



Profletras
mestrado profissional

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO –
CCA/MAMANGUAPE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

SANDRA REGINA PEREIRA GONÇALO

A PRESENÇA DA LITERATURA AFRO-BRASILEIRA NA
ESCOLA: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PARA AS AULAS DE
LÍNGUA PORTUGUESA DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

MAMANGUAPE-PB

2015

SANDRA REGINA PEREIRA GONÇALO

**A PRESENÇA DA LITERATURA AFRO-BRASILEIRA NA
ESCOLA: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PARA AS AULAS DE
LÍNGUA PORTUGUESA DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Federal da Paraíba como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos

Linha de pesquisa: Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes.

Orientador: Prof.º Doutor Carlos Augusto de Melo

MAMANGUAPE-PB

2015

G635p Gonçalves, Sandra Regina Pereira.
A presença da literatura afro-brasileira na escola: uma
proposta de intervenção para as aulas de língua portuguesa do
9º ano do ensino fundamental / Sandra Regina Pereira
Gonçalo.- Mamanguape-PB, 2015.
131f. : il.
Orientador: Carlos Augusto de Melo
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCAEMM
1. Linguística. 2. Linguagens e letramentos. 3. Literatura
afro-brasileira. 4. Ensino fundamental. 5. Língua portuguesa.

UFPB/BC

CDU: 801(043)

SANDRA REGINA PEREIRA GONÇALO

**A PRESENÇA DA LITERATURA AFRO-BRASILEIRA NA
ESCOLA: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PARA AS AULAS DE
LÍNGUA PORTUGUESA DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação - Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Federal da Paraíba como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Letras pela Banca Examinadora composta pelos seguintes membros:

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Luciane Alves Santos

Prof. Dr. Hermano da França Rodrigues

Orientador: Prof. Dr. Carlos Augusto de Melo

Aprovada em ____/____/____

Dedico este trabalho a todos(as) aqueles(as)
que contribuíram para sua realização e em
especial ao meu Deus, em quem eu confio.

AGRADECIMENTOS

Neste momento muito especial gostaria de agradecer a todos que sempre me apoiaram e estiveram do meu lado na realização deste trabalho.

A Deus, meu amigo e protetor que diante de tantas graças, deu-me mais esse presente.

Aos meus pais, por terem me dado a luz da vida e estarem sempre ao meu lado.

A Maria das Graças Andrade (Gracy) por ser um valioso presente de Deus em minha vida.

A Maria do Socorro Melo e Lúcia Dias pela amizade e companheirismo desde a graduação que jamais esquecerei.

Ao Prof. Dr. Carlos Augusto de Melo pela relevante orientação.

A Prof.^a Dra. Marluce Pereira da Silva pelo empenho e dedicação a todos nós profletrandos.

Aos membros da banca, Prof.^a Dra. Luciane Alves Santos, Prof.^a Dra. Fabiana Ferreira da Costa e ao Prof. Dr. Hermano da França Rodrigues, por aceitarem prontamente o convite para avaliação deste trabalho e pelas valiosas sugestões.

A CAPES pelo incentivo ao estudo e à pesquisa por meio do fornecimento da bolsa de estudos.

Ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma
forma continuamos a viver naqueles cujos
olhos aprenderam a ver o mundo pela
magia da nossa palavra. O professor,
assim, não morre jamais...
(Rubem Alves)

A PRESENÇA DA LITERATURA AFRO-BRASILEIRA NA ESCOLA: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PARA AS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

RESUMO: Este trabalho faz uma reflexão sobre a presença da literatura afro-brasileira no Ensino Fundamental e de forma mais específica uma proposta de intervenção voltada para o 9º ano de uma Escola de Ensino Fundamental localizada em uma cidade no sertão da Paraíba/PB. Os objetivos principais são discutir aspectos relacionados aos documentos oficiais que fundamentaram a lei 10.639/03, problematizar a inserção da literatura afro-brasileira nas salas de aulas do Ensino Fundamental e, especialmente, do 9º ano e sugerir atividades que possam intervir na prática dos professores de Língua Portuguesa no que se refere à abordagem da literatura em sala de aula. O estudo está fundamentado na Constituição Federal de 1988, na LDB, na Lei 10.639/03, textos de COSTA e BEZERRA, (2013); COSSON, (2014); PCN's/1997; PLURALIDADE CULTURAL, (1997); LEITE, (2011) entre outros. A proposta de intervenção consistiu na realização de dois questionários e cinco oficinas literárias em sala de aula com os alunos. Essas oficinas foram realizadas conforme a ordem de descrição e numeração e os questionários foram aplicados um antes e o outro após as oficinas.

Palavras-chave: Literatura afro-brasileira, Ensino Fundamental, sala de aula, Língua Portuguesa.

THE PRESENCE OF AFRO-BRAZILIAN LITERATURE IN SCHOOL: A PROPOSAL FOR ACTION FOR THE PORTUGUESE LANGUAGE CLASSES OF 9 YEAR BASIC EDUCATION

Abstract: This work makes a significant approach to the presence of African-Brazilian literature in elementary education and more specifically a proposed intervention for the 9th year of Elementary School located in a town in the hinterland of Paraíba/PB. Such work as main objectives to discuss aspects related to official documents that underlie the law 10,639 / 03, to bring out the problematic insertion of African-Brazilian literature in the classrooms of elementary school and especially the 9th grade and suggest activities that may intervene practice of the Portuguese Language teachers in regard to the literature approach in the classroom. The study is based on the Federal Constitution of 1988, in the LDB, Law 10,639 / 03, texts and BEZERRA and COSTA, (2013); COSSON, (2014); PCN's / 1997; PLURALIDADE CULTURAL (1997); LEITE (2011) among others. The intervention proposal consisted of two questionnaires and five literary workshops in the classroom with students. These workshops were conducted as described order and numbering and questionnaires were administered one before and another after the workshops.

Keywords: African-Brazilian Literature, elementary school, classroom, Portuguese.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
2	CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS.....	17
2.1	As leis e os documentos oficiais e o estudo da Cultura e História dos povos afro-brasileiros na escola	17
2.2	Lei de Diretrizes e bases da Educação (LDB-9.394/96).....	18
2.2.1	Pluralidade cultural.....	19
2.2.2	Parecer nº 003/2004 e resolução nº 01/2004 do C. N. de Educação.....	21
2.2.3	Histórico da lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003	22
3	PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	39
3.1	Contexto da Pesquisa	39
3.2	Sujeitos da Pesquisa.....	42
3.3	Delimitação do Corpus	43
3.4	A proposta de intervenção	44
4	AS ATIVIDADES DE INTERVENÇÃO	46
4.1	1º Questionário investigativo	46
4.2	As oficinas	60
4.2.1	- Oficina I.....	61
4.2.2	- Oficina II	66
4.2.3	- Oficina III.....	68
4.2.4	- Oficina IV	69
4.2.5	- Oficina V	72
4.3	2º Questionário investigativo	74
5	BIBLIOGRAFIA	90

6	APÊNDICE	95
6.1	APÊNDICE – A.....	96
7	ANEXOS	100
7.1	ANEXO - 1	101
7.2	ANEXO – 2.....	103
7.3	ANEXO – 3.....	105
7.4	ANEXO – 4.....	109
7.5	ANEXO – 5.....	112
7.6	ANEXO – 6.....	118
7.7	ANEXO – 7.....	126
7.8	ANEXO – 8.....	131

1 INTRODUÇÃO

A relevância desta dissertação está em trazer a possibilidade de discutir sobre possíveis transformações nos currículos escolares, a partir da proposta de intervenção nas práticas literárias dos professores de Língua Portuguesa e suas literaturas. Ela colaborará com o despertar da consciência do professor para o ensino da cultura e da literatura africanas na escola brasileira, o que, por conseguinte, contribuirá para a construção da identidade do (a) aluno (a) livres do preconceito racial e outras formas de discriminação, além de contribuir para a formação de leitores críticos e cidadãos conscientes do seu papel na sociedade.

Segundo Rosilda Alves Bezerra, a aprovação e a implementação da lei 10.639/03 possibilitaram um novo olhar por parte dos educadores para as Literaturas africanas e afro-brasileiras, pois se tornaram obrigatórias a reflexão e discussão nas escolas e nas salas de aulas sobre a participação dos negros na formação histórica e cultural da nação brasileira. A autora destaca ainda que, após onze anos de vigência da lei 10.639/03, é possível deparar-se com a busca do poder público em produzir materiais didáticos como livros didáticos e paradidáticos, apostilas, vídeos aulas e assim por diante, que possam subsidiar os professores na abordagem dessa temática em sala de aula. Um exemplo são os Cadernos Afro-Paraibanos os quais, desde 2012, buscam “colaborar para o conhecimento e autoconhecimento da população negra e, conseqüentemente, para a construção positiva da autoestima e do sentimento de pertencimento desse grupo(...)” (TELLA, 2012, p. 13) . Além disso, há os **Cadernos Negros**, de autoria do grupo Quilombhoje, com publicação de vários volumes desde 1978, cujas poesias e prosas “difundidas em Cadernos Negros fazem a diferença e produzem o que pode ser observado nas relações de classe e de cor, típicas da sociedade brasileira” (BEZERRA, 2014, p. 13).

Há quase 10 anos leciono a disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Nessa vivência escolar, foi possível notar que a maioria dos livros didáticos do Ensino Fundamental, pelo menos com os quais tive contato, até agora, como por exemplo, o livro didático atual de Língua Portuguesa do 9º ano intitulado **Tecendo Linguagens**, organizado pelos autores: Tania Amaral Oliveira, Elizabeth Gavioli de Oliveira Silva, Cícero de Oliveira Silva e Lucy Aparecida Melo Araújo, não trazem praticamente textos das literaturas afro-brasileiras.

Essa problemática fez-me questionar que, para mudar valores etnocêntricos em nossa sociedade, as discussões e reflexões acerca da História e Cultura

afro-brasileira devem ser iniciadas desde cedo da escola. As crianças do Ensino Fundamental têm o direito de conhecer e de mergulhar no vasto universo das literaturas africanas e afro-brasileiras por meio da leitura de contos, de poemas, de fábulas e assim por diante. Nesse sentido, Antonio Candido faz-nos pensar sobre o acesso à literatura como um direito tão indispensável quanto o direito ao que ele mesmo chamou de “bens incompressíveis”, ou seja, alimentação, moradia, saúde, educação entre outros. A literatura é um direito que deve ser assegurado:

O sonho assegura durante o sono a presença indispensável deste universo, independentemente da nossa vontade. E durante a vigília a criação ficcional ou poética, que é a mola da literatura em todos os seus níveis e modalidades, está presente em cada um de nós, analfabeto ou erudito, como anedota, causo, história em quadrinhos, noticiário policial, canção popular, moda de viola, samba carnavalesco (...). Ora, se ninguém pode passar vinte e quatro horas sem mergulhar no universo da ficção e da poesia, a literatura concebida no sentido amplo a que me referi parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito. (CANDIDO, 1988, p. 174-175).

Este trabalho diz respeito aos meus projetos pedagógicos que, na maioria das vezes, privilegiaram os conteúdos literários afro-brasileiros, muitas vezes motivados pela Lei 10639/2003. Propor uma reflexão mais ampla a respeito desse tema é fundamental para que se possam mudar aquelas práticas de ensino-aprendizagem tradicionais, responsáveis pela formação de indivíduos e cidadãos brasileiros preconceituosos, racistas e etnocêntricos em suas relações pessoais e sociais. Neste sentido, é preciso reconhecer que ser etnocêntrico na verdade pode ser considerado o ponto principal para desencadear outros sentimentos como racismo, por exemplo. Uma vez que segundo a sociologia “o etnocentrismo, dessa forma, trata-se de uma visão que toma a cultura do outro (alheia ao observador) como algo menor, sem valor, errado, primitivo” (RIBEIRO, 2014, p.01). Se um indivíduo se forma culturalmente em um grupo que se considera ou é considerado superior, há grandes chances de desenvolver sentimentos de superioridade com relação a outros que não participam de seu meio sociocultural, socioeconômico e étnico-racial. No caso do ambiente escolar, percebemos nitidamente os efeitos nocivos ocasionados pela formação docente, práticas pedagógicas e o currículo escolar, que muitas vezes, encontram-se desvinculados dos conflitos e problemas sociais, uma vez que, para amenizar estes e outros problemas na escola e na sociedade é necessária uma discussão profunda e articulada entre todas as vertentes da sociedade e o espaço escolar.

O documento Pluralidade Cultural dos PCNs alerta para o papel relevante da escola em fomentar atitudes de diálogo entre pessoas de diferentes culturas

e etnias, especialmente as crianças que devem participar de uma educação motivadora de atitudes positivas e de reconhecimento das diferenças sociais, culturais, étnicas não como barreiras intransponíveis, mas como caminhos para a autoafirmação e ações dialógicas entre aqueles que participam do universo escolar:

É importante abrir espaço para que a criança e o adolescente possam manifestar-se. Viver o direito à voz é experiência pessoal e intransferível, que permite um oportuno e rico trabalho de Língua Portuguesa. Assim também o exercício efetivo do diálogo, voltado para a troca de informações sobre vivências culturais e esclarecimentos acerca de eventuais preconceitos e estereótipos é componente fortalecedor do convívio democrático. (BRASIL, 1997, p. 40).

Neste sentido, destaquemos mais uma vez a importância da cultura e da literatura afro-brasileira no contexto escolar, uma vez que esse espaço deve ser reduto das manifestações do pensamento, da intelectualidade e de germinação de ideias que levem à formação de cidadãos plenos. Muitos séculos legaram à escola a negação ao povo negro o direito de ver-se inserido como protagonista em sua própria história. Hoje, porém, a Lei 10639/03 veio direcionar e fortalecer as “Ações Afirmativas”, as quais buscam institucionalizar a inserção positiva dos negros e afro-brasileiros na história do país e incluí-los na sociedade com justiça e valorização.

É possível entender o quanto ela é imprescindível no contexto escolar como mais um instrumento de disseminação do conhecimento sociocultural, histórico das sociedades. Neste sentido, podemos perceber que o estudo da literatura afro-brasileira como uma vertente literária, pode tornar-se um instrumento contundente e significativo para entender melhor e valorizar a história, a cultura, a religiosidade, o folclore, bem como, a luta e o protagonismo negro ao longo dos séculos.

Formar as crianças e os adolescentes desde cedo para a vivência de valores éticos, morais, torna-se necessário para que dentro do ambiente escolar, lugar de grande convívio entre as diferenças ético-raciais, haja uma relação saudável e respeitosa entre todos que dela fazem parte. A formação dos estudantes com base em uma vertente literária que mostre o protagonismo negro e dê oportunidade ao aluno por meio da “arte da palavra” de conhecer e de mergulhar em um universo onde as culturas africana e afro-brasileira sejam vistas de maneira positiva e livre dos estereótipos de sub-raça, escravo, inferior, entre outros; é um modo eficaz de fazer com que a escola colabore de forma efetiva e definitiva para construção da verdadeira história do povo negro.

Este trabalho propõe uma intervenção nas aulas de Língua Portuguesa do ensino fundamental com foco no 9º ano para que por meio de oficinas, as quais trazem diversas atividades que podem fazer parte do cotidiano escolar, a literatura afro-

brasileira e com ela as manifestações artísticas como a música, cinema, fotografia, dança, entre outras, possam dar aos alunos e aos professores de Língua Portuguesa uma oportunidade de discutir o papel da sociedade na busca de compreender e aceitar a multiplicidade étnico-racial e diversidade cultural do Brasil. Busca ainda refletir sobre os marcos legais que serviram de fundamentos prévios para elaboração da Lei 10.639/03 e discutir acerca da aplicabilidade da lei por meio dos estudos literários; bem como, refletir de forma mais específica a respeito da influência e da importância dos africanos e afro-brasileiros na formação da nação brasileira. Neste sentido, propõe a inserção da literatura afro-brasileira na sala de aula do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola estadual. E, com isso, preparar as gerações dentro dos muros da escola e da sala de aula para uma convivência saudável com o diferente, especialmente no que se refere ao cidadão afro-brasileiro.

O trabalho em questão está estruturado em dois capítulos que compõem as considerações teóricas, sendo o primeiro deles intitulado de “As leis e os documentos oficiais e o estudo da cultura e História dos povos afro-brasileiros na escola” em que são abordados e analisados os marcos legais que regulamentam o estudo da cultura e história africana e afro-brasileira na educação básica os quais antecederam a Lei 10.639/03, bem como os efeitos de sua promulgação. Quais sejam: A Constituição Federal de 1988 que é a base legal de toda e qualquer lei do país; A LDB – lei 9.394/96 a qual regulamenta a educação no Brasil. Outros dois documentos importantes são o Parecer do CNE/CP 03/2004 e a Resolução CNE/CP 01/2004. O primeiro objetivou aprovar as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas, enquanto o segundo detalha os direitos e as obrigações dos entes federados ante a implementação da lei. E a Lei nº 10.639/03 que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileiras e africanas nas escolas públicas e privadas do ensino fundamental e médio. Juntos, esses documentos compõem um conjunto de instrumentos legais tomados como reguladores de uma política educacional voltada para a afirmação da diversidade cultural e da concretização de uma educação das relações étnico-raciais nas escolas.

O segundo capítulo intitulado “O ensino de literatura afro-brasileira no contexto escolar” em que são discutidas as questões que envolvem as dificuldades e importância da inserção das literaturas afro-brasileiras na escola e na sala de aula do ensino fundamental. Na sequência estão discriminados os principais objetivos do trabalho divididos em gerais e específicos os quais deixam claro onde se pretende

chegar com a pesquisa-ação. Em seguida no capítulo “Procedimentos Metodológicos” estão inseridos todos os aspectos, etapas e procedimentos adotados para realização da pesquisa, bem como os resultados obtidos com a aplicação dos questionários 1 e 2, e com a execução das cinco oficinas. No “apêndice”, estão inseridas as propostas de atividades que foram aplicadas no 9º ano do ensino fundamental, ou seja, as sequências didáticas correspondentes ao planejamento de cada oficina. E, finalizando, em “anexos” estão inseridas algumas fotos como amostra referente aos principais momentos de execução das oficinas, imagens, bem como textos digitalizados escritos pelos alunos e modelos dos questionários aplicados.

2 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

2.1 As leis e os documentos oficiais e o estudo da Cultura e História dos povos afro-brasileiros na escola

Inicialmente, faz necessária a abordagem acerca dos marcos legais que serviram de base para a criação, a regulamentação e a aplicação da lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003, no sistema educacional brasileiro, uma vez que foram décadas de movimentos negros em prol da autoafirmação, sem muitos avanços. Porém, com as resoluções, pareceres e portarias a regulamentação e aplicação da lei 10.639/03 tornou-se um ato legal que busca se transformar em realidade na escola e na sala de aula. Nesse sentido, a **Constituição Federal (CF/1988)** no seu **Artigo 215** busca objetivar a garantia do direito à cultura. O documento traz as seguintes orientações:

O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais. (Art. 215). Acrescentando ainda que: O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros participantes do processo civilizatório nacional. (§ 1.º) A lei disporá sobre a fixação de datas comemorativas de alta significação para os diferentes segmentos étnicos nacionais. (BRASIL, 1988, p. 1).

Em consonância com os textos da nossa Constituição, pode-se observar o quanto a constituinte mostrou-se interessada e preocupada em garantir a todos os cidadãos brasileiros o efetivo exercício dos direitos culturais, o acesso às fontes da cultura nacional e a liberdade das manifestações culturais. Ou seja, percebe-se que há uma preocupação do governo em institucionalizar como direito legal o acesso à cultura e à participação da pessoa nas diversas manifestações culturais já existentes no Brasil, a exemplo dos grupos indígenas e afro-brasileiros citados no art. 215, como manifestações culturais autênticas e dignas de proteção, ainda que não reconhecidas muitas vezes como tal.

Essa Constituição pretende garantir a todos o pleno exercício dos direitos culturais. E qual a importância dos direitos culturais? De acordo com Bernardo Novais da Mata Machado:

Os direitos culturais são parte integrante dos direitos humanos, cuja história remonta à Revolução Francesa e à sua Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789), que sustentou serem os indivíduos portadores de direitos inerentes à pessoa humana, tais como direito à vida e à liberdade (MACHADO, 2007 apud LIMA, 2011, p. 01).

Se o direito à cultura é comparado ao direito à vida e à liberdade, então é possível afirmar que, segundo Machado (2007), aquele é um direito fundamental para o desenvolvimento saudável do ser humano e sua relação com o outro. Além disso, as manifestações culturais são elementos cruciais para fomentar no ser humano o sentimento de pertença a sua nação e ao grupo étnico a que pertence. Daniel Sarmiento (2006) sugere que:

Somos o país do ‘elevador de serviço’ para pobres e pretos; do ‘sabe com quem está falando’; dos quartos de empregada sem ventilação, do tamanho de armários nos apartamentos da classe média, reprodução contemporânea do espírito da “casa grande e senzala”. Somos também o país do analfabetismo (...) (SARMENTO, 2006 apud BARUFFI, 2010, p. 15).

Observa-se que o direito à cultura, assim como os demais direitos fundamentais sofrem ainda hoje várias limitações e censuras. A primeira em função de políticas públicas ineficazes ou inexistentes (MACHADO, 2007), uma vez que mesmo havendo a institucionalização dos direitos culturais garantidos pela Constituição de 1988, a eficácia das ações efetivas depende das várias esferas governamentais e dos próprios cidadãos que precisam respeitar e aplicar as determinações legais de forma que elas alcancem todos os brasileiros. Além disso, é necessário reconhecer que em referência ao cidadão afro-brasileiro, outras questões como fator socioeconômico, político, histórico estão envolvidos além do fator cultural. A segunda refere-se à falta de entendimento e, conseqüentemente, aceitação de determinadas manifestações, como, por exemplo, cultos e celebrações religiosas de origem africana.

A Constituição brasileira serviu de parâmetro para dar sustentabilidade às lutas dos movimentos de negritude, a chamada Frente Negra Brasileira em 1931 (MORAIS, 2009, p. 01). Esses movimentos correspondem às lutas do “negro” pelo reconhecimento de seus direitos e pela sua autoafirmação na sociedade. Referem-se ainda a “luta contra a opressão social e a retomada dos ‘valores da civilização africana’ como referência de vida” (MUNANGA, 1988, p. 33 apud OLIVEIRA, 2010, p. 35).

2.2 Lei de Diretrizes e bases da Educação (LDB-9.394/96)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) rege sistematicamente o ensino no Brasil, seja ele público, privado, filantrópico ou confessional, nas modalidades do Ensino Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Superior, Técnico, Jovens e Adultos e assim por diante. A LDB foi aprovada em 20 de dezembro de 1996

como número 9.394/96 e, também, é conhecida popularmente como Lei Darcy Ribeiro, em homenagem ao importante educador e político brasileiro, que foi um dos principais formuladores desta lei.

A lei 9.394/96 é composta por 92 artigos que versam sobre os mais diversos temas da educação brasileira. De forma sucinta e objetiva, as principais características da LDB são:

- ✚ Estabelece que todo cidadão brasileiro tem o direito ao acesso gratuito ao Ensino fundamental(9 anos);
- ✚ Aponta para que este direito seja, gradativamente, levado também ao Ensino médio;
- ✚ Determina a função do Governo Federal, Estados e municípios no tocante à gestão da área de educação;
- ✚ Estabelece as obrigações das instituições de ensino (escolas, faculdades, universidades, etc.);
- ✚ Determina a carga horária mínima para cada nível de ensino;
- ✚ Apresenta diretrizes curriculares básicas;
- ✚ Aponta funções e obrigações dos profissionais de educação (professores, diretores, entre outros.) (BRASIL, 2003, p. 01).

Foi na LDB que foi realizada a alteração e acréscimo dos artigos 26-A e 79-B que corresponde à Lei 10.639/03:

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

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

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

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra' (BRASIL, 2003, p. 01).

Os artigos incorporados à LDB em 2003 trouxeram grandes avanços nas discussões acerca do reconhecimento dos direitos da população afro-brasileira, formada por negros e pardos, os quais correspondem a cerca de 50, 7% da população no Brasil segundo o Censo do IBGE 2010 divulgado pela página da web DSS Brasil (Determinantes Sociais da Saúde). Essa lei beneficia a representativa população afro-brasileira que, ao longo da história, vem sofrendo várias injustiças sociais. Ela avança no sentido de que garante o reconhecimento da história e da cultura dos negros no país.

2.2.1 Pluralidade cultural

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs/1997) trazem propostas curriculares bem definidas acerca da aplicabilidade dos conteúdos seguindo o princípio

da transversalidade como, por exemplo, “Habitações e organização espacial de diferentes sociedades; Diferentes formas de interação com o ambiente. Mobilidade no espaço: sedentarismo e nomadismo, migrações, etc. Espaços de vivência comum para os jogos, as festas, etc.” (BRASIL, 1997, p. 46-47) entre outros, nas áreas do conhecimento e de modo mais específico nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História e Geografia, Arte e Educação Física. Outro aspecto inovador apresentado pelos PCNs/1997 são os “Temas Transversais” que, de acordo com a proposta dos mesmos são “questões sociais consideradas relevantes”, “problemáticas sociais atuais e urgentes, consideradas de abrangência nacional e até mesmo de caráter universal” (1997, p.64). Foram selecionados, portanto: 1. Ética; 2. Meio Ambiente; 3. Saúde; 4. Pluralidade Cultural; 5. Orientação Sexual.

A proposta da transversalidade busca afirmar o fato de que as temáticas acima devem ser inseridas nas disciplinas de forma interdisciplinar. Esse documento merece um olhar mais atento, tendo em vista que, à luz da Constituição de 1988, propõe-se uma reflexão mais abrangente em sala de aula. Orienta que essa temática seja contemplada em todas as áreas do conhecimento. Ainda no mesmo capítulo são estabelecidos alguns Objetivos Gerais de Pluralidade Cultural para o Ensino Fundamental:

- ✚ “O tema da Pluralidade Cultural busca contribuir para a construção da cidadania na sociedade pluriétnica e pluricultural. Tendo esse objetivo maior em vista, propõe o desenvolvimento das seguintes capacidades:
- ✚ conhecer a diversidade do patrimônio etno-cultural brasileiro, tendo atitude de respeito para com pessoas e grupos que a compõem, reconhecendo a diversidade cultural como um direito dos povos e dos indivíduos e elemento de fortalecimento da democracia;
- ✚ valorizar as diversas culturas presentes na constituição do Brasil como nação, reconhecendo sua contribuição no processo de constituição da identidade brasileira;
- ✚ reconhecer as qualidades da própria cultura, valorando-as criticamente, enriquecendo a vivência de cidadania;
- ✚ desenvolver uma atitude de empatia e solidariedade para com aqueles que sofrem discriminação;
- ✚ repudiar toda discriminação baseada em diferenças de raça/etnia, classe social, crença religiosa, sexo e outras características individuais ou sociais;
- ✚ exigir respeito para si, denunciando qualquer atitude de discriminação que sofra, ou qualquer violação dos direitos de criança e cidadão;
- ✚ valorizar o convívio pacífico e criativo dos diferentes componentes da diversidade cultural;
- ✚ compreender a desigualdade social como um problema de todos e como uma realidade passível de mudanças” (BRASIL, 1997, p. 43).

Os objetivos elencados acima consolidam a abrangência das ideias contidas nos PCNs no sentido de formar a pessoa para uma verdadeira cidadania e participação ativa no meio social da qual é participante, perpassando pelo respeito ao

outro e a si mesmo, reconhecendo nesse outro um ser humano pleno de individualidade e diferenças. Esse reconhecimento terá como consequência reflexões mais profundas sobre as relações socioculturais e a busca da vivência do princípio da “alteridade”, que incidem em ver no outros aspectos identitários que o torna um ser único, diferente de mim, mas não desigual ou inferior, visto que estas diferenças sendo culturais ou físicas não impedem do meu “eu” reconhecer-se e se referenciar nele (ABBAGNANO, 1998 apud MOLAR, 2008, p. 1444).

2.2.2 Parecer nº 003/2004 e resolução nº 01/2004 do C. N. de Educação

O Parecer nº 003/2004 e a Resolução nº 01/2004 do Conselho Nacional de Educação regulamentam as Diretrizes Curriculares para Educação das Relações Étnicas, Raciais e para o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Segundo Fernando Haddad, “tanto o referido parecer como a resolução são instrumentos legais que orientam ampla e claramente as instituições educacionais quanto a suas atribuições” (BRASIL, 2004 p. 02). As leis devem institucionalizar os anseios da sociedade, porém, são as portarias, resoluções e pareceres que regulamentam de forma direcionada e interna o conteúdo das leis fazendo, com que o mesmo chegue à sala de aula e produza o efeito desejado.

Em suma, o Parecer é pertinente às Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, e visa regulamentar a alteração ocasionada à Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pela Lei 10639/2003:

No Art. 1º A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a serem observadas pelas Instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da Educação Brasileira e, em especial, por Instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores (HAMZE, 2014, p. 01).

Segundo a portaria nº 99 de 29/07/2009 da SECAD o parecer 003/2004 “preocupou-se também em fornecer definições conceituais importantes para aqueles que trabalham com a temática, sendo relações étnico-raciais um conceito basilar de toda a política proposta” (SECAD, 2009, p. 18). A respeito das relações étnico-raciais o parecer faz a seguinte afirmação:

O sucesso das políticas de Estado, institucionais e pedagógicas, (...)

Em outras palavras, todos os alunos negros e não negros, bem como seus professores, precisam sentir-se valorizados e apoiados. Depende também da maneira decisiva, da reeducação das relações entre negros e brancos, o que aqui estamos designando como relações Etnicorraciais. Depende, ainda, de trabalho conjunto, de articulação entre processos educativos escolares, políticas públicas, movimentos sociais, visto que as mudanças éticas, culturais, pedagógicas e políticas nas relações Etnicorraciais não se limitam à escola. É importante, também, explicar que o emprego do termo étnico, na expressão Etnicorracial, serve para marcar que essas relações tensas devidas a diferenças na cor da pele e traços fisionômicos são também devido à raiz cultural plantada na ancestralidade africana, que difere em visão de mundo, valores e princípios de origem indígena, européia e asiática (SECAD, 2009, p. 19).

O parecer e a resolução são instrumentos indiscutivelmente reguladores das atribuições das instituições de ensino, porém ainda há um longo caminho a percorrer até as escolas realizarem seu papel quanto à inserção da História e Cultura afro-brasileira na Educação Básica, especialmente no Ensino Fundamental, no qual ocorrem as maiores dificuldades de promover discussões sobre essa temática.

Esses documentos destinam-se aos gestores de unidades e sistemas de ensino, professores, orientadores, supervisores pedagógicos e todos os que de uma forma ou de outra estão envolvidos na elaboração e na execução de planos educacionais, pedagógicos e de ensino. Eles estão destinados aos pais, aos estudantes e a todos que, em virtude do seu compromisso educacional, queiram ou necessitem buscar orientações para promover discussões e diálogos com colegas, alunos, famílias, professores e gestores escolares sobre as relações étnico-raciais e a valorização da história e cultura afro-brasileira.

2.2.3 Histórico da lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003

O propósito fundamental da Lei 10.639/03 é a alteração específica da Lei nº 9.394/96, com o intuito de incluir, no currículo oficial da Educação Básica brasileira, a obrigatoriedade da abordagem da “História e cultura Afro-brasileira”: “Artigo 26–A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira” (BRASIL, 2003, p. 01).

Além do que já foi dito, a lei dispõe sobre a inclusão do “Dia Nacional da Consciência Negra” que, a partir do dia em que vigorou a lei, passa a ser comemorada no dia 20 de Novembro: “Artigo 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’ (BRASIL, 2003, p. 01).

