



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ UFOPA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO ICED
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS PROFLETRAS**

ANTONIO JORGE DE CASTRO

**O ENSINO DAS LITERATURAS AFRICANAS DE LÍNGUA PORTUGUESA NA
ESCOLA: ROMPENDO SILÊNCIOS E CONSTRUINDO NOVAS PRÁTICAS EM
SALA DE AULA**

**SANTARÉM-PA
2024**

ANTONIO JORGE DE CASTRO

O ENSINO DAS LITERATURAS AFRICANAS DE LÍNGUA PORTUGUESA NA ESCOLA: ROMPENDO SILÊNCIOS E CONSTRUINDO NOVAS PRÁTICAS EM SALA DE AULA

Trabalho apresentado ao Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Federal do Oeste do Pará, como requisito para o processo avaliativo de qualificação desta pesquisa.

Área de concentração: Linguagens e letramentos

Orientador: Prof. Dr. Luiz Fernando de França

**SANTARÉM – PA
2024**

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/UFOPA**

C355e Castro, Antonio Jorge de

O ensino das literaturas africanas de língua portuguesa na escola: rompendo silêncios e construindo novas práticas em sala de aula./ Antonio Jorge de Castro. – Santarém, 2024.

179 p. : il.

Inclui bibliografias.

Orientador: Luiz Fernando de França.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Mestrado Profissional em Letras.

1. Literaturas africanas de língua portuguesa. 2. Contos de Moçambique. 3. Escola – Lei 10.639/2003. I. França, Luiz Fernando de, orient. II. Título.

CDD: 23 ed. 896

Bibliotecária - Documentalista: Renata Ferreira – CRB/2 1440



Universidade Federal do Oeste do Pará

MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS EM REDE NACIONAL

ATA Nº 58

Aos vinte e três dias do mês de agosto do ano de dois mil e vinte e quatro, às dez horas, na Sala de Reuniões do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará, reuniram-se os membros da Banca Examinadora composta pelos professores: Dr. Luiz Fernando de França (orientador e presidente), Dra. Terezinha de Jesus Dias Pacheco (membro externo) e Dr. Zair Henrique Santos (membro interno), a fim de arguir o mestrando ANTONIO JORGE DE CASTRO, com a dissertação intitulada "O ENSINO DAS LITERATURAS AFRICANAS DE LÍNGUA PORTUGUESA NA ESCOLA: ROMPENDO SILÊNCIOS E CONSTRUINDO NOVAS PRÁTICAS EM SALA DE AULA". Aberta a sessão pelo presidente, coube ao candidato, na forma regimental, expor o tema de sua dissertação dentro do tempo regulamentar. Em seguida, a banca fez as arguições, o candidato respondeu, e, após as deliberações em sessão secreta, foi:

Aprovado, fazendo jus ao título de Mestre em Letras.

Reprovado.

Terezinha de Jesus Dias Pacheco
Dra. TEREZINHA DE JESUS DIAS PACHECO, UFOPA

Examinadora Externa ao Programa

Zair Henrique Santos
Dr. ZAIR HENRIQUE SANTOS, UFOPA

Examinador Interno

Luiz Fernando de França
Dr. LUIZ FERNANDO DE FRANCA, UFOPA

Presidente

Antonio Jorge de Castro
ANTONIO JORGE DE CASTRO

Mestrando

À minha mãe, Maria Lair Trindade de Castro e ao meu pai, Raimundo Jorge de Castro (in memoriam), por seus incentivos e ensinamentos, ao meu filho, Kallyl Jorge Ribeiro de Castro, por ser minha motivação, a Zumbi (in memoriam) e todas as vozes advindas da ancestralidade africana que foram sacrificadas na luta contra a opressão.

AGRADECIMENTOS

Esta pesquisa teria sido impossível de ser realizada sem o apoio imprescindível de inúmeras pessoas, familiares, colegas e instituições que de diversas maneiras contribuíram para o bom andamento e finalização dela.

Ao Programa de Pós-Graduação em Rede Nacional do Mestrado Profissional em Letras/Profletras e à Universidade Federal do Oeste do Pará por me proporcionarem cursar uma pós-graduação stricto sensu com intuito de melhorar o Ensino em um país com enormes desigualdades socioeconômicas e que repercutem na educação excluindo, a grande maioria da população brasileira, do processo educacional escolar.

Ao Prof. Dr. Luiz Fernando de França, meu orientador, por aceitar me orientar; pelos conselhos, discussões e valiosas contribuições na elaboração desta dissertação.

Aos Coordenadores do Profletras/UFOPA, Professores Doutores: Zair Henrique Santos e Raimundo Nonato Costa pelo apoio logístico e pela adequação da realização das aulas a nossa realidade, pela iniciativa das pré-qualificações que nos ajudaram a ajustar as ideias desenvolvidas nas nossas pesquisas.

À minha irmã, Idacarme Jorge de Castro e a todos os meus irmãos que sempre me apoiaram ao longo de meu trilhar na vida escolar, apoiando-me financeiramente e em minha formação humana.

Ao grupo de pesquisa AFROLIQ (Grupo de Pesquisa em Literatura, História e Cultura Africana, Afro-Brasileira, Afro-Amazônica e Quilombola da UFOPA) por me ajudar a encontrar em mim, minha negritude, que fora deformada ao longo do tempo por uma educação de viés eurocêntrico. Agradeço em especial aos membros: Prof. Dr. Luiz Fernando de França pelas valiosas orientações e à professora Luane Fróis por compartilhar um material didático importantíssimo para o desenvolvimento desta pesquisa.

À Escola E.E.F. Prof. Merian dos Santos Cordeiro Fernandes, onde adquiri experiência empírica para que eu tivesse ideias para desenvolver esta pesquisa, agradeço ao ex-diretor Prof. Fernando Gantuss, que assinou a carta de aceite, me permitindo realizar a pesquisa. Agradeço mais uma vez a ele e às coordenadoras pedagógicas, Samara Lobato, Maria Aparecida Barreto, aos professores (as) de Língua Portuguesa: Margarida, Alcilene Pantoja e Edson Costa e aos alunos da turma 9ºA, da tarde/2023, por colaborarem na pesquisa para obtenção de levantamento de dados na fase da pesquisa diagnóstica e realização da aplicação da proposta pedagógica o que culminou na efetivação desta dissertação.

À professora Nilza Soares da biblioteca da escola por me ajudar no levantamento do acervo bibliográfico, procedimento importantíssimo para a pesquisa.

Aos Professores Doutores do Curso: Heliud Luís Moura Maia, Raimundo Nonato Costa, Lauro Roberto Figueira, Zair em Henrique Santos, Luiz Fernando de França.

Aos colaboradores: Isaí Jorge de Castro (irmão), Míriam Jorge de Castro (irmã) Kallyl Jorge R. de Castro (filho) e Tatiane de F. de Castro (sobrinha) pelo apoio psicológico e ajuda na formatação.

À Márcia de Castro Passos (companheira de vida) pelo apoio psicológico no ato desenvolvimental trabalhoso desta pesquisa.

Aos colegas, da minha turma, de nº. 8 do mestrado Profletras/Ufopa em especial ao Pedro Geraldo Filho, Joel Almeida e Círia Regina, Tânia Serique, Francisca Oliveira por me expressarem apoio direto durante o curso e às demais, Lia Mara, Senira, Cleomara, Francisca Daniele e Raimunda por contribuírem com as discussões durante as aulas do curso.

Ao Pedro Rosário (Pedro Bolão) do Quilombo do Curiaú por atender nosso pedido, colaborando com seu conhecimento da cultura tradicional quilombola, quando foi possível manter um diálogo, entre os conhecimentos trazidos nas narrativas moçambicanas, às manifestações culturais do Marabaixo e Batuque. Isto foi possível graças ao conhecimento desse mestre da cultura popular, quando ministrou a palestra de encerramento da aplicação da intervenção pedagógica.

À banca examinadora que muito contribuiu através da atenção a esta pesquisa e também pelas valiosas sugestões que tornaram este trabalho mais consistente e relevante.

RESUMO

Esta pesquisa tem o intuito de investigar o silenciamento dos saberes negros em uma escola da rede pública de ensino do estado do Amapá, no norte do Brasil. Está vinculada ao contexto do Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS/UFOPA e visa problematizar acerca do ensino das literaturas africanas de língua portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental, mais precisamente nas turmas de 9º ano. A pesquisa dialoga com a lei 10.639/2003, Lei 1.196/2008 e com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004) e com autores da literatura afro-brasileira e africana. Os objetivos principais da pesquisa foram: investigar se/e como o ensino das literaturas africanas de língua portuguesa é desenvolvido no 9º ano do Ensino Fundamental na escola; bem como apresentar uma proposta pedagógica de inclusão de alguns textos literários de autores moçambicanos na sala de aula. Com o intuito de concretizar tal objetivo, foi desenvolvido um conjunto de procedimentos metodológicos, a saber: uma abordagem bibliográfica e documental, um diagnóstico envolvendo direção da escola, coordenação pedagógica, docentes de língua materna dos anos finais do Ensino Fundamental e estudantes de uma turma de 9º ano também da escola lócus da pesquisa. Após a coleta e análise de dados da pesquisa diagnóstica foi confirmado o silenciamento do ensino de literatura africana de língua portuguesa na escola e a escassez de textos literários afro-brasileiros. Na sequência foi desenvolvida a intervenção a partir de um conjunto de contos moçambicanos em uma turma de 9º ano. Esse processo teve receptividade positiva pelos (as) participantes. Foi possível detectar que docentes e gestores têm pouco conhecimento sobre as leis que obrigam o ensino das literaturas afro-brasileira e africana nas escolas (leis 10639 e lei 1196/2008); assim como, constatou-se uma deficiência na formação dos docentes em relação a Educação para as Relações Étnico-Raciais. Em relação aos discentes, evidenciou-se um silenciamento acentuado em relação ao contato com obras de escritores africanos, afro-brasileiros e quilombolas indicando um epistemicídio literário das vozes africanas e negras, no espaço escolar investigado. Portanto, a inserção de uma proposta pedagógica como uma possibilidade de rompimento deste silenciamento, por meio dos contos de Moçambique trabalhados na escola constitui um meio efetivo de implementação da Lei 10.639/03, da Lei 1.196/03 do estado do Amapá e da própria Educação Antirracista de uma forma geral.

Palavras-chave: Literaturas africanas de Língua Portuguesa. Contos de Moçambique. Escola. Lei 10.639/2003.

ABSTRACT

This research aims to investigate the silencing of black knowledge in a public school in the state of Amapá, in northern Brazil. It is linked to the context of the Professional Master's Degree in Literature - PROFLETRAS/UFOPA and aims to problematize the teaching of African literature in the Portuguese language in the final years of Elementary School, more precisely in 9th grade classes. The research dialogues with law 10,639/2003, Law 1,196/2008 and the National Curricular Guidelines for the Education of Ethnic-Racial Relations and for the teaching of Afro-Brazilian and African History and Culture (2004) and with authors of Afro literature -Brazilian and African. The main objective of the research was to investigate whether/and how the teaching of Portuguese-language African literature is developed in the 9th year of Elementary School at school, as well as presenting a pedagogical proposal for the inclusion of African literary texts. In order to achieve this objective, a set of methodological procedures were developed, which were as follows: a bibliographic and documentary approach, a diagnosis involving school management, pedagogical coordination, mother tongue teachers in the final years of Elementary School and students of a 9th grade class also from the school where the research was carried out. After collecting and analyzing data from the diagnostic research, the silence in the teaching of African literature in the Portuguese language at school and the scarcity of Afro-Brazilian literary texts was confirmed. The intervention was then developed based on a set of Mozambican short stories in a 9th grade class. This process was positively received by the participants. It was possible to detect that teachers and managers have little knowledge about the laws that require the teaching of Afro-Brazilian and African literature in schools (laws 10639 and law 1196/2008), as well as a deficiency in the training of teachers in relation to Education for Ethnic-Racial Relations. In relation to students, there was a marked silence in relation to contact with works by African, Afro-Brazilian and quilombola writers, indicating epistemicide. Therefore, the insertion of a pedagogical proposal as a possibility of breaking this silence, through the stories of Mozambique worked at school, constitutes an effective means of implementing Law 10.639/03, Law 1.196/03 of the state of Amapá and Education itself Anti-racist.

Keywords: Portuguese-language African literature. Tales from Mozambique. School. Law 10,639/2003.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Ilustração da capa do livro “O REI MOCHO” do autor moçambicano Ungulani Ba Ka Khosa.	50
Figura 2 - Ilustração da capa do livro “AS ARMADILHAS DA FLORESTA” do autor moçambicano Hélder Rafael Faife.	50
Figura 3 - Ilustração da capa do livro “A VIAGEM” da autora moçambicana Tatiana Pinto.	51
Figura 4 - Ilustração da capa do livro “O CASAMENTO MISTERIOSO DE MWIDJA” do autor moçambicano Alexandre Dunduro.	52
Figura 5 - Ilustração da capa do livro “KANOVA E O SEGREDO DA CAVEIRA” do autor moçambicano Pedro Pereira Lopes.	52
Figura 6 - Ilustração da capa do livro “WAZI” do autor moçambicano Rogério Manjate.	53
Figura 7 - Ilustração da capa do livro “NA ALDEIA DOS CROCODILOS” do autor moçambicano Adelino Timóteo.	53
Figura 8 - Ilustração da capa do livro “O CAÇADOR DE OSSOS” do autor moçambicano Carlos dos Santos.	54
Figura 9 - Ilustração da capa do livro “LEONA, A FILHA DO SILÊNCIO” do autor moçambicano Marcelo Panguana.	54
Figura 10 - Ilustração da capa do livro “O PÁTIO DAS SOMBRAS” do autor moçambicano Mia Couto.	55
Figura 11 - Foto da entrada da E.E.F Prof. Maria Merian dos Santos C. Fernandes, em Macapá.	56
Figura 12 - Foto do acervo bibliográfico da escola Prof. Maria Merian dos Santos C. Fernandes.	57
Figura 13 - Ilustração da capa do livro “OS VIVOS O MORTO E O PEIXE FRITO” do autor moçambicano Ondjaki que consta no acervo da escola Maria Merian.	60
Figura 14 - Ilustração da capa do livro didático da escola usado na pesquisa.	61
Figura 15 - Foto dos alunos do 9º ano participantes da pesquisa da E.E.F Prof. Maria Merian.	85
Figura 16 - Perfil étnico-racial dos (as) estudantes participantes da pesquisa.	86
Figura 17 - Estudantes da turma participante da pesquisa em sessão do filme Kiriku e a Feiticeira (registro do desenvolvimento da intervenção).	109
Figura 18 - imagem da capa do livro Kiriku e a Feiticeira.	110
Figura 19 - Imagem de filme Kiriku e a feiticeira.	111

Figura 20 - Imagens da apresentação das obras na biblioteca da escola (registro de atividades da intervenção).....	112
Figura 21 - Imagem: leitura compartilhada desenvolvimento das atividades.....	113
Figura 22 - Aluna no dia da leitura da obra, o Rei Mocho.....	114
Figura 23 - Produção escrita a partir da leitura e debate do texto: O Rei mocho.....	116
Figura 24 - Imagem do debate no jardim da escola sobre a obra Wazi.....	119
Figura 25 - Imagem do debate no jardim da escola.....	120
Figura 26 - imagem de texto escrito sobre a obra Wazi.....	120
Figura 27 - Imagem do vídeo exibido para turma.....	122
Figura 28 - produção escrita a respeito da obra A viagem.....	125
Figura 29 - Imagens dos participantes realizando atividade de leitura da obra: O pátio das sombras.....	126
Figura 30 - Produção escrita envolvendo o debate em torno de O pátio das sombras.....	127
Figura 31 - Produção escrita envolvendo o debate em torno de O Caçador de Ossos.....	130
Figura 32 - Imagens da palestra de encerramento.....	132
Figura 33 - Palestra com o marabaixeiro Pedro Rosário.....	132
Figura 34 - Imagem de como ocorre os toques na caixa do marabaixo (registro da intervenção/encerramento).....	135
Figura 35 - Magem dos “Contos de Moçambique”, caixa de marabaixo e estudantes.....	137
Figura 36 - Imagem da justificativa I para a primeira questão do processo avaliativo.....	139
Figura 37 - Imagem da justificativa II para a questão I do processo avaliativo.....	139
Figura 38 - Imagem da III Justificativa para a questão 1.....	139
Figura 39 - Imagem da justificativa I para a pergunta de nº 2.....	141
Figura 40 - Imagem da II justificativa para a questão 2.....	142
Figura 41 - Imagem da I Justificativa para a questão 3.....	142
Figura 42 – Imagem da II justificativa para a questão 3.....	143
Figura 43 - Imagem da III justificativa para a questão 3.....	143
Figura 44 - Imagem da justificativa para questão 4.....	144
Figura 45 - imagem da I justificativa para a questão 5.....	145
Figura 46 - Imagem da II justificativa para a questão 5.....	146
Figura 47 - Imagem: texto em resposta à questão 6.....	147

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Acervo bibliográfico encontrado na biblioteca da escola Prof. Maria Merian dos Santos C. Fernandes.....	59
Quadro 2 - Resumo das obras analisadas que constam no livro didático analisados na pesquisa.	64
Quadro 3 - Resumo das respostas da pergunta 1 sobre relações raciais e Lei 10.639 aplicada aos gestores (as) da escola Maria Merian.....	72
Quadro 4 - Resumo das respostas da pergunta 2 sobre relações raciais e Lei 10.639 aplicada aos gestores (a)s da escola Maria Merian.....	72
Quadro 5 - Resumo das respostas das perguntas 3 sobre relações raciais e Lei 10.639 aplicada aos gestores (a)s da escola Maria Merian.	73
Quadro 6 - Resumo das respostas da pergunta 4 sobre relações raciais e Lei 10.639 aplicada aos gestores (a)s da escola Maria Merian.....	74
Quadro 7 - Resumo das respostas da pergunta 5 sobre relações raciais e Lei 10.639 aplicada aos gestores (a)s da escola Maria Merian.....	74
Quadro 8 - Resumo das respostas da pergunta 6 sobre relações raciais e Lei 10.639 aplicada aos gestores (as) da escola Maria Merian.....	75
Quadro 9 - Resumo das respostas da pergunta 7 sobre relações raciais e Lei 10.639 aplicada aos gestores (a)s da escola Maria Merian.....	76
Quadro 10 - Resumo das respostas da pergunta 1 sobre relações raciais e Lei 10.639 aplicada aos docentes de Língua Portuguesa da escola Maria Merian.	77
Quadro 11 - Resumo das respostas da pergunta 2 sobre relações raciais e Lei 10.639 aplicada aos docentes de Língua Portuguesa da escola Maria Merian.	77
Quadro 12 - Resumo das respostas da pergunta 3 sobre relações raciais e Lei 10.639 aplicada aos docentes de Língua Portuguesa da escola Maria Merian.	78
Quadro 13 - Resumo das respostas da pergunta 4 sobre relações raciais e Lei 10.639 aplicada aos docentes de Língua Portuguesa da escola Maria Merian.	79
Quadro 14 - Resumo das respostas da pergunta 1 sobre ensino de língua portuguesa/literatura aos docentes de Língua Portuguesa da escola Maria Merian.	81
Quadro 15 - Resumo das respostas da pergunta 2 sobre ensino de língua portuguesa/literatura aos docentes de Língua Portuguesa da escola Maria Merian.	81
Quadro 16 - Resumo das respostas da pergunta 3 sobre ensino de língua portuguesa/literatura aos docentes de Língua Portuguesa da escola Maria Merian.	82

Quadro 17 - Resumo das respostas da pergunta 4 sobre ensino de língua portuguesa/literatura aos docentes de Língua Portuguesa da escola Maria Merian.	83
Quadro 18 - Resumo das respostas da pergunta 5 sobre ensino de língua portuguesa/literatura aos docentes de Língua Portuguesa da escola Maria Merian.	84
Quadro 19 - Resumo das respostas da pergunta 1 sobre relações raciais na escola.	87
Quadro 20 - Resumo das respostas da pergunta 2 sobre relações raciais na escola.	89
Quadro 21 - Resumo das respostas 1 das perguntas relacionadas ao ensino das Culturas e Literaturas Afro-Brasileira e Africana.	89
Quadro 22 - Resumo das respostas 2 das perguntas relacionadas ao ensino das Culturas e Literaturas Afro-Brasileira e Africana.	91
Quadro 23 - Resumo das respostas 3 das perguntas relacionadas ao ensino das Culturas e Literaturas Afro-Brasileira e Africana.	91
Quadro 24 - Resumo das respostas 4 das perguntas relacionadas ao ensino das Culturas e Literaturas Afro-Brasileira e Africana.	92
Quadro 25 - Resumo das respostas 5 das perguntas relacionadas ao ensino das Culturas e Literaturas Afro-Brasileira e Africana.	93
Quadro 26 - Resumo das respostas 6 das perguntas relacionadas ao ensino das Culturas e Literaturas Afro-Brasileira e Africana.	94
Quadro 27 - Resumo das respostas 7 das perguntas relacionadas ao ensino das Culturas e Literaturas Afro-Brasileira e Africana.	95
Quadro 28 - Transcrição do texto a respeito da obra O rei Mocho.	117
Quadro 29 - Transcrição texto a respeito da obra Wazi.	120
Quadro 30 - Transcrição da escrita a respeito da obra a viagem.....	125
Quadro 31 - Transcrição da escrita envolvendo o debate em torno de O pátio das sombras.	128
Quadro 32 - Produção escrita envolvendo o debate em torno de O Caçador de Ossos.....	131
Quadro 33 - Da transcrição das respostas do processo avaliativo.....	139
Quadro 34 - Imagem da transcrição da justificativa II para a questão I.	139
Quadro 35 - Transcrição da justificativa III para a questão 1.	140
Quadro 36 - Imagem da transcrição da justificativa I para a pergunta de nº 2.	141
Quadro 37 - imagem da transcrição da II justificativa para a questão 2.....	142
Quadro 38 - Da transcrição da I justificativa da questão 3.	143
Quadro 39 - transcrição da II justificativa para a questão 3.....	143
Quadro 40 - Transcrição da justificativa III para a questão 3.	144
Quadro 41 - Transcrição da justificativa para a questão 4.....	145

Quadro 42 - Transcrição da justificativa I para a questão 5.....	146
Quadro 43 - Transcrição da II justificativa para a questão 5.	146
Quadro 44 - Transcrição das repostas do texto da questão 6.	147

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	17
2 CAPÍTULO I - EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES RACIAIS E ENSINO DE LITERATURA NO ESTADO DO AMAPÁ E NA ESCOLA	22
2.1 Contextualizando as bases legais das políticas educacionais afirmativas voltadas para as questões étnico-raciais: do contexto nacional ao local da pesquisa.....	22
2.2 As bases legais da educação para as relações étnico-raciais no Amapá: Lei 10.639/03 e Lei 1.196/08	29
2.3 O ensino da literatura nos documentos oficiais que norteiam os anos finais do Ensino Fundamental nas escolas amapaenses.....	35
2.4 As literaturas africanas de Língua Portuguesa como meio de implementação da Lei 10.639/03.....	43
2.5 Narrativas Africanas de Moçambique: material utilizado para a constituição da proposta pedagógica interventiva.....	50
3 CAPÍTULO II- ROMPENDO SILÊNCIOS NA ESCOLA.....	56
3.1 Contextualização do local da Pesquisa: Escola Estadual de Ensino Fundamental Prof. Maria Merian dos Santos C. Fernandes	56
3.2 Levantamento acerca do acervo bibliográfico da escola: a literatura africana de língua portuguesa em foco	57
3.3 Promovendo a ruptura do silenciamento da voz negra e africana no livro didático 61	61
3.4 Análise dos dados	65
3.4.1 Análise crítica do livro à luz das ações afirmativas	66
3.5 Considerações acerca da abordagem feita no livro didático.....	68
3.6 Relações Raciais e a Lei 10.639/03: O que dizem gestores (as) e professores (as) .	70
3.7 Perfil dos (as) gestores (as).....	70
3.8 Perfil dos (as) Professores (as)	71
3.9 Bloco de análise 1: Perguntas sobre relações raciais e Lei 10.639	72
3.10 Avaliação geral das respostas dos gestores e professores do Bloco 1.....	79
3.11 Bloco 2 de análise: perguntas sobre ensino de Língua Portuguesa/Literaturas	81
3.12 Avaliação geral das respostas dos gestores e professores do Bloco 2.....	85
3.13 Diagnóstico 2: aplicação do questionário aos alunos.....	85
3.14 Perfil étnico-racial dos (as) estudantes	86
3.15 Estudantes e relações étnico-raciais na escola.....	87

3.16 Perguntas a respeito de práticas de leitura e ensino das Culturas e Literaturas Afro-Brasileira e Africana.....	89
3.17 Análise diagnóstica das respostas dos (as) estudantes	96
4 CAPÍTULO III - PRÁTICA DE LEITURA: DESCRIÇÃO E ANÁLISE DE UMA PROPOSTA DE INCLUSÃO DO TEXTO LITERÁRIO AFRICANO NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	103
4.1 Proposta de Intervenção.....	103
4.2 Objetivos.....	106
4.3 Metodologia	106
4.3.1 Etapas do processo de desenvolvimento interventivo	107
4.4 Apresentação da intervenção	109
4.5 Apresentação das dez obras que fazem parte da coletânea “Contos de Moçambique”	112
4.6 Conversa envolvendo a turma no sentido da abordagem adotada para o desenvolvimento das práticas de leitura envolvendo os Contos de Moçambique.....	113
4.7 Primeira leitura: <i>O Rei Mocho</i>	114
4.7.1 Texto 1: Produção escrita relacionado a obra <i>O Rei Mocho</i> : após leitura e debate.....	116
4.8 Segunda Leitura: <i>Wazi</i>	117
4.8.1 Texto 2: Produção escrita relacionado a obra <i>wazi</i> : após leitura e debate	120
4.8.2.....	120
4.9 Mais esclarecimentos sobre Moçambique: oralidade e ancestralidade.....	122
4.10 Terceira Leitura: <i>A Viagem</i>	123
4.10.1 Debate acerca da obra: <i>A viagem</i>	124
4.10.2 Texto 3 - Produção escrita relacionado a obra <i>A Viagem</i> : após leitura e debate	125
4.11 Quarta leitura: <i>O pátio das sombras</i>	126
4.11.1 Debate sobre a obra “ <i>O Pátio das Sombras</i> ”	127
4.11.2 Texto 4: Produção escrita relacionado a obra <i>O Pátio das Sombras</i> : após leitura e debate	127
Figura 30 - Produção escrita envolvendo o debate em torno de <i>O pátio das sombras</i>	128
4.12 Quinta leitura: <i>O caçador de Ossos</i>	128
4.12.1 Debate sobre a obra “ <i>O Caçador de Ossos</i> ”	129
4.12.2 Texto 5- atividade escrita após o debate a respeito da obra <i>O Caçador de Ossos</i>	

4.12.3	Texto 5: Produção escrita relacionado a obra <i>O</i> : após leitura e debate.....	130
4.13	Encerramento da intervenção.....	131
4.13.1	Palestra sobre a manifestação cultural Marabaixo.....	132
4.13.2	Resumo da palestra.....	134
4.13.3	Perguntas para o palestrante	135
4.14	Avaliação do processo interventivo.....	137
4.14.1	Justificativas para a questão 1:.....	139
4.14.2	Justificativas para a questão 2:.....	141
4.14.3	Justificativas para a questão 3.....	142
4.14.4	Justificativas para a questão 4.....	144
4.14.5	Justificativas para a questão 5.....	145
4.14.6	Texto para a questão 6.....	147
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	149
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.
	APÊNDICES:	157

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa foi desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Letras-PROFLETRAS e tem por objetivo analisar o ensino de literatura em sala de aula, em especial do ensino das Literaturas Africanas de Língua Portuguesa em uma turma de 9º ano de uma escola da rede estadual, localizada em um bairro periférico da Zona Norte da cidade de Macapá, estado do Amapá, na região amazônica. Informo que a pesquisa dialoga com a lei 10.639/03, com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004) e com autores como Amador de Deus (2020), Amâncio (2008), Margarido (1980), Chaves (1996).

Nessa unidade escolar, em que ocorreu o processo investigativo, estão matriculados 889 alunos (dados de 2023), de 6º a 9º ano do Ensino Fundamental: regular e EJA. Tais alunos refletem a composição étnico-racial do estado do Amapá, que é composta por mais de 79,9% da população que se auto identifica como preta ou parda, conforme indicam dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PENAD), 2022.

Constatei empiricamente – ao longo dos anos que trabalho na escola – que nos livros didáticos de língua materna há escassez ou às vezes nenhum vestígio de conteúdos voltados para a temática africana. Essa ausência tem contribuído para a não aceitação do negro e sua identidade ancestral, fomentando a ideologia elitista da desvalorização étnico-racial, político social e econômica, causando prejuízos irreparáveis à sua formação humana.

Desde a minha chegada à escola, em 2010, observo que atitudes que parecem inofensivas em relação ao estudante negro, tais como apelidos, depreciação das características fenotípicas, piadas ofensivas, na verdade, constituem silenciosamente um racismo velado que deve ser combatido. São atos que se perpetuam, encobertos pela noção de “democracia racial”. Assim continuam a segregar, e traumatizar socialmente o negro. Na concepção de Nilma Gomes (2005, p. 48), “[...] No Brasil o racismo é insistentemente negado no discurso do brasileiro, mas se mantém presente nos sistemas de valores que regem o comportamento de nossa sociedade expressando-se através das mais diversas práticas sociais”.

Isso posto, penso que através da leitura, escrita e demais manifestações da linguagem e suas semioses contidas nos textos produzidos por africanos ou afrodescendentes podem ser sistematizadas didaticamente em favor da luta antirracista. A voz do autor (a) africano (a),

manifesta a realidade que envolve a história ligada a ancestralidade negra. Através da arte da palavra, a voz africana que fala no texto poderá despertar no leitor/discente sentimentos de justiça em relação ao processo de exclusão sofrida pelo povo negro durante séculos desde a travessia do Atlântico até o presente momento, a visão que foi disseminada a respeito dos filhos da diáspora africana é fermentada por um teor negativo na sociedade brasileira. A ação de uma atividade leitora dos textos de autores africanos, podem ajudar a desconstruir a imagem estereotipada dos personagens negros, dos fatos históricos, da religião, refletidos nos textos literários e que forjaram negatividade a população afrodescendente.

A instituição escolar, lócus da pesquisa, além de receber estudantes do bairro, onde está localizada, recebe alunos quilombolas, provenientes de um quilombo que fica na circunvizinhança e que, mantém as suas tradições culturais, históricas ligadas às raízes ancestrais africanas mas que não encontram referenciais no conhecimento desenvolvido na escola, tendo em vista que os conteúdos escolarizados estão repletos de uma visão eurocêntrica que exclui a diversidade cultural que permeia a sociedade brasileira.

Muitos processos investigativos e interventivos têm sido realizados por ingressantes do Mestrado Profissional em Letras/PROFLETRAS, visando, colocar em prática um ensino de Português alicerçado no que prevê o artigo 26-A da LDB, trabalhos de extrema relevância, como por exemplo, a dissertação de Mestrado de Marlisson Sousa de Andrade, cujo título é: Livro didático de Língua Portuguesa e a Lei 10.639/2003: (ex)inclusão da temática negra no material do 6º ano do Ensino Fundamental, defendida em 2021, na UFOPA, e a dissertação de Élide Maria do Nascimento, em que o título recebe a seguinte denominação: “Literatura Africana de Língua Portuguesa: Proposta de Formação para professores da educação básica” defendida em 2018, na UFCG.

Mas as dimensões continentais de nosso país e a falta de formação de muitos docentes que foram graduados há mais de vinte anos, indicam que é preciso dar continuidade a essa pesquisa sobretudo no tocante a trazer à tona os silenciamentos sofridos pela voz do negro no contexto escolar e, diante disso, realizar trabalhos didáticos interventivos, visando o combate a tais silenciamentos e apagamentos. Essa é uma necessidade da escola em que exerço minhas atividades pedagógicas.

Ao ser aprovado no processo seletivo do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) no começo de 2022, considerei imperativo colocar em prática a ideia de organizar uma pesquisa que visasse diagnosticar de que forma é conduzido o ensino de

Língua Portuguesa relacionada à temática africana na escola em que se pretende desenvolver a investigação anunciada aqui. Os diálogos com o orientador, Dr. Luiz Fernando de França, que possui uma vasta experiência de pesquisa voltado para a temática e, minha participação no AFROLIQ (Grupo de Pesquisa em Literatura, História e Cultura Africana, Afro-Brasileira, Afro-Amazônica e Quilombola), foram essenciais para a organização das ideias contidas nesta investigação. Isso porque, foi a partir do debate travado no grupo de pesquisa e nas conversas com o orientador acerca da escassez ou ausência de textos nos livros didáticos direcionados ao ensino de língua materna que me trouxeram clareza para direcionar os fundamentos deste projeto.

Informo, aqui, que o processo de pesquisa estará direcionado ao enfoque: como incluir as literaturas africanas de língua portuguesa na sala de aula. Tendo em vista a escassez de textos literários de autores africanos e afro-brasileiros nos livros didáticos na escola em que ocorre este trabalho investigativo. Assim, o propósito desta pesquisa foi norteado pelas seguintes questões: As literaturas africanas de língua portuguesa são inseridas nas aulas de Língua materna no local, onde será desenvolvida a pesquisa? Se ocorre e de que maneira? Como podemos incluir as literaturas africanas nas aulas de Língua Portuguesa?

Tais perguntas têm como objetivo principal detectar os silenciamentos impostos ao povo negro no contexto escolar e, diante disso, desenvolver novas práticas através de uma intervenção pedagógica nas aulas de Língua Portuguesa a partir de contos provenientes da tradição oral moçambicana, que fazem parte de uma coletânea, publicados no Brasil a partir de 2016. Essa coletânea é composta por dez contos, e é denominada “Contos de Moçambique”.

Estruturalmente a pesquisa está dividida em três capítulos, a saber: 1 Educação para as relações raciais e ensino de literatura no estado do Amapá e na escola; 2 Rompendo silêncios na escola; 3 Construindo novas práticas em sala de aula: leitura de contos moçambicanos em uma turma de 9º ano do Ensino fundamental.

No Capítulo I :Educação para as relações raciais e ensino de literatura no estado do Amapá e na escola, realizei uma abordagem acerca das políticas públicas afirmativas relacionadas a educação para as relações étnico-raciais no Brasil, principalmente LDB 9394/96, em especial ao Art. 26-A. Nele também é feita uma abordagem acerca da Lei 1. 196/08 que adere a Lei 10.639/03 no estado do Amapá. Além disso, foi desenvolvido um processo

investigativo a respeito de como é orientado o ensino da Literatura no documento que embasa a educação escolar no estado do Amapá para os anos finais do Ensino Fundamental.

A proposta do **Capítulo II :Rompendo silêncios na escola**, teve como meta desenvolver um processo diagnóstico na escola, local da pesquisa, em busca de romper os silenciamentos relacionados aos ensinamentos advindos da ancestralidade africana, esse procedimento ocorreu a partir dos seguintes encaminhamentos: análise do acervo bibliográfico da escola, realização investigativa do livro didático usado pelas turmas de 9º. Além desses processos investigativos, foram convidados gestores (direção e coordenação pedagógica), docentes de Língua Portuguesa e alunos de uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental, diante da aceitação, foram direcionadas perguntas, que depois de analisadas criticamente, determinaram a elaboração da proposta pedagógica interventiva. Este momento da pesquisa que envolveu seres humanos, tratou-se de uma escuta e reflexão, com destaque para avaliação de como esses atores sociais veem o problema que estamos investigando.

No **Capítulo III :Prática de leitura: descrição e análise de uma proposta de inclusão de texto literário africano no 9º ano do Ensino Fundamental**, foi apresentada, desenvolvida e avaliada uma proposta pedagógica denominada “*Contos moçambicanos: uma proposta didática de combate ao silenciamento das vozes negras na escola*”. Busquei com isso seguir a lógica do processo investigativo: detectar (romper) o silenciamento e criar novas práticas de combate ao apagamento dos saberes literários, históricos e culturais na escola onde foi realizada a pesquisa.

Nas considerações finais, registro as ponderações feitas a partir do que foi detectado ao longo da realização desta pesquisa acerca dos apagamentos dos saberes negros na escola e registrados nos três capítulos que compõem esta dissertação.

Na parte final, após as referências, incluo alguns documentos importantes para o desenvolvimento desta pesquisa e para as atividades de estudo realizadas até aqui: 1) o termo anuência: documento que comprova que a gestão da escola concordou com a realização da pesquisa; 2) parecer substanciado: documento que informa a aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/UFOPA); 3) questionários: perguntas que nortearam a primeira etapa do diagnóstico direcionadas ao gestor, coordenação pedagógica e professores(as) de Língua Portuguesa da escola investigada.

Ademais, enfatizo que esta pesquisa pretende contribuir para reflexões voltadas a concepções que visem a ressignificação do ensino desenvolvido pelos professores de língua

portuguesa especificamente no que tange a abordagem do trabalho com o texto literário, para que esse elemento pedagógico seja usado como meio de combate a segregação racial, como meio de humanização, indo além de uma literatura voltada para o prazer estético, mas também como um fio condutor que leve à conscientização de sujeitos para necessidade de romper silêncios e de construir uma educação verdadeiramente antirracista.

Informo, ainda, que esta pesquisa, está vinculada ao **AFROLIQ** - Grupo de Pesquisa em Literatura, História e Cultura Africana, Afro-Amazônica e Quilombola da UFOPA e faz parte de um conjunto de investigações acadêmicas que visam o combate ao epistemicídio dos saberes negros no contexto social brasileiro, em especial na Amazônia.

2 CAPÍTULO I - EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES RACIAIS E ENSINO DE LITERATURA NO ESTADO DO AMAPÁ E NA ESCOLA

2.1 Contextualizando as bases legais das políticas educacionais afirmativas voltadas para as questões étnico-raciais: do contexto nacional ao local da pesquisa

A Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas da educação básica, tanto da rede pública, quanto particular da educação nacional, é resultado de um processo de lutas que atravessa séculos. Tendo em vista que a resistência à escravidão, segundo Fernandes (2016, p. 60), chegou ao Brasil no porão do primeiro navio que trouxe os primeiros escravizados.

A estudiosa Zélia Amador de Deus (2020, p. 32), corrobora com o que diz Fernandes, pois para ela, a luta de resistência negra contra o opressor, nasce desde a travessia do Atlântico, quando os escravizados, em atitudes individuais extremas, cometiam suicídios. O ato de cometer suicídio constituía uma reação “ao ordenamento imposto pelo colonizador europeu” (P.32). Além do suicídio, o aborto voluntário praticado por mães negras, visava evitar o futuro sofrimento de seus filhos do jugo dos escravizadores; além desses atos de resistência, há também relatos de senhores de escravos mortos por envenenamento em ambientes domésticos (Amador de Deus, 2020, p.32).

Ainda segundo Amador de Deus “[...] aos poucos as ações individuais foram se transformando em ações coletivas. Para que isso acontecesse, foi necessário certo tempo, para que os africanos pudessem se reintegrar ao novo espaço e tomar consciência de si, do seu grupo e da condição de escravizado” (Amador de Deus, 2020, p.32-33).

Diante do que foi exposto, podemos argumentar que o negro não foi passivo diante da terrível escravização que lhe foi imposta pelo colonizador, levou um tempo para que as manifestações de resistência que eram isoladas tornassem coletivas, como enfatizou a estudiosa antirracista, Amador de Deus (2020), mas ganhou proporção de grande relevância, ainda no século XVII, com a formação do Quilombo de Palmares e sua luta contra o poder do colonizador.

Esses exemplos, somados a outros no Brasil e vindo de outros países também, demonstram a força de combate à subalternidade que foi imposta ao africano e seus descendentes. Essa resistência organizada do povo negro, ao longo dos séculos, tem

denunciado os silenciamentos e sensibilizado os legisladores a organizarem e sancionarem leis que tem garantido direitos, que lhes foram negados ao longo da História. Leis como a 10.639/03, que garantem ao povo negro e a sociedade em geral, a obrigatoriedade da escolarização dos saberes de matriz africana que foram excluídos da vida escolar do estudante brasileiro. Isso permite às escolas que sejam criadas práticas, que possam ajudar na desconstrução da imagem negativa que foi forjada em relação ao povo negro, e que tem proporcionado danos irreparáveis à dignidade dessa população que é imensa maioria no país. Danos como o preconceito e a discriminação racial que se perenizam na sociedade.

Para melhor situar acerca das bases legais que garantem um processo de educação plural e inclusiva no Brasil e que, a luta do povo negro ao longo do tempo, foi decisiva para elaboração e sancionamento delas, podemos elencar as seguintes: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Lei 10.639/03, as Diretrizes Curriculares nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER) e o Plano nacional de implementação das DCNERER. Infelizmente muitos profissionais que atuam na educação, desconhecem as leis e propostas inovadoras, isto, porque mesmo tendo se passado vinte anos do sancionamento da lei 10.639/03 muitas escolas no país ainda não implementaram em seu currículo escolar, pois muitos dos seus servidores desconhecem o conteúdo dessas leis e propostas antirracistas. Vejamos o que dizem Carreira e Souza (2013):

Diante da tarefa de se efetivar a reeducação das relações raciais, um dos primeiros passos é conhecer “pra valer” os conteúdos das leis que orientam os sistemas de ensino, em especial, a LDB, alterada pela Lei n. 10.639/03, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e seu Parecer, além do Plano Nacional de Implementação da Lei n. 10.639/2003. É necessário também conhecer e refletir coletivamente sobre qual o histórico dessas leis e documentos e quais são suas implicações para a vida escolar, visando construir uma ação mais efetiva no cotidiano (Carreira e Souza, 2013, P. 50).

Para que se possa falar em educação para as relações étnico-raciais no Brasil é importante enfatizar, aqui, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB. Documento que fundamenta a educação escolar nacional. Nela estão contidos os alicerces que norteiam as ações praticadas em todos os níveis de Ensino. A LDB em vigor em solo nacional é a Lei 9394/96. Em seu bojo estão previstos os princípios e a finalidade da educação brasileira, assim também são legalizadas normatizações sobre a organização do sistema escolar nacional, no que diz respeito aos currículos da educação básica.

Contudo, neste documento não existia uma garantia de uma política reparadora/compensadora dos danos causados, historicamente, pela sociedade brasileira aos negros. Os danos a que me refiro relacionam-se à negação ao acesso ao conhecimento sistematizado oriundos da ancestralidade africana no contexto escolar por parte do estudante negro. Neste sentido, foi necessário a alteração da legislação educacional, tornando obrigatório o ensino dos saberes históricos e culturais dos afro-brasileiros detalhados na Lei 10.639 e que alterou a LDB, com a inserção do Art. 26-A.

Há registros históricos que denunciam a cumplicidade do estado de direito brasileiro, no processo de exclusão da população negra do sistema escolar, é o que normatizam decretos da época do Império, observemos:

O Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, estabelecia que nas escolas públicas do país não seriam admitidos escravos, e a previsão de instrução para adultos negros dependia da disponibilidade de professores. O Decreto nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878, estabelecia que os negros só podiam estudar no período noturno e diversas estratégias foram montadas no sentido de impedir o acesso pleno dessa população aos bancos escolares (Brasil, 2004, p.7).

Essa segregação legalizada, que ocorreu, sobretudo, pela sociedade colonial e imperial, deixou marcas negativas na sociedade brasileira, resultando em um conjunto de fatores nocivos ao negro, após esses períodos em que imperou formas de governos escravagistas. Visto que, mesmo com a “abolição da escravatura”, nessa ilusão de uma pseudoliberalidade, o negro continuou privado de direitos. A ele não foi garantida condições dignas de vida, tais como moradia, educação e trabalho.

Segundo Amador de Deus (2020, p. 31-32), “o estado tem poder fundamental tanto no alívio quanto no aumento das dificuldades das vítimas do racismo”. Isto reflete a importância da força política do movimento negro organizado e que tem influenciado as decisões políticas do estado de direito brasileiro. Esses eventos que constituem movimentos de base popular, tem conseguido representatividade nos meios governamentais, e a aprovação de leis que determinam o ensino escolar pautado na ênfase ao ato de se fazer justiça à dívida social reconhecida pelo estado de direito brasileiro para com os afrodescendentes, é fruto do enfrentamento contra a discriminação e o racismo travado pelo povo negro ao longo do tempo. Amador de Deus, afirma que:

A posição de um grupo provém, quase sempre, de seu acesso ao poder da máquina do estado, por sua vez, o poder do estado pode se manifestar de diversas maneiras, que vão desde o que se pode chamar de “definição racial” até o controle das oportunidades de emprego, educação habitação etc. (Amador de Deus, 2020, P.31-32)

Embora, o povo negro ainda não tenha conquistado os seus direitos em sua plenitude, haja vista que, quem ainda controla o poder político, é uma elite que mantém as características colonialistas, tem conseguido grandes conquistas, como ocorre no campo educacional. A alteração da LDB, com a introdução do Art. 26-A, é um exemplo.

