson (2009) para o desenvolvimento do letramento literário. A seguir temos os dados coletados durante o período de desenvolvimento dessa ação, apresentados por etapa na ordem de aplicação.

5.2 Motivação

Na perspectiva do letramento literário, a motivação é a primeira etapa da proposta, e tem por objetivo incentivar os alunos para a leitura da obra literária. Pode ser realizada com apresentação de elementos que instiguem discussões sobre a temática trabalhada e, a partir dessas reflexões, os alunos com base em seus conhecimentos prévios a respeito, podem

demonstrar maior interesse e curiosidade sobre o texto literário que será lido. Isso vai ao encontro da afirmação de Cosson (2009, p. 53-54):

Crianças, adolescentes e adultos embarcam com mais entusiasmo nas propostas de motivação e, conseqüentemente, na leitura quando há uma moldura, uma situação que lhes permite interagir de modo criativo com as palavras. É como se a necessidade de imaginar uma solução para um problema ou de prever determinada ação os conectasse diretamente com o mundo da ficção e da poesia, abrindo portas e pavimentando caminhos para a experiência literária (Cosson, 2009, p. 53-54).

A etapa da motivação, portanto, é importante para o melhor envolvimento do leitor com o texto a ser lido, em uma espécie de preparação para o momento da conexão com a leitura. Assim, deve ser planejada visando proporcionar uma forma inovadora e fecunda de interação entre o aluno e as palavras, não esquecendo de apresentar um vínculo entre a prática de motivação e o texto que se vai ler na sequência.

Para gerar entusiasmo e estimular a interação dos alunos com a temática, inicialmente foi exibido o curta-metragem “*Meu nome é Maalum*”, produzido por Eduardo Lurnel e Marcela Baptista, disponível no canal do *YouTube*, *Pé de moleque filmes*. Esse filme moveu a discussão sobre ancestralidade, história e cultura africanas como integradoras da nossa formação étnica, racial e cultural. A escolha do filme se deu pela aproximação em alguns aspectos de ordem temática com a obra principal deste trabalho, *O pequeno príncipe preto*.

Na Figura 2 temos um registro fotográfico da realização desta etapa:

Figura 2 - Exibição do filme “*Meu nome é Maalum*”.



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Nesse filme, a protagonista de nome Maalum, é uma menina negra que vive em lar rodeada de amor, cuidado e de referências afro-centradas. Essa criança enfrenta desafios impostos por discursos e práticas racistas logo que inicia sua jornada estudantil, evidenciada pela implicância e zombaria direcionadas ao seu nome, por parte de seus colegas de classe. Sem entender e entristecida com os fatos, Maalum busca apoio junto a sua família, que logo a faz entender o significado de seu nome, a tristeza então se transforma em orgulho e valorização da sua ancestralidade.

A obra de Rodrigo França também apresenta o protagonismo negro e nos leva à reflexão sobre ancestralidade e a importância das nossas raízes para a construção de quem nós somos. Com a autoestima elevada e autoconfiante, o Pequeno Príncipe Preto leva a mensagem de valorização das nossas origens e respeito às diferenças. Essa temática foi fomentada a partir da prática de motivação, que estabelece uma estreita relação com a obra.

Após a exibição do curta-metragem, perguntei aos alunos se eles haviam gostado, se já conheciam aquele filme e o que mais tinha lhes chamado atenção. As respostas foram positivas, de forma unânime, sobre terem gostado e nenhum aluno conhecia o filme. As respostas dadas à terceira pergunta refletem a ideia passada pelo vídeo. Abaixo seguem algumas falas dos alunos, enumerados seguindo a ordem alfabética:

Aluno 7	Eu me sinto como Maalum quando sofro preconceito, o mundo de cabeça para baixo e fico muito triste
Aluno 9	O final é feliz, Maalum começou a gostar de seu nome porque aprendeu o significado e sua família ajudou
Aluno 21	Eu achei legal a parte que ela volta para a escola e explica sobre respeitar os outros

As respostas transcritas reproduzem de forma fiel as opiniões de outros alunos a respeito do filme. De maneira geral os alunos gostaram, alegando a superação de Maalum, a importância da família durante o processo, o fato de ela ter ensinado aos colegas a postura correta diante das diferenças.

A partir dessas reflexões, questioneei ainda sobre o nome deles, se eles conheciam a origem e o significado. Nenhum dos 27 alunos presentes mencionou a origem ou o significado do nome, apenas sobre quem e porque fez a escolha. Retomei então a origem do nome Maalum e o motivo da escolha feita pelos pais, chegando até a palavra ancestralidade, constatei que também era desconhecida por todos, então, de forma breve foi dado o conceito e associado novamente ao contexto do filme em questão.

5.3 Introdução

A introdução, a segunda etapa da sequência básica, é o momento em que os alunos conhecem um pouco sobre o autor e sua obra, conforme esclarece Cosson (2009, p. 57): “chamamos de introdução a apresentação do autor e da obra”. Dessa forma, com exibição de slides, o autor Rodrigo França foi apresentado. Nesse primeiro contato com o autor, eles puderam conhecer um pouco da sua vida como escritor, produtor, diretor e militante da causa negra, de combate ao preconceito e de busca pela legitimação dos direitos.