Essa data foi escolhida em homenagem ao dia da morte do negro alcunhado de Zumbi dos Palmares.

Os movimentos sociais negros escolheram essa data como forma de trazer à tona uma questão que o Brasil demorou a admitir como existente e real o racismo e a discriminação no país. O preconceito camuflado na ideia de que vivemos em uma nação democrática e livre foi alimentado durante décadas, por meio da exclusão e da dificuldade do negro em conseguir ter acesso às escolas, às universidades, à profissionalização e às políticas públicas. Para Gomes (2001), as políticas públicas são ações afirmativas que podem concretizar o princípio da *igualdade material* e neutralizar diversos efeitos da discriminação, especialmente racial, de gênero, de origem nacional entre outros. O autor ainda acrescenta que:

As ações afirmativas constituem, pois, um remédio de razoável eficácia para esses males. É indispensável, porém, uma ampla conscientização da própria sociedade e das lideranças políticas de maior expressão acerca da absoluta necessidade de se eliminar ou de se reduzir as desigualdades sociais que operam em detrimento das minorias, notadamente as minorias raciais (GOMES, 2001, p. 05).

No parágrafo primeiro do Artigo 26, propõe-se uma renovação curricular. Para tanto, os professores devem enfatizar durante as aulas com seus alunos a cultura africana e afrodescendente, como um patrimônio não material de fundamental importância para a formação da nação brasileira, pois “durante muito tempo, a história se dedicou quase exclusivamente à memória de grupos sociais privilegiados e reconheceu, como dignos de serem preservados, os artefatos culturais produzidos por ou sobre esses grupos” (SALES E SANTOS, 2010, p. 03). Os negros são reconhecidos como coautores da cultura e identidades brasileiras, a partir da reflexão sobre os grandes intelectuais negros brasileiros e do estudo valorativo da música, da dança e das religiões de raízes africanas (CARVALHO, 2013 p. 01):

A Unesco define como Patrimônio Cultural Imaterial as práticas, representações, expressões, conhecimentos e técnicas e também os instrumentos, objetos, artefatos e lugares que lhes são associados e as comunidades, os grupos e, em alguns casos, os indivíduos que se reconhecem como parte integrante de seu patrimônio cultural. O Patrimônio Imaterial é transmitido de geração em geração e constantemente recriado pelas comunidades e grupos em função de seu ambiente, de sua interação com a natureza e de sua história, gerando um sentimento de identidade e continuidade, contribuindo assim para promover o respeito à diversidade cultural e à criatividade humana (SALES; SANTOS, 2010, p. 03).

No texto comemorativo dos 10 anos de promulgação da Lei 10.639/03, a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (2013) aborda a ideia de que a evasão escolar também é um resultado fatídico da forma como o

conteúdo sobre os negros e o continente africano foram apresentados durante décadas até a criação e a implementação da referida lei (SPPIR, 2013, p. 1). Essa forma arbitrária de abordagem do conteúdo referente ao negro e à África perpassa os discursos em sala de aula, tanto por parte do professor despreparado quanto por parte do livro didático. Essa temática é tratada de modo unilateral, ou seja, aborda apenas o tráfico e a escravidão dos antepassados de descendência africana. Geralmente, o ensino está mais voltado para abordagens que configuravam uma visão estereotipada do negro, ou seja, eram apresentados textos e imagens que mostravam os negros apenas como escravos vindos do continente africano sem perspectivas e sem memória coletiva.

A escola tem um papel fundamental na propagação e na valorização da cultura, história e religião da comunidade africana e afrodescendente, pois é, a partir da educação, que a sociedade brasileira poderá tomar consciência da importância de se respeitar a “pluralidade cultural” do Brasil e especialmente abolir sentimentos de discriminação racial e preconceitos contra os cidadãos afrodescendentes:

O ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, após a aprovação da Lei 10.639/03, fez-se necessário para garantir uma ressignificação e valorização cultural das matrizes africanas que formam a diversidade cultural brasileira. Portanto, os professores exercem importante papel no processo da luta contra o preconceito e a discriminação racial no Brasil (CARVALHO, 2013, p. 2).

Na ocasião comemorativa dos dez anos da Lei nº 10.639/03, Lúcia Regina Pereira aponta que a referida Lei:

não veio de cima, não foi a presidência da República que propôs; foi uma reivindicação do Movimento Social Negro. (...) A instituição da lei prevê uma revolução na educação do país para mostrar que o Brasil foi construído a partir de vários grupos étnicos: o grupo indígena, o grupo negro e o grupo europeu, e que essas histórias todas têm que vir à tona para entendermos como funciona nossa sociedade (PEREIRA, 2013, p. 2).

A proposta da promulgação da lei é trazer à tona de forma definitiva e contínua a temática da história e da cultura afro-brasileira nas escolas, dentro da sala de aula e nas relações interpessoais, ou seja, não se limitando a abordagens eventuais e assistemáticas em momentos consagrados como festivos (PEREIRA, 2013, p. 2). A institucionalização e a obrigatoriedade da abordagem sobre a história e cultura afro-brasileira e africana nas séries do Ensino Fundamental II e no Ensino Médio nas disciplinas de História e Literatura representou um grande avanço no currículo escolar brasileiro, porém sua aplicabilidade ainda encontra-se comprometida. Há certa resistência na prática quanto à aplicação do conteúdo por parte de algumas escolas e

alguns professores que se propõem a trabalhar a temática da cultura negra de forma enfática apenas no dia 20 de novembro quando se comemora a do “Dia da Consciência Negra”.

A força da Lei 10.639/03 está no fator incontestável de que a população brasileira é formada a partir de três grupos étnicos, o negro, o índio e o branco, sendo este primeiro grupo representado, segundo o último censo (2010), por cerca de 50, 7% da população, tendo em vista que 43,1% são pardos e 7,6% são pretos os quais juntos representam a população negra do Brasil. Esse contingente deu ao país o título de “maior nação negra fora da África”.

De modo equivocado e trilhando caminhos de interpretações superficiais dos resultados obtidos desde o censo de 1991 ao censo de 2010, poderíamos dizer precipitadamente que houve um crescimento substancial da população negra no Brasil, porém a verdade é que o que está em crescente avanço é a consciência e a valorização da “raça” negra e o aumento da autoestima desta população (MARIANO, 2012 apud ASCOM, 2012, p. 01).

3 O ENSINO DE LITERATURA AFRO-BRASILEIRA NO CONEXTO ESCOLAR

A escola é um espaço heterogêneo por excelência. Nela, o contato com o outro é inevitável, o que permite a construção do conhecimento por meio de trocas e de diálogos entre costumes e culturas diferentes. Por outro lado, muitas vezes este mesmo ambiente escolar, que acolhe as diferenças, também consolida preconceitos e intolerâncias, evidenciadas no cotidiano escolar, nas brincadeiras, nas piadas com negros e homossexuais, no descaso com situações de desrespeito ao outro, nas rotulações discriminatórias entre outros:

Na escola, a violência cotidiana aparece no desrespeito ao outro, na transgressão aos códigos de boas maneiras e à ordem estabelecida. A falta de limites associada à desconsideração pelos outros contribuem para que os jovens e adolescentes busquem se impor pela força e pela agressão. (SALLES; SILVA, 2008, p. 151).

Os currículos escolares brasileiros, formulados a partir de uma visão eurocêntrica, muitas vezes, desprezam a ideia do evidente pluralismo étnico-cultural dos(as) alunos(as). Essa situação contribuiu para a formação de estereótipos criados em relação aos(as) negros(as); outro fator que deve ser considerado é a formação ainda insuficiente oferecida aos professores. Quanto a essa questão, Eliane Oliveira diz que:

(...) E os educadores e responsáveis pela formação de milhares de jovens na sua grande maioria são vítimas dessa educação preconceituosa, na qual foram formados e socializados. Esses educadores não receberam uma formação adequada para lidar com as questões da diversidade e com os preconceitos na sala de aula e no espaço escolar. (OLIVEIRA, 2001, p. 04).

Além desses, outros fatores envolvendo questões socioculturais e socioeconômicas alimentam situações de discriminação no ambiente escolar. “A escola é o espaço onde se encontra a maior diversidade cultural e também é o local mais discriminador” (OLIVEIRA, 2001, p. 04), cujas raízes contraditórias do preconceito, conservadorismo e desigualdade social são uma herança evidente de uma cultura de ignorância. Segundo Eliana de Oliveira (2001, p. 01), a teoria do multiculturalismo deve ser fomentada nas escolas, pois, segundo ela, esse pressuposto teórico reconhece o direito de ser diferente dos “grupos minoritários”, como homossexuais, negros, entre outros; e ainda defende o princípio da alteridade por meio da visão filosófica que consiste em “ser outro, colocar-se ou constituir-se como outro” (ABBAGNANO, 1998 p. 34-35 apud MOLAR, 2008 p. 02), fundamentada na concepção de “índole filosófica” a qual, essencialmente, defende a ideia de alteridade como “reconhecer-se no outro,

mesmo que a princípio existam diferenças físicas, psíquicas e culturais” (MOLAR, 2008, p. 02).

Stuart Hall (2003) definiu conceitos distintos para os termos “multicultural e multiculturalismo”. O primeiro diz respeito a uma característica das comunidades sociais que, ao mesmo tempo, convivem com suas diferenças culturais e buscam unir-se pelos aspectos que lhes são comuns; e o segundo considera como ações governamentais para lidar e superar os conflitos ocasionados na convivência das sociedades multiculturais. O autor observa ainda que o sufixo “ismo” colabora com a interpretação de que indique um termo filosófico ou, até mesmo, uma doutrina. Além disso, ele afirma que o “multiculturalismo”, utilizado como termo singular, deve ser, na verdade, observado em uma ótica plural e específica que o referido signo corresponde a vários aspectos e processos. Desta forma, Hall apresenta-nos em sua obra tipos específicos de multiculturalismo:

O multiculturalismo conservador segue Hume (Goldberg, 1994) ao insistir na assimilação da diferença às tradições e costumes da maioria. O multiculturalismo liberal busca integrar os diferentes grupos culturais o mais rápido possível ao *mainstream*, ou sociedade majoritária, baseado em uma cidadania individual universal, tolerando certas práticas culturais particularistas apenas no domínio privado. O multiculturalismo pluralista, por sua vez, avaliza diferenças grupais em termos culturais e concede direitos de grupo distintos a diferentes comunidades dentro de uma ordem política comunitária ou mais comunal. O multiculturalismo comercial pressupõe que, se a diversidade dos indivíduos de distintas comunidades for publicamente reconhecida, então os problemas de diferença cultural serão resolvidos (e dissolvidos) no consumo privado, sem qualquer necessidade de redistribuição do poder e dos recursos. O multiculturalismo corporativo (público ou privado) busca “administrar” as diferenças culturais da minoria, visando os interesses do centro. O multiculturalismo crítico ou “revolucionário” enfoca o poder, o privilégio, a hierarquia das opressões e os movimentos de resistência (McLaren, 1997). Procura ser “insurgente, polivocal, heteroglossa e antifundacional” (Goldberg, 1994). E assim por diante. (HALL, 2003, p. 53).

De fato, é papel da escola, e de todos que dela fazem parte, reconhecer que a sociedade é multicultural e que todos pertencentes ao ambiente escolar (alunos, professores, pais e funcionários) integram-na com traços culturais, religiosos, morais distintos. O ambiente escolar deve ser responsável por estabelecer um equilíbrio entre esses sujeitos para que o respeito às diferenças possa iniciar na escola e, por meio da formação adequada dos alunos e demais pessoas participantes da comunidade escolar, perpassa os muros da escola, e influencie todas as sociedades.

É possível perceber que, nas escolas, a criança, sujeita às escolhas dos programas curriculares e dos professores, é apresentada a culturas e literaturas eurocêntricas. São apresentados cotidianamente livros com textos exaltando costumes e culturas eurocêntricos, nos quais, por exemplo, as histórias e contos infantis raramente

trazem um protagonista negro ou afro-brasileiro. A literatura é representada pelos contos, histórias e fábulas já consagrados pelo cânone. Esse despreparo da escola quanto à promoção do ensino da cultura afro-brasileira está presente e arraigado no fazer histórico e no “brancocentrismo brasileiro” (CUNHA Jr., 2006 apud OLIVEIRA e SILVA, 2014 p. 01-02). Alessandra Oliveira e Nogueira Silva alerta que:

A literatura infantil traz para as crianças modelos de valores, comportamentos que tendem a ser imitados, assim a escola provoca a reprodução de uma homogeneidade através de sua tradição e ensino que trazem a marca do eurocentrismo, fato que traz como consequência a supervalorização curricular ao que é europeu ou euro descendente e uma notável negligência às histórias, culturas e contribuições dos povos não brancos, ou seja, negros brasileiros, povos nativos da América, africanos, etc. (OLIVEIRA; SILVA, 2014, p. 06).

Consolida-se a ideia de uma escola baseada em aspectos que contrariam o pluralismo étnico-cultural e racial dos (as) alunos (as). A maioria dos educadores não recebeu uma formação adequada para lidar com questões que envolvem diversidade, formas de discriminação e preconceito na sala de aula. Estes (as) professores (as), responsáveis pela instrução de crianças, jovens e até adultos, muitas vezes, foram vítimas de uma educação preconceituosa que os formou para atuarem na sociedade.

Os resultados do conservadorismo historicamente excludente dessa formação tornam-se mais evidentes no ensino de literatura. Na escola, há a imposição de leituras de obras canonizadas e autores consagrados que, durante vários séculos, foram submetidos à análise e aprovação das elites influenciadas pelo pensamento europeu segregador. A exclusão da temática da História e Culturas afro-brasileiras é uma prática comum no ambiente escolar tradicional, mesmo com a existência das leis e resoluções acerca da Literatura afro-brasileira como parte integrante da Literatura Brasileira.

Neste sentido, Surya de Barros faz a seguinte afirmação:

Dessa forma, a Lei 10639/03 atua diretamente sobre o currículo da educação básica, tornando obrigatório o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira. Se essa modificação já representa uma mudança radical na maneira como os conteúdos vinham sendo apresentados aos alunos, longo de várias gerações brasileiras, à questão curricular somam-se outros aspectos da convivência entre brancos e negros que representam tensões ainda difíceis de serem enfrentadas: o material didático disponível, especialmente os livros didáticos e as representações sobre a população negra neles contidas, o preconceito em relação às religiões de matriz africana; a dificuldade na relação com o corpo negro (que pode ser exemplificada com a questão do cabelo (crespo) entre outros...) (BARROS, 2012, p. 54-55).

Paradoxalmente, as escolas, espaços privilegiados na concentração de uma significativa diversidade cultural, social, econômica, étnica e ideológica, em sua maioria, fomentam e fortalecem o etnocentrismo e, conseqüentemente, o preconceito e a intolerância. Sônia Siquelli (2013) alerta-nos que “mais que uma discussão curricular faz-se necessária uma discussão conceitual para desencadear transformações na prática escolar” (SIQUELLI, 2013, p. 105). Para Barros (2012), essa falta de reconhecimento efetivo da escola com relação à diversidade cultural, como parte integrante do cotidiano escolar, é uma consequência expressiva da “ideologia da democracia racial” ou “mito da democracia racial”, disseminado e fortalecido durante todo o período do século XX, o qual partia do princípio de que se “o Estado entendia que não havia racismo, não era necessário desenvolver políticas contra algo inexistente” (TELLA, 2012 p. 45), ou de que, no Brasil, não havia discriminações ou desigualdades étnico-raciais.

As culturas afro-brasileiras precisam ser reconhecidas dentro e fora do universo escolar. Faz-se necessária uma política de ações afirmativas como forma de “combater as três formas de racismo existente em nosso país: institucional, social e pessoal” (TELLA, 2012, p. 44), tornando mais positivos aspectos relacionados à identidade negra. É necessário “(...) encontrar formas de manifestar publicamente a importância da diversidade cultural, [e] de integrar as contribuições das pessoas de cor ao tecido da sociedade.” (WALLACE, 1994 apud HALL, 2003, p. 54). Neste sentido, torna-se fundamental o envolvimento de toda a sociedade brasileira em busca da superação das desigualdades raciais e inclusão social no Brasil, com garantia de igualdade de acesso de todos os grupos minoritários às políticas públicas, espaços, ações afirmativas; e atendimento às reivindicações do povo negro por parte dos poderes institucionais.

Todas essas questões sociais precisam ser trabalhadas em interação com a educação brasileira, como estratégia de corrigir mal-entendidos, desconstruir estereótipos, combater o racismo e enfraquecer uma cultura de violência. Torna-se fundamental apresentar a História, a Cultura e a Literatura afro-brasileira de um modo mais digno e humano, de modo a fazer parte do currículo escolar e estar ao alcance de todos que pertencem ao universo escolar. Para que isso ocorra, é imprescindível a realização de um trabalho contínuo que promova e incentive um efetivo contato com a pluralidade cultural afro-brasileira (PCNS, 1997, p. 39), iniciando novas leituras da história, religião, cultura e literatura dos povos africanos e afrodescendentes. Assim, a criança terá seu direito garantido no sistema educacional:

A relevância sociocultural e política, considerando a necessidade e a importância da atuação da escola em fornecer informações básicas que permitam conhecer a ampla diversidade sociocultural brasileira, divulgar contribuições dessas diferentes culturas presentes em território nacional e eliminar conceitos errados, culturalmente disseminados, acerca de povos e grupos humanos que constituem o Brasil (BRASIL, 1997, p. 47).

A inclusão - em termos oficiais – da temática afro-brasileira nos conteúdos curriculares do sistema escolar brasileiro ocorreu em 09 de janeiro de 2003, quando vigorou a Lei Federal 10.639 que alterou os artigos 26-A e 79-B, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/9. Ela determinou a obrigatoriedade de aplicação dos estudos acerca da História e Cultura Afro-Brasileira nas disciplinas do Ensino Fundamental e Médio, de forma mais específica as de História, de Língua Portuguesa e suas Literaturas e de Artes. Tornou-se um avanço considerável nas discussões sobre a forma como deveriam ser tratadas as temáticas envolvendo o “negro” e sua representatividade na formação do povo brasileiro. A partir daí, a história e a cultura afro-brasileira ganharam mais notoriedade e respaldo institucional em defesa da presença africana na formação da sociedade brasileira. Segundo o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil:

[...] A pluralidade cultural, isto é, a diversidade de etnias, crenças, valores, etc. que caracterizam a população brasileira... portadora de um vasto repertório que se constitui em material rico e farto para o exercício do diálogo, aprendizagem com a diferença, a não discriminação e as atitudes não preconceituosas. [...] (RCN, 1998, p. 77).

Na Educação Básica, há poucos avanços no estudo sobre a História e a Cultura do Continente Africano (LEITE, 2009 p. 6). Evidencia-se que as culturas africana e afro-brasileira ainda são negligenciadas, principalmente no Ensino Fundamental, cujos livros didáticos escolares resistem à inclusão de temas relevantes sobre a África (LEITE, 2009, p.6). Esse silêncio revela a negação consciente à importante influência africana na formação da identidade nacional brasileira no que diz respeito aos aspectos socioeconômicos, religiosos, linguísticos, entre outros. Segundo Lilian Lopez (2009), os brasileiros e africanos possuem afinidades em muitos sentidos e em diferentes formas de expressão, como por exemplo, nas manifestações culturais e nas artes, nos aspectos estético e sociocultural. O fato é que ignorar as influências marcantes seria negar nossas raízes.

Com a inserção dessas literaturas, propõem-se novos paradigmas educacionais de valorização e respeito à diversidade sociocultural, garantindo respeito às diferenças e reconhecimento às culturas afro-brasileira e africana. Além disso, a

inserção dessas modalidades literárias trará aos estudantes a oportunidade de ter contato com produções artísticas nas quais eles poderão reconhecer-se como protagonistas na formação histórico-cultural do país e fortalecerem sua autoestima. O professor de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental tem um papel importante na inserção dos textos literários afro-brasileiros, tendo em vista que, nesta etapa, a leitura está em pleno desenvolvimento, assim como a criança que se encontra ainda muito dependente da seleção de conteúdos e de textos realizada por ele. Desse modo, a inserção da literatura africana e afro-brasileira nas aulas dependerá quase que exclusivamente do professor.

A introdução da literatura no contexto escolar é bastante benéfica, pois a criança, em pleno desenvolvimento psicológico e intelectual poderá ser preparada para compreender o “valor estético” e a “função social dessa manifestação artística”. Torna-se uma preparação para a convivência saudável com o outro e para o respeito à diversidade cultural, especialmente à cultura africana e afro-brasileira, por meio das discussões propiciadas pelos textos literários, sobretudo as obras literárias afro-brasileiras nas aulas de Português. De acordo com Silva (2003 p. 517), é “fundamental que a escola aborde a função social da literatura como uma possibilidade de ‘ler o mundo’, contribuindo, assim, para a formação de leitores críticos, capazes de articular a leitura de mundo à leitura produzida em sala de aula.”, além de a literatura ser “um oportuno instrumento de auxílio na formação, à medida que ‘confirma e nega, propõe e denuncia, apóia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas.” (CANDIDO, 2004, p. 175 apud SOUZA, PEREIRA, SALDANHA & MARINHO, 2014 p. 03).

Com a literatura, é possível proporcionar a conscientização por meio de práticas desenvolvidas na escola para que os alunos lutem contra qualquer tipo de preconceito. É importante que essas práticas sejam desenvolvidas na escola, pois, quanto mais cedo à criança tiver contato com textos literários afro-brasileiros e participar de discussões a respeito da História e Cultura afro-brasileira e africana, ela poderá se tornar propagadora de ideais de tolerância, de autoaceitação, aceitação do outro e respeito às diferenças étnico-culturais existentes no espaço escolar e na sociedade brasileira.

É preciso admitir, no entanto que, de certo modo, os produtores e seus projetos de representação da literatura brasileira participaram do processo de exclusão dos negros, contrapondo-se em vários momentos à visão dialógica e formadora de Antônio Cândido com relação à Literatura, pois o cânone que a ela tem representado e

que, em consonância com o contexto histórico no qual teve início, corresponde a um projeto que está vinculado a constituição da identidade nacional, é formado essencialmente por escritores brancos e do sexo masculino, cujas obras apresentam em sua composição e discursividade uma gama de valores ideológicos e morais interligados à visão etnocêntrica do branco. Trata-se de uma visão vinculada aos moldes europeus e que considera essas fórmulas como únicas formas de expressividade. Isso não quer dizer que o negro deixou de estar presente na tradição literária, pelo contrário, apareceram inúmeras das vezes, mas como personagem secundário, submetido a uma visão estereotipada, preconceituosa, estigmatizada.

A literatura afro-brasileira vem aos poucos transformando o cenário literário trazendo à tona o protagonismo negro. E, a partir do século XXI, vem vivendo um momento interessante e rico no que se refere a descobertas de composições, que tanto na prosa quanto na poesia, vêm corroborar com a consolidação e expansão desta produção literária específica. (DUARTE, 2008). Como afirma o teórico Eduardo de Assis Duarte, a literatura afro-brasileira ainda é um conceito em construção e, mesmo sendo uma vertente literária específica, seu corpus está em permanente diálogo com a literatura brasileira, uma vez que esta “não é formada por um bloco fechado, homogêneo, linear. Ela constitui um mosaico, um imenso rio donde se emergem vertentes. E uma dessas vertentes “recentemente” pesquisada é a da literatura afro-brasileira”. (OLIVEIRA, 2008, p. 01-02). Além disto, a literatura afro-brasileira é constituída por um conjunto de associações às quais envolvem questões relacionadas a autores, temas, linguagem, leitor e, sobretudo, ponto de vista identificado com a afrodescendência:

A literatura negra é um imaginário que se forma, articula e transforma no curso do tempo. Não surge de um momento para outro, nem é autônoma desde o primeiro instante. Sua história está assinada por autores, obras, temas, invenções literárias. É um imaginário que se articula aqui e ali, conforme o diálogo de autores, obras, temas e invenções literárias. É um movimento, um devir, no sentido de que se forma e transforma. Aos poucos, por dentro e por fora da literatura brasileira, surge a literatura negra, como um todo com perfil próprio, um sistema significativo. (OCTÁVIO IANNI apud DUARTE, 2008 p. 01).

Para Edimilson de Almeida Pereira (2007), a literatura afro-brasileira é ao mesmo tempo Literatura Brasileira, que compoñdo a “tradição fraturada” desta literatura nacional, procura ter um corpus específico em termos étnicos, psicológicos, históricos e sociais (PEREIRA, 2007 p. 02 apud SILVA, 2010, p. 03). A “tradição

fraturada” é algo que faz parte das regiões e países que foram submetidos ao processo de colonização, como, por exemplo, o Brasil que sempre vivenciou um hibridismo cultural e literário que, muitas vezes, distancia e aproxima os brasileiros das raízes culturais e literárias de Portugal que foi colonizador, especialmente a herança linguística. Edimilson Pereira ainda acrescenta que:

Os primeiros autores que pensaram e escreveram sobre o Brasil possuíam formação europeia; e mesmo aqueles que se esforçaram por exprimir uma visão de mundo a partir de experiências locais tiveram de fazê-lo na língua herdada do colonizador. Eis o drama do intelectual no Novo Mundo! A marca de nossa identidade literária pode estar no reconhecimento dessa fratura, que nos coloca no intervalo entre a aproximação e o distanciamento das heranças da colonização. (PEREIRA, 1995, p. 01-02).

Dentre os critérios relacionados para auxílio na construção da definição da literatura afrodescendente iniciaremos pela autoria, que incide na observância e reconhecimento da existência de autores negros, mulatos e mestiços na literatura brasileira desde o século XVIII, seguido pelos séculos XIX, XX chegando ao século XXI com maior discursividade e evidência. Entendendo, é claro, que esses autores, mesmo tendo deixado suas marcas de afrodescendência, houve os que preferiram exaltar a cor negra e suas origens, enquanto outros preferiram subverter ou, pelo menos, atenuar suas ligações étnicas com a cor negra. Ferreira Gullar afirma que:

Cruz e Souza era negro; Machado de Assis, mulato, mas tanto um quanto outro foram herdeiros de tendências literárias europeias, fazendo delas veículo de seu modo particular de sentir e expressar a vida. Não se pode, portanto, afirmar que faziam “literatura negra” por terem negra ou parda a cor da pele. (GULLAR, 2011, p. 01).

A literatura afro-brasileira perpassa a ideia da questão física e está fundamentada em questões ideológicas, culturais e estéticas. O fato de Machado de Assis e Cruz e Souza terem raízes afrodescendentes não os faz representantes dessa modalidade literária. Ao contrário de autores como Lima Barreto e Rogério Andrade Barbosa os quais escreveram várias obras com a temática afro-brasileira, buscando a valorização e resgate étnico das raízes africanas por meio de contos como: “Uma conversa vulgar” (1990) de Lima Barreto e “Buanga a noiva da Chuva” (1990) de Rogério Andrade Barbosa.

Segundo Pereira (1995), a autoria afro-brasileira se inicia com Domingos Caldas Barbosa (1738-1800), poeta e músico, mulato. Ele inseriu recursos da fala tipicamente brasileira na poesia árcade, movimento ao qual era filiado. Ele escreveu lundus, modinhas, poemas e, em 1798, foi publicada sua obra poética Viola de Lereno. Além de escritores como, Lino Guedes (1906-1951) poeta negro, da literatura brasileira modernista e escritor de poemas como Novo Rumo e Ditinha entre outros. “A escrita de

Lino Guedes busca a construção de uma imagem positiva do negro e os valores, mesmo que contestáveis, por ele postulados são transmitidos como forma de reverter ‘no branco o conceito negativo acerca do negro’”. (DOMINGUES, 2004, p. 367 apud DIAS, 2013, p. 03) e Solano Trindade (1908-1974) o qual escreveu *Olorum èke* e *Conversa* entre outros poemas afro-brasileiros. “As poesias de Solano estão repletas de referências aos ritmos, costumes, religiões africanas, além de mitos e lendas do povo negro”. (TORRES, 2014 p. 01).

Tanto Lino Guedes como Solano Trindade contribuíram nitidamente para a defesa de um ideal de afirmação do negro. Chegando a contestar em seus poemas a visão negativa do branco em relação ao povo africano e afro-brasileiro e que se perpetuou por várias gerações. Segundo Nathália Dias (2013) Lino Guedes chega a defender a educação e a instrução como instrumentos de luta, superação e autoaceitação, evidenciando esse pensamento em um poema do livro *O canto do cysne preto* (1935): “O saber lhe acalmará/ A cruel e fria dor/ Que lhe inspira, que lhe causa/ O desdém de sua cor”.

Para Dione Costa e Rosilda Bezerra (2013), a literatura afro-brasileira tem conseguido destaque no cenário literário e tornou-se objeto de estudos e pesquisas, pois a “arte literária é constituída de uma fonte riquíssima de saber e conhecimento que abrange tanto a história e cultura afro-brasileira como também africana.” (COSTA & BEZERRA, 2013 p. 01)

Os escravos africanos deram uma valiosa contribuição para a disseminação dos conhecimentos socioculturais e históricos do continente africano, porém foram os afrodescendentes que passaram de geração a geração os referidos conhecimentos por meio das mais diversas linguagens e formas de expressão. Esses conhecimentos foram tão marcantes na formação da identidade nacional que não há como refutá-los na trajetória histórico-cultural do Brasil, uma vez que é, “portanto, no contexto dessa expressão historicamente múltipla que se abre o espaço para a configuração do discurso literário afrodescendente em seus diversos matizes.” (DUARTE, 2008, p. 13).

Dessa forma, a literatura afro-brasileira uma vez inserida na escola como modalidade literária da Literatura Brasileira traz à tona novas discussões e um novo olhar em torno das questões socioculturais, econômicas, históricas, religiosas, e artísticas que envolvem a formação do povo brasileiro e suas raízes culturais. O estudo dessa literatura coloca em evidência um modo específico e subjetivo do afro-brasileiro de enxergar o país, bem como ver-se nele, além de deixar clara a necessidade de

“denunciar a opressão social e de evidenciar uma nova sensibilidade que apreenda esteticamente o universo da cultura afro-brasileira.” (PEREIRA, 1995, p. 02).

E o que seria esse novo olhar na educação? Seria priorizar, por meio de projetos e ações pedagógicas, o respeito à diversidade e a ênfase às relações étnico-raciais, ou seja, inserir na escola estratégias de inclusão, “sendo necessário abandonar os modelos e paradigmas tradicionais, na possibilidade de construir um novo modelo educacional capaz de atender a todos dentro de suas características próprias.” (GUIMARÃES, 2002, p. 01). Elaborar ações educativas com base na LDB, na lei 10.639/03 e vários outros documentos educacionais que deverão subsidiar inclusive a elaboração do PPP (Plano Político Pedagógico) da escola.

As novas práticas pedagógicas objetivarão inibir e diminuir algumas práticas repletas de discriminação racial e preconceito relacionada aos afrodescendentes, os quais eram esquecidos para dar lugar a cultura branqueadora, tendo, como exemplo, os livros de história, sobretudo, infantis que traziam apenas protagonistas brancos. Neste sentido, Oliveira afirma que:

As relações étnico-raciais em nosso país são marcadas, historicamente, por profundas desigualdades socioeconômicas, haja vista a perpetuação do racismo no seio social, realimentado ao longo do tempo por diversas facetas e dissimulações como, por exemplo, o mito da democracia racial e o eurocentrismo curricular. Emerge, daí, a sua propagação e desdobramentos no espaço escolar, nas relações sociais, na mídia, nas artes e na literatura. Diante desse quadro geral, enfrentaremos grandes desafios para fazer valer a Lei Federal 10.639/03, em virtude da carência de docentes na área das relações étnico-raciais e, também, da parca publicação e circulação de materiais didáticos, teóricos e literários pertinentes à demanda atual, que é primar pela valorização e ressignificação da história e cultura africana e afro-brasileira, sem cair nas teias enredadas pelo racismo à brasileira. (OLIVEIRA, 2008, p.01 apud COSTA & BEZERRA, 2013).