Veja o que continha e contém, o art. 26, parágrafo 4º, acerca da educação pautada na diversidade étnico-racial brasileira: “O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia.” (Brasil,2018, P. 21)

Amâncio (2008), comenta que o enunciado, o dito neste artigo da LDB, possibilita a seguinte interpretação: que a parte diversificada citada indicava (antes da lei 10.639) que não havia obrigatoriedade, nem explicitação do enfoque aos recortes, referentes ao processo histórico excludente pelo que passou o elemento negro desde o processo diaspórico aos dias atuais no contexto da sociedade brasileira. Segundo a autora, no Artigo 26, Parágrafo 4º, tornava norma que,

[...] as referências indígenas, africanas e europeias continuariam a ser tratadas como sempre foram: superficial, e exoticamente. Dessa forma, embora garantisse legalmente a iniciação aos contextos socioculturais da diversidade nas matrizes brasileiras, o texto articulava sua expressão a paradigmas ideológicos e valores eurocêntricos, o que interferiria- e interferiu- na condução efetiva de ações inclusivas e afirmativas resultantes do que fora dito na LDB/96 (Amâncio, 2008, P. 34).

A pesquisadora em questão, diz que a lei 10.639/03, institucionalizou, tornou obrigatório a necessidade da inserção dos saberes africanos e afrodescendentes no ensino formal brasileiro ao alterar o artigo 26 da LDB, que incluiu o artigo 26-A. Veja como ficou o teor deste artigo da LDB, após a sanção da referida lei:

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, à luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação 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 currículo escolar, em especial nas áreas de Educação artística e de Literatura e História Brasileiras (Brasil, 2004, p. 35).

A lei se fez necessário para que possa democratizar saberes excluídos historicamente do material didático das escolas brasileiras e da prática docente. É uma forma compensadora para com uma população que é imensa maioria no conjunto total da população do país. A esse respeito, Amâncio (2008), assevera que essa obrigatoriedade (contida na Lei 10.639/03) não seria necessária se as pesquisas não indicassem negativamente aos negros e descendentes altos índices de: baixa autoestima, maior número de desempregados, péssimas condições de moradia, saúde e educação. Sem falar nos deboches, piadas de mau gosto e tudo de negativo que afeta o afrodescendente no seio da sociedade nacional em diversos aspectos de sua vida. (Amâncio, 2008, p. 35)

Depois do sancionamento da Lei 10.639 é importante destacar que foram aprovados em 2004, o Parecer (CNE/CP 03/2004) e a Resolução (CNE/CP01/2004) pelo Conselho Nacional de Educação. Esses eventos regulamentaram e instituíram as Diretrizes Curriculares nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER).

As DCNERER detalham os passos para que o trabalho didático envolvendo a História e a Cultura Afro-Brasileira e Africana seja desenvolvido na sala de aula, ou seja, garantem o direcionamento para a implementação da Lei 10.639 e enfatizam que, prioritariamente, os cursos de formação de professores estão obrigados a incluir os conteúdos que obrigatoriamente são determinados pela lei citada neste parágrafo. Além disso, elas ampliam a lei, ao inserir a História e Cultura Africana, ampliando o direito ao povo negro de ter acesso às raízes do conhecimento desenvolvido ao longo do tempo e que, tem suas raízes na diáspora, ou seja, toda manifestação contida nas africanidades tem suas raízes no continente Africano.

De acordo com o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais:

As alterações propostas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/1996 pela Lei 10639/2003, geraram uma série de ações do governo brasileiro para sua implementação, visando inicialmente contextualizar o texto da Lei. Nesse sentido, o Conselho Nacional de Educação aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (Parecer CNE/CP nº. 03 de 10 de março de 2004), onde são estabelecidas orientações de conteúdo a serem incluídos e trabalhados e as necessárias

modificações nos currículos escolares, em todos os níveis e modalidades de ensino. A Resolução CNE/CP nº 01, publicada em 17 de junho de 2004, detalha os direitos e obrigações dos entes federados frente à implementação da Lei 10639/2003 (BRASIL, 2009, P.14).

Para que sejam implementadas as ações que determinam a lei 10.639 e que são detalhadas pelas DCNERER, é afirmado nessas diretrizes que o governo articulará com “os estados, os municípios, as ONGs (Organizações Não-Governamentais) e a iniciativa privada para efetivar os pressupostos constitucionais [...]” (Brasil, 2004, p. 08). É importante salientar, também, que a LDB, no inciso V do parágrafo 9º, apesar de não se referir explicitamente a lei já citada (10.639), afirma que cabe à união:

estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (Brasil, 2018).

Essa citação contida no Art. 9º da lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional, já leva em consideração as alterações feitas pela lei 10.639 nos Artigos 26-A e 79-B, indica que estados e municípios devem implementar em seu currículo o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana em seus respectivos sistemas educacionais.

Vejamos o que diz a LDB, ainda em relação, especificamente, aos estados, a escola e aos docentes, pois é o que interessa para este estudo:

Art. 10. Os Estados incumbir-se-ão de:

III – elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus Municípios;

V – Baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

I – Elaborar e executar sua proposta pedagógica;

IV- Velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;

VII – informar pai e mãe, conviventes ou não com seus filhos, e, se for o caso, os responsáveis legais, sobre a frequência e rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola;

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

I – Participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

II – Elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino (Brasil, 2018, P. 13).

Portanto, como se observa, deve haver a articulação da união com os estados, municípios para a implementação das leis: 9394/96 (LDB), 10.639/03, lei 11.645/08 que alteram a LDB, sobretudo, com a alteração do Art. 26, que acrescido pelo Artigo 26-A, determina o seguinte: “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena”.

No que tange a escola, “enquanto instituição social responsável por assegurar o direito da educação a todo e qualquer cidadão”, possui autonomia de acordo com o que esteja consolidado em seu Projeto Político Pedagógico, de elaborar sua proposta pedagógica pautada no que determinam as leis educacionais antirracistas. Compreendo que a escola deve posicionar-se pedagogicamente e politicamente, contra toda e qualquer forma de discriminação racial, pois segundo as DCNERER:

A luta pela superação do racismo e da discriminação racial é, pois, tarefa de todo e qualquer educador, independentemente do seu pertencimento étnico-racial, crença religiosa ou posição política. O racismo, segundo o Artigo 5º da Constituição Brasileira, é crime inafiançável e isso se aplica a todos os cidadãos e instituições, inclusive, à escola (Brasil, 2004, P. 17).

No que diz respeito ao professor, ele é responsável pela elaboração juntamente com os demais componentes da comunidade escolar, assim como pela execução dessa proposta pedagógica, proposta que atenda a demanda étnica diversa de que é composta a população brasileira. O professor deve rever as velhas práticas centradas no etnocentrismo herdadas das práticas coloniais e que teimam em permear a prática pedagógica na atualidade, negando a diversidade étnica, cultural e histórica da sociedade em que vivemos. Neste sentido, para que haja êxito “a escola e seus professores não podem improvisar. Têm que desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos” (Brasil, 2004, P. 16).

Diante do exposto, e tendo em vista que a pesquisa ocorre em uma escola da rede estadual do Amapá, farei uma abordagem a seguir acerca de como a secretaria de educação do estado amapaense, está articulada às políticas públicas do Ministério da Educação e Cultura do Brasil (MEC), aos documentos que determinam a inserção do ensino ligado às relações étnico-raciais.

2.2 As bases legais da educação para as relações étnico-raciais no Amapá: Lei 10.639/03 e Lei 1.196/08

A escola ao longo do tempo, segundo Althusser Apud Freire (2004, p. 37), tem exercido o papel de aparelho reprodutor da ideologia do estado. Diante dessa ideia, considero que a instituição escolar tem reproduzido uma educação eurocêntrica no contexto da sociedade brasileira, excluindo desse processo os não brancos. Para Ribeiro (2019), “o privilégio social resulta no privilégio epistêmico, que deve ser confrontado para que a história não seja contada apenas pelo ponto de vista do poder. É danoso que, numa sociedade, as pessoas não conheçam a história dos povos que a construíram” (p.24).

Abdias Nascimento, intelectual e ativista negro, teorizou acerca do sistema educacional brasileiro da seguinte maneira:

O sistema educacional [brasileiro] é usado como aparelhamento de controle nesta estrutura de discriminação cultural. Em todos os níveis do ensino brasileiro – elementar, secundário, universitário – o elenco das matérias ensinadas, como se se executasse o que havia predito a frase de Sílvio Romero, constitui um ritual da formalidade e da ostentação da Europa, e, mais recentemente, dos Estados Unidos. Se consciência é memória e futuro, quando e onde está a memória africana, parte inalienável da consciência brasileira? Onde e quando a história da África, o desenvolvimento de suas culturas e civilizações, as características, do seu povo, foram ou são ensinadas nas escolas brasileiras? Quando há alguma referência ao africano ou negro, é no sentido do afastamento e da alienação da identidade negra” (Nascimento, 1978, P.95).

A esse processo, enfatizado por Abdias Nascimento, a estudiosa Djamilia Ribeiro (2019), baseando-se na filósofa brasileira Sueli Carneiro e em Boaventura Santos, sociólogo português, denomina ao processo de apagamento dos saberes do povo negro, de epistemicídio. Esse processo tem como objetivo manter ou aprofundar a subalternidade dos povos excluídos pelos herdeiros dos colonialistas no sul global (Ribeiro, 2019, p. 31)

Os herdeiros dos colonialistas ao reproduzirem a ideologia através da escola perpetuam o racismo estrutural, mas a escola também pode ser lugar de combate a esse racismo. Diante disso, considero dialogar com o seguinte raciocínio: “Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele ou por sua origem, ou sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender”, esse pensamento é atribuído ao ex-presidente da África do Sul e renomado ativista que foi, da luta antirracista, Nelson Mandela. Tal racismo poderá apresentar-se de forma explícita e

implícita. Explicitamente através dos xingamentos, das mais variadas formas de violências visíveis, mas também ele se manifesta de forma velada no contexto escolar, através do silêncio do fazer pedagógico. Ao falar em fazer pedagógico, refiro-me ao silenciamento do povo negro no material didático trabalhado nas escolas, ausência de um trabalho constante voltado à educação para as relações étnico-raciais nas unidades educativas e não somente nas datas comemorativas como ocorre em 20 de novembro, por exemplo, mas de forma permanente.

Diante disso, de que maneira o estado do Amapá tem se articulado com a união para o combate ao silenciamento do afrodescendente no contexto educacional amapaense?

No estado do Amapá, a Lei 10.639, foi ratificada pela Lei 1.196/08, de autoria do então deputado Camilo Capiberibe, essa lei foi sancionada pelo governador do estado à época, Waldez Góes, no dia 19 de fevereiro de 2008.

Art. 1º. 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 atinentes à História do Brasil.

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

Art. 2º. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”.

Art. 3º. Caberá ao Conselho de Educação do Estado do Amapá, desenvolver as Diretrizes Curriculares Nacionais instituídas pela Resolução nº. 1, de 17 de junho de 2004, do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno/DF, dentro do regime de colaboração e de autonomia de entes federativos e seus respectivos sistemas.

Art. 4º. O prazo para implementação do estabelecido no caput do art. 1º desta Lei, será de 01 (um) ano, contados da publicação desta Lei.

Parágrafo único. A Escola de Administração Pública do Estado disponibilizará curso de especialização para os professores de história da rede de ensino fundamental e médio, visando ao atendimento do ensino estabelecido no caput do art. 1º.

Art. 5º. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação (Amapá, 2008).

A lei 1.196, adere na íntegra a lei 10.639/03, mas apresenta acréscimos visando adequar-se à realidade amapaense. Vejamos, os acréscimos:

[...] **Art. 3º.** Caberá ao Conselho de Educação do Estado do Amapá, desenvolver as Diretrizes Curriculares Nacionais instituídas pela Resolução nº. 1, de 17 de junho de

2004, do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno/DF, dentro do regime de colaboração e de autonomia de entes federativos e seus respectivos sistemas.

Art. 4º. O prazo para implementação do estabelecido no caput do art. 1º desta Lei, será de 01 (um) ano, contados da publicação desta Lei.

Parágrafo único. A Escola de Administração Pública do Estado disponibilizará curso de especialização para os professores de história da rede de ensino fundamental e médio, visando ao atendimento do ensino estabelecido no caput do art. 1º (Amapá,2023).

Diante das alterações acrescentadas à lei em discussão, relacionadas ao contexto do estado do Amapá, é importante destacar o que diz o Art. 3º e o parágrafo único do Art. 4º. No Art. 3º, diz que caberá ao Conselho de Educação do Estado do Amapá (CEE/AP) desenvolver o que está instituído pela resolução nº. 1, de 17 de junho de 2004, do Conselho Nacional de Educação. Sabemos que se trata do desenvolvimento do que determina as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana no processo do desenvolvimento da educação formal brasileira.

No que tange, ao que é expresso no Artigo 4º, parágrafo único, em que é determinado: “A Escola de Administração Pública do Estado disponibilizará curso de especialização para os professores de história da rede de ensino fundamental e médio, visando ao atendimento do ensino estabelecido no caput do art. 1º”. O que chama a atenção neste artigo da Lei 1.1996/08, é que a lei limita a formação continuada relacionada a educação para as relações étnico-raciais somente para os professores de História. Sendo que História e Cultura permeiam todo o currículo escolar.

Nesse sentido, busquei informações na Secretaria de Educação e, segundo um dos técnicos representantes do Núcleo de Educação Étnico-Racial, cuja Sigla é: NEER, ligado à Secretaria Estadual de Educação do Amapá (SEED), informou que a Escola de Administração pública do Amapá (EAP), não ofertou nenhum curso de especialização aos professores de história do Ensino Fundamental e Médio, com ênfase no ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. Contudo, o governo contratou uma instituição de ensino superior particular para ministrar um curso de pós-graduação (latu sensu) para realizar uma formação com ênfase nas relações étnico-raciais para um número limitado de professores da rede estadual em 2013.

Para embasar o que foi dito acima, a pesquisa realizada por Rodrigues; Custódio; Foster (2018, P. 131), os quais, sustentam que na tentativa de implementar e atender as ações previstas na legislação federal e estadual, o Governo do Estado do Amapá, através do NEER, “órgão

ligado a SEED firmou um acordo com a Faculdade Atual para a realização de um curso de pós-graduação para docentes da rede estadual de ensino que atuam na capital do Estado e no campo”. (Rodrigues; Custódio; Foster, 2018, p. 131)

Esse curso de pós-graduação, segundo o que foi informado pelo técnico do NEER, não foi destinado somente aos professores História, mas “foi ofertado para profissionais da educação interessados na temática, independente da sua formação. Foram disponibilizadas cem (100) vagas¹”, sendo que, “segundo a Secretária da Secretaria Extraordinária de Políticas Afrodescendentes (SEAFRO), o curso foi custeado pelo Governo do Estado e teve a duração de oito meses”. Dessas vagas destinadas para o curso, 70% foram preenchidas merecidamente para professores das 26 seis escolas quilombolas do estado do Amapá (Rodrigues; Custódio; Foster, 2018, p.132).

Ainda de acordo com os pesquisadores citados:

A realização do curso atendeu as exigências da Proposta de Plano Nacional de Implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, conforme Lei nº 10.639/2003. Participaram do curso cem (100) professores/as do quadro efetivo da rede estadual de ensino, com uma carga horária de 360 horas divididas em doze (12) módulos com carga horária de trinta horas de 30 horas cada módulo como se observa: História e Cultura Afro-Brasileira, História da África I, História da África II, Escravidão e Identidade Africana na Amazônia/ Presença Negra no Amapá, Religiosidade Africana e Afro-Brasileira, Raça, Gênero e Sexualidade Africana, Estado, Sociedade Civil e Questão Étnico racial no Brasil – O Movimento Negro, Literatura Oralidade Africana, História, Pluralidade Cultural e Parâmetros Curriculares Nacionais, Oficina: História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, Oficina de Produção de Material Didático, Metodologia da Pesquisa Educacional (Rodrigues; Custódio e Foster, 2018, P. 131).

É possível constatar que o curso foi embasado no que orienta as DCNERER, tendo em vista que enfatiza a História e a Cultura Afro-brasileira e Africana determinada pela lei 10.639/03 e sua correspondente amapaense, a Lei 1.196/08. No entanto, é perceptível que houve morosidade para que ocorresse tal fato. Tendo em vista que somente dez anos após o sancionamento da lei nacional, e cinco anos após a lei estadual para que houvesse um curso de formação continuada para os professores da rede estadual com foco voltado às relações étnico-raciais, haja vista que, levando-se em consideração o histórico de formação de docentes no

¹ Essa informação partiu do técnico educacional do NEER Prof. Alci Jackson Soares da Silva (Professor/Técnico do Núcleo de Educação Étnico Racial da SEED/AP). Acrescento que quando me referi a técnico do NEER, refiro-me à pessoa citada aqui.

estado² de uma maneira geral, é precário, imagine nas especificidades voltadas para o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, vítimas do epistemicídio causados pelo colonialismo etnocêntrico. E, as leis, tanto federal, quanto estadual que tornam obrigatórias o ensino das temáticas negras nas salas de aula das instituições educacionais amapaenses, vêm garantir uma política educacional reparadora, visando a inclusão dos saberes que têm suas origens, segundo Amador de Deus (2020), desde a mãe África, trazidos na abominável travessia do Atlântico pelos ancestrais dos afrodescendentes, mas que foram silenciados em nome da pseudosupremacia racial branca ao longo da história nacional

Nesse sentido, compreendo que é possível afirmar, segundo as DCNERER, que as políticas afirmativas voltadas para as questões compensadoras e reparadoras dos direitos dos negros, tenham como meta garantir,

o direito dos negros, assim como de todos cidadãos brasileiros, cursarem cada um dos níveis de ensino, em escolas devidamente instaladas e equipadas, **orientados por professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos; com formação para lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações**, sensíveis e capazes de conduzir a reeducação das relações entre diferentes grupos étnico-raciais, ou seja, entre descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos, e povos indígenas. Estas condições materiais das escolas e de formação de professores são indispensáveis para uma educação de qualidade, para todos, assim como o é o reconhecimento e valorização da história, cultura e identidade dos descendentes de africanos (Brasil, 2004, p. 11-**grifos do pesquisador**).

As DCNERER enfatizam a necessidade da qualificação dos professores para lidar com as tensas relações marcadas pelo racismo, no entanto a formação proporcionada pela SEED/AP através do NEER, além de tardia, abrangeu uma pequena proporção da quantidade de professores da rede estadual pois, segundo dados do portal digital do Governo do Amapá o estado registrava no começo de 2023, cerca 7.595 professores para trabalhar com um total de 110. 585 alunos, lotados em 383 escolas. Vale lembrar que estão inclusos neste demonstrativo o número de professores e discentes de áreas quilombolas e indígenas.

Acredito ser necessário descrever aqui a distribuição dos alunos, por nível e segmentos de ensino. Eles estão distribuídos da seguinte forma: são 21.812 alunos matriculados nos anos iniciais (fundamental 1); 48.384 nos anos finais (fundamental 2); 28.457 no ensino médio; 9.700 alunos na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA); 1.565 na Educação

² Ver RODRIGUES; CUSTÓDIO E FOSTER (2018)

Profissionalizante; 6.999 matriculados na educação especial³. Considero essa informação importante, porque se os professores forem contemplados com a formação continuada com base na educação para as relações étnico-raciais e compartilharem com esses 110.585 estudantes, pessoas em processo de formação humana, o estado do Amapá estaria contribuindo grandemente para o combate à discriminação e preconceito racial na sociedade amapaense

Acredito ser importante citar aqui que, em 2014, o governo do estado do Amapá, através da Escola de Administração do Estado (EAP), em parceria com a Faculdade tecnológica do Amapá (FTA), ofertou quatrocentos e oitenta (480) vagas para os docentes da rede estadual da educação básica, tais vagas, segundo Rodrigues, Custódio e Foster (2015), foram distribuídas em dez (10) cursos, abrangendo professores de diversas disciplinas que integram o currículo das escolas estaduais.

Sobre essas informações, quero enfatizar aspectos do curso que foi ofertado aos professores de língua materna, que foi a Especialização em Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa e Literatura pelo fato de a pesquisa estar relacionada a essa disciplina. Foi um curso, que ocorreu em um período de dezoito (18) meses entre 2014 e 2015; para ingressar no curso foi realizado um processo seletivo, levando-se em consideração o tempo de serviço enquanto professor (a) na disciplina. Nesse processo de seleção foram selecionados (as) cinquenta (50) docentes que atuam na sala de aula ministrando aulas de Português/Literatura. Os componentes curriculares que fizeram parte do curso foram as seguintes: Educação trabalho e relações humanas; Metodologia e didática no ensino da semântica e sintaxe na Língua Portuguesa; Mídias, tecnologia e aprendizagem aplicada à prática do Ensino da Língua Portuguesa e literatura; Metodologia do trabalho científico; Organização e estratégias de ensino; Instrumento e técnicas de ensino da literatura portuguesa; Linguística Textual; Metodologia do ensino da literatura ; Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa, Variações linguísticas e ensino do Português; Libras no contexto escolar; Ludicidade; literatura juvenil e ensino, Literatura amazônica e amapaense; Trabalho de Conclusão de curso⁴.

Todavia o que não foi levado em consideração no plano curricular do curso, foi a Educação para as Relações Étnico-Raciais e Literatura afro-brasileira e Literaturas africanas de Língua Portuguesa, por exemplo, haja vista que o curso foi oferecido em 2014 e já havia

³ Ver em <https://www.portal.ap.gov.br/noticia>

⁴ Essas informações acerca dos componentes curriculares foram retiradas do histórico escolar que acompanha o certificado de conclusão do curso em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura, do qual participou o pesquisador

obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira determinada pela Lei 10.639/03.

A formação do professor é imprescindível para o trabalho na luta antirracista no contexto educacional, pois como diria Karl Marx, nas Teses sobre Feuerbach:

os homens são produtos das circunstâncias e da educação e de que, portanto, homens modificados são produtos de circunstâncias diferentes e de educação modificada, esquece que as circunstâncias são modificadas precisamente pelos homens e que o próprio educador precisa ser educado (Marx, 2022, tese: 3).

Portanto, para que haja mudança na maneira de se desenvolver o ato educacional brasileiro, de uma forma geral, é importante que haja, por parte do governo Federal em parceria com estados e municípios, formação para educação das Relações Étnico-Raciais para todos os professores que atuam na educação básica, para que, esses possam a partir de bases teóricas, tomar consciência que vivemos em um país de etnias e culturas diversas e, não em uma “democracia racial”. E, que, esses educadores possam associar o conhecimento teórico adquirido durante a formação inicial ou contínua à realidade de seus estudantes, pois segundo Marx (2022), “[...] na práxis que o ser humano tem de comprovar a verdade, isto é, a realidade e o poder, o carácter terreno do seu pensamento”. Nesse processo dialético, haverá maiores possibilidades de que a lei nacional, 10. 639/03 e a lei 1.196/08, possam ser implementadas com maiores êxitos no estado do Amapá.

2.3 O ensino da literatura nos documentos oficiais que norteiam os anos finais do Ensino Fundamental nas escolas amapaenses

Informo que com o intuito de não fugir ao tema desta pesquisa, que focaliza o ensino das literaturas africanas na escola, farei uma abordagem levando em consideração o que está escrito nas leis 10.639/03 e sua ratificadora no estado do Amapá 1.196/08, especialmente no parágrafo 1º do Art. 1º, que determina, o seguinte: “Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras” (Brasil, 2003).

É importante salientar que no parágrafo 1º, do Art. 1º, da Lei 10.639, diz que o conteúdo de História e Cultura Afro-Brasileira que passa a ser obrigatório, incluso no At. 26ª da LDB, 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” (Brasil, 2003).

Nesse sentido, o ensino da literatura ganha relevância, pois ela está ligada à História e à cultura, pois o (a) escritor(a) escreve inserido em um contexto histórico, social e cultural e segundo Jorge e Amâncio (2008):

O trabalho com a Literatura ocupa um lugar privilegiado no atendimento dos objetivos da Lei 10639/03, uma vez que a Literatura cria oportunidades diversas para discutir aspectos culturais históricos do continente africano como do Brasil, bem como fomentar o pensamento crítico acerca de realidades diversas (Jorge e Amâncio, 2008. p 108).

Diante dessa opinião, teorizada pelas autoras, apresento o que pensa Silva (2016),

A história da África e dos afro-brasileiros não devem ser escritas e estudadas em perspectiva eurocêntrica, assim como a sabedoria enraizada na experiência de ser africano ou africana na diáspora, como o são originariamente os negros brasileiros, não tem como ser apreendida e compreendida separadamente das histórias e culturas dos povos africanos (Silva in Fernandes, 2016, p. 3).

As duas citações estão relacionadas, porque, segundo Nunes (2016), a Literatura expressa práticas, costumes, tensões, cotidianos e modos de ser, ou seja, a configuração de uma sociedade, estabelecida desde o tecido formado por todas as relações que aí se concretizam. Diante dessas colocações, pode-se considerar que ao ensinar literatura afro-brasileira, ou africana na sala de aula o professor promove o encontro do aluno negro com suas raízes históricas e culturais fincadas na ancestralidade africana.

É tendo em vista um olhar na cultura trazida pelos africanos no processo diaspórico para essa parte da Amazônia, que é o Amapá, que enveredo em busca de saber de que forma é apresentada a obrigatoriedade do Ensino de literatura afro-brasileira e africana no Referencial Curricular Amapaense (RCA), com o objetivo de pesquisar de que maneira esse documento em língua materna, aborda em suas habilidades, essas literaturas. Visto que, esse conhecimento é de suma importância neste processo investigativo.

É importante salientar, aqui, que o RCA é uma adequação da BNCC ao sistema educacional do estado do Amapá, lembrando que, segundo a LDB no Art. 26, os currículos da educação básica nacional devem ter uma base nacional comum, “acrescentada em cada sistema

de ensino e em cada estabelecimento escolar por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos” (Brasil,2018).

O Referencial Curricular Amapaense foi aprovado pelo Parecer 111/2018 do Conselho Estadual de Educação com intuito de se adequar às características regionais e locais da sociedade amapaense, pois segundo o texto que consta o histórico do processo de construção desse documento, após ser aprovada a BNCC para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, pelo Conselho Nacional de Educação e homologada em 20 de dezembro pelo MEC, os entes federados obtiveram a posse desta base legal (BNCC), como referência obrigatória para a (re)elaboração dos currículos em todas as redes e escolas do Brasil.

Com a homologação da Base Nacional Comum Curricular - Educação Infantil e Ensino Fundamental, em 2017, e por meio do Regime de Colaboração entre União, Estados e Municípios, foi constituído o Comitê Estadual de Currículo, com a responsabilidade de coordenar as atividades de reelaboração curricular no Estado do Amapá, tendo como referência inicial as propostas curriculares disponibilizadas pelas Redes Públicas: Estadual e Municipais de Educação (Amapá,2018, p.02).

Esse Comitê instituiu um grupo de redatores. Tal grupo elaborou um documento preliminar e submeteu-o a consulta pública; o intuito de tal consulta pública, era que os profissionais da educação, juntamente com a comunidade de um modo geral participassem com sugestões, visando o aperfeiçoamento do documento. Preliminarmente, o documento recebeu 68.028 (sessenta e oito mil e vinte e oito) contribuições, sendo destas, 83,8% realizadas por professores⁵. O Referencial Curricular Amapaense que corresponde a base nacional comum curricular e a parte que se adequa à realidade social, econômica, histórica e cultural do estado do Amapá, foi aprovado pelo Conselho Estadual de educação em 19 de dezembro de 2018.

A população do Amapá é composta por 78,5% de pessoas negras, levando-se em consideração aqueles que se autodeclararam pretos e pardos, como compreende o IBGE⁶, além disso, há vários quilombos reconhecidos pela união. Neste sentido, é importante lembrar que, na travessia diaspórica do Atlântico, os africanos foram transformados em mercadoria, destituídos de sua humanidade, coisificados; contudo, segundo Amador de Deus (2020, p. 36), “os africanos que cruzaram os oceanos não vieram sozinhos, trouxeram consigo divindades,

⁵ Informações retiradas do parecer 111/2018-CEE/AP

⁶ Informações do DIEESE a partir de pesquisa realizada pelo PENAD/IBGE no segundo trimestre de 2022.

visões de mundo, alteridades-linguística, artística, étnica, religiosa, diferentes formas de organização social e diferentes modos de simbolização do real”. Mas de que forma os saberes dos povos afrodescendentes são abordados no RCA, no componente curricular de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental?

A Língua Portuguesa é um componente curricular integrado à área de linguagem. Apresenta-se organizado, contemplando os “Campos de Atuação”, os quais detêm a mesma importância dos eixos temáticos na organização dos objetivos e habilidades a serem desenvolvidos durante todo o Ensino Fundamental, evidenciando uma das mais relevantes mudanças da BNCC: demandar o protagonismo dos alunos, desde os dois anos iniciais, destacando a necessidade de contextualizar as “Práticas de Linguagem”. Nessa direção, devem ser considerados os campos de atuação: Campo artístico-literário, Campo das práticas de estudo e pesquisa, Campo jornalístico/midiático e Campo de atuação na vida pública (Amapá/RCA, 2018, p.12).

Neste estudo farei uma abordagem de como a parte diversificada do RCA, introduziu a realidade sociocultural amapaense, especificamente, no campo artístico-literário. Após tal abordagem, focarei nas habilidades que direcionem o ensino de literatura afro-brasileira, africana que façam parte da parte diversificada e que enfatizem a cultura afro-amapaense.

Vejamos o que leva em consideração o campo artístico-literário:

O que está em jogo neste campo é possibilitar às crianças, adolescentes e jovens dos Anos Finais do Ensino Fundamental o contato com as manifestações artísticas e produções culturais em geral, e com a arte literária em especial, e oferecer as condições para que eles possam compreendê-las e fruí-las de maneira significativa e, gradativamente, crítica. [...]Para que a experiência da literatura – e da arte em geral – possa alcançar seu potencial transformador e humanizador, é preciso promover a formação de um leitor que não apenas compreenda os sentidos dos textos, mas também que seja capaz de fruí-los. Um sujeito que desenvolve critérios de escolha e preferências (por autores, estilos, gêneros) e que compartilha impressões e críticas com outros leitores-fruidores. [...]Aqui também a diversidade deve orientar a organização/progressão curricular: diferentes gêneros, estilos, autores e autoras – contemporâneos, de outras épocas, regionais, nacionais, portugueses, africanos e de outros países – devem ser contemplados; o cânone, a literatura universal, a literatura juvenil, a tradição oral, o multissemiótico, a cultura digital e as culturas juvenis, dentre outras diversidades, devem ser consideradas, ainda que deva haver um privilégio do letramento da letra (Amapá/RCA, 2018, p. 305).

O referencial curricular amapaense segue a estrutura metodológica da BNCC, aderindo-a e acrescentando suas peculiaridades. Podemos constatar no que foi descrito no campo acima que há uma primazia pela democratização do ensino da arte e da literatura⁷, pois diz que crianças, adolescentes e jovens dos anos finais do Ensino Fundamental, devem ser

⁷ Devemos levar em consideração que a literatura é a arte da palavra.

possibilitadas a entrar em contato as manifestações artísticas e em especial as literárias. É de conhecimento de todos que o consumo, a compreensão dos aspectos que envolvem essas manifestações humanas era daqueles que detinham o poder econômico, a burguesia. Entretanto, Antonio Candido (1995, p. 175), afirma que:

[...]a literatura é um bem indispensável, ao lado do vestuário e da comida “[...] é importante a consciência de cada um a respeito, sendo indispensável fazer sentir desde a infância que os pobres e desvalidos têm direito aos bens materiais (e que, portanto, não se trata de exercer caridade), assim como as minorias têm direito à indispensável deste universo. (CANDIDO, 1995, p.175)

Ainda segundo esse estudioso, ninguém passa um dia e uma noite sem mergulhar no universo da ficção e da poesia, tendo em vista que a literatura está presente em cada um de nós sejamos analfabetos ou eruditos ela está presente na “anedota, no caso, história em quadrinhos, canção popular [...]” (Candido, 1995, p. 176). A isto acrescento que, no contexto amapaense, ela (a literatura) está nos cantos do Marabaixo, nas ladainhas sincréticas das festas de santo nos quilombos, nos cantos dos terreiros do candomblé, dentre outras manifestações do povo.

O campo artístico-literário enfatiza o trabalho pedagógico pautado na diversidade: “[...] diferentes gêneros, estilos, autores e autoras – contemporâneos, de outras épocas, regionais, nacionais, portugueses, africanos e de outros países – devem ser contemplados [...]” (Amapá/RCA, 2018). Essa autonomia que é dada a escola e ao professor de Língua Portuguesa, de explorar a diversidade literária regional, nacional e de outros países, oportuniza que sejam introduzidos textos que há muito foram silenciados no âmbito escolar. Dentre esses textos, podemos citar aqueles ligados a manifestação cultural afro-amazônicos, assim como textos da literatura de países de Língua Portuguesa.

O Art. 7º da Resolução CNE/CP nº 02/2017, diz que a base comum e a parte diversificada “não podem ser consideradas como dois blocos distintos justapostos, devendo ser planejadas, executadas e avaliadas como um todo integrado”. Portanto, considero nas habilidades, da parte diversificada relacionadas a realidade local e que serão elencadas abaixo, uma maneira que o (a) professor (a) poderá utilizá-las nas aulas de língua materna, possibilitando o desenvolvimento de um ensino voltado à sensibilização da aprendizagem dos aspectos estéticos literários associado a luta antirracista.

(EF69LP-AP 08) Analisar, em textos narrativos ficcionais, as diferentes formas de lendas e mitos que envolvem as comunidades indígenas amapaenses (Waiãpi, Galibi do Oiapoque, Galibi Marwono, Karipuna do Amapá e Kalipur), identificando os elementos da narrativa e todos os recursos linguístico que contribuirão para o reconhecimento literário e cultural do estado.

(EF69LP-AP09) Identificar as variedades linguísticas e as línguas faladas nas comunidades indígenas do Amapá, Registrando, em áudio e vídeo, eventos de fala (cantos, rezas, narrativas, depoimentos), que ainda resguardam traços linguísticos e culturais dos Karipuna e dos Galibi Marwono. (Amapá, 2018, p.306-307)

EF67LP30AP15) Produzir um livro das lendas locais indígenas do Oiapoque como forma de valorização da escrita local. sobre diferentes modos de se iniciar uma história e de inserir os discursos direto e indireto.

(EF67LP01AP16) Refletir sobre a importância da seleção vocabular de signos estáticos e dinâmicos (substantivos e verbos) em poemas de literatura amapaense, canções populares e de canções do Marabaixo.

(EF89LP-AP06) Desenvolver pesquisas sobre as culturas locais, colhendo relatos, histórias orais, iconografias, fotografias e documentos, como fontes de saberes para a produção de textos literários e não-literários, a fim de celebrar as raízes locais e compartilhar tais saberes com a comunidade.

(EF89LP-AP03) Relacionar os textos e intertextos com as danças africanas dos quilombolas em especial as ladainhas e comparar com as composições dos países lusófonos (Amapá, P. 305-350).

Os aspectos focalizados por essas habilidades do RCA dão ênfase à cultura local. Podemos observar a ênfase nos saberes de origem africana em alguns momentos. Isso, é algo positivo no que diz respeito a valorização da diversidade multicultural que convive no espaço escolar. Nascimento (2018), enfatiza que a história e a memória coletiva do povo negro não interessam somente aos estudantes oriundos dessa etnia, mas aos alunos de outras ascendências, principalmente oriundas do continente europeu, pois esses tiveram suas estruturas psíquicas afetadas pelas informações educacionais deturpadas a respeito do negro.

Tendo em vista que o ensino da literatura tem cristalizado em sua tradição em seu processo de ensino, um padrão canônico eurocêntrico que se distancia da realidade do aluno e, os (as) estudantes- em sua grande maioria- que frequentam a escola pesquisada estão mergulhados nas manifestações populares das comunidades tradicionais de origem mestiça contendo um sincretismo cultural envolvendo elementos da cultura indígena, africanas e europeia. Candido (2006, p. 57), ao falar a respeito da literatura produzida por grupos marginalizados diz que, as manifestações culturais desses deve ser analisado no coletivo e não no plano individual:

Não podem ser desligadas do contexto, — isto é, da pessoa que as interpreta, do ato de interpretar e, sobretudo, da situação de vida e de convivência, em função das quais foram elaboradas e são executadas. Feitas para serem incorporadas imediatamente à

experiência do grupo, à sua visão do mundo e da sociedade, pouco significam separadas da circunstância, pois, sendo palavra atuante, são menos e mais do que um registro a ser animado pelo deciframento de um leitor solitário (Candido, 2006, P. 57).

Essas manifestações são, portanto, coletivas carregadas de significado para todo o grupo que produz e consome o produto cultural. Muitas dessas manifestações vêm permeadas de uma poética singular, como é o caso das letras das músicas que acompanham as africanidades como “a capoeira, o samba, o maracatu, a dança do marabaixo, do batuque, do sairé [...] (Videira, 2009, p. 233). Contudo, historicamente falando, o saber escolarizado recebido por estudantes, provenientes de comunidades, onde ocorrem essas manifestações culturais, não dialoga com essas africanidades. É necessário, que esses conhecimentos façam parte do cotidiano escolar desse aluno para que seja quebrada a colonialidade do currículo, pois, segundo, Oliveira & Candau (2010), todos os saberes sejam históricos sejam culturais que compõem a nação brasileira devem fazer parte dos conteúdos que permeiam o currículo escolar e que esses devem conduzir “[...] à reeducação das relações étnico-raciais por meio da valorização da história e da cultura dos afro-brasileiros e dos africanos. (Oliveira & Candau, 2010, p. 32)

Voltando a falar das habilidades elencadas, podemos avaliar que o(a) professor(a) pode realizar um trabalho focado na realidade dos alunos. Essas habilidades estão incluídas na parte diversificada e refletem um pouco das manifestações culturais, artísticas das populações tradicionais do Amapá, mas que historicamente foram silenciadas, apagadas do fazer pedagógico do docente. Pois como afirma Amâncio (2008),

O Brasil é visto miticamente como o paraíso, por excelência, da harmonia racial e da diversidade cultural. Todavia ainda que as manifestações folclóricas estejam tão intimamente presentes no cotidiano popular, devido ao exotismo com que são abordados, não chegam a suscitar reflexões histórico-sociais na maioria dos expectadores, nem a integrar os currículos da educação nacional brasileira, o que compromete os processos de identificação dos educandos (Amâncio, 2008, p.35).

O educando/a ao se deparar com conhecimentos que fazem parte de seu cotidiano no contexto escolar, se sentirá identificado com o processo educacional; o processo de aprendizagem ganha sentido, porque o(a) aluno (a) desenvolve o senso de pertencimento às raízes culturais de sua comunidade que ele/ela no processo de seu desenvolvimento educacional, possa evoluir seus aspectos humanos em todas as dimensões. Dentre tais dimensões, que se enriqueça a autovalorização, a consciência de pertencimento às suas raízes ancestrais. Neste sentido, estão presentes nas habilidades do RCA, referências a cultura de

matriz indígena e africana. No que diz respeito à matriz africana podemos observar na seguinte habilidade:

(EF89LP-AP06) Desenvolver pesquisas sobre as culturas locais, colhendo relatos, histórias orais, iconografias, fotografias e documentos, como fontes de saberes para a produção de textos literários e não-literários, a fim de celebrar as raízes locais e compartilhar tais saberes com a comunidade (Amapá, 2018, p.50).

A partir dessa base curricular, o (a) professor (a) poderá alicerçar um trabalho, levando em consideração a poética das manifestações culturais dos espaços africanizados que fazem parte do contexto geográfico, social e cultural da escola, lócus da pesquisa. Nesse contexto geográfico, social e cultural encontra-se o Quilombo do Curiaú, com suas manifestações culturais, como o Marabaixo⁸ com seus cantos e danças, as festas dos santos e suas ladainhas que demonstram sincretismo entre a crença africana e a crença imposta pelo eurocentrismo: o cristianismo.

O termo “espaços africanizados”, citado no parágrafo acima, é um termo usado pela estudiosa Petronilha Beatriz (2005, p. 155), para se referir às culturas brasileiras que têm raízes africanas. Essa autora corrobora a discussão até aqui conduzida, quando diz, que os currículos escolares de todos os níveis de ensino devem valorizar “igualmente as diferentes e diversificadas raízes das identidades dos distintos grupos que constituem o povo brasileiro” (p. 157).

Nesse sentido, o Referencial Curricular Amapaense (RCA), dá ênfase a cultura afro-brasileira nas suas habilidades da parte diversificada. O campo de atuação artístico-literário dá ênfase na diversidade literária, quando diz que essa pluralidade deve orientar o ensino, e, consta na descrição desse campo de atuação na vida pública, o foco na diversidade. Tal característica está relacionada ao envolvimento de diferentes gêneros literários, diferentes “estilos, autores e autoras – contemporâneos, de outras épocas, regionais, nacionais, portugueses, africanos e de outros países – devem ser contemplados” (Amapá, 2018, p.12). Embora apareça no RCA, a ênfase pautada em um ensino que priorize a diversidade no campo artístico-literário há carência

⁸ O Marabaixo composta por ritmo, dança, vestimentas, comida, bebida e estilo literário próprio. o Marabaixo é uma manifestação cultural praticada em especial pelas comunidades negras do Amapá. Tornou-se patrimônio imaterial brasileiro em 08 de novembro de 2018 pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico e Nacional (IPHAN).

no material didático, nas escolas brasileiras de textos literários da literatura afro-brasileira e africana de língua portuguesa.

2.4 As literaturas africanas de Língua Portuguesa como meio de implementação da Lei 10.639/03

Poema do futuro cidadão
 Vim de qualquer parte
 De uma Nação que ainda não existe.
 Vim e estou aqui

Não nasci apenas eu
 nem tu nem outro...
 mas irmão
 Mas
 Tenho amor para dar às mãos-cheias
 Amor do que sou e nada mais

E tenho no coração
 Gritos que não são meus somente
 Porque venho de um país que ainda não existe.

Ah! Tenho meu amor à rodos
 para dar
 do que sou.
 Eu!
 Homem qualquer
 De uma nação que ainda não existe.

(Craveirinha, José. In Chigubo, 1964)

Este poema, de autoria do poeta moçambicano José Craveirinha, carrega nas entrelinhas o contexto histórico de lutas pela libertação das então colônias africanas do terrível domínio de Portugal. As literaturas produzidas nas áreas que hoje são estados soberanos, reconhecidos internacionalmente, estavam ligadas diretamente à luta de libertação das nações, cujo idioma

oficial é a Língua Portuguesa: Angola, Cabo verde, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe.

As literaturas produzidas nesses países começaram a se projetar no Brasil na década 70, e segundo Chaves (1996), isso ocorreu sob o signo da resistência à aceitação dessa leitura em solo brasileiro, tendo em vista que o conjunto dessas produções literárias, constituíam um,

repertório que representavam nações cuja existência não era sequer reconhecida pela ordem política internacional e, além do mais, compostos majoritariamente, por textos onde se inscrevia vivamente um claro desejo de libertação social, o estudo dessas literaturas só poderia nascer identificado pela marca da marginalidade típica de atividades inscritas na contramão dos desejos da oficialidade. Seria, portanto, previsível que num país dominado pela sombria realidade de uma feroz ditadura militar, como o Brasil daqueles anos de chumbo, um projeto de tal natureza não fosse serenamente instituído (Chaves, 1996, p. 76).

Essa produção literária que enfrentou resistência por parte da comunidade acadêmica tradicional no Brasil, surgiu a partir do período de enfrentamento direto ou assimétrico ao colonialismo português, que se estenderam de 1940 a 1970, as representações no contexto literário se consolidaram, trazendo às claras “as ambiguidades das relações colonizador/colonizado, bem como as distintas realidades locais, principalmente no que tange às práticas racistas portuguesas e as tentativas de silenciamento por parte dos salazaristas[...]” (Amâncio, 2008, P. 51).