Os alunos, de forma majoritária, ficaram entusiasmados com a apresentação do autor e sobretudo do livro, até então visualizado na projeção de imagens. Posteriormente tiveram acesso ao livro físico. O livro foi circulando para que todos os alunos presentes pudessem manuseá-lo e nesse momento os comentários a respeito aconteciam a todo momento. Embora alguns inaudíveis, a leitura das expressões faciais nos permite inferir que eram comentários positivos a respeito da obra, as ilustrações presentes no livro foram o que primeiro chamou a atenção dos alunos. Também já se podia ouvir falas à respeito da referência à obra *O pequeno príncipe*, de Antoine de Saint-Exupéry.

O contato com o livro físico é de grande importância, pois promove a aproximação das crianças com os livros, especialmente considerando o distanciamento crescente dessa relação nos dias de hoje. Seguindo as orientações de Cosson (2009, p. 60): “independentemente da estratégia usada para introduzir a obra, o professor não pode deixar de apresentá-la fisicamente aos alunos”. Aliada à motivação, essa prática facilita o processo de interação com o texto.

Após o momento inicial de exploração espontânea e aleatória do livro, a atividade foi direcionada para a leitura da capa e de outros elementos paratextuais. O objetivo inicial era sensibilizar os alunos a partir do título da obra, retomando discussões sobre origem e ancestralidade, e destacando o que eles já haviam comentado sobre a intertextualidade com a obra de Saint-Exupéry. Quando questionados sobre a diferença entre os títulos, os alunos imediatamente apontaram a cor da pele como um ponto distintivo.

Os alunos foram estimulados também a verificar os detalhes da capa, da contracapa, das orelhas do livro e a expor os aspectos que mais lhes chamaram atenção, fazendo-os imaginar as inúmeras possibilidades que aquela história podia lhes proporcionar. Esse momento foi realizado com os alunos dispostos em círculo, para que fosse possível que todos participassem do momento de partilha, de exposição das ideias e de dúvidas.

Logo segui com as orientações para que pegassem no livro, sentissem o cheiro do livro, percebessem todos os elementos mencionados e observassem que cada um desses detalhes tinha algo a nos transmitir. Analisamos da capa à contracapa, lendo as informações da orelha do livro e eles foram mexendo e alguns até achando engraçado. Depois deixei que cada um falasse um pouco sobre o que quisesse daquele momento, o que tinha conhecido, o que ainda não tinha visto, e assim por diante. Seguem algumas falas que destacamos desse momento:

Aluno 6	É muito bom a gente saber que podem existir príncipes negros também, acho que essa história vai ser muito legal
Aluno 10	Acho que esse livro conta uma história de um príncipe da África e que vai conquistar outros lugares
Aluno 17	Eu já vi esse homem (Rodrigo França) na televisão, acho que esse livro deve ser bom.

Nessa etapa, os alunos foram se sentindo mais à vontade para participar das discussões orais, foi possível perceber que o contato com o livro realmente não era algo tão comum em suas vidas, mesmo aqueles que já tinham lido outros livros relataram não estar atento aos elementos paratextuais e o quanto é importante e podem contribuir para o momento da leitura do texto:

Aluno 1	Eu nunca tinha começado a leitura de um livro pela capa, achei muito bom porque já vamos ler sabendo algumas coisas.
Aluno 5	Com certeza tem uma personagem que é uma árvore, ela aparece na capa e no final também, parece um pé de jaca (risos).
Aluno 23	No final também tem um resumo, já dá pra saber o que vai acontecer, é tipo um <i>spoiler</i> da leitura.

Durante essa vivência, os sinais foram claros de que a expectativa para a leitura estava aumentando, o entusiasmo também era evidente, o que comprova a eficácia dessas duas etapas que antecedem a leitura, pois informa, estreita os laços, proporciona interação e fomenta a leitura, a etapa que vem descrita a seguir.

5.4 Leitura

A terceira etapa da sequência, a leitura, foi realizada em conjunto com o Círculo de leitura, proposta didática também de Rildo Cosson. A leitura ocorreu em pequenos grupos de 4 e de 5 integrantes. Antes da leitura, foram fornecidas orientações claras sobre as funções de cada aluno dentro de seu grupo no círculo de leitura. Durante o encontro inicial do círculo,

realizou-se um sorteio para designar essas funções, evitando conflitos e agilizando o processo. Como o número de funções excedia o número de participantes no grupo, alguns alunos assumiram mais de uma função.

A explicação das funções foi apresentada em slides, de forma didática para que ficassem claras as suas atribuições. De início, alguns alunos se manifestaram, apresentando dúvidas e inseguranças, mas até ao final da explicação demonstraram estar mais tranquilos para a execução do trabalho de leitura nesses moldes.

Segundo Cosson (2009, p. 62), “quando o texto é extenso, o ideal é que a leitura seja feita fora da sala de aula”. Assim, cumprimos em partes essa instrução, pois a leitura aconteceu em espaços distintos na própria escola: pátio, sala de reunião e também na própria sala de aula. Mas de uma forma menos convencional: os alunos se sentaram no chão de forma mais à vontade, fato que visivelmente os deixou empolgados. A biblioteca não pode ser contemplada como espaço para a realização da leitura porque não conta com espaço adequado.

Nas Figuras 3, 4 e 5 temos registros destes momentos:

Figura 3 - Leitura no pátio.



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Figura 4 - Leitura na sala de reunião.



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Figura 5 - Leitura na sala de aula.