A arte literária é uma necessidade humana que parte do desejo de conhecer o outro e a si mesmo. Por meio do texto literário, é possível ter de forma palpável e sinestésica contato com sentimentos, sons, odores, sabores, colocar-se em outras épocas, em outros contextos sociais e no lugar do outro, compreendendo melhor suas alegrias, suas dores, suas transgressões, seus sentimentos mais íntimos, e assim compreender melhor sua própria história e o mundo que o cerca. (COSSON, 2014 p. 17). Cosson esclarece:

A experiência literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência. Ou seja, a ficção feita pela palavra na narrativa e a palavra feita matéria na poesia são formativos tanto da linguagem quanto do leitor e do escritor. Uma e outra permitem que se diga o que não sabemos expressar e nos falam de maneira mais precisa o que queremos dizer ao mundo, assim como nos dizer a nós mesmos. (COSSON, 2014, p. 17).

Apesar de a literatura ser defendida por vários teóricos como algo benéfico e, até mesmo essencial ao desenvolvimento do ser humano, a literatura tem encontrado restrições em sua aplicabilidade no contexto escolar, principalmente no Ensino Fundamental. Em primeiro lugar, isso se deve ao fato de os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) do Ensino Fundamental não trazerem a literatura como disciplina específica ou pelo menos como conteúdo da disciplina de Língua Portuguesa. O documento em questão traz apenas o texto literário como mais um gênero textual a ser trabalhado na produção de leitura e produção textual. A leitura literária mais voltada para a ideia de formação do leitor proficiente:

A questão do ensino da literatura ou da leitura literária envolve, portanto, esse exercício de reconhecimento das singularidades e das propriedades compositivas que matizam um tipo particular de escrita. Com isso, é possível afastar uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários, ou seja, tratá-los como expedientes para servir ao ensino das boas maneiras, dos hábitos de higiene, dos deveres do cidadão, dos tópicos gramaticais, das receitas desgastadas do “prazer do texto”, etc. Postos de forma descontextualizada, tais procedimentos pouco ou nada contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias. (BRASIL, 1997, p. 30).

Essa questão se agrava quando pensamos em Literatura afro-brasileira. Nos livros didáticos e nas seleções de leituras dos professores de Língua Portuguesa, encontram-se textos literários com padrões eurocêntricos e repletos de estereótipos, nos quais constroem a ideia de inferioridade e de exclusão para representar os africanos e afrodescendentes. Mesmo com a obrigatoriedade da inserção da História e Cultura Afro-brasileira, essa temática tem sido trabalhada quase que exclusivamente, com algumas exceções, nas disciplinas de História e Geografia.

Para Oliveira (2010), o cânone da literatura infanto-juvenil traz marcas evidentes de estereótipos de personagens negros, como, por exemplo, as personagens do *O sítio do pica pau amarelo*, de Monteiro Lobato: “Tia Anastácia”, “Tio Barnabé”, “o Saci Pererê” e “Garnizé”, os quais, segundo ela, são papéis secundários e ligados aos referenciais folclóricos brasileiros. Oliveira cita ainda outros exemplos como *Negrinha*, de Monteiro Lobato e os personagens Raimundo e Domingas ambos da obra *O Mulato*, de Aluísio de Azevedo, que revelam tortura, suplício, martírio e exclusão do povo negro e afrodescendente.

As obras literárias acima têm um grande valor cultural, devendo fazer parte do acervo escolar, porém, elas não são as únicas que podem representar a literatura brasileira. A literatura afro-brasileira ensina a história da população negra, das suas inquietações e das manifestações do Movimento Negro pelos séculos. Essa vertente

literária investe contra as concepções conservadoras e excludentes que ainda querem fazer do etnocentrismo uma realidade. O texto literário tem certa vantagem com relações a outros textos por dialogar com o leitor no âmbito intelectual e emocional. Quanto à dimensão política, a literatura afro-brasileira chama atenção para as relações de poder e autores afrodescendentes não têm deixado de lado essa questão, muitas vezes evidenciando na poesia, contos, romances, crônicas como no dia a dia o poder do branco sobre o negro tem se tornado a base do preconceito e racismo. Portanto, há a necessidade de uma seleção criteriosa e equilibrada quanto aos textos literários que apresentem questões étnico-raciais, ou seja, devem também fazer parte dos estudos literários dos alunos, textos literários como poemas, contos, entre outros que suscitem um imaginário e ficcional proveniente da tradição oral, das lendas e experiências do povo africano e afro-brasileiro, que demonstrem o protagonismo negro e façam suscitar sentimentos de autoafirmação e a valorização da história e cultura da África, dos africanos, afrodescendentes, pois, do contrário, isso pode trazer e alimentar situações de constrangimento e uma recusa de autoaceitação por parte da criança e do adolescente às raízes africanas e afro-brasileiras por serem introduzidas na literatura muitas vezes associadas a situações de inferioridade, escravidão, desprezo e submissão:

(...) Se evidencia que as crianças e jovens não ficam incólumes às recorrentes inferiorizações atribuídas ao segmento negro. Sendo assim, os materiais didáticos e literários, ao visibilizar e valorizar só um segmento étnico-racial, no caso da ascendência europeia, em detrimento dos demais, tendem a corroborar para que as crianças e jovens continuem reproduzindo ideias e ações racistas, ao invés de ajudá-los a destruí-las. Algumas manifestações dessa ordem nos espaços escolares implicam na rejeição e na exclusão das crianças negras nas brincadeiras, nas festas, nos desfiles, nas representações do papel de Jesus, de Anjos, etc. (OLIVEIRA, 2010, p. 17-18).

Torna-se perceptível que muitos professores são resistentes ao ensino que traz temas transversais e especialmente as questões que envolvem discussões étnico-raciais (COSTA E BEZERRA, 2013, p. 07). Essa postura contribui para que a presença das literaturas afro-brasileiras seja insuficiente ou, até mesmo, inexistente em sala de aula, pois o educador vendo-se preso a padrões eurocêntricos que muitas vezes fizeram parte de sua formação, não encontra justificativas contundentes que o leve a buscar uma preparação adequada e materiais didáticos que auxiliem de fato a sua prática em sala de aula, principalmente, para promoção de discussões sobre a importância da história e da cultura africana e afro-brasileira por meio dos textos literários afro-brasileiros que devem fazer parte das coletâneas textuais, especialmente dos professores de Língua Portuguesa, pois são importantes instrumentos de aprendizagem. As

atividades de leitura que envolvem textos literários e que servem para dar a oportunidade ao aluno de ter contato com a literariedade e a estética textual, trazem também momentos de discussão sobre questões socioculturais dentro da sala de aula entre professores e alunos. Desta forma, preparar atividades de leitura com textos afro-brasileiros é uma forma de propiciar aos estudantes além da estética própria da arte escrita, realizar discussões sob a ótica dos escritores afro-brasileiros. A esse respeito Costa e Bezerra afirmam que:

Para tornar efetivo o ensino da literatura afro-brasileira, tendo como base a relação étnica e racial em sala de aula, o educador precisa ter conhecimento das questões que envolvem o referido assunto, colocando a discussão para os alunos de forma positiva e numa perspectiva inovadora para que a partir desse ponto eles reflitam e criem suas próprias conclusões (COSTA e BEZERRA, 2013, p. 11).

As oficinas afro-brasileiras tornaram-se um importante veículo pedagógico de valorização e divulgação da literatura afro-brasileira, bem como outras formas de arte em sala de aula, uma vez que sua execução oportuniza aos alunos contato com as mais variadas manifestações artísticas que envolvem essa temática, como por exemplo, poemas, contos, músicas, fotografias e cinema.

3 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Este trabalho traz além de teorias e discussões, com base nos escritos de estudiosos e teóricos, uma proposta de intervenção na prática de sala de aula do professor de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental. Ela visa a inserção da literatura afro-brasileira por meio de aulas dinâmicas e propícias ao diálogo entre professor-aluno e aluno-aluno, de modo que todos possam questionar, responder, expressar-se por meio da oralidade e da escrita, desconstruindo mitos, mal-entendidos histórico-sociais e reconstruindo com base no respeito e na tolerância às relações étnico-raciais no ambiente escolar.

A partir deste momento, serão apresentados os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa, descrevendo momentos e etapas da intervenção didático-pedagógica realizada, incluindo o contexto escolar, onde se deu a execução do trabalho, os sujeitos envolvidos, o *corpus*, a aplicação dos questionários com a definição dos resultados e a intervenção por meio das oficinas em sala de aula.

Neste capítulo, apresentam-se a aplicação inicial dos questionários e a análise e descrição das respostas dos alunos, além de discorrer sobre possíveis fenômenos étnicos raciais identificados nas respostas, como por exemplo, sentimentos de inferioridade ou superioridade, preconceito, desigualdade racial, intolerância, sujeição, entre outros.

Este trabalho tem um caráter intervencionista, tendo em vista a execução de atividades em sala de aula, tratando-se, portanto de uma pesquisa-ação. Os procedimentos metodológicos adotados foram realizados e, ao mesmo tempo, sujeitos à análise e revisão à proporção que a proposta de intervenção foi avançando. Por conta disso, a apresentação aqui é de resultados obtidos por meio da execução de ações e do próprio processo de execução, bem como os procedimentos utilizados durante a pesquisa-ação.

3.1 Contexto da Pesquisa

É possível se afirmar que o processo investigativo neste estudo se deu de forma quantitativa e qualitativa, uma vez que analisa dados obtidos por meio das respostas dos alunos, bem como optou pela intervenção e descrição. Isso é possível porque as oficinas aplicadas são didático-pedagógicas e envolvem produção de leitura e

produção escrita, além da utilização de outras formas de linguagem, como o desenho e expressão oral.

Tendo em vista que o trabalho é fruto da própria experiência didático-pedagógica da professora que, neste trabalho atua como pesquisadora e traz uma proposta de intervenção na sala de aula durante as aulas de Língua Portuguesa. Diante disso, a pesquisa-ação, em sentido amplo, teve o intuito de problematizar e discutir com os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental as questões que envolvem a história e a cultura e a literatura dos africanos e afrodescendentes no Brasil, à luz dos documentos e leis que regulamentam esse tipo de ensino. Propus neste trabalho algumas atividades que foram realizadas na turma do 9º ano do Ensino Fundamental de uma Escola Estadual, localizada no município de Boa Ventura, no alto-sertão paraibano.

As atividades propostas foram aplicadas em forma de oficinas as quais trouxeram às aulas dinamicidade e uma possibilidade de interação muito maior entre professor-aluno e aluno-aluno, tendo em vista a seriedade dos temas abordados. E trouxeram mais prazer e entusiasmo aos estudantes nos momentos de construção conjunta do conhecimento, uma vez que as discussões sobre relações étnico-raciais, preconceito e discriminação tendem a ser muitas vezes tensas, pois em geral envolvem questões ideológicas e sociais. Essa abordagem ofereceu aos alunos a oportunidade de participarem de outras atividades educativas em sala de aula, desprendendo-se da ideia de pensar na prática de exercícios como a única forma de aprender e exercitar os conhecimentos.

Tomando por fundamento o método da “pesquisa-ação” que é “um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes (...) estão envolvidos de modo participativo.” (MANZATO & SANTOS, 2012 p. 06), foram realizadas cinco oficinas temáticas. Cada uma delas teve a duração mínima de 02 aulas de 45 minutos aplicadas em atividades semanais no período de março a abril.

Em linhas gerais a primeira oficina, intitulada “Conhecendo a poesia afro-brasileira e africana”, os alunos foram convidados a participar de uma roda de leitura com apresentação de diversos poemas selecionados, a fim de formar uma Antologia da poesia negra do Brasil; a segunda oficina, chamada “O poeta Castro Alves e sua poesia negra”, foi realizada uma leitura compartilhada do poema “Navio Negreiro”, de Castro Alves, bem como apresentação da vida e acervo artístico do poeta; a terceira oficina, intitulada “Contos, africanidade e essência afro-brasileira”, propôs-se

uma leitura individual e coletiva de contos infanto-juvenis afro-brasileiros por parte dos alunos, ao mesmo tempo ficaram ouvindo um som ambiente com músicas de temáticas africanas e afro-brasileiras; a quarta oficina, chamada “A africanidade no cinema, na música e nos acervos fotográficos”, os alunos assistiram ao filme Kiriku, um vídeo clip da música “Olhos Coloridos” de Sandra de Sá e Seu Jorge e, ao mesmo tempo, contemplaram parte do acervo fotográfico com temática africana e afro-brasileira, formado por fotografias de Pierre Verger. E a quinta e última oficina intitulada Sarau afro-literário intitulado “Minha africanidade” foi realizada no pátio da escola e reuniu toda comunidade escolar do turno manhã.

Antes do início das oficinas foi aplicado um questionário elaborado tomando por base o texto “Como elaborar um questionário”, de Hartmut Günther, seguindo o método de pesquisa quantitativa com questionário misto estruturado com perguntas abertas e fechadas que contém questões que puderam auxiliar na elaboração de um diagnóstico preliminar sobre a identificação dos alunos com as raízes afro-brasileiras. Após a execução de todas as oficinas, foi aplicado outro questionário que seguiu os mesmos moldes do primeiro, com o intuito de verificar se as discussões e reflexões sobre a cultura afrodescendente trouxeram alguma modificação no sentimento de pertença e identificação dos alunos, e que tipo de mudanças comportamentais foram evidenciadas nos alunos participantes.

A escolha da coleta de dados por meio de questionários se deu pelo fato de ser um instrumento que garante o sigilo dos participantes, que, neste caso, são menores de idade, além de conter questões claras e objetivas que facilitaram a compreensão dos alunos participantes. Neste sentido, Professores Galdino Chaer, Rafael Rosa Pereira Diniz e a Prof.^a Dr.^a Elisa Antônia Ribeiro esclarecem que:

o questionário é uma técnica bastante viável e pertinente para ser empregada quando se trata de problemas cujos objetos de pesquisa correspondem a questões de cunho empírico, envolvendo opinião, percepção, posicionamento e preferências dos pesquisados. (CHAER; DINIZ; RIBEIRO, 2013 p. 01).

Ambos os questionários mantiveram as questões voltadas para as relações étnico-raciais e para o posicionamento dos alunos quanto à temática afro-brasileira, sem pressionar os participantes com relação a tempo ou respostas direcionadas, uma vez que todos os que se dispuseram a respondê-los foram deixados livres para usarem o tempo necessário para refletirem sobre cada questão em sala de aula.

3.2 Sujeitos da Pesquisa

Os sujeitos envolvidos nesta pesquisa-ação são estudantes da turma do 9º ano de uma escola de Ensino Fundamental da Rede Pública de Ensino estadual que oferece a modalidade do Ensino Fundamental I e II. Essa turma frequenta o único turno matutino. Ela é formada por 23 alunos regularmente matriculados com faixa etária entre 13 e 17 anos. O nível socioeconômico desses estudantes fica entre classe média baixa e baixa, tendo em vista que segundo o sistema presença (que recolhe dados acerca da frequência escolar bimestralmente) e a diretora escolar, cerca 50% dos alunos e suas famílias fazem parte do programa bolsa família do Governo Federal e, de acordo com as fichas de matrículas, a maioria é formada por filhos de agricultores, dos quais pelo menos 03 deles residentes na zona rural e os demais residentes na zona urbana. Sendo aqueles e estes filhos de prestadores de serviços da rede pública, agricultores e autônomos.

Surpreendentemente os referidos alunos demonstraram no percurso das atividades e discussões maturidade e conhecimento prévio acerca das questões que envolvem assuntos como preconceito e discriminação racial. Porém, no que se refere à literatura produzida por autores afro-brasileiros e os textos produzidos à luz da temática africana e afrodescendente, não há referências palpáveis para os alunos e estes demonstraram total falta de conhecimento. Essa constatação deixou clara a necessidade de propor textos literários que abordem a temática afro-brasileira objetivando permitir aos alunos que ao realizarem leituras de poemas, contos e outros textos literários, sobretudo, os afro-brasileiros tenham a oportunidade de ter contato com a subjetividade dos autores e a estética dos textos, além de refletirem a respeito dos valores, hábitos, arte, cultura e identidade afro-brasileira e africana.

Acredito que o desenvolvimento das ações em sala de aula permitiu aos alunos uma maior identificação com o tema como objeto de estudo escolar, fazendo com que este ganhasse cada vez mais um caráter didático-pedagógico, especialmente pela sua aplicabilidade. Neste sentido, é possível afirmar que esses alunos conseguiram aprimoramento dos conhecimentos já existentes e ainda a aquisição de outros até então não apresentados a eles sobre a temática. Propiciando um processo de ensino-aprendizagem coerente com as carências demonstradas pelos discentes na sala de aula. Com isso, percebe-se que o trabalho trouxe aspectos benéficos no sentido de promover momentos de discussão entre os alunos e a professora sobre a existência da Literatura Afro-brasileira como parte integrante da Literatura Brasileira.

3.3 Delimitação do Corpus

Quanto ao corpus utilizado neste trabalho, faz-se necessário ressaltar que os questionários aplicados inicialmente seriam mais objetivos com questões fechadas, com no máximo uma questão subjetiva. Porém, houve a necessidade de modificação, tendo em vista que algumas respostas ficariam incompletas sem a devida justificativa por parte do aluno. Tomando por base o texto “Como elaborar um questionário” de Hartmut Günther os questionários foram elaborados contendo perguntas claras com uma linguagem acessível ao público a que se destinavam.

O 1º questionário intitulado “Levantamento preliminar sobre relações étnico-raciais e grau de pertencimento dos alunos afrodescendente” traz as questões acerca idade, sexo, série, sem identificação nominal dos alunos participantes o que colaborou para o sigilo e a proteção das identidades dos estudantes. As perguntas realizadas neste questionário foram voltadas para a identificação das relações étnico-raciais dos(as) alunos(as) e o nível de conhecimento das suas raízes étnicas, bem como de seus pais. Como por exemplo, a primeira questão “Quanto à etnia como você se considera e se autodeclara? Branco(a) (☐) Pardo(a) ou Mestiço(a) (☐) Negro(a) Indígena(☐) Amarelo(a) ou Oriental (☐) Outro (☐) :_____”; A questão dois traz o questionamento sobre como eles reconhecem as raízes étnicas do pai e da mãe. Todas as questões foram formuladas com um nível acessível aos alunos do ensino fundamental, a partir de uma linguagem simples e objetiva a fim de que os participantes não encontrassem dificuldades em respondê-las, o que poderia gerar um desmotivação por parte dos que forma submetidos ao questionário.

O 2º questionário intitulado “Levantamento posterior às oficinas para confrontar dados obtidos no primeiro momento e verificar os resultados com os alunos participantes ao término das atividades” assim como o 1º traz questões acerca da idade, sexo, série. Neste questionário o objetivo principal foi identificar o quanto eles aprenderam sobre a cultura afro-brasileira durante a participação nas oficinas e a importância que eles deram a participação nas atividades. As questões foram escolhidas de forma que estivessem em consonância com nível educacional e psicológico dos estudantes, bem como objetivou-se não formular perguntas longas ou complexas a fim de tornar o questionário mais atrativo aos alunos, evitando que estes se canssem e se desinteressassem antes de terminar de responder todas as questões.

Ambos os questionários são mistos, ou seja, apresentam perguntas fechadas e abertas objetivando uma análise quantitativa e qualitativa das respostas obtidas. Neste sentido, os dois questionários foram aplicados com os alunos do 9º ano do ensino fundamental, tendo em vista o fato de serem o público alvo da pesquisa, mantendo assim a coerência com a proposta da pesquisa.

No que se refere à aplicação das oficinas, houve grandes dificuldades para encontrar livros infantis e juvenis de contos da Literatura Afro-brasileira. Nenhum dos livros foi encontrado na biblioteca da escola o que dificultou a formação da coletânea prevista para execução da oficina III, já que foi preciso procurar em várias livrarias e sebos da cidade de João Pessoa, bem como livrarias e sebos virtuais e doação de minha irmã ao visitá-la no Rio de Janeiro, até conseguir reunir os contos. Os livros infanto-juvenis de contos afro-brasileiros foram selecionados em virtude de trazerem em seu conteúdo o resgate das raízes culturais africanas e afro-brasileiras, bem como o fato de alguns textos serem inspirados nas lendas africanas e na sua tradição oral. Os poemas foram selecionados dentre os textos publicados nos “Cadernos negros”, buscando formar uma coletânea de textos literários de autores afrodescendentes como Solano Trindade e Oliveira Silveira entre outros que em sua poesia expressam todo sentimento de luta e liberdade de um grupo étnico que busca reconhecimento e valorização de sua história e sua cultura.

3.4 A proposta de intervenção

A intervenção foi aplicada na modalidade de Pesquisa-Ação, que, de acordo com René Barbier (2007, p.77 apud JÚNIOR, 2013, p. 18), tem em vista a mudança pela transformação conjunta da ação e do discurso:

Trata-se de uma intervenção, cuja implicação do pesquisador ocorre no interior da experiência que se dá na integralidade da vida emocional, sensorial, imaginativa, racional e na escuta sensível, numa abordagem sistêmica” (MORIN, 2004 apud JÚNIOR, 2013, p. 18).

Esta é uma proposta de intervenção participativa, que se utiliza de um conhecimento que se fundamenta nos estudos, nas orientações legais do sistema educacional do país e nas práticas educacionais, como práticas socioculturais que possibilitam o diálogo com os grupos envolvidos no estudo. Além disso, Barbier deixa claro que a pesquisa-ação:

[...] obriga o pesquisador a implicar-se. Ele percebe como está implicado pela estrutura social na qual ele está inserido e pelo jogo de desejos e de

interesses dos outros. Ele também implica os outros por meio do seu olhar e de sua ação singular no mundo [...] (BARBIER, 2007, p.14 apud JÚNIOR p. 18).

A opção de trabalhar a Literatura Afro-brasileira como proposta de intervenção nas aulas de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental surgiu pelo fato de haver uma carência na inserção do texto literário no Ensino Fundamental, sobretudo, a Literatura afro-brasileira que não tem espaço adequado no currículo escolar. Neste sentido, esta proposta busca despertar a consciência do professor de Língua Portuguesa para o ensino sobre a cultura africana por meio os textos literários com temática afro-brasileira, sendo a maioria escritos por afrodescendentes, ainda por meio das discussões e as oficinas dar oportunidade do(a) aluno(a) construir sua identidade livre de preconceito racial.

A já mencionada proposta de intervenção busca contribuir para a melhoria significativa do conhecimento dos alunos do ensino fundamental, com foco no 9º ano, sobre a história e cultura africana e afro-brasileira, bem como possibilitar entre os alunos a reflexão sobre a importância do negro na formação do povo brasileiro, uma vez que esses alunos irão partir para o ensino médio com uma introdução da temática afro-brasileira por meio da literatura, matéria que estará presente de forma mais profunda nesta outra etapa escolar.

O segundo questionário, que será aplicado ao final da realização de todas as oficinas, terá quatro questões objetivas com as mesmas características estruturais do primeiro questionário e uma questão subjetiva na qual o aluno será levado a dar seu depoimento sobre as experiências das discussões em sala de aula acerca do tema abordado e sobre a execução das oficinas. O objetivo da aplicação do segundo questionário é confrontar as respostas obtidas no primeiro momento e verificar os resultados obtidos com os alunos participantes das atividades no que se refere à consciência da importância do povo africano e afro-brasileiro para formação histórica, social, linguística, religiosa, econômica e cultural do Brasil, além de dar oportunidade aos alunos de expressarem sua opinião sobre as atividades realizadas nas oficinas e os conhecimentos adquiridos sobre os textos literários afro-brasileiros e seus autores, bem como compartilhar informações sobre sua experiência outras formas de arte como cinema, fotografia, música que abordam a luta, as lendas e as raízes socioculturais africanas e afro-brasileiras.

4 AS ATIVIDADES DE INTERVENÇÃO

4.1 1º Questionário investigativo

O primeiro questionário foi elaborado e aplicado para 23 alunos do 9º ano do Ensino Fundamental antes do início das oficinas, buscando investigar o nível de consciência dos alunos quanto à sua descendência afro-brasileira e detectar possíveis experiências em participação, como vítima ou agressor, em situações de demonstração de preconceito e discriminação racial. O referido questionário foi formulado contendo sete questões, sendo composto por três questões objetivas as quais os alunos foram orientados a marcar respostas dentre as alternativas apresentadas e quatro questões mistas com alternativas a serem marcadas e também um espaço para uma breve justificativa sobre a escolha.

Passo agora a descrever os resultados quantitativos obtidos com as respostas dos alunos que participaram do projeto e responderam o primeiro questionário intitulado “Levantamento preliminar sobre relações étnico-raciais e grau de pertencimento dos alunos afrodescendentes”.

Na parte inicial do questionário, foram solicitados dados como idade, sexo, série. Os alunos foram orientados para não colocarem seus nomes, tão-pouco dos familiares, ou ainda endereço. Foi esclarecido que o questionário era voluntário e que o importante era a participação e a sinceridade das suas respostas.

No que se refere à idade e a faixa etária em que os discentes estavam inseridos, os 23 alunos responderam e indicaram os seguintes números:

13 alunos estão com 14 anos;

04 alunos estão com 13 anos;

04 alunos estão com 16 anos;

01 aluno está com 15 anos;

01 aluno está com 17 anos.

No que se refere ao sexo, os alunos declararam as seguintes informações:

14 alunos declararam ser do sexo feminino;

09 alunos declararam ser do sexo masculino.

No que se refere à série, o questionário realmente foi aplicado na turma do 9º ano do Ensino Fundamental em conformidade com o que se objetivou no trabalho preliminar. Os alunos escreveram a série para enfatizarem a veracidade da investigação.

No que se refere à idade, foi possível perceber que 21 alunos, entre meninos e meninas, estão entre 13 e 14 anos, ou seja, conforme a legislação educacional estão dentro da faixa-etária adequada para cursarem o 9º ano do Ensino Fundamental e seis estudantes estão fora da faixa-etária considerada adequada para o ano citado. Quanto a este aspecto, faz-se necessário observar que curiosamente todas as estudantes são meninas, sendo que destas quatro se autodeclararam pardas/mestiças, fato que poderá trazer à tona futuras reflexões.

A primeira questão: “Quanto à etnia como você se considera e se autodeclara?” veio acompanhada de cinco alternativas: Branco; Pardo ou Mestiço; Negro; Amarelo ou oriental; Outro; seguindo a classificação étnica do IBGE, que inclui na categoria “negro” os “pretos e pardos”. Ao responderem essa questão, os alunos deixaram clara sua autodefinição no que se refere às questões étnico-raciais, ou seja, evidenciaram a imagem que fazem de si mesmos quando o assunto é cor, raça ou etnia. Vejamos:

DEMONSTRATIVO QUANTITATIVO DE AUTODECLARAÇÃO ÉTNICA DO ALUNOS DO 9º ANO SEGUNDO RESULTADOS DO 1º QUESTIONÁRIO INVESTIGATIVO	
<i>Alunos que se autodeclararam Negros</i>	<i>– 07 alunos</i>
<i>Alunos que se autodeclararam Pardos ou mestiços</i>	<i>– 12 alunos</i>
<i>Alunos que se autodeclararam Amarelos ou Orientais</i>	<i>– 03 alunos</i>
<i>Alunos que se autodeclararam Brancos</i>	<i>– 01aluno</i>
<i>Alunos que se autodeclararam Indígenas</i>	<i>– Nenhum aluno</i>

De acordo com as respostas dos alunos, percebe-se que a maioria se autodeclara Parda ou Mestiça e em conjunto com os alunos que se autodeclararam Negros

temos um número significativo de afrodescendentes. Isso demonstra preliminarmente que estamos lidando com um público em sua maioria com fortes matrizes afrodescendentes. Curiosamente, três alunos se autodeclararam Amarelos ou Orientais mesmo sem haver nenhuma evidência genética que indique que eles sejam asiáticos, coreanos, japoneses entre outros. Isso é um forte indício de falta de conhecimento por parte de alguns alunos sobre distinções étnico-raciais e até mesmo sobre questões básicas sobre como ocorre o fenômeno da miscigenação. Apenas um aluno se autodeclarou Branco, deixando margem para mais uma reflexão – Será que a maior parte dos afro-brasileiros está na escola pública? Se é assim, - Onde estão os estudantes brancos? A UFCG por meio de sua assessoria de imprensa divulgou em 2006 os resultados do levantamento de raça/cor de estudantes intitulado: “Negros são apenas 33% na escola privada”. Neste levantamento, consta que apenas um terço dos alunos matriculados no ensino fundamental e médio nas escolas privadas se declara de etnia negra, enquanto nas escolas públicas essa porcentagem vai para 56, 4% dos estudantes. Após alguns anos, pode-se perceber que a maior parte do problema não é a falta de acesso dos estudantes negros à educação básica, pois o ensino público de certa forma tem feito seu papel nessa questão, porém, no mesmo levantamento são divulgados depoimentos e reflexões, inclusive de Tânia Portella, da Ação Educativa em que ela afirma: "Incluir na educação não é apenas matricular, mas também ofertar garantias de permanência, qualidade de ensino e possibilidade de prosseguir a vida acadêmica."(PORTELLA, 2006 apud Assessoria de imprensa da UFCG, 2006, p. 01) Essa tem sido a parte mais difícil de ser resolvida ao longo dos anos, pois sempre se esbarra na condição de desigualdade de eficiência existente entre o ensino privado e o ensino público, sendo este último resultado visível de sucessivos erros e descaso do poder público para com a educação pública brasileira. Essa problemática é abordada com objetividade pela jornalista e mestra em mídias e mediações socioculturais Alice Melo, a qual explica com clareza que:

O Censo Escolar 2010 realizado pelo IBGE aponta, por exemplo, que o Brasil tem 51,5 milhões de estudantes matriculados na educação básica, sendo 43,9 milhões, estudantes das redes públicas (85,4%). Do número total de alunos que frequentam o Ensino Médio, o Censo mostra que 50,9% deles são pretos ou pardos. No ensino superior público – que possui as mais conceituadas universidades do país - 87,4% dos estudantes são oriundos de escolas particulares. Pretos, pardos e índios variam conforme o estado. (MELO, 2012, p. 01).