Na década de 40, em plena ditadura de António Salazar, surge uma literatura africana de língua portuguesa que desponta como arma de combate ao colonialismo. Uma literatura que não expressa os desígnios do colonizador. Essa literatura, de acordo com a visão de Ferreira (1987) é:

[...] o inverso da literatura colonial. O universo africano perspectivado de dentro, consequentemente saneado da visão folclorista e exótica. No espaço material e linguístico do texto o negro é privilegiado e revestido de um tratamento literário - embora não sejam excluídas as personagens europeias [...]. É o Africano que normalmente preenche os apelos da enunciação e é ele quase exclusivamente, enquanto personagem ficcional ou poética, o sujeito do enunciado. Os cuidados e os esmeros do sujeito enunciador são os de organicamente moldar o enunciado com os ingredientes significativos e representativos da especificidade africana (Ferreira, 1987, P. 13-14).

Apesar, de Ferreira (1987), usar o termo literaturas africanas de expressão portuguesa, o que Margarido (1980) discorda, denominando-a literatura africana de língua portuguesa,

pode-se dizer que é esclarecedor e lógico, quando distingue a literatura colonial, que veiculava a ideologia do império português, da literatura africana escrita em língua portuguesa nacionalista. O texto de Craveirinha transmite o que é dito por Manuel Ferreira (1987), é o eu poético africano que fala, clamando por independência política de um país que ainda não existia oficialmente. O sujeito do enunciado é a voz africana, no contexto da opressão colonialista do império português.

É dessa Literatura que vai além do estético, que tem um alcance social, sociopolítico. Literatura nacionalista dos escritores de países africanos que alcançaram sua independência a partir de 1974 com a queda da ditadura salazarista, que se encaixam como meio de implementação da Lei 10639/03.

Na concepção teórica de Gomes (2008), “a Lei 10639/03 e suas respectivas diretrizes curriculares nacionais trazem em si uma concepção emancipatória de conhecimento”. Isto porque, nessa lei está implícito o fato de que ter uma visão acerca da história e da cultura africana e afro-brasileira, significa libertar-se da ignorância a respeito da visão deturpada da África, dos africanos e seus descendentes; também do ocultamento das lutas de resistência travadas pelo movimento negro em busca de emancipação cidadã e epistemológica. Tudo isso tem constituído “empecilhos para a construção de uma educação antirracista” que vise a busca por uma sociedade que valorize todos os grupos étnicos, valorize a multiculturalismo e o Interculturalismo. (Gomes, 2008, p.153).

A respeito, da África, por exemplo, segundo Amâncio (2008), os referenciais que os brasileiros têm do continente africano,

[...], são principalmente os de miséria e analfabetismo, bem como o exotismo das roupas coloridas, do batuque e do rebolado, ou seja, um imaginário que em seu cenário reducionista e preconceituoso, não prevê a elaboração intelectual e a reprodução literária (Amâncio, 2008, p. 49).

A autora citada acima diz que, a leitura dos textos dessa literatura “é uma viagem em diferença e durante a trajetória, montam-se cenários imaginários em espaços poéticos e ficcionais ainda pouco navegados” (Amâncio, 2008). São poucos navegados, ou seja, pouco conhecidos do público brasileiro, primeiramente porque quando surgiram essas literaturas nacionalista no cenário acadêmico brasileiro na década de 70, como já foi citado anteriormente, o Brasil passava por uma ditadura militar. E essas literaturas combatiam justamente uma ditadura, a salazarista do colonizador português, os textos dos chamados período de

enfrentamento contra a força do invasor misturavam luta armada e literatura, há, portanto, algo de novo nessa literatura, porque ela expressa uma marca regional de Angola, Moçambique, Guiné Bissau, São Tomé e Príncipe e Cabo Verde, uma marca de libertação social. Isso incomodava os meios acadêmicos tradicionais que buscavam uma literatura universal, que naquele contexto mascarava o jugo hediondo do colonizador, pois essa literatura (do tipo universal), para os anseios de libertação dos africanos não contribuía com a causa, pois como diz, Alfredo Margarido, “os defensores da estética pura da poesia sem fronteira, e sem raízes, para não dizer sem autores [...] não são incompatíveis nem com o carrasco nem com a tortura”, tendo em vista que a leitura dessa literatura, continua Margarido, “ não modifica a mentalidade nem a prática dos colonialistas.” (Margarido, 1980, p. 26).

E, segundo Chaves (1996) a clandestinidade desses escritos era um empecilho para a divulgação e a recepção do material a ser trabalhado nos cursos de letras no Brasil, que segundo essa autora, envolviam problemas diversos, “[...] incluindo-se o próprio perfil dos escritores. É preciso enfatizar que as cores dessa clandestinidade atingiam a produção e a recepção do material a ser trabalhado (no contexto do ensino escolar). A esse respeito, Chaves (1996), argumenta:

“Relativamente à produção, os problemas eram vários envolviam diversos aspectos incluindo-se o próprio perfil dos escritores, em sua grande maioria, comungando a atividade literária com as lides de intensa prática política, da qual não se afastava a participação nas guerrilhas que conduziam seus países à independência. [...] numa combinação nada palatável ao conservadorismo mais comum de nossos meios acadêmicos” (p.76).

Além desse fato ideológica que atuava sobre a questão de dificultar a democratização do acesso a essa literatura por parte dos leitores, havia, claro o preconceito, imposto pelo cânone estético europeu, e outra questão, era situação hostil a que esses escritores estavam submetidos, pois como afirma Chaves:

Muitas páginas mais significativas dessa literatura foram geradas na inquietação dos maquis e/ou no desconforto absoluto das prisões. Produzidos nesse quadro nesse quadro um tanto insólito, os textos conheceriam inúmeras dificuldades no processo de reprodução, afetando, portanto, seu próprio consumo. Todo o interesse-profissional ou não- de eventuais leitores esbarrava na grande dificuldade de encontrar esse objeto, via de regra disponível apenas em alguns raros periódicos dispostos a abrir espaço para uma arte de cunho tão acentuadamente político [...] (Chaves,1996, p.76).

Portanto, havia vários fatores que tornavam-se barreiras, para publicação, divulgação e aceitação das literaturas africanas no Brasil desde as questões de ordem política em virtude do poder ditatorial que influenciava os meios acadêmicos a serem resistentes às letras vindas de novos centros de produção literária que veiculavam mensagens engajadas ideologicamente contra o autoritarismo do estado português; às questões de ordem prática, pois às editoras não interessava a publicação de material didático com esse conteúdo, porque eram poucos os consumidores. (Macêdo, 1996).

É importante salientar aqui o que diz Chaves (1996), acerca dos professores (as) pioneiros do ensino das literaturas africanas nos cursos de Letras das universidades brasileiras, para ela:

[...] o conhecimento das literaturas africanas inicia-se graças à ousadia de professores como Jorge Fernandes da Silveira (UFRJ e PUC), de Maria Aparecida Santilli (USP) e de Vilma Arêas (UFF e PUC), todos ligados a área de Literatura Portuguesa, que, por entre as brechas possíveis em nossos cursos de Letras, nos níveis de graduação e pós-graduação, vão garantindo espaço para a expressão literária de Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe [...] (Chaves, 1996, p. 76).

Achei oportuno introduzir essa citação, neste estudo, em virtude da importância do curso de Letras para o ensino das literaturas africanas de língua portuguesa, e pela importância da ousadia desses respeitáveis docentes que foram essenciais para a introdução do ensino dessa produção literária africana nos meios acadêmicos nacionais. Essas pessoas tiveram o bom senso acadêmico de ter em mente a necessidade de que essas literaturas eram essenciais para a formação dos estudantes do curso de Letras, tendo em vista que é uma forma de inclusão da diversidade étnica nas aulas de Língua Portuguesa. E são os cursos de Letras que formam os futuros professores de Língua Portuguesa. Daí a importância da formação desses profissionais no ensino desenvolvido na educação básica brasileira, ensino escolar que carrega a marca do eurocentrismo. E, proporcionar a esses profissionais uma formação que inclua componentes curriculares voltados à Educação para as Relações Étnico-raciais é de primordial relevância para que nas aulas ministradas por esses profissionais, sejam desenvolvidas novas práticas que possam combater o racismo estrutural que permeia as relações sociais brasileira há séculos.

É de indispensável sensatez, incluir na Proposta Curricular, do curso de Letras das universidades nacionais, o ensino das literaturas africanas de língua portuguesa, isso porque, a Lei 10639/03, ao tornar compulsório o ensino dos saberes de origem africana no currículo das escolas de Ensino Fundamental e Médio brasileiras contempla o ensino de Literatura ao lado

de Artes e História. É o que diz no § 3º, do Art. 3º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e África. (BRASIL, 2004, p.32). É quem irá ministrar aulas de Língua Portuguesa e conseqüentemente de Literatura será o professor graduado nos cursos de letras dessas universidades.

Para Tania Macêdo (2010), as obras da literatura africana de língua portuguesa no Brasil, apesar de serem estudadas desde a década de 70 do século passado nas universidades brasileiras só ganharam impulso a partir do sancionamento da lei 10639/03. Foi a obrigatoriedade do ensino da História e da Cultura afro-brasileira e Africana na educação básica que responsabiliza as universidades que são responsáveis pela formação de professores de Língua Portuguesa e Literatura a incluírem em sua proposta curricular, componentes que enfatizem o ensino dos saberes africanos.

Para Amâncio, (2009), quando os brasileiros pensam acerca da África, geralmente muitos a veem de forma estereotipada veja o que ela teoriza:

[...] em se tratando de referências africanas, os cenários comumente configurados para/por nós brasileiros, são principalmente os de miséria e analfabetismo, bem como exotismo das roupas coloridas, do batuque e do rebolado, ou seja, um imaginário que, em seu caráter reducionista não prevê a elaboração intelectual e a produção da literatura (Amâncio, P. 50-51).

Nesse sentido busco, nesta pesquisa, mostrar uma visão da África diferente do que a tradição educacional brasileira, pautada em um viés eurocêntrico, tem mostrado uma visão negativa da África, visto que as personagens negras trazidas nas narrativas da literatura brasileira, segundo Lima (2005),

[...] quando [...] entram nas histórias aparecem vinculados à escravidão. As abordagens naturalizam o sofrimento e reforçam a associação com a dor. As histórias tristes são mantenedoras da marca de condição de inferiorizados pela qual a humanidade negra passou. Cristalizar a imagem de escravo torna-se uma das formas mais eficazes de violência simbólica. A eficácia dessa mensagem [...] parece auxiliar no prolongamento de uma dominação social real [...] (Lima, 2005, p. 1003).

O trabalho com essas literaturas africanas, que são escritas utilizando a língua que se fala no Brasil, ou seja, o Português, mas com as marcas da cultura de cada país de onde são originárias, no continente africano, constitui uma forma de prática pedagógica que ajudará a quebrar os silenciamentos, as visões estereotipadas, negativas do povo negro no contexto escolar. Como já foi exposto desde o início essas literaturas, nasceram expressando

engajamento revolucionário, por parte dos autores que eram militantes anticolonialista e muitos, tornaram-se líderes políticos, quando houve a emancipação política de seus países, como foi o caso de Agostinho Neto em Angola. Apesar de ainda não ser alentador o quadro pós-colonial nos países africanos, “a literatura ainda continua exercendo o seu papel de força crítica” (Chaves, 1996, p. 77). Pode-se dizer que continua como marca de resistência contra o processo de exclusão deixado contra o negro, seja na África como também no Brasil, que é a segunda maior nação negra fora do continente africano, marcada por um passado também colonial. E segundo Amâncio (2008), nas produções literárias africanas de língua portuguesa, [...] existe um cânone literário e “[...] há um forte dinamismo estético discursivo nos processos de cada país, uma vez que recentemente novas vertentes estético-discursivas têm se consolidado, articulando cultura, erotismo, globalização e outros temas, para além do discurso libertário anticolonial” (Amâncio,2008, p.84).

Contudo, ainda, está raro e caro o acesso a essas literaturas, segundo Iris Amâncio, pois “o grande mercado editorial brasileiro não investe, significativamente no potencial dessas literaturas estrangeiras dos países africanos de Língua Portuguesa” (2008, p.84). É importante enfatizar que já se passaram mais de uma década que a estudiosa em questão fez tal registro, hoje já existem editoras que estão publicando essas obras, existe uma produção de dissertações de mestrado, inclusive no PROFLETRAS, além de teses de doutorado realizando estudos acerca das produções literárias em questão aqui. Há muitas produções nos bancos de dados das universidades, ONG’S, Fundações governamentais e outros sítios que podem ser acessadas nos meios digitais.

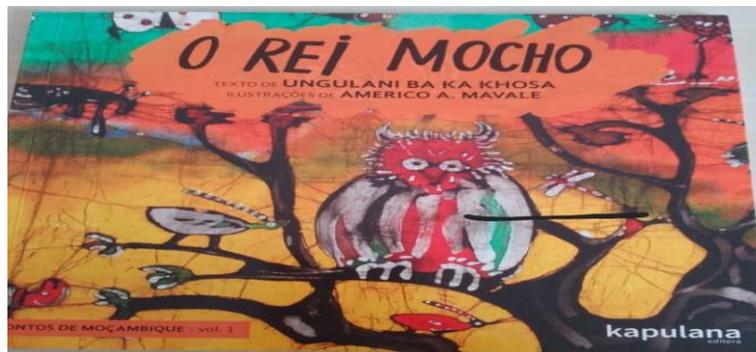
Portanto, esse repertório literário que nasceu de um desejo por libertação das ex-colônias portuguesas na África, em um período em que esses estados hoje soberanos nem existiam. Literatura que refletia o desejo coletivo de diversas etnias irmanadas pelo desejo de emancipação política, ideológica, veiculada em uma língua portuguesa que veicula a expressão cultural e ideológica de Angola, Cabo verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe, que enfrentou resistência nos meios acadêmicos brasileiro e que, hoje continua em um processo dinâmico, sempre explorando novos temas. É essa literatura que vislumbra possibilidades de colaboração com o proposto pela Lei 10.639/03.

2.5 Narrativas Africanas de Moçambique: material utilizado para a constituição da proposta pedagógica interventiva

Os textos usados para intervenção pedagógica anunciada ao longo desta dissertação, constituem a Coletânea “Contos de Moçambique”, publicados no Brasil pela editora Kapulana a partir de 2016. São provenientes da cultura oral dos moçambicanos, portanto é algo que é novo, levando-se em consideração os moldes da cultura ocidental escrita, mas que faz parte das estórias que povoam o imaginário da coletividade moçambicana. Essas narrativas foram originalmente publicadas em Moçambique. É uma série composta por dez títulos ou volumes:

- **O rei mocho (volume 1), publicado em 2016, autoria de Ungulani Ba Ka Khosa**, é o nome tsonga (grupo étnico do Sul de Moçambique), de Francisco Esaú Cossa. A ilustração ficou por conta de Américo Amós Mavale. Nessa estória um homem conta ao filho, o surgimento da mentira no mundo.

Figura 1 - Ilustração da capa do livro “O REI MOCHO” do autor moçambicano Ungulani Ba Ka Khosa.



Fonte: Editora Kapulana (2016).

- **As armadilhas da floresta (Volume 2), publicado em 2016, escrito por Hélder Rafael Faife**, ilustrado por Mauro Leonel Manhiça com desenhos digitais. No conto, homem e leão disputam a liderança na floresta. O homem é cobrado pelos outros animais tendo como representante o leão por suas ações prejudiciais à natureza. Os dois entram em acordo o homem é salvo por um personagem inesperado: o rato.

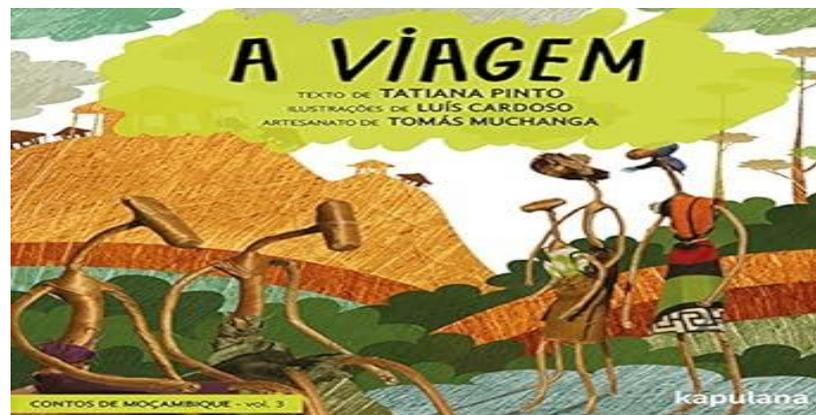
Figura 2 - Ilustração da capa do livro “AS ARMADILHAS DA FLORESTA” do autor moçambicano Hélder Rafael Faife.



Fonte: Editora Kapulana (2016).

- **A viagem (Volume 3), publicado em 2016, tem como autora Tatiana Pinto**, os ilustradores são, Luís Cardoso e Tomás Muchanga. Na estória é narrada a determinação de uma garota, inaya, por garantias de direito para ter o mesmo tratamento que os pais, Masud e Wimbo dispensam aos seus irmãos, Agot e Mbuio.

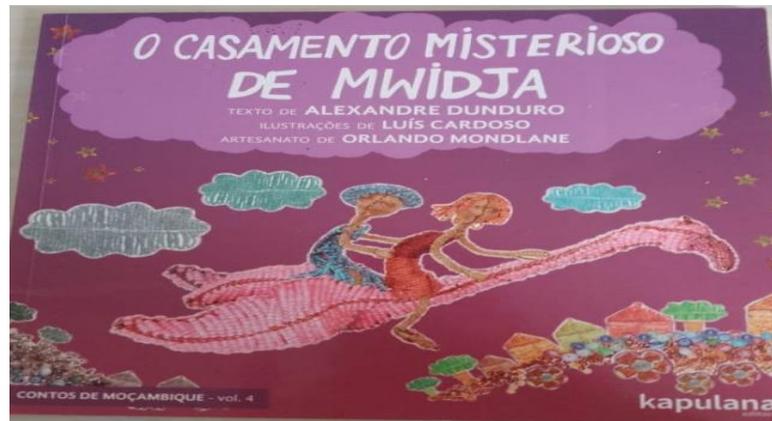
Figura 3 - Ilustração da capa do livro “A VIAGEM” da autora moçambicana Tatiana Pinto.



Fonte: Editora Kapulana (2016).

- **O casamento misterioso de Mwidja (volume 4), publicado em 2017, conto escrito por Alexandre Dunduro**, ilustrado por Luís Cardoso e Orlando Mondlane. Na narrativa é contada a estória de Mwida e seu irmão Zwiro, que além de irmãos são melhores amigos. Eles passam por uma aventura perigosa, mas recebem ajuda do pássaro para encontrarem o caminho de volta para o lar deles.

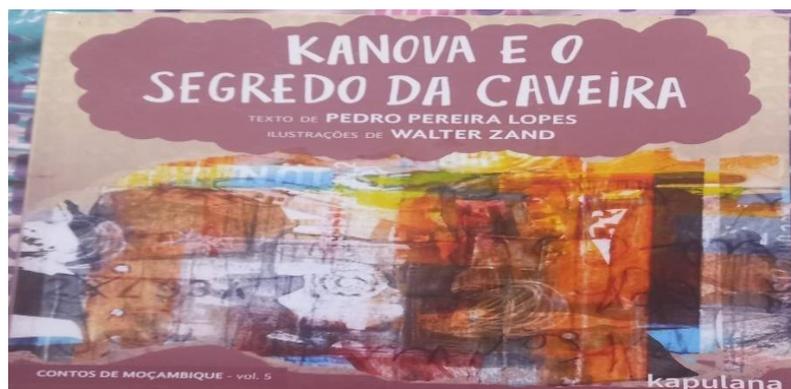
Figura 4 - Ilustração da capa do livro “O CASAMENTO MISTERIOSO DE MWIDJA” do autor moçambicano Alexandre Dunduro.



Fonte: Editora Kapulana (2017).

- **Kanova e o segredo da Caveira (volume 5), publicado em 2017, texto de Pedro Pereira Lopes**, com ilustração de Walter Zand, nessa estória é contado que o mambo(rei) de Mopeia não estava feliz com as coroas que tinha em seu guarda-roupa, então envia meninos do reino para encontrar materiais diferenciados para confecção de uma nova coroa. Um desses meninos é Kanova, que encontra uma caveira falante que o ajuda em sua vida.

Figura 5 - Ilustração da capa do livro “KANOVA E O SEGREDO DA CAVEIRA” do autor moçambicano Pedro Pereira Lopes.

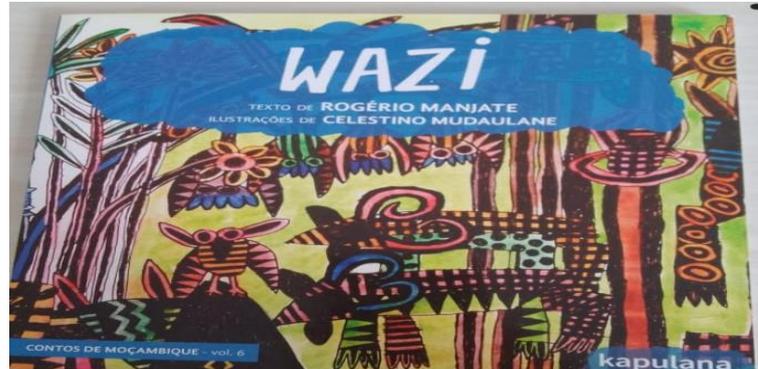


Fonte: Editora Kapulana (2017).

- **Wazi (volume 6), publicado em 2017, de autoria de Rogério Manjate, e ilustrações de Celestino Mudaulane**, no enredo o jovem Wazi recebe os ensinamentos do avô Jhapondo, velho caçador, que está prestes a morrer. Mas após a morte de Jhapondo, o

neto, apesar de se tornar um exímio caçador, fica confuso e não segue um conselho que o avô disse ser essencial e passa a ouvir as vozes dos animais.

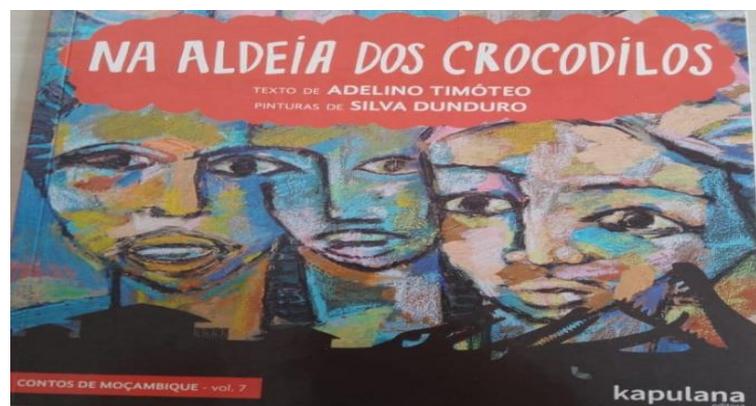
Figura 6 - Ilustração da capa do livro “WAZI” do autor moçambicano Rogério Manjate.



Fonte: Editora Kapulana (2017).

- **Na aldeia dos crocodilos (volume 7), publicado em 2018, escrito por Adelino Timóteo** e ilustrado por Silva Dunduro. A narrativa conta a estória de Boaventura - chefe da Aldeia dos Crocodilos, e seu neto Malonguinhas. Boaventura conta a malonguinhas que os crocodilos que ficavam às margens do rio eram na verdade Ubuntu, ou seja, humanos, mas o neto dúvida do avô, por conta da idade avançada. Um dia o velho desaparece nas águas e Malonguinhas tem de desvendar o mistério dos crocodilos.

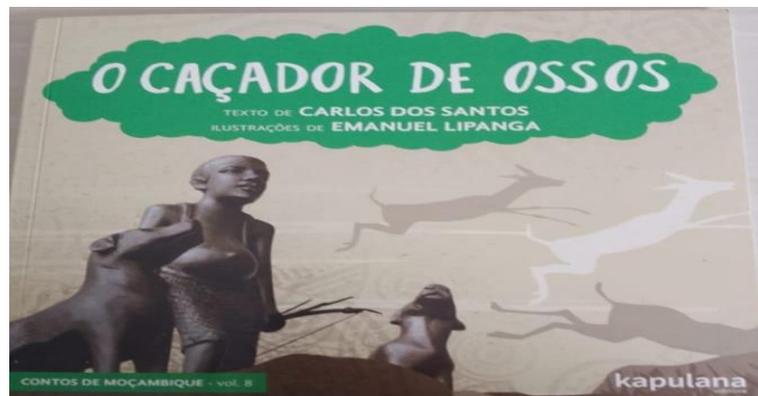
Figura 7 - Ilustração da capa do livro “NA ALDEIA DOS CROCODILOS” do autor moçambicano Adelino Timóteo.



Fonte: Editora Kapulana (2018).

- **O caçador de ossos (volume 8), publicado em 2018, obra escrita por Carlos dos Santos**, com ilustrações de Emanuel Lipanga. No conto é narrada a estória de Sinaportar que era um grande caçador, reconhecido em sua aldeia e arredores. Contudo tinha fama também de egoísta, pois se negava em caçar em grupo. Ia sempre à caçada somente com seus cães que herdara do pai, um lendário caçador. A verdade é desvenda, ao longo da narrativa, que esse caçador depende dos cachorros: são os cachorros que abatem as caças. Mas um dia eles se negam a caçar. O mistério reside em como Sinaporta resolverá esse problema.

Figura 8 - Ilustração da capa do livro “O CAÇADOR DE OSSOS” do autor moçambicano Carlos dos Santos.



Fonte: Editora Kapulana (2018).

- **Leona, a filha do silêncio (volume 9), publicado em 2018, de autoria de Marcelo Panguana** e ilustração de Luís Cardoso. É uma estória que conta a vida de Leona, filha do Leão e a Leoa, que vivem em um lugar de mil encantos. Leona é muito bonita, mas não fala, nem ri. Seus pais viajam e trazem de presente, um vestido de noiva e servirá para o casamento de Leona para aquele que conseguir fazer Leona falar. Mas ninguém sabe, é que, ela já está apaixonada e espera a volta do ser amado.

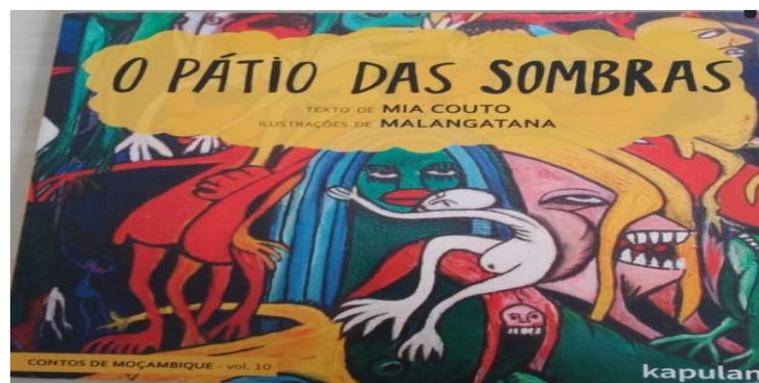
Figura 9 - Ilustração da capa do livro “LEONA, A FILHA DO SILÊNCIO” do autor moçambicano Marcelo Panguana.



Fonte: Editora Kapulana (2018).

- **O pátio das sombras (volume 10), publicado em 2018, de autoria de Mia Couto,** com ilustrações de Malangatana, essa obra conta a estória de um menino que vive com a família em uma aldeia. A avó dele um dia se nega a ir à machamba (plantação, roça), pois disse estar com dor de cabeça, na verdade ela carrega um segredo que resolve um dia compartilhar com o menino.

Figura 10 - Ilustração da capa do livro “O PÁTIO DAS SOMBRAS” do autor moçambicano Mia Couto.



Fonte: Editora Kapulana (2018).

3 CAPÍTULO II- ROMPENDO SILÊNCIOS NA ESCOLA

Neste capítulo é apresentado os resultados da pesquisa de campo. Tal processo investigativo, diz respeito ao diagnóstico realizado na E.E.E.F. Prof. Maria Merian dos Santos Cordeiro Fernandes em busca de respostas para o que se propõe esclarecer nesta dissertação que é: a de investigar se as literaturas africanas de língua portuguesa estão sendo trabalhadas no ambiente educacional investigado. Para isso, a diagnose levou em consideração o levantamento do acervo bibliográfico, análise do livro didático de Língua Portuguesa de 9º ano. Além disso, foram ouvidos: a direção, a coordenação pedagógica, professores de língua materna e alunos de uma turma de 9º ano.

A pesquisa que envolve pessoas foi dividida em duas etapas ou partes: na primeira foram arrolados 06 participantes que desempenham funções primordiais na educação formal da escola, local da pesquisa. Esses participantes foram: o diretor, duas coordenadoras pedagógicas e três docentes de Língua Portuguesa. Já na segunda etapa, foram entrevistados 17 estudantes de uma turma de 9º ano da mesma escola em atuam o primeiro grupo de participantes. Neste sentido, visando uma organização mais clara dos procedimentos metodológicos, o levantamento diagnóstico foi dividido em diagnóstico 1 e diagnóstico 2. O primeiro engloba a direção, a coordenação pedagógica e os professores; por outro lado, o segundo envolve os alunos.

3.1 Contextualização do local da Pesquisa: Escola Estadual de Ensino Fundamental Prof. Maria Merian dos Santos C. Fernandes

Figura 11 - Foto da entrada da E.E.F Prof. Maria Merian dos Santos C. Fernandes, em Macapá.



Fonte: O Autor.

A Escola Estadual de Ensino Fundamental Professora Maria Meriam dos Santos Cordeiro Fernandes - onde ocorreu a pesquisa de campo - está localizada na Avenida Glicério de Souza Figueiredo n° 0066, no bairro Jardim II, no município de Macapá/AP. A instituição escolar, atende estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental. No momento do desenvolvimento desta pesquisa, dezembro de 2023, a escola atendia 833 alunos, divididos nos três turnos. Durante os turnos diurnos o atendimento era voltado para alunos do ensino regular (22 turmas); já à noite estudavam alunos da EJA, 03 turmas, apenas. Sendo 01 turma de 3ª etapa (6º e 7º anos) e 02 turmas de 4ª etapa (8º e 9ºano). Estas turmas já foram em maior número, chegando a funcionar até 08 turmas, durante os anos de 2013 a 2018, todavia foram reduzidas chegando no pós-pandemia (Covid-19), com apenas 03 turmas. Ademais é importante ressaltar que estudam na instituição escolar, 11 quilombolas oriundos do Quilombo Curiaú que faz limite com o bairro onde se encontra a escola. Além desses alunos, estudam dois indígenas da etnia Tiriyo.

3.2 Levantamento acerca do acervo bibliográfico da escola: a literatura africana de língua portuguesa em foco

Figura 12 - Foto do acervo bibliográfico da escola Prof. Maria Meriam dos Santos C. Fernandes.



Fonte: O autor.

Esta subseção tem como objetivo realizar uma breve análise a respeito do acervo bibliográfico da instituição educacional, onde foi realizada a pesquisa. Esse processo

investigativo, tem como intuito averiguar se os adolescentes da escola estão tendo acesso as literaturas africanas de língua portuguesa, ou se essas vozes estão sendo silenciadas.

Para Silva; Bernardino & Silva (2014), a biblioteca escolar “[...] deve colaborar com os professores como facilitadora no processo ensino/aprendizagem”. Ainda segundo essas autoras, no que se refere a Lei 10639/03, o parecer do Conselho Nacional de Educação - CNE/CP 03/2004, diz que o ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira e Africana deve ir além da sala de aula e, “partindo desse pressuposto podemos considerar as bibliotecas como uma ferramenta na disseminação desses conhecimentos e principalmente na implementação da referida lei” (P. 1-16).

Nesse sentido, segundo a pessoa responsável pela biblioteca, existe um projeto de Incentivo à leitura denominado “Vontade para descobrir: ler é o único jeito de se comunicar de igual para igual”. O objetivo geral desse projeto, “é proporcionar acesso à pesquisa, despertando o interesse pela leitura com a intenção de provocar um novo olhar à biblioteca escolar para que essa de fato venha exercer uma função dinâmica, formando educandos como leitores e produtores no processo educativo”. A principal ação desse projeto é a “Ciranda do livro”, que consiste em incentivar o aluno a ler, contar histórias, ouvir histórias, criar as próprias histórias. Isto ocorre em parceria com os (as) professores (as) de Língua Portuguesa. Essa ação para ser executada segue os seguintes procedimentos:

- O empréstimo ocorre através de um sorteio de livros, entre alunos(as) de uma determinada turma sob a responsabilidade do (a) docente de Língua Portuguesa;
- Cada semana o(a) aluno leva o livro para casa, retornando na semana seguinte para poder participar do novo sorteio;
- Na devolução do livro, o aluno socializa a leitura por meio de ilustrações e escrita;
- No final do semestre, como incentivo à leitura, os três primeiros ganham brindes da biblioteca.

Diante desse projeto, com essa ação motivadora, questiona-se: que livros são lidos pelos alunos da escola que frequentam a biblioteca e dos que participam do projeto? Veremos a seguir através de um quadro:

Quadro 1 - Acervo bibliográfico encontrado na biblioteca da escola Prof. Maria Merian dos Santos C. Fernandes.

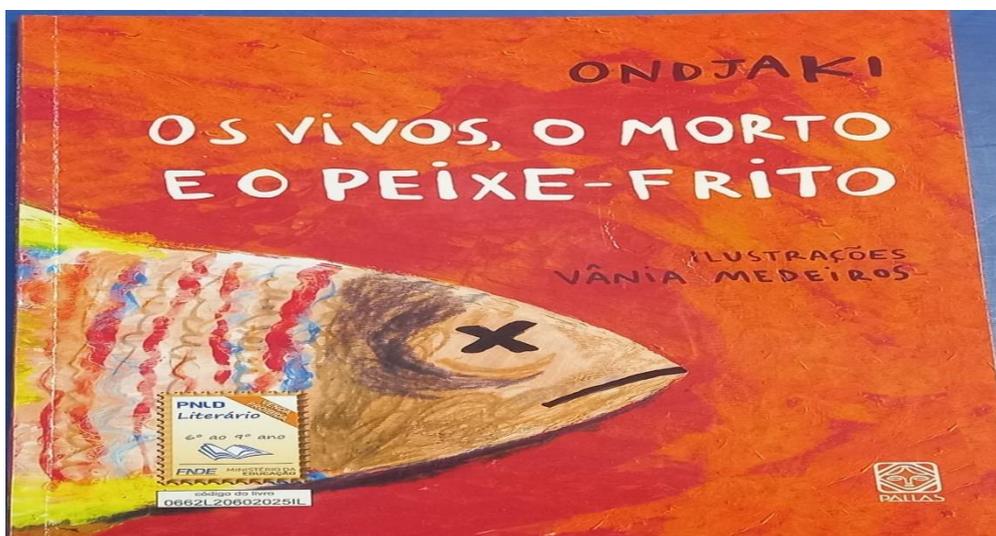
Autoria/temática indígena	Autoria/temática negra/africana	Autoria branca e temáticas variadas
<p>Livros não literários: 07 enviados pelo FNDE e PNBE. Dentre os títulos estão:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Povos indígenas e Educação (2012); • Artefatos e matérias-primas dos povos do Oiapoque (2013); • Wajãpi: Roças, Pátios e Casas (2009) • Ka'a rowarã: pesquisadores Wajãpi (2011) • Wivã gwerã: ayvu Kuerã Karite, (2013) • Alguns conhecimentos sobre educação e alimentação: índios da América do Sul, (2013) • O livro do Arumã: povos Apalaí e Uruguaiana 	<p>Livros não literários: 04 deles enviados pelo FNDE e PNBE. Dentre os títulos estão:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relações Étnico-Raciais e Educação no Brasil (2011); • Culturas Africanas e Afro-Brasileiras em sala de aula (2012); • Malungos na Escola: questões sobre culturas afrodescendentes e educação (2010); • O que você sabe sobre a África: uma viagem pela história do continente e dos (2016). (Este não faz parte do envio pelo FNDE/PNBE. 	<p>Livros não literários: 15 dentre eles PCN's, LDB, BNCC...</p>
<p>Livros literários: 01</p> <ul style="list-style-type: none"> • Título: Karu Taru: o pequeno pajé (conto) (2013) <p>Autor: Daniel Munduruku Ilustração: Marilda Castanha</p>	<p>Livros literários: 04 enviados pelo PNLD Literário</p> <ul style="list-style-type: none"> • Título: Contos Africanos/6ª edição/2018. <p>Autor: Ernesto Rodrigues Abad (espanhol)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Chica, Sinhá/2018 (biografia romanceada) Autor: Carlos Alberto de Carvalho (brasileiro) • Kalinda, a princesa que perdeu os cabelos (2018) 	<p>Livros literários: 45 enviados pelo FNDE/PNLD-Literário- são títulos com temática variadas...</p> <p>Desses há 400 exemplares de 04 títulos descritos abaixo, em relação a esses, a escola incentiva os (as) estudantes a lê-los, 01 exemplar por bimestre:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diálogos de Samira: por Dentro da Guerra Síria (Romance), (2018). Autoras: Marcia Camargos e Carla Caruso. (brasileiras brancas) • Minha vida não é Cor-de-Rosa/ Romance/2018.

	<p>Autor e ilustrador: Celso Sisto.</p> <ul style="list-style-type: none"> Histórias pra boi dormir (literatura de cordel baseado em lendas yorubá). (2014). Autor: Arlene Holanda Ilustrações: Edu Palomim e Marco Godoy Os vivos, o morto e o peixe frito (texto teatral), (2014). Autor: Ondjaki (angolano) 	<p>Autora: Penélope Martins (brasileira/branca). Ilustradora: Maria Oliveira (brasileira/parda)</p> <ul style="list-style-type: none"> A lenda de Abelardo (romance), (2018). Autor: Rogério Jacob (brasileiro/branco). Ilustrador: Rogério Coelho. Um Lençol de Infinitos Fios (romance), (2018). Autora: Susana Ventura (brasileira, branca)
--	---	--

Fonte: O autor.

Diante desses dados, fica claro os silenciamentos impostos aos negros, africanos e indígenas no que se refere a escassez de livros de autoria de representantes dessas etnias. Pois, livros literários relacionado à temática indígena, existe só um exemplar do título Karu Taru, de autoria de Daniel Munduruku, com ilustrações de Marilda Castanha. No tocante, a livros pertencentes a literatura africana de língua portuguesa, que é o objeto central desta pesquisa, existe somente um exemplar, como se observou no relatório contido na tabela acima: o livro do escritor angolano Ondjaki, pseudônimo do escritor Angolano, Ndalú de Almeida, veja imagem desse livro:

Figura 13 - Ilustração da capa do livro “OS VIVOS O MORTO E O PEIXE FRITO” do autor moçambicano Ondjaki que consta no acervo da escola Maria Merian.



Fonte: Editora Pallas.

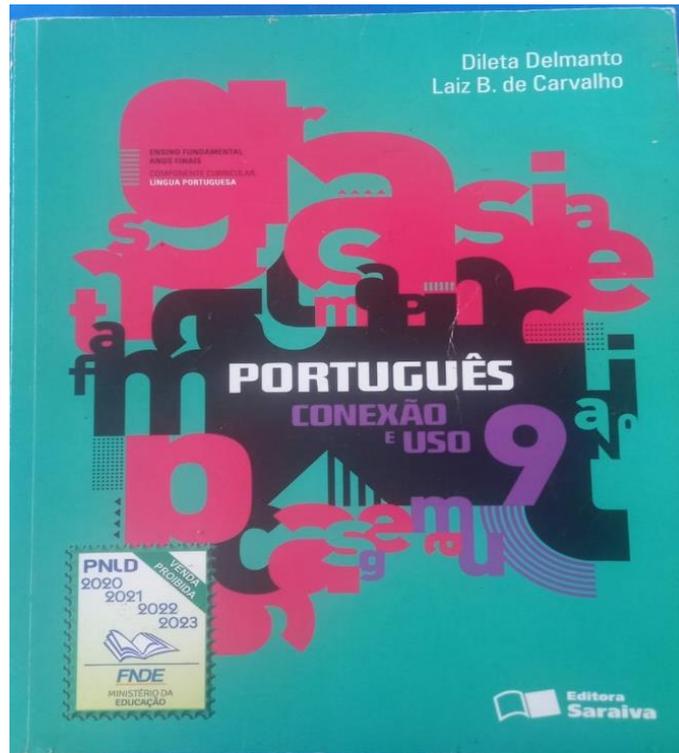
Esse livro tem como ambiente da narrativa, Lisboa, capital de Portugal e envolve personagens das ex-colônias portuguesas na África das situações cotidianas, tais como os conflitos humanos, as variedades culturais e as especificidades linguísticas deste verdadeiro mosaico que é a manifestação da Língua portuguesa em dinamicidade, problemas em comum e afetos que se formam na condição de imigrantes de países africanos que falam a Língua Portuguesa em solo português.

Considero importante a presença de livros com histórias africanas provenientes de países em que o idioma oficial é o português, tendo em vista ser uma possibilidade de implementação da Lei 10.639. Isso porque é uma forma de quebrar os silenciamentos, decolonizar o currículo, visto que a manifesta presença africana, geralmente desenvolvida no meio educacional, que é explorado a partir de uma ideia folclorizante, tais como dança, música e culinária, que no entender de Chaves (1996), “não tem bastado para fazer frente ao poderoso preconceito sempre empenhado em consentir espaços apenas episódicos a qualquer coisa referente ao universo do negro” (p.77).

Portanto, incluir textos literários da literatura africana de língua portuguesa, nas aulas de língua materna, é imprescindível; e que, essa prática, seja de forma permanente e não a projetos que se limitam às datas comemorativas. Uma vez que, através desses textos, a história e a cultura da ancestralidade africana, cujos saberes estão presentes no dia a dia dos afro-brasileiros, dos afro-amazônicos, dos afro-amapaenses fará parte do saber escolarizado e que possa ser partilhado com os discentes que fazem parte da comunidade escolar sejam eles “[...]descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada”.(DCNERER, 2004, p.10).

Há a necessidade de que o projeto citado e desenvolvido pela biblioteca da escola envolva maior diversidade de livros que inclua os saberes de outras etnias e que estejam presentes como prioridade no PPP (Projeto Político Pedagógico) da escola e desta forma garantir que as Leis 10.639/03 e 11. 645/03 sejam colocadas em prática.

3.3 Promovendo a ruptura do silenciamento da voz negra e africana no livro didático



Fonte: Editora Saraiva.

Nesta parte da dissertação o objetivo principal é realizar uma análise crítica acerca dos textos literários presente em um livro didático de Língua Portuguesa que está sendo utilizado pelos professores de 9º ano na escola, onde ocorreu a pesquisa. Na presente abordagem, o livro didático que serviu como objeto de análise foi o livro da coleção “Português: conexão e uso” das autoras Dileta Delmanto e Laiz B. de Carvalho. O livro estava em vigor até o ano de 2023. Realizei um levantamento dos textos presentes nas 08 unidades em que está dividida a obra didática, ênfase a autoria de cada texto, as características dos autores(as), levando-se em consideração a cor ou etnia, gênero, nacionalidade. Foi abordado também de que forma as atividades são propostas.

De acordo com Silva (2005, p. 22), “o livro didático ainda é, [...] um dos materiais pedagógicos mais utilizados pelos professores, principalmente nas escolas públicas, onde, em muitas situações, esse livro constitui-se na única fonte de leitura para os alunos oriundos das classes populares. Contudo, há contradições, no que é difundido através do ensino que está contido no material didático trabalhado nas escolas do país ao longo do processo histórico da educação nacional.

Historicamente falando, o currículo das escolas brasileiras, seguindo o processo que exalta a cultura branca e exclui os demais integrantes formadores da nossa sociedade, tem

apresentado características em sua forma geral, eurocêntrica. Em tal situação, o negro e o indígena têm ficado de fora do livro didático. Quando não ficam de fora são representados de forma estereotipada.

Para Munanga (2005, P.15), “[...] nossos instrumentos de trabalho na escola e na sala de aula, isto é, os livros e outros materiais didáticos visuais e audiovisuais carregam os mesmos conteúdos viciados, depreciativos e preconceituosos em relação aos povos e culturas não oriundos do mundo ocidental”.

É inegável que a ideologia propagada pela elite eurocêntrica, hegemônica ao longo da história da formação da sociedade nacional, tem utilizado a escola como meio de reprodução de seus desígnios de perpetuação no poder.