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Houve uma pausa nesse primeiro momento de leitura. O livro possui 32 páginas e essa pausa ocorreu ao fim da leitura da página 19. Avalio esse momento como importante para fazer o acompanhamento necessário do andamento da realização dessa etapa, como também para controlar a dispersão dos alunos, que facilmente acontece:

A leitura escolar precisa de acompanhamento porque tem uma direção, um objetivo a cumprir, e esse objetivo não deve ser perdido de vista. Não se pode confundir, contudo, acompanhamento com policiamento. O professor não deve vigiar o aluno para saber se ele está lendo o livro, mas sim acompanhar o processo de leitura para auxiliá-lo em suas dificuldades, inclusive aquelas relativas ao ritmo da leitura (Cosson, 2009, p. 62).

Nesse sentido, a pausa foi um momento de descontração e compartilhamento de ideias e percepções. De maneira oral, os alunos foram apresentando suas opiniões e percepções a respeito da obra, bem como suas expectativas para o desfecho. Foi, ainda, orientado para que eles, no diário de leitura, anotassem o que pretendiam falar. Assim os alunos que não se sentiam confortáveis de apresentar de forma mais espontânea, faziam a leitura do que foi anotado. Seguem alguns registros das falas do momento descrito:

Aluno 7	Estou gostando muito porque fala em vários planetas que o pequeno príncipe preto visitou.
Aluno 11	Estou gostando, mas o rei do planeta do rei é muito chato, por isso ele é sozinho, só quer saber de dinheiro.
Aluno 24	O que mais estou gostando é da Baobá, ela é uma personagem muito interessante, ela é uma princesa, a melhor amiga do príncipe e nos ensina muita coisa porque ela é sábia, acho que é porque ela é muito velha.

Durante esse intervalo, foi ainda apresentado aos alunos o poema “*Você*” de Jorge Barbosa. Foram distribuídas cópias do poema e a primeira leitura ocorreu de forma compartilhada. Para direcionarmos a discussão, foi proposto aos alunos que destacassem um ou dois versos dos quais eles mais gostaram, aqueles que quisessem, poderiam justificar sua escolha. Seguem alguns dos versos em que houve marcação de maneira mais recorrente.

Alunos 7,13, 25, 26	Eu gosto de você, Brasil, / porque você é parecido com a minha terra.
Alunos 1, 18, 20, 24	E o seu povo que se parece com o meu, / que todos eles vieram de escravos
Alunos 2, 3, 5, 10, 21	As secas do Ceará são as nossas estiagens, / com a mesma intensidade de dramas e renúncias.

Por meio dos versos destacados e algumas justificativas ditas, percebemos que existia o desejo de saber de qual país o eu-lírico era, com base nessa curiosidade, seguimos com a

discussão envolvendo o que já havia sido lido na obra referênciada. Alguns associaram-na com o poema quando se fala em algum lugar que se parece com o Brasil e alguns planetas visitados pelo Pequeno Príncipe Preto também se pareciam com o Brasil em alguns aspectos, segundo eles.

A abordagem dessa obra contribui para compreendermos a sociedade brasileira a partir de elementos culturais, históricos, estéticos, artísticos, dentre outros aspectos. Essa atividade foi baseada numa proposta apresentada na obra *Literaturas africanas e afro-brasileira na prática pedagógica*, de autoria de Amâncio e Gomes (2008). Nas Figuras 6 e 7 temos registros desta etapa:

Figura 6 - Leitura do poema “Você” de Jorge Barbosa.



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Figura 7 - Momento de destacar os versos que mais gostaram.



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

5.5 Interpretação

Finalizada a leitura, os alunos foram encaminhados de volta para a sala de aula, para a realização da quarta e última etapa da sequência básica, a interpretação, também chamada de encontro final, de acordo com a proposta do Círculo de leitura. Nomenclaturas diferentes, mas que visam objetivos convergentes, um momento de interação, percepções da leitura e avaliação que “partem do entrecimento dos enunciados, que constituem as inferências, para chegar a construção do sentido do texto, dentro de um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade” (Cosson, 2009, p. 64).

Ainda de acordo com Cosson (2009), devemos pensar a interpretação em dois momentos, o interior e o exterior. Iniciamos esta etapa com o interior e, considerando a definição deste momento, podemos pensar que na verdade ele já havia acontecido, mas que seria organizado no campo das ideias e, em seguida, compartilhado:

O momento interior é aquele que acompanha a decifração, palavra por palavra, página por página, capítulo por capítulo, e tem seu ápice na apreensão global da obra que

realizamos logo após terminar a leitura. É o que gostamos de chamar de encontro de leitor com a obra. Esse encontro é de caráter individual e compõe o núcleo da experiência da leitura literária (Cosson, 2009, p. 65).

Nesse momento, posicionados em círculo, iniciamos a partilha de ideias e percepções sobre o texto lido. De maneira direcionada, seguimos com os comentários de acordo com a ordem cronológica dos acontecimentos do enredo da história do Pequeno Príncipe Preto. A experiência já apresentava sinais positivos. Foi preciso organizar a sequência das falas, para que não falassem todos ao mesmo tempo. Essa participação foi surpreendente, pois nas outras discussões orais foi mais difícil fazê-los expressar suas acepções do que era proposto.