A questão de número dois do questionário traz o seguinte questionamento: Quanto aos seus pais? E em seguida ocorre uma subdivisão iniciando pelas raízes raciais da Mãe, repetindo as mesmas alternativas da questão anterior para

que o estudante declare como ele observa as raízes étnico-raciais da sua mãe. Vejamos, portanto, os resultados obtidos:

DEMONSTRATIVO QUANTITATIVO DE ALUNOS DO 9º ANO QUE AFIRMARAM A CONDIÇÃO ÉTNICA MATERNA	
<i>Alunos que declararam ter mãe Negra</i>	<i>– 03 alunos</i>
<i>Alunos que declararam ter mãe Parda ou mestiça</i>	<i>– 08 alunos</i>
<i>Alunos que declararam ter mãe Branca</i>	<i>– 11 alunos</i>
<i>Alunos que declararam ter mãe Amarela ou Oriental</i>	<i>– 01 aluno</i>
<i>Alunos que declararam ter mãe Indígena</i>	<i>– nenhum aluno</i>

Logo abaixo a mesma pergunta foi lançada com relação às raízes étnico-raciais do Pai de cada estudante. Vejamos, portanto, os resultados obtidos:

DEMONSTRATIVO QUANTITATIVO DE ALUNOS DO 9º ANO QUE AFIRMARAM A CONDIÇÃO PATERNA	
<i>Alunos que declararam ter pai Negro</i>	<i>– 05 alunos</i>
<i>Alunos que declararam ter pai Pardo ou mestiço</i>	<i>– 04 alunos</i>
<i>Alunos que declararam ter pai Branco</i>	<i>– 13 alunos</i>
<i>Alunos que declararam ter pai Amarelo ou Oriental</i>	<i>– nenhum aluno</i>
<i>Alunos que declararam ter pai Indígena</i>	<i>– nenhum aluno</i>
<i>Alunos que declararam ter pai moreno</i>	<i>01 aluno: alternativa “outros”</i>

No que se referem às raízes étnico-raciais dos pais, os alunos declararam que a maioria de suas mães e de seus pais é de etnia branca. Em segundo, ficou a classificação de pais e mães pardos ou mestiços e, em seguida, mães e pais negros. Outro fato interessante foi um aluno ter marcado a alternativa “outros” e acrescentado o termo “moreno” para classificar o seu pai. Apenas uma mãe foi declarada Amarela ou Oriental e nenhum pai o que torna mais evidente o fenômeno com relação aos três alunos que marcaram a alternativa “Amarelo ou Oriental” para se

autodeclarar. Nenhuma classificação relacionada às raízes indígenas foi contabilizada. Isso possivelmente se dá pelo fato de não termos no município de Boa Ventura evidências recentes de remanescentes de tribos indígenas. É o que consta nos dados obtidos pelo IBGE no último Censo Demográfico em ocorrido em 2010, em que nenhuma pessoa entrevistada no município se autodeclarou remanescente indígena. Porém, essa é outra questão que pede uma análise e estudo mais detalhado e específico com relação a esse assunto.

A questão três, assim como as demais, traz um questionamento polêmico: “Você já foi vítima de preconceito ou algum tipo de discriminação racial na escola?” Esta questão é composta por alternativas SIM e NÃO e ainda um espaço em quatro linhas para o aluno escrever uma justificativa equivalente a sua resposta, sendo ela positiva ou negativa. Vejamos em primeiro plano o resultado das alternativas:

DEMONSTRATIVO QUANTITATIVO DOS ALUNOS DO 9º ANO QUE AFIRMARAM E NEGARAM TER SIDO VÍTIMA DE PRECONCEITO E DISCRIMINAÇÃO RACIAL	
<i>Alunos que afirmaram ter sido vítimas de preconceito e discriminação racial na escola</i>	– 07 alunos
<i>Alunos que negaram ter sido vítimas de preconceito e discriminação racial na escola</i>	– 16 alunos

É possível identificar pelos resultados acima que a maior parte dos alunos nega ter sofrido qualquer tipo de preconceito ou discriminação racial, mesmo assim, é fácil perceber que, para uma turma de apenas 23 alunos, o fato de 07 estudantes terem admitido que foram em algum momento vítimas de discriminação torna-se preocupante, pois estamos falando de apenas uma turma, entre tantas da referida escola e repito, com um número de alunos bem pequeno. Diante disso, não se pode negar que a escola pública ainda está sujeita a situações vexatórias mesmo com o aflorar de campanhas e projetos pedagógicos que segundo os executores buscam inibir e reprimir qualquer prática discriminatória, incluindo agressões verbais e físicas e constrangimentos de quaisquer naturezas.

Infelizmente, parece que esses esforços esbarram em questões técnicas, sociais e históricas, pois durante décadas falamos sobre o quanto é errado

discriminar, especialmente os negros e trabalhamos com livros exaltando e explorando a imagem do negro como escravo e inferior, como se a escravidão e o ser escravo fossem fatores inerentes ao negro e aos seus descendentes. Claro, que isso talvez não tenha sido feito de forma proposital para ridicularizar ou diminuir o negro, porém, era algo cultural e histórico, dado o número gigantesco de africanos traficados para trabalhar como mão de obra escrava no Brasil.

Passo agora a transcrever na íntegra as justificativas relacionadas às respostas positivas para alunos vítimas de discriminação racial e preconceito. Escolhi as justificativas dos alunos e alunas que marcaram sim porque mesmo tendo pedido aos alunos para justificarem o fato de marcarem não, o interesse maior permeia o universo dos alunos e alunas que se sentem discriminados, constrangidos e ridicularizados pela sua cor, etnia e raízes socioculturais ligadas aos negros e afrodescendentes. Vejamos a primeira justificativa:

“por que aqui na escola chama as baixinhas de anã mas eu não gosto mas continuam a chamar pergunta como eu mim sinto a menina.”

De acordo com o que a aluna respondeu ficou claro que mesmo a questão sendo específica para discriminação racial, aluna que se autodeclara mestiça, faz referência a um “Bullying” que ela sofre por ser de baixa estatura, talvez por ela não entender que discriminação racial se refere a questões de cor, raça, etnia. Esse fenômeno não é tão incomum assim, pois é comum ouvir de pessoas com menos instrução e alunos da educação básica depoimentos como esse, onde eles confundem ou entendem o termo discriminação racial como sinônimo de qualquer ato discriminatório ou de preconceito e acabam propagando uma ideia distorcida com relação ao que seja realmente discriminação racial pelo desconhecimento ocasionado pela falta de discussão sobre o assunto na escola e principalmente nas salas de aulas do ensino fundamental. Vejamos a segunda justificativa:

“Na maioria das vezes praticam bullying comigo, me chamam de anã e às vezes de gorda.”

De acordo com a justificativa acima a aluna, que se autodeclara branca, se sente discriminada por suas características físicas e faz questão de enfatizar isso, porém, também não chega a mencionar questões sobre cor ou etnia, levando a crer que ela assim como a outra aluna possivelmente não tem entendimento sobre preconceito étnico-racial.

Vejamos a transcrição das justificativas restantes:

“Já mim chamaram de burra principalmente aqui na escola logo quando comecei estudar ele foram mim chamando de burra, dente de coelho jega e outros que não lembro mais.”

“Só na minha escola antiga, já me chamaram de feia e fingiam ter um susto quando me viam.”

“algumas vezes na escola meus colegas me chamam de amarela e colocam apelidos em mim em relação a minha cor.”

“Sim preconceito por colegas da Escola e das ruas apelidos bestas sem ver de que.”

“O bullying sempre esta presente na escola e sim sempre tem alguém te chamando de gorda, de negro em fim... Sempre vai ter algum preconceito ou racismo.”

As justificativas acima são de alunos e alunas que se autodeclararam mestiços, negros e amarelos, os quais demonstram nitidamente sofrer algum tipo de discriminação e preconceito que mesmo sem motivação clara, estes atos podem estar intimamente ligados a questões relacionadas à cor e a etnia. Pode ser citada como exemplo a aluna que se autodeclara mestiça e na sua justificativa declarou que sofreu discriminação por ser chamada de “feia” e até mesmo ridicularizada por colegas que fingiam susto ao vê-la.

Dentre os alunos que responderam não na questão em que a pergunta se referia ao fato de ter sofrido ou não algum tipo de discriminação racial, houve algumas justificativas interessantes que elucidam algumas questões obscuras sobre o pensamento das pessoas quanto ao ato discriminatório e a quem ele é destinado. Vejamos:

“Não. Porque a maioria de preconceitos são com negros.”

“porque a maioria de atos raciais são com os negros por isso que eu nunca sofri.”

“Porque muitas pessoas só são racistas, mesmo com negros. Gente que é branca ou morena, parda etc, não recebe muitas discriminações raciais.”

“Não pois a maioria das pessoas não tem preconceito contra Brancos.”

As afirmações acima foram selecionadas dentre as justificativas escritas pelos alunos que declararam não se sentirem vítimas de discriminação. Os textos chamam atenção pelo fato dos alunos afirmarem como senso comum que apenas os “negros” sofrem discriminação e um deles ainda afirma *“gente que é branca ou morena, parda etc, não recebe muitas discriminações raciais”*.

Esse senso comum entre os alunos é motivado por questões históricas, sociais e culturais que alimentaram durante anos, décadas e séculos a ideia de que o africano e o afrodescendente são inferiores, submissos, escravos entre outros adjetivos pejorativos que têm se perpetuado paralelamente à trajetória evolutiva do povo brasileiro. Além disso, há outro aspecto visto como senso comum também motivado por questões históricas e socioculturais que é a “Teoria do branqueamento” dos eugenistas que em suma defende a ideia de que a mistura de raças, especialmente os brancos e mestiços faria desaparecer o negro, prevalecendo os traços do gene dominante, no caso o do branco. Sendo assim, a fala do estudante é perfeitamente justificada por uma das observações históricas do teórico Edward Telles:

Certamente esses membros mulatos da elite tinham vidas bastante privilegiadas eram tratados como brancos, mas suas origens raciais não estavam totalmente esquecidas. Apesar de muitas vezes conseguirem fugir ao estigma da raça, em virtude da flexibilidade do sistema brasileiro, muitos ainda sofriam por terem origem africana. (TELLES, 2003, p. 44 apud CADERNOS AFRO PARAIBANOS I, 2012, p. 35).

A quarta questão traz o seguinte questionamento: *“Participou ou presenciou algum ato de discriminação racial?”* Nela, a ideia é perceber o grau de envolvimento dos alunos em situações vexatórias e envolvendo discriminação racial com colegas de forma direta ou indireta. Assim como as questões anteriores, todos os alunos participantes responderam a questão marcando as alternativas SIM ou NÃO. Vejamos:

**DEMONSTRATIVO QUANTITATIVO DOS ALUNOS DO 9º ANO QUE
AFIRMARAM E NEGARAM TER PRESENCIADO OU PARTICIPADO DE
ATOS DE DISCRIMINAÇÃO RACIAL**

Alunos que afirmaram ter presenciado ou - 13 alunos

<i>participado de algum tipo de discriminação racial</i>	
<i>Alunos que negaram ter participado de algum tipo de discriminação racial</i>	- 10 alunos

Os alunos que marcaram sim representaram a maior parte da sala de aula do 9º ano, ou seja, 13 alunos confirmaram ter presenciado ou participado de situações de discriminação racial. Isso não significa envolvimento direto com a ação, pois como veremos posteriormente, há circunstâncias em que o(a) aluno(a) apenas presencia como um mero espectador do fato. Vejamos a transcrição das justificativas dos alunos que responderam sim:

“Já vi muitas discriminação racial pessoas chamando os outros de negros etc.”

“Geralmente acontece nas Escola ou em outros Lugares. Mais nunca participei desse ato.”

“Geralmente o acontece nas Escolas muitos casos de racismo, principalmente com meus amigos, mais alguns atos acontece para se defender.”

“Eu já vi dois amigos brigando e um deles era negro, então o outro o chamou de negrinho safado, macaco e etc...”

“Geralmente, isso acontece nas escolas, mas não com o objetivo de constranger e Sim para se defender.”

“não. Mais eu já vir alguém cometer discriminação racial ou Bulling.”

“eu ia Passando pela Rua e um Homem chamou um nego de macaco.”

“Já presencie gente que tem preconceitos com gente ou apelidos com pessoas.”

“Participei, Em uma descursão com um colega Eu o chamei de negro.”

“Eu não gosto de participar de algum ato de discriminação, assim como não quero que pratiquem comigo, mas já presenciei varias vezes.”

“Eu não gosto de praticar bullying nem racismo, nem preconceito porque eu acho isso muito feio na minha opinião não era pra ter nem desses preconceito e pra todo ter seus direitos iguais.”

“Eu já presenciei um aluno da minha escola antiga chamar uma aluna de “nega preta” entre outros.”

“Eu já presenciei um colega discriminando racialmente, outro.”

Nas afirmações acima podemos perceber claramente que mesmo treze alunos tendo confirmado que presenciaram situações de discriminação racial, apenas uma aluna afirmou ter participado ativamente de um ato discriminatório, enquanto os demais admitem terem sido espectadores em algum momento de sua vida na escola ou na rua, negam ter tido envolvimento ou ter apoiado tais ações.

A quinta questão parece um tanto quanto pleonástica, pois traz a seguinte pergunta: *“Quando foi a última vez que você ou seu colega sofreu algum tipo de discriminação relacionada à cor?”* No entanto, o objetivo deste questionamento é especificar e afunilar as perspectivas em torno das circunstâncias de discriminação sofrida pelos alunos, e até mesmo tentar perceber por meio de outra forma de questionamento se algum dos alunos sente constrangimento ou hesitação em apresentar-se como vítima de preconceito racial. Vejamos os resultados obtidos:

DEMONSTRATIVO QUANTITATIVO DE ALUNOS DO 9º ANO QUE RESPONDERAM A QUESTÃO REFERENTE À TEMPORALIDADE DE ATOS DE DISCRIMINAÇÃO RACIAL	
<i>Número de alunos que marcaram “Hoje”</i>	<i>– 1 aluno</i>
<i>Número de alunos que marcaram “Nos últimos 30 dias”</i>	<i>– 1 aluno</i>
<i>Número de alunos que marcaram “Nos últimos 06 meses</i>	<i>– 05 alunos</i>
<i>Número de alunos que marcaram “Há</i>	<i>– 05 alunos</i>

um ano ou mais

Número de alunos que não responderam

– 11 alunos

Um aluno de 14 anos chegou a afirmar que no mesmo dia da aplicação do questionário tinha presenciado preconceito de cor. O que nos leva a constatar que atos discriminatórios com motivação racial fazem parte do cotidiano do ambiente escolar. Sem que muitas vezes a direção, professores, técnicos e pais se deem conta dos fatos, tornando a escola um ambiente favorável à impunidade e a segregação racial desde cedo. Outro fato interessante é que onze alunos deixaram de responder a questão. Uma hipótese provável é que os alunos que não responderam nenhuma das alternativas da questão cinco podem ter sido envolvidos em uma atmosfera de receio de admitir o que sofrem ou sofreram ou ainda não queiram se comprometer mais diretamente com o sofrimento alheio, ou seja, do colega.

A penúltima questão foi formulada com o seguinte questionamento: “*Para você os negros foram importantes para a formação do nosso país?*” Este questionamento tem o objetivo de extrair dos alunos e alunas seus pensamentos e opiniões sobre a importância do negro na formação do povo brasileiro. Neste sentido, as alternativas, sim, não, não sei e o espaço para a justificativa elucidam o nível de conhecimento e aceitação dos alunos negros, pardos, indígenas, orientais e brancos quanto a importante contribuição linguística, social, cultural, histórica trazida pelos africanos quando vieram para, ainda que como escravos, o Brasil. Vejamos os resultados:

**DEMONSTRATIVO QUANTITATIVO DE ALUNOS DO 9º ANO QUE
RESPONDERAM A QUESTÃO QUANTO AO CONHECIMENTO SOBRE A
IMPORTÂNCIA DO NEGRO PARA A FORMAÇÃO DO PAÍS**

Alunos que marcaram sim

– 18 alunos

Alunos que marcaram não

– nenhum aluno

Alunos que marcaram não sei

– 03 alunos

Alunos que não responderam

– 02 alunos

A maior parte dos alunos marcou sim reconhecendo a importância dos negros para a formação do povo brasileiro e nenhum aluno marcou não, ou seja, a maioria não se mostrou apático à presença do negro como parte integrante dos grupos

étnicos que contribuíram significativamente para formação da nação ao longo dos tempos. Três alunos, porém, marcaram não sei, declarando não saber se o africano e o afrodescendente tem alguma importância no processo de formação do Brasil. Essa resposta mostra apatia e certa indolência quanto à existência do negro como parte integrante de um grupo étnico de grande representatividade quantitativa e qualitativa desde sua vinda forçada para o Brasil iniciada com o tráfico negreiro em meados do século XVII até o século XIX. Além disso, ao verificarmos que dois desses três alunos se autodeclararam mestiços, sendo uma menina e um menino. A menina filha de mãe parda/mestiça e de pai negro; o menino filho de mãe branca e de pai negro; a outra se autodeclara amarela, filha de mãe negra e de pai branco, podemos constatar que há aí um problema de autoafirmação e autovalorização étnica ou até mesmo falta de conhecimento sobre diversidade étnico-racial, pois os alunos dizem não saber se suas raízes étnicas e seus ancestrais deram alguma parcela de colaboração linguística, antropológica, sociocultural entre outros para formar a sociedade que temos atualmente e da qual ele, o aluno, faz parte. Neste sentido, também nos deparamos com um número de dois alunos que não responderam nenhuma das alternativas, se eximindo de qualquer posicionamento quanto às alternativas apresentadas.

Dentre os alunos e alunas que marcaram sim e fizeram sua justificativa para explicar por que reconhecem que os negros foram importantes para a formação do país; trago aqui sete explicações dos alunos para servirem como amostragem dentre o total de dezoito pequenos textos. Vejamos a transcrição do que eles escreveram:

“Porque eles são como qualquer outra pessoa, branco, amarelo, somos todos iguais por dentro.”

“Porque já penso se os negros não tivessem filhos com pessoas Brancas se hoje so existissem famílias puras tipo so Brancos, ou so negros, eu acho que o preconceito seria muito maior.”

“Os africanos foram trazidos para o Brasil e junto com eles veio também a cultura e muitas raças como por exemplo a capoeira.”

“os negros foram importantes em muitas coisas e uma delas foi as misturas de raças.”

“Foi por que a maioria dos costumes e comidas foram eles que trouxeram...”

“Por que a nossa cultura é rica de costumes, comidas, e muitas outras coisas que eles que nos deixaram de herança.”

“Foi importante para a formação do nos país sim por que a cor do nos país e muito bonita.”

Nas transcrições acima fica claro que os estudantes consideram a mistura de raças algo benéfico que foi capaz de trazer muitas coisas boas, entre elas a cor da pele. Um desses alunos chega a afirmar categoricamente que a cor do nosso país, ou seja, a cor da pele das pessoas como resultado da miscigenação é muito bonita. Neste sentido, podemos acreditar que para este e outros alunos a mistura de raças foi uma consequência positiva da situação trágica em que os negros se encontravam no período da escravidão. Outra afirmação de reconhecimento são as justificativas escritas por eles, onde os estudantes citam ainda que de modo não tão aprofundado, mas contundente, que os negros contribuíram com sua vinda com costumes, comidas, língua e cultura para enriquecer socioculturalmente o Brasil.

A última questão faz menção ao conhecimento dos alunos e alunas quanto à existência de contos, poemas, romances afrodescendentes: *“Você conhece algum conto, poema ou romance com temática africana ou afro-brasileira?”*

DEMONSTRATIVO QUANTITATIVO DE ALUNOS DO 9º ANO RESPONDERAM A QUESTÃO SOBRE O NÍVEL DE CONHECIMENTO SOBRE CONTOS COM TEMÁTICA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA	
<i>Alunos que marcaram sim</i>	– nenhum aluno
<i>Alunos que marcaram não</i>	– 11 alunos
<i>Alunos que marcaram não sei</i>	– 10 alunos
<i>Alunos que não responderam</i>	– 02 alunos

Das alternativas marcadas, nos deparamos com um fenômeno preocupante, o fato de nenhum aluno ou aluna afirmarem ter conhecimento de conto, poema ou romance com temática africana ou afro-brasileira. Não podemos deixar de

observar que esses alunos estão no 9º ano do Ensino Fundamental e estão deixando claro que não conhecem nenhum texto literário com a referida temática. Neste sentido, não é absurdo que reflitamos sobre a trajetória escolar desses estudantes que estão finalizando o Ensino Fundamental e durante as séries e etapas anteriores não foram apresentados à leitura de textos da literatura afro-brasileira, quando os próprios alunos reconhecem a importância e a contribuição cultural do negro. E não só eles, pois assim como outros teóricos, Kabengele Munanga enfatiza que:

De fato, a cultura brasileira no plural e sua identidade nacional foram modeladas pelos aportes da população negra. Estas contribuições culturais precisam ser resgatadas positivamente, desconstruindo imagens negativas que fizeram delas e substituindo-as pelas novas imagens, positivamente reconstruídas (MUNANGA, 2012 p. 11 apud CADERNOS AFRO-PARAIBANOS I, 2012, p. 19).

Passo agora a transcrever a justificativa dos alunos que marcaram “não” nas alternativas sobre o conhecimento dos estudantes quanto aos poemas, contos e romances com temática afro-brasileira.

“Não assisto muito TV.”

“Porque eu nunca ouvi falar nele.”

“Não conheço nem um conto com esse tema.”

“Eu nunca vir falar nesse nome se já eu não lembro.”

“Nunca vi.”

“Nunca ouvir fala não não sei daqui para frente.”

“Nunca, já ouvi falar mas não conheço nenhum.”

“Eu não me lembro de nenhum conto, brasileira ou africana.”
poema ou romance com temática afro

“Creio eu que não conheço nenhum Brasileiro.”
conto, poema ou romance com temática

de nenhum Africano ou Afro

“Não Sou de ler essas coisas de romance mas sou afim de ler mas não tenho.”

“não lembro de ter ouvido nenhum conto, poema ou romance.”

“Não conheço com temas assim.”

“Eu até posso conhecer, mas no momento eu não estou lembrado.”

As justificativas transcritas acima comprovam o que temos refletido nesse trabalho, ou seja, segundo os textos dos alunos que participaram do questionário e que escreveram suas justificativas para a resposta na última questão, há realmente a falta de contato por parte dos alunos do ensino fundamental com textos e livros com temática afro-brasileira, especialmente na modalidade literária. A maior comprovação está no fato de termos alunos do 9º ano como participantes desta pesquisa-ação e que em um contexto geral deixaram claro, por meio das respostas do primeiro questionário aplicado, que a temática afro-brasileira carece demasiadamente de uma maior divulgação nas séries iniciais e finais do Ensino Fundamental. Neste sentido, fica também comprovado o valor utilitário deste trabalho, uma vez que o mesmo traz aos alunos do 9º ano a oportunidade de ler, refletir, dialogar e escrever sobre um assunto que está em discussão em diversos grupos de estudos e em textos teóricos, mas parece não ter chegado ao currículo escolar e a sala de aula da forma como orienta a Lei 10.639/03 e os demais documentos reguladores da Educação em nível nacional, estadual e municipal.

4.2 As oficinas

Com análise do primeiro questionário, observamos que os problemas detectados nas respostas apresentadas pelos alunos do 9º ano participantes da investigação, trouxeram uma constatação irrefutável da importância da execução deste trabalho, uma vez que os alunos demonstraram dúvidas e falta de conhecimento sobre questões referentes à literatura, história, cultura africana e afro-brasileira.

O primeiro procedimento foi a elaboração de um questionário para um diagnóstico quanto a real situação dos alunos do 9º ano, quanto às aulas de Língua Portuguesa e especificamente a Literatura Afro-brasileira. O intuito desta pesquisa-ação é estabelecer diálogo e discussões pautadas em cada problema apresentado no primeiro questionário e, desse modo, fornecer aos alunos os instrumentos necessários para uma reflexão mais amadurecida sobre os referidos problemas.

Para tanto, foram elaboradas e aplicadas, em sala de aula, cinco Oficinas Literárias, as quais abordaram tópicos relacionados à temática africana e afro-brasileira. Para a concretização dessas oficinas foram necessárias dez hora-aulas de 45 minutos cada, ficando assim distribuídas: Oficina I – Conhecendo a poesia afro-brasileira e africana; Oficina II – O poeta Castro Alves e sua poesia negra; Oficina III – Contos e musicalidade africana e afro-brasileira; Oficina IV - A africanidade no cinema, na música e nos acervos fotográficos; Oficina V – Sarau afro-literário intitulado “Minha africanidade”.

4.2.1 - Oficina I

No primeiro momento, os alunos foram mais uma vez informados que estavam participando de um trabalho, que de um modo geral teve como objetivo possibilitar aos alunos o contato com a literatura afro-brasileira e africana, o qual havia iniciado com a aplicação do primeiro questionário. Além de preparar os alunos para uma reflexão séria e madura a respeito do preconceito e discriminação racial. Especificamente, teve como objetivo permitir que os alunos lessem poemas e fizessem reflexões a respeito dos valores, hábitos, arte, cultura, e identidade afro-brasileira e africana.

Para atender os referidos objetivos, foram realizados vários procedimentos didático-pedagógicos. Inicialmente, foram apresentados aos alunos vários poemas selecionados por meio da observância da temática africana e afro-brasileira, entre eles: “Conversa (Solano Trindade); Olorum Èke (Solano Trindade); Negro Forro (Adão Vermelho); Sou (Oliveira Silveira); Reflexão (Abelardo Rodrigues); Vaga-lume (Abelardo Rodrigues); Negritude (Geni Guimarães); Oferenda (Oswaldo de Camargo); Encontrei minhas origens (Oliveira Silveira); Ponto Histórico (Ele Semog); Deslimites 10 (Salgado Maranhão); Eboção da Escravatura (Luis Carlos de Oliveira)” (anexo A), tendo em vista que os alunos efetuassem uma leitura silenciosa e individual e posteriormente coletiva. A seleção dos poemas e a formação dessa antologia seguiu o

critério principal de dar evidência à Poesia afro-brasileira, propiciando aos alunos leitores o contato com uma produção poética que traduz a memória coletiva das comunidades afro-brasileiras. A maioria dos leitores brasileiros ainda não tem contato com esse tipo de literatura, tendo em vista o fato de ainda termos poucas publicações nas editoras, apesar de já ter havido melhoras, gerando ínfima distribuição, especialmente nas escolas. Outro problema é a quase inexistente inserção nas salas de aula do ensino fundamental, nas bibliotecas e nas livrarias. No entanto, apesar da pouca visibilidade, essa modalidade literária tem se tornado espaço primordial de expressão e de afirmação da identidade afro-brasileira. Sendo assim, é necessário estar presente no cotidiano das aulas de Língua Portuguesa.

Essa escolha se deu pelo fato de se tratar de um assunto historicamente vivenciado pela sociedade brasileira, na qual os alunos encontram-se inseridos, além de envolver temáticas que hoje se encontram regulamentadas por lei e que infelizmente ainda não ocupam o lugar devido no currículo escolar, especialmente no Ensino Fundamental da escola pública.

Após a distribuição dos poemas para cada aluno, pedi a estes que realizassem uma leitura silenciosa com o intuito de ler e apreender da leitura e releitura o sentido do texto. Orientei para que não tivessem pressa em ler, pois sabia que seria necessária mais de uma leitura para que os poemas pudessem começar a fazer sentido, portanto tive a preocupação em solicitar que eles ao darem procedimento à leitura não ficassem angustiados tentando entender logo na primeira leitura e que se fosse preciso fizessem várias leituras para um melhor entendimento. Pedi que os alunos formassem um círculo para que ficássemos de frente um para o outro e pudéssemos assim promover uma maior interação durante a leitura coletiva.

Na sequência foi explicado aos alunos que cada um faria a socialização do poema que leu para que os outros alunos tivessem conhecimento do conteúdo. Nessa fase da oficina, o objetivo é dar oportunidade aos alunos de realizarem uma leitura mais livre com a preocupação de ter o contato com o poema que tem temática africana e afro-brasileira e mergulhar no universo dessa leitura. Expliquei que no primeiro momento eles deveriam se preocupar com a realização atenta da leitura e depois é que passaríamos para outra fase.

No segundo momento após as leituras, foi solicitado que cada aluno falasse sobre o poema que leu: *o que ele conseguiu entender da leitura, o tema principal do poema e sua experiência leitora*. Eles começaram a partilhar com os

colegas e a professora o que haviam entendido a respeito de cada temática e na sequência também ouviram os relatos dos colegas.

No terceiro momento, pedi que escrevessem sobre os poemas e sobre o que tinham falado no momento das exposições orais. Também orientei para que eles pesquisassem em dicionários e até nos sites de pesquisas sobre termos que eles não conhecessem o sentido e especialmente os termos em linguagem africana e afrodescendente para que o entendimento deles fosse aprofundado e expandido quanto à temática africana e afro-brasileira que se apresentava nos textos poéticos.

Nem todos os alunos participaram da aula neste dia e, portanto, deixaram de participar da oficina I, mas os que participaram realizaram as atividades propostas satisfatoriamente, ou seja, mostraram interesse e motivação para realizar as atividades, tendo uma participação ativa até o final e os resultados qualitativos podem ser comprovados pelas discussões geradas entre os alunos após a leitura dos poemas, bem como pelos textos produzidos pelos alunos nos quais eles mostram o entendimento que tiveram sobre cada poema lido, tendo em vista que a gravação referente à oralidade não esteve contemplada nesta oficina, sendo tomados como registro fotografias, textos escritos por parte dos alunos.

Passo a transcrever alguns dos textos produzidos pelos alunos após a leitura dos poemas e execução da oficina I que se destacaram pela interpretação e originalidade:

Aluno	Poema lido	Texto do aluno
Aluno 1	Olorum Èke – Solano Trindade	<i>“O auto do poema quis passar que o povo negro é um povo do Santo forte, e não Se abate com qualquer “preconceito” e um povo que nunca desiste e tem muita fé e esperança que no futuro não terá preconceito. orolum Èke= povo do Santo forte.”</i>
Aluno 2	Oferenda – Oswaldo de Camargo	<i>“Pelo o que eu entendi o eu poético estava com saldades da África e do seu povo, ele estava se lamentando de ter ido embora da África e deu a</i>

		<i>intender que a África era a mãe dele.”</i>
Aluno 3	Batuque – Carlos Assumpção	<i>“Nos entendemos que o texto é muito interessante e bom porque nos aprendemos sobre poemas afro Brasileiros e entendo que o poema nos fala sobre escravos, que sofriam muito no tempo da escravidão, mas depois da abolição vieram a se tornar pessoas normais como qualquer uma.”</i>
Aluno 4	Efeitos Colaterais – Jamu Minka	<i>“O que eu consegui compreender sobre o poema. Muitos de nos Somos enganados, muita gente fala o racismo está diminuindo, mas não so tem aumentado. O poeta relata no Poema A seguinte frase, a gente Vê e finge que não Vê. E isso é pura verdade e uma das maiores vitmas do preconceito racial são os negros. Nos enxergamos. Ouvimos a ditadura da brancura e muitas Vezes não denunciemos, porque racismo nós dias de hoje é considerado crime. Os negros deixaram de ser escravo desde sua libertação por princesa isabel e o nosso futuro está cada Vez mais num saco sem fundo por conta do Preconceito racial.”</i>
Aluno 5	Conversa – Solano Trindade	<i>“Na Minha opinião o poema explica o preconceito e a discriminação contra os negros que por mais que o Povo negro ajudou a construir Plantar e colher.</i>

		<i>Ninguém nunca reconheceu seu trabalho e a força pelo Brasil e além disso nunca agradeceu e valorizou os negros como eles merecerem e tem direito.”</i>
Aluno 6	Encontrei minhas origens – Oliveira Silveira	<i>“Eu entendi que temos que reconhecer de nossas origens com certeza é algo super importante, pois nos faz sentir orgulhos e não ingratos. Isso também nos faz mais humildes, percebendo que precisamos sempre de quem esteve aos nosso lado e tudo mais. Neste poema vemos relatos de uma passado sombrio mas que deve sim ser lembrado pois daí veio uma grande vitória.”</i>
Aluno 7	Ponto histórico – Ele Semog	<i>“O poema fala: não é que eu seja racista... por que o poema se inecia com essa frase? Porque ele se refere o tempo todo com a palavra NEGRO o racismo é um tipo de discriminação que muita gente não sabe mas é inveja que tem das pessoas de pele negra, inveja da persistência, da coragem, disposição e do modo em eles se enteragem e se entendem e principalmente do amor que eles sentem uns pelos outros um tipo de Amor diferente que so existe entre eles e esse sentimento e suas historias e o que os motiva a continuar lutando contra o preconceito por um espaço na sociedade brasileira e mundial.”</i>

A entrega dos textos foi a última parte da primeira oficina que teve a duração de duas aulas de 45 minutos cada uma, conforme o que já havia sido previsto na sequência didática apresentada. Ao ler atentamente e analisar os textos escritos pelos alunos participantes, pude constatar que mesmo ficando evidentes algumas dificuldades na escrita, especialmente no que se referem a questões ortográficas, eles conseguiram introduzir em seus textos a essência da sua oralidade, uma vez que o que escreveram basicamente foi o que expressaram oralmente quanto ao entendimento dos poemas e as temáticas abordadas neles. Os textos acima são uma amostra que servem como prova irrefutável de que mesmo alguns poemas como “Olorum Èke”, de Solano Trindade, trazerem marcas linguísticas profundas da linguística e religiosidade africana, os alunos conseguiram por meio da leitura e releitura, bem como da pesquisa orientada, extrair o sentido, ainda que não profundamente, da mensagem contida nos textos poéticos por meio dos seus eu líricos: saudosos da vida livre na África; revoltados com a situação de escravidão e discriminação racial; superiores e orgulhosos de sua cor e africanidade; identificados com suas raízes étnicas.