É importante salientar que, - em virtude da luta secular travada pelo movimento negro organizado o que resultou no MNU (Movimento Negro Unificado), no final da década de 70, do século passado; também nas lutas internacionais panafricanistas; nas lutas dos movimentos indígenas- as populações negras e de origem indígena têm conquistado direitos em nosso país, pois as leis 10.639/03 e a lei 11.645/08 tornam obrigatório o ensino da história e da cultura indígena e afro-brasileira nas escolas públicas e particulares do território nacional.

Mas muito há que ser feito, pois,

“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).

A cultura racista, cristalizada na educação formal, precisa ser combatida, ela e todo tipo de preconceito e discriminação. É importante ressaltar que, além do apagamento da cultura negra e indígena, há tímida participação, às vezes, total ausência de mulheres autoras de textos literários, sejam brancas, negras ou indígenas nos materiais didáticos usados nas escolas brasileiras.

Compreendo que, o professor, mesmo diante de um material didático que não corresponda à realidade da escola, da comunidade em que está inserida, deve procurar adequar este material ao que é proposto sobretudo, pelas políticas públicas afirmativas, proposto pelas

leis que buscam implementar um ensino pautado no desenvolvimento educacional que leve em consideração as diversidades étnico-racial, de gênero, de culturas.

A seguir foi realizado um relatório do livro didático da coleção “Português: conexão e uso” das autoras Dileta Delmanto e Laiz B. de Carvalho que é trabalhado na turma de 9º ano que estava programado para ser utilizado nos anos de 2020, 2021, 2022 e 2023.

Quadro 2 - Resumo das obras analisadas que constam no livro didático analisados na pesquisa.

Análise da autoria e temática dos textos presentes no livro didático						
Texto	Autoria	Sexo/gên.	Nacionalidad	Cor ou Raça	Gênero literário	Temática
Olhos d'água	Conceição Evaristo	Feminino	Brasileira	Negra	Conto	Relação entre mãe e filha
Samba do Approach	Zeca Balieiro	Masculino	Brasileira	Branca	Canção	Estrangeirismo no Português
Fumaça	Correia de Brito	Masculino	Brasileira	Branca	Conto (minicontos)	Separação-passional
No embalo da rede	Carlos Herculano Lopes	Masculino	Brasileira	Branca	Conto (miniconto)	Proteção materna
A avareza	Aldemiro A. (sacolinha)	Masculino	Brasileira	Negra	Conto (mini)	Apego aos bens materiais
A tartaruga encantada	Sérgio Vaz	Masculino	Brasileira	Branca	Conto (mini)	Bicho/estimação
Sobre meu corpo	Manoel de Barros	Masculino	Brasileira	Branca	Poema	Natureza
Alegres Campos...	Luís Vaz de Camões	Masculino	Portuguesa	Branca	Poema	Natureza
Sonho de um sonho	Martinho José Ferreira (Martinho da Vila)	Masculino	Brasileira	Negra	Samba-enredo	Utopia
Sonho de um sonho	Carlos D. de Andrade	Masculino	Brasileira	Negra	Poema	Subjetividade
Minha voz	Flora Matos	Feminino	Brasileira	Branca	Letra de música	Subjetivismo
Canção Peregrina	Graça Graúna	Feminino	Brasileira	Indígena/Potiguara	Poema	Exaltação da identidade étnica
A dona da pensão	Roald Dahl	Masculino	Britânica	Branca	Conto de terror	Narrativa de terror
Índios	Renato Russo	Bissexual	Brasileira	Branca	Letra de música	Crítica ao colonizador
A queda da casa	Edgar Allan Poe	Masculino	Estadunidense (EUA)	Branca	Conto	Fantástico

de Usher						
A noiva da casa azul	Murilo Rubião	Masculino	Brasileira	Branca	Conto	Fantástico

Fonte: Elaborado pelo próprio autor.

3.4 Análise dos dados

No livro analisado há dezesseis autores (as) de textos literários. Os gêneros literários são contos, letras de música e poema. A grande maioria é de escritores ,13; escritoras, apenas 03. Isso representa 80% de autores do sexo masculino, em oposição a 20% do sexo feminino. No que concerne a cor da pele 75 % são brancos e 25% não brancos. É importante salientar que o material didático analisado é composto por 304 páginas, destas somente 12 doze páginas trabalham a temática negra, refiro-me às páginas entre a 11 e à 23. Elas exploram o texto “Olhos d’água” de Conceição Evaristo.

Podemos constatar diante desses dados o que diz a pesquisadora Silva (2005): “A invisibilidade e a reduzida representação do negro no livro didático constroem a ilusão da não existência e da condição de minoria do segmento negro, mesmo nas regiões onde ele constitui maioria” (p. 35).

Marlison Sousa de Andrade (2021), postula que a presença dos saberes negros contidos nos livros, que constituem o material didático que chegam às instituições escolares é uma maneira de tornar mais propício o debate antirracista. Neste sentido, ainda segundo o mesmo autor:

Os alunos e as alunas negros(as) ao encontrarem poetas, escritores, artistas negros nos livros didáticos estarão se deparando com pessoas que representam esse grupo étnico-racial. Essa presença tem potencial para promover também um processo de autorreconhecimento da negritude que as vezes é negada pelos próprios alunos negros(as) por conta da construção histórica racista de negativar a imagem ou colocá-los em condições de subalternidade. Essa situação contribui para minar a autoestima das crianças e jovens negros (p.53).

Causar ruptura no silenciamento dos conhecimentos da população negra, no material didático escolar, por intermédio da voz de escritores (as) negros (as) ou africanos, é romper com o apagamento das vozes que fazem parte da realidade multirracional e multicultural da formação coletividade da população brasileira. É garantir representatividade aos (as) estudantes de origem dessa etnia, que são maioria no contexto nacional, mas que são vítimas do

epistemicídio que afeta não só o campo literário, mas todo o conhecimento dos povos afrodescendentes, indígenas, latino-americanos e de todos os povos do sul global e que não se encaixam nas características europeias, segundo Ribeiro (2017).

No livro didático analisado, no geral, não há ênfase na diversidade, pois a quantidade de autoras é reduzida; a presença de escritores (as) negros(as) e indígenas é escassa, as temáticas relacionadas a esses povos.

É importante salientar, aqui, que há total exclusão na obra didática analisada, de textos literários de autoria africana. E, segundo Souza e Boakari (2018, p.88), estabelecer relação entre a literatura afro-brasileira e as literaturas africanas de língua portuguesa, tais como as de Moçambique e Angola, é estar proporcionando rupturas ao discurso silenciador ditado pelo eurocentrismo proveniente do Norte global. Tendo em vista que, nas histórias escritas pelos (as) escritores (as) africanos (as) de língua portuguesa, estão presentes as suas realidades vivenciadas, a valorização da tradição oral e aventuras que percorrem diversos lugares da África. Neste sentido, a presença dessa literatura no livro didático, levam o (a) aluno (a) a elaborar outras representações sociais e culturais, e, além disso, disseminar diferentes epistemologias. Rompendo, dessa forma, com o silenciamento imposto a ancestralidade africana que tem afetado os (as) estudantes afrodescendentes na escola e no contexto social mais amplo.

O problema, no livro é que, a abordagem didática com foco na diversidade é tímida. A implementação da lei 10.639/03, considero pouco eficiente, tendo em vista a pouca ênfase nos gêneros textuais escritos por escritores(as) negros (as) e, também, a ausência de textos com temáticas negras.

As pessoas ao contrário de outros seres vivos, segundo Freire (2019), não nascem prontas e acabadas, constroem-se ao longo de sua existência, ou seja, no seu convívio social e a escola constitui-se em um dos espaços de desenvolvimento de conhecimento, do saber sistematizado. O livro didático é importante no desenvolvimento desse processo de formação, mas infelizmente tem contribuído para a deformação da visão de mundo do estudante brasileiro de uma maneira geral. Pois tem tornado, tudo que vem de outros povos que não sejam provenientes da cultura europeia, algo sujo, caricato, estereotipado.

3.4.1 Análise crítica do livro à luz das ações afirmativas

O livro propõe um ensino, no geral, eurocêntrico como o que vem ocorrendo historicamente no ensino das escolas brasileiras. Contudo, desde 2003, temos uma lei que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira, a lei 10.639/03, como já foi falado ao longo desta pesquisa. No desenrolar das 08 (oito) unidades que está dividido o livro, apenas a unidade 01(um) e unidade 05 (cinco), apresentam uma adesão à diversidade étnica e cultural: na unidade 01 (um), há a presença de um conto, cujo título é “Olhos d’água” de Conceição Evaristo, premiada e injustiçada escritora brasileira afro-descente. Quando se diz injustiçada, essa questão diz respeito ao fato de sua candidatura à ABL (Academia Brasileira de Letras), não ter sido aprovada como membro dessa academia. É lamentável que, em tal espaço acadêmico, a presença da mulher negra foi sempre excluída, em um país, onde a produção literária feminina é secular, remonta a Maria Firmina, com o romance Úrsula (1859); além disso, a produção feminina negra em nosso país é considerada pela crítica literária de alta qualidade, como é a produção de Conceição Evaristo, vencedora do Prêmio Jabuti.

Na unidade 05 (cinco), há o texto “Canção peregrina” de Graça Graúna, escritora indígena, tendo como ancestrais o povo potiguara do Rio Grande do Norte.

A temática afro-brasileira, apesar de ser enfatizada através do texto “Olhos d’água” de Conceição Evaristo, é desenvolvida de forma quase invisível (01), essa unidade foi dividida pelas autoras em sequência de Leitura 01 e sequência de Leitura 02, na primeira aparece o conto da autora negra citada, seguido de atividades, relacionadas a explorar a interpretação e análise linguística sobre o conto e nessas atividades aparecem outros autores, contudo são brancos, como é o caso de Adélia Prado, com o poema “Ensinamentos”, cujo texto é explorado enfatizando a intertextualidade, pois dialoga com o conto de Evaristo, no que diz respeito à temática diálogo entre mãe e filha; aparece também o autor e compositor de música popular brasileira Zeca Baleiro com a letra da música Samba do Approach.

Na sequência de leitura 02, dessa mesma unidade (01) é apresentado um conjunto de minicontos, escritos por 06 escritores em que aparece somente um escritor negro (Aldemiro Alves de Sousa, o Sacolinha), os outros são brancos. No que diz respeito à literatura africana de língua portuguesa, o material didático analisado não contempla textos de escritores provenientes de Angola, Moçambique, Guiné Bissau, São Tomé e Príncipe ou Cabo verde.

Isto nos faz refletir que precisamos inserir recursos didáticos que possibilitem leitores em processo de formação, como o são os estudantes do Ensino fundamental, a terem um referencial positivo a respeito da África. Desconstruindo a ideia que foi forjada a respeito desse

continente ao longo da História, pois segundo Lima (2005), as histórias ligadas à temática negra que foram abordadas na escola, geralmente, apontam aspectos negativos, quando põe em evidência, por exemplo, a cristalização do negro em estado de escravo. Isto torna-se uma das formas mais eficazes de violência simbólica. Reproduzi-la intensamente marca, numa única referência, toda a população negra, naturalizando-se, assim, uma inferiorização datada. [...] O modelo repetido marca a população como perdedora e atrapalha uma ampliação dos papéis sociais pela proximidade com a cauterização, que embrulha noções de atraso” (Lima, 20005, p. 103).

Para Silva (2005), as imagens não verbais também são portadoras de discursos que podem fortalecer ou enfraquecer os membros de um grupo étnico, pois ela afirma o seguinte:

Nas ilustrações de grupos e multidões o elemento negro é minoritário. A condição de representante da espécie do branco também aparece na ilustração, através da composição de grupos e multidões, que são majoritárias ou exclusivamente brancos, segundo Rosenberg (Silva, 2005, p. 30).

Neste sentido, uma abordagem de cunho didático com ênfase em imagens que valorizem a diversidade e em textos escritos por negros (as), indígenas e brancos em que todos tenham lugar de fala, em que todos tenham espaços para a aprendizagem. É esta a sociedade que se almeja. E, não uma sociedade centrada no etnocentrismo excludente. Os saberes precisam ser democratizados no livro didático. Tendo em vista que ele ainda é, muitas vezes, o único recurso usado, em muitas escolas de comunidades carentes, para a prática de leitura.

Portanto, é de suma importância uma formação social que compreenda que a diversidade proporciona o enriquecimento cultural, econômico e saberes diversos, tendo em vista que, ao compreender que faz “parte da diversidade que compõe a sociedade brasileira, o aluno poderá assumir com orgulho e dignidade os atributos de sua diferença, sobretudo quando esta foi negativamente introjetada em detrimento de sua própria natureza humana” (Munanga, 2005, p. 15).

3.5 Considerações acerca da abordagem feita no livro didático

Diante do exposto, considero que o livro didático que analisei “Português: conexão e uso” de autoria de Delmanto e Carvalho (2018), apesar da legislação vigente que obriga o

ensino dos saberes negros e indígenas no ensino das escolas da educação básica do Brasil, a diversidade continua embaixo do manto do preconceito. Necessitou, na obra analisada, a implementação de meios que visassem desconstruir a presença eurocêntrica que tem imperado por anos na constituição dos livros didáticos. Tendo em vista que os dados do relatório acerca da autoria dos gêneros textuais analisados em sua maioria são brancos e homens.

Neste sentido, podemos constatar que a lei 10.639/03 e a lei 11.645/08 estão sendo timidamente implementadas e já se passaram 21 anos, que a primeira foi sancionada e 15 anos do sancionamento da segunda. Para corroborar o dito, é importante trazer o que enfatiza Andrade (2021, p. 72), quando analisa a ênfase que é dada à temática negra no material didático trabalhado nas salas de aula, ainda na atualidade:

O processo de inclusão da temática negra está aquém do esperado, considerando todo o percurso de lutas e conquistas do movimento negro, principalmente, quando verificamos a presença de leis que institucionalizam e tornam obrigatória a abordagem da discussão sobre a História e Cultura africana e afro-brasileira na educação básica. Destaca-se aqui que o enegrecimento do livro didático passa pela implementação efetiva da Lei 10.639/03 e para isso, não se pode minimizar ou “fazer de conta” que a temática negra está presente no livro didático.

Diante de tal situação, considero que o professor tem autonomia para adequar o livro didático à sua realidade, pois como afirma Paulo Freire, o docente poderá transformar através de sua ação a realidade através de seu agir no cenário da contradição dialética. É uma situação contraditória, mas [...] “a escola além de reproduzir a ideologia dominante também possibilita a crítica a essa ideologia [...]” (Freire, 2004, p. 38).

É inegável que temos uma sociedade multirracial. Contudo, essa condição da multirracialidade que é real, no sentido biológico e culturalmente em situações informais, não faz parte do ensino nas escolas. E a educação escolar é usada pelo aparelho ideológico estatal para mascarar essa realidade de exclusão do negro e do índio, quando afirma que o Brasil é uma “democracia racial”. Na verdade, ainda se vive a busca por embranquecimento, como queria a elite colonialista no final do século XIX e começo do século XX. Isto, porque os livros didáticos ainda carregam em seus conteúdos uma ideologia eurocêntrica através de textos, autores e imagens que demonstram uma mensagem tendenciosamente branca. O teórico, ativista das lutas antirracistas, Kabengele Munanga (2008, p. 85), postula que a sociedade brasileira deve ser democrática, no sentido de garantir igualdade econômica, social e cultural para todas as raças, caso contrário “não existe uma sociedade plurirracial democrática”

Diante disso, essa negação do racismo na sociedade brasileira perpetua o processo de silenciamento da voz da população negra tanto socialmente, economicamente e culturalmente. Precisamos desconstruir essa realidade para isso, não é suficiente analisar a realidade do silenciamento das temáticas africanas no material didático, mas é preciso propor alternativas, é preciso transformar essa realidade⁹, como diria Karl Marx, em outras palavras.

3.6 Relações Raciais e a Lei 10.639/03: O que dizem gestores (as) e professores (as)

A primeira parte do diagnóstico envolveu os seguintes participantes: O diretor da escola, 02 Coordenadoras pedagógicas e 03 professores (as) de Língua Portuguesa, sendo uma pessoa do sexo masculino e outras duas do sexo feminino. Estes (as) atuam nos anos finais do Ensino fundamental também da escola lócus da pesquisa. O processo de coleta de dados consistiu em um questionário com um conjunto de perguntas fechadas e abertas: objetivas e subjetivas, no total foram feitas 26 (vinte e seis) perguntas para os arrolados neste momento da pesquisa. Utilizei para a aplicação do questionário o formulário digital “google forms” a pedido dos participantes, pois, contactei-os antes, perguntando se preferiam responder de forma convencional no modelo impresso ou no modelo digital e disseram-me preferir o último. Seguindo as normas do Comitê de Ética em pesquisa (CEP/UFOPA), entreguei a cada um deles (as), Termo de Consentimento livre e Esclarecido (TCLE), pois nele estão contidas todas as informações da pesquisa. Pedi que o lessem antes de responder às perguntas. Recolhi-os, depois que assinaram, deixando uma cópia com cada um (a).

Primeiramente será descrito aqui as respostas do diretor e das coordenadoras pedagógicas. Essa junção de análise de respostas desses participantes se deve ao fato de as perguntas serem as mesmas para os dois cargos.

3.7 Perfil dos (as) gestores (as)

De início, foi perguntado acerca de dados pessoais (qual o nome, gênero, cor, idade, escolaridade, tempo de serviço): O nome não será revelado, quando necessário citar, serão denominadas com nomes fictícios: o diretor, será denominado Amoro I; as coordenadoras,

⁹ Referência à XI tese de Feuerbach, escrito de 1845, de Karl Marx, quando diz: “os filósofos não fizeram mais do que interpretar o mundo de diferentes maneiras; a questão, porém, é transformá-lo”

Amora I e Amora II; o professor será denominado Amoro II e as professoras, Amora III e Amora IV.

Quanto ao gênero, um (a) dos (as) gestores (as) disse ser masculino e dois (duas) se autodeclararam feminino, todos disseram ser pardos (as). Amoro I e Amora I, estão na faixa etária entre 26 e 35 anos, já Amora II, tem mais de 50 anos.

Quanto aos dados referentes a escolaridade: todos são graduados em universidades públicas. O representante da direção é graduado em Física, as duas coordenadoras pedagógicas são graduadas em Pedagogia. Somente, Amora II disse ter pós-graduação: Mestrado em Ciências da Educação, cursou na UNR (Universidade Nacional de Rosário na Argentina).

No que tange ao tempo que atuam ou atuaram nos cargos: Amoro I disse que atuava no cargo há 02 anos, a forma de ingresso é cargo comissionado/indicação política. No caso das coordenadoras pedagógicas, atuam no cargo entre 10 e 17 anos e pertencem ao quadro permanente de funcionários.

3.8 Perfil dos (as) Professores (as)

Os (as) participantes, docentes de língua materna, que atuam na escola, local da pesquisa, quanto as repostas relacionadas aos dados pessoais disseram: ser duas do gênero feminino, um masculino, todos se consideram pardos; as duas participantes pertencentes ao gênero feminino estão na faixa etária entre 36 e 49 anos. Já a pessoa que se identificou como pertencente ao gênero masculino, está acima dos 50 anos. Uma das docentes respondeu que está entre 05 e 10 anos trabalhando com o componente curricular Língua Portuguesa, outros dois/duas professores (as) informaram que estão entre 10 e 15 anos atuando na referida função.

Todos possuem licenciatura plena em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa e Literatura, dois em Universidade pública: Amoro II e Amora III; já Amora IV, graduou-se em Faculdade particular. Quanto à pós-graduação: as Amoras III e IV, possuem especialização *Latu sensu* em Metodologia do Ensino de Língua portuguesa, cursaram em faculdades particulares; Amoro II cursa Mestrado em Ciências da Educação na Universidad del Sol/Paraguay.

3.9 Bloco de análise 1: Perguntas sobre relações raciais e Lei 10.639

Este primeiro bloco de perguntas e análises será dado ênfase nas respostas às perguntas que envolvem questões relacionadas às relações raciais dirigidos a gestores e professores (as) de língua materna da escola. Primeiramente, serão ouvidos os (as) gestores e em seguida os docentes. Ressalto que as respostas, serão representadas por paráfrases baseadas na fala dos (as) participantes ou na reprodução direta delas. Veremos abaixo como ocorreu esse processo:

Quadro 3 - Resumo das respostas da pergunta 1 sobre relações raciais e Lei 10.639 aplicada aos gestores (as) da escola Maria Merian.

Perguntas 1 sobre relações raciais e lei 10.639	Respostas		
	Amoro	Amora1	Amora2
<ul style="list-style-type: none"> Você já lidou com alguma situação de preconceito racial enquanto coordenador (a) pedagógica na escola? Se sim, relate quem foram os envolvidos, como você procedeu? 	Não lidou com a situação	Lidou com preconceito racial	Lidou com preconceito racial
	-----	- Xingamento entre os alunos - Conversa	- Conversa - Palestra sobre o problema

Fonte: O autor.

Diante das respostas, podemos observar um certo distanciamento do diretor em relação as respostas das coordenadoras. Tendo em vista que tanto Amora I, quanto Amora II, lidaram com o problema. Diante disso, considero duas hipóteses para o ocorrido: primeiro pode ser, porque as duas trabalham na coordenação e lidam com os conflitos no cotidiano escolar e, segundo pode ser que tenha sido interpretado por ele como um caso não grave, tendo em vista o racismo estrutural que se instalou na conjuntura social e para ele tenha passado despercebido algo grave, naturalizando a situação que envolve “xingamentos”, segundo fala uma das coordenadoras.

Quadro 4 - Resumo das respostas da pergunta 2 sobre relações raciais e Lei 10.639 aplicada aos gestores (a)s da escola Maria Merian.

Perguntas 2 sobre relações raciais e lei 10.639	Respostas

<ul style="list-style-type: none"> Existe algum plano discutido com a comunidade escolar: pais, alunos, coordenadores pedagógicos e professores na gestão da escola para atender o cumprimento da lei 10.639/03? Se sim, de que forma ele é seguido? 	Amoro I	Amora1	Amora2
	Não existe um plano	Sim, existe	Sim, existe
	-----	-Projeto Consciência Negra” -Envolve todas as disciplinas. Ocorre mês de novembro	-Projeto Consciência Negra” -De forma interdisciplinar

Fonte: O autor.

Podemos observar mais uma vez uma discordância entre o diretor e as coordenadoras, isto porque, ele não considera o “Projeto Consciência Negra” como um plano que envolva toda a comunidade escolar. Envolve somente a coordenação pedagógica e professores é interdisciplinar, mas entende-se que está restrito ao mês de novembro.

Quadro 5 - Resumo das respostas das perguntas 3 sobre relações raciais e Lei 10.639 aplicada aos gestores (a)s da escola Maria Merian.

Perguntas 3 sobre relações raciais e lei 10.639	Respostas		
	Amoro I	Amora1	Amora2
<ul style="list-style-type: none"> A lei 10.639/03, que exige uma mudança obrigatória no currículo, de forma a implementar o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, tem sido implementada na escola? Se sim, de que forma tem ocorrido essa implementação da referida Lei? 	Não	Sim	Sim
	-----	- “Currículo de História, Geografia, Estudos Amapaenses e Estudos Amazônicos e no Projeto Consciência Negra”	- “Através dos temas transversais com elaboração de projetos, nos componentes curriculares da Base comum Curricular e no Referencial Curricular Amapaense (RCA)”.

Fonte: O autor.

A Lei 10.639 diz que o ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira, deve ocorrer no âmbito de todo o currículo em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. Portanto, essa implementação da lei na escola apresenta defeitos na fala de Amora I, quando diz que não envolve todo os componentes curriculares. Contudo na fala de Amora II, há esse envolvimento, isto é demonstrado através dos componentes da BNCC e da parte diversificada contida no RCA (Referencial Curricular Amapaense). Contudo, Amora I, entra em contradição totalmente em relação às respostas das outras participantes.

Quadro 6 - Resumo das respostas da pergunta 4 sobre relações raciais e Lei 10.639 aplicada aos gestores (a)s da escola Maria Merian.

Perguntas 4 sobre relações raciais e lei 10.639	Respostas		
	Amora I	Amora1	Amora2
<ul style="list-style-type: none"> • Existe na escola algum projeto relacionado ao ensino de História e Cultura Afro-Brasileira? • Se sim, relate de que forma é desenvolvido? • E, se faz parte do Projeto Político Pedagógico da Escola? 	Sim	Sim	Sim
	- “Através do projeto consciência negra: que é desenvolvido com antecedência pelos professores e alunos fazendo a exploração de diversas temáticas da cultura negra do mundo principalmente com a cultura negra brasileira e a cultura negra do nosso estado”.	- “Através do projeto consciência negra, projeto que interage com todas as disciplinas da escola”.	- “Sim! Projeto envolvendo toda a comunidade, com exposição de material, objetos, dança, culinária, vestuário, costumes, poesias, relato de vida etc.”

Fonte: O autor.

As respostas dos participantes foram no sentido de que há um projeto relacionado a História e Cultura Afro-Brasileira na escola. Inclusive o diretor que antes havia negado que houvesse planos de implementação da Lei agora diz que há um trabalho sendo realizado na escola através do “Projeto Consciência Negra”. Isto também é afirmado pelas coordenadoras. É importante salientar que nenhum dos (as) entrevistados (as) respondeu quando perguntados, se o projeto estava presente no PPP-Projeto Político Pedagógico da escola.

Quadro 7 - Resumo das respostas da pergunta 5 sobre relações raciais e Lei 10.639 aplicada aos gestores (a)s da escola Maria Merian.

Perguntas 5 sobre relações raciais e lei 10.639	Respostas

<ul style="list-style-type: none"> A Lei 10.639/03 incluiu no currículo oficial das redes de ensino a obrigatoriedade da presença da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Neste sentido, a SEED/AP oferece alguma orientação às escolas para que possam implementar a Lei? Se sim, relate de que maneira tem ocorrido a orientação; se tem havido apoio dos técnicos educacionais da SEED/AP acerca da execução da referida Lei? 	Amoro I	Amora1	Amora2
	Não oferece orientações	Não oferece orientações	Sim, oferece orientações
	-----	-----	- Ocorre através de “[...] reuniões pedagógicas, todavia falta o apoio técnico da SEED, na escola”

Fonte: O autor.

Diante das respostas, em que dois gestores (as) disseram não haver orientações da SEED (Secretaria de Educação do Estado do Amapá), em relação a implementação da Lei 10.639/03 na escola. Somente a gestora denominada, aqui, de Amora II respondeu que há reuniões pedagógicas visando tais orientações, mas que há falta de apoio técnico educacional por parte da SEED na escola. Esses desencontros nas falas dos participantes, pode ter uma explicação, Amora II exercia a 12 anos a função de coordenadora pedagógica na escola, em 2023. Amoro I exercia a função de diretor há dois e já estava de saída, pois o cargo exercido foi indicação política. No caso de Amora I, está há pouco tempo na escola e, por isso desconheça que a SEED não oriente, no sentido da possibilidade da implementação da Lei 10. 639 na escola.

Quadro 8 - Resumo das respostas da pergunta 6 sobre relações raciais e Lei 10.639 aplicada aos gestores (as) da escola Maria Merian.

Perguntas 6 sobre relações raciais e lei 10.639	Respostas		
<ul style="list-style-type: none"> Você já recebeu alguma formação específica para tratar da lei 10.639/03? 	Amoro I	Amora1	Amora2
	Não recebeu formação	Não recebeu formação	Sim, recebeu formação
	-----	-----	-- “Na identidade cultural, na convivência, nos relatos de vida, na ancestralidade, no

<ul style="list-style-type: none"> Se a resposta anterior foi sim, relate de que maneira ela tem contribuído enquanto, Diretor (a) ou coordenador (a) pedagógico (a) em face da diversidade étnico-racial que permeia a comunidade escolar? 			reconhecimento da cor preta, na valorização da cultura”.
--	--	--	--

Fonte: O autor.

É constatado que duas pessoas, das três entrevistadas, não receberam formação em Educação para as Relações Étnico-Raciais. Isto, reflete o que foi revelado no primeiro capítulo desta dissertação, quando foi constatado que o estado do Amapá ao longo de mais de vinte anos da lei 10639/03 e de dezesseis anos de sua correspondente no estado a lei 1.196 ofertou somente um curso de Especialização Latu Sensu em Educação para as Relações Étnico-Raciais, tal especialização contemplou somente 100 professores da Educação Básica.

Quadro 9 - Resumo das respostas da pergunta 7 sobre relações raciais e Lei 10.639 aplicada aos gestores (a)s da escola Maria Merian.

Perguntas 7 sobre relações raciais e lei 10.639	Respostas		
<ul style="list-style-type: none"> Na sua opinião, é importante que a escola desenvolva atividades, projetos relacionados a Educação para as Relações Raciais e Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana? Por quê? 	Amoro I Sim	Amora1 Sim	Amora2 Sim
	- “Esse tema sempre tem que ser explicado e discutido para que todos participem e contribuam para que esses preconceitos deixem de existir e para pôr em evidência a rica cultura afro mundo a fora”.	- “É importante para a construção de uma escola e de práticas pedagógicas que envolvam a diversidade, promovam a reflexão, a mudança de postura, estimulando práticas coletivas de combate ao racismo e à discriminação”.	- “As pessoas pretas precisam ser reconhecidas e valorizadas, fazer parte da história desse país positivamente”

Fonte: O autor.

É importante observar que todos os (as) participantes foram unânimes em considerar a importância no desenvolvimento de atividades, projetos relacionados a Educação para as Relações Raciais e Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Todos deram

justificativas sensatas, tais como “todos devem participar”, “importante para a construção [...] de práticas pedagógicas que envolvam a diversidade”, “as pessoas pretas precisam ser reconhecidas e valorizada, fazer parte deste país positivamente”. Essas falas quebram o silenciamento e demonstram a necessidade da luta antirracista através de uma educação que valorize a pluralidade étnica e cultural e não somente uma etnia deve prevalecer no poder e causando a exclusão de outros participantes do tecido social nacional.

Quadro 10 - Resumo das respostas da pergunta 1 sobre relações raciais e Lei 10.639 aplicada aos docentes de Língua Portuguesa da escola Maria Merian.

Perguntas 1 sobre relações raciais e lei 10.639	Respostas		
A Lei 10.639/03 exige uma mudança no currículo em relação ao Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. De que maneira essa lei tem influenciado sua prática pedagógica, no que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa?	Amoro II	Amora III	Amora IV
	- “Influenciou o resgate da valorização das variantes de menos prestígio e o entendimento de que fazem parte da cultura amapaense”	“Seria interessante trabalhar a cultura afro-brasileira em sala de aula, quem sabe assim ajudaríamos a combater o racismo”	- “Subsidiando mais conhecimentos”.

Fonte: O autor.

Duas das respostas não atenderam ao comando da questão, a única resposta que atendeu ao comando foi a resposta de Amora III, só que a maneira como ela respondeu denota incerteza, tendo em vista que a forma verbal “seria” foi empregada no futuro do pretérito, algo que poderia ter acontecido. E a lei 10.639/03, que está em vigor a mais de duas décadas e deve ser colocado em prática. É obrigatório não é facultativo o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas da educação básica.

Quadro 11 - Resumo das respostas da pergunta 2 sobre relações raciais e Lei 10.639 aplicada aos docentes de Língua Portuguesa da escola Maria Merian.

Perguntas 2 sobre relações raciais e lei 10.639	Respostas		
• Você recebeu formação acerca de Educação para as	Amoro II	Amora III	Amora IV
	Não recebeu	Não recebeu	Não recebeu

<p>Relações Étnico-Raciais ao longo da sua formação docente ou após?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se sim, como foi e qual foi a formação? 	-----	-----	-----
--	-------	-------	-------

Fonte: O autor.

As respostas confirmam mais uma vez a falta de formação ligada a Educação para as Relações Étnico-Raciais, tanto inicial, quanto continuada. Isto é um silenciamento por parte do sistema que mantém o racismo estrutural, pois como ressalta Kabengele Munanga o professor deve estar preparado para combater o racismo à brasileira, ou seja, o racismo silencioso, velado. Esse autor faz o seguinte questionamento: “Como é que um educador que não sabe como o racismo à brasileira se expressa vai trabalhar com isso na sala de aula?”¹⁰.

Quadro 12 - Resumo das respostas da pergunta 3 sobre relações raciais e Lei 10.639 aplicada aos docentes de Língua Portuguesa da escola Maria Merian.

Perguntas 3 sobre relações raciais e lei 10.639	Respostas		
<ul style="list-style-type: none"> • Você já lidou com situações de racismo na sala de aula? 	Amoro II Não lidou	Amora III Não lidou	Amora IV Lidou
<ul style="list-style-type: none"> • Se sim, relate o acontecido e descreva-o. 	-----	-----	- Alunas que faziam parte de uma dança cultural do Amapá foram ridicularizadas por cantarem, dançarem ou falarem do Marabaixo”.

Fonte: O autor.

Este ato presente na fala de Amora IV, demonstra o processo de exclusão dos saberes negros do meio social, educacional brasileiro. Revela a falsa aparência alimentada por

¹⁰ Entrevista com Kabengele Munanga 27/02/2023 Folha de São Paulo.

colonialistas ao longo do tempo em nome da mestiçagem. Quando chega o momento da manifestação cultural do outro, a intolerância racial aflora. Diante disso, fica claro que não existe respeito pela pluralidade étnica e cultural no Brasil. É importante também ressaltar que, no quadro acima houve o silenciamento de dois (duas) professores (as), diante da pergunta.

Quadro 13 - Resumo das respostas da pergunta 4 sobre relações raciais e Lei 10.639 aplicada aos docentes de Língua Portuguesa da escola Maria Merian.

Perguntas 4 sobre relações raciais e lei 10.639	Respostas		
	Amoro II	Amora III	Amora IV
• Você já foi vítima de atos racistas?	Não foi vítima	Não foi vítima	Não foi vítima
• Se sim, relate o acontecido?	-----	-----	-----
• Você já praticou atos racistas?			
• Se sim, relate o acontecido?	Não praticou	Não praticou	Não Praticou
	-----	-----	-----

Fonte: O autor.

Nestas últimas perguntas direcionadas aos (às) professores de Língua Portuguesa dos anos finais do ensino Fundamental da escola em ocorreu a pesquisa, há um certo silenciamento por parte dos entrevistados, acerca das perguntas relacionadas a práticas racistas. Diante disso, cabe um questionamento. Será que ninguém foi vítima do racismo? Nunca ninguém cometeu atos racistas? Ou somos vítimas do racismo silencioso que naturalizou as práticas racistas e não conseguimos detectá-lo?

3.10 Avaliação geral das respostas dos gestores e professores do Bloco 1

A partir da análise diagnóstica é buscada a justificativa para a elaboração da proposta interventiva. No primeiro bloco em que foram ouvidos gestores (as) e professores de Língua

Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental. Diante do que foi respondido por todos constata-se três fatores: que são fundamentais nesta análise. Desconhecimento da lei 10.639/03 pela maioria dos entrevistados; falta de formação dos profissionais no que tange a Educação para as Relações Étnico-Raciais, ausência de um debate permanente a respeito do que determina a Lei 10.639/03.

Nas respostas a respeito da pergunta relacionada a formação com ênfase na Educação para as Relações Étnico-Raciais, tanto inicial, quanto contínua, das 06 pessoas entrevistadas, nesta primeira etapa do diagnóstico, ou seja o diretor, as duas coordenadoras pedagógicas e os três professores, 05 delas disseram não ter recebido essa formação nem durante a graduação, nem após. É importante ressaltar, que pelas informações repassadas pelos entrevistados todos que disseram não ter recebido tal formação, graduaram-se após 2003, ano do sancionamento da Lei 10.639/03. A participante que disse ter recebido, graduou-se em 2003, mas tem cursado pós-graduação no Brasil e no exterior (curso doutorado na Argentina).

Em relação a falta de formação em Educação para as Relações Étnico-Raciais, Kabengele Munanga disse em entrevista ao Jornal Folha de São em 27 de fevereiro de 2023, que: “os educadores, os brancos e os negros, receberam uma educação racista. Muitos não sabem nem o que é realmente o racismo”.

No tocante a ausência de um diálogo permanente acerca do combate ao racismo e em prol da valorização da diversidade étnica e cultural que permeiam o contexto escolar, é constatado quando é feito o questionamento ao diretor e às duas coordenadoras se existe algum plano discutido com a comunidade escolar para atender o cumprimento da lei 10.639/03. Para essa resposta e outras que questionam a implementação da referida Lei e o que ela, na essência determina, ou seja, o Ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas da educação básica de todo o país, sejam públicas ou particulares, houve discordância nas respostas, o diretor disse não haver um plano discutido democraticamente com a comunidade escolar; já as duas coordenadoras disseram haver esse plano que se daria pelo “Projeto Consciência Negra” que ocorre somente no segundo semestre do ano (mais precisamente no mês de novembro), cujas apresentações de manifestações culturais como a dança do Marabaixo e comidas típicas são apresentadas no que chamam de Culminância do projeto no dia 20 de novembro, dia da “Consciência Negra”. Contudo, empiricamente observando, como professor pesquisador, analiso que não há um debate permanente na escola, acerca do ensino de saberes

advindos da ancestralidade africana, tendo em vista que está escrito no Parágrafo 2º, do Artigo 1º da Lei 10.639/03, que “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” (Brasil, 2004). Portanto, Tal ensino permeia todos os componentes curriculares e não está restrito a alguns, apesar de a lei dizer “em especial” a essas áreas que foram citadas, deve ser ensinado o ano todo e em todos os componentes curriculares, pois é um tema transversal.

3.11 Bloco 2 de análise: perguntas sobre ensino de Língua Portuguesa/Literaturas

Neste bloco de perguntas e análises os (as) arrolados (as) para esta parte da diagnose foram os professores de língua e materna, cujos perfis já foram descritos no começo deste capítulo, tendo em vista que já foram ouvidos no primeiro bloco de perguntas. Lembrando que as respostas de todas as perguntas foram determinantes para a justificativa da proposta interventiva. Na sequência será apresentado as perguntas, respostas e análises.

Quadro 14 - Resumo das respostas da pergunta 1 sobre ensino de língua portuguesa/literatura aos docentes de Língua Portuguesa da escola Maria Merian.

Perguntas 1 sobre ensino de Língua Portuguesa/Literaturas	Respostas		
	Amoro II	Amora III	Amora IV
<ul style="list-style-type: none"> • Você já tratou do tema racial nas suas aulas de Língua Portuguesa? • Caso sua resposta na questão anterior seja positiva, descreva a atividade. 	Sim	Sim	Sim
	- “Com a utilização de vídeo, para abordar o assunto, palestras e atividades diversas”.	- “Foi através de Produção de textos e pesquisas”	- “Trabalhando como proposta de redação dissertativa-argumentativa e o gênero debate e documentário”

Fonte: O autor.

Apesar de os docentes terem declarado que não participaram de formação ligada a Educação para as Relações Étnico-Raciais, constata-se que houve iniciativa em trabalhar o tema nas aulas de Língua Portuguesa, através de metodologias variadas.

Quadro 15 - Resumo das respostas da pergunta 2 sobre ensino de língua portuguesa/literatura aos docentes de Língua Portuguesa da escola Maria Merian.

Perguntas 2 sobre ensino de Língua Portuguesa/Literaturas	Respostas		
	Amoro II	Amora III	Amora IV
<ul style="list-style-type: none"> Você trabalha textos literários: contos, fábulas, poemas de autores africanos ou afro-brasileiros em sala de aula? Se sim, citar alguns(mas) autores(as): 	Sim	Sim	Não
	- “Maria Fermino, Conceição Evaristo, José Rufino, Luiz gama”	“Em projeto pedagógico da escola que envolveu a cultura amapaense, como o marabaixo e o batuque”	-----

Fonte: O autor.

É observado que os autores citados, na resposta de amoro II, são autores da literatura afro-brasileira. O(a) participante da resposta talvez na pressa, tenha alterado letras dos nomes e até trocado nomes “Maria Fermino” ao invés de “Maria Firmina dos Reis” e “José Rufino” no lugar de “Joel Rufino”. A resposta de número 2, está implícita que foram trabalhados textos da literatura oral, das comunidades negras amapaenses, como são as letras das músicas que acompanham as danças do Marabaixo, em que um indivíduo canta, mas representa o coletivo, pois segundo Videira (2004), “As cantigas de Marabaixo representam a memória de nossos ancestrais, sempre viva e sendo retransmitida de geração a geração por meio da oralidade, tornando possível o registro da história dos afro-amapaenses” (Videira, 2004, p. 140). No entanto, essas abordagens didáticas ocorrem somente durante o Projeto Consciência Negra que ocorre mês de novembro, o que enfraquece a abordagem didática antirracista nas aulas de Língua Portuguesa na escola. Ademais, não foram citados autores das literaturas africanas de língua portuguesa.]

Quadro 16 - Resumo das respostas da pergunta 3 sobre ensino de língua portuguesa/literatura aos docentes de Língua Portuguesa da escola Maria Merian.

Perguntas 3 sobre ensino de Língua Portuguesa/Literaturas	Respostas		
	Amoro II	Amora III	Amora IV
<ul style="list-style-type: none"> Você utiliza o livro didático em suas aulas? Se sim, poderia informar se a temática africana é abordada nos textos, imagens e 	Sim	Sim	Não
	“Como todos sabemos dessa grande defasagem do livro didático não se aprofundar no conteúdo.”	“Trabalhando com gênero da música como o rap, poesia de rua, pois retratam uma crítica ao racismo”	-----

atividades no material didático?			
----------------------------------	--	--	--

Fonte: O autor.

Constatou-se que a primeira resposta (Amoro II) é vaga, mas existe algo que é fato: os livros didáticos não se aprofundam na temática negra, de uma forma geral, mesmo diante da obrigatoriedade das leis. A segunda resposta (Amora III), enfatiza que tal abordagem ocorre no âmbito dos textos literários como letras de rap e poesia de rua. Quanto ao rap, que é um ritmo musical de origem negra, que possui grandes representantes no Brasil, como Mano Brown, Emicida (autor do livro Amoras), negra Li, dentre outros (as), as letras que acompanham a musicalidade do rap, geralmente, são letras de enfrentamento ao racismo de fortalecimento a resistência dos movimentos negros contra os silenciamentos sofridos pelo povo raízes na diáspora africana. A mesma importância pode ter a poesia de rua na luta contra o racismo, pois o Graffiti e a pichação artística, podem ser usados para propagar o grito dos excluídos dentre eles, o manifesto dos negros urbanos. Neste sentido, o livro didático citado por Amora III, proporciona, ou proporcionou em sua prática pedagógica, um excelente recurso para a implementação da Lei 10.639/03.

No entanto, na análise das últimas respostas, pude observar que não há uma sintonia no posicionamento dos (as) docentes, no momento das respostas. Tendo em vista que demonstram não haver um planejamento centrado na luta antirracista, entre eles, já que trabalham na mesma escola.

Quadro 17 - Resumo das respostas da pergunta 4 sobre ensino de língua portuguesa/literatura aos docentes de Língua Portuguesa da escola Maria Merian.

Perguntas 4 sobre ensino de Língua Portuguesa/Literaturas	Respostas		
	Amoro II	Amora III	Amora IV
<ul style="list-style-type: none"> No geral, em suas aulas de Língua Portuguesa, que recurso ou recursos você utiliza para trabalhar literatura afro-brasileira ou africana de 	<p>“Me viro como posso, vídeos, material xerocado, pesquisas”.</p>	<p>“Revistas, internet, livros diversos”</p>	<p>“Em aulas de variações linguísticas voltadas para a dicotomia das palavras que formam o falar amapaense”</p>

língua portuguesa?			
--------------------	--	--	--

Fonte: O autor.

As respostas dos entrevistados refletem o que foi diagnosticado no processo investigativo que analisou o acervo bibliográfico da escola e o livro didático do 9º ano da coleção Português: conexão e uso. Na biblioteca, há carência de livros de literatura afro-brasileira e, mais ainda, de literatura Africana. Por outro lado, no livro didático, constatou-se que há carência de textos da literatura afrodescendente nacional e há total ausência de textos de autores (as) africanos (as) de língua portuguesa.

Quadro 18 - Resumo das respostas da pergunta 5 sobre ensino de língua portuguesa/literatura aos docentes de Língua Portuguesa da escola Maria Merian.