Essa primeira parte da interpretação foi uma oportunidade de os alunos falarem um pouco sobre o livro, em uma visão geral e de maneira livre, sobre suas impressões individuais. Algumas falas dos alunos foram registradas:

Aluno 6	Foi muito bom, a gente vai ficando curioso, querendo saber o que vai acontecer, é muito bom.
Aluno 19	Gostei muito da história, muito legal... Nem pensei que ia gostar assim.
Aluno 24	Eu chorei na parte que fala da morte da Baobá. Me senti ali na cena, mas ao mesmo tempo que a gente fica triste faz a gente entender sobre valorizar as pessoas que vieram antes de nós.
Aluno 25	Eu amei a história, o pequeno príncipe nos ensina que é preciso gostar de nós mesmos, do jeito que somos porque parecemos com os nossos pais, com a nossa família, se não gostamos da nossa aparência quer dizer que não gostamos da aparência de nossa família.

Essas falas revelam um saldo positivo em relação à leitura. Embora tenham sido transcritas apenas quatro falas, todos os alunos afirmaram unanimemente que gostaram da experiência. As justificativas mais recorrentes destacaram os ensinamentos sobre a valorização de quem somos e o tratamento com o próximo. As colocações dos alunos 24 e 25 geraram uma discussão sobre ancestralidade e sua importância na construção da nossa identidade.

Em seguida, ocorreu a etapa da interpretação, uma parte crucial no processo de letramento literário. É nesse momento que a escola desempenha seu papel ao tornar a leitura algo distinto de uma leitura feita fora do contexto escolar. Na leitura independente, o pós-leitura pode não ser compartilhado, ou ser compartilhado apenas com um amigo ou colega de trabalho, limitando as oportunidades de estimular e expandir as interpretações geradas pela leitura. O momento de interpretação escolar, por outro lado, permite uma ampliação dos sentidos individuais atribuídos ao texto lido, como Cosson justifica:

A razão disso é que, por meio do compartilhamento de suas interpretações, os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura. Trata-se, pois, da construção de uma comunidade de leitores que tem nessa última etapa seu ponto mais alto. (Cosson, 2009, p. 66).

Com a intenção de materializar a interpretação, a primeira proposta dada aos alunos foi a produção de um autorretrato por meio de um desenho (Figura 8). Essa atividade faz referência à discussão feita no primeiro intervalo de leitura, sobre ancestralidade, identidade e autoestima presente na obra *O pequeno príncipe preto*:

Figura 8 - Produção dos autorretratos.



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Há uma passagem no livro de França que foi retomada durante as orientações da produção dos autorretratos:

Minha boca é grande e carnuda.
 Olhe o meu sorriso como é simpático e bonito!
 Eu tenho nariz de batata. Eu adoro batata e adoro meu nariz.
 Meus olhos são escuros como a noite. Também existem olhos claros, mas gosto dos meus olhos como eles são. Porque são meus.
 Meu cabelo não é ruim. Ele não fala mal de ninguém. Antes eu cortava meu cabelo bem baixinho, mas agora estou deixando crescer. Quero que fique pra cima igual aos galhos da Baobá. Vai crescer, crescer, crescer... vai ficar forte, brilhoso, volumoso.
 Olhe para o céu! Ele será o limite. (França, 2020, p. 10).

A intenção de retomarmos esse trecho foi a de fazê-los perceber que devemos gostar e valorizar quem somos, para que esse sentimento fosse refletido diretamente nos seus autorretratos. Durante essa atividade os alunos se mostraram entusiasmados e todos os que estavam presentes conseguiram concluir e apresentar sua produção.

Durante a apresentação, alguns alunos exibiram seus autorretratos e chamou bastante atenção devido ao fato da cor usada para representar a cor de suas peles não corresponder, nem mesmo aproximar da realidade. Os próprios colegas perceberam, alguns até verbalizaram indagando-os a respeito, no momento não foi dada nenhuma explicação.

Figura 9 - Produção do autorretrato da aluna 25.



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Figura 10 - Produção do autorretrato do aluno 8.



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Os alunos autores das produções dispostas acima, ambos negros, não repassaram essa informação na ilustração, o que poderia ter sido feito por meio da coloração do desenho, assim como outros colegas fizeram. Além disso, na representação de seu cabelo, o aluno 8, não deixou claro que seu cabelo é crespo e a aluna 25 coloriu seus olhos com a cor verde, quando na verdade possui olhos de coloração escura.

Esses fatos nos levam a pensar sobre o que levaria a essa negação de seus traços físicos, e a resposta pode estar na questão de fragilidade das suas autoafirmações e na construção de suas identidades. Nesse momento, após a breve apresentação dos autorretratos, voltamos a comentar sobre a importância do autoconhecimento, da valorização do que somos e de como somos, da herança dada pela nossa ancestralidade.

Ainda na etapa da interpretação, houve uma segunda proposta de atividade com o objetivo de concretizar ainda mais os sentidos dados à leitura literária. Dessa vez a atividade foi a “Colmeia literária” (Figura 11). Um molde com formas hexagonais, preenchidas com informações a respeito da narrativa, ilustrações, aprendizados, seus elementos, são exemplos do que foi contemplado pelos alunos no preenchimento da colmeia após orientação (Figura 12):

Figura 11 - Produção da colmeia literária.



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Figura 12 - Colmeia literária produzida pelos alunos.