Os textos transcritos no quadro acima são uma amostra dos textos escritos pelos alunos após as leituras, discussões e reflexões acerca dos poemas entregues a cada um. Foram selecionados para compor o quadro os textos que mais se aproximaram da proposta da oficina, ou seja, escritos dos alunos que puderam expressar, ainda que de maneira simples e sucinta, a compreensão a cerca da mensagem contida em cada poema. Cada um dos textos escritos revela a opinião sincera e o resultado da reflexão que cada aluno ao se deparar com o poema realizou para entender a essência da temática abordada ou sugerida no texto poético. Pode-se tomar como exemplo o aluno 1 (classificação do quadro) que consegue no seu pequeno texto identificar a essência mística contida no poema “Olorum Èke” de Solano Trindade, em que o poeta usa a expressão *olorum èke* como um clamor do povo afrodescendente a maior divindade religiosa ao Deus supremo reconhecido por eles: “Olorum”.

4.2.2 - Oficina II

No segundo momento, tratei de reavivar a memória dos alunos à primeira oficina e apresentei à turma a proposta da Oficina II intitulada “O poeta Castro Alves e sua poesia negra”. Oficina esta que teve como objetivo principal permitir que os alunos refletissem por meio da leitura do poema “Navio Negreiro” sobre a

discriminação social e racial vivenciadas desde os primeiros africanos traficados até hoje. E ainda estimular nos alunos o interesse social e histórico pelas circunstâncias degradantes e humilhantes a que os africanos foram submetidos no momento que foram arrancados de seu continente, suas terras, seu “Lar”.

De modo específico mostrar aos alunos que o preconceito em qualquer circunstância é prejudicial a todos e denunciado também por meio das manifestações artísticas, especialmente o poema apresentado, que é um marco na literatura com temática afro-brasileira.

Para atender aos objetivos previstos na composição da segunda oficina foi seguida uma sequência didática que possibilitou a organização pedagógica dos procedimentos, inclusive na execução do tempo previsto, que nesse caso de teve que ser ampliado em uma aula de 45 minutos, ficando um total de três aulas de 45 minutos cada para a execução satisfatória das atividades. Em primeiro plano pedi aos alunos que dispusessem as cadeiras em círculo ou da forma que os deixassem mais a vontade, após esse primeiro contato fiz a entrega de partes do poema “Navio Negreiro” para cada aluno. Isso possibilitou a execução da leitura, pois cada aluno em sequência leu em voz alta o conteúdo da sua parte do poema, realizando assim uma leitura compartilhada. Após este momento, foram formados grupos de três alunos e entregue cartolinas, lápis coloridos, pincéis e tintas para que cada grupo de alunos realizasse pinturas e desenhos a partir das imagens que se apresentam subjetivamente no poema do poeta Castro Alves, segundo a releitura de cada grupo. Em seguida, foi solicitado que cada grupo apresentasse seu desenho(s) e pintura(s) e explicassem aos colegas e a professora o que os levou àquela interpretação e formulação das imagens apresentadas à turma. Ao final, eles receberam uma folha com um breve comentário sobre a vida e a obra do poeta Castro Alves para que o estudo pudesse se tornar completo, uma vez que o poeta mesmo não podendo ser confundido com o eu lírico criado por ele, deixa muito de sua própria essência em suas composições.

Além das apresentações das pinturas e desenhos, os alunos também escreveram breves análises e descrições sobre as partes do poema que cada grupo leu e estudou.

4.2.3 - Oficina III

No terceiro momento logo no início da aula, fiz uma recapitulação da aplicação do questionário, e mais especificamente na última questão que continha um questionamento sobre o nível de conhecimento deles enquanto estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental acerca de “contos” infantis e juvenis com temática africana e afro-brasileira. Para reafirmação da importância da execução da sequência didática em questão, perguntei a todos os alunos e alunas presentes se as respostas que eles deram realmente condiziam com a realidade, ou seja, que todos os alunos nunca tinham lido ou visto nenhum conto com temática africana e afro-brasileira na sua trajetória escolar. A resposta foi unânime. Todos os estudantes que se encontravam na sala naquele momento reafirmaram a resposta anterior. Então, apresentei à turma a proposta da Oficina III intitulada “Contos, africanidade e essência afro-brasileira”.

A terceira oficina teve como objetivo mais amplo possibilitar aos alunos que refletissem por meio da leitura de contos com temática africana e afro-brasileira sobre a importância do negro para a construção da sociedade brasileira e do país e deixar claro aos alunos que o eurocentrismo contido em muitos contos e romances infantis e juvenis são uma forma de perpetuação do preconceito e discriminação racial que devem ser combatidos. De forma mais específica, buscou oportunizar aos alunos o primeiro contato com livros, textos e especialmente contos com temática africana e afro-brasileira.

Para atender aos objetivos previstos na elaboração da terceira oficina foi seguida uma sequência didática que possibilitou a organização pedagógica dos procedimentos, inclusive na execução do tempo previsto, que foi de três aulas de 45 minutos cada para a execução de todas as etapas. Outro procedimento que inspirou cuidado foi quanto à seleção dos contos, os quais foram selecionados por conter a temática africana e afro-brasileira de forma que em sua maioria evidenciam o protagonismo de personagens afrodescendentes. Quais sejam: 1. Menina Bonita do Laço de Fita - Ana Maria Machado; 2. Luana, Amenina Que Viu O Brasil Neném – Oswaldo Faustino, Arthur Garcia e Aroldo Macedo; 3. O menino Marrom – Ziraldo; 4. Lendas da África – Júlio Emílio Brás; 5. Terra Sonâmbula – Mia Couto; 6. Meu avô um escriba – Oscar Guelli; 7. O Cabelo de Lelê – Valéria Belém; 8. O gato e o escuro - Mia Couto entre outros.

Para início das atividades, coloquei os contos previamente selecionados em cima de uma mesa para chamar a atenção dos alunos. Em seguida

convidei a todos para se aproximarem. Então pedi que formassem duplas e após olharem e tocarem escolhessem cada dupla um conto para lerem conforme sua preferência. No primeiro momento eles fizeram uma leitura silenciosa cada um na sua cadeira. Após a leitura silenciosa, um aluno foi convidado a fazer uma leitura compartilhada do conto que leu e todos foram convidados a ouvir a leitura do colega atentamente. Após a leitura houve um momento de partilha, onde todos os alunos tiveram oportunidade de falar resumidamente sobre o conto lido e dar seu depoimento pessoal sobre a experiência de leitura vivenciada naquele momento, além de escrever sobre o que estavam vivenciando. Para o encerramento da oficina houve a apresentação do vídeo adaptado do conto “Menina bonita do laço de fita” que prendeu a atenção de todos os alunos e alunas presentes, especialmente das alunas que leram o conto e que ficaram entusiasmadas em saber que o vídeo era uma adaptação do conto que elas haviam trabalhado em sala de aula.

Os alunos ao final da leitura dos contos e após assistirem juntos a versão em filme do conto “Menina bonita do laço de fita”, foram convidados a escrever individualmente um texto dando seu depoimento e contando sua experiência sobre a primeira leitura de um conto afrodescendente, bem como falar um pouco sobre o conteúdo do conto lido.

4.2.4 - Oficina IV

Apresentei à turma a proposta da Oficina IV intitulada “A africanidade no cinema, na música e nos acervos fotográficos”. A quarta oficina teve como objetivo mais amplo possibilitar aos alunos o contato com outras formas de manifestação artística nas quais há a presença forte da temática africana e afro-brasileira trazendo como pano de fundo textos imagéticos, onde é possível captar a essência das raízes culturais africanas, especialmente no que se refere a formação sociocultural das comunidades africanas e afro-brasileiras retratadas nas imagens fotográficas de Pierre Verger e no filme Kiriku e a feiticeira de Michel Ocelot que traz fortes representações da tradição oral, das lendas e costumes africanos. E ainda o videoclipe da música “Olhos Coloridos” de Sandra de Sá que representa muitas vozes que manifestam sua indignação, seu inconformismo e autoafirmação. De forma mais específica, buscou oportunizar os alunos a construir com os alunos, professores, direção e demais funcionários um ambiente de respeito à diversidade cultural e de repúdio a atitudes preconceituosas. E possibilitar aos alunos a formação de novos conceitos referentes à

história e a cultura africana e afro-brasileira a partir dos conteúdos artísticos apresentados.

Para atender aos objetivos previstos na elaboração da quarta oficina foi seguida uma sequência didática que possibilitou a organização pedagógica dos procedimentos, inclusive na execução do tempo previsto, que foi de três aulas de 45 minutos cada para a execução de todas as etapas. O procedimento de seleção do acervo fotográfico de Pierre Verger se deu pela seriedade, estética e profundidade de seu trabalho, uma vez que a história, os costumes e a religião praticada pelos povos “iorubás” e seus descendentes, na África e na Bahia, passaram a ser os temas centrais de sua obra. E Ao visitar Salvador-BA em 1946, interessou-se pela riqueza cultural que encontrou na cidade e apaixonou-se pela história dos afrodescendentes e pelo candomblé ao ser iniciado em um ritual religioso. A escolha do filme Kiriku e a feiticeira foi realizada com base no conteúdo sociocultural que traz o protagonismo de um menino negro de uma tribo africana que já nasce com a missão de ser guerreiro e salvar seu povo da feiticeira má. Na história estão envolvidas lendas da tradição oral africana, misticismo, a luta por liberdade, a pureza e vários outros sentimentos que expressam a valiosa contribuição linguística, histórica, social e especialmente cultural do povo africano para os povos com quem tiveram contato. A seleção do videoclipe de Sandra de Sá e seu Jorge com a música Olhos Coloridos ocorreu pelo fato de esses dois artistas assim como tantos outros serem grandes protagonistas da luta por igualdade e autoafirmação dos afro-brasileiros no país, estando isso bem representado na música que traz uma letra carregada de significado e inconformismo com a falta de reconhecimento por parte de muitos brasileiros quanto a participação social, econômica, cultural, genética e política do negro na formação da sociedade brasileira.

Iniciando as atividades, fiz com que os alunos ao chegarem na sala de aula pudessem contemplar as fotografias de forma descomprometida, após um tempo de admiração das imagens, pedi que eles pudessem fazer uma análise mais atenta do que estavam vendo e pontuassem a imagem que mais chamasse atenção. Logo depois entreguei a cada um deles um texto contendo a biografia de Pierre Verger e falei um pouco sobre ele. Os alunos se mostraram bastante interessados em saber o porquê do interesse especial de Verger pelos africanos e afrodescendentes. Após esse momento, fiz a entrega da letra da música Olhos Coloridos e expliquei que quem quisesse cantar junto poderia ficar à vontade. Iniciei a apresentação do videoclipe e surpreendentemente todos os alunos que estavam na sala, atentos à música, cantaram e mostraram entusiasmo com a letra cantada e a performance dos artistas. Em seguida, fiz uma breve introdução sobre

o filme Kiriku e a feiticeira para auxiliar na apreensão das informações e iniciei a apresentação que prendeu a atenção dos alunos durante todo o tempo de duração do filme.

A primeira constatação feita após a execução dessa oficina é que a estimativa do tempo teve que ser ampliada, tendo em vista que para a discussão com os alunos e registro de suas opiniões foi utilizada mais uma aula, totalizando quatro aulas e não mais três como havia sido planejado anteriormente.

Passo a transcrever algumas amostras dos escritos dos alunos após as discussões e debates sobre a oficina IV. No quadro serão inseridos comentários sobre as imagens, a música e o filme de alunos distintos:

Aluno	Atividade	Texto do aluno
Aluno 1	Sobre as fotografias de Pierre Verger	<i>“Foram apresentadas várias fotos, são muito interessantes todas mas os que eu acho que se destacaram são as “Baianas” e sua dança e a foto dos Homens vestidos com umas roupas estranhas e fazendo uma espécie de ritual. As fotos foram tiradas por Pierre Verger, um artista esplêndido”</i>
Aluno 2	Sobre a música Olhos Coloridos de Sandra de Sá	<i>“muito agitado e muito legal, uma música que nos levanta, nos faz dançar e ao mesmo tempo passa uma mensagem muito legal, de que as vezes criticam nossa cor, nossos modos, nosso físico, ou nosso jeito, mais é só porque no fundo queriam ser assim e não conseguem.”</i>
Aluno 3	Sobre o filme Kiriku e a feiticeira de Michel Ocelot	<i>“ainda teve o filme observei todo o filme era muito bom que falava de um menino “negro” que tinha acabado de nacer e já nasce muito Esperto e ele viveu em uma aldeia onde eram escravizados por uma feiticeira muito má e o</i>

		<i>menino ainda muito pequeno se meteu em muitas aventuras para deter a feiticeira, e ele conseguiu fez a feiticeira ficar boa e ela deu um beijo nele e ele creceu os dois ficaram juntos contei resumidamente gostei muito e esse filme foi um dos melhores que já assisti.”</i>
--	--	--

Como é possível observar nessas amostras os alunos nas três atividades que envolveram a oficina IV demonstraram em seus textos ter vivido boas experiências, além de terem deixado claro o quanto aprenderam com as obras artísticas que lhes foram apresentadas. Além de demonstrarem com clareza e simplicidade que além de assimilaram as mensagens de cada obra, também souberam admirar o valor estético e artístico contido em cada uma delas de maneira distinta, entendendo entre outras coisas que fazem parte de categorias distintas.

4.2.5 - Oficina V

Para execução do quinto momento foi realizado previamente com uma semana de antecedência o planejamento do evento com todos os alunos e alunas participantes, tendo em vista que eles precisariam de um tempo de preparação para realizarem as atividades previstas para a aplicação da quinta oficina. Logo no início da aula preparatória, tratei de apresentar a proposta da Oficina V e perguntei ao grupo se eles tinham interesse em realizar as atividades propostas. Os alunos que vinham participando das oficinas anteriores sinalizaram positivamente e a partir disso, passei a apresentar o livro “Pequeno ABC das expressões Afro-brasileiras de Cordel” de Beto Brito com ilustrações de José Luiz & Ewerton Heráclio, o qual traz um longo poema com as estrofes organizadas em ordem alfabética as quais trazem cada uma um signo linguístico do léxico africano e dialetos afins. O significado de cada termo e expressão africana é explicado por meios dos versos e rimas que dão ao texto um ritmo poético. Em seguida, fiz a entrega de duas estrofes para cada aluno obedecendo à ordem alfabética proposta pelo livro e solicitei aos alunos do sexo masculino que apresentassem uma música com temática afro-brasileira a escolha deles; propus que as

alunas preparassem o local onde iria acontecer o Sarau poético e as mesmas alunas propuseram apresentar uma dança a partir de uma música com temática afrodescendente e coreografia que lembrasse a cultura africana e afro-brasileira. Após a discussão e planejamento das atividades, fiz uma exposição dos objetivos pleiteados com a realização do Sarau Poético com temática africana e afro-brasileira, ou seja, expliquei sobre importância de levarmos a mensagem de respeito e valorização da cultura e história dos africanos e afro-brasileiros como forma de demonstrar o reconhecimento pela participação ativa dos negros na formação do povo brasileiro.

No dia do evento recebemos da direção da escola total apoio, inclusive na mobilização dos funcionários para auxiliarem na filmagem e nas fotos. Toda a comunidade escolar foi convidada a assistir o Sarau Poético no pátio da escola, especialmente alunos e professores.

A quinta oficina teve como objetivo geral construir com os alunos, professores, direção e demais funcionários um ambiente de respeito à diversidade cultural e de repúdio a atitudes preconceituosas, bem como apresentar o trabalho realizado junto aos alunos do 9º ano divulgar a História e a Cultura afro-brasileira e africana a toda a comunidade escolar por meio da poesia e da música.

E de modo mais específico, buscou oportunizar os alunos serem protagonistas e multiplicadores das discussões sobre a importância da literatura afro-brasileira ser estudada e divulgada na escola.

Para atender aos objetivos previstos na elaboração da quinta oficina foi seguida uma sequência didática e uma programação elaborada previamente que possibilitou a organização pedagógica dos procedimentos, inclusive na execução do tempo previsto, que foi de três aulas de 45 minutos cada para a realização de todos os momentos do Sarau Poético.

Na abertura do Sarau Poético fiz uma breve apresentação sobre o Projeto e as ações didático-pedagógicas realizadas na turma do 9º ano do Ensino Fundamental, ou seja, deixei a todos cientes que aquele momento correspondia à oficina V e que outras tinham sido realizadas anteriormente em sala de aula apenas com a turma do 9º ano. Após esse momento os alunos e alunas se posicionaram em círculo sentados no chão como ocorre na roda de capoeira, começaram um a um levantar-se indo até o centro do círculo para recitar suas partes do poema acerca das expressões afro-brasileiras. Todos os alunos e alunas que se comprometeram a apresentar o poema estavam recitando, alguns mais tímidos, outros mais soltos, mas todos deram o seu melhor. A plateia formada por alunos de outras séries, professores, direção e

funcionários do turno da manhã, também se mostrou interessada e atenta à fala de cada estudante. Encerrada a primeira parte, na sequência um grupo de cinco alunas do 9º ano apresentaram uma dança com coreografia inspirada nos ritmos africanos ao som da música “Waka Waka (This time for África) de Shakira, logo em seguida outro grupo de alunos cantou a música “Olhos Coloridos” de Sandra de Sá e conseguiram entusiasmar a todos os presentes, encerrando de maneira festiva e alegre o Sarau Poético.

O espaço foi organizado de forma simples, mas de forma que ajudou a enfatizar a mensagem acerca da temática da Literatura afro-brasileira. Os livros utilizados na oficina III foram colocados em cima de uma mesa para apreciação de todos.

4.3 2º Questionário investigativo

O segundo questionário foi elaborado e aplicado para os mesmos 23 alunos do 9º ano do Ensino Fundamental que antes do início das cinco oficinas, responderam ao questionário I. O questionário II objetivou realizar um levantamento posterior às oficinas para confrontar dados obtidos no primeiro momento e verificar os resultados obtidos com os alunos participantes ao término das atividades, buscando investigar o nível de apreensão dos alunos quanto às informações apresentadas em cada momento das atividades. Além disso, ao responder as questões os estudantes que participaram da investigação, também puderam demonstrar o nível de conhecimento que adquiriram sobre a literatura afro-brasileira, além de refletir sobre contribuição dada por esta modalidade literária para a ampliação dos conhecimentos com relação à história e a cultura afro-brasileiras, bem como sobre os malefícios causados pelo preconceito e discriminação racial. Esse questionário foi formulado contendo cinco questões, sendo composto por quatro questões mistas com alternativas a serem marcadas e também um espaço para uma breve justificativa sobre a escolha e uma questão subjetiva.

Passo agora a descrever os resultados quantitativos obtidos com as respostas dos alunos que participaram do projeto e responderam o segundo questionário intitulado “Levantamento posterior às oficinas para confrontar dados obtidos no primeiro momento e verificar os resultados obtidos com os alunos participantes ao término das atividades”.

Assim como no primeiro questionário, na parte inicial do questionário II foram solicitados dados como idade, sexo, série. Os alunos foram orientados a não

colocarem seus nomes, nem tão pouco dos familiares, ou ainda endereço dos mesmos. Foi esclarecido também que o questionário era voluntário e que o importante era que eles fossem sinceros nas suas respostas e que suas identidades estavam protegidas, uma vez que não haveria utilização de nomes.

No que se refere à idade e a faixa etária em que os discentes estavam inseridos, os alunos responderam e indicaram os seguintes números:

13 alunos estão com 14 anos;

04 alunos estão com 13 anos;

04 alunos estão com 16 anos;

01 aluno está com 15 anos;

01 aluno está com 17 anos.

No que se refere ao sexo, os alunos declararam as seguintes informações:

14 alunos declararam ser do sexo feminino;

09 alunos declararam ser do sexo masculino.

No que se refere à série o segundo questionário, assim como o primeiro, foi aplicado na turma do 9º ano do Ensino Fundamental a fim de manter a coerência com o que se objetivou no trabalho, tendo sido solicitado aos alunos que escrevessem novamente série que estavam cursando para mais uma vez garantir a veracidade da investigação.

Foi solicitado aos alunos que marcassem o “sexo” masculino ou feminino, evitando o termo gênero, o qual perpassa a ideia desses dois termos ligados a sexualidade, por se tratar de uma questão mais complexa na qual estaria inseridas ideias quanto ao “papel e identidade social” que daria margens a questionamentos profundos de ordem ideológica que no momento não estaria em consonância com a proposta do trabalho.

A primeira questão: “*Você participou das atividades aplicadas na turma do 9º ano sobre a temática africana e afro-brasileira?*” veio acompanhada de três alternativas: *sim, não, não sei*. Ao responderem essa questão, os alunos deixaram

clara sua participação nas atividades das oficinas afro-brasileiras, ou seja, evidenciaram a sua presença nas aulas. Vejamos o quadro abaixo:

DEMONSTRATIVO QUANTITATIVO DOS RESULTADOS DO 2º QUESTIONÁRIO INVESTIGATIVO COM ALUNOS DO 9º ANO 1ª QUESTÃO: VOCÊ PARTICIPOU DAS ATIVIDADES APLICADAS NA TURMA DO 9º ANO SOBRE A TEMÁTICA AFRICANA E AFRO- BRASILEIRA?	
<i>Alunos que marcaram sim</i>	- 23 alunos

De acordo com as respostas dos 23 alunos percebe-se que a maioria afirma ter participado das atividades que faziam parte das oficinas afro-brasileiras. Isso demonstra preliminarmente que não houve evasão nem dispersão no momento das aulas em que estavam sendo explicitados os assuntos referentes à temática afro-brasileira. É preciso, contudo, deixar claro que a primeira questão só nos permite concluir que houve assiduidade e que isso é benéfico, porém não satisfatório, pois é por meio dos resultados obtidos ao longo de todo o questionário que realmente é possível constatar a eficácia da pesquisa-ação.

A questão de número dois do 2º questionário traz o seguinte questionamento: Você considera que participar das oficinas afro-brasileiras foi uma experiência proveitosa? Nesta questão os alunos puderam afirmar ou negar o proveito adquirido com a participação nas oficinas e ainda ter a oportunidade de justificar sua resposta por meio de argumentação escrita. Vejamos, portanto, os resultados obtidos:

DEMONSTRATIVO QUANTITATIVO DOS ALUNOS DO 9º ANO COM RELAÇÃO À QUESTÃO 2: VOCÊ CONSIDERA QUE PARTICIPAR DAS OFICINAS AFRO-BRASILEIRAS FOI UMA EXPERIÊNCIA PROVEITOSA?	
<i>Alunos que marcaram sim considerando proveitosa a participação nas oficinas afro-brasileiras.</i>	- 22 alunos
<i>Alunos que marcaram não considerando não proveitosa a participação nas oficinas afro-brasileiras.</i>	- 01 aluno

O quadro acima deixa claro que dos 23 alunos que responderam ao questionário 22 deles consideraram a participação nas oficinas uma experiência proveitosa e apenas 01 aluno considerou que não foi proveitosa sua experiência com a participação nas atividades das oficinas. Esses resultados demonstram que mais de 90% dos alunos ficaram satisfeitos com as atividades e afirmam que delas tiraram algum proveito.

Passo agora a transcrever na íntegra as justificativas relacionadas às respostas positivas e negativas para alunos que argumentaram sobre o que aprenderam com as atividades. Vejamos as justificativas:

“Aprendi muitas coisas sobre a cultura afrobrasileiras é gostei e continuo a pesquisar sobre o tema”

“Aprendi muitas coisas nas aulas de português sobre os afro-brasileiros tipo conheci um pouco mais da cultura, das músicas e danças, e principalmente poemas.”

“Aprendi poemas, contos e cordeis”

“Concerteza! Aprendemos muitas coisas boas”

“Eu, aprendei que foi uma experiência muito boa conhecer as oficinas afro-brasileiras”

“Eu aprendi o que era cultura afro-brasileiras, conheci bastante, tudo sobre ela. Como poemas, músicas, histórias e outras coisas.”

“Eu aprendi um pouco sobre a cultura africana”

“Eu aprendi que ninguém pode jogar uma pessoa pela cor, cabelo ou costumes, e que é bem legal conviver com as diferenças. Tem muita coisa interessante para saber sobre os afrobrasileiros”

“Eu aprendi um pouco mais das culturas deles, na danças, que eles costumam dançar, comida e etc..”

“Eu aprendi muitas coisas eu gostei muito da aulas de português porque eu conhece mais um pouco da vida dos africanos das coisas que eles gostam de fazer como exemplo as culturas, Danças e muito mais. E também os poemas...”

“Eu aprender auguas coisas sobre o afro-brasileiros, mais não sei explicar o que é”

“eu aprendi um Pouco da Historia Afro-Brasileira e muito da cultura africana”

“Aprendi que os negro são gente e que Devemos tratalo como qualquer pessoa por que Alem da cor nos somos iguais a eles”

“muitas coisas eu entender que afro-brasileiros, cultura, as frases e tudo foi ótima aprender muita as coisas.”

“Sim aprender muitas culturas do afro-brasileiro e das oficinas”

“Que mesmo com as diferensas todos somos iguais.”

“Aprendi muito sobre a Africa sua cultura seus Deuses, instrumentos musicais e etc”

“Que é uma coisa muito interessante que nos não tinham se aprofundado no assunto igual hoje.”

“Eu aprendi muito da cultura deles e outras coisas.”

“NAO Sei por que não participei”

De acordo com as justificativas transcritas acima 23 alunos e alunas explicaram o que aprenderam ao participarem das oficinas, sendo que 22 deles entre meninos e meninas, ainda que de forma simples e não obedecendo aos padrões da linguagem escrita, escreveram de modo claro o que aprenderam citando elementos como cultura, danças, músicas, poemas, costumes, entre outros. O primeiro texto transcrito é de um aluno que não só apresenta o que considera ter aprendido como também afirmar que tem interesse em continuar pesquisando sobre o assunto, ou seja, o desejo dele em saber mais nasce com o estudo dos conteúdos apresentados e continua a partir do desejo de conhecer cada vez mais sobre a temática: ***“Aprendi muitas coisas sobre a cultura afrobrasileiras é gostei e continuo a pesquisar sobre o tema”***. Possivelmente este aluno assim como os demais terá grandes chances de chegar ao ensino médio com sentimentos de autoafirmação e aceitação do outro bem mais latentes ou pelo menos com uma abertura maior às discussões que por ventura venham a ocorrer sobre esse assunto. Outra justificativa também interessante e expressiva é a de uma aluna que na sua simplicidade faz uma argumentação com indícios filosóficos sobre sua aprendizagem ***“Eu aprendi que ninguem pode jugar uma pessoa pela cor, cabelo ou costumes, e que é bem legal conviver com as diferenças. Tem muita coisa***

interessante para saber sobre os afrobrasileiros”, incluindo uma visão mais positiva sobre afro-brasileiros.

Outro aspecto que precisa ser considerado é justificativa do aluno que considerou não saber o que aprendeu porque segundo ele não participou *“NAO Sei por que não participei”*. Esse argumento tornou-se interessante e até confuso, pois na primeira questão o aluno afirma ter participado assim como os outros. Neste sentido, o natural seria que o aluno tivesse utilizado outros argumentos que nos levassem a perceber que tinha sido justamente a experiência e a participação que o daria respaldo para negar o proveito na participação das oficinas, porém, ele preferiu optar pela negação de uma participação ativa nas atividades.

A questão três traz um questionamento histórico-social: “Para você os negros foram importantes para a formação do nosso país?” Esta questão é composta por alternativas SIM, NÃO, NÃO SEI e ainda um espaço em quatro linhas para o aluno escrever uma justificativa equivalente a sua resposta, sendo ela positiva ou negativa. Vale salientar que esta questão fez parte do primeiro questionário com os seguintes resultados quantitativos: 18 alunos responderam sim; 03 alunos responderam não sei; 02 alunos se abstiveram. Com a reaplicação no 2º questionário os resultados foram: 22 alunos marcaram sim e 01 aluno marcou não. Com esses comparativos é possível se notar um avanço na consciência dos alunos quanto à importância do negro para a formação do Brasil, ainda que um aluno tenha negado esse reconhecimento. A repetição da questão foi uma ação proposital de verificação do reconhecimento dos alunos participantes das oficinas quanto à importância do negro e do afrodescendente na formação do Brasil antes e após a execução delas. Vejamos em primeiro plano o resultado quantitativo das alternativas:

DEMONSTRATIVO QUANTITATIVO DOS ALUNOS DO 9º ANO COM RELAÇÃO À QUESTÃO 3: PARA VOCÊ OS NEGROS FORAM IMPORTANES PARA A FORMAÇÃO DO NOSSO PAÍS?	
<i>Alunos que marcaram sim considerando que os negros foram importantes para a formação do país.</i>	– 22 alunos
<i>Alunos que marcaram não considerando que os negros não foram importantes para a formação do país.</i>	– 01 aluno

Além da apresentação quantitativa por meio do quadro demonstrativo acima, também serão transcritas as justificativas escritas pelos alunos para as alternativas marcadas:

“Porque eles que foram uma parte mais importante do nosso país.”

“Para acabar o preconceito e para provar as suas igualdades.”

“Porque se a sociedade não tivesse essas misturas raciais se existissem só pessoas brancas talvez a nossa sociedade não aprendesse a viver com as diferenças um do outro.”

“porque sem eles não teríamos a maioria das coisas como a capoeira a feijuada os instrumentos e etc.”

“Sim por que foi através deles que o nosso país foi descoberto”

“por que os negros também são importantes no nosso país ele significa tudo. Exemplos, trabalho etc.”

“Por que os índios são negros e se não fosse os índios nosso país não era habitado por brancos ou seja Portugal”

“Pelo fato de serem um povo guerreiro e serem um dos povos do Brasil, e consequentemente um dos povos que povoaram o País”

“Sim porque eles foram muito importantes porque tudo que temos foram a maioria deles que fez.”

“porque os negros ajudaram a construir e eles são muito importantes.”

“porque os negros ajudaram na formação do nosso país, eles plantaram, colheram e ninguém reconhecia seu trabalho.”

“Eles foram tão importantes que até influenciou a culinária, a dança, a música ou seja a cultura brasileira há tornam-se rica. É muito importante reconhecer que sem eles o Brasil não seria o mesmo.”

“sim, porque foi uma maneira da gente ver a importância dos negros no nosso Brasil”

“Pois foram através deles que o nosso país foi descoberto.”