Perguntas 5 sobre ensino de Língua Portuguesa/Literaturas	Respostas		
	Amoro II	Amora III	Amora IV
<ul style="list-style-type: none"> Você considera importante o ensino das literaturas africanas e afro-brasileira nas aulas de Língua Portuguesa? Justifique. 	Sim	Sim	Sim
	<p>“Aprender a língua e a história de um povo, através da literatura sempre aconteceu e deve continuar de maneira a aproximar cultura, através das experiências que um escritor consegue deixar em seus escritos e isso torna-se grande com o passar do tempo.”</p>	<p>“Trabalhando as literaturas africanas em sala de aula, ajuda os alunos a terem uma visão sobre o que é o racismo, o que os negros sofreram e sofrem, quais as consequências do racismo.”</p>	<p>“Assim como incentiva a valorização do falar amapaense, leva o aluno a compreender a formação e surgimento de palavras e variações no estado.”</p>

Fonte: O autor.

A fala de amoro II está relacionada ao ensino da literatura como meio de levar as pessoas ao conhecimento da cultura do outro e através desse foco passar a compreender os costumes, o vocabulário a ideologia da sociedade a que pertence o autor, ou seja, à coletividade que ele representa. Na fala de Amora III, é focado a possibilidade da luta antirracista que pode ser proporcionada pela inserção das literaturas africanas de Língua

Portuguesa levando a uma reflexão sobre as consequências do racismo. Já, na fala de Amora IV há uma fuga do sentido da pergunta, pois sua resposta condiciona o ensino das literaturas afro-brasileiras e africanas ao ensino das variantes linguísticas amapaenses.

3.12 Avaliação geral das respostas dos gestores e professores do Bloco 2

No que diz respeito ao silenciamento do ensino da literatura africana na escola, esse fator fica evidente, porque nenhum dos docentes citou em algum momento textos e autores de origem africana, oriundos de algum país, cuja língua nacional seja o Português. Também não foi ressaltado se no livro didático trabalhado pelo (a) professor (a) existe textos de tais autores. Contudo, as respostas para a última pergunta do questionário voltado a saber se consideram importante o ensino das literaturas africanas de língua portuguesa na sala de aula, todos foram unânimes em dizer que sim, houve uma resposta, com o seguinte entendimento: “trabalhando as literaturas africanas em sala de aula, ajuda os alunos a terem uma visão sobre o que é o racismo, o que os negros sofreram e sofrem, quais as consequências do racismo.”

3.13 Diagnóstico 2: aplicação do questionário aos alunos

Figura 15 - Foto dos alunos do 9º ano participantes da pesquisa da E.E.F Prof. Maria Merian.



Fonte: O autor.

Após ter conversado e explicado a respeito dos objetivos da pesquisa e receber o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assinado pelos pais dos alunos e, também, da

leitura e assinatura feitas pelos próprios estudantes do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), iniciei a aplicação de um questionário contendo 12 questões subjetivas e objetivas.

Esta parte do diagnóstico que envolveu os (as) estudantes da turma em que foi realizada o desenvolvimento da proposta pedagógica no ano letivo de 2023 era composta por 23 alunos. Destes, 05 eram muito ausentes, compareciam às aulas esporadicamente. Neste sentido, visando alguma interferência nos resultados deste diagnóstico e no momento do processo avaliativo da recepção da proposta de intervenção, consideramos que, esses não seriam contabilizados no momento da tabulação dos dados. Contudo, esses participariam das atividades da pesquisa, que porventura estivessem ocorrendo quando estivessem presente às aulas. Portanto, será levado em consideração para tabulação e análise dos resultados gerais desta parte do diagnóstico, a fala de 17 estudantes de uma turma de 9º ano da instituição escolar investigada.

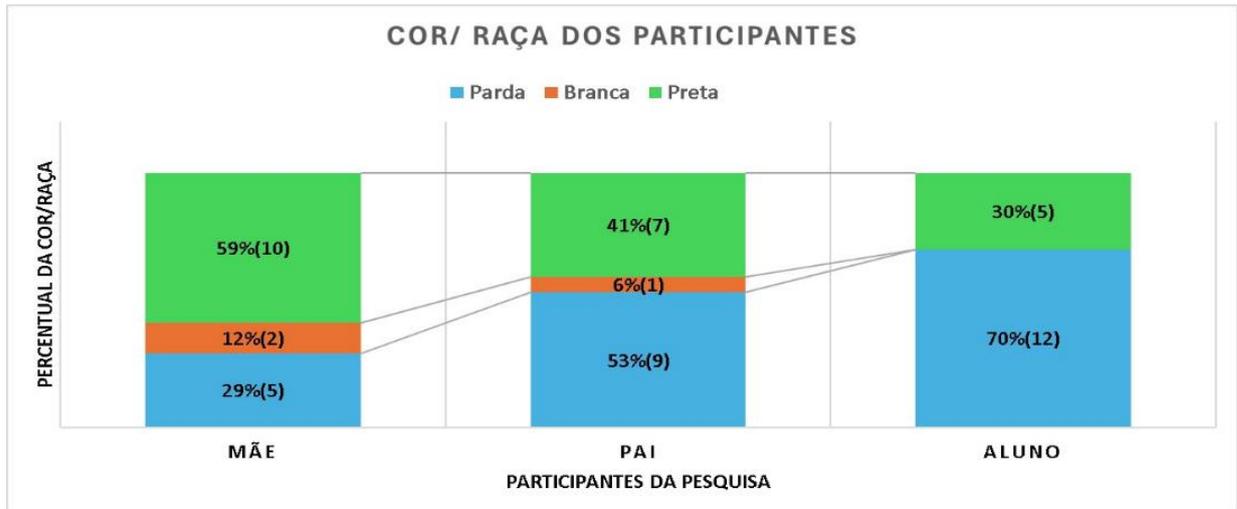
Esses (as) estudantes, em sua grande maioria residem no bairro onde está localizada a escola, mas três deles são quilombolas. Quanto a faixa etária, encontram-se entre 14 e 17 anos.

Com relação às perguntas feitas para a fase final do diagnóstico foram direcionadas aos (às) participantes 11 perguntas objetivas e subjetivas, relacionadas ao perfil étnico-racial deles (as), relações étnico-raciais na escola, literatura, literatura afro-brasileira e africana. Para as primeiras perguntas relacionadas a traçarem o perfil étnico-racial dos alunos (as), foi utilizado um gráfico, com análise dele na sequência. As demais perguntas foram disponibilizadas em quadros a exemplo do diagnóstico, em que participaram gestores e professores, após tal disponibilização foram analisados. Veremos, então os dados sobre o perfil étnico-racial dos estudantes.

3.14 Perfil étnico-racial dos (as) estudantes

Com intuito de mostra o perfil étnico-racial autodeclarado pelos (as) estudantes, visando com isso caracterizar o público participante, assim como a forma como esses (as) estudantes caracterizam seus pais, quanto à cor/raça. Os dados contidos no gráfico que mostram essas características.

Figura 16 - Perfil étnico-racial dos (as) estudantes participantes da pesquisa.



Fonte: Elaborado pelo próprio autor.

Diante do gráfico, é evidente a constatação de que, do quantitativo de 17 alunos (as), 12 se autodeclararam pardos (as) e 05 disseram ser pretos. No que diz respeito a seus pais, podemos constatar que eles (as), caracterizam seus pais como de maioria negra. Tendo em vista que, 10 participantes disseram que suas mães são pretas, 05 que, as suas (mães) são pardas e 02 que são brancas. Quanto aos pais, 09 informaram que eles são pardos, 07 disseram que o deles (pais) são pretos, e 01 que o pai dele (dela) é branco. Portanto, o perfil do estudante participante desta pesquisa é negro. Em termos de porcentagem: 100% dos (as) estudantes se autodeclararam negros. Quanto a seus pais/mães, 88% disseram que suas mães são negras; e 94% deles declararam que seus pais são negros.

3.15 Estudantes e relações étnico-raciais na escola

Na sequência serão analisadas duas perguntas relacionadas às práticas dos participantes da pesquisa no cotidiano escolar, no que diz respeito a preconceitos, discriminações raciais, injúrias raciais que porventura tenham praticado, presenciado ou sofrido no âmbito escolar. Tais perguntas foram disponibilizadas em um quadro como já foi anunciado e depois analisadas. O intuito com este procedimento é garantir a lógica desta pesquisa que é desenvolver uma abordagem qualitativa.

Quadro 19 - Resumo das respostas da pergunta 1 sobre relações raciais na escola.

INFORMANTES	<ul style="list-style-type: none"> • Pergunta: Você já foi vítima ou presenciou algum tipo de preconceito ou de discriminação racial na escola ou em algum momento de sua vida?
-------------	--

	• Se sim, justifique.		
	Sim	Não	Justificativa
Amora I		X	
Amora II		X	
Amora III		X	
Amora IV	X		“Os meninos me chamam de gesso de parede, giz de asfalto”
Amora V		X	
Amora VI		X	
Amora VII	X		“Sim, por que sou uma menina negra um dia tava no banheiro aí a menina disse pra não encosta em mim”
Amora VIII		X	
Amora IX		X	
Amoro I		X	
Amoro I		X	
		X	
Amoro III		X	
Amoro IV		X	
Amoro V		X	
Amoro VI	X		“Me chamaram de macaco e carvão queimado”
Amoro VII		X	
Amoro VIII		X	

Fonte: Elaborado pelo próprio autor.

Na primeira questão da sequência acima, podemos constatar que 14 pessoas disseram que não presenciaram, nem foram vítimas de preconceito racial, o que representa 82%; por outro lado, 03 pessoas disseram ter sido vítimas de racismo, o que corresponde a 18%.

A respeito do resultado, tenho algo a observar enquanto professor, é que, empiricamente tenho observado que, apesar de 82%, dos (as) alunos (as) participantes terem dito que não presenciaram e não foram vítimas de racismo, na realidade não é isso que ocorre, porque já presenciei xingamentos, menosprezos contra alunos pretos. No entanto, esses atos racistas soam como algo normal, pois fazem parte do conjunto de atos que se escondem por trás “do mito da democracia racial”, o racismo velado que se constitui em algo difícil de ser combatido, pois é algo latente. Isto é, está disfarçados em piadas e outros atos que parecem divertidos e que a sociedade considera normal. Mas que afetam em cheio a autoestima das pessoas, principalmente aquelas que estão em processo de formação como são os alunos dos anos iniciais da educação escolar. Isso, sem sombras de dúvidas, reforça o racismo estrutural presente de forma crônica na conjuntura social brasileira.

Quadro 20 - Resumo das respostas da pergunta 2 sobre relações raciais na escola.

INFORMANTES	<ul style="list-style-type: none"> • Você já praticou atos racistas na escola ou em algum momento de sua vida? • Se sim, justifique. 		
	Sim	Não	Justificativa
Amora I		X	
Amora II		X	
Amora III		X	
Amora IV		X	
Amora V		X	
Amora VI		X	
Amora VII		X	
Amora VIII		X	
Amora IX		X	
Amoro I		X	
Amoro II		X	
Amoro III		X	
Amoro IV		X	
Amoro V	X		Não justificou
Amoro VI		X	
Amoro VII		X	
Amoro VIII		X	

Fonte: Elaborado pelo próprio autor.

As respostas para essa pergunta demonstram também o que foi mencionado no comentário da resposta anterior: naturalização do racismo, em decorrência de as pessoas considerarem as brincadeiras que trazem conotações racistas, como se fossem atos normais. Tendo em vista que 16 dos entrevistados, ou seja, 97% disseram nunca ter praticado atos racistas nem na escola, nem em outro lugar. Somente um (a) estudante disse ter praticado, porém não justificou.

3.16 Perguntas a respeito de práticas de leitura e ensino das Culturas e Literaturas Afro-Brasileira e Africana

Quadro 21 - Resumo das respostas 1 das perguntas relacionadas ao ensino das Culturas e Literaturas Afro-Brasileira e Africana.

INFORMANTES	<ul style="list-style-type: none"> • Você lê quantos livros por ano: 					
	Nenh um	de 01 a 02	de 03 a 05	de 06 a 09	de 10 a 12	Mais de 12 por ano
Amora I			X			
Amora II		X				

Amora III		X				
Amora IV			X			
Amora V			X			
Amora VI	X					
Amora VII			X			
Amora VIII	X					
Amora IX		X				
Amoro I	X					
Amoro II			X			
Amoro III		X				
Amoro IV	X					
Amoro V		X				
Amoro VI	X					
Amoro VII		X				
Amoro VIII			X			

Fonte: Elaborado pelo próprio autor.

Para esta pergunta as respostas foram as seguintes: 06 participantes indicaram que leem de 03 a 05 livros por ano, isto representa 35,29% do total de participantes; 06 alunos (as) disseram ler de 01 a 02, os que indicaram esta opção somam também 35,29%; o número de participantes que disse não ler nenhum, foi de 05, ou seja, 29,41%. O número de pessoas que disseram que não leem nenhum livro por ano é considerado elevado para o quantitativo de estudantes da turma. Tendo em vista que há um projeto na biblioteca que incentiva a leitura, como foi anunciado anteriormente no início deste capítulo quando foi realizado o levantamento do acervo bibliográfico da escola. Enquanto professor pesquisador considero, que as leituras literárias realizadas na sala de aula, ocorrem a partir de textos curtos, tais como crônicas, contos, poemas. Talvez seja por isso, a informação daqueles(as) que disseram não ler nenhum livro por ano. É importante sempre salientar que a escola é responsável pelo desenvolvimento da educação formal e a leitura e escrita constituem meios fundamentais para o desenvolvimento dessa educação. Segundo, Luiz Percival Leme Brito, “O leitor se forma na escola, e a biblioteca participa dessa formação, como parte integrante que é da escola” (2015, p.44). Mas, para isso, é necessário que essa biblioteca receba apoio do poder público responsável, por políticas educacionais no estado. Visando com isso, uma infraestrutura ideal para a promoção de atividades envolvendo a leitura, por meio de um acervo que envolva autorias das mais diversas representações étnicas e culturais que estejam na base da formação social brasileira. Não esquecendo que as leituras na atualidade envolvem o meio digital e a infraestrutura de que a biblioteca escolar necessita, deve incluir acesso à internet, a computadores e demais meios para garantir ao (a) aluno(a) o acesso pleno às diversas formas de leituras.

Quadro 22 - Resumo das respostas 2 das perguntas relacionadas ao ensino das Culturas e Literaturas Afro-Brasileira e Africana.

INFORMANTES	<ul style="list-style-type: none"> Quais contos ou histórias infantis você se lembra de ter ouvido ou lido por seus pais ou seus (as) primeiros (as) professores (as)?
Amora I	“Os três porquinhos etc.”
Amora II	“Os três porquinhos, Pinóquio e Adão e Eva”
Amora III	“História dos três porquinhos”
Amora IV	“O galo e a raposa”
Amora V	“Branca de Neve”
Amora VI	“Chapeuzinho vermelho eu gostava muito de ler com minha professora”
Amora VII	“Sapatinho de Cristal, chapeuzinho vermelho”
Amora VIII	“Branca de Neve”
Amora IX	“Chapeuzinho vermelho”
Amoro I	“História de terra minha, minha vó sempre contava”
Amoro II	“Alice no país das Maravilhas”
Amoro III	“Alice no país das Maravilhas, o patinho feio”
Amoro IV	“Menina Bonita do Laço de Fita”
Amoro V	“Alice no país das Maravilhas”
Amoro VI	“Os três porquinhos, Pinóquio”
Amoro VII	“Os três porquinhos a Bela e a Fera”
Amoro VIII	“Turma da Mônica, cinderela branca de neve”

Fonte: Elaborado pelo próprio autor.

Do total de histórias mencionadas, o clássico “Os três porquinhos” é lembrado 05 vezes, esse conto foi escrito por Joseph Jacobs, australiano que viveu muito tempo na Inglaterra; na sequência aparecem: Chapeuzinho vermelho, Branca de neve e Alice no país das maravilhas, com 03 menções cada. Essas histórias foram escritas por europeus, Charles Perrault (França), irmãos Grimm (Alemanha) e Lewis Carroll (Reino Unido). O clássico, Cinderela, escrita também por Charles Perrault foi citada 02 vezes. As demais, História de terra minha, Adão e Eva, A bela e a fera, Pinóquio, Turma da Mônica, O galo e a raposa e Menina Bonita do Laço de Fita tiveram 01 citação pelos (as) estudantes

Podemos observar que essas as histórias lidas ou ouvidas nos primeiros anos de vida dos entrevistados, e que fazem parte da memória literária deles (as), são histórias escritas por europeus, que contextualizam uma tradição cultural dos colonizadores, com ênfase na idealização da branquitude, como em Branca de neve, Alice nos país das maravilhas, por exemplo. A única obra citada que tem uma personagem negra e de certa forma voltada para uma abordagem antirracista é: “Menina bonita do Laço de Fita”, da brasileira Ana Maria Machado.

Quadro 23 - Resumo das respostas 3 das perguntas relacionadas ao ensino das Culturas e Literaturas Afro-Brasileira e Africana.

INFORMANTES	• Você já leu algum livro de histórias africanas:		
	Sim	Não	Se sim, qual (is)?
Amora I		X	
Amora II		X	
Amora III	X		Não informou
Amora IV		X	
Amora V		X	
Amora VI		X	
Amora VII		X	
Amora VIII		X	
Amora IX		X	
Amoro I		X	
Amoro II		X	
Amoro III		X	
Amoro IV		X	
Amoro V		X	
Amoro VI	X		Não informou
Amoro VII		X	
Amoro VIII		X	

Fonte: Elaborado pelo próprio autor.

Em relação a essa pergunta, foi considerado que: 15 participantes afirmaram que não leram livros de histórias africanas, ou seja, 88% das respostas; 02 pessoas disseram que leram, o que corresponde 12% dos entrevistados. Isto, é um reflexo do que foi visto na análise do acervo bibliográfico da escola, em que foi detectado, que há somente um livro de autoria africana na biblioteca. E a ausência total de textos literários de autores africanos no livro didático de Língua Portuguesa de 9º ano, usado na turma participante da pesquisa.

Quadro 24 - Resumo das respostas 4 das perguntas relacionadas ao ensino das Culturas e Literaturas Afro-Brasileira e Africana.

INFORMANTES	• Você conhece alguma história contada em livros, ou contada oralmente por seus pais ou avós que sejam ligadas à África, ou à tradição afro-brasileira, ou quilombola?		
	Sim	Não	Se sim, qual (is)?
Amora I		X	
Amora II		X	
Amora III	X		“Ouvi no quilombo de Cobra grande”
Amora IV		X	
Amora V		X	
Amora VI		X	
Amora VII		X	

Amora VIII		X	
Amora IX		X	
Amoro I		X	
Amoro II		X	
Amoro III		X	
Amoro IV		X	
Amoro V		X	
Amoro VI	X		Não informou
Amoro VII		X	
Amoro VIII	X		“no Curiaú história da mãe da água”

Fonte: Elaborado pelo próprio autor.

No quadro acima, é possível constatar o apagamento dos saberes culturais provenientes da ancestralidade africana, porque, segundo as respostas presentes nele, 14 estudantes disseram não terem lido nem ouvido dos mais velhos, histórias que sejam de origem africana, afro-brasileira ou quilombola presentes em livros ou provenientes da tradição oral. Somente 03 alunos (as), provavelmente quilombolas, disseram que já ouviram histórias, que se encaixam no teor da pergunta. Contudo, quando perguntado sobre quais (histórias), somente 02 especificaram que ouviram no quilombo. As histórias informadas, que foram sobre “a cobra grande” e “mãe d’água” e demais narrativas, deveriam ser coletadas da oralidade mantida pelos mais velhos e trabalhadas na escola. Desta forma, estaria envolvendo praticamente toda a comunidade escolar, haja vista que a grande maioria dos demais alunos são oriundos também de outras comunidades ribeirinhas e que comungam muito destas mesmas narrativas.

Quadro 25 - Resumo das respostas 5 das perguntas relacionadas ao ensino das Culturas e Literaturas Afro-Brasileira e Africana.

INFORMANTES	<ul style="list-style-type: none"> Você conhece algum texto, livro escrito por algum escritor (a) negro(a), seja africano (a) afro-brasileiro (a) ou quilombola que você já tenha lido na escola? 		
	Sim	Não	Se sim, qual (s)?
Amora I		X	
Amora II		X	
Amora III	X		Não informou
Amora IV		X	
Amora V		X	
Amora VI		X	
Amora VII		X	
Amora VIII	X		Não informou
Amora IX		X	
Amoro I		X	

Amoro II		X	
Amoro III		X	
Amoro IV		X	
Amoro V		X	
Amoro VI	X		Não informou
Amoro VII		X	
Amoro VIII		X	

Fonte: Elaborado pelo próprio autor.

Para este questionamento: 14 pessoas disseram “não, ou seja, 82% dos (as) participantes; somente 03 adolescentes disseram “sim, o que corresponde a 18% dos entrevistados disseram sim, contudo quando pedido para informara o (os) nome (s), não foi informado nem o texto, livro ou autoria. Há uma constatação do epistemicídio que vem sendo repetido nas falas dos participantes da pesquisa diagnóstica de uma forma geral. A este respeito comentarei na análise dessas perguntas, no final deste capítulo.

Quadro 26 - Resumo das respostas 6 das perguntas relacionadas ao ensino das Culturas e Literaturas Afro-Brasileira e Africana.

INFORMANTES	<ul style="list-style-type: none"> Você já entrou, em algum momento, em contato com a cultura africana, afro-brasileira ou quilombola, seja na escola ou fora dela? 		
	Sim	Não	Se sim, diga em que momento e onde ocorreu esse contato:
Amora I		X	
Amora II	X		Na escola no projeto consciência negra
Amora III	X		“No quilombo do Curiaú moro lá”
Amora IV		X	
Amora V	X		
Amora VI		X	
Amora VII		X	
Amora VIII	X		Não informou
Amora IX		X	
Amoro I		X	
Amoro II	X		“Na escola”
Amoro III		X	
Amoro IV		X	
Amoro V		X	
Amoro VI	X		“No Curiaú”
Amoro VII		X	
Amoro VIII	X		“No Curiaú”

Fonte: Elaborado pelo próprio autor.

As respostas foram: 07 estudantes disseram “sim”, o que corresponde a 41% das respostas; 10 discentes disseram “não” terem entrado em contato com a cultura de matriz africana em nenhum momento ou espaço, isto corresponde a 59%. Em relação aos (as) participantes que disseram ter contato com a cultura de matriz africana, que foi em número de 07, somente 05, justificaram, quando/onde entraram em contato. Esses (as) disseram que entraram em contato no quilombo e na escola. Na escola, durante o projeto “Consciência Negra”, uma pessoa respondeu. Três responderam que entraram em contato no quilombo. Acredito que há mais estudantes, além dos (as) 07 que disseram ter entrado em contato com a cultura de matriz africana. Tendo em vista, que geralmente há festividades de santos e que envolve o catolicismo sincrético no quilombo do Curiaú, esta comunidade quilombola que como já foi explicado ao longo desta pesquisa fica próximo à escola, e as famílias dos (as) alunos (as) participam dessas manifestações culturais; além dessas festividades, há outras africanidades presentes no entorno da escola, tais como grupos de capoeira, terreiros de candomblé, rodas de samba, dentre outras. Contudo, a escola precisa trabalhar essas manifestações garantindo a valorização dessas produções culturais, não só em um momento determinado, como é o caso do “Projeto Consciência Negra”, mas em um processo que faça parte da prática pedagógica de seus (as) alunos (as). Com a finalidade de combater a ideia que os colonialistas internalizaram de que essas manifestações culturais de matriz africana são inferiores, feias, demoníacas.

Quadro 27 - Resumo das respostas 7 das perguntas relacionadas ao ensino das Culturas e Literaturas Afro-Brasileira e Africana.

INFORMANTES	<ul style="list-style-type: none"> Qual a ideia que você tem da África? (você poderá escrever palavras, frases, ou um pequeno texto.
Amora I	“Fome, negros, escravidão, capoeira”
Amora II	“Cultura, tranças, força. Também pois as pessoas e crianças de lá, pelo menos boa parte passam por situações difíceis, fome doença”
Amora III	“Explorados, injustiças, livres”
Amora IV	“Miçangas, berimbau, muvuca”
Amora V	“Fome, escassez e pretos”
Amora VI	“Deserto, fome, pobreza”
Amora VII	“Beleza, diversidade, cultura, natureza”
Amora VIII	-----
Amora IX	“Fome, falta de água, desnutrição”
Amoro I	-----
Amoro II	-----
Amoro III	“Fome, seca, pessoas doentes”

Amoro IV	“Cultura, Beleza Natural”
Amoro V	-----
Amoro VI	“Fome, seca, desnutrição”
Amoro VII	-----
Amoro VIII	“A falta de comida, a falta de saúde e higiene e a falta de água”

Fonte: Elaborado pelo próprio autor.

As respostas vieram resumidas em sua grande maioria em palavras soltas. Os (as) participantes que responderam foram 12, ou seja, 70,5%; sendo que 05, isto é, 29, 5% deixaram de responder. Dessas 12 pessoas, 02 foram otimistas com relação a visão que alimentam acerca da África e a classificaram com as seguintes palavras “cultura, Beleza Natural”, “beleza, diversidade, cultura, natureza”. 01 pessoa foi realista, pois apontou pontos positivos e negativos em relação à África, veja: “Cultura, tranças, força. Também pois as pessoas e crianças de lá, pelo menos boa parte passam por situações difíceis, fome doença”. No entanto, a grande maioria 09 participantes possuem uma visão negativa acerca do continente africano, pois há uma grande quantidade de palavras que demonstram isso. No geral, é possível compreender que a palavra “fome” aparece citada 06 vezes, outras que denotam negatividade como “falta de água, seca, falta de saúde, desnutrição, escravidão” demonstram o estereótipo que foi construído em relação à África, como se a ela fosse um país só, ou que esses problemas muitas vezes decorrentes da estrutura socioeconômica, - herança colonialismo- fosse um processo natural, uma característica dos africanos, de uma forma geral.

3.17 Análise diagnóstica das respostas dos (as) estudantes

Diante dos dados obtidos, nesta segunda parte da pesquisa: o processo de investigação diagnóstica com estudantes, buscamos dados que justifiquem a intervenção pedagógica, envolvendo obras da coleção “Contos de Moçambique”. Nesta fase, os participantes foram, os atores principais no processo ensino/aprendizagem: os (as) discentes. Isto porque, como sabemos eles/elas são o centro desse processo, por isso a opinião deles/delas, juntamente com a opinião da direção, coordenação pedagógica e professores (as) de Língua Portuguesa que foram ouvidos na primeira fase diagnóstica, são decisivas para elaboração da proposta interventiva.

Os resultados das respostas que visaram investigar o perfil étnico-racial, as relações étnico-raciais dos alunos na escola, assim como o ensino das literaturas e culturas africanas e

afro-brasileiras na instituição escolar onde foi realizada a pesquisa foram analisados de forma subjetiva, mas em diálogo com os pressupostos teóricos de autores que realizaram pesquisa na área da Educação para as Relações Étnico-Raciais, com o objetivo de garantir cientificidade a esta pesquisa. Com este intuito seguem as análises das respostas realizadas junto aos alunos.

Quanto ao perfil étnico-racial dos (as) participantes é possível verificar que, segundo informações obtidas a partir de suas respostas, 100% se autodeclararam negros, pois 70% disseram ser de cor parda e 30% de cor preta. Seguindo esse critério, as respostas dos (as) estudantes apontam que 88% das mães são negras, tendo em vista que 10 dos (as) informantes, compreendem suas mães são pretas e 05 pardas, 02 pessoas informaram que suas mães são brancas. Quanto a seus pais, 94 % disseram que eles (pais) são negros, pois 09 deles disseram que os seus genitores são pardos, 07 consideram os seus pretos e 01 branco.

Embora haja essa constatação de que os (as) participantes se autodeclararam negros, quanto a sua cor de pele, as suas falas demonstram silenciamentos em relação às práticas inerentes às relações raciais e ao ensino da cultura e da literatura africana, afro-brasileira e quilombola na escola.

É evidente o silenciamento que foi demonstrando nas respostas dos alunos ligadas às práticas étnico-raciais no cotidiano escolar dos (as) alunos, pois somente 03 participantes de 17, disseram terem sido vítimas ou presenciado atitudes racistas na escola. Nas respostas para a segunda questão, 16 negaram ter praticado ou presenciado atos racistas. Acredito que há um silenciamento em virtude de já ter observado piadas de cunho racistas e demais atitudes frequentemente entre os estudantes da unidade escolar, onde se desenvolveu este processo investigativo. Isto, configura a naturalização da discriminação racial, ou seja, é o racismo estrutural, tendo em vista, que a construção de uma mentalidade racista por gerações e gerações da sociedade brasileira, o que, de acordo com o estudioso Silvio Almeida (2018), tem gerado comportamentos individuais e processos institucionais provenientes de uma sociedade “cujo racismo é regra e não exceção”. Isto justifica a não percepção dos jovens discentes ao cometerem tais práticas.

O racismo ao longo do tempo, de acordo com Amador de Deus (2020, p. 68), tem se camuflado, ou criado várias personas(máscaras) para se manter. Em nome da democracia racial, ideia que teima em resistir no âmbito da sociedade nacional, os atos racistas se mascaram nas mais diversas formas cotidianas, nos gestos, nas piadas, dentre outros aspectos.

E, tais atitudes, segundo Andrade (2021, p. 24), constituem formas de racismo, pois segundo ele, esta prática hedionda, varia ao se manifestar e vão:

[...] das práticas mais explícitas até o racismo que é negado pelo indivíduo, mas é materializado no agir, no falar e no pensar, talvez de forma mais implícita. São “brincadeiras”, piadas, olhares, frases de duplo sentido, comentários etc. que às vezes acontecem de forma sutil, mas imprimem um tom racista ou reproduzem naturalmente tal comportamento que muitos podem julgar não ser uma prática racista, o que ainda é mais preocupante, pois banaliza e acaba legitimando tais situações que acontecem na sociedade de forma “despercebida”.

É necessário, portanto, uma prática pedagógica que possa desenvolver atitudes que levem ao respeito mútuo entre pessoas que estão em processo de formação humana, como são os estudantes do Ensino Fundamental, como são os participantes desta fase da pesquisa, visando com isso que este (a), aluno (a) possa perceber que as práticas racistas, muitas vezes, estão latentes nas piadas e demais gestos e, isto, causa muitos males a sociedade, pois afeta o outro, causando danos irreparáveis psicossocialmente.

Além das observações acima, no geral, o hábito de leitura dos participantes, segundo as respostas, é inexpressivo, pois segundo o que foi declarado pelos (as) participantes ninguém lê em média um livro por mês durante um ano. E, 29% desses (as) estudantes, disseram que não leem nenhum livro por ano.

A maioria revela por meio de suas lembranças de primeiras leituras literárias, ouvidas ou lidas pelos pais ou primeiros (as) professores (as), que essas memórias estão ligadas a tradição europeia, tais como as narrativas dos “Os Três Porquinhos”, “Branca de Neve e os Sete Anões”, “Alice no País das maravilhas”, dentre outros. Somente uma pessoa citou que leu o livro “Menina Bonita do Laço de Fita”, cuja personagem principal é negra. É importante compreender que esses (as) alunos, quando leram esses livros estavam em um momento de início de construção de conceitos e, segundo Lima (2005, p. 101):

“E se pensarmos nesse universo literário, imaginando pela criação humana como um espelho onde me reconheço através dos personagens, ambientes, sensações? Nesse processo, eu gosto e desgosto de uns e outros e formo opiniões a respeito daquele ambiente ou daquele tipo de pessoa ou sentimento”.

A ausência de obras, com temáticas negras em escolas brasileiras e principalmente em contextos em que a maioria dos (as) alunos (as) é afrodescendente, como é o caso da escola pesquisada, constitui um verdadeiro silenciamento, um epistemicídio. Tendo em vista que, as obras literárias citadas pelos (as) participantes da pesquisa, são obras escritas por europeus, sem ênfase na temática negra. Este ensino baseado no eurocentrismo, em que as referências de identidade étnico-racial não correspondem as suas, poderá levar a autonegação em relação ao seu ser, a sua raça. Inserir autores negros, africanos no ensino infantil, infantojuvenil ou livros com temáticas negras, com imagens positivas em relação a esse público, é garantir o fortalecimento da identidade étnico-racial do (a) estudante negro (a).

À medida que as perguntas se aprofundaram, mais silenciamentos foram desvelados. Lembrando sempre que, o objeto desta pesquisa esteve voltado para a investigação, que procurou saber: se o ensino das literaturas africanas (de língua portuguesa) estava sendo trabalhado na escola; em que se buscava, mais informações a respeito da ligação dos estudantes e suas raízes ancestrais africanas. Neste sentido, foram direcionadas perguntas a eles (as) procurando saber a respeito do envolvimento deles (estudantes) com os conhecimentos culturais, transmitidos pela oralidade ou pela escrita literária, sejam africanos, afro-brasileiro ou quilombolas.

Nesta direção, os desvelamentos vieram à tona, por exemplo, quando a pergunta é restrita a saber se os estudantes leram histórias africanas escritas em livros e, 88% dos 17 participantes, disseram que nunca leram. A baixa demonstração de falta de contato entre os (as) alunos (as) e a cultura e literaturas oriundas de matriz africanas, é revelada quando, a pergunta é mais abrangente, e foi perguntado se já haviam lido ou ouvido (dos mais velhos), histórias africanas, afro-brasileiras ou quilombolas. Para essa pergunta 82%, do público disse não ter lido, nem ouvido histórias dessa procedência. Somente 03 participantes, filhos do quilombo informaram que sim.

Quando a investigação, delimitou-se, a procurar saber da presença da literatura africana ou afrodescendente lida na escola, alvo da pesquisa, 82% dos entrevistados disseram não ter lido textos escritos por esses escritores (as).

No interpretar de Souza e Boakari (2018, p.82-98), “O silenciamento de afrodescendentes e africanas/os na literatura, seja como autoras ou como personagens, situa-se dentro de um cenário complexo e desafiador: o epistemicídio. Porém, esta configuração não

afeta apenas os meandros literários, mas também os nossos cotidianos. Consequências arraigadas historicamente, tendo como pano de fundo a modernidade e colonialismo”.

Diante disso, fica revelado o silenciamento na escola, da voz da raça negra, pela ausência de contato- por parte dos alunos- com textos oriundos da literatura africana, afro-brasileira; do não contato, desses (as) alunos (as) com histórias provenientes da cultura negra, desconhecimento de textos literários escritos por negros. Para Luiz Fernando de França (2006), baseando-se em pesquisas acerca das personagens negras, quando ele investiga a presença dessas personagens nas obras literárias produzidas no Brasil na metade do século XX, constata que:

[...] as personagens negras só aparecem esporadicamente nos textos infantis. Assim, se por um lado elas não aparecem com frequência, quando aparecem são inferiorizadas. Esta informação é extremamente significativa, visto que o silenciamento não apenas reafirma as posturas racista e conservadora da época, como confirma os apontamentos feitos por Bernd (1992), para quem a literatura participa do processo de construção da identidade nacional através de “mecanismos de exclusão (ocultação ou invenção do outro) e de transgressão (resgate dos discursos excluídos ao longo deste processo)” [...] (França, 2006, p. 37).

Essa ausência, de personagens negras e escassez de textos literários escritos por escritores (as) negros (as), são indícios de que o estado de direito através da educação escolar, tem reproduzido a ideologia racista forjada por uma elite de origem escravocrata que se vale de artifícios pedagógicos, entre eles a literatura, para ocultar, excluir o conhecimento cultural presente nos escritos e imagens de obras advindas do intelecto de representantes da comunidade negra. Tendo em vista que essa elite colonialista, com o intuito de manter-se no poder ainda propaga a pseudosuperioridade europeia através do ensino. Visto que o conhecimento é ensinado a partir do olhar de uma base greco-romana. E, a História nos mostra que não foram somente os europeus que vivem em clima temperado, que são arianos, que produziram ciência, que produziram conhecimento sistematizado, pois como disse Aimé Césaire (2020), há feitos que comprovam que outros povos também produziram e produzem conhecimento: [...] pequenos factos que resistem. A saber, a invenção da Aritmética e da Geometria pelos egípcios. A saber, a descoberta da Astronomia pelos assírios. A saber a aparição do racionalismo no seio do Islã, numa época em que o pensamento ocidental tinha feição furiosamente pré-lógica” (p. 58). Isto significa dizer que não tem sentido um ensino em que somente uma das raízes étnicas, das que formam a sociedade multirracial brasileira, determina o que deve ser ensinado, no caso uma elite que faz apologia a um ensino a partir de um viés eurocêntrico.

Tal ensino tem construído uma imagem negativa do continente africano. Isto foi refletido nas palavras dos (as) alunos (a), quando foi pedido para caracterizar a África e tal caracterização foi feita por palavras, um (a) disse: “Fome, seca, desnutrição”, outro, (a) informou “A falta de comida, a falta de saúde e higiene e a falta de água”. Diante dessas respostas, acredito que foi internalizada uma imagem forjada no imaginário coletivo brasileiro, a partir de recursos didáticos que mostram uma África estagnada. Como ocorreu através da repetição ao longo do tempo, de imagens de homens, mulheres e crianças negras africanas escravizadas. Além disso, os meios de comunicação teimam em mostrar uma África faminta, cheia de mazelas. Amador de Deus (2020), enfatiza que:

Para o senso comum, a imagem da África é reducionista: pensa-se que tudo é a mesma coisa. Esse reducionismo é consequência do racismo, que perde de vista que o continente africano é formado por 56 países diversos, mas que possuem semelhanças. A unidade geográfica dos países africanos abriga diversidade biológica, linguística, étnica e cultural. [...] entender a história do continente africano em sua plenitude e complexidade se constitui em um importante passo para garantir o redimensionamento da cultura negra (p.65-66).

Demonstrar referenciais positivos também no campo literário é essencial, pois como já foi abordado ao longo desta pesquisa, os alunos estão em fase de construção de sua formação humana. No texto literário, segue nas entrelinhas a ideologia do(a) autor(a), que escreve de acordo com o pensamento do grupo a que pertence. Falo em especial, aqui, dos autores africanos de língua portuguesa, que lutaram contra o colonialismo, ou mesmo aqueles que escrevem na atualidade, sem pretensões políticas aparentes, mas que escrevem enfatizando personagens e ambientes sem estereótipos, como fizeram os escritores de viés ideológico eurocêntrico. Esses escritores sejam escritores (as) africanos (as), afro-brasileiros (as), constituem um referencial que demonstra positividade na abordagem literária voltada para um público negro, com é, o grupo arrolado nesta pesquisa.

Portanto, trazer escritores(as)negros (as) para o contexto da sala de aula é combater a negatividade, a autorrejeição, as exclusões, os racismos enfrentados pelos alunos negros, pois para Souza e Boakari (2018, p. 82-98):

As marcas do colonialismo e do epistemicídio atravessam tanto a literatura afro-brasileira como as literaturas africanas de língua portuguesa. Oliveira (2014) menciona que o colonizador caracterizou o colonizado a partir do seu olhar; a bestialidade, a inferiorização, os traços estereotipados da figura da/o afrodescendente, são alguns exemplos de representações encontradas na literatura desencadeadas pelo grupo hegemônico.

Portanto a literatura tem ajudado nesta formação negativa, exclusão em relação à raça negra socialmente; mas, segundo Bernd Apud França (2006), ela também pode ajudar nesse processo de desconstrução dessa negatividade, ou seja, por meio da transgressão do resgate dos discursos excluídos ao longo deste processo discriminatório. Tendo em vista que a as Leis 10.639/03 e Lei 1.96/08 não estão sendo colocadas em prática como deveria ser.

4 CAPÍTULO III - PRÁTICA DE LEITURA: DESCRIÇÃO E ANÁLISE DE UMA PROPOSTA DE INCLUSÃO DO TEXTO LITERÁRIO AFRICANO NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

4.1 Proposta de Intervenção

A intervenção denominada: “*Contos moçambicanos: uma proposta didática de combate ao silenciamento das vozes negras na escola*” foi determinada pela comprovação do silenciamento dos saberes advindos da ancestralidade africana, obtida através do levantamento bibliográfico e documental; também nos resultados das análises da investigação realizada no acervo bibliográfico da escola, no livro didático de Língua Portuguesa utilizado nas aulas da turma de 9º ano em que foi realizada a intervenção pedagógica. Assim como, na análise das respostas do diretor, das coordenadoras pedagógica e dos alunos participantes da pesquisa. Esse conjunto de procedimentos investigativos mostraram um silenciamento da voz do negro no cotidiano da unidade escolar investigada.

A afirmação acima está ancorada nos seguintes resultados:

- Na pesquisa bibliográfica foi comprovado que a sociedade brasileira foi forjada a partir de uma visão eurocêntrica e conseqüentemente de rejeição contra negros e, foi constatado que existiram leis que não permitiam ao negro ter acesso à educação escolar. Mas desde a diáspora africana houve resistência contra a opressão colonialista resultando em movimentos organizados que lutaram pelas leis que garantem obrigatoriamente o ensino dos saberes advindos da ancestralidade africana, como é o caso de Lei 10639/03.
- Na abordagem investigativa realizada no livro didático foi constatada a predominância de escritores brancos e do gênero masculino. Autores (as) afro-brasileiros (as), há três e somente uma mulher. No que diz respeito a presença da literatura africana, há ausência total de textos de autores (as);
- No diagnóstico realizado junto aos gestores (as) e professores (as) de língua materna, foi constatado a falta de formação inicial e continuada em Educação para as Relações Étnico-Raciais demonstrada nas respostas do diretor, coordenadoras pedagógicas e professores (as).

- Nas respostas das perguntas diagnósticas, também direcionadas aos(as) gestores e professores (as), há ausência de ações permanentes que visem a implementação da lei 10.639, tendo em vista que as ações estão resumidas ao mês de novembro, através do “Projeto Consciência Negra”.
- Na pesquisa de campo que envolveu os(as) alunos(as) do 9º ano da escola, foi diagnosticada a falta de contato dos alunos com a literatura afro-brasileira e africana.

Diante desses pontos que demonstram o silenciamento dos saberes provenientes da ancestralidade africana na escola, é de suma importância a intervenção a partir das literaturas africanas de língua portuguesa, mais especificamente com os dez volumes da “Coleção Contos de Moçambique”, já descrito anteriormente no final do primeiro capítulo. Tal intervenção constitui uma possibilidade de implementação da Lei 10.639, pois o Parágrafo 1º do Artigo primeiro dessa lei, diz que o Ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira, “[...] 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”. (Brasil, 2004).

Considero que o propósito da proposta interventiva é a transgressão à regra excludente contida na maneira como é desenvolvida a prática pedagógica escolar brasileira pautada no ensino eurocêntrico, em um país em que a população foi formada por uma diversidade. Em uma nação de maioria negra, mas que precisou de lei para que o ensino da História e da cultura Afro-Brasileira e Africana fossem ensinadas obrigatoriamente nas escolas da rede pública e particular de ensino.

Mesmo diante dessa obrigatoriedade tem sido lenta a implementação da Lei Federal 10.639/03 e da Lei estadual do Amapá, a 1.196/08. Essas bases legais, constituem discursos que dão sustentação para ações afirmativas e a escola é o lugar propício para se desenvolver um ensino antirracista, contracolonial; porque como enfatiza Munanga¹¹, “as leis, embora existam, só atingem práticas racistas observáveis. Os preconceitos que são introjetados pela educação e estão na cabeça das pessoas, não. Só a educação pode atingir esse terreno”. E, a escola como um lugar onde são construídas e solidificadas ideias e conceitos que nortearão muito das práticas sociais de uma pessoa, constitui-se no lugar de recomeço, de possibilidade de (re)construção de um novo ser humano, por meio de um ensino com foco nas pluralidades.

¹¹ Essas informações e estão presentes na entrevista concedida por Kabengele Munanga ao Jornal Folha de São Paulo em 27/03/2023

Tendo esse objetivo em foco, há a viabilidade de romper com a tradição escolar brasileira, que é etnocêntrica, pelo menos em muitas instituições escolares. Isto, foi o que vimos ao longo deste capítulo, como foi constatado na pesquisa de campo ocorrida na escola, por meio da análise que teve como alvo a composição dos livros que constituem o acervo bibliográfico escolar; nos textos e autores que compõem o livro didático de Língua Portuguesa de 9º ano e nas respostas dos participantes da diagnose que envolveu integrantes da gestão escolar, da docência da área de Língua Portuguesa e dos (as) estudantes.

Avalio, aqui, ser necessário um diálogo com Ana Paula dos Santos Sá (2019, p. 28), que diz:

Consideramos que pensar a descolonização do currículo e das práticas escolares impõe, assim, o reconhecimento e o questionamento do legado colonial em nosso modelo de ensino, ou, em outras palavras, exige que a educação seja encarada como parte constitutiva do projeto de matriz colonial que marca a história do país. Trata-se de um processo descolonizador a ser consolidado no plano simbólico, isto é, no plano dos saberes, dos imaginários e dos discursos, os quais, no contexto escolar, se mostram historicamente guiados pelo eurocentrismo e, conseqüentemente, pela negação das culturas subalternizadas (Sá, 2019, p. 28).