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

À medida em que os alunos montavam a colmeia, faziam também uma pausa para apresentar sua produção. O compartilhamento desses registros aconteceu com a própria turma e também com outras duas turmas da escola, também de 6º ano. A atividade foi relevante, pois a interpretação não se restringiu à percepção individual, em que “por meio do compartilhamento de suas interpretações, os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura” (Cosson, 2009, p. 66).

Durante a apresentação da colmeia literária, boa parte dos alunos, de forma espontânea, destacaram a importância do contato com o livro. Em alguns casos, inclusive, apontaram o fato de a metodologia ter facilitado o envolvimento deles com a história:

Aluno 5	Eu nunca tinha visto um livro igual, ele é muito bom
Aluno 7	É um livro bastante envolvente, que faz com que podemos ter gosto pela leitura
Aluno 11	Achei muito interessante eu me senti em outro mundo, em todos os planetas que o príncipe visitou

Aluno 13	Achei sim, você pegar em um livro, sentir o cheirinho do livro é maravilhoso
Aluno 14	Foi muito bom aprender coisas novas e diferentes.
Aluno 18	Nós aprendemos que a nossa ancestralidade é importante, para saber quem somos e nossos pais também
Aluno 25	Não sou acostumada a ler, e esse livro eu gostei muito.

Percebemos, a partir das respostas dadas pelos alunos, que a experiência com a leitura do livro foi avaliada de forma positiva, desde a possibilidade de sentir o livro, de estar com o livro em mãos e sentir o cheiro, até ao tema não vivenciado anteriormente por eles. Tudo isso surge como uma forma atrativa de lidar com a leitura que, para muitos, era algo desinteressante.

A questão da temática tratada no livro também foi algo que chamou a atenção deles, sendo uma mensagem que realmente os marcou, o que é representado pela resposta do aluno 18, quando ele cita a ancestralidade. A leitura cumpriu de fato seu papel, o de conectar o leitor ao mundo retratado na história. O aluno 11 associou de forma interessante o fato de ter se sentido em outro mundo, aspecto bem comum aos leitores.

Mesmo após o desfecho da leitura e as ações da etapa de interpretação, mais uma ação foi desenvolvida, com a intenção de trazer o despertar da leitura de literatura afro-brasileira para outros alunos da escola. A ideia seria visitar a biblioteca da escola e, juntamente com os alunos, fazer um levantamento de obras e autores africanos e afro-brasileiros que constituem o acervo da escola, para posteriormente isto ser divulgado. Contudo, encontramos alguns obstáculos, a começar pela visita que foi impossibilitada devido à infraestrutura e indisponibilidade de espaço para nos receber.

A visita, então, foi substituída por um encontro, em sala de aula, com o professor responsável pelo setor da biblioteca (Figura 13). Após uma fala de sensibilização do professor sobre sua função, o gosto e importância da leitura, apresentamos nossa solicitação, o levantamento das obras e autores africanos e afro-brasileiros que constituem o acervo da escola. Nesse momento recebemos uma resposta positiva:

Figura 13 - Conversa com o professor responsável pela biblioteca.



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

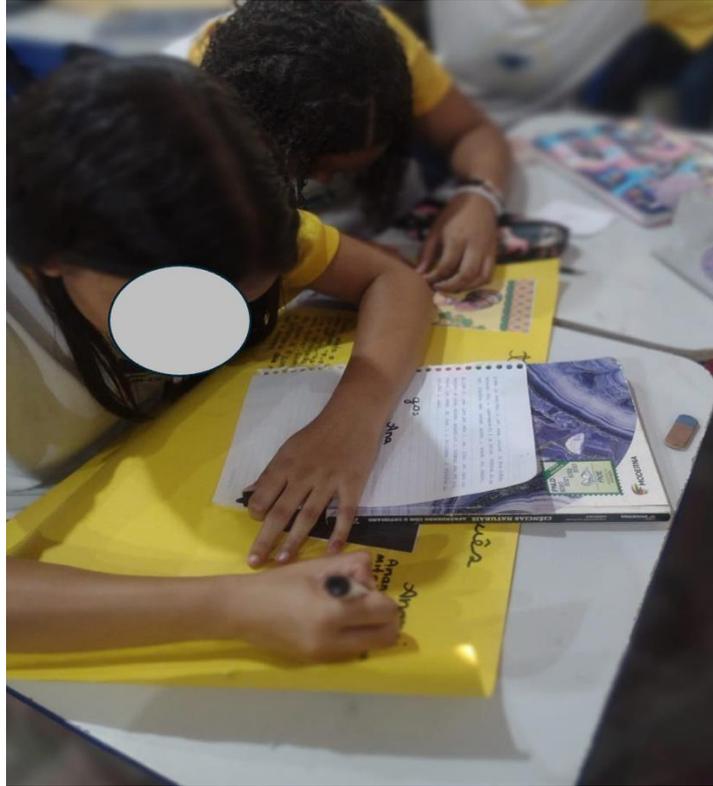
Em uma data posterior, recebemos o levantamento finalizado, socializamos os resultados encontrados. Em seguida, os alunos foram orientados a confeccionar um mural constando todo o levantamento feito, a fim de divulgar para toda a escola, na ocasião de uma pequena mostra, momento de culminância das atividades realizadas (Figuras 14 e 15):

Figura 14 - Produção de cartazes.



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Figura 15 - Produção de Cartazes.