“os negros foram importantes como todos os outros, todos são importantes”

“Sim os negros foram muito importantes para a formação do Brasil, porque foi os negros que construíram, plantaram e colheram então os negros foram indispensáveis pro Brasil que pena que muitas pessoas não reconhecem o trabalho deles e não dão o valor como eles merecem e tem direito.”

“Porque eles fizeram a diferença para nosso país e enfrentaram o preconceito.”

“Não VI ESSE ASSUNTO INDA”

De acordo com as justificativas acima é possível concluir que praticamente toda a turma com exceção de um aluno, iniciou uma reflexão ainda que introdutória, mas bem significativa sobre a importância dos negros na formação da sociedade brasileira. As transcrições acima evidenciam um reconhecimento desses estudantes pela contribuição cultural e social dada pelos africanos e afro-brasileiros a partir das leituras e das discussões sobre textos afro-brasileiros: ***“Eles foram tão importante que até influenciou a culinária, a dança, a música ou seja a cultura brasileira há tornam-se rica. É muito importante reconhecer que sem eles o Brasil não seria o mesmo.”*** Nesse texto a aluna deixa claro que reconhece que os negros deram suas contribuições ao país, porém, ao explicitar algumas delas faz uma alusão histórica citando aspectos que de certa forma trazem as marcas de estereótipos propagados ao longo do tempo, inclusive pelos livros didáticos, que apresentam imagens do negro capoeirista, negras como boas cozinheiras, carnaval, samba entre outros. Ela continua seu texto defendendo a ideia de que é importante reconhecer que o Brasil não seria o mesmo sem a presença deles. A fala dessa estudante evidencia a necessidade da escola promover momentos de discussão sobre esse assunto cada vez mais cedo, a fim de colaborar com a desconstrução de estereótipos e construir junto com a sociedade um novo olhar sobre a identidade afrodescendente. Por outro lado além do desejo de valorização do afro-brasileiro há entre os alunos uma aluna que no seu pequeno texto aborda o indício de uma visão que é contrária ao “etnocentrismo”, ou seja, é contrária a ideia de supervalorização de uma etnia ou grupo em detrimento a outro(s) que possam ser considerados inferiores por quaisquer motivos: ***“os negros foram importantes como todos os outros, todos são importantes”***. A aluna ao escrever que os negros são importantes como todos os outros, ela demonstra uma certa maturidade na visão de que seja realmente o entendimento de como deve ser dentro e fora da escola as relações étnico-raciais. Essa visão de equidade é o que deve nortear as reflexões sobre o africano e o afro-brasileiro, especialmente dentro do universo escolar.

Outro aspecto bastante interessante é o distanciamento que todos os alunos demonstram ao falar sobre o negro e afrodescendente, ou seja, usam sempre termos como: os, eles, deles e assim por diante. Faz-se necessário refletir sobre isso, pois a maioria dos alunos se autodeclarou pardo/mestiço, outros se autodeclararam negros e quase todos têm pelo menos o pai ou a mãe pardo ou negro e apenas um aluno que se autodeclarou branco declarou que tanto o pai quanto a mãe são brancos. Quanto a isso, existem duas questões que precisam ser destacadas, em primeiro plano o desconhecimento dos alunos e alunas sobre “alteridade”, ou seja, reconhecer-se no outro, ver na individualidade do outro uma possibilidade de diálogo e convivência saudável; a outra questão entra no mérito da autoafirmação, ou seja, se a maioria dos alunos que responderam o questionário são pardos ou negros e filhos de pardos e negros e fazem uso de termos que os distanciam dos africanos e afro-brasileiros, fica claro que não há autoafirmação da identidade negra por parte deles. Essa também é uma questão histórica que persiste por gerações, pois parte de teorias como o “mito da democracia racial” do sociólogo Gilberto Freire colaborou com a consolidação da ideia de que no Brasil não havia diferenças entre as pessoas, ou seja, eram todos iguais e tratados igualmente e a teoria do “branqueamento” dos eugenistas que trouxe a ideia de que era possível atenuar os traços africanos de forma que com a mistura de raças haveria o clareamento da pele de modo que, em uma interpretação livre, nenhum brasileiro se reconhecesse negro.

A psicóloga Maria Aparecida Silva Bento afirma que “No Brasil, o branqueamento é frequentemente considerado como um problema do negro que, descontente e desconfortável com sua condição de negro, procura identificar-se como branco, miscigenar-se com ele para diluir suas características raciais.” (BENTO, 2002, p. 01)

A quarta questão traz o seguinte questionamento: “*Você gostou de ler o conto e os poemas apresentados com temática africana ou afro-brasileira?*” Nela, a ideia é perceber o nível de envolvimento e de entusiasmo dos alunos com as leituras de contos e poemas realizadas por eles durante a execução das oficinas afro-brasileiras. Assim como as questões anteriores, todos os alunos participantes responderam a questão marcando as alternativas SIM, NÃO, NÃO SEI. Vejamos os resultados:

**DEMONSTRATIVO QUANTITATIVO DOS ALUNOS DO 9º ANO COM
RELAÇÃO À QUESTÃO 4: VOCÊ GOSTOU DE LER O CONTO E OS**

POEMAS APRESENTADOS COM TEMÁTICA AFRICANA OU AFRO-BRASILEIRA?

<i>Alunos que marcaram sim afirmando que gostaram de ler contos e poemas com a temática afro-brasileira e africana.</i>	– 22 alunos
<i>Alunos que marcaram não negando ter gostado de ler contos e poemas com a temática afro-brasileira e africana.</i>	– 01 aluno

Conforme o quadro acima 22 alunos responderam sim confirmando que gostaram de ler contos e poemas com temática afro-brasileira e africana e um aluno respondeu não negando ter gostado de ler contos e poemas com a temática afro-brasileira e africana. Possivelmente esses alunos que marcaram sim terão grandes chances de se tornarem além de leitores mais eficientes também poderão com base no que no que leram e aprenderam com os textos se tornarem defensores dessa modalidade literária, pois o contato foi, segundo eles afirmam, prazeroso. Vejamos as transcrições das justificativas escritas por eles, abaixo:

“sim foi uma experiência boa gostei muito de ler todos os contos”

“foi muito interessante e muito bem elaborado aquele conto nele mostra muito da cultura, dos trajes, Deuses e etc”

“foi bem interessante aprender em pouco da África”

“Sim muitos poemas apresentados e temáticas africana do afro-brasileiro foi muito bom”

“foi ótimo eu gostei muito de verdade adorei mesmo foi uma experiência pra mim.”

“Gostei pois além de aprender a língua africana ficamos mais pertinho deles”

“lendo os contos/poema eu pude conhecer mais a cultura africana e afro-brasileira”

“Sim, porque foi muito legal aprender sobre o afro-brasileiros.”

“porque eu achei muito interessante conheci mais o que aconteciam com os

africanos e La tavam dizendo todos sofrimentos que eles passavam e os poemas eu gostei muito porque ta mostrado seus sofrimentos e também alguns momentos de alegrias.”

“porque eu achei muito interessante.”

“Eu gostei pois já é bom conhecer um pouco sobre os contos com temática africana. Eu gostaria muito de ler um livro sobre os cabelos afro. Mas o conto que eu peguei foi bem satisfatório.”

“sim uma experiência muito boa”

“porque foram muito importantes e interessantes.”

“gostei é sempre bom aPrender coisas novas”

“gostei, porque os poemas e contos afro-brasileiros são muito interessantes e explicam um pouco mais da história dos afro-brasileiros e os contos são bastante bons e eu adorei muito.”

“Porque foi muito legal e gratificante”

“porque nunca a sala para se aprofundar mais no assunto”

“Gostei porque é uma coisa bem legal”

“É um conteúdo que quanto mais a gente ler mais dá vontade de continuar. Eu gosto de contos e poemas, só que só, se forem bons, e os poemas e contos com temática africana são bons, e eu gostei de ler.”

“NUNca vir”

Os textos que de certa forma tornam-se depoimentos dos alunos e alunas, evidenciam que eles compreenderam que além de serem textos literários, contos e poemas, e por isso já tinham seu valor natural, que se tratava de textos que traziam um tema, um assunto específico que poderia ou não interessá-los. Porém, de acordo com as argumentações, ainda que sucintas, fica claro o interesse também pela temática e o conteúdo dos poemas e contos lidos: *“É um conteúdo que quanto mais a gente ler mais dá vontade de continuar. Eu gosto de contos e poemas, só que só, se forem bons, e os poemas e contos com temática africana são bons, e eu gostei de ler.”* No depoimento da aluna comprova-se que ela sabe fazer a distinção das modalidades

literárias e seus conteúdos, pois ela afirma apreciar a leitura de contos e poemas independentemente dos temas que abordam, bastando para ela que lhes sejam agradáveis. Porém, ela faz questão de enfatizar que os textos literários lidos com temática africana para ela “são bons” e o reconhecimento.

A quinta e última questão é inteiramente subjetiva e faz o seguinte questionamento: “Com qual oficina você mais se identificou? Por quê?” Nesta questão busca-se perceber se houve envolvimento maior do aluno ou aluna com determinada(s) oficina(s) e o porquê dessa identificação maior com uma ou outra. Ao respondem deixaram claro se houve ou não preferências e que motivos condicionaram a isso. Vejamos a transcrição das respostas escritas pelos alunos:

“A oficina de leitura, porque eu gosto de ler.”

“Afro-brasileira, Porque da outra não participei”

“Português, porque ela foi a professora que se indentificou mais com a sala.”

“Com a exibição dos poemas para a escola e com a exibição de um filme. Porque foi muito divertido”

“Eu me indentifiquei com duas oficinas as músicas e os poemas porquê dá uma energia muito especial quando você tá lendo e quando você tá escutando.”

“a oficina do Cordel”

“nos poemas. Que foram muito bem apresentados.”

“com todas porque foi uma maneira da gente aprender mais sobre os negros do nosso Brasil”

“Da oficina afro-brasileira o que eu mais gostei foi assistir o filme de Kiriku e a feiticeira foi um dos melhores filmes que eu já assisti pois é interessante, engraçado e muito legal.”

“Eu me indentifiquei mais com as músicas, porque o samba é muito usado nas comemorações afro-brasileira e porque é agitado.”

“Eu me identifiquei muito com as danças e musicas porque o povo Africo-brasileiro. É muito agitado e eu adorei conhecer o pouco mais das culturas deles.”

“O que eu mais me identifiquei foi a da dança e da leituras decoradas dos poemas”

“eu me identifiquei mais com a oficina dos poemas Porque eu pessoalmente gostei dessa temática e do modo que os Poemas são expressivos”

“a oficina Afro-brasileira”

“eu gostei de todas principalmente de ler os poemas e todos.”

“Com os poemas e as temáticas africana por que eu aprender muitas coisas ...”

“De filmes foi legal e é bem interessante porque presta atenção.”

“foi a que todo mundo se apresentou no galpão foi muito boa e interativa e divertida.”

“As da dança, que muitas pessoas dança alegre e muitas pessoas feliz”

“algumas mais ESSA Não”

O último questionamento buscou dar a oportunidade aos alunos e alunas de explicitarem de forma espontânea seu nível de envolvimento com cada uma das cinco oficinas executadas em sala de aula, tendo em vista que as atividades aplicadas envolveram leitura de poemas, contos; produção textual, diálogo, discussão, apreciação de outras formas artísticas como filme, fotografias, músicas, videoclipes e ainda o sarau poético em que cada aluno recitou estrofes de um longo poema em cordel no qual estavam contidas algumas expressões de origem africana. Inclusive um aluno ao falar da oficina que mais se identificou cita o filme Kiriku e a feiticeira que foi apresentado na quarta oficina: ***Da oficina afro-brasileira o que eu mais gostei foi assistir o filme de Kiriku e a feiticeira foi um dos melhores filmes que eu já assisti pois é interessante, engraçado e muito legal.*** É preciso ressaltar que o filme traz um menino africano como protagonista e herói de sua tribo, evidenciando a imagem positiva da cultura africana, bem como do ser negro.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, fazem-se necessárias algumas reflexões a cerca da inserção das literaturas afro-brasileiras nas séries do ensino fundamental, especialmente na turma do 9º ano.

Pode-se concluir, com base na pesquisa-ação realizada e nas análises apresentadas nos capítulos anteriores a respeito da proposta de intervenção, que a proposta de ensino-aprendizagem das oficinas literárias mediadas por sequências didáticas, consiste em uma metodologia eficaz para se trabalhar a competência leitora dos(as) alunos(as) e as manifestações artísticas com temática africana e afro-brasileira, especificamente no que se refere a poemas e contos afro-brasileiros, por se tratar de uma proposta intervencionista em sala de aula que considera o contexto escolar e social em que os(as) estudantes estão inseridos(as). Nesse sentido, foi comprovado que as atividades realizadas permitiram aos(às) educandos(as) adquirirem novas competências comunicativas, as quais os tornarão aptos a construir sua própria identidade e seu protagonismo juvenil de forma que sejam capazes de intervir na realidade que os cerca.

A eficiência da metodologia utilizada pode ser confirmada por meio da análise dos resultados obtidos nas respostas dos questionários aplicados, bem como na produção escrita, desenhos e discussões orais durante e após a execução de cada oficina. Especialmente no sarau poético em que os(as) alunos(as) fizeram uso de sua expressividade ao preparar o ambiente, recitar os poemas, dançar e cantar para outras turmas de alunos(as), professores(as) e direção da escola.

As análises das respostas do primeiro questionário evidenciaram alguns problemas relacionados ao conhecimento étnico-racial, dentre eles a falta de leitura por parte dos alunos do ensino fundamental de textos e livros com temática afro-brasileira, e autoria afrodescendente, especialmente na literatura. Bem como o desconhecimento e incertezas sobre o protagonismo africano e afro-brasileiro na construção histórica e cultural do país. Neste sentido, fica também comprovada a eficácia da proposta de intervenção, uma vez que ela deu aos(as) alunos(as) do 9º ano a oportunidade de realizar leituras de poemas e contos, discutir e escrever sobre um assunto que estava fora das rodas de discussão no cotidiano escolar e consequentemente nas aulas de Português.

Para execução da intervenção, objetivou-se a elaboração de sequências didáticas correspondentes a cinco oficinas envolvendo a temática afro-

brasileira, ou seja, a proposta de intervenção propriamente dita, nas quais foram trabalhados os problemas detectados no primeiro questionário e as propostas de renovação curricular da disciplina de Língua Portuguesa à luz das determinações da Lei 10.639/03, por meio de apresentações de poemas e contos afro-brasileiros e africanos, discussões, rodas de leituras, produção escrita, objetivando a instrumentalização dos(as) alunos(as), com intuito de que tivessem condições de se tornarem multiplicadores de uma nova forma de ver as relações étnico-raciais, não só no ambiente escolar, mas na comunidade à qual pertencem e colaborar em na solução de problemas referentes à qualquer forma de preconceito e especialmente à discriminação racial. Tendo ainda como objetivo a potencialização das oportunidades dos estudantes em se apropriarem de conhecimentos necessários para a superação dos respectivos problemas.

Durante a execução das oficinas, os(as) alunos(as) tiveram a oportunidade de refletir sobre sua própria história e condição sociocultural, por meio das atividades de releituras dos textos literários, estudos e análises dos conteúdos e participação ativa nas discussões. Consequentemente, isso se refletiu nas respostas e depoimentos do segundo questionários. Lançando um olhar mais específico, percebe-se com a análise do questionário final, após as oficinas, uma significativa evolução nas informações e conhecimentos acerca dos textos literários afro-brasileiros e africanos e o protagonismo do negro e da tradição africana em diversas produções artísticas inclusive no cinema, na música e na dança. Por esse motivo, acredita-se que as atividades realizadas durante a realização das oficinas contribuíram efetivamente para os avanços apresentados nas respostas e produções finais dos estudantes.

Sendo assim, acredito que os objetivos iniciais foram atingidos. Reitero que esta pesquisa, de um modo geral, buscou discutir a importância da inserção das literaturas africanas e afro-brasileiras nas aulas de Língua Portuguesa do ensino fundamental, especialmente na turma do 9º ano, visando desde cedo à construção do conhecimento literário e a formação dos alunos para uma convivência saudável com o outro a partir da valorização das diferenças.

Por meio do trabalho realizado em sala de aula, foi possível perceber que a dificuldade dos(as) alunos(as) em lidar com as questões étnico-raciais não se tratava apenas de um problema isolado, exclusivo dos(as) alunos(as), porque, além do contexto social por eles vivenciados ao longo de sua história escolar, há, também, a própria questão curricular envolvendo a disciplina de Língua Portuguesa que no ensino fundamental não traz o estudo de textos literários como algo necessário, sobretudo,

quando se trata dos textos literários afro-brasileiros. Sendo assim, os procedimentos adotados nesta pesquisa foram significativos, pois serviram como norteadores de minha prática pedagógica enquanto professora de Português, promovendo desta forma uma ressignificação do fazer pedagógico, no sentido de proporcionar oportunidades para que os estudantes investigados consigam se posicionar como leitores críticos e competentes, prontos para inibir qualquer prática discriminatória e preconceituosa não apenas na escola ou sala de aula, mas, sobretudo, no contexto social ao qual eles pertencem.

Os resultados obtidos nessa pesquisa revelam que é possível desenvolver um trabalho voltado para a inserção da literatura brasileira e de forma específica a literatura afro-brasileira no ensino fundamental, desde que o objetivo principal seja propiciar aos(às) alunos(as) a oportunidade de ter contato com a subjetividade e a estética dos textos literários norteados por uma perspectiva de ensino-aprendizagem como processo contínuo que envolve a participação ativa do(a) educando(a). E o (a) professor (a), por sua vez, assume neste processo o papel de mediador, visando motivar os (as) aluno (as) a conquistarem sua autonomia no gosto literário e nas atitudes conciliadoras que tenham como ponto central a valorização não de uma etnia apenas, mas, o reconhecimento de que o povo brasileiro é resultado de uma mistura de grupos étnicos que contribuíram de forma igualitária para a formação do Brasil e que por meio dos escritores africanos e afro-brasileiros tem-se o acesso a um importante acervo histórico-cultural.

BIBLIOGRAFIA

ASCOM: **Fundação cultural palmares** - Cresce o número de pessoas que se auto declaram negras, segundo o IBGE. - Disponível em: <http://www.palmares.gov.br/?p=21203>. Acesso em 03/07/2014

BARROS, Surya Aaronovich Pombo de. (org.) **Cadernos afro-paraibanos - Vol. I Educação, ações afirmativas e relações étnico-raciais**. João Pessoa: NEABI/UFPB-dezembro de 2012.

BARUFFI, Helder. **Os direitos sociais na constituição de 1988 e algumas reflexões em torno da sua concretização pela jurisdição 2010**. Disponível em <http://www.anima-opet.com.br/pdf/anima3-Helder-Baruffi.pdf> . Acesso em 08/08/2014
BENJAMIN, Roberto. **A África está em nós: história e cultura Afro-Brasileira**. João Pessoa: Editora Grafset LTDA, 2005.

BENTO, Maria Aparecida Silva. **Branqueamento e branquitude no Brasil** In: Psicologia social do racismo – estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil / Iray Carone, (Organizadoras) Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. (25-58) – Disponível em: http://www.ceert.org.br/programas/educacao/premio/premio4/textos/branqueamento_e_branquitude_no_brasil.pdf . Acesso em 11 de setembro de 2015.

BEZERRA, Rosilda Alves. **Literatura afro e/ou negro-brasileira na sala de aula: propostas de leituras do texto literário – 2014** (mimeo)
BRASIL. **LDB- Lei de diretrizes e bases da educação** O que é, objetivos principais, criação, leis educacionais brasileiras, bibliografia 2004/2012. Disponível em: <http://www.suapesquisa.com/educacaoesportes/ldb.htm>. Acesso em 03/06/2014.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais (PCNs) 1997 - Pluralidade cultural**-Disponível em: portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro101.pdf . Acesso em 07/06/14.
BRASIL. **Plano nacional de implementação as diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afrobrasileira e africana**- Brasília (DF), 10 de março de 2004.

CÂNDIDO, Antônio. **Vários escritos – O Direito à literatura** – Duas Cidades. Ouro sobre azul, 1988 p. 174-175. Disponível em: <https://culturaemarxismo.files.wordpress.com/2011/10/candido-antonio-o-direito-c3a0-literatura-in-vc3a1rios-escritos.pdf>. Acesso em 07/08/2014.

CARVALHO, Leandro. Lei 10.639/03 e o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana. Disponível em: <http://educador.brasile escola.com/estrategias-ensino/lei-10639-03-ensino-historia-cultura-afro-brasileira-africana.htm> - <http://awure.jor.br/home/?p=237> 02/09/2013. Acesso em 07/08/2014.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Editora Contexto, 2014.

COSTA, Dione Ribeiro; BEZERRA, Rosilda Alves. **A literatura afro-Brasileira em sala de aula**, 2013. Disponível em: <http://www.gelne.org.br/Site/arquivostrab/1267->

A%20Literatura%20Afro-brasileira%20em%20Sala%20de%20Aula.pdf. Acesso em 05 de julho 2014.

COSTA, José Francisco. **Poesia africana de língua portuguesa**. São Paulo: Bitnick Comunicação Online Ltda, 5/4/2006. Disponível em: <http://www.cronopios.com.br/site/ensaios>. Acesso em 15 de março de 2011.

DIAS, Nathália. **Lino Guedes, inserção social e valorização moral do negro LITERAFRO** - www.letras.ufmg.br/literafro - 2013 - Disponível em: <http://150.164.100.248/literafro/data1/autores/93/linoguedescritica03-2.pdf>. Acesso em: 05 de agosto de 2015.

DUARTE, Eduardo de Assis. **Literatura afro-brasileira: um conceito em construção estudos de literatura brasileira contemporânea**, núm. 31, 2008, pp. 11-23 Universidade de Brasília - Brasília, Brasil. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=323127095001>. Acesso em 03 de julho de 2015.

FONSECA, Maria Nazareth Soares; MOREIRA, Terezinha Taborda. **Panorama das literaturas africanas de língua portuguesa**. Disponível em: http://www.ich.pucminas.br/posletras/Nazareth_panorama.pdf - Similares. Acesso em 31 de março de 2011.

_____. **Fundação cultural palmares** - Cresce o número de pessoas que se auto declaram negras, segundo o IBGE. Disponível em: <http://www.palmares.gov.br/?p=21203>. Acesso em 03/07/2014

GOMES BARBOSA, Joaquim B. **A recepção do instituto da ação afirmativa pelo direito constitucional brasileiro**. Rio de Janeiro: Editora Renovar, 2001.

GUIMARÃES, Tânia Mafra (Org.) **Educação Inclusiva: construindo significados novos para a diversidade**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2002. (Lições de Minas, 22). Disponível em: <http://rosebek.blogspot.com.br/2010/06/escola-para-diversidade-humanaum-novo.html>. Acesso em 10/07/2015.

GULLAR, Ferreira. **Preconceito Cultural** – Jornal Folha de São Paulo – 04/12/2011 Disponível:<http://www1.folha.uol.com.br/paywall/logincolunista.shtml?http://www1.folha.uol.com.br/colunas/ferreiragullar/1015547preconceo-cultural.shtml>. Acesso em 10 de julho de 2015.

GÜNTHER, Hartmut. **Como Elaborar um Questionário** - Laboratório de Psicologia Ambiental Universidade de Brasília Série: Planejamento de Pesquisa nas Ciências Sociais, 2003, Nº 01 Instituto de Psicologia. Disponível em: http://www.ufsj.edu.br/portal2repositorio/File/lapsam/Metodo%20de%20pesquisa/Metodos%20de%20pesquisa%202013/Texto_11-_Como_elaborar_um_quesitonario.pdf. Acesso em 10 de julho de 2015.

HALL, Stuart. **Da diáspora: Identidades e mediações culturais / Stuart Hall**; Organização Liv Sovik; Tradução Adelaine La Guardia Resende ... et al. - Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003. 438 p. (Humanitas) ISBN: 85-7041-356-4

HAMZE, Amélia. **História e cultura afro-brasileira 2014**. Disponível em: <http://educador.brasilecola.com/politica-educacional/historia-e-cultura-afro-brasileira>. Acesso em 08/08/2014.

LEITE, Lilian Lopez. **Inserção da história e literaturas africanas de língua portuguesa nos Estudos Literários**. Disponível em WWW. Uniandrade.com.br/Revista/pdf/2009-1/2009 _ v10 _ n1. Pdf. Acesso em 2 de março de 2011.

LIMA, Maurício de Araújo. **O direito de acesso à cultura e a constituição federal – 21/05/2011**. Disponível em: <http://observatoriodadiversidade.org.br/site/o-direito-de-acesso-a-cultura-e-a-constituicao-federal/> . Acesso em 07/08/2014

MANZATO, Prof. Dr. Antonio José; SANTOS, Prof.^a Dra. Adriana Barbosa. **A elaboração de questionários na pesquisa quantitativa – 2012**. Disponível em: http://www.inf.ufsc.br/~verav/Ensino_2012_1/ELABORACAO_QUESTIONARIOS_PESQUISA_QUANTITATIVA.pdf. Acesso em 11 de julho 2015.

MELO, Alice Carvalho de. **Injustiça para quem?** Sancionada pela presidente Dilma Rousseff, nova lei de cotas evidencia a debilidade do ensino público básico no Brasil, mas representa um grande passo para a luta contra o preconceito racial no país. - Revista de História. Com. br – em 24/08/2012 – Disponível em: <http://www.revistadehistoria.com.br/secao/reportagem/injustica-para-quem-a>. Acesso em 09 de julho de 2015.

MOLAR, Jonathan de Oliveira. **Alteridade: uma noção em construção** - Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/493_215.pdf. Acesso em 03 de julho de 2014

MORAIS, Edenilson – **Mestres da educação** – Disponível em: mestresdahistoria.blogspot.com.br/2009/11/o-movimento-negro-no-brasil.html - Domingo, 15 de novembro de 2009. Acesso em 07/06/2014.

OLIVEIRA, Alexsandra Flávia Bezerra de; SILVA, José Nogueira da. (UFC) **Literatura infantil como valorização das africanidades e afrodescendências na escola**. 16/05/2014 – Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/revistas/enlije/trabalhos/Modalidade_1datahora_16_05_2014_10_58_36_idinscrito_303_26cb56e8383748e07f3ee70ca8d74de4.pdf. Acesso em 03 de julho de 2015.

OLIVEIRA, Maria Anória de Jesus. **Personagens negros na literatura infanto-juvenil no Brasil e em Moçambique (2000- 2007)** : Entrelaçadas Vozes Tecendo *Negritudes* - João Pessoa[s.n.] maio de 2010.

OLIVEIRA, Eliana de. **Identidade, intolerância e as diferenças no espaço escolar: questões para debate – Revista Espaço Acadêmico – Ano I – Nº 07 – mensal - dezembro de 2001** - Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br/007/07oliveira.htm>. Acesso em 08/08/2014

OLIVEIRA, Natalino da Silva de. **A poética da dissimulação: a arma de um caramujo autor**. In: I Seminário Machado de Assis UERJ RJ, 2008, Rio de Janeiro. I Seminário Machado de Assis. Rio de Janeiro: UERJ, 2008. Disponível em: http://www.filologia.org.br/machado_de_assis/A%20po%C3%A9tica%20da%20dissimula%C3%A7%C3%A3o-%20A%20arma%20de%20um%20caramujo%20autor.pdf. Acesso em 01 de agosto de 2015.

PEREIRA, Edimilson de Almeida. **Panorama da Literatura Afro-Brasileira** – Callaloo Vol. 18, No. 4, Literatura Afro-Brasileira: Um Número Especial (Autumn, 1995), pp. 1035-1040 – Disponível em: http://www.jstor.org/stable/3298939?seq=1#page_scan_tab_contents. Acesso em 10/07/2015.

PIRES, Laranjeira. **Literaturas africanas de expressão portuguesa**. Lisboa: Universidade Aberta, 1995. Disponível em: http://lusofonia.com.sapo.pt/LA.htm#MOVIMENTOS_POLÍTICOCULTURAIS_DO_PRINCÍPIO_DO_SÉCULO_XX. Acesso em 06/08/2014.

RIBEIRO, Silvino Paulo. Etnocentrismo – Brasil Escola – 19 de agosto de 2014 – Disponível em: <http://www.brasilecola.com/sociologia/etnocentrismo.htm>. Acesso em 20 de junho de 2015.

SALES, Júnia; SANTOS, Lorene. **Módulo didático de relações étnico- raciais: A capoeira como patrimônio imaterial**- Centro de Referência Virtual do Professor - SEE-MG. Disponível em: http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/index.aspx?id_projeto=27&ID_OBJETO=120530&tipo=ob&cp=003366&cb=&n1=&n2=Biblioteca%20Virtual&n3=M%F. Acesso em 06/08/2014.

SANTOS, Luciane Alves; MELO, Carlos Augusto de. (orgs.) **Letramento literário e formação do leitor: desafios e perspectivas do proletras**. Editora UFPB. (no prelo).

SILVA, Ivanda Maria Martins. **Literatura em sala de aula: da teoria literária à prática escolar**. - Anais do Evento PG Letras 30 Anos Vol. I (1): 514-527. Disponível em: http://www.pglettras.com.br/Anais30Anos/Docs/Artigos/5.%20Melhores%20teses%20e%20disserta%C3%A7%C3%B5es/5.2_Ivanda.pdf. Acesso em: 03 de julho de 2015.

SILVA, Maria Rodrigues da. **A literatura infanto-juvenil de matriz afro-brasileira** - Cadernos Imbondeiro. João Pessoa, v.1, n.1, 2010 – Disponível em: <file:///C:/Users/rcinfor/Downloads/13524-21061-1-PB.pdf>. Acesso em 09 de julho de 2015.

SIQUELLI, Sônia Aparecida. O Papel Pedagógico Escolar Sobre o Ponto de Vista da Lei 10.639/03 e 11.639/08, Apontamentos Éticos e Étnicos. **Revista reflexão e ação**, Santa Cruz do Sul, v. 21. esp., p. 104-122, jan./jun. 2013 – Disponível em: www.online.unisc.br/seer/index.php/reflex. Acesso em 07/08/2014

SOUZA, Irany André Lima de; PEREIRA, Sibelle Praxedes; SALDANHA, Angélica Fabiana Linhares; MARINHO, Ana Cristina. (orientadora) – **A Literatura infanto-juvenil africana e afro-brasileira: desafios contra estereótipos saturados.** (UFPB) Cadernos Imbondeiro. João Pessoa, v.3, n. 2, 2014. Disponível em: [file:///C:/Users/rcinfor/Downloads/21834-46765-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/rcinfor/Downloads/21834-46765-1-PB%20(1).pdf). Acesso em: 05 de julho de 2015.

_____. Assessoria de Imprensa da UFCG. **Negros são apenas 33% na escola privada.** Em 28/07/2006 Campina grande-PB. Disponível em: http://www.ufcg.edu.br/prt_ufcg/assessoria_imprensa/mostra_noticia.php?codigo=2826. Acesso em 09 de julho de 2015.

_____. **Quilombo dos palmares história do quilombo dos palmares,** organização política, lideranças, repressão, Dia da Consciência Negra, localização- Disponível em: www.suapesquisa.com/historiadobrasil/quilombos/quilombos_dos_palmares.htm. Acesso 03/06/2014

TELLA, Marco Aurélio Paz. (org.) **Cadernos afro-paraibanos - Vol. I Educação, ações afirmativas e relações étnico-raciais.** João Pessoa: NEABI/UFPB- dezembro de 2012.