Ao analisar o discurso acima, considero que por intermédio da curricularização da coleção “Contos de Moçambique” que me proponho elaborar e desenvolver em uma turma de 9º ano, como proposta pedagógica, compreendo que ela constituirá uma possibilidade metodológica de combate à colonialidade excludente exercida pela hegemonia eurocêntrica presente no processo pedagógico e didático da escola pesquisada, onde a maioria da comunidade escolar se declara negra. Neste sentido, Segundo, Andrade (2005, p. 120), “É a ausência de referência positiva na vida da criança e da família, no livro didático e nos demais espaços [...] que esgarça os fragmentos de identidade negra, que muitas vezes chega à fase adulta com total rejeição à sua origem racial, trazendo-lhe prejuízo à sua vida cotidiana”.

Compreendo que os textos literários ajudam a construir a imagem identitária de pertencimento a uma etnia, pois quando se escreve vai implícito um conjunto de referências a respeito de um determinado grupo étnico. De acordo com Andrade (2005), “Se a pessoa acumula na sua memória as referências positivas de seu povo, é natural que venha à tona o sentimento de pertencimento como esforço à sua identidade racial”.

4.2 Objetivos

A finalidade da formação de professores desenvolvida pelo Mestrado profissional em Letras/Profletras é que os mestrandos possam desenvolver novas metodologias para o ensino de Língua Portuguesa e que apresentem um produto no final do curso: uma proposta pedagógica que vise melhorias no ensino. Neste sentido, esta proposta visa a inclusão da literatura africana de língua portuguesa nas aulas de Português, visando com isso a possibilidade de combate ao silenciamento dos saberes da ancestralidade africana no cotidiano escolar.

Tendo o exposto em vista, o objetivo primeiro foi o seguinte: Inserir as narrativas africanas de Moçambique nas aulas de língua materna em uma turma de 9º ano como meio didático/antirracista, parte de implementação da Lei 10.639/03. Dentro desse objetivo geral e visando associar o desenvolvimento da intervenção às recomendações das bases nacionais e estaduais de ensino, foram associados os objetivos específicos: (1) realizar leituras das narrativas africanas, enfatizando suas características estéticas, históricas e culturais; (2) rever nos textos moçambicanos o conhecimento prévio, por parte do aluno (a), de narrativas ou contos de acordo com o que se espera que um (a) estudante dos anos finais do Ensino Fundamental tenha desenvolvido acerca desse gênero e tipologia textual; (3) desenvolver a leitura, a oralidade e a escrita a partir da leitura das narrativas com foco nos temas transversais relacionando com a vivência dos alunos; (4) inserir o texto literário de escritores moçambicanos como mecanismo de ensino de literatura e cultura africana associando aos saberes locais; (5) avaliar a receptividade da proposta interventiva junto a turma participante da pesquisa.

4.3 Metodologia

A proposta interventiva foi desenvolvida na turma em que os alunos responderam às perguntas na fase diagnóstica. Lembrando que a turma, segundo registrado na caderneta de frequências, era composta por 23 alunos (as), na faixa etária entre 14 e 17 anos. No entanto, somente 17, frequentavam assiduamente às aulas e foi com esse público que levei em consideração para o desenvolvimento da intervenção. O desenvolvimento da intervenção ocorreu entre os dias 03 de janeiro de 2024 a 16 de fevereiro de 2024.

O processo de desenvolvimento da intervenção teve duração de 39h/aula, cada aula com duração de 45 minutos. A base para o processo interventivo foi anunciada no fim do primeiro

capítulo, ou seja, foram as 10 obras que fazem parte da coletânea “Contos de Moçambique”. Obras que passaram a ser publicadas no Brasil a partir de 2016, uma parceria entre a Editora Kapulana e a “Escola Portuguesa de Moçambique”, instituição internacional de ensino do idioma português, sediada em Maputo capital de Moçambique. Os títulos lidos foram: *O Rei Mocho* (2016), de Ungulani Ba Ka Khosa; *As Armadilhas da Floresta*(2016), de Hélder Faife; *A Viagem* (2016), de Tatiana Pinto; *O Casamento Misterioso de Mwidja* (2017), de Alexandre Dunduro; *Kanova e o Segredo da Caveira* (2017), de Pedro Pereira Lopes; *Wazi* (2017), de Rogério Manjate; *Na Aldeia dos Crocodilos* (2018), de Adelino Timóteo; *O Caçador de Ossos* (2018), de Carlos dos Santos; *Leona, a filha do silêncio*(2018), de Marcelo Panguana; e *O Pátio das Sombras* (2018), de Mia Couto.

Ressalto, porém, que das 10 obras lidas pelos estudantes, somente 05 foram estudadas com mais profundidade. Isto ocorreu em uma decisão conjunta entre mim, professor/pesquisador e estudantes/participantes da pesquisa. Tendo em vista que se trata de um processo de pesquisa e a pesquisa envolve parcimônia, ou seja, os resultados globais partem de amostras. Neste sentido evitando um trabalho de leitura exaustivo das 10 obras. Foram escolhidas as seguintes obras: *O Rei Mocho*, *Wazi*, *A viagem*, *O pátio das Sombras* e *o Caçador de Ossos*. Essa escolha ocorreu por votação, após leitura preliminar dos (as) estudantes, na biblioteca da escola.

Enfatizo que para o desenvolvimento da proposta interventiva, que teve início no dia 03 de janeiro de 2024, foram providenciadas 200 cópias, ou seja, 20 cópias para cada uma das 10 obras da coleção Contos de Moçambique.

Para análise dos textos literários africanos as atividades voltaram-se para a leitura, a oralidade e a escrita.

4.3.1 Etapas do processo de desenvolvimento interventivo

O processo de desenvolvimento da intervenção ocorreu em quatro fases, a saber: apresentação, desenvolvimento, encerramento e avaliação do processo.

Na apresentação do Projeto “*Contos moçambicanos: uma proposta didática de combate ao silenciamento das vozes negras na escola*”, foi detalhado de que forma seria desenvolvida a intervenção pedagógica; houve a escolha das 05 obras, dentre as 10 que fazem parte da coletânea das narrativas moçambicanas que serviram como base para as atividades com leitura,

oralidade (debate) e escrita; além disso, houve a apresentação do filme “Kiriku e a Feiticeira”, que serviu como base para que fosse explorado conhecimentos prévios dos estudantes/participantes da intervenção a respeito da estrutura de uma narrativa.

A segunda parte do processo interventivo, foi a fase do desenvolvimento. Nesta fase, ocorreram as leituras das 05 narrativas escolhidas pela turma para o desenvolvimento das leituras e interpretação com mais profundidade interpretativa. Esse ato interpretativo e, também compreensivo envolveu, além da leitura, atividades orais e escritas. A primeira narrativa escolhida foi *O Rei mocho* e, a partir do trabalho com essa obra, foi dada continuidade ao processo de questionamentos acerca de conhecimentos básicos sobre narrativas começado, na primeira fase com a discussão que girou em torno do filme Kiriku e a Feiticeira; na sequência houve a leitura da obra *Wazi* com debate e produção textual em torno dela. Isto aconteceu com as demais obras trabalhadas.

Ainda a respeito da segunda parte da intervenção, após a leitura dessas duas obras citadas anteriormente, houve a necessidade de maiores esclarecimentos sobre o panorama cultural do país de onde se originou os contos, ou seja, de Moçambique. Por isso, resolvemos inserir ao processo interventivo, uma entrevista, denominada *Oralidade e Ancestralidade*, com a escritora Paulina Chiziane, pelo canal “You Tube”, que foi assistida pela turma, em seguida, foi discutido e esclarecido acerca da origem dos contos: na oralidade e na diversidade étnica e cultural do país (Moçambique).

Após esse evento, foi dado prosseguimento às leituras que faltavam para conclusão do desenvolvimento da intervenção, a saber: *A viagem, O pátio das Sombras e o Caçador de Ossos*. É importante lembrar que as atividades de leitura, oralidade e escrita ocorreram nas atividades de todas as obras estudadas, além disso a abordagem didática usada buscou através do debate criar pontos de contato com a tradição oral conhecida pelos (as) alunos (as), no caso narrativas e superstições que fazem parte do cotidiano deles (as).

Para encerramento da intervenção, foi convidado o grupo de Marabaixo “Raízes do Bolão”. Este grupo aceitou o convite e enviou um dos membros que proferiu uma palestra (a manifestação cultural Marabaixo) para os alunos participantes da pesquisa. O convite direcionado a esse grupo cultural, foi feito, porque detectou-se pontos de contato cultural e histórico entre as obras estudadas no processo interventivo e o Marabaixo. A ideia do convite, ocorreu em comum acordo entre participantes e o professor.

Por último, veio a avaliação da receptividade da ação interventiva. Este processo ocorreu por meio de questionários com 06 questões, sendo 05 com perguntas semiestruturadas e uma contendo um pedido para avaliar a intervenção. A seguir descrevo o processo interventivo.

4.4 Apresentação da intervenção

Dias 03 /01/2024 (02h/aula)

O processo interventivo teve início no dia 03 janeiro de 2024 com apresentação dos detalhes das atividades. Nesse dia foi exposto as linhas gerais de como iriam ocorrer o desenvolvimento das aulas a partir daquele momento, que já foi descrito na metodologia. Houve um enfoque nas características dos contos moçambicanos de língua portuguesa: base para o desenvolvimento da intervenção, que tiveram as origens na oralidade, mas que foram adaptados para a escrita e atualizados para a visão de mundo com enfoque nos direitos humanos, nas lutas feministas, nas lutas pela preservação do meio ambiente, dentre outros temas considerados transversais.

Dia 04 e 05/01/2024 (04h/aula) (ainda apresentação)

Para falar a respeito das narrativas africanas, os estudantes foram convidados a assistir ao filme Kiriku e a feiticeira.

Figura 17 - Estudantes da turma participante da pesquisa em sessão do filme Kiriku e a Feiticeira (registro do desenvolvimento da intervenção).



Fonte: O autor.

O filme Kiriku e a Feiticeira (1998), dirigido pelo francês Michel Ocelot, conta a história do garoto Kiriku, que com inteligência decide enfrentar a feiticeira Karabá, personagem que atua de forma antagonista. Inspirado em contos orais da África Ocidental, o longa-metragem apresenta muitos ensinamentos, tais como a importância da sabedoria dos mais velhos. Esse ensinamento é de extrema importância na trama da narrativa, porque o avô de Kiriku, com sua sabedoria, foi crucial para que fosse desvendado os segredos do desaparecimento da água na aldeia da sua família, no desaparecimento dos homens e o porquê de Karabá ser má. Esse último fato nos faz refletir sobre desigualdade de gênero e violência contra a mulher, pois a feiticeira Karabá foi vítima da maldade das pessoas do sexo masculino que enfiaram um espinho enfeitiçado em sua coluna vertebral. Diante disso, enquanto professor pesquisador lancei um questionamento à turma. Algo que me ocorreu durante a sessão do filme na sala de aula, uma indagação que acresceu a esses fatos que já foram falados a respeito da narrativa. A pergunta foi a seguinte: será que o espinho que foi cravado em Karabá não seria a representação do machismo que foi inserido na sociedade? A resposta para este questionamento, espero que seja amadurecida e dada para cada um dos alunos participantes e que seja positiva, que possa ser usada no combate à violência contra a mulher seja negra, branca ou indígena.

Figura 18 - imagem da capa do livro Kiriku e a Feiticeira.



Fonte: Livro Kiriku e a feiticeira de Michel Ocelot.

Figura 19 - Imagem de filme Kiriku e a feiticeira.



Fonte: Filme Kiriku e a Feiticeira.

Depois de assistirem ao longa-metragem, entrei em contato com uma colega do horário subsequente, para que fosse possível realizar um debate relacionando o filme com o conjunto de obras que foram selecionadas para esta intervenção. E esse debate (roda de conversa envolveu o que já foi relato anteriormente: falamos do respeito que devemos ter pela experiencia de vida dos mais velhos, desigualdade de gênero (machismo), dentre outros aspectos que exploramos da narrativa do filme.

É importante enfatizar, um fato que ocorreu durante a conversa depois de assistirmos o filme. Logo no início do debate perguntei se conheciam o filme que havíamos acabado de assistir. Nesse momento três alunos quilombolas disseram ter assistido há algum tempo quando estudaram na escola da comunidade a que pertencem: Quilombo do Curiaú. Um deles disse: “esses tambores parecem as caixas de marabaixo”. Ou seja, comparou os tambores usados pelas pessoas da aldeia africana, onde o personagem Kiriku vivia, aos tambores usados nas danças do Marabaixo. O mesmo garoto informou que fez parte de um grupo de Marabaixo e Batuque. Diante disso, ficou acertado que iríamos entrar em contato com esse grupo no sentido de haver possibilidade de apresentação no decorrer do desenvolvimento das atividades. Veremos no final da realização da intervenção que esse diálogo influenciou o formado do processo de aplicação da proposta pedagógica.

Tanto o Batuque quanto o Marabaixo são expressões culturais, presentes na comunidade tradicional do Curiaú, localizado na Zona Norte de Macapá, onde vivem cerca de 490 famílias

remanescentes de quilombolas, que ainda guardam na memória a história dos seus antepassados, seja por meio dos relatos bem contados pelos antigos moradores, pelas festas religiosas ou pelo som do batuque dos tambores do marabaixo, o ritmo usado pelos escravizados para amenizar o sofrimento nos porões dos navios negreiros e considerado a maior expressão cultural amapaense¹².

O Quilombo Curiaú, foi formado, segundo alguns historiadores, por escravizados que fugiam dos maus tratos durante a construção da Fortaleza de São José de Macapá, no século XVIII. Essa construção faraônica consumiu muitas vidas sejam de africanos e indígenas, estes advindos da região de Monte Alegre e Santarém no Pará.

Amador de Deus (2020, p.54), diz que os territórios quilombolas espalhados pelo país são espaços vivos de africanidades e resistência cultural, visto que, nessas comunidades tradicionais são preservados conhecimentos trazidos pela ancestralidade africana, oriundas de várias etnias. E, as manifestações culturais como a dança, a música produzida por tambores e cantos são expressões de resistência.

O debate em torno do filme Kiriku e a Feiticeira, nos trouxe muitas informações interpretados a partir das nuances que pairam em torno da história. Além das interpretações intrínsecas à trama do filme também foi possível realizarmos uma interação cultural entre os aspectos culturais evidentes no enredo de Kiriku e a Feiticeira com a cultura local, mais precisamente com o tambor e cantos cultivados pelos quilombolas do Curiaú.

Ademais, pelo filme ter sido escrito a partir de uma narrativa, isto possibilitou que fosse falado da estrutura e elementos das narrativas, características dos contos, das fábulas, sempre de forma interativa, através de questionamentos. Isso com o intuito de explorar o conhecimento prévio dos (as) alunos (as) a respeito do conjunto de textos adotados para intervenção.

4.5 Apresentação das dez obras que fazem parte da coletânea “Contos de Moçambique”

Dia 10/01/2024 (2h/aula)

Figura 20 - Imagens da apresentação das obras na biblioteca da escola (registro de atividades da intervenção).

¹² Informações obtidas no Portal<Amazônia Real/ <https://amazoniareal.com.br/vila-do-curiaiu-guarda-a-memoria-da-historia-dos-quilombolas-no-amapa>.



Fonte: O autor

Este momento foi o primeiro contato com as obras que fizeram parte da intervenção. Os estudantes foram convidados a explorar o máximo nas dez narrativas escolhidas para o processo interventivo. Foram orientados a olhar a capa, as imagens, prestar atenção no vocabulário, pois há muitas palavras próprias das línguas, das etnias de onde são originárias as narrativas lidas. A partir desse processo de reconhecimento das obras foram selecionadas 05, para que fosse possível fazer um estudo de compreensão e interpretação dos textos. Sem perder de vista a Lei 10.639/03, a Lei 1.196/08 e a BNCC (2018) que orientam o ensino da língua materna nas escolas brasileiras enfatizando o trabalho na Oralidade, Leitura/escuta, Produção de textos e análise linguística e semiótica.

4.6 Conversa envolvendo a turma no sentido da abordagem adotada para o desenvolvimento das práticas de leitura envolvendo os Contos de Moçambique

Dia 11/01/2024 (02h/aula)

Figura 21 - Imagem: leitura compartilhada desenvolvimento das atividades.



Fonte: O autor

Antes do começo das leituras das obras, tive uma conversa para definir a forma didática que adotaríamos no desenvolvimento da intervenção, neste sentido ficou acertado que o procedimento que adotaríamos a cada leitura seria este: realizaríamos um debate (roda de conversa) com a turma e após o debate os alunos escreveriam um pequeno texto a respeito do que foi debatido. Contudo, levando em consideração, que nesta pesquisa, prevalece a abordagem qualitativa e, segundo o acadêmico John W. Creswell, (2010, p. 209), tal abordagem, permite que o plano inicial para o desenvolvimento de uma pesquisa não pode ser rigidamente prescrito. Neste sentido, o formato do desenvolvimento da proposta pedagógica, foi sendo flexibilizado de acordo com os encaminhamentos adotados no processo interativo com a turma.

4.7 Primeira leitura: *O Rei Mocho*

Dias: 12 e 13/01/2024 (04h/aula)

Figura 22 - Aluna no dia da leitura da obra, o Rei Mocho.



Fonte: O autor.

A obra *O Rei Mocho*, do escritor moçambicano Ungulani Ba Ka Khosa (2016), foi construído em forma de diálogo entre pai e filho, em uma narração que evidencia um processo natural dentro das comunidades africanas, em que são compartilhados saberes entre diferentes gerações por intermédio da oralidade. Quem assume o papel de contador de história são os mais velhos.

Depois da leitura começamos a conversar a respeito da (as) mensagem (ens) transmitidas nas tramas do conto *O Rei Mocho*. Na versão reescrita por Ungulani, o homem (ser humano) faz parte da narrativa também. E, ele interferiu na vida dos pássaros que tinham escolhido um rei, porque achavam que tinha chifres, o mocho. O homem, um dia, contou para outros pássaros que o rei deles não tinha chifres. Então, o mocho, passou a ser perseguido por seus súditos. E, é por isso, que o mocho vive a piar ao redor das casas dos homens à noite, causando insônia a eles: é uma vingança contra o ser humano, por ter contado para outros pássaros que ele não tinha chifres e perdeu o posto de rei.

Foram realizadas as seguintes perguntas, visando um estudo:

Quem são as personagens da história? Como se chama esse tipo de história? Quais as características desses personagens?

As respostas para a primeira pergunta emitida pelos (as) estudantes, foram respostas esperadas porque são alunos (as) de 9º ano. A grande maioria, respondeu que eram “pássaros e o homem”. Para segunda pergunta, uma estudante disse que havia aprendido no 6º ano que, a narrativa “O Rei Mocho” na verdade era uma fábula. Nesse momento, fiz lembrar a turma que as personagens das fábulas são animais e apresentam características humanas, tais como demonstração de autoritarismo, desconfiança, vingança. A esse respeito Macêdo e Chaves (2007), dizem que nessas histórias da tradição africana, “os animais, assim como os homens, revestem-se de dignidade própria e são dotados do dom da fala”.

Após essas perguntas básicas, foi perguntado a respeito do entendimento de cada um, a respeito da história. Perguntei se o pássaro mocho se parecia com algum pássaro que conheciam. Um aluno respondeu que com a coruja. Um outro respondeu que existe uma coruja que fica “fazendo barulho perto de casa quando chega a noite e chamam de rasga mortalha”. Este aluno acrescentou que sempre que essa coruja “pia” perto de sua casa sempre morre alguém na vizinhança. Esta associação feita pelo aluno liga a história contada às crenças locais, tendo em vista que o pássaro da história perturba os humanos. A diferença é que na narrativa moçambicana há uma explicação para os “piados” do pássaro mocho próximo as casas das

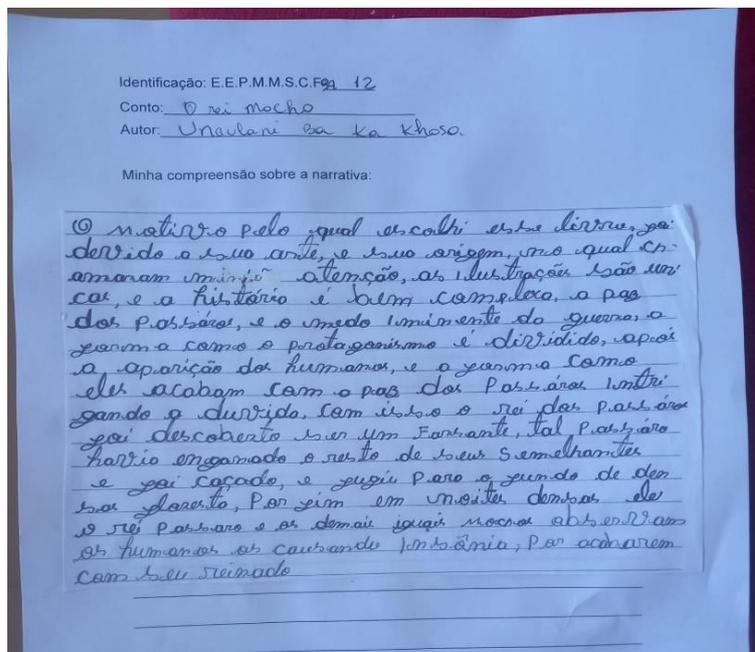
peessoas. Enquanto pesquisador, considero que a discussão deveria ser aprofundada em busca de saber se haveria alguma explicação no imaginário coletivo do qual faz parte o aluno, a respeito do porquê de a coruja rasga mortalha cantar agourentamente nas proximidades das residências das famílias de seu bairro.

Desta forma foi encerrada a atividade relacionada a primeira leitura do texto. Enquanto pesquisador acredito que muito de possibilidades de informação faltou ser explorado na obra. Mas o tempo de duas aulas é curto para um professor desenvolver na plenitude tais potenciais de um texto literário, especialmente como são os textos africanos baseado na oralidade e carregados de ensinamentos de regras sociais.

4.7.1 Texto 1: **Produção escrita relacionado a obra *O Rei Mocho* : após leitura e debate**

Na produção escrita, os estudantes depois de terem lido e participado do debate da obra foram incentivados (as) a escrever um texto a respeito de sua percepção entre o texto literário africano de língua portuguesa, “*O Rei Mocho*”, a sua vivência, a sua memória cultural. Abaixo encontra-se a transcrição dele.

Figura 23 - Produção escrita a partir da leitura e debate do texto: *O Rei mocho*.



Fonte: O autor.

Quadro 28 - Transcrição do texto a respeito da obra *O rei Mocho*.

O motivo pelo qual escolhi esse livro foi devido a sua arte e sua origem, no qual chamaram minha atenção, as ilustrações são únicas e a história é bem complexa, a paz dos pássaros, e o medo iminente da guerra, a forma como o protagonismo é dividido, após a aparição dos humanos, e a forma como eles acabam com a paz dos pássaros intrigando a dúvida, com isso o rei dos pássaros foi descoberto ser um farsante, tal pássaro havia enganado o resto de seus semelhantes e foi caçado, e fugiu para o fundo de densa floresta, por isso em noites densas, ele o rei pássaro e os demais mochos iguais observam os humanos causando insônia, por acabarem com o seu reinado

(transcrição do texto do (da) participante da pesquisa: aluno (a) /identificação E.E.P.M.M.S.C.F-9 A12

Fonte: O autor

Esse texto que foi transcrito que aparentemente parece truncado, linguisticamente falando, apresenta na profundidade textual uma certa coerência, tendo em vista que o (as) alunos (a), foram estimulados a falar de seus escritos e o produtor deste texto, quando chegou a sua vez explicou “que o homem é o grande destruidor da natureza”. Os animais viviam em harmonia apesar da mentira em torno do chifre do pássaro rei, ou seja, do mocho. Mas havia respeito entre eles, viviam em paz. Contudo, veio o homem com sua inteligência e revelou a verdade. Mas acabou com a tranquilidade na floresta, pois como está escrito na história, no trecho, que é um diálogo entre o pai e o filho. O pai diz ao filho: “[...] – A curiosidade do homem desequilibrou a relação entre os pássaros. Sem se aperceber das consequências, o homem afirmou serem falsos os chifres que os mochos acreditavam tê-los como membros distintos. O homem disse aos pássaros que os mochos eram mentirosos” (Khosa, 2016).

4.8 Segunda Leitura: *Wazi*

Dias: 17 e 18/01/2024 (4h/aula)

Na obra, o menino, Wazi, nome do personagem principal que é neto de um caçador, aprende a arte da caça, com seu avô, de nome Jhapondo. Este, vive cansado e entristecido, pressentindo que chega ao final da vida. Wazi é o escolhido, ou único que se propõe a receber os ensinamentos da arte da casa e de outros ensinamentos importantes para a vida na sociedade em que vivem. Contudo, o neto acaba não seguindo um de seus últimos ensinamentos, que era o de não comer as frutas do lado direito do caminho. Ao ser questionado do porquê pelo menino,

o velho simplesmente respondeu: “Não deves e pronto! Foi sempre assim, com todos os outros caçadores da família”. (Manjate, 2017, p. 8)

O procedimento para a atividade oral a partir da leitura do conto moçambicano *Wazi*, aconteceu a partir da seguinte dinâmica, foram feitas duas perguntas: 1 de que fala a história (qual a temática)? 2 A história tem ligação com algo que faz parte de sua vivência? Se sim, justifique.

As respostas dos alunos para essas questões foram diversas: a respeito da primeira, um dos participantes “falou que se tratava de uma história que falava de um menino que desobedeceu às ordens do avô e que por isso foi castigado”, outra resposta foi “desobediência de um neto”, dentre outras respostas.

A respeito da segunda questão, houve participantes que disseram sim. E, uma das justificativas, foi que, pode parecer com a história de Adão e Eva contada na bíblia por causa da desobediência em comer o fruto proibido determinado por Deus. Ainda houve resposta que o monstro descrito na história “Xitukulumukhumba” parecia com a história de “Jurupari” contada por sua avó. Quando perguntado se poderia falar um pouco, ele descreveu o ser mítico Jurupari, como sendo “um bicho, coberto por folhas, um olho só no meio da barriga, tinha dentes grandes e que perseguia caçadores no mato”. O garoto falou ainda que sua avó contava que um homem coletava castanha nas matas do Cajari no interior do Amapá, o alimento para os coletores, em grande parte, vinha das caças. Um dia de domingo foi caçar, porque na segunda voltaria a coleta, matou uma anta parida, mas jurupari que protege a floresta não gostou, foi então perseguido por ele, mas foi salvo pelo sapo encantado Cunauaru. O sapo Cunauaru, vendo o perigo que o homem passava ficou com pena, jogou da sua boca uma baba volumosa e disse: “se não tiveres nojo, te agarra que vou te salvar”. E conseguiu puxar o homem para cima de um jutaizeiro, árvore gigantesca. E o Jurupari chegou em seguida pedindo que Canauaru liberasse sua caça. Mas o sapo não entregou o homem. Avó, do estudante, acredita que a perseguição foi porque ele matou uma anta parida.

Foi abordado na obra *Wazi* questões a partir de temáticas mais gerais, ou seja, ligadas a vida de uma forma universal. Partindo do princípio de que o conhecimento transmitido pela oralidade, seja na África ou em qualquer outro continente, carrega ensinamentos ancestrais e ao compartilhar os ensinamentos da ancestralidade africana, veremos que a pontos de contato com a ancestralidade indígena, europeia, dentre outras origens étnicas que formam a brasileira. É importante considerar que esses conhecimentos advindos do senso comum, muitas vezes,

precisam ser revistos, isto porque há verdades, em um determinado contexto temporal, que mudam, precisam ser ajustadas à contemporaneidade, ou seja, precisam ser reescritas. Mas há outras, ancoradas na ancestralidade, que é necessário preservá-las para que a sociedade garanta sua identidade.

Enquanto pesquisador, acredito que os frutos no caminho que não deveriam ser comidos na obra em estudo, representam os saberes que possibilitam mudanças na vida de uma pessoa. A decisão em comê-los ou não, significa as dúvidas que essa quebra das regras pode causar ao ser humano, pois ao contrariar o senso comum, esse ato trará benefícios ou prejuízo para a vida da pessoa?

Mas há regras resultantes da sabedoria popular que necessitam ser preservadas, aquelas, por exemplo que favorecem, o equilíbrio dos espaços naturais como acontece na narrativa econtada pelo estudante participante relacionada ao “Jurupari” que queria devorar o homem, porque matou uma anta parida.

No decorrer da discussão em torno da obra *Wazi*, mantivemos uma interação entre essa narrativa de origem africana de língua português com uma história trazida por um estudante/participante da pesquisa. Diante disso registro, aqui, a sugestão¹³ do pesquisador Luiz Fernando de França, que disse ser importante manter um diálogo comparativo da leitura desta narrativa (*Wazi*) e de outras histórias africanas, com o enredo de outras narrativas que ocorrem em diversas áreas do Brasil.

Figura 24 - Imagem do debate no jardim da escola sobre a obra *Wazi*.



¹³ Sugestão dada no dia 24/07/2024, pelo Professor Dr. Luiz Fernando de França, orientador desta pesquisa

Fonte: O autor.

Figura 25 - Imagem do debate no jardim da escola.

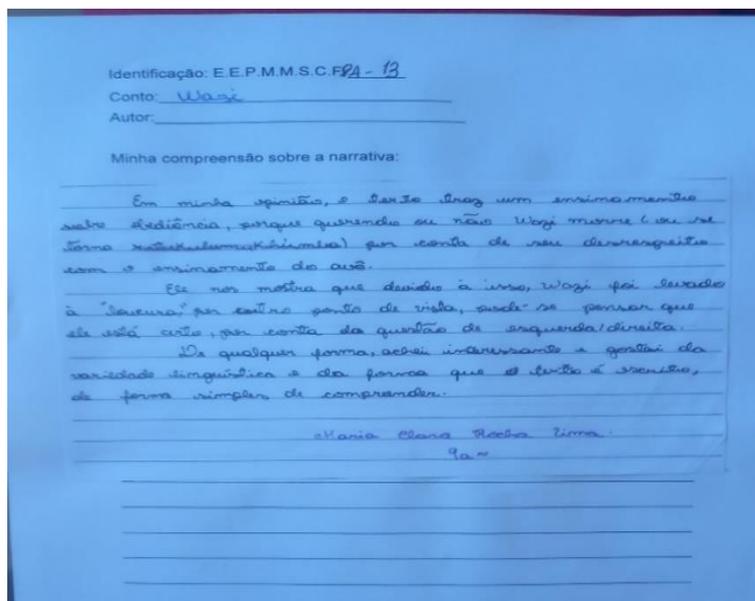


Fonte: O autor.

4.8.1 Texto 2: Produção escrita relacionado a obra *wazi*: após leitura e debate

4.8.2

Figura 26 - imagem de texto escrito sobre a obra *Wazi*.



Fonte: O autor

Quadro 29 - Transcrição texto a respeito da obra *Wazi*.

Em minha opinião, o texto traz um ensinamento sobre obediência, porque querendo ou não Wazi morre ou se torna Xitulumukhumba por conta do seu desrespeito com o ensinamento do avô.

Ele nos mostra que devido a isso, Wazi foi levado a “loucura”, por outro ponto de vista ele pode estar certo por conta de esquerda e direita.

De qualquer forma, achei interessante e gostei da variedade linguística e da forma como o texto é escrito, de forma simples de compreender.

Transcrição do texto de Identificação: E.E. P.
M.M.S.C.F 9 A-11

Fonte: O autor

Este texto que consta o original e a transcrição, foi uma das produções escritas durante as atividades. É observado que o (a) autor (a) aponta como tema principal regras sociais, ou familiares (no sentido mais restrito socialmente) e que essas regras foram quebradas. E, nesse caso o desobediente foi castigado, ou foi morto como aconteceu na versão original (tradição oral de Moçambique), ou foi transformado em um ser encantado: Xitulumukhumba.

Outro fato observado por quem escreveu foi a variação linguística transmitida pela Língua Portuguesa usada em Moçambique que se observa na escrita do texto “Wazi”. Temos expressões e palavras que são próprias da fala dos povos de países africanos que se libertaram da colonização portuguesa, como no caso é Moçambique. Chamam atenção as seguintes palavras e expressões: “apodrecer do vestido = a esperar para ver como acaba a história”, “mata-bicho= café da manhã, primeira refeição”, “Xitulumukhumba = espécie de bicho-papão, ser imaginário”, “nkaringana wa nkaringana=era uma vez”, “phu nkaringana= este é o final da história”. A variação linguística foi assunto abordado em aulas anteriores, mas que demonstra a conexão entre o conhecimento prévio da turma com a conjuntura linguística que compõe o texto, tendo em vista que como enfatizou Alfredo Margarido, “é literatura africana em língua portuguesa, porque a substância ideológica e vocabular contida nos textos literários é africana veiculada pela Língua Portuguesa”, ou seja, ela (língua portuguesa) transmite a mensagem de uma visão de mundo do autor, por meio de uma essência cultural, ideológica e linguística moçambicana ou de outro país africano, cuja língua oficial é o português.

Outra situação que também, ou pode ser, um artifício literário do autor, quando o avô disse a Wazi: “tu não deves comer os frutos das arvores que estão do lado direito do caminho,

apenas os do lado esquerdo”. (Manjate, 2017, p.7 e 45). Segundo os estudantes, isso ficou confuso porque não foi explicado pelo avô ao neto se a “direita” que ele se referia era para ser considerada na ida ou na volta.

Desta forma, foi encerrada o estudo que girou em torno da narrativa escolhida para o momento em que foram envolvidas atividades ligadas à leitura, oralidade e escrita.

4.9 Mais esclarecimentos sobre Moçambique: oralidade e ancestralidade

Dias: 19 e 20/01/2024 (03h/aula)

Figura 27 - Imagem do vídeo exibido para turma.



Fonte: Canal do You Tube: entrevista com Paulina Chiziane à UFRN.

Com a finalidade de melhor contextualizar historicamente, culturalmente as histórias da Coleção “Contos de Moçambique” utilizados na proposta pedagógica, inserimos uma entrevista de Paulina Chiziane ao canal do You Tube¹⁴ (da Universidade Federal do Rio Grande do Norte/UFRN). No diálogo que a escritora moçambicana mantém com o entrevistador, ela fala da oralidade e ancestralidade. Considerei importante, compartilhar a entrevista com os participantes da pesquisa, com o intuito de melhor situar as histórias no contexto das culturas africanas, e, em especial a moçambicana de onde os autores têm origem. Nessa entrevista, Paulina Chiziane fala da importância da oralidade na cultura africana, pois antes da chegada do colonizador não havia escrita. E o conhecimento ancestral era e ainda é passado de geração a geração de forma oral. “Lá, em Moçambique, os contadores de histórias são os avós, são os que contam histórias de forma espontânea, com mais compromisso para com um núcleo familiar”.

¹⁴ Essa entrevista encontra-se no You Tube no endereço https://www.youtube.com/watch?v=WiLijX_7dDk

Perguntada a respeito dos “griots” (contadores de histórias), a escritora respondeu que esse termo não é comum em Moçambique, mas a África é diversa e esse termo (griot), é usado para designar contadores de histórias nômades, que são convidados para animar festas, ou se fazem convidar para participarem de eventos, mas mediante pagamento. Os contadores de histórias moçambicanos, a que ela se refere, são idosos do núcleo familiar, que agem como educadores informais, movidos por sentimentos ligados aos familiares, por isso em transmitir conhecimento de forma voluntária.

Outro aspecto que chama a atenção na entrevista de Chiziane, é que ela disse que antes dos invasores islâmicos e portugueses chegarem ao território, onde está localizado geograficamente Moçambique, este espaço era dividido entre: o matriarcado ao Norte, e o patriarcado ao Sul do país. E os contos refletem o contexto em que se originam: se eles têm origem no Norte, refletem a cultura matrilinear (poder baseado na figura feminina) e se tem origem ao Sul há o reflexo da cultura patrilinear (poder que tem a figura masculina no centro do poder).

A respeito da oralidade dos povos africanos, para o malinês Amadou Hamaté Bâ apud Santos (2011), é necessário se apoiar no conhecimento “transmitido de boca a ouvido, de mestre a discípulo”, quando se quer conhecer a história e a essência do povo africano em profundidade e à luz da validade, pois a “herança de conhecimento de toda espécie” é transmitida oralmente.

Ao interagir com a turma, falamos a respeito dos termos usados por Chiziane, termos como “patrilinear”, “matrilinear”, dentre outras situações da fala da entrevistada. Dessa forma, a fala da escritora moçambicana corroborou com o estudo dos contos moçambicanos durante a intervenção pedagógica utilizada na turma de 9º ano.

4.10 Terceira Leitura: A Viagem

Dias: 24 e 25/01/2024 (4h/aula)

Em primeiro lugar, é importante destacar que a narrativa *A viagem*, é a única obra escrita por uma mulher na coletânea “Contos de Moçambique”. No enredo a autora reescreve a partir da tradição oral a história de uma família de pescadores composta pelo casal, Masud e Wimbo, por dois filhos homens, Agot e Mbuio, e por uma filha mulher, Inaya. A família faz parte de uma aldeia bastante patriarcal, cuja organização social apresenta lugares distintos a serem ocupados por homens e mulheres. Mesmo dentro desse parâmetro educacional, Wimbo sempre

fez questão de dar a mesma educação e incentivo para os três filhos. A mãe segue, ao longo do texto, motivando a filha: “lembra-te de que aconteça o que acontecer, és nossa filha, és a minha filha.

Depois de uma viagem marcada pela superação, Inaya enfrenta várias situações na aventura que faz em busca dos irmãos e sempre age com inteligência, gentileza para com os mais velhos, nunca se sentiu superior a ninguém nos lugares em que chegou, realiza as tarefas que lhe são impostas. E, mesmo salvando seus irmãos e resgatando-os, na viagem de volta para casa, a menina sofre uma inesperada tentativa de assassinato por parte deles.

Na história, Inaya venceu os tabus impostos pela sociedade com a qual tem contato, enfatizando um desejo de igualdade entre os gêneros. Dessa forma, também percebemos que as releituras, como a proporcionada pelas narrativas da coleção “Contos de Moçambique”, servem para criticar certos aspectos tradicionais, atualizando a cultura ancestral com o intuito de evitar a repetição de costumes que não são mais aceitos na sociedade.

4.10.1 Debate acerca da obra: *A viagem*

A atividade oral a partir da leitura do conto moçambicano *A viagem* aconteceu a partir dos passos da dinâmica usada para abordar a leitura anterior, foram feitas duas perguntas: 1 de que fala a história (qual a temática)? 2 A história tem ligação com algo que faz parte de sua vivência? Se sim, justifique.

Na base da discussão em torno da obra *A viagem*, foi envolvida a fala da escritora Paulina Chiziane, vista no vídeo assistido pela turma na aula anterior, em que ela aborda matriarcado e patriarcado na cultura moçambicana antes da chegada de invasores portugueses e muçulmanos. A partir de então, o diálogo entre professor e estudantes, fluiu de acordo com o desenrolar do enredo da narrativa da história envolvendo uma família composta por cinco pessoas: pai, mãe e filhos: dois meninos e uma menina. Chegamos a um consenso que a temática abordada foi a desigualdade de gênero, imposta pela sociedade patriarcal. E, com certeza, essa história tem suas origens em áreas de Moçambique em que impera o patriarcado, porque fica bem claro a separação de papéis sociais entre homens e mulheres. Atividades como pescar, por exemplo, era tarefa para homens. Mas essa ideia é quebrada ao longo da história e a personagem principal Inaya representa essa superação: de que a mulher pode exercer qualquer profissão.

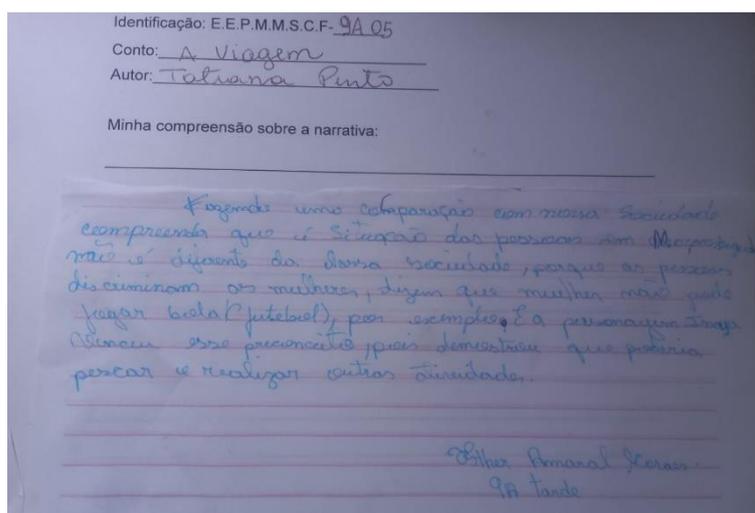
A segunda, direcionou-se a indagar se a trama desenvolvida no conto teria a ver com a vida dos (as) estudantes e caso tivesse que justificassem. As respostas ocorreram no desenvolvimento do diálogo com a turma, registro a resposta de uma estudante, ela disse que relaciona a história a sua própria vida, pois luta para não “ficar só lavando roupa, fazendo comida, varrendo casa”, ela disse que “quer jogar futebol, quer estudar medicina”. Mas na sua casa ninguém a entende, nem sua própria mãe.

A luta contra a desigualdade de gênero, seja na sociedade brasileira ou moçambicana ou em outra sociedade, deve ser uma luta constante e a escola deve contribuir para a formação de pessoas com senso de justiça, que nutram anseios por igualdade de gênero, que repudie a opressão de um gênero contra o outro; a História precisa ser reescrita. Tendo em vista que se constatou na fala da estudante, que o machismo persiste em nossa sociedade e ela quer se libertar do jugo do patriarcado que oprime, concede privilégios e superioridade de um gênero sobre outro.

Dito isso, informo que a atividade oral foi encerrada com a fala da estudante. A partir de então foi iniciada a produção escrita que ocorreu no dia 05 de janeiro de 2024.

4.10.2 Texto 3 - **Produção escrita relacionado a obra *A Viagem* : após leitura e debate**

Figura 28 - produção escrita a respeito da obra *A viagem*.



Fonte: O autor.

Quadro 30 - Transcrição da escrita a respeito da obra *A viagem*

Fazendo uma comparação com nossa sociedade compreendo que é situação das pessoas em Moçambique não é diferente da nossa sociedade, porque as pessoas discriminam as mulheres, dizem que mulher não pode jogar bola (futebol), por exemplo. E a personagem Inaya venceu esse preconceito, pois demonstro que poderia pescar e realizar outras atividades.

Identificação: E.EP.MM.SCF-9 A 05

Fonte: O autor.

Diante da atividade escrita encerrou-se o estudo da obra “*A viagem*”.

4.11 Quarta leitura: *O pátio das sombras*

Dias: 26 e 27/01/2024 (03 h/aula)

Figura 29 - Imagens dos participantes realizando atividade de leitura da obra: *O pátio das sombras*.



Fonte: o autor

A história conta que uma senhora enterrava na cabeça os filhos quando morriam. E, quando os outros filhos, netos e demais da família, os vivos, iam para a machamba (horta, roça) trabalhar, os filhos que estavam enterrado na cabeça da senhora voltavam a vida, mas eram vultos, sombras e faziam festa no pátio da casa da anciã. E, quando aqueles que estavam vivos, ouviam os tambores, as conversas, enviavam um menino para saber o que estava acontecendo, mas ao chegar próximo a casa a barulho desaparecia. O menino perguntava a avó, o que estava

acontecendo e ela dizia que não era nada. Mas diante da comoção da senhora para com o neto, porque ele (neto) encontrou uma pulseira que pertencia ao pai que havia falecido, resolveu um dia contar ao garoto sobre o acontecido. E um dia pediu a ele que ficasse com ela, não fosse com os outros para o trabalho e os demais concordaram e, nesse dia, a idosa cantou uma música de ninar o garoto dormiu e de repente começaram no sonho a aparecer muita gente falecida no quintal da casa e festejaram, nesse dia ele falou com o pai que já havia morrido.

4.11.1 Debate sobre a obra “*O Pátio das Sombras*”

Nesta atividade, foi seguido os procedimentos de elaboração de perguntas adotados nas duas últimas obras abordadas, ou seja, em *Wazi* e *A viagem*.