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

No dia 21 de março de 2023, os alunos tiveram a oportunidade de socializar seus trabalhos com outras turmas da escola durante o evento “Literafro: Consciência, cor e arte” (Figura 16). Essa data foi especialmente significativa, pois marca o Dia Internacional contra a Discriminação Racial e o Dia da Poesia. O evento foi de grande importância, permitindo que os alunos compartilhassem suas experiências e destacassem a relevância do trabalho desenvolvido em suas vidas. Eles se sentiram valorizados, evidenciando um forte sentimento de pertencimento e reconhecimento, em face do trabalho realizado e por sua participação ter acontecido de maneira muito proveitosa.

Figura 16 - Exposição dos trabalhos.



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

O momento de exposição dos trabalhos proporcionou uma maior visibilidade dos conhecimentos adquiridos durante a realização das atividades da intervenção, além de contribuir para o entusiasmo e autoestima dos alunos.

O protagonismo estudantil foi evidenciado nessa ocasião, tanto na organização como também na apresentação, o que revelou uma grande evolução dos alunos, não somente em relação à leitura e compreensão, mas também ao desenvolvimento da sua autoconfiança. A proposta de intervenção transcendeu os objetivos traçados, foi além do letramento literário, pois ao longo da realização das atividades notou-se uma melhora no comportamento e no interesse da turma.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há uma busca incansável nas escolas de nosso país por métodos e procedimentos que contribuam para a melhoria da proficiência em leitura e escrita dos nossos alunos. Com isso, já contamos com muitos progressos, variadas estratégias, das mais simples às mais complexas, que dão chance de alcançar resultados pertinentes e acertados. Apesar disso, ainda é inquietante o quadro da situação da maioria das escolas, no que se refere ao desenvolvimento das habilidades leitoras e escritoras dos alunos, que mesmo apresentando lacunas no nível ideal dessas habilidades para cada idade/ano escolar, são promovidos, e iso acarreta prejuízos em novas aquisições que têm a leitura e escrita como pré-requisitos.

Muitos alunos chegam ao final do Ensino Fundamental, ou até mesmo ao fim da Educação Básica, sem compreender os sentidos expressos nos textos que leem, e ainda com lacunas nas habilidade de inferência textual. O pouco contato com a leitura pode estar relacionado ao fracasso nesse desenvolvimento, que frequentemente é feito de maneira condicionada, sem sentido para o aluno, razão para muitos casos de evasão ou mesmo exclusão no ambiente escolar.

Essa realidade não é distante. Observando essas dificuldades na minha escola, juntamente com a indiferença em relação à literatura, especialmente à literatura afro-brasileira, foi proposta uma intervenção com o objetivo de proporcionar aos jovens uma experiência de leitura significativa e compreensível. O objetivo desta pesquisa é promover o letramento literário entre os alunos, alinhando-o com o letramento racial através da leitura de textos que apresentem uma visão positiva da cultura afro-brasileira. Para isso, a obra “*O Pequeno Príncipe Preto*” de Rodrigo França foi escolhida para ser trabalhada com uma turma de 6º ano do ensino fundamental em uma escola da rede municipal de Jardim-CE.

Sob a perspectiva do letramento literário, a realização das atividades direcionadas mostrou que os alunos tiveram uma excelente atuação, demonstrando um bom desempenho e participação efetiva em todas as etapas. Com base nos registros das falas e dos textos escritos, é possível avaliar positivamente os resultados obtidos. Houve uma sensibilização em relação aos temas propostos e demonstrações de compreensão das questões abordadas. Certamente, a proposta sugerida por Cosson, a sequência básica, juntamente com as atividades planejadas e executadas em nosso contexto, contribuiu para um momento de leitura significativo e um contato satisfatório com a obra literária.

Em relação à leitura da obra referência desta pesquisa, os alunos apreenderam bem sobre os assuntos tratados na narrativa, questões relacionadas a respeito, empatia e a importância de

conhecermos nossa própria história. Esse fato foi percebido a partir das inferências e posicionamentos feitos por eles. A abordagem temática da obra e das discussões ao longo das atividades serviu ainda para a construção de novos conceitos, a exemplo o termo ancestralidade, palavras de origem africana como *Ubuntu*, além de desenvolver o senso crítico, ampliar a sensibilidade ao mundo à sua volta, proporcionar a construção de ideias relacionadas ao autoconhecimento e abrir caminhos para a elevação da autoestima.

A natureza simbólica da literatura contribuiu para momentos de reflexão que deram passagem para a desconstrução e rompimento das amarras de uma visão naturalizada da desigualdade social, estabelecendo uma valorização da diversidade, especialmente a étnico-racial. O protagonismo negro na obra selecionada foi de grande importância, pois permitiu a representatividade das pessoas negras na literatura, um dos espaços em que historicamente foram apagadas ou marginalizadas. Essa abordagem deu visibilidade para os alunos negros, que inicialmente demonstraram surpresa com o fato do livro tratar de um príncipe, título nobre, acompanhado de uma referência à sua identidade étnico-racial, preto.

Acreditamos que a pesquisa tenha ajudado em uma aproximação maior entre o aluno e o texto literário, fazendo-lhes alcançar níveis mais elevados de letramento, contribuindo para diminuir as dificuldades de leitura já evidenciadas na maioria dos nossos alunos. Também foi possível proporcionar o acesso à literatura afro-brasileira e suas contribuições, na construção de uma identidade e de uma base para as relações étnico-raciais, pautadas no respeito.