TORRES, Fellipe. **Para não esquecer o poeta Solano Trindade:** Cineasta, pintor, ator de cinema, homem de teatro, militante e, sobretudo, poeta. Diário de Pernambuco – 11 de maio 2014. Disponível em: http://www.diariodepernambuco.com.br/app/noticia/viver/2014/05/11/internas_viver,503082/para-nao-esquecer-o-poeta-solano-trindade.shtml. Acesso em: 05 de agosto de 2015.

APÊNDICE

4.4 APÊNDICE – A

OFICINAS DE LITERATURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA

OFICINA I: Conhecendo a poesia afro-brasileira e africana

PROPOSTA DE TRABALHO: Roda de leitura com apresentação de diversos poemas selecionados, a fim de formar uma Antologia da poesia negra do Brasil. Após a distribuição dos textos os alunos realizarão uma leitura silenciosa para reconhecimento do material e depois cada aluno será incentivado a fazer a socialização da sua leitura. Depois desse momento os alunos serão convidados a expressar o que compreendeu da leitura do poema para seus colega e professora.

DESCRIÇÃO: Os textos previamente selecionados são: Conversa (Solano Trindade); Olorum Èke(Solano Trindade); Negro Forro(Adão Ventura); Sou(Oliveira Silveira); Reflexão(Abelardo Rodrigues); Vaga-Lume(Abelardo Rodrigues); Negritude(Geni Guimarães); Oferenda(Oswaldo de Camargo); Encontrei Minhas Origens(Oliveira Silveira); Ponto Histórico(Ele Semog); Deslimites 10(Salgado Maranhão); Abolição da Escravatura(Luis Carlos de Oliveira); Além desses poemas, poderão ser incorporados outros com o mesmo tema.

OBJETIVOS:

- ✚ Possibilitar aos alunos o contato com a literatura afro-brasileira e africana;
- ✚ Permitir que os alunos leiam poemas e façam reflexões a respeito dos valores, hábitos, arte, cultura e identidade afro-brasileira e africana.

RECURSOS QUE SUBSIDIARÃO A EXECUÇÃO:

- ✚ Textos poéticos avulsos com temática afro-brasileira e africana;
- ✚ Data show, slides;
- ✚ Folhas em branco.

DURAÇÃO:

- ✚ 02 aulas de 45 minutos cada.

LOCAL: Sala de aula

OFICINA II: O poeta Castro Alves e sua poesia negra

PROPOSTA DE TRABALHO: Leitura compartilhada do poema Navio Negreiro do poeta Castro Alves, bem como apresentação da vida e acervo artístico do poeta.

DESCRIÇÃO: Disposição das cadeiras em círculo e entrega de partes do poema para cada aluno. Isso possibilitará a dinamização da leitura, pois cada aluno em sequência irá ler em voz alta o conteúdo da sua parte do poema. Após este momento, serão formados

grupos e entregue cartolinas, lápis coloridos, pincéis e tintas para que cada grupo de alunos faça pinturas e desenhos a partir das imagens que se apresentam no poema de Castro Alves. Em seguida, será solicitado que cada grupo apresente seu desenho(s)/pintura(s) e expliquem aos colegas e professora o que os levou àquela interpretação. Ao final, receberão uma folha com um breve comentário sobre a obra e vida do poeta Castro Alves.

RECURSOS QUE SUBSIDIARÃO A EXECUÇÃO:

- ✚ Poema fragmentado de Castro Alves;
- ✚ Lápis de pintura;
- ✚ Tintas guache
- ✚ Pincéis;
- ✚ Folhas de papel;
- ✚ Folhas de Cartolina.

OBJETIVOS

- ✚ Permitir que os alunos reflitam através da leitura do poema sobre a discriminação social e racial vivenciadas desde os primeiros africanos traficados até hoje;
- ✚ Mostrar aos alunos que o preconceito é prejudicial a todos e denunciado também através das manifestações artísticas.

DURAÇÃO: 03 aulas de 45 minutos cada.

LOCAL: Sala de aula

OFICINA III: Contos, africanidade e essência afro-brasileira

PROPOSTA DE TRABALHO: Leitura individual e coletiva de contos infanto-juvenis afro-brasileiros por parte dos alunos ao mesmo tempo em que irão ouvir um som ambiente com músicas com temática africanas e afro-brasileiras. Quais sejam: 1. Menina Bonita do Laço de Fita - Ana Maria Machado; 2. Luana, Amenina Que Viu O Brasil Neném – Oswaldo Faustino, Arthur Garcia e Aroldo Macedo; 3. O menino Marrom – Ziraldo; 4. Lendas da África – Júlio Emílio Brás; 5. Terra Sonâmbula – Mia Couto; 6. Meu avô um escriba – Oscar Guelli; 7. O Cabelo de Lelê – Valéria Belém; entre outros. Após a leitura será apresentado o vídeo “menina Bonita do laço de fita”.

DESCRIÇÃO: Os contos serão colocados em cima de uma mesa para que os alunos olhem, peguem, escolham e leiam conforme sua preferência. No primeiro momento,

eles farão uma leitura silenciosa cada um na sua cadeira. Um aluno será convidado a fazer uma leitura compartilhada do conto que leu e todos serão convidados a ouvir a leitura atentamente. Após a leitura haverá um momento de partilha, onde todos os alunos terão oportunidade de falar resumidamente sobre o conto lido e dar seu depoimento pessoal sobre a experiência de leitura vivenciada. Para encerrar esta oficina haverá a apresentação do vídeo adaptado do conto “Menina bonita do laço de fita”.

RECURSOS QUE SUBSIDIARÃO A EXECUÇÃO:

- ✚ Contos infanto-juvenis afro-brasileiros;
- ✚ Cds com músicas com temática africana e afro-brasileira;
- ✚ Vídeo “Menina bonita do laço de fita”;
- ✚ Notebook;
- ✚ Data show;

OBJETIVOS

- ✚ Possibilitar aos alunos uma reflexão por meio da leitura de contos com temática africana e afro-brasileira sobre a importância do negro para a construção da sociedade brasileira e do país;
 - ✚ Mostrar aos alunos que o eurocentrismo contido em muitos contos e romances infantis e juvenis são uma forma de perpetuação do preconceito e discriminação racial.
 - ✚ Oportunizar aos alunos o contato com livros, textos e especialmente contos com temática africana e afro-brasileira.
- ✚ **DURAÇÃO:** 03 aulas de 45 minutos cada.

LOCAL: Sala de aula

OFICINA IV: A africanidade no cinema, na música e nos acervos fotográficos

PROPOSTA DE TRABALHO: Os alunos assistirão ao filme Kiriku, um vídeo clip da música Olhos Coloridos de Sandra de Sá e Seu Jorge e ao mesmo tempo contemplarão um acervo fotográfico com temática africana e afro-brasileira, formado por fotografias de Pierre Verger.

DESCRIÇÃO: Logo ao chegarem à sala de aula os alunos serão convidados a contemplarem o acervo fotográfico ao passo que receberão informações sobre o fotógrafo Pierre Verger e sobre o museu nacional, onde consta uma sala montada com a temática africana e afro-brasileira. Depois assistirão ao vídeo clipe da música “Olhos Coloridos” de Sandra de Sá e seu Jorge com cópia da música para cantarem junto se desejarem. Em seguida, irão assistir ao filme e a Feiticeira” de Michel Ocelot.

OBJETIVOS

- ✚ Permitir que os alunos tenham contato com outras formas de manifestação artísticas, nas quais também é possível verificar latente a temática africana e afro-brasileira.
- ✚ Construir com os alunos, professores, direção e demais funcionários um ambiente de respeito à diversidade cultural e de repúdio a atitudes preconceituosas.
- ✚ Possibilitar aos alunos a formação de novos conceitos referentes à história e a cultura africana e afro-brasileira a partir dos conteúdos artísticos apresentados.

DURAÇÃO: 03 aulas de 45 minutos cada.

LOCAL: Sala de aula

OFICINA V: Sarau afro-literário intitulado “Minha africanidade”

PROPOSTA DE TRABALHO: Os alunos recitarão poemas com temas sobre a África, a luta dos negros, as dores, a cultura e a identidade afro-brasileira.

DESCRIÇÃO: Os alunos escolherão poemas com temática relacionada à história e à cultura africana e afro-brasileira para serem recitados no sarau realizado em um momento escolhido especialmente para este fim. O ambiente será organizado no formato de semicírculo para facilitar a apresentação com cartazes espalhados por todo o local. Na oportunidade os alunos que preferirem também poderão recitar letras de músicas ou cantar as músicas selecionadas. Nesta oficina em forma de sarau, os alunos se apresentarão no pátio da escola, na presença de outros alunos, professores e direção que serão convidados a participar do evento.

OBJETIVOS

- ✚ Permitir que os alunos sejam multiplicadores das discussões sobre a importância da literatura afro-brasileira;
- ✚ Construir com os alunos, professores, direção e demais funcionários um ambiente de respeito à diversidade cultural e de repúdio a atitudes preconceituosas.
- ✚ Apresentar o trabalho realizado junto aos alunos do 9º ano divulgar a História e a Cultura afro-brasileira e africana a toda a comunidade escolar por meio da poesia e da música.

DURAÇÃO: 03 aulas de 45 minutos cada.

LOCAL: Pátio da Escola

ANEXOS

4.5 ANEXO - 1



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO – CCAE/MAMANGUAPE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS
RESPONSÁVEL PELA PESQUISA: SANDRA REGINA PEREIRA GONÇALO

QUESTIONÁRIO A SER APLICADO COM ALUNOS DO 9º ANO DA E E E F JOÃO CAVALCANTE SULA
LEVANTAMENTO PRELIMINAR SOBRE RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E GRAU DE PERTENCIMENTO DOS ALUNOS AFRODESCENDENTES

Idade: _____

Sexo: _____

Série: _____

1.Quanto à etnia como você se considera e se autodeclara?

Branco(a) (☐) Pardo(a) ou Mestiço(a) (☐) Negro(a) Indígena(☐) Amarelo(a) ou Oriental (☐) Outro (☐): _____

2.Quanto aos seus pais?

2.1 Sua mãe é:

Branca (☐) Parda ou Mestiça(☐) Negra(☐) Indígena (☐) Amarela ou Oriental (☐)
 Outros(☐): _____

2.2 Seu pai é:

Branco (☐) Pardo ou Mestiço(☐) Negro(☐) Indígena (☐) Amarelo ou Oriental (☐)
 Outros(☐): _____

3. Você já foi vítima de preconceito ou algum tipo de discriminação racial na escola?

Sim (☐) Não (☐)

Justifique: _____

4. Você já presenciou ou participou de algum ato de discriminação racial?

Sim (☐) Não (☐)

Justifique: _____

Se nas questões 3 e/ou 4 sua resposta foi sim, responda:

5. Quando foi a última vez que você ou seu colega sofreu algum tipo de discriminação relacionada à cor?

Hoje () Nos últimos 30 dias () Nos últimos 6 meses () Há um ano ou mais5.

Para você os negros foram importantes para a formação do nosso país?

Sim () Não () Não sei ()

Justifique: _____

6. Você conhece algum conto, poema ou romance com temática africana ou afro-brasileira?

Sim () Não () Não sei ()

Justifique: _____

4.6 ANEXO – 2



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO – CCAE/MAMANGUAPE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS
RESPONSÁVEL PELA PESQUISA: SANDRA REGINA PEREIRA GONÇALO

**2º QUESTIONÁRIO A SER APLICADO COM ALUNOS DO 9º ANO DA E E E F
JOÃO CAVALCANTE SULA**

**LEVANTAMENTO POSTERIOR ÀS OFICINAS PARA CONFRONTAR DADOS
OBTIDOS NO PRIMEIRO MOMENTO E VERIFICAR OS RESULTADOS OBTIDOS
COM OS ALUNOS PARTICIPANTES AO TÉRMINO DAS ATIVIDADES.**

Idade:

Sexo:

Série:

1. Você participou das atividades aplicadas na turma do 9º ano sobre a temática africana e afro-brasileira?

Sim () Não () Não sei ()

2. Você considera que participar das oficinas afro-brasileiras foi uma experiência proveitosa?

Sim () Não () Não sei ()

O que você aprendeu? _____

3. Para você os negros foram importantes para a formação do nosso país?

Sim () Não () Não sei ()

Justifique: _____

4. Você gostou de ler o conto e os poemas apresentados com temática africana ou afro-brasileira?

Sim () Não () Não sei ()

Justifique: _____

5. Com qual oficina você mais se identificou? Por quê?

4.7 ANEXO – 3

Digitalizações – Textos produzidos pelos alunos após a Oficina I:

Júlio Blau
 Escrito pelo poeta Salgado Maranhão, do livro "A bor da pele".

Minha Opinião sobre o Poema
 Entendi que o poeta está falando que os negros são fortes, os que resistem a imensas injustiças, mas mesmo assim não se deixaram abater, vão até ao fim e passam até hoje por tamanhas discriminações. Também não são os que lutam por seus direitos com medo, e com força de vontade e determinação para atingirem todos os seus objetivos, eles não são fortes, são uns guerreiros!

INTEGRIDADE
 (Gentil da Rosa Guimarães)

o que eu entendi: Entendi que ele tem um orgulho mesmo de ser de uma pele, ele também como um negro, é um exemplo, um guerreiro. Vio que o quanto ele ama sua cor, e um negro para ele é uma coisa insuperável. Quando ele diz "ser negro nos braços, nos passos, na sensibilidade negra". É a pele que a cor da pele dele é uma virtude o amor de ser negro tá nele e na alma e principalmente no coração por ser quem ele realmente é.

Texto digitalizado 1

Texto digitalizado 2

OLORUM ÉKE
Salom Trindade

OLORUM ÉKE → deus Africano

"MUN AYO FOM" → ESCRITURA → "eu ainda sou"

"MUN FILLO MÔ SOTÔ" → deus do Povo

↓
ORAÇÃO

conclusão: o eu poético está orando para o deus em que acredita. Por isso, para que seus filhos sejam livres.

Texto digitalizado 3

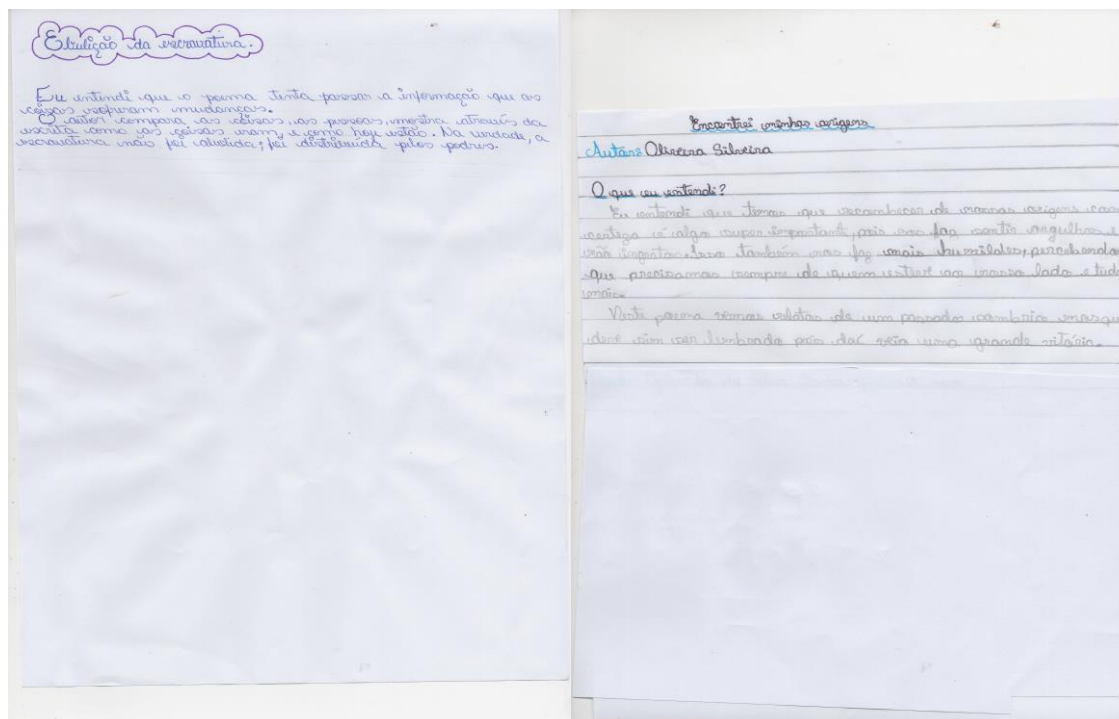
Ponto Histórico
 Escrito por (Ele Simão)

A palavra no texto que mais chamou atenção foi a palavra racista, não por ser desconhecida, por que é uma palavra bastante comentada, mas muita gente não sabe o significado e a origem. Um dos principais sugere a se comentar sobre esse assunto.

Racista: É o que tem um tratamento superior de alguém contra pessoas de pele negra ou que pertencem a grupo e cultura diferente entre outros.

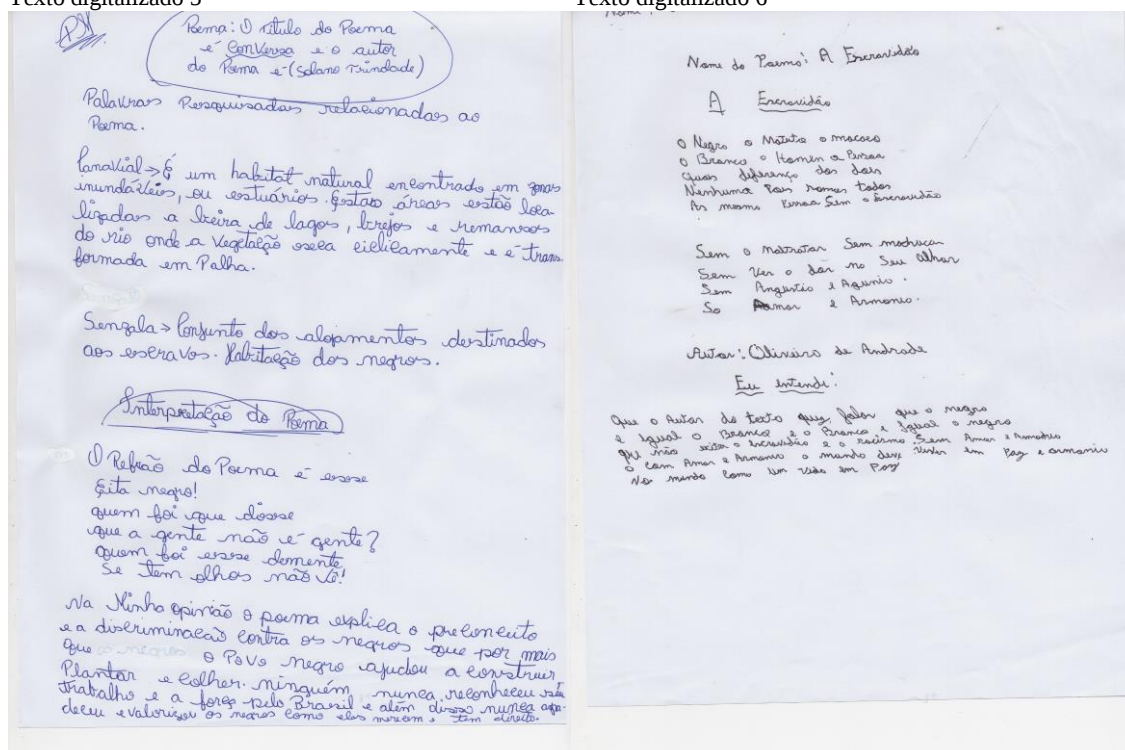
O poema fala: "não é" que eu seja racista... por que o poema se inicia com essa frase? porque ele se refere o tempo todo com a palavra NEGRO. O racismo é um tipo de discriminação que muita gente não sabe mais e sabe que tem um povo de pele negra, a origem da persistência, da coragem, da paciência e do modo com que eles se entregam e se entregam e principalmente do amor que eles sentem uns pelos outros, um tipo de amor diferente que só existe entre eles e esse sentimento e suas histórias e o que os motiva a continuar lutando contra o preconceito por um espaço na sociedade brasileira e mundial.

Texto digitalizado 4



Texto digitalizado 5

Texto digitalizado 6



Texto digitalizado 7

Texto digitalizado 8

Efeitos Colaterais
 Autor: [James Michener]

O que eu consegui compreender sobre o Futuro.
 Muitos de nós fomos enganados muita gente
 acha o realismo está diminuindo, mas não
 só tem aumentado. O futuro releta na forma.
 A seguinte frase: a gente vê e fingi que não vê.
 e isso é uma pura verdade e uma das maiores
 vítimas do preconceito racial são os negros.
 Nós interagimos. O futuro da ditadura da liberdade
 e muitas vezes não denunciamos porque realismo
 nos diz de hoje e consideramos crime.
 Os negros deixaram de ser escravidão desde
 sua libertação para viverem livres.
 e o mesmo futuro está cada vez mais
 num lado sem fim e sem fim do
 preconceito racial.

Texto digitalizado 9

Batuque
 (Carlos Assunção)

Nos entendemos que o texto é muito interes-
 te e bom porque nos aprendemos sobre poemas
 que brasileiros e indiano que o poema nos fala
 sobre escravos, que sabem muito no tempo do escravidão
 mas depois da abolição vieram a se tornar pessoas normais
 como qualquer um.

Batuque: som de barulho de instrumento de
 percussão.
 Quilombo: local onde os escravos fugiram

Texto digitalizado 10

13. Oferenda
 (Oswaldo de Camargo)

Pelo o que eu entendi o eu poético estava
 com saudade da África e do seu povo,
 ele estava se lamentando de ter ido
 embora da África e deu a entender que
 a África era a mãe dele.

- Turbador = Que está impuro, sujo.
- Trepidacão = Medo.
- Textura = Artes, conjunto dos sons
 que abrangem uma parte da esala
 geral e comecem melhor a uma voz
 ou a um instrumento.

Texto digitalizado 11

Naque Foz
 (Adão Ventura)

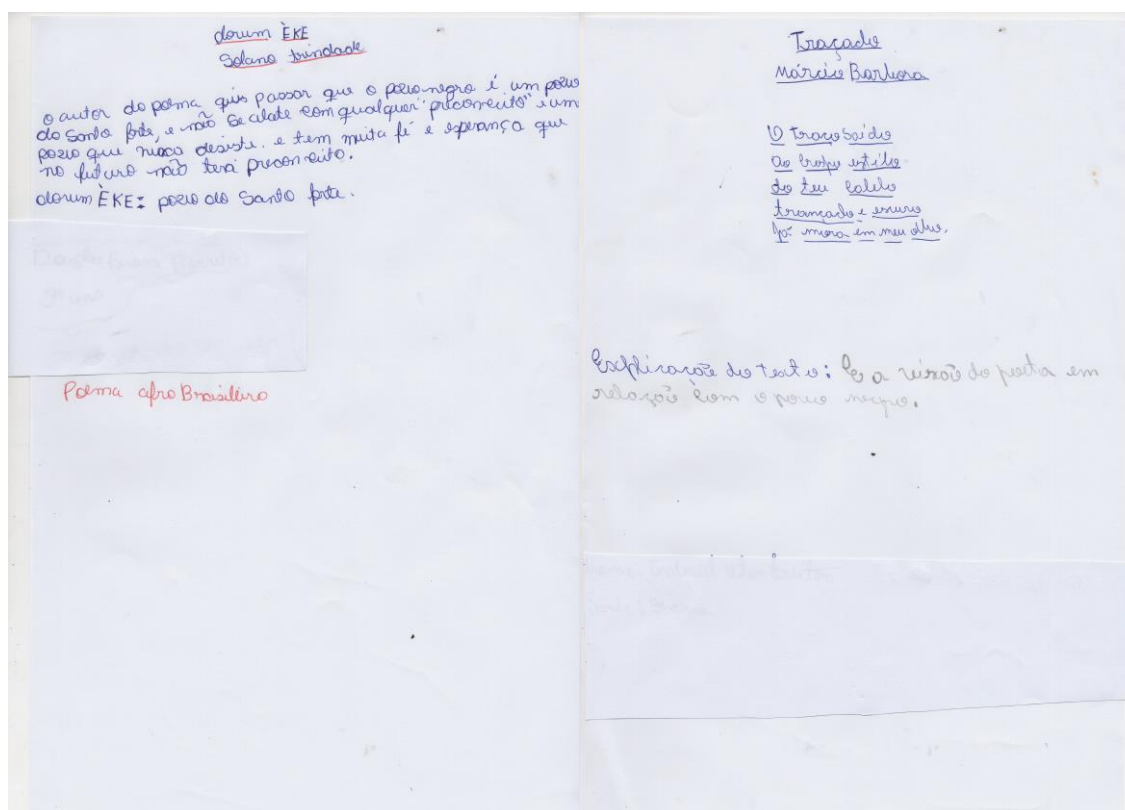
O que significa carta de ofício?

Alforria = liberdade
 Carta de Alforria = carta de liberdade

Eu entendi que:

A carta de alforria não lhe deu cora, dinheiro, nem mesmo
 trabalho. Então a carta não serviu pra nada além de ter liberdade
 a sua liberdade. E fazer o seu caminho.

Texto digitalizado 12



Texto digitalizado 13

Texto digitalizado 14

Poema: Bango e saudade

Auto: (álgebra símbola).

significado das palavras pesquisadas

• Bango: R. Mentalidade dos negros africanos estrangeiros
akatis, triste, desafortunado

• Caricoma: R. R. de caricoma, isto é, de caricoma a
caricoma, figurado, isto é, de caricoma, destruir, deterior

Com os olhos e palavras palavras palavras
se entende sobre o poema

Bango preto, não é saudade preto, saudade não
tem cor... é um sentimento que vem do coração.
Não existe cor, tamanho e nem idade, seja negro,
pardo, branco ou índio, a saudade é a até destrói.
Não importa que seja negro, pardo, negro ou
branco... isto é, de branco... Vem com uma peça de
dentro, sendo do pensamento, sendo com o sentimento
com o sentimento maltrata a todo momento!

Texto digitalizado 15

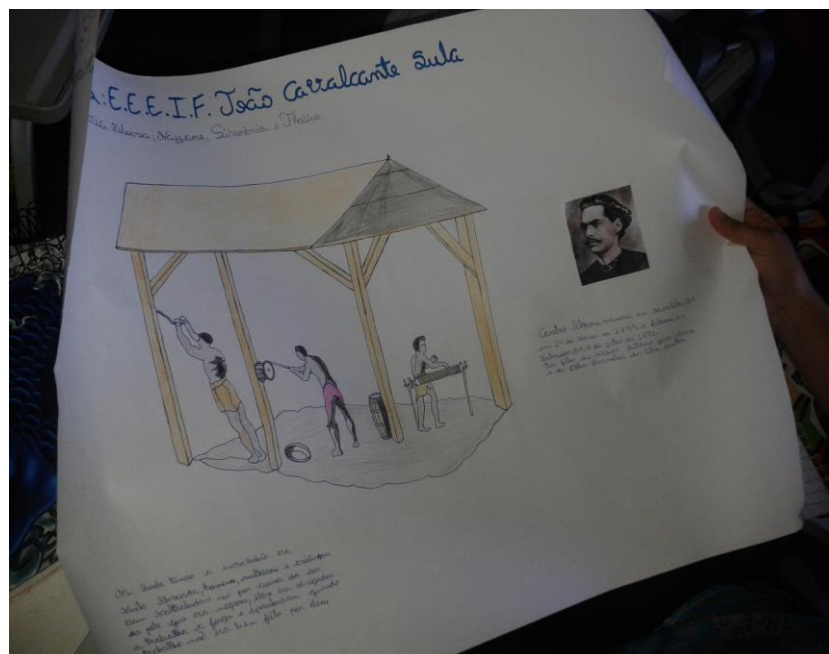


Foto 3 – Turma do 9º ano

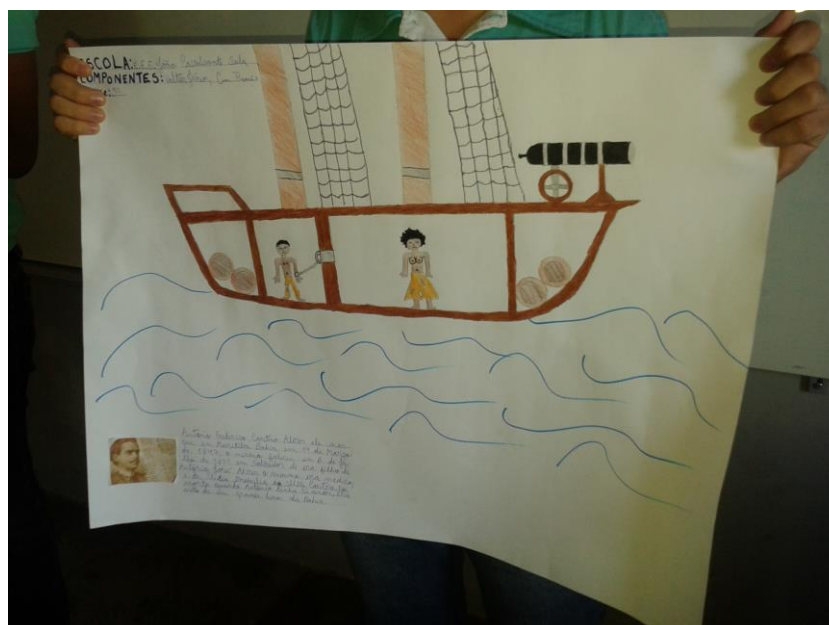


Foto 4 – Turma do 9º ano

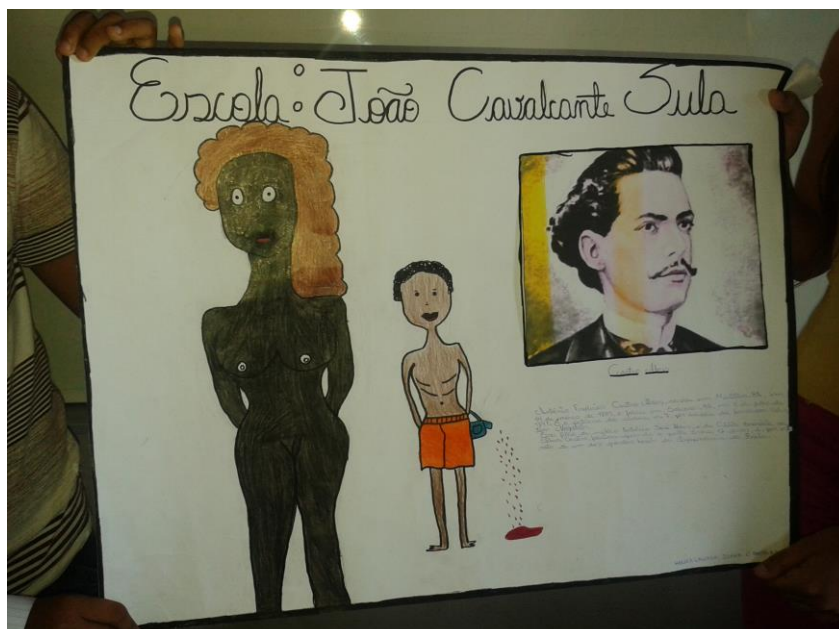


Foto 5 – Turma do 9º ano



Foto 6 – Turma do 9º ano

4.9 ANEXO – 5

Fotos das etapas de execução da **Oficina III** e imagens dos contos utilizados em sala de aula:



Foto 7 – Turma do 9º ano



Foto 8– Turma do 9º ano



Foto 11 – Turma do 9º ano



Foto 12 – Turma do 9º ano



Foto 13 – Turma do 9º ano



Foto 14 – Turma do 9º ano

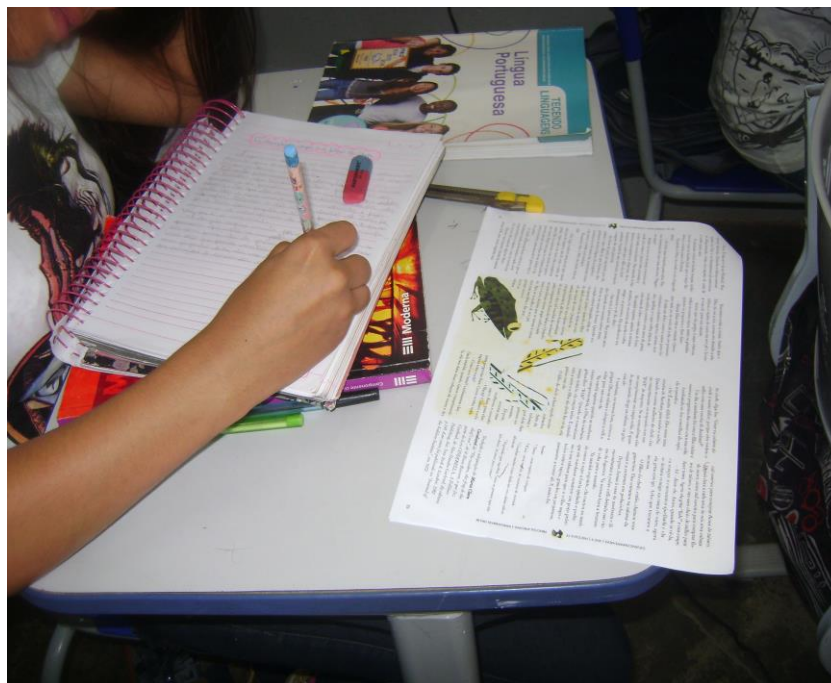


Foto 15 – Turma do 9º ano



Foto 16 – Turma do 9º ano



Foto 17 – Turma do 9º ano

4.10 ANEXO – 6

Digitalizações dos textos produzidos pelos alunos após a **Oficina III**:

	
---	---

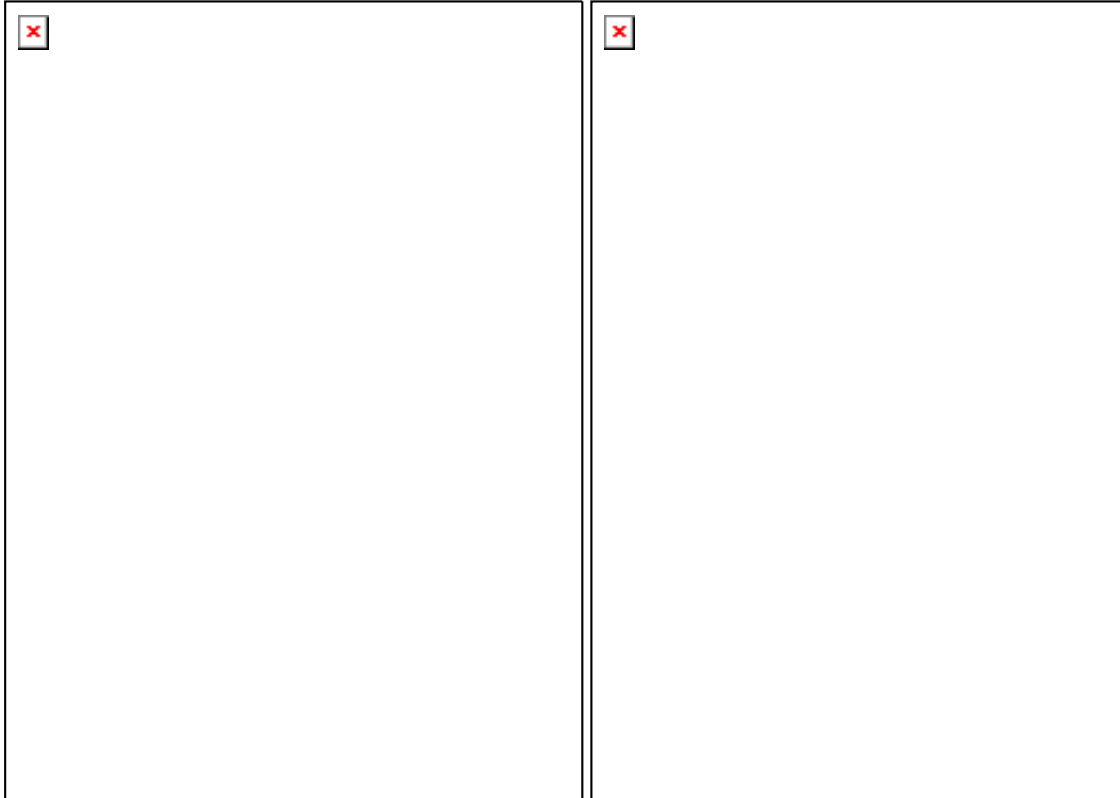
Texto digitalizado 16

Texto digitalizado 17

	
---	---

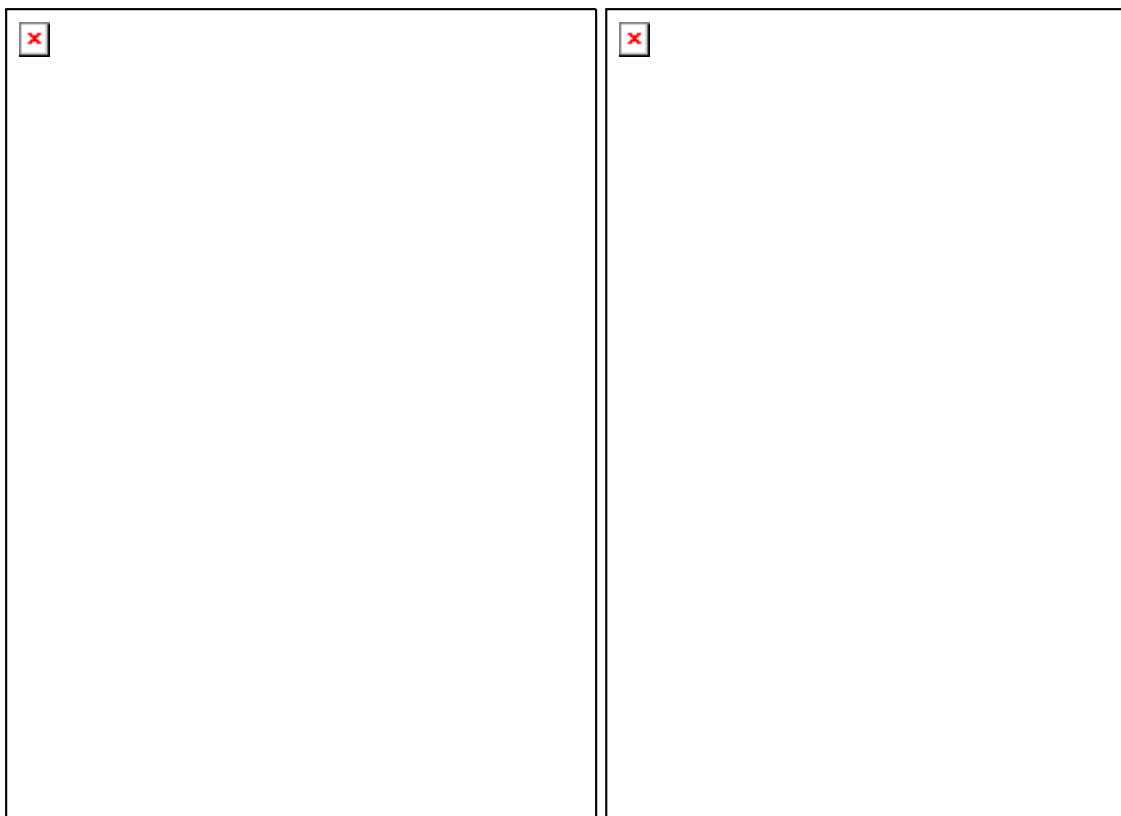
Texto digitalizado 18

Texto digitalizado 19



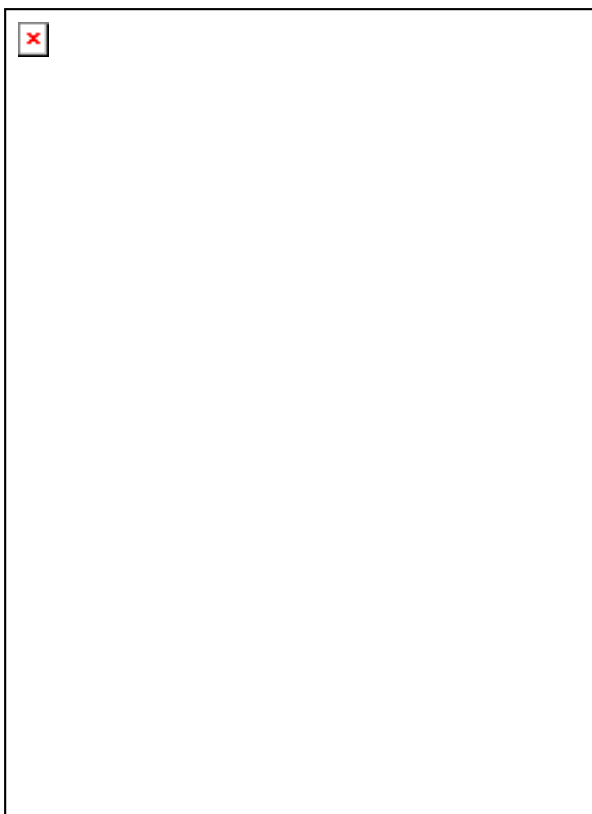
Texto digitalizado 20

Texto digitalizado 21

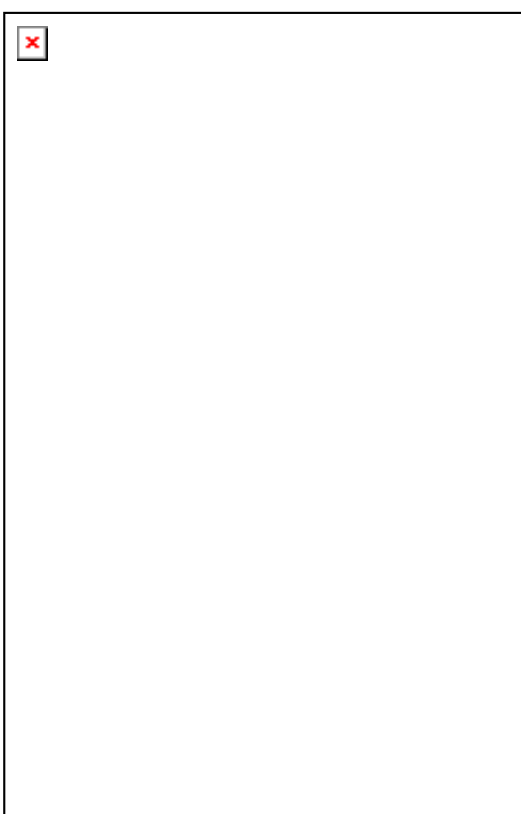


Texto digitalizado 22

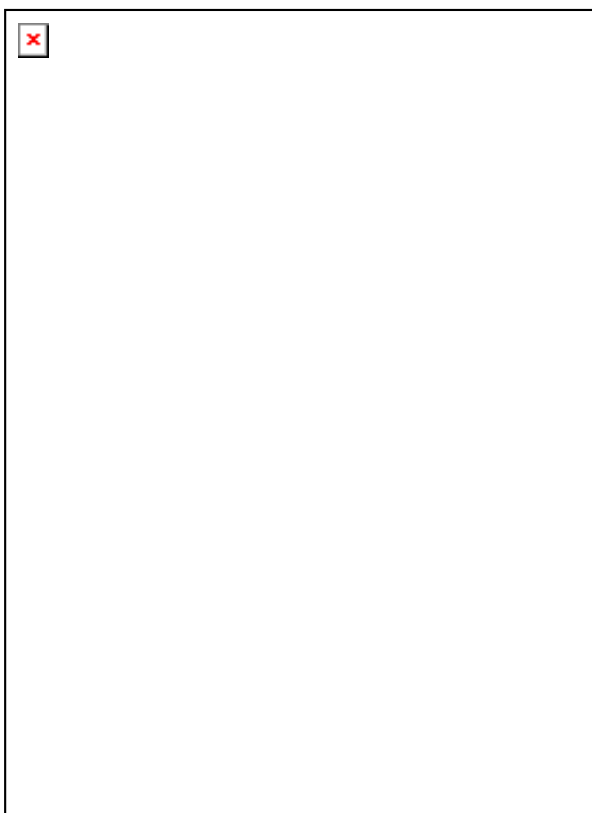
Texto digitalizado 23



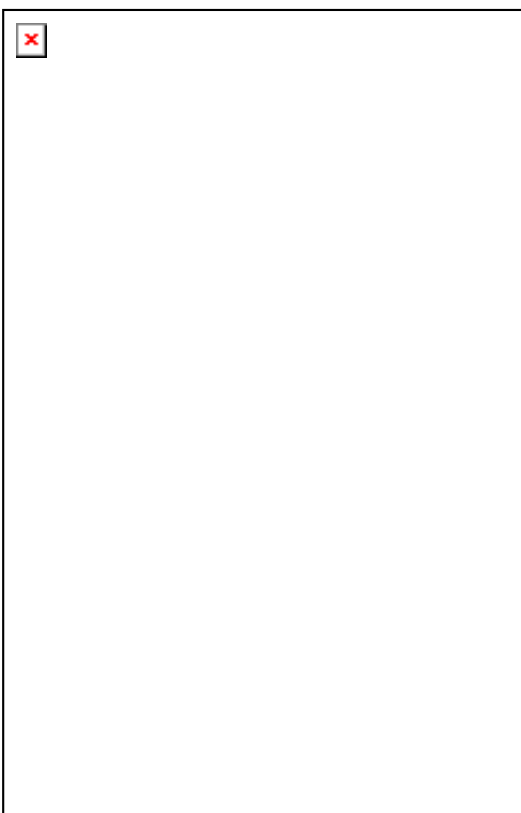
Texto digitalizado 24



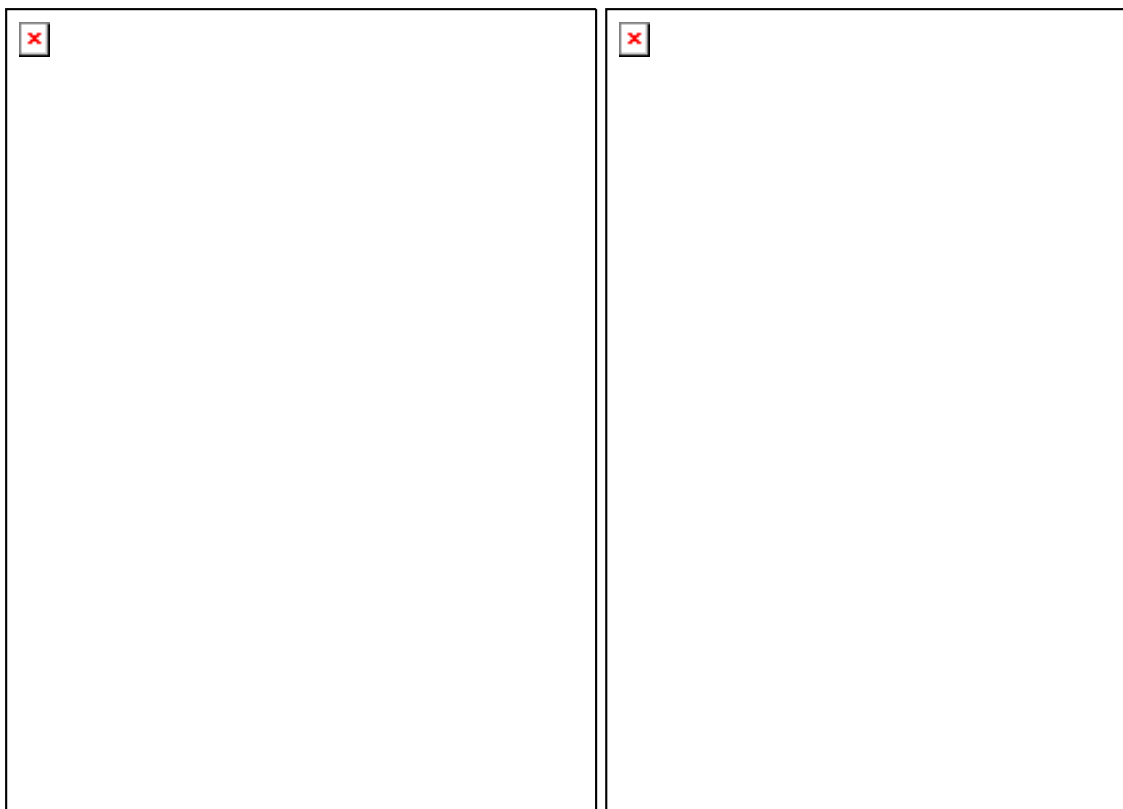
Texto digitalizado 25



Texto digitalizado 26

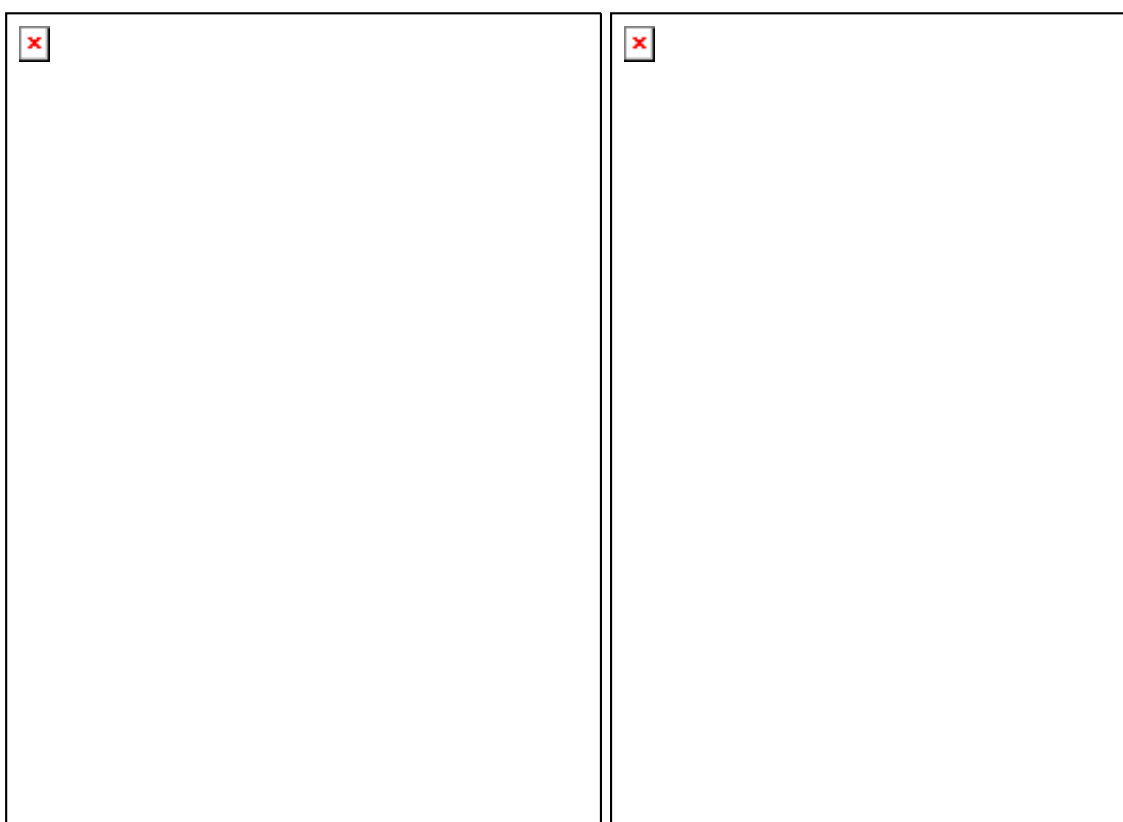


Texto digitalizado 27



Texto digitalizado 28

Texto digitalizado 28



Texto digitalizado 29



Texto digitalizado 30



Texto digitalizado 31

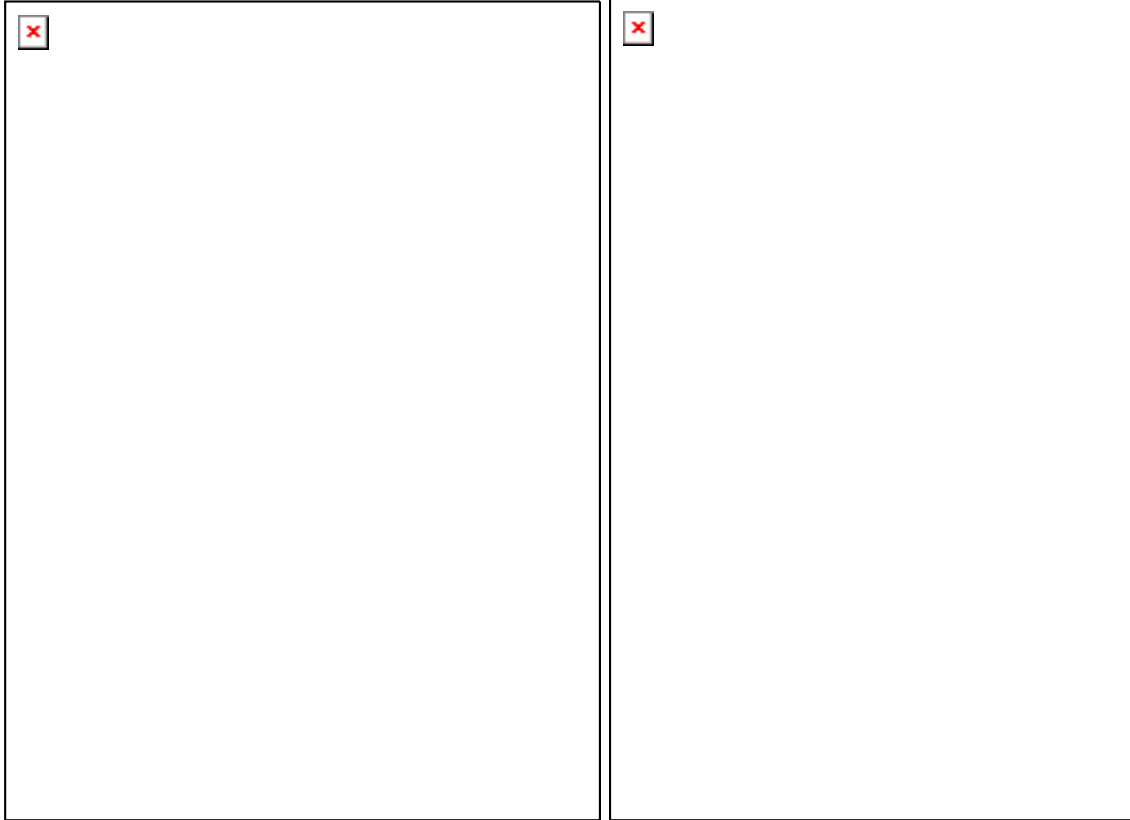


Texto digitalizado 32



Texto digitalizado 33

Texto digitalizado 34



Texto digitalizado 35

Texto digitalizado 36



Texto digitalizado 37

Na história eu entendi que havia uma
 mulher mal que tinha uma filha e uma
 enteada.

A Madrasta não gostava, da enteada,
 e ela fazia trabalhar, como escrava, para
 ela, fazia a menina, vender no comércio
 latas de azeitão, no mercado ela, não podia
 voltar para casa, quando vendia as latas
 as latas de azeitão, se a enteada não vendia
 se todos os azeitões ela, levaria um
 castigo da Madrasta.

Mas numa certa noite veio a rainha das
 fadas no mercado e comprou uma lata de
 azeitão e lá deu dez conchas, que era aquele
 pão, e distribuiu as conchas, mais a fada lá
 deu uma concha, quebrada ela, foi atrás
 da fada gritando e a fada falou não tenho
 mais conchas, volte para a casa, mais a
 menina encostou mais a fada Tulin, volta pra
 casa não pode entrar no mundo das
 fadas mais a menina, foi ali a floresta da
 fada, quando chegou lá a fada Tulin, e
 pediu a ela de comer. A fada Tulin, a menina
 paga as bananas, e comer e disse uma de as
 conchas de banana.

Mas a menina não teve coragem de dar
 as conchas pra a fada Tulin, porque a menina
 tem um coração puro e pensou em Tulin, por-
 que Tulin, é uma fada, a enteada preferiu comer
 ela mesma e dar os frutos a fada Tulin.

www.codartil.com.br

Texto digitalizado 38

4.11 ANEXO – 7

Fotos das etapas de execução da **Oficina IV** com apresentação de videoclipe, filme e mural fotográfico em sala de aula:



Foto 18 – Exibição do videoclipe da música Olhos Coloridos de Sandra de Sá com Seu Jorge

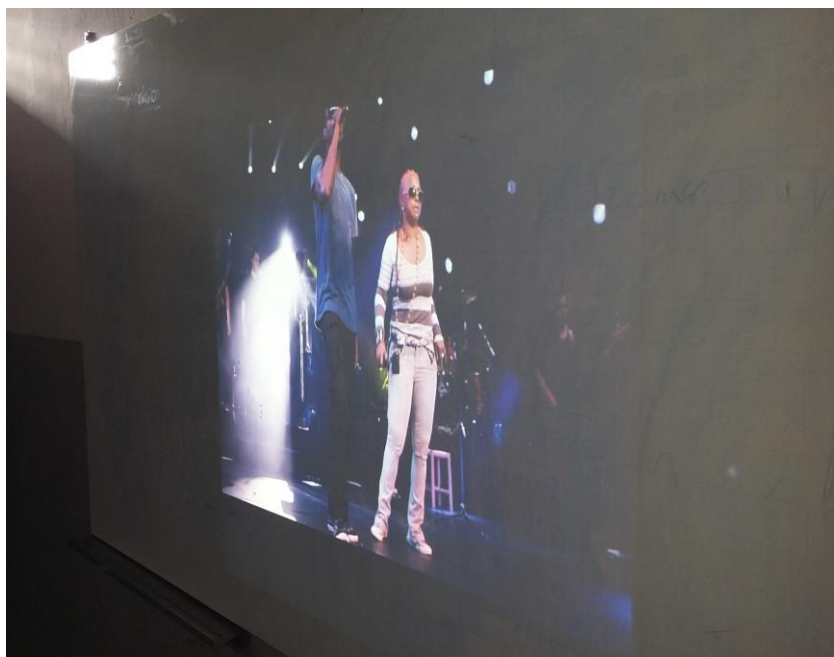


Foto 19 – Exibição do videoclipe da música Olhos Coloridos de Sandra de Sá e com Seu Jorge



Foto 20 – Turma do 9º ano

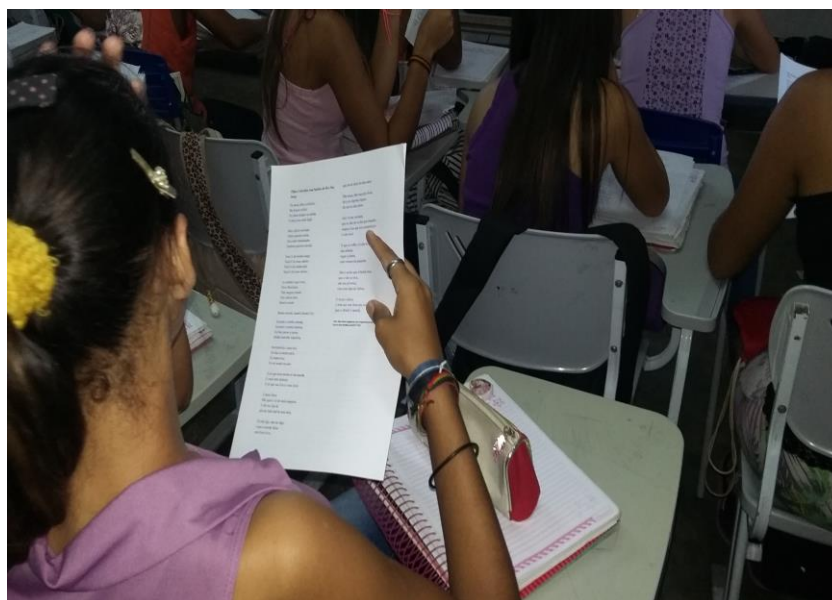


Foto 21 – Turma do 9º ano



Foto 22 – Turma do 9º ano

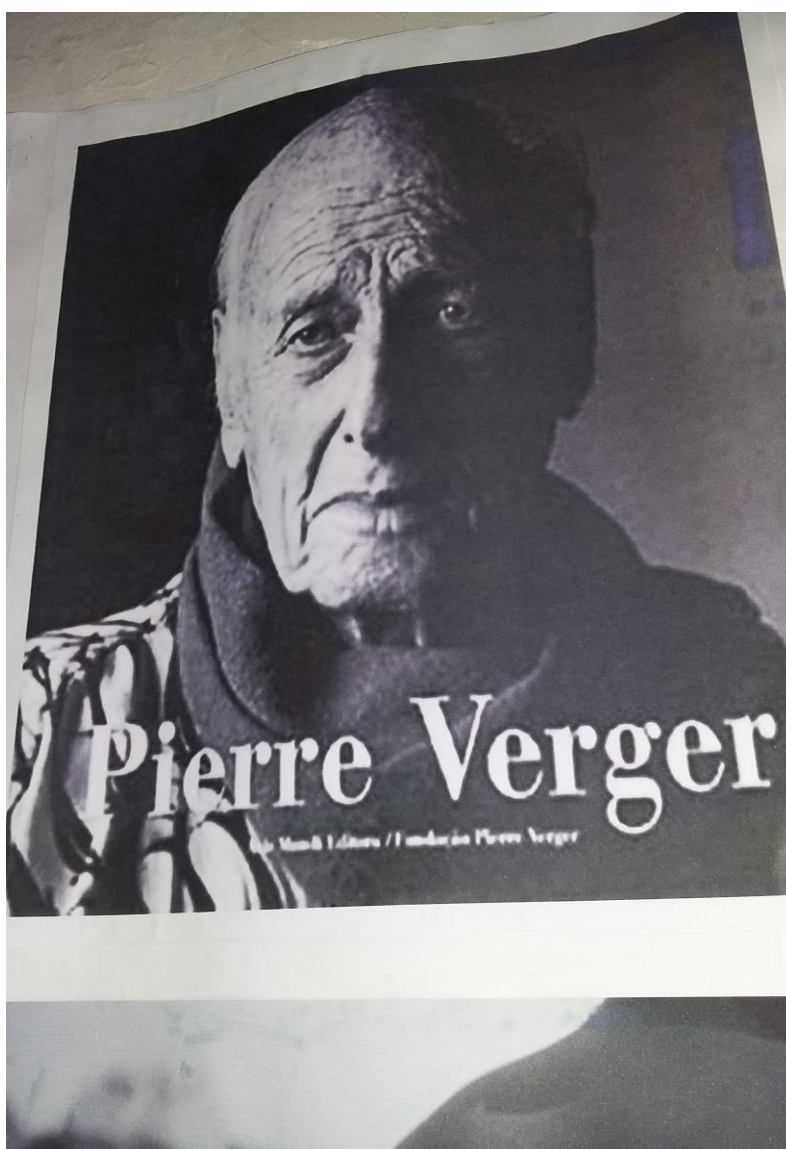


Foto 23 – Imagem do Fotógrafo Pierre Verger



Foto 24 – Mural com algumas fotos do acervo fotográfico de Pierre Verger



Foto 25 – Fotos do acervo fotográfico de Pierre Verger



Foto 27 – Sarau Poético desenho feito pelos alunos do 9º ano