Uma das respostas dos (das) estudantes para a primeira pergunta relacionadas ao conto “*O Pátio das Sombras*” foi a seguinte: “a história fala de vida e morte”, dentre outras respostas. Diante dessa resposta, continuamos a conversa, aprofundando mais a discussão, a partir da seguinte indagação: por que você compreende que a história está ligada à vida e a morte? Para esse questionamento um estudante disse ter lido a história no final do livro que é o registro original coletado da tradição oral e juntamente com a leitura reescrita pelo autor Mia Couto, compreendeu que nas duas histórias a avó que está viva carrega os filhos que já morreram na cabeça.

É importante frisar que na história original, a família mata a senhora, quando descobre que os filhos e netos mortos vivem na cabeça dela, por outro lado, na reescritura do autor Mia Couto não ocorre a morte da senhora, segundo o próprio autor há crenças que precisam ser desfeitas, pois nas regiões rurais de Moçambique em que as mulheres viúvas e velhas, tornam-se feiticeiras, e o feitiço na crença dessas pessoas é o maior de todos os males. Na versão, contemporânea, há uma quebra dessa crença em favor da defesa da mulher, por conta da discriminação etária. Isto posto, é importante salientar o que ele (escritor) enfatiza sobre a reescritura do final da história *O pátio das Sombras*, quando diz que os valores devem ser questionados na contemporaneidade e houve a necessidade de mudança no final e Couto justifica: “senti ser necessário reconverter esta história, alterando o seu desfecho” (2018, p.20).

4.11.2 Texto 4: **Produção escrita relacionado a obra *O Pátio das Sombras* : após leitura e debate**

Figura 30 - Produção escrita envolvendo o debate em torno de O pátio das sombras.

Identificação: E.E.P.M.M.S.C.F-9A-7
 Conto: O Pátio das Sombras
 Autor: Mia Couto

Minha compreensão sobre a narrativa:

02/02/24

É uma história que se passa na África. Compreendi durante a conversa depois da leitura que a gente teve a respeito do que ela falava que os mortos deixam saudades eles deixaram lembranças boas e ruins.

E quando são pessoas da família ou amigos essa saudade é maior, como aconteceu com o filho que entrou em contato com o pai na história. A história tem uma ligação com a minha vida porque fala da saudade dos mortos, e lembrei da minha avó que me deixou quando eu morava no interior, lá pra perto do rio "Vila Nova".

Nota:

Fonte: O autor.

Quadro 31 - Transcrição da escrita envolvendo o debate em torno de *O pátio das sombras*.

É uma história que se passa na África. Compreendi durante a conversa depois da leitura que a gente teve a respeito do que ela falava que os mortos deixam saudades eles deixaram lembranças boas e ruins.

E quando são pessoas da família ou amigos essa saudade é maior, como aconteceu com o filho que entrou em contato com o pai na história. A história tem uma ligação com a minha vida porque fala da saudade dos mortos, e lembrei da minha avó que me deixou quando eu morava no interior, lá pra perto do rio vila nova.

Identificação: E.E.P.M.M.S.C.F-9 A 7

Fonte: O autor.

Podemos observar que a leitura da obra proporcionou uma ligação entre a cultura da etnia “maconde”, de onde foi coletada a versão original do conto, e a cultura brasileira, pois a saudade dos mortos é humana, portanto, universal.

4.12 Quinta leitura: *O caçador de Ossos*

Dias: 01 e 02/02/204 (03h/aula)

A história intitulada “*O Caçador de Ossos*” fala de um jovem caçador que possuía uns cachorros. Eram estes na verdade que caçavam, pois o dono dos cães não sabia nem apontar uma azagaia (lança curta). Mas ele vivia a se gabar que era o maior caçador do lugar em que morava. O nome do rapaz era Sinaportar. Esse caçador não alimentava seus cães como seu falecido pai os alimentava, pois Sinaportar só dava ossos com farinha para os verdadeiros caçadores. O pai oferecia carne aos animais que caçavam.

Mas um dia os cães se revoltaram e pararam de caçar em protesto ao tratamento que recebiam de seu dono. O rapaz achou que tinha sido amaldiçoado, por isso foi visitar um chefe espiritual, este lhe revelou o verdadeiro motivo e fez com que o rapaz mudasse suas atitudes. Esse chefe espiritual fez o caçador entender que: “aqueles que trabalham, que enfrentam os riscos e fazem sacrifícios não podem ser esquecidos quando chega à altura de usufruir dos benefícios” (Santos, 2018, p. 20). Graças a esse líder, Sinaportar mudou sua postura: “com essa mudança, perdeu a antiga fama de caçador inigualável. Mas conquistou o estatuto de homem de grande valor, porque, a cada dia que passava, o Sinaportar se tornava melhor do que ele próprio fora no dia anterior” (p. 21).

4.12.1 Debate sobre a obra “*O Caçador de Ossos*”

Após a leitura de todas as partes do livro, tanto da reescrita quanto da forma original, o professor começou perguntando se alguém criava algum animal de estimação? Como tratavam esses animais?

Alguns alunos disseram que sim criavam. Um estudante falou que havia ganhado um cachorro de seu tio e que sempre cuidou do animal. E, este guardava a casa da família de dia e à noite. Mas que conhecia pessoas que deixavam os animais passando fome na rua, não aplicavam vacina, não davam banho no animal, dentre outros cuidados.

Quando questionados se esses fatos da vida real tinham ligação com a história contada em o caçador de ossos todos concordaram que sim. Disseram que foi uma leitura fácil de compreender. Um dos participantes colocou que a história escrita por Carlos dos Santos diz que “devemos recompensar quem nos ajuda”. Sinaportar só dava osso e farinha para os animais que caçavam. Por isso eles se recusaram a caçar e se revoltaram com ele. Foi preciso conselhos de outra pessoa para que ele se desse conta do erro e passasse a alimentar os animais.

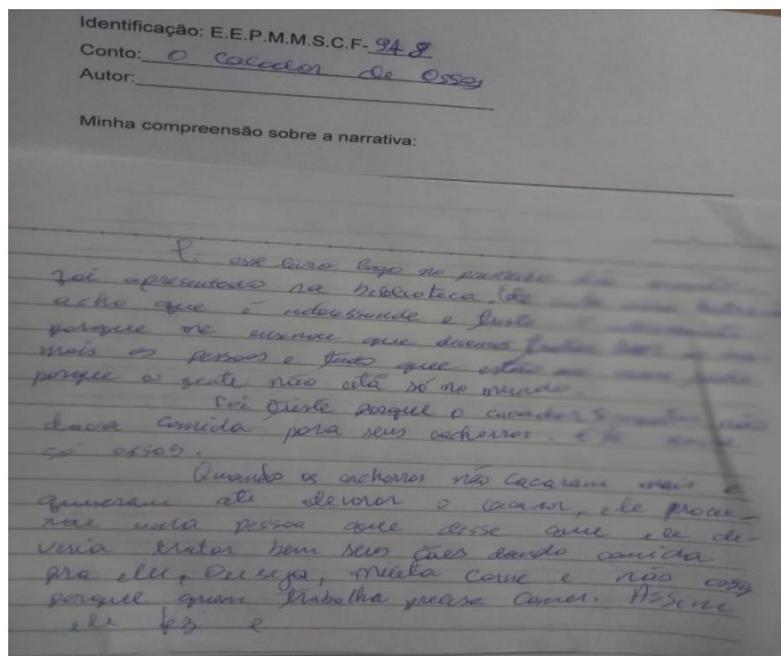
Para finalizar o professor pediu que os alunos relessem o terceiro parágrafo da página 20, em que está escrito “E foi assim que o Sinaportar aprendeu a valorizar todos aqueles, fossem eles bichos, ou gente, assim como o meio ambiente, que os ajudavam a viver e que contribuíam para o seu bem-estar. Deixou de se preocupar em ser melhor do que os outros, cuidando, em vez disso, de com eles aprender e de a todos respeitar” (Santos, 2018, p.21).

4.12.2 Texto 5- atividade escrita após o debate a respeito da obra *O Caçador de Ossos*

Veja de que forma um (a) discente repassou seu entendimento sobre a compreensão do texto:

4.12.3 Texto 5: **Produção escrita relacionado a obra *O* : após leitura e debate**

Figura 31 - Produção escrita envolvendo o debate em torno de *O Caçador de Ossos*.



Fonte: O autor.

Quadro 32 - Produção escrita envolvendo o debate em torno de *O Caçador de Ossos*.

Li esse livro no primeiro dia quando foi apresentado na biblioteca. Ele conta uma história que acho interessante e triste. É interessante porque me ensinou que devemos tratar bem os animais as pessoas e tudo que estão ao nosso redor a gente não está só no mundo.

Foi triste porque o caçador Sinaportar não dava comida para seus cachorros. Ele dava só ossos.

Quando os cachorros não caçaram mais e quiseram até devorar o caçador, ele procurou uma pessoa que disse que ele deveria tratar bem seus cães dando muita comida pra eles. Ou seja, muita carne e não ossos porque quem trabalha precisa comer. Assim ele fez

Identificação: E.E.F.P.M.MS.C. F-9 A-8

Fonte: O autor

Podemos constatar, que a compreensão do estudante/participante a respeito da leitura do livro *O Caçador de Ossos*, demonstra preocupação com a proteção aos animais, mas também aos humanos.

No que diz respeito aos animais, constata-se que os cachorros caçavam caças especiais e quem levava a fama era o Sinaportar; no entanto, a recompensa que ele dava era farinha com ossos, nunca dividiu a carne com os verdadeiros caçadores: os cães. Neste sentido, segundo o próprio autor: os que fazem esforços, que enfrentam os riscos e fazem sacrifícios não podem ser esquecidos quando chega à altura de usufruir dos benefícios” (Santos, 2018, p. 20)

De acordo com as palavras do estudante, “devemos tratar bem os animais as pessoas e tudo que estão ao nosso redor a gente não está só no mundo”. Compreendo que o ser humano enquanto ser social necessita de outras pessoas, e da natureza para garantir a sua sobrevivência na sociedade.

Outra evidência que percebi e, que pode ser trabalhada no processo formativo do estudante, é a denúncia contra a exploração, contra a opressão a pessoas. Neste sentido, o enfrentamento a qualquer tipo de injustiça é válido, seja contra o machismo, racismo, exploração de trabalho infantil, dentre outras. O exemplo presente, na obra estudada foi que, os cachorros que representam características humanas, se recusaram a caçar, porque se sentiram explorados e foram para o enfrentamento e foram reconhecidos.

4.13 Encerramento da intervenção

Dia 07/02/2024 (02 h/aula)

4.13.1 Palestra sobre a manifestação cultural Marabaixo

Palestrante: Senhor Pedro Rosário do grupo de Marabaixo “Raízes do Bolão” do Quilombo do Curiaú.

Figura 32 - Imagens da palestra de encerramento.



Fonte: O autor.

Figura 33 - Palestra com o marabaixeiro Pedro Rosário.



Fonte: O autor.

O convite foi lançado ao grupo cultural “Raízes do Bolão” com intuito de promover um diálogo entre a substância cultural que veiculam aspectos identitários presentes nas narrativas lidas durante a intervenção e as africanidades que circundam a escola. A ideia de trazer esse grupo cultural quilombola, surgiu logo na apresentação desta proposta pedagógica, quando o aluno comparou os tambores tocados pelos personagens do filme Kiriku e a Feiticeira com aqueles tocados pelo grupo de Marabaixo do quilombo a que pertence: o Curiaú.

O Marabaixo faz parte das festividades católicas, sincréticas, juntamente com o Batuque. A respeito deste Soares (2023, P. 126), diz, “o batuque é acompanhado de dança até o amanhecer dos dias de festejos dos santos. A influência religiosa, assim como o Marabaixo, está na ladainha, seguida da folia”.

Essas manifestações fazem parte da memória histórica e cultural do estado do Amapá, por isso, a apresentação do grupo “Raízes do Bolão” e revestida de grande importância no encerramento da aplicação da proposta pedagógica. Lembrando, também, que a Lei 1.196/08, torna obrigatório o ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira nas redes particular e pública do estado. Diante do apresentado, vale confirmar o que a lei determina:

Art. 1º. 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 atinentes à História do Brasil. (Amapá, 2008).

Neste sentido essas manifestações que se revestem de grande significado histórico e cultural e garantem identidade e resistência ao povo negro do Amapá deve obrigatoriamente ser incluso na educação escolar desse estado.

Nos contos que fizeram parte da intervenção, há várias passagens em que a música e dança se fazem presentes nas obras como parte da vida das personagens na obra “O rei Mocho” de Ungulani Ba Ka Khosa, é possível constatar a importância da música, da sonoridade na relação entre o ser humano e a natureza, por exemplo, para pedir licença para a floresta, simbolizada metonimicamente por uma árvore, o homem faz por intermédio da música. A partir

daí começa a contar a narrativa que representa ensinamentos, o porquê de os mochos cantarem perto da casa dos homens à noite causando insônias nestes. Veja em Khosa, (2016, p. 7):

[...]

– Conta-me.

– Vamos cantar primeiro à mãe árvore. A protetora dos espíritos.

♪ Zu, zuum, zuum, zuum

Abre-me a porta, mãe árvore!

Abre, abre-me a porta!

Quem és tu?

Zu, zuum, zuum, zuum

Sou eu teu filho, homem, mãe árvore

[...]

Na narrativa “O pátio das Sombras”, há passagens que indicam a importância da música na existência da etnia “Maconde”, que vive no Nordeste de Moçambique. As passagens são: “[...] senti barulhos, ouvi tambores” (p. 9), “E dançavam, cantavam e festejavam” (p.17). Há outra passagem registrada na reescrita de Mia Couto (2018, p. 15), que diz que a idosa “convidou o neto para que se sentasse a seu lado, de mãos dadas, e se deixasse sonhar. Ela lhe foi cantando uma canção de embalar”.

4.13.2 Resumo da palestra

No diálogo entre o marabaixeiro¹⁵ Pedro e os estudantes houve ênfase na origem da dança do Marabaixo. Ele disse que não tem uma definição certa sobre a origem do nome “Marabaixo” nas comunidades negras amapaenses. Segundo o palestrante, as pessoas mais velhas diziam que a manifestação cultural tem sua origem na travessia do oceano, e, é uma triste lembrança, de quando estavam acorrentados no porão dos navios, no balanço das ondas do mar acima e mar abaixo, daí o nome pode ter sido originado, falou ele, o Senhor Pedro. Outra versão seria que o Marabaixo teria vindo da língua árabe “Morabit” - saudar os deuses.

¹⁵ Marabaixeiro é o nome que se dá no amapá aos integrantes de grupos de marabaixo, pessoas que tem compromisso com essa manifestação cultural

Ele continuou dizendo que o Marabaixo é uma dança que possui movimentos próprios: é o arrastar dos pés como se os dançantes estivessem imitando os passos de pessoas que eram acorrentados no tempo da escravização. É uma dança de lamento, em que é expressa o sofrimento; ou as pode expressar as alegrias do cotidiano ao longo do processo histórico por que passou o povo negro até o momento. Uma dança, com cantos de saudade, tristeza na busca por liberdade, na esperança de voltar à África. Também registra fatos da história do negro na capital amapaense, inclusive quando foram obrigados a deixar o lugar onde moravam no centro da cidade em 1944 para áreas periféricas da capital. Isto representou revolta em muitos da comunidade negra.

Houve perseguição por parte da igreja católica em relação aos festejos do marabaixo durante as festas dos santos. Proibiram as manifestações dentro da igreja matriz de São José e em outras igrejas. Mas hoje temos sacerdotes da comunidade negra que lutam pelo movimento negro, pela cultura como marca de identidade do povo que é maioria da população no Amapá.

4.13.3 Perguntas para o palestrante

Foi aberto espaço para perguntas, e um questionamento que chamou a atenção foi feito por um participante, que fez a seguinte interrogação: O Marabaixo tem a ver com macumba?

A resposta do senhor Pedro foi a de que macumba é um instrumento de percussão de origem africana tipo um reco-reco “não sei se você conhece reco-reco?” “e quem toca é o macumbeiro”, respondeu o palestrante. Acrescentou o palestrante que no Brasil há cultos de matriz africanas que são conhecidos como macumba e que são vistos de forma preconceituosa, disse que nesses cultos são usados tambores também e que o toque pode ser parecido com o que é usado na percussão dos tambores do Marabaixo, mas as finalidades são outras. Mas é tudo “origem africana e que ninguém deve discriminar ninguém”.

Ao encerrar disse que o principal instrumento que acompanha é a caixa de marabaixo que era, no passado, confeccionado com troncos de pequenas árvores e couro de cabra, veado cobra sucuriçu ou jiboia. Mas hoje já é feito com material reciclado: caixotes que é coletado em supermercados, dentre outros materiais, outros são comprados utilizados na confecção desses tambores. O marabaixo é composto por dança percussão e canto. E fez a demonstração.

Figura 34 - Imagem de como ocorre os toques na caixa do marabaixo (registro da intervenção/encerramento).



Fonte: O autor.

A intenção com o convite ao palestrante foi o de associar as leituras trabalhadas na intervenção com as africanidades presentes no espaço social, onde está localizada a escola. E como já foi falado várias vezes ao longo desse processo de escrita, a escola fica próximo a um quilombo e a manifestação mais proeminente na cultura quilombola e que grande parte dos alunos conhecem, mas que a escola demonstra pouco interesse, em levar para dentro do espaço da instituição, onde foi desenvolvida a pesquisa.

Foi realizado esse diálogo com o intuito de mostrar que os contos estudados demonstram uma variedade de culturas da África, cada um aborda características das etnias de onde foram originados. E o povo brasileiro afrodescendente é oriundo de diversas etnias, tendo em vista que quando os traficantes de humanos da África subsaariana transportavam esse povo escravizado para as Américas, propositalmente traziam povos de diversas etnias para que não se entendessem e não criassem meios de resistência contra a opressão.

Segundo Amador de Deus (2020, p. 41),

no processo de diáspora, aqueles homens e mulheres que atravessaram o oceano desamparados viram rompidos os laços de linhagens que o agregavam como etnias e, para não sucumbir, tiveram que elaborar diversas estratégias de sobrevivência. [...] E, para tanto, não contaram com outros recursos, senão seus corpos, suas mãos, com que foram capazes de criar e improvisar. Entretanto, esses homens e mulheres contaram sobretudo com suas memórias vivas procedentes da África.

Neste sentido as memórias que ajudaram a construir uma identidade afro-brasileira que tem suas raízes na “Mãe África” e que se fortaleceram ao longo do tempo como elemento de resistência dos escravizados e de seus descendentes como é o caso do Marabaixo. Com vista a isso, o objetivo dessa palestra foi que, essa resistência seja reforçada pelas leituras de narrativas como os da coleção “Contos de Moçambique” que constituem fragmentos culturais de algumas

das muitas etnias que formam o tecido cultural africano. E que, dessa forma, haja possibilidade de combate ao silenciamento das vozes dos saberes africanizados na escola. E, assim, a Lei 10.639/03 e sua correspondente no Amapá, Lei 1.196/08, possam ser efetivadas.

Figura 35 - Magem dos “Contos de Moçambique”, caixa de marabaixo e estudantes.



Fonte: O autor.

4.14 Avaliação do processo interventivo

Dia 15 e 16/02/2024 (04h/aula)

Neste processo de avaliação final foram feitas 06 questões, 05 semiestruturadas e a última é um pedido para produção de um texto abordando pontos positivos ou negativos no desenvolvimento da intervenção. Através desses questionamentos busco avaliar, a receptividade por parte dos estudantes em relação ao proposto durante o processo de implementação da ideia de inserir as narrativas da literatura africana de língua portuguesa de Moçambique ao ensino da Língua Portuguesa.

As perguntas foram as seguintes:

1 Você gostou do projeto de leitura “*Contos moçambicanos: uma proposta didática de combate ao silenciamento das vozes negras na escola*”?

Sim () Não () por quê?

2 Você considera importante os temas abordados nas narrativas lidas durante o projeto?

Sim () Não (), por quê?

3 Durante as aulas em que foram incluídas leituras e discussões a respeito das narrativas de Moçambique, a apresentação do filme “Kiriku e a Feiticeira”, o vídeo com entrevista com a escritora Paulina Chiziane e a visita de um membro do grupo de Marabaixo, esses encontros lhe ajudaram a ter uma visão positiva sobre a África e sobre os saberes produzidos pelo povo negro no Brasil e em especial do Amapá?

Sim () Não (), por quê?

4 A maneira como foram discutidas as leituras durante o desenvolvimento do projeto de intervenção ajudam a combater o preconceito racial?

Sim () Não (), Justifique.

5 Na sua opinião, há possibilidades de as narrativas lidas e debatidas fazerem parte das aulas de língua portuguesa?

Sim () Não (), Justifique?

6 Escreva em poucas linhas o que representou o período em que foram lidas as narrativas de Moçambique, a apresentação do filme Kiriku e a Feiticeira, a entrevista da escritora africana Paulina Chiziane e a palestra do membro do grupo de marabaixo “Raízes do Bolão”. Informe se foi positivo ou negativo:

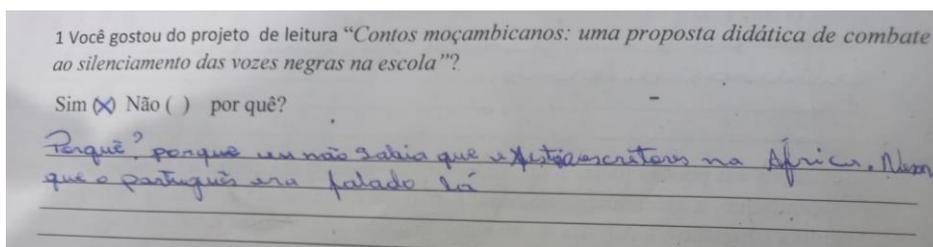
Os resultados seguem para cada questão:

O quantitativo que participou deste processo avaliativo foi o mesmo número de alunos que participou da pesquisa diagnóstica e da intervenção, ou seja 17. É importante informar aqui que para as perguntas fechadas que indicavam para o participante indicar “Sim ou Não”, as respostas foram 100% Sim. No entanto, quando proposto para escreverem o porquê, as justificativas foram diversas, pois houve participante que não escreveu justificativas para algumas questões, mas houve respostas convincentes, independentemente de a escrita conter desvios gramaticais. Levei em consideração a intencionalidade, a coerência relacionada às perguntas e à intervenção. A seguir estarão algumas amostras de justificativas divididas por perguntas e para cada conjunto de perguntas foram feitas análises a respeito da intencionalidade

avaliativa contida na subjetividade de cada um. Lembrando que esta pesquisa predomina a abordagem qualitativa.

4.14.1 Justificativas para a questão 1:

Figura 36 - Imagem da justificativa I para a questão 1.



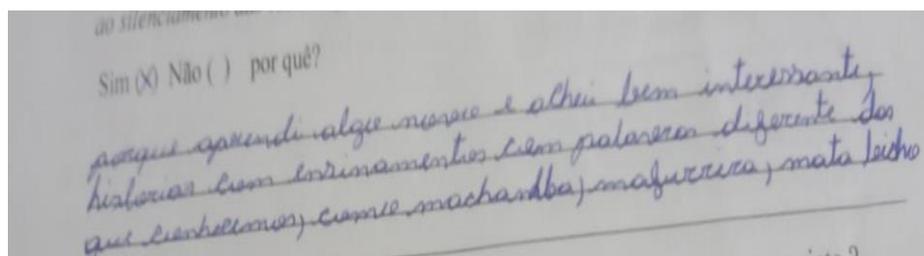
Fonte: O autor.

Quadro 33 - transcrição da justificativa I para a questão 1.

Por quê? Porque eu não sabia que existia escritores na África. Nem que o português era falado lá

Fonte: o autor.

Figura 37 - Imagem da justificativa II para a questão 1 do processo avaliativo.



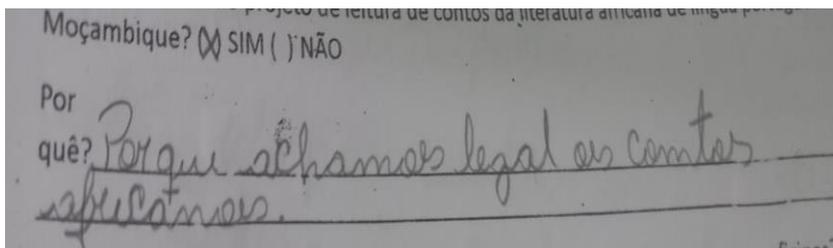
Fonte: O autor.

Quadro 34 - Imagem da transcrição da justificativa II para a questão 1.

Porque aprendi algo novo e achei bem interessantes histórias com ensinamentos com palavras diferentes das que conhecemos, como machamba, mafurreira, mata bicho.

Fonte: O autor.

Figura 38 - Imagem da III Justificativa para a questão 1.



Fonte: O autor.

Quadro 35 - Transcrição da justificativa III para a questão 1.

Porque achamos legal os contos africanos.

Fonte: O autor.

Este processo avaliativo diz respeito à receptividade por parte dos alunos ao processo interventivo denominado “*Contos moçambicanos: uma proposta didática de combate ao silenciamento das vozes negras na escola*”. Para a primeira questão os 17 alunos disseram sim que gostaram da proposta interventiva. Quanto às justificativas foram elencadas três respostas.

A primeira justificativa enfatiza que o a(a) participante gostou e não sabia que existiam escritores na África, isto corresponde as respostas para as perguntas que foram direcionadas a esses alunos, na pesquisa diagnóstica, a respeito do conhecimento deles para com a literatura africana e afro-brasileira e, para essas perguntas, as respostas indicaram desconhecimento, falta de contato para com a literatura africana por parte dos participantes.

A segunda, resposta indica a aceitabilidade por parte da pessoa que participou do processo interventivo, porque através das histórias, entrou em contato com ensinamentos, com palavras diferentes. Percebi que há palavras que se incorporaram a Língua Portuguesa, mas guardam a cultura moçambicana que é diversa. Tendo em vista que, segundo Couto (2011), existem cerca de 25 línguas faladas em Moçambique, pouca gente dominava fluentemente o Português, cerca de 12%, quando do lançamento da obra “E se Obama fosse africano? (Mia Couto, 2011). Veja as palavras desse escritor a este respeito:

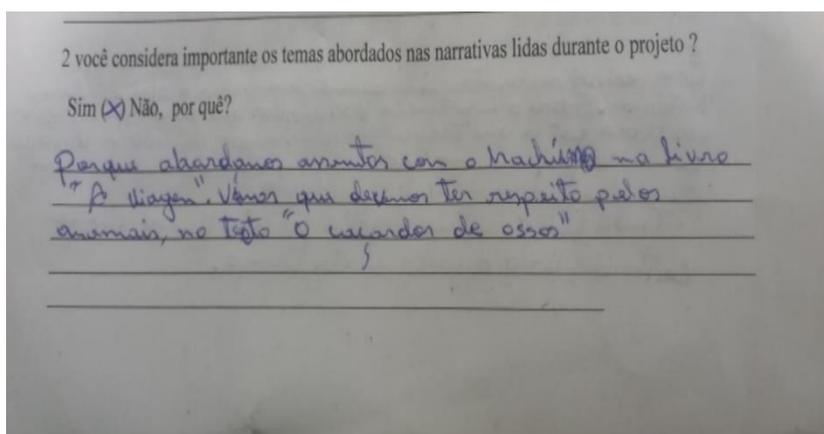
Há trinta anos, quase nenhum moçambicano tinha o português como língua materna. Agora, mais de 12% dos moçambicanos têm o português como seu primeiro idioma. E a grande maioria entende e fala português inculcando na norma portuguesa as marcas das culturas de raiz africana (Couto, 2011, p. 10)

A Língua Portuguesa é a Língua oficial de Moçambique ela transmite a mensagem dos contos que pertencem a um determinado grupo etnolinguístico desse país. Mas assim, como no Brasil, onde se fala um português brasileiro, em que se incorporou vocábulos nativos ou trazidos pelos escravizados, assim é o português moçambicano: nele estão incorporados a substância identitária das etnias presentes naquele território.

No que tange a terceira justificativa, o (a) estudante expressou aprovação ao que foi trabalhado no processo interventivo. Na maneira dele, foi expressa uma avaliação positiva do que foi expresso através da leitura, do debate, da produção escrita.

4.14.2 Justificativas para a questão 2:

Figura 39 - Imagem da justificativa I para a pergunta 2.



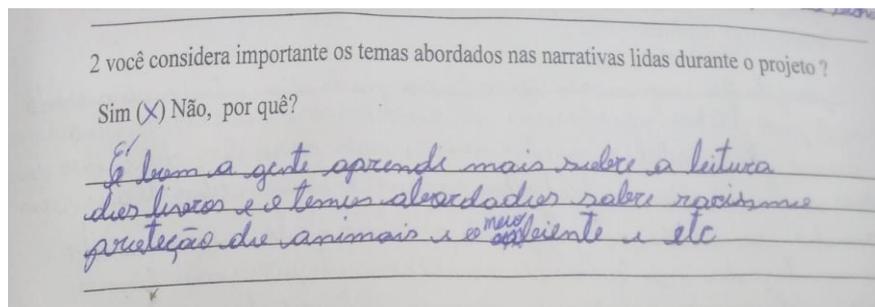
Fonte: O autor.

Quadro 36 - Imagem da transcrição da justificativa I para a pergunta 2.

Porque abordamos assuntos com o machismo, no livro "A viagem", vimos que devemos ter respeito pelos animais, no texto "o caçador de ossos"

Fonte: O autor.

Figura 40 - Imagem da II justificativa para a questão 2.



Fonte: O autor.

Quadro 37 - imagem da transcrição da II justificativa para a questão 2.

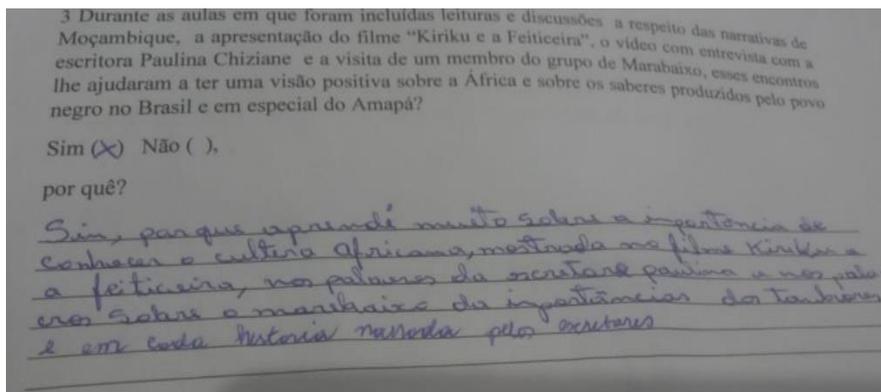
É bom a gente aprende mais sobre a leitura dos livros e os temas abordados sobre racismo, proteção dos animais e o meio ambiente etc.

Fonte: O autor.

A segunda questão foi direcionada a investigar se os temas (transversais) proporcionados pelas discussões acerca das narrativas de Moçambique eram importantes. As justificativas para a aceitabilidade do projeto por parte dos (as) participantes, consistiu no fato de considerarem importantes os temas como machismo (desigualdade de gênero), respeito pelos animais, meio ambiente. Citaram livros que abordaram esses temas. Por exemplo: *A viagem*, abordou nas entrelinhas o machismo, criando possibilidades de igualdade de gêneros, pois a personagem Ynaya com apoio de sua mãe exerce vários papéis que estavam destinados aos homens indicando que “o lugar da mulher é onde ela quiser”. Este é um tema universal, porque temos machismo em Moçambique, no Brasil e no mundo e a mulher negra é a que mais sofre com isso. Em *O caçador de ossos* foi abordado a questão da proteção aos animais. O meio ambiente é possível de ser trabalhado em *As Armadilhas da Floresta*. E o combate ao racismo podem ser trabalhados em todas as obras, tendo em vista que a própria inserção dessas leituras em uma sala de aula brasileira representa uma quebra no paradigma de um ensino que sempre valorizou o eurocentrismo.

4.14.3 Justificativas para a questão 3

Figura 41 - Imagem da I Justificativa para a questão 3.



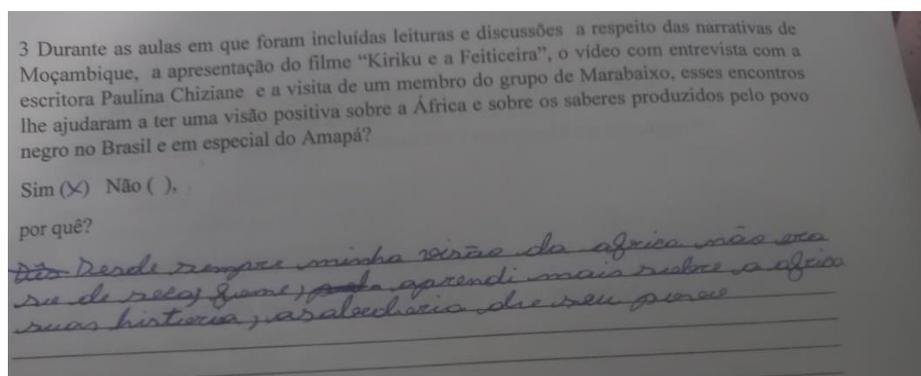
Fonte: O autor.

Quadro 38 - Transcrição da I justificativa da questão 3.

Sim, porque aprendi muito sobre a importância de conhecer a cultura africana, mostrada no filme Kiriku e a feiticeira, nas palavras da escritora Paulina e nas palavras sobre o marabaixo da importância dos tambores e em cada história narrada pelos escritores

Fonte: O autor.

Figura 42 – Imagem da II justificativa para a questão 3.



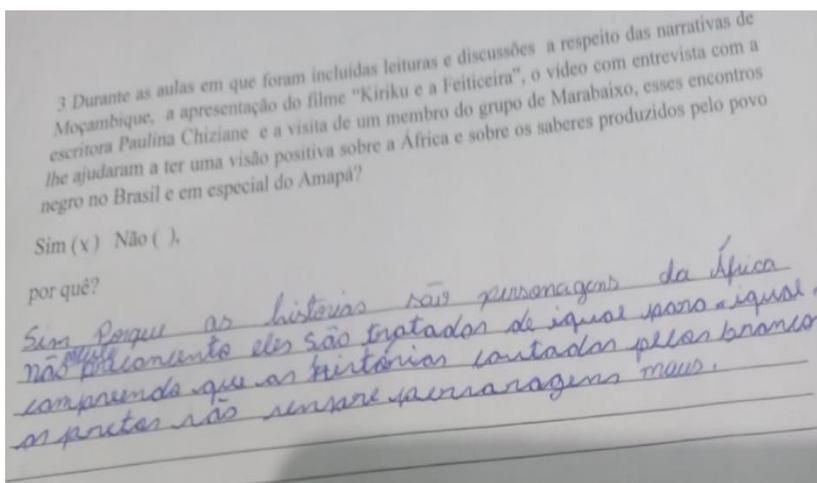
Fonte: O autor.

Quadro 39 - transcrição da II justificativa para a questão 3.

Desde sempre minha visão da África não era só de seca, fome, aprendi mais sobre a África suas histórias, a sabedoria do seu povo.

Fonte: o autor

Figura 43 - Imagem da III justificativa para a questão 3.



Fonte: O autor

Quadro 40 - Transcrição da justificativa III para a questão 3.

Sim, porque as histórias são personagens da África não existe preconceito eles são tratados de igual para igual. Compreendo que as histórias contadas pelos brancos, os pretos são sempre personagens maus.

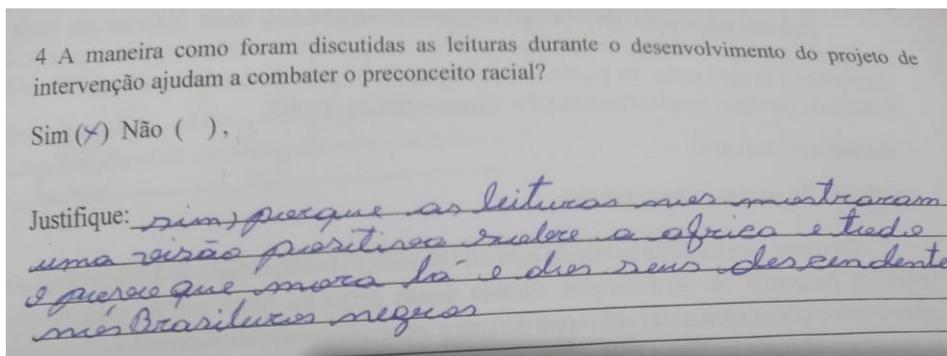
Fonte: O autor.

A pergunta estava voltada para saber de que forma a intervenção, havia contribuído em desconstruir a visão negativa a respeito do continente africano e ao povo afro-brasileiro e a tudo que foi produzido culturalmente no decorrer dos tempos em solo nacional que tenha ligação com a ancestralidade africana, diaspórica. Tendo em vista que se criou uma visão reducionista da África.

Na fase diagnóstica desta pesquisa, quando foi pedido, para os (as) estudantes caracterizarem a ideia de África, em palavras, ou frases, as respostas foram: pobreza, fome, falta de água, miséria, doença. As respostas, das perguntas avaliativas, demonstraram que a intervenção possibilitou um outro olhar sobre os africanos e seus descendentes, ou seja, um olhar positivo. Isto, porque predominou, na visão avaliativa dos (as) participantes uma estética não europeia, uma estética literária que insere na vida escolar do (a) estudante uma outra visão da África, do povo africano.

4.14.4 Justificativas para a questão 4

Figura 44 - Imagem da justificativa para questão 4.



Fonte: O autor.

Quadro 41 - Transcrição da justificativa para a questão 4.

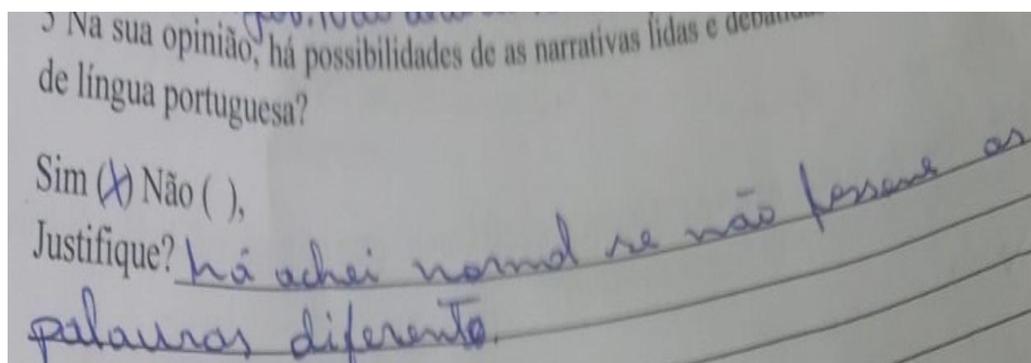
Sim, porque as leituras nos mostraram uma visão positiva sobre a África e todo o povo que mora lá e dos seus descendentes, nós Brasileiros negros

Fonte: O autor.

No que tange a questão de número 04, 06 participantes deixaram de responder, acredito ter sido pelo cansaço, pois o processo avaliativo foi realizado em um dia em que minhas aulas foram programadas para ocorrerem nos últimos horários e acredito que estavam com fome. Contudo, a resposta que selecionei como amostra, demonstra que as ações voltadas para a desconstrução da visão negativa a respeito dos saberes produzidos pela população negra, ao longo da intervenção foram compreendidas pelos (as) participante. E pelo entusiasmo observado no comportamento dos demais, essa resposta os representa.

4.14.5 Justificativas para a questão 5

Figura 45 - imagem da justificativa I para a questão 5.

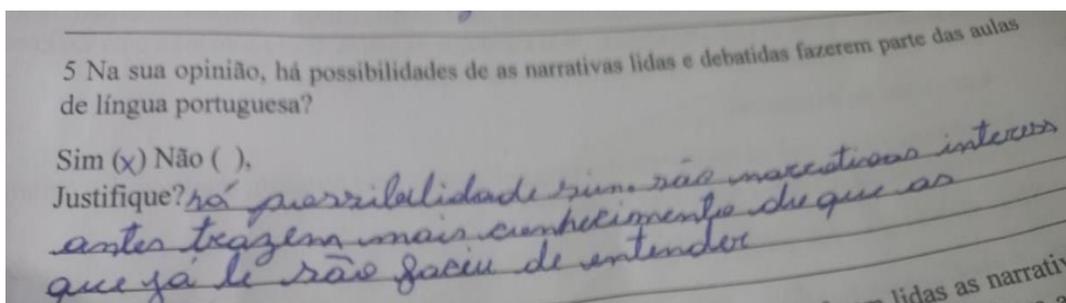


Fonte: O autor.

Quadro 42 - Transcrição da justificativa I para a questão 5.

Há achei normal se não fosse as palavras diferente.

Fonte: O autor.

Figura 46 - Imagem da II justificativa para a questão 5.

Fonte: O autor.

Quadro 43 - Transcrição da II justificativa para a questão 5.

Há possibilidade sim. São narrativas interessantes trazem mais conhecimento do que as que já li são fáciu de entender

Fonte: o autor

As respostas para a questão que pedia para assinalar “Sim” ou “Não”, recebeu 100% das menções no “Sim”, ou seja, recebeu respostas positivas, no sentido de que há possibilidade de as leituras serem incorporadas às aulas de Língua Portuguesa da escola.

Quanto as justificativas para o questionamento, percebi que houve ao longo da aplicação do projeto de leitura, em que foram utilizadas as narrativas africanas de língua portuguesa, há identificação dos (as) alunos (as) com os enredos dessas histórias africanas. Constatei que, tal identificação estava ligada, às histórias contadas por seus pais, avós, muitos advindos de áreas rurais. Tendo em vista que nas comunidades tradicionais: ribeirinhas, quilombolas, extrativistas e, também, nas comunidades originárias: indígenas, as narrativas com conotações mitológicas fazem parte da vida dessas pessoas. São várias os “causos”, relatos e demais narrativas orais, tais como histórias de boto, cobra grande, Matinta Perera, Jurupari e demais. Esse fato foi comprovado, quando alunos citaram as narrativas que conheciam, associando com as leituras das obras literárias moçambicanas.

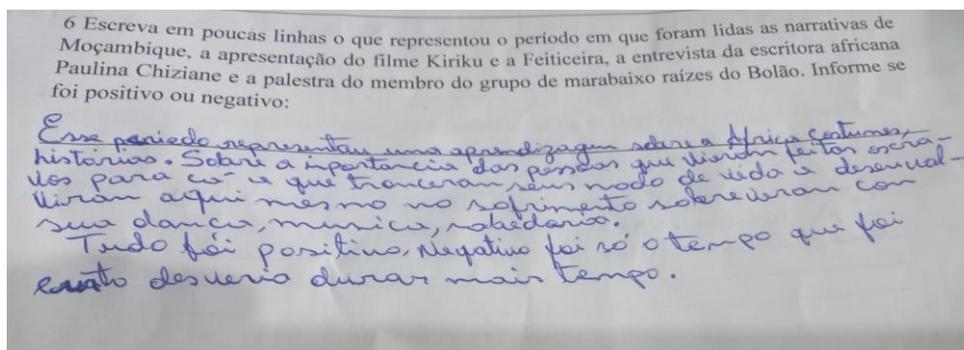
Portanto, quando o (a) participante diz que considera “normal” a incorporação das narrativas moçambicanas de língua portuguesa às aulas de língua materna, é porque houve essa

identificação entre a tradição oral moçambicana e a oralidade de onde os (as) estudantes envolvidos (as) no processo interventivo são oriundos. Essas histórias carregam ensinamentos, transmissões de regras sociais, explicações para o desconhecido, dentre outros saberes, que estão contidos na essência mítica que é peculiar a essas manifestações do imaginário coletivo. E, de acordo Lourenço J. da Costa Rosário (1989), esses ensinamentos transmitidos nessas manifestações da tradição oral, “[...] formam conjuntos que variam segundo as culturas, mas apresentam algumas constantes demonstrando que as narrativas na tradição oral, em geral, estão ligadas à própria vida” (p.40).

Diante disso, em que houve a interação entre os saberes culturais presentes na comunidade escolar e os textos literários baseados na oralidade das diversas etnias de Moçambique, fica explicado o porquê de a (o) estudante (que respondeu, a segunda justificativa da questão 5), considerar a leitura dos textos utilizados na intervenção, de fácil entendimento e considerar, também, que a inserção deles às práticas pedagógicas de Língua Portuguesa, como recurso de leitura literária é possível.