Uma questão fundamental é que esse tema voltado para a Educação das relações étnico-raciais, bem como todas as outras temáticas ligadas a ele, não fiquem restritos à “projetos”, porque é provável que, como acontece comumente, o assunto seja abordado apenas em datas comemorativas relacionadas aos negros, como o Dia da Consciência Negra, e os objetivos traçados encontrarão mais obstáculos para serem atingidos. O ideal seria promover essas práticas durante todo o ano letivo e perpassando por todos os conteúdos escolares.

Portanto, práticas pedagógicas como as utilizadas nesta pesquisa devem ser incentivadas no ambiente escolar. É imprescindível que os professores, participantes diretos na aplicação dessas práticas, recebam formação adequada para evitar distorções dos objetivos, como a crença equivocada de que a reeducação das relações étnico-raciais visa inverter posições, inferiorizar pessoas brancas ou promover uma educação exclusivamente afrocentrada. Na verdade, busca-se implementar ações educativas que valorizem as interações sociais entre diferentes identidades e pertencimentos étnico-raciais, especialmente entre crianças e jovens da educação básica, que replicarão esses aprendizados na sociedade.

REFERÊNCIAS

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

AMÂNCIO, Iris Maria da Costa; GOMES, Nilma Lino; JORGE, Miriam Lúcia dos Santos. **Literaturas africanas e afro-brasileira na prática pedagógica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BARTHES, Roland. **Aula**. Trad. Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 1989.

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

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF: MEC, 2004.

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”. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm Acesso em: 30 jun 2023.

BRASIL. **Orientações e Ações Para a Educação das Relações Étnico-raciais** – Ministério da Educação/ Secretária Continuada, Alfabetização de Diversidade. Brasília: SECAD, 2006.

BRAÚNA, Carla Jeany Duarte; SOUZA, Davison da Silva; ANDRADE SOBRINHA, Zélia Maria Lemos. Letramento racial crítico: ações para construção de uma educação antirracista. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 3, n. 1, p. 1–10, dez. 2022. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/8869>. Acesso em: 21 fev. 2024.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In: Vários Escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Discriminação racial e pluralismo em escolas públicas da cidade de São Paulo. *In: Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: Teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

COSSON, Rildo. Leitura cumulativa como letramento literário. **EntreLetras**, v. 11, n. 3, p. 205-216, mar. 2020. <https://doi.org/10.20873/uft2179-3948.2020v11n3p205-216>

COSSON, Rildo. **Como criar círculos de leitura na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2021.

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

DUARTE, Eduardo de Assis. Literatura afro-brasileira: um conceito em construção. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, n. 31, p. 11-23, 2008.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Teoria racial crítica e letramento racial crítico: narrativas e contranarrativas de identidade racial de professores de línguas. **Revista da ABPN**, v. 6, n. 14, p. 236-263, jul./out. 2014. Disponível em: TEORIA-RACIAL-CRÍTICA-E-LETRAMENTO-RACIAL-CRÍTICO.pdf (smeduquedecaxias.rj.gov.br). Acesso em: 10 fev. 2024.

FRANÇA, Rodrigo. **O pequeno príncipe preto**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2020.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. São Paulo: Global, 2003.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GONÇALVES, Petronilha Beatriz *et al.* Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil, **Educação**, v. 30, n. 3, p. 489-506, 2007.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas 2003.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MUNANGA, Kabengele. Apresentação. In: MUNANGA, K. (org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC; SECAD, 2005. p. 15-20.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: Identidade nacional versus identidade negra**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PROENÇA FILHO, Domício. A trajetória do negro na literatura brasileira . **Estudos Avançados**, São Paulo, Brasil, v. 18, n. 50, p. 161–193, 2004. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9980>.. Acesso em: 08 jul. 2024.

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

SILVA, Alberto da Costa e. Como os africanos civilizaram o Brasil. **Revista Entre Livros**, São Paulo, n. 6, p. 64-69, 2007.

SILVA, Glaydson José da; SILVA, Jair Batista da. **Especialização em Política de promoção da igualdade na escola**. São Paulo, Universidade Federal de São Paulo, 2015.

SOUZA, Ana Lúcia Silva; PIRES, Rosane; LISBOA DE SOUSA, Andréia. Literatura Afro-Brasileira: O que é? Para que serve? Como trabalhar? Subsídio - uma ideia para o dirigente municipal de ensino. **Projetos Educacionais e Culturais**, n. 12, São Paulo: Gruhbas, 2005. p. 3-4.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1985.

VASCONCELOS, Francisco Antônio de. Filosofia Ubuntu. **Logeion: Filosofia da Informação**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 100–112, abr. 2017.
<https://doi.org/10.21728/logcion.2017v3n2.p100-112>.

VIANA, Nadja Carolina Ramalho de Lima. **A literatura no ambiente escolar: Os nove pentes d'África na integração de identidades**. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional - PROFLETRAS) - Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira, 2020.

ANEXOS

ANEXO 1

	VOCÊ	SEU PAI	SUA MÃE	SEU AVÔ	SUA AVÓ
NOME					
QUEM ESCOLHEU?					
PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS FÍSICAS					
<ul style="list-style-type: none"> • CABELO • PELE • OLHOS • ALTURA • OUTROS 					

TRADIÇÕES FAMILIARES	QUANDO?	QUEM?	POR QUÊ?	COM QUAL FREQUÊNCIA?
FESTAS				
COSTUMES				
RELIGIÃO				
SUPERSTIÇÕES				
RECEITAS DA FAMÍLIA				

ACONTECIMENTOS IMPORTANTES DO ANO EM QUE VOCÊ NASCEU	

FOTOS DE FAMÍLIA		
QUEM?	ONDE?	FAZENDO O QUÊ?

ANEXO 2

VOCÊ, BRASIL (Jorge Barbosa)

Eu gosto de você, Brasil,
 porque você é parecido com a minha terra.
 Eu bem sei que você é um mundão
 e que a minha terra são
 dez ilhas perdidas no Atlântico,
 sem nenhuma importância no mapa.
 Eu já ouvi falar de suas cidades:
 A maravilha do Rio de Janeiro,
 São Paulo dinâmico, Pernambuco, Bahia de Todos-os-Santos.
 Ao passo que as daqui
 Não passam de três pequenas cidades.
 Eu sei tudo isso perfeitamente bem,
 mas Você é parecido com a minha terra.

E o seu povo que se parece com o meu,
 que todos eles vieram de escravos
 com o cruzamento depois de lusitanos e estrangeiros.
 E o seu falar português que se parece com o nosso falar,
 ambos cheios de um sotaque vagaroso,
 de sílabas pisadas na ponta da língua,
 de alongamentos timbrados nos lábios
 e de expressões terníssimas e desconcertantes.
 É a alma da nossa gente humilde que reflete
 A alma das sua gente simples,

Ambas cristãs e supersticiosas,
 sortindo ainda saudades antigas
 dos sertões africanos,
 compreendendo uma poesia natural,
 que ninguém lhes disse,
 e sabendo uma filosofia sem erudição,
 que ninguém lhes ensinou.

E gosto dos seus sambas, Brasil, das suas batucadas.
 dos seus cateretês, das suas toadas de negros,
 caiu também no gosto da gente de cá,
 que os canta dança e sente,
 com o mesmo entusiasmo
 e com o mesmo desalinho também...
 As nossas mornas, as nossas polcas, os nossos cantares,
 fazem lembrar as suas músicas,
 com igual simplicidade e igual emoção.

Você, Brasil, é parecido com a minha terra,
 as secas do Ceará são as nossas estiagens,
 com a mesma intensidade de dramas e renúncias.

Mas há no entanto uma diferença:
 é que os seus retirantes
 têm léguas sem conta para fugir dos flagelos,
 ao passo que aqui nem chega a haver os que fogem
 porque seria para se afogarem no mar...

Nós também temos a nossa cachaça,
 O grog de cana que é bebida rija.
 Temos também os nossos tocadores de violão
 E sem eles não havia bailes de jeito.
 Conhecem na perfeição todos os tons
 e causam sucesso nas serenatas,
 feitas de propósito para despertar as moças
 que ficam na cama a dormir nas noites de lua cheia.
 Temos também o nosso café da ilha do Fogo
 que é pena ser pouco,
 mas — você não fica zangado —
 é melhor do que o seu.

Eu gosto de Você, Brasil.
 Você é parecido com a minha terra.
 O que é é tudo e à grande
 E tudo aqui é em ponto mais pequeno...
 Eu desejava ir-lhe fazer uma visita
 mas isso é coisa impossível.
 Eu gostava de ver de perto as coisas
 espantosas que todos me contam
 de Você,
 de assistir aos sambas nos morros,
 de esta cidadezinha do interior
 que Ribeiro Couto descobriu num dia de muita ternura,
 de me deixar arrastar na Praça Onze
 na terça-feira de Carnaval.
 Eu gostava de ver de perto um luar no Sertão,
 de apertar a cintura de uma cabocla — Você deixa? —
 e rolar com ela um maxixe requebrado.
 Eu gostava enfim de o conhecer de mais perto
 e você veria como é que eu sou bom camarada.

Havia então de botar uma fala
 ao poeta Manuel Bandeira
 de fazer uma consulta ao Dr. Jorge de Lima
 para ver como é que a poesia receitava
 este meu fígado tropical bastante cansado.
 Havia de falar como Você
 Com um i no si
 — “si faz favor —
 de trocar sempre os pronomes para antes dos verbos
 — “mi dá um cigarro!”.

Mas tudo isso são coisas impossíveis, — Você sabe?
Impossíveis

APÊNDICES

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

1. Qual a sua idade?
 Abaixo de 11 anos
 Entre 11 e 12 anos
 Entre 12 e 13 anos
 Acima de 13 anos

2. Qual o seu gênero?
 Feminino
 Masculino
 Outra resposta _____

3. Qual a sua identidade étnico-racial?
 Amarelo
 Branco
 Pardo
 Preto
 Indígena

4. Você gosta de ler?
 Sim
 Não
 Outra resposta _____

5. Qual (is) o tipo (s) de texto que você prefere ler?

6. Você já leu alguma história com personagem (ns) negro (s) sendo protagonista?
 Sim
 Não
 Outra resposta _____

Se sua resposta da questão anterior foi “sim” responda as questões seguintes.

7. Qual foi essa história?

8. Onde você teve contato com essa história?

Obrigada pela participação!