4.14.6 Texto para a questão 6

Figura 47 - Imagem: texto em resposta à questão 6.



Fonte: O autor.

Quadro 44 - Transcrição das repostas do texto à questão 6.

Esse período representou uma aprendizagem sobre a África, costumes históricos. Sobre a importância das pessoas que vieram feitos escravos para cá e que trouxeram seus modos de vida e sobreviveram com sua dança, música sabedoria.

Tudo foi positivo, negativo foi só o tempo que foi curto deveria durar mais tempo.

Fonte: O autor.

A última questão direcionou os (as) participantes a analisarem pontos positivos ou negativos do desenvolvimento do processo interventivo. Neste sentido constatei enquanto pesquisador ao acompanhar o processo da intervenção que os (as) alunos (as) sentiram-se representados através dos personagens das histórias contadas. Logo na abertura da intervenção com o filme “Kiriku e a Feiticeira”, foi visível a identificação deles (as) com as personagens e as performances. A dança ao som do tambor, chamou muita à atenção dos participantes, em que, um deles, fez comparações, como já citei anteriormente, ao Marabaixo.

Segundo Amador de Deus, “[...] “África” que chega ao continente americano não é um todo homogêneo, mas um pedaço daquele continente marcado pela heterogeneidade de culturas e etnias. Na perspectiva do corpo negro, há que se ir à busca da chave da interpretação simbólica”. (2020, p.41). Diante da expressão do pensamento da estudiosa, compreendo que a identificação do estudante negro com personagens do filme e das narrativas da coletânea “Contos de Moçambique” é positiva, pois na passagem que enfatizam a dança o canto e o som do tambor há uma ligação entre a ancestralidade africana que permeia a base social e cultural brasileira através de diversas manifestações, pois o povo que veio forçado para as Américas pertenciam a diversa etnias.

Além dessa identificação direta com a ancestralidade africana, foi percebido que as narrativas dialogaram com os demais conhecimentos advindos das histórias da tradição oral do contexto sociocultural dos discentes da turma em que ocorreu o processo interventivo e foi constatado pontos de contato, porque temos o mesmo passado colonial que Moçambique e os demais países africanos de língua portuguesa, portanto as narrativas orais, que acontecem em muitas áreas do estado, sobretudo, as rurais.

Isto posto, podemos considerar que avaliação do projeto de uma forma geral, foi positiva no entendimento avaliativo do grupo de participantes. Isto foi demonstrado pelo conjunto da turma que participou do processo interventivo. Como é constatado nas respostas dadas no questionário avaliativo final, pois as respostas foram de aprovação à proposta interventiva. Neste sentido, é confirmada sua potencialidade como meio de implementação da Lei 10.639/03 na escola foi realizada a pesquisa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que motiva alguém a pesquisar sobre algo são as indagações e as transformações sociais que podem advir a partir do ato de investigar. A decisão da escolha da temática acerca do silenciamento do ensino das literaturas africanas de língua portuguesa na escola, foi movido por perguntas relacionadas ao porquê da escassez de material didático voltados para a Educação das Relações Étnico-Raciais, em especial ao ensino de literatura afro-brasileira e africana; o porquê dos xingamentos em forma de brincadeira, sendo altamente prejudicial para as individualidades e conseqüentemente para o coletivo do povo negro, mas considerado normal pelo sistema social, em que o racismo estrutural, encontra enraizado.

Já sabia das dificuldades que enfrentaria “no chão da instituição escolar”, lócus da pesquisa, tendo em vista que a sociedade nacional foi contaminada pelo mito da democracia racial, ao longo do processo histórico em que foi forjada. No entanto, minha experiência na educação básica, apoiado pelo diálogo mantida com o orientador, Prof. Dr. Luiz Fernando de França e pelo conhecimento que adquiri junto ao AFROLIQ (Grupo de Pesquisa em Literatura , História e Cultura Africana, Afro-Brasileira , Afro-Amazônica e Quilombola), nas leituras e recomendações do orientador, pelos cursos que realizei via meio virtual, em especial o curso “Educação para as relações étnico-raciais” ofertado pelo IFES (Instituto Federal do Espírito Santo), deram-me suporte básico para que pudesse desenvolver uma proposta interventiva que pela aceitabilidade constatada durante o processo avaliativo poderá ser inserida ao ensino de língua Portuguesa da escola.

No processo investigativo, foram confirmados fatos, revelados por meio do estudo bibliográfico e documental, da pesquisa diagnóstica e pesquisa interventiva. Esses processos da pesquisa estão informados em três capítulos

No primeiro capítulo foi revelado através de leituras- como Amador de Deus (2020), Amâncio (2008) e Chaves (1996) - que as representações negativas a respeito do povo negro carregadas de estereótipos e preconceitos são frutos de um histórico e complexo processo de exclusão desse povo em diversos aspectos da vida social brasileira, ressalto aqui nesta pesquisa a exclusão escolar e na literatura. Contudo foi constatado que a luta contra a opressão colonialista nasce desde os porões dos navios, quando muitos escravizados tiraram a própria vida e depois na formação dos quilombos e nos movimentos unificados, essas lutas levaram a ações

afirmativas que obrigam reparação, como é o caso da Lei Federal 10.639/03 e da Lei estadual do Amapá a 1.196/08. Essas ações, infelizmente ainda não atingiram seus objetivos em sua plenitude, tendo em vista que a discriminação racial é um problema estrutural no país.

No segundo capítulo foi mostrado os resultados de análise: do acervo bibliográfico, do livro didático de Língua Portuguesa usado pelas turmas de 9º ano; assim como, a descrição da aplicação e análise dos resultados do processo diagnóstico que envolveu perguntas a respeito da Educação para as Relações Étnico-Raciais e literatura Afro-Brasileira e Africana. Os resultados revelaram o silenciamento desses saberes em virtude da escassez de livros destas literaturas na biblioteca da escola, apesar de haver um projeto excelente de leitura; no livro didático analisado, foi revelado que a presença da literatura afro-brasileira é escassa e inexistência da literatura de língua portuguesa e de outros países africanos. Na análise dos dados da pesquisa diagnóstica, foi revelado a ausência de um projeto permanente que dialogue com a lei 10.639/03 e Lei 1.196/08, ou seja, com ênfase no ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; ausência de formação inicial e continuada em Educação para as Relações Étnico-Raciais por parte dos profissionais da educação que participaram da pesquisa e atuaram no processo educacional da escola pesquisada no ano letivo de 2023, que foram o representante da direção, as coordenadoras e os (as) professores (as) de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental. Outra evidência que denunciou o silenciamento dos saberes provenientes dos saberes de ancestralidade africana veio das respostas dos alunos, que se autodeclararam, ao responderem as questões diagnósticas, serem a maioria negros, pois 100% se autodeclararam assim. Esses disseram, em sua grande maioria, não terem lido livros da literatura infantojuvenil com temática negra, com exceção de um (a) participante que disse ter lido “Menina Bonita de Laço de Fita”, os demais leram contos de tradição eurocêntrica como os contos dos irmãos Grimm. Além disso, informaram que desconheciam histórias africanas e não conheciam nenhum escritor africano ou afro-brasileiro.

No terceiro capítulo, foi descrito o processo de desenvolvimento e avaliação da receptividade da proposta de intervenção: leitura, debate e escrita a partir de obras que têm origem na oralidade das etnias que povoam Moçambique e muitas vão além das fronteiras desse país africano de Língua Portuguesa, como ocorre com a etnia “Maconde”, povo que deu origem ao conto “O Pátio das Sombras” de Mia Couto. Nesse processo de desenvolvimento da intervenção, foram inseridas outras formas de abordagem acerca da cultura de raiz africana, além das leituras citadas, como foi o caso da exibição do filme “Kiriku e a Feiticeira”, a entrevista com Paulina Chiziane, escritora moçambicana e a palestra com um membro do grupo

de Marabaixo do Quilombo do Curiaú. O que revelou pontos de contato entre a cultura africana e manifestações culturais afro-amazônica como é o caso do Marabaixo que envolve dança, música e canto. Essa ligação entre manifestações culturais, entre os contos moçambicanos, o filme Kiriku e a Feiticeira e o Marabaixo, foi apontada pela proximidade entre o tambor e a música e a dança presentes nessas produções culturais que possuem ligação com a ancestralidade africana. Esta manifestação artística/cultural (Marabaixo) que ocorre no contexto afro-amazônica/quilombola constitui o que Amador de Deus (2020), denomina “performance” que são formas de expressão de um povo que foi tolhido do acesso a palavra e manifestou-se através do corpo, portanto olhado por este prisma cultural a dança tem um valor simbólico muito grande para o povo negro.

O processo avaliativo demonstrou positividade na recepção da proposta apresentada, tendo em vista que responderam sempre “Sim” às perguntas que dividiam as ações da pesquisa interventiva em que “sim” indicava uma ação positiva e “não” uma ação negativa. O que foi confirmado pelas justificativas que foram escritas.

Neste sentido, a presente pesquisa revelou que o silenciamento do povo negro tem raízes históricas e ocorre em vários espaços da sociedade, incluindo a escola que é onde se aprende a aprofundar esse racismo, pois apesar de existirem dispositivos legais que tornam obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em vigor em todo o território nacional, que é a lei 10.639/03, e o estado do Amapá, também tem uma correspondente a ela, que é a Lei 1.196/08, ainda assim, com essa obrigatoriedade, foi percebido a falta de ações que visem o combate ao racismo na escola. Isto porque, há falta de formação de professores para que possam lidar com o racismo à brasileira (racismo velado), como diria Kabengele Munanga, há falta de material didático com textos literários de autores africanos e afro-brasileiros que podem levar o aluno negro a se identificar com o ensino. Neste sentido, esta pesquisa se reveste de possibilidades de inserção nas aulas de Língua Portuguesa, da proposta interventiva testada e avaliada em uma turma de 9º ano da escola investigada.

Ademais, pondero que este processo de investigação não está encerrado, tendo em vista que os silenciamentos imposto aos saberes provenientes da ancestralidade africana, precisa ser combatido em várias escolas, em vários espaços da educação escolar, porque apesar de existirem as leis que tornam obrigatório o ensino dos saberes africanizados nas escolas da educação básica brasileira, hodiernamente, muitos professores e demais profissionais da educação desconhecem essas bases legais, e portanto, neste caso a implementação de um ensino de base antirracista torna-se ausente, perpetuando o ensino eurocêntrico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.
- AMAPÁ. **Regimento do Conselho Estadual de Educação.** Macapá/AP, 2010.
- AMAPÁ. **Referencial Curricular Amapaense (RCA).** Macapá/AP, 2018.
- AMÂNCIO, Iris Maria da Costa. **Literaturas Afro e Afro-brasileiras na Prática pedagógica**/Iris maria da Costa Amâncio, Nilma Lino Gomes, Míriam Lúcia dos Santos Jorge-Belo Horizonte- Autêntica,2006.
- ANDRADE, I. P. **Construindo A Autoestima Da Criança Negra.** IN: superando o Racismo na escola, Kabengele Munanga, organizador. (p. 117-123). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade,2005.
- ANDRADE, Marlisson S. de. **Livro didático de Língua Portuguesa e a Lei 10.639/2003:** (ex)inclusão da temática negra no material do 6º ano do Ensino Fundamental. Dissertação de mestrado/Programa PROFLETRAS/UFOPA, Santarém/PA.2021.
- BERND, Zilá. – **Relendo a literatura brasileira contemporânea do ponto de vista da Poética da Ausência.** Disponível em: letras.ufmg.br/literafro/artigos/artigos-teorico-criticos/1654-zila-bernd-relendo-a-literatura-brasileira-contemporanea. Acesso: 22 abr. 2024.
- BRASIL, LEI 10.639/03. **Diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e CulturaAfroBrasileira"**. Disponível :<http://www010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/2003>. Acesso em 30 nov. 2022.
- BRASIL,**Diretrizes_Curriculares_nacionais_para_a_educacao_das_relacoes_etnico_raciais_e_para_o_ensino_de_historia_e_cultura_afro_brasileira_e_africana.**Brasilia, 2004.
- CARREIRA, D.; SOUZA, A. L. S. **Indicadores da qualidade na educação: relações raciais naescola.**SãoPaulo:AçãoEducativa.Disponível:www.acaoeducativa.org.br/relacoesraciais/2013/12/Indica. Acesso:14 ago. 2023.
- CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade.** Ouro sobre azul. Rio de Janeiro, 2006.
- CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura.** In: _____. Vários Escritos. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul/ São Paulo: Duas Cidades, 2011.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. São Paulo: Veneta, 2020.

CHAVES, Rita. **O Ensino das Literaturas Africanas: Utopia e Precariedade**. In **I Seminário das Literaturas Africanas de Língua Portuguesa**. Faculdade de Letras. UFRJ, 1996.

COSTA, Célia S. da; CUSTÓDIO, Elivaldo Serrão. **A lei nº10.639/2003 no âmbito escolar: os avanços e entraves do Núcleo Estadual de Educação Étnico Racial no Amapá**. Rev. EST. v.20n.1/p.6477, jan-jun.2015.ISSN21780437x.SãoLeopoldo/RS. 2015. Disponível em: <http://revistas.est.edu.br/index.php/Identidade/article/view/1579/1323>. Acesso em 04 mar. 2023.

COUTO, Mia. **O pátio das sombras. Contos de Moçambique**,v.10.São Paulo: Editora Kapulana, 2018.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**; tradução Magda Lopes. 3 ed. Porto Alegre: ARTMED, 2010.

DEUS, Zélia Amador de. **Caminhos trilhados na luta antirracista**. Editora Autêntica, 2020. **Belém/PA**.

DUNDURO, Alexandre. **O casamento misterioso de Mwidja**. Contos de Moçambique, v. 4. São Paulo: Editora Kapulana, 2017.

FRANÇA, Luiz Fernando de. **Personagens negras na Literatura Infantil Brasileira: da manutenção à desconstrução do estereótipo**. Dissertação de Mestrado. UFMT. Cuiabá/MT. 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GOMES, Nilma. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos**. In Rev. Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012.

IBGE. PENAD. **Dados do 2º trimestre de 2022 indicam que a população Negra corresponde a 55,8 dos brasileiros**. Ver pesquisa nacional por amostra de domicílio continua/PENAD. Disponível em: www.dieese.org.br/infografico/22/populacaoNegra2022/index.html?page=2. Acesso em 17 abr. 2023.

Margarido, Alfredo. **Estudos sobre Literaturas das Nações Africanas de Língua**. Lisboa: A Regra do Jogo, 1980.

AIFE, Hélder. **As armadilhas da floresta. Contos de Moçambique**, Vol. 2. São Paulo: Editora Kapulana, 2016. **Portuguesa**. A Regra do Jogo, Edições, Lda. Lisboa. 1980.

KHOSA, Ungulani Ba Ka. **O rei mocho. Contos de Moçambique**, v. 1. São Paulo: Editora Kapulana, 2016.

LOPES, Pedro Pereira. **Kanova e o segredo da caveira. Contos de Moçambique**, v. 5. São Paulo: Editora Kapulana, 2017.

MANJATE, Rogério. Wazi. **Contos de Moçambique**, v. 6. São Paulo: Editora Kapulana, 2017.

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

MARTINS, Ivanda. **A literatura no Ensino Médio: quais os desafios do professor?** In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (Org.). **Português no Ensino Médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 83-102

MARX, K. **Teses sobre Feuerbach**. Trad. Castro e Costa. Ed. Martins Fontes, 2022.

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

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira. Tradução Niterói: EDUFF, 2004. Disponível: biblio.fflch.usp.br/ Munanga: Uma abordagem Conceitual das Noções De Raça Racismo Identidade E Etnia.pdf. Acesso em: 31 mar. 2023.

NUNES, Maria Lúcia da Silva. **Reflexões entre História e Literatura**. *Questio*, Sorocaba, SP, V,18, n.3, p.793-805.2016.

OLIVEIRA, Luiz Fernandez de; CANDAU, Vera. **Pedagogia decolonial e educação antirracista**. *Educação em Revista/ Belo Horizonte/ v.26/ n.01 / p.15-40/ abr. 2010*

PANGUANA, Marcelo. **Leona, a filha do silêncio**. *Contos de Moçambique*, v. 9. São Paulo: Editora Kapulana, 2018.

PINTO, Tatiana. **A viagem. Contos de Moçambique**, v. 3. São Paulo: Editora Kapulana, 2016

RODRIGUES, Efigênia E. N. B; CUSTÓDIO, Elivaldo S.; FOSTER, Eugênia da Luz. **O desafio de qualificar para a diversidade: A realidade do Estado do Amapá**. *Rev. Relegens Theréskeia*. V. 07, N°2. UFPR.2018.

Rodrigues, Mariana Silva. **Uma Análise das Cosm visões africanas de Kiriku e a Feiticeira: o espaço fílmico, representações não-eurocêntricas e suas discussões.** Revista dos discentes de Pós-graduação em História. UFRN. RN. 2022. Disponível em: [tyego, +L5++Artigo++23+Diagramado++OK.pdf](#) . Acesso em 22/03/2024.

Rodrigues, Ana Paula. **Introdução às literaturas africanas de língua portuguesa.** DLV-FFLCH-USP/Cursos on-line/You Tube. Período de Realização. 19/01/2021 a 28/01/2021. Disponível em: https://www.google.com/search?sca_esv=39e93e7e9a77bad1&sc.

ROSÁRIO, Lourenço Joaquim da Costa. A narrativa africana de expressão oral: transcrita em português. Lisboa: Icalp, 1989.

SÁ, Ana Paula dos Santos de, -**A descolonização da educação Literária no Brasil: das leis 10.639/2003 e 11.645/2009 ao PNLD 2015.** Tese de doutorado/Universidade Estadual de Campinas. Campinas/SP.2019.

SANTOS, Carlos dos. **O caçador de ossos. Contos de Moçambique**, v. 8. São Paulo: Editora Kapulana, 2018

SANTOS, Cristina Mielczarski dos, - **Nau Literária: literaturas africanas de língua portuguesa** (UFRGS). v.7 n. 01, 2011. p. 2-16. Disponível: <https://historise.com.br/a-presenca-da-voz-em-niketche-de-paulina-chiziane/>. Acesso em: 12 de março de 2024.

SILVA, Petronilha B. Gonçalves. **Introdução à obra O que você sabe sobre a África: uma viagem pela história do continente e dos afro-brasileiros/Dirley Fernandes.** -1. Ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

SILVA, Ana Claudia Emídio da; BERNARDINO, Maria Cleide Rodrigues; SILVA, Joselina da. **História e Cultura Afro-Brasileira: Um olhar sobre a Lei 10.639/03 nas bibliotecas escolares.** Bibl. Esc. em R., Ribeirão Preto, v. 2, n. 2, p. 1-16, 2014.

SOUZA, Lorena Faria de. **Literaturas negra e indígena no letramento literário: um estudo sobre a identidade leitora de alunos do Ensino Fundamental II.** Dissertação/Profissional em Letras-PROFLETRAS/Unidade Universidade Federal de Uberlândia (UFU)/MG, 2015.

SOUZA, Emanuella Geovana Magalhães de; Boakari: **Resistindo ao epistemicídio: em busca de uma literatura infantil afro-brasileira, moçambicana.** Mulemba. Rio de Janeiro: UFRJ/ Volume 10 / Número 19 /p.82-98 / jul.-dez. 2018

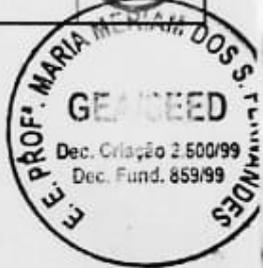
TIMÓTEO, Adelino. **Na aldeia dos crocodilos. Contos de Moçambique**, v. 7. São Paulo: Editora Kapulana, 2018.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto Político Pedagógico.** Cad. Cedes, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dezembro 2003.

APÊNDICES:

Apêndice I: Termo de Anuência Institucional

	<p>GOVERNO DO ESTADO DO AMAPÁ SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO ESCOLA ESTADUAL MARIA MERIAM DOS SANTOS CORDEIRO FERNANDES AV. GLICÉRIO DE SOUZA FIGUEIREDO, Nº066 - JARDIM II, FONE: 3212 5256 <small>DECRETO DE CRIAÇÃO Nº. 3888/SPORTARIA DE FUNCIONAMENTO Nº. 888/99 - SEED / AP RESOLUÇÃO DE RECONHECIMENTO: XXXX - CEE / AP</small> INEP: 16002148</p>	
---	---	---



TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL

Declaro para os devidos fins e efeitos legais que se fizerem necessários, que o pesquisador/responsável **ANTONIO JORGE DE CASTRO**, RG: 2185137, CPF: 402772912-91, está autorizado a realizar entrevista/aplicar questionários com a direção, professores e estudantes de uma turma de 9º ano da Escola Estadual Profª Maria Meriam dos Santos Cordeiro Fernandes, com a finalidade de realizar a pesquisa “O ensino das literaturas africanas de língua portuguesa na escola: rompendo silêncios e construindo novas práticas em sala de aula”.

Outrossim, tenho conhecimento da pesquisa a ser realizada e fui, previamente, informado de como serão utilizados os dados colhidos nesta instituição, bem como de que os responsáveis pelos estudantes, participantes do estudo também terão acesso às informações, através do Termo de Consentimento Livre e esclarecido e Assentimento.

Macapá-Ap, 02 de fevereiro de 2023.



E.E. Prof. Maria Meriam dos Santos
Fernando Pimentel Gantuss
 Diretor
 Decreto nº 3692/2021

End.: Av. Glicério de Souza Figueiredo, 66 – Bairro: Jardim Felicidade II.

Apêndice II: Parecer Consubstanciado do CEP - UFOPA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
OESTE DO PARÁ - CEP -
UFOPA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O ensino das literaturas africanas de língua portuguesa na escola: rompendo silêncios e construindo novas práticas em sala de Aula

Pesquisador: ANTONIO JORGE DE CASTRO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 67572523.3.0000.0171

Instituição Proponente: Universidade Federal do Oeste do Pará

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.082.296

Apresentação do Projeto:

O presente Projeto será desenvolvido no contexto do Mestrado Profissional em Letras PROFLETRAS. Visa o desenvolvimento de metodologias voltadas para o ensino de Língua

Portuguesa em especial ao ensino da literatura africana em uma turma de 9º ano, em uma escola da rede estadual, localizada em um bairro periférico da Zona Norte da cidade de

Macapá, estado do Amapá, na região amazônica. Informo que a pesquisa dialogará com a lei

10.639/03 e com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Nesse sentido, a pesquisa em questão buscará a partir de um conjunto de procedimentos investigativos, revelar os silenciamentos que calam os conhecimentos de origem africana e que deveriam ser ensinados na escola, levando o aluno negro ou afrodescendente a afastar-se de sua identidade. Os procedimentos investigativos serão: pesquisa bibliográfica, documental e de campo. A pesquisa de campo processo de desenvolvimento desta pesquisa é justificado em virtude dos silenciamentos sofridos pelos negros e seus descendentes ao longo do processo histórico da formação social brasileira. No que tange ao processo educacional, no contexto vivenciado por mim em minha prática docente, por exemplo, o negro é silenciado nos livros didáticos em virtude da escassez ou ausência de textos de autores negros, ou que enfatizem a temática cultural africana, afro-brasileira quilombola; há falta de formação para os professores voltada para a educação das relações étnico-raciais e de um diálogo permanente na escola. Neste sentido há a necessidade de

Endereço: Rua Vera Paz s/n - Prédio da Reitoria, Sala nº 53

Bairro: Salé

CEP: 68.040-255

UF: PA

Município: SANTAREM

Telefone: (93)2101-4966

E-mail: cep@ufopa.edu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
OESTE DO PARÁ - CEP -
UFOPA



Continuação do Parecer: 6.082.296

diagnosticar se esses silenciamentos ocorrem na escola em que ocorrerá a pesquisa e será dividida em diagnóstica e interventiva. A pesquisa diagnóstica que ocorrerá a partir da aplicação de questionários e entrevistas, após sua análise determinará a maneira como será elaborada, aplicada e avaliada a pesquisa interventiva.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Geral:

Investigar se e como o ensino das literaturas africanas de língua portuguesa é desenvolvido no 9º ano do Ensino Fundamental na escola, bem como apresentar uma proposta pedagógica de inclusão.

Objetivos Específicos:

Realizar um levantamento bibliográfico acerca do ensino das literaturas africanas na escola.

Realizar um levantamento documental sobre educação para relações raciais e implementação da lei 10.639 na escola e no estado do Amapá.

Ouvir gestores, professores e alunos sobre o acesso e ensino de literaturas africanas na escola em estudo.

Propor uma alternativa pedagógica para a inserção do texto africano na sala de aula.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O pesquisador destaca os riscos que os participantes da pesquisa envolvidos no estudo como:

- Constrangimento por parte dos participantes na hora de responder aos instrumentos de coleta de dados em virtude do receio de que a identidade de cada um será revelada publicamente; além disso, poderá ocorrer alterações psicológicas pela evocação de memórias em virtude de fatos desagradáveis que o participante da pesquisa não gostaria de lembrar, tendo em vista que a pesquisa volta-se para a temática negra e racial, remete a um tema sensível, historicamente falando em nosso país, uma vez que a discriminação contra a população negra que carrega uma carga traumatizante para muitas pessoas.

Além desses riscos, o pesquisador do trabalho, cita ainda, que irá explicar que a identidade nenhuma será revelada na divulgação dos dados da pesquisa: a divulgação do nome só poderá ocorrer com a autorização do participante ou de seu responsável, no caso de menores de idade.

Endereço: Rua Vera Paz s/n - Prédio da Reitoria, Sala nº 53

Bairro: Salé

CEP: 68.040-255

UF: PA

Município: SANTAREM

Telefone: (93)2101-4966

E-mail: cep@ufopa.edu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
OESTE DO PARÁ - CEP -
UFOPA



Continuação do Parecer: 6.082.296

Em relação a algum mal-estar causado por conta das questões propostas nos instrumentos de coleta, o participante poderá não responder a tal questionamento, assim como interromper ou desistir da participação a qualquer momento. No caso que ocorrer algum dano psicossocial decorrente da pesquisa, registramos que a equipe responsável por esta investigação oferecerá assistência necessária ao participante do estudo, incluindo possíveis indenizações, conforme prevê a Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012.

Outro risco que o pesquisador relata, é de exposição ao coronavírus(SARS-CoV-2),por ainda estarmos vivenciando um contexto pandêmico, há riscos de contágio pelo vírus da COVID 19 ou por outras viroses com incidência em nossa região. Contudo, a equipe seguirá os protocolos de saúde para que essa possível contaminação não ocorra. De todo modo, em caso de contágio, também seguindo as diretrizes da Resolução nº 466, a equipe de pesquisa dará todo apoio, orientação e assistência aos participantes do estudo.

Quanto aos benefícios, o pesquisador informa que pretende contribuir para reflexões voltadas a concepções que visem a ressignificação do ensino desenvolvido pelos professores de língua portuguesa especificamente no que tange a abordagem do trabalho com o texto literário, para que esse elemento pedagógico seja usado como meio de combate a segregação racial, como meio de humanização, indo além de uma literatura voltada para o prazer estético, mas também como um fio condutor que leve à conscientização de sujeitos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa apresenta relevância social e acadêmica.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Quanto aos itens necessários, foram inseridos os seguintes termos:

- Projeto de pesquisa detalhado;
- Informações básicas do projeto;
- Declaração de não iniciação da pesquisa;
- Questionários para diretor, professores e alunos.
- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE);
- Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE);
- Orçamento.
- Cronograma.
- Declaração da Instituição devidamente assinada e carimbada (local onde será realizada a pesquisa).
- Folha de rosto devidamente assinada.

Endereço: Rua Vera Paz s/n - Prédio da Reitoria, Sala nº 53
 Bairro: Salé CEP: 68.040-255
 UF: PA Município: SANTAREM
 Telefone: (93)2101-4966

E-mail: cep@ufopa.edu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
OESTE DO PARÁ - CEP -
UFOPA



Continuação do Parecer: 6.082.296

Recomendações:

- A pesquisa envolve menores de 18 anos, portanto, foi solicitado que rerepresentasse o TALE, (Termo de Assentimento Livre e Esclarecido). O TALE foi rerepresentado, já com uma linguagem acessível para os menores ou para os legalmente incapazes, como indicado no item II.24 e II.25 da Resolução CNS nº 466/2012.
- Assim também, como o TCLE deve foi adaptado, pelo pesquisador responsável, já com linguagem clara e acessível aos participantes da pesquisa.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após a análise dos quesitos que fora solicitado para que o Projeto ficasse adequado e dentro das normas deste CEP, considerou-se o trabalho Aprovado, pois, foi:

- Reapresentado o TCLE para maiores de 18 anos de acordo com Art. 17 da Res. 510/2016, com especial atenção à linguagem acessível para cada público participante;
- Reapresentado o TALE para menores de 18 anos de acordo com Art. 17 da Res. 510/2016, com especial atenção à linguagem acessível para os participantes;
- Foi inserido a área temática na folha de rosto devidamente assinada.
- Foi Melhorado a descrição do Cronograma do trabalho durante as atividades a serem executadas.

Considerações Finais a critério do CEP:

Não.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2055492.pdf	13/04/2023 16:52:46		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto-plataformabrasil.pdf	13/04/2023 16:50:48	ANTONIO JORGE DE CASTRO	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	13/04/2023 16:44:54	ANTONIO JORGE DE CASTRO	Aceito
Outros	declaracaodenaoiniacaopesquisa.pdf	13/04/2023 16:43:23	ANTONIO JORGE DE CASTRO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcleprofessor.pdf	13/04/2023 16:42:02	ANTONIO JORGE DE CASTRO	Aceito

Endereço: Rua Vera Paz s/n - Prédio da Reitoria, Sala nº 53

Bairro: Salé

CEP: 68.040-255

UF: PA

Município: SANTAREM

Telefone: (93)2101-4966

E-mail: cep@ufopa.edu.br

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO
OESTE DO PARÁ - CEP -
UFOPA**



Continuação do Parecer: 6.082.296

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tclepais.pdf	13/04/2023 16:39:25	ANTONIO JORGE DE CASTRO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_diretorpdf.pdf	13/04/2023 16:34:54	ANTONIO JORGE DE CASTRO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Taleestudantepdf.pdf	13/04/2023 16:20:33	ANTONIO JORGE DE CASTRO	Aceito
Outros	Instrumento_roteiro_quest_aluno.pdf	18/02/2023 20:44:04	ANTONIO JORGE DE CASTRO	Aceito
Outros	Inst_roteiro_quest_docent.pdf	18/02/2023 20:43:15	ANTONIO JORGE DE CASTRO	Aceito
Outros	Inst_rot_quest_diret.pdf	18/02/2023 20:41:59	ANTONIO JORGE DE CASTRO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	termoanuencia_17_02pdf.pdf	18/02/2023 20:21:45	ANTONIO JORGE DE CASTRO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SANTAREM, 26 de Maio de 2023

**Assinado por:
Flavia Garcez da Silva
(Coordenador(a))**

Endereço: Rua Vera Paz s/n - Prédio da Reitoria, Sala nº 53
Bairro: Salé **CEP:** 68.040-255
UF: PA **Município:** SANTAREM
Telefone: (93)2101-4966 **E-mail:** cep@ufopa.edu.br

Apêndice III: Questionários direcionados: à gestão escolar, às coordenadoras e docentes:

I Questionário direcionado `a Gestão escolar:



Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA
Instituto de Ciências da Educação – ICED
Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS

“O ensino das literaturas africanas de língua portuguesa na escola: rompendo silêncios e construindo novas práticas em sala de aula”

Pesquisador: Antonio Jorge de Castro

Orientador: Luiz Fernando de França

Caríssimo, SR. Diretor da Escola Meriam dos Santos C. Fernandes, contamos com sua indispensável colaboração para responder às questões abaixo. Essas perguntas fazem parte de nossa pesquisa. As suas respostas são muito importantes para que, eu e minha equipe possamos desenvolver uma proposta interventiva antirracista no âmbito escolar. Obrigado

Questionário destinado à Direção (pesquisa Mestrado PROFLETRAS/UFOPA)

Dados pessoais, profissionais e a respeito de Educação para as relações étnico-raciais na escola

1 Qual seu nome? (opcional)

2 Qual seu gênero?

() masculino () feminino

Outro _____

3 Qual a sua cor?

Branca preta parda _____

3 Qual a sua faixa etária

18-25 anos 25-35 anos 35-49 anos 50-ou mais

4 Qual a sua área de formação?

5 Qual a sua escolaridade?

6- Qual a sua escolaridade

- graduação
- especialização
- mestrado
- doutorado

7- Dados da escolaridade/formação

7.1 Graduação

informar: qual o curso? instituição? ano de conclusão

7.2 Especialização (opcional: caso tenha cursado informar):

qual o curso? instituição? ano de conclusão?

7.3 Mestrado (opcional: caso tenha cursado informar):

qual o curso? instituição? ano de conclusão?

7.4Doutorado (opcional: caso tenha cursado informar):

qual o curso? instituição? ano de conclusão?

7.5 Outro (opcional: caso tenha cursado informar):

qual o curso? instituição? ano de conclusão?

8-Há quanto tempo você atua como gestor da escola?

9 Forma de vínculo?

concursado (a)

contrato administrativo

Outro _____

10 Existe algum plano discutido com a comunidade escolar: pais, alunos, coordenadores pedagógicos e professores na gestão da escola para atender o cumprimento da lei 10.639/03?

Se sim, de que forma ele é seguido?

11 Você já lidou com alguma situação de preconceito racial enquanto gestor na escola? Se sim, relate (quem foram os envolvidos, como você procedeu?)

12 A lei 10.639/03, que exige uma mudança obrigatória no currículo, de forma a implementar o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, tem sido implementada na escola?

Sim

Não

Se sim, de que forma tem ocorrido essa implementação da referida Lei?

12 De que maneira a escola envolve no processo de ensino e aprendizagem, a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana?

13 Existe na escola algum projeto relacionado ao ensino da História e Cultura Afro-Brasileira?

Sim

Não

Se sim, relate de que forma é desenvolvido (Se faz parte do Projeto Político Pedagógico da Escola?) _____

14 A Lei 10.639/03 incluiu no currículo oficial das redes de ensino a obrigatoriedade da presença da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Neste sentido, a SEED/AP oferece alguma orientação às escolas para que possam implementar a Lei?

Sim

Não

Se sim, relate de que maneira tem ocorrido a orientação; se tem havido apoio dos técnicos educacionais da SEED/AP acerca da execução da referida Lei:--

15 Você já recebeu alguma formação específica para tratar da lei 10.639/03? *

Sim

Não

Se a resposta anterior foi sim, relate de que maneira ela tem contribuído em sua ação, enquanto gestora, em face da diversidade étnico-racial que permeia a comunidade escolar?

16 Na sua opinião, é importante que a escola desenvolva atividades, projetos relacionados a Educação para as Relações Raciais e Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana?

Sim

Não

Por quê?

II Questionário direcionado às coordenadoras pedagógicas da escola



Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA
Instituto de Ciências da Educação – ICED
Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS



“O ensino das literaturas africanas de língua portuguesa na escola: rompendo silêncios e construindo novas práticas em sala de aula”

Pesquisador: Antonio Jorge de Castro
Orientador: Luiz Fernando de França

II Questionário direcionado às coordenadoras pedagógicas da escola

Caríssimo, R. Diretor da Escola Meriam dos Santos C. Fernandes, contamos com sua indispensável colaboração para responder às questões abaixo. Essas perguntas fazem parte de nossa pesquisa. As suas respostas são muito importantes para que, eu e minha equipe possamos desenvolver uma proposta interventiva antirracista no âmbito escolar. Obrigado

Questionário destinado à Direção (pesquisa Mestrado PROFLETRAS/UFOPA)

Dados pessoais, profissionais e a respeito de Educação para as relações étnico-raciais na escola

1 Qual seu nome? (opcional)

2 Qual seu gênero?

() masculino () feminino

Outro _____

3 Qual a sua cor?

Branca preta parda _____

3 Qual a sua faixa etária

18-25 anos 25-35 anos 35-49 anos 50-ou mais

4 Qual a sua área de formação?

5 Qual a sua escolaridade?

6- Qual a sua escolaridade

- graduação
- especialização
- mestrado
- doutorado

7- Dados da escolaridade/formação

7.1 Graduação

informar: qual o curso? instituição? ano de conclusão

7.2 Especialização (opcional: caso tenha cursado informar):

qual o curso? instituição? ano de conclusão?

7.3 Mestrado (opcional: caso tenha cursado informar):

qual o curso? instituição? ano de conclusão?

7.4Doutorado (opcional: caso tenha cursado informar):

qual o curso? instituição? ano de conclusão?

7.5 Outro (opcional: caso tenha cursado informar):

qual o curso? instituição? ano de conclusão?

8-Há quanto tempo você atua como coordenadora pedagógica da escola?

9 Forma de vínculo?

concursado (a)

contrato administrativo

Outro _____

10 Existe algum plano discutido com a comunidade escolar: pais, alunos, coordenadores pedagógicos e professores na gestão da escola para atender o cumprimento da lei 10.639/03?

Se sim, de que forma ele é seguido?

11 Você já lidou com alguma situação de preconceito racial enquanto coordenadora pedagógica na escola? Se sim, relate (quem foram os envolvidos, como você procedeu?)

12 A lei 10.639/03, que exige uma mudança obrigatória no currículo, de forma a implementar o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, tem sido implementada na escola?

Sim

Não

Se sim, de que forma tem ocorrido essa implementação da referida Lei?

12 De que maneira a escola envolve no processo de ensino e aprendizagem, a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana?

13 Existe na escola algum projeto relacionado ao ensino da História e Cultura Afro-Brasileira?

Sim

Não

Se sim, relate de que forma é desenvolvido (Se faz parte do Projeto Político Pedagógico da Escola?) _____

14 A Lei 10.639/03 incluiu no currículo oficial das redes de ensino a obrigatoriedade da presença da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Neste sentido, a SEED/AP oferece alguma orientação às escolas para que possam implementar a Lei?

Sim

Não

Se sim, relate de que maneira tem ocorrido a orientação; se tem havido apoio dos técnicos educacionais da SEED/AP acerca da execução da referida Lei:--

15 Você já recebeu alguma formação específica para tratar da lei 10.639/03?

Sim

Não

Se a resposta anterior foi sim, relate de que maneira ela tem contribuído em sua ação, enquanto coordenadora pedagógica, em face da diversidade étnico-racial que permeia a comunidade escolar?

16 Na sua opinião, é importante que a escola desenvolva atividades, projetos relacionados a Educação para as Relações Raciais e Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana?

Sim

Não

Por quê?

III questionário direcionado aos (às) docentes de Língua Portuguesa



Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA PROFLETRAS
Instituto de Ciências da Educação – ICED
Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS

“O ensino das literaturas africanas de língua portuguesa na escola: rompendo silêncios e construindo novas práticas em sala de aula”

Pesquisador: Antonio Jorge de Castro
Orientador: Luiz Fernando de França

Caríssimo, SR. (Sr.^a) Professor (a) de Língua Portuguesa da Escola Meriam dos Santos C. Fernandes, contamos com sua indispensável colaboração para responder às questões abaixo. Essas perguntas fazem parte de nossa pesquisa. As suas respostas são muito importantes para que, eu e minha equipe possamos desenvolver uma proposta interventiva antirracista no âmbito escolar. Obrigado

Questionário destinado aos (às) docentes (pesquisa Mestrado PROFLETRAS/UFOPA)

Dados pessoais, profissionais e a respeito de Educação para as relações étnico-raciais na escola

1 Qual seu nome? (opcional)

2 Qual seu gênero?

masculino feminino

Outro _____

3 Qual a sua cor?

branca preta parda _____

3 Qual a sua faixa etária

18-25 anos 25-35 anos 35-49 anos 50-ou mais

4 Qual a sua área de formação?

5 Qual a sua escolaridade?

6- Qual a sua escolaridade

- graduação
- especialização
- mestrado
- doutorado

7- Dados da escolaridade/formação

7.1 Graduação

informar: qual o curso? instituição? ano de conclusão

7.2 Especialização (opcional: caso tenha cursado informar):

qual o curso? instituição? ano de conclusão?

7.3 Mestrado (opcional: caso tenha cursado informar):

qual o curso? instituição? ano de conclusão?

7.4Doutorado (opcional: caso tenha cursado informar):

qual o curso? instituição? ano de conclusão?

7.5 Outro (opcional: caso tenha cursado informar):

qual o curso? instituição? ano de conclusão?

8- Há quantos anos você atua como docente de Língua Portuguesa na educação básica?

- Menos de 05 anos
- 05-10 anos
- 10-15 anos
- 15-25 anos
- 25-30
- 30 anos ou mais

9 Forma de vínculo?

concursado (a)

contrato administrativo

Outro _____

10- A Lei 10.639/03 exige uma mudança no currículo em relação ao Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. De que maneira essa lei tem influenciado sua prática pedagógica, no que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa?

11 Você recebeu formação acerca de educação Étnico-Racial ao longo da sua formação docente ou após?

Sim

Não

Se sim, como foi e qual foi a formação?

12 Você já lidou com situações de racismo na sala de aula?

Sim

Não

Se sim, relate o acontecido e descreva

13 Você já foi vítima de atos racistas?

Sim

Não

Se a alternativa anterior foi sim, relate o que aconteceu

14 Você já praticou atos racistas?

Sim

Não

Se a alternativa anterior foi afirmativa, relate o acontecido.

15 Você já tratou do tema racial nas suas aulas de Língua Portuguesa?

Sim

Não

Caso sua resposta na questão anterior seja positiva, descreva a atividade:

16 Você trabalha textos literários: contos, fábulas, poemas de autores africanos ou afro-brasileiros em sala de aula?

- Sim
 Não

Se sim, citar alguns (algumas) autores (as)

17 Você utiliza o livro didático em suas aulas?

- Sim
 Não

18 Se sim, poderia informar se a temática africana é abordada nos textos, imagens e atividades no material didático?

- sim
 Não

Se sim, relate o que é abordado:

19-No geral, em suas aulas de Língua Portuguesa, que recurso ou recursos você utiliza para trabalhar literatura afro-brasileira ou africana de língua portuguesa?

20 Você considera importante o ensino das literaturas africanas e afro-brasileira nas aulas de Língua Portuguesa?

- Sim
 Não.

Justifique: _____



Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA
Instituto de Ciências da Educação - ICED
Programa do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS



Responsável pela Pesquisa: Antonio Jorge de Castro

Orientador: Prof. DR. Luiz Fernando de França

Roteiro para roda de conversa com os estudantes após leituras de textos literários africanos de língua portuguesa que se pretende realizar após a pesquisa diagnóstica e aplicação da proposta pedagógica "Contos moçambicanos: uma proposta didática de combate ao silenciamento das vozes negras na escola".

Questionário avaliativo

Avaliação do processo interventivo

Caríssimo (a) estudante contamos com sua colaboração neste processo de avaliação final serão feitas 05 perguntas semiestruturadas. Através dessas perguntas busco avaliar quais foram os aprendizados que os estudantes obtiveram durante o processo interventivo que envolveu as narrativas da literatura africana de língua portuguesa de Moçambique na escola. Conto com mais uma vez com a participação de vocês visando melhorias no ensino de Língua Portuguesa.

As perguntas são as seguintes:

1 Você gostou do projeto de leitura "*Contos moçambicanos: uma proposta didática de combate ao silenciamento das vozes negras na escola*"?

Sim () Não () por quê?

2 você considera importante os temas abordados nas narrativas lidas durante o projeto ?

Sim () Não, por quê?

3 Durante as aulas em que foram incluídas leituras e discussões a respeito das narrativas de Moçambique, a apresentação do filme “Kiriku e a Feiticeira”, o vídeo com entrevista com a escritora Paulina Chiziane e a visita de um membro do grupo de Marabaixo, esses encontros lhe ajudaram a ter uma visão positiva sobre a África e sobre os saberes produzidos pelo povo negro no Brasil e em especial do Amapá?

Sim () Não (),

por quê?

4 A maneira como foram discutidas as leituras durante o desenvolvimento do projeto de intervenção ajudam a combater o preconceito racial?

Sim () Não (),

Justifique: _____

5 Na sua opinião, há possibilidades de as narrativas lidas e debatidas fazerem parte das aulas de língua portuguesa?

Sim () Não (),

Justifique? _____

6 Escreva em poucas linhas o que representou o período em que foram lidas as narrativas de Moçambique, a apresentação do filme Kiriku e a Feiticeira, a entrevista da escritora africana Paulina Chiziane e a palestra do membro do grupo de marabaixo raízes do Bolão. Informe se foi positivo ou negativo:
