

## LITERATURAS AFRICANAS DE LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA AFRO-BRASILEIRA: LEITURA E FORMAÇÃO DE LEITORES

PORTUGUESE LANGUAGE AND AFRO-BRAZILIAN LITERATURE AFRICAN LITERATURES: READING AND READER TRAINING

**Norma Sueli Rosa Lima<sup>1</sup>, Sandra Regina Brito Curvelo<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) - Faculdade de Formação de Professores (FFP). São Gonçalo, RJ – Brasil.  
<https://orcid.org/0000-0001-6140-2597>  
[normalim@gmail.com](mailto:normalim@gmail.com)

<sup>2</sup>Secretaria de Estado da Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ). Rio de Janeiro, RJ – Brasil.  
<https://orcid.org/0000-0001-6140-2597>  
[sbcurvelo@yahoo.com.br](mailto:sbcurvelo@yahoo.com.br)

Recebido em 08 mar. 2022

Aceito em 10 maio 2022

**Resumo:** O artigo discorre sobre a importância da leitura de obras das literaturas africanas de língua portuguesa e da literatura afro-brasileira, na escola, em diferentes gêneros e suportes com o objetivo não só de ampliar a competência leitora dos discentes, mas também para incentivar o debate pedagógico e social contra o racismo e todas as formas de preconceito, no diálogo com a Lei 10.639/2003. No incentivo a instigar nos alunos e nas alunas o gosto pela leitura, a África é um continente percebido como importante parte da cultura brasileira e como difusor de conhecimento, em reversão às percepções estereotipadas, evidenciado como berço da humanidade e da civilização em perspectiva epistemológica. Na abordagem teórica de Angela Kleiman, Eliane Cavalleiro, Ingedore Villaça Koch, Nilma Lino Gomes, Petronilha Gonçalves e Silva e Roxane Rojo, entre outros tivemos como resultado mostrar a luta e o talento de escritores, escritoras e poetas – Amílton Levy, Hera de Jesus e Paulina Chiziane,- que desconstruíram a imagem prévia de enfoque do africano/africana/afro-brasileira/afro-brasileiro apenas nas perspectivas banais da miséria, da morte e da pobreza. O resultado dessa experiência fez com que os alunos/as alunas participantes redimensionassem as suas formas de lidar com as próprias identidades e com as dos outros/outras.

**Palavras-chave:** Literaturas africanas de língua portuguesa. Literatura afro-brasileira. Leitura. Lei 10.639/03. Multiletramentos.

**Abstract:** The article discusses the importance of reading works of African literatures in Portuguese and Afro-Brazilian literature, at school, in different genres and supports, with the objective not only of expanding the reading competence of students, but also to encourage debate. pedagogical and social action against racism and all forms of prejudice, in dialogue with Law 10.639/2003. In the incentive to instill in students a taste for reading, Africa is a continent perceived as an important part of Brazilian culture and as a diffuser of knowledge, in reversal of stereotyped perceptions, evidenced as the cradle of humanity and civilization in an epistemological perspective. In the theoretical approach of Angela Kleiman, Eliane Cavalleiro, Ingedore Villaça Koch, Nilma Lino Gomes, Petronilha Gonçalves e Silva and Roxane Roxo, among others, we had as a result showing the struggle and talent of writers and poets - Amílton Levy, Hera de Jesus and Paulina Chiziane,- who deconstructed the previous image of the African/African/Afro-Brazilian/Afro-Brazilian focus only on the banal perspectives of misery, death and poverty. The result of this experience made the participating students resize their ways of dealing with their own identities and those of others.

**Keywords:** African Literatures in Portuguese Language. Afro-Brazilian Literature. Reading. Law 10.639/03. Multiliteracies.

## INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta recorte de pesquisa realizada no Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, cujo objetivo principal foi o de, tendo como base a leitura de textos literários das literaturas africanas de língua portuguesa e afro-brasileira, levar a alunos e alunas de escola pública municipal reflexões dessas produções em diálogo com a lei 10.639/03, que institui o ensino da cultura afro-brasileira. Nosso estudo pontuou, inicialmente, obras referenciais nos âmbitos da leitura e da educação antirracista, que antecederam a promulgação da lei, publicadas entre as décadas de 1990 e 2000.

Angela Kleiman, docente da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP e autora do clássico *Oficina de leitura: teoria e prática* (1998), identificou a importância de aprender a ler não apenas para decodificar, mas para o interagir que revela contextos de recepção, pois “ao lermos um texto, qualquer texto, colocamos em ação todo o nosso sistema de valores, crenças e atitudes que refletem o grupo social em que fomos criados” (p. 10). Tal ponderação é fulcral para pensarmos em como as perspectivas da formação racista (ainda que tenha sido constituída de modo inconsciente porque o racismo muitas vezes se “naturaliza” nas sociedades) interferem na compreensão de uma obra literária. Assim, temos a leitura como processo psicológico em que leitor(a)s mobilizam diversos níveis de conhecimentos, a nossa principal motivação, aliás, na qualidade de docente da Educação Básica, foi o de tentar responder a duas questões: “Por que o(a)s aluno(a)s não gostam de ler?” e “Qual é o motivo de precisarmos de uma Lei para combater o racismo no Brasil?”, por outro lado, sabemos que o letramento identificou nossos/nossas discentes como leitores do mundo em potencial, mas que a resistência à leitura literária permanece. Sobre o racismo disfarçado, dados estatísticos cada vez mais tornam evidentes as relações entre evasão escolar, repetência, etc. muito mais próximas de estudantes negros/negras, consequência dramática da situação de exclusão social desses segmentos.

Documentos oficiais como a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (1996) e a *Base Nacional Comum Curricular* (2017), além de outros textos e produções complementares, têm procurado ao longo das décadas chamar a atenção

para a necessidade de estratégias que mantenham o interesse dos alunos pela escola. Parece-nos que aliar os debates da leitura com o da implementação da Lei 10.639/2003 vai ao encontro de tornar o espaço escolar enquanto pertença, sem soluções mágicas ou resoluções instantâneas para problemas tão antigos, quanto complexos. Os aspectos cognitivos da leitura foram percebidos aqui ligados à relação entre o sujeito leitor e o texto (verbal, não verbal) enquanto compreensão, memória e inferência, incorporados aspectos socioculturais.

Eliane Cavalleiro, atualmente docente da Universidade de Brasília – UNB, organizou em 2001, portanto dois anos antes da promulgação da Lei 10.639/2003, obra de referência para os estudos da educação antirracista: *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*, publicada pelo Selo Negro, contou com importantes colaboradores como Cidinha da Silva, Nilma Lino Gomes, Elisa Larkin do Nascimento e Jeruse Romão, entre outros. No seu capítulo, Cidinha afirma que “o/a educador/a bem preparado/a é um/a multiplicador/a de informações corretas e um fator de alteração contumaz e poderosa das situações de discriminação racial, especialmente no processo pedagógico de ensinar e aprender”. (p. 70). Acreditamos nessa possibilidade e a experiência que relatamos aqui pretendeu reverberar ações que pudessem transcender o espaço da sala de aula, atingindo os contextos sociais do(a)s aluno(a)s, em suas relações inter-pessoais.

É importante que a escola auxilie a desconstrução do imaginário social fomentado durante séculos sobre a África, como Nilma Lino Gomes, docente da UFMG, sintetizou bem na transcrição que segue o qual “possibilitou a incorporação de teorias raciais repletas de um suposto cientificismo que por muito tempo atestaram a inferioridade das pessoas negras do mestiço, o ideal do branqueamento, a primitividade da cultura negra e a democracia racial” (2001, p. 88). O ideal da sociedade hegemônica e branca, a acusação à inferioridade das outras etnias e a falsa ideia de que no Brasil não haveria racismo são alguns dos pontos mais importantes, que no nosso entender as práticas de ensino devem auxiliar a dissolver não apenas no cotidiano escolar, mas em outros contextos de atuação do/das alunos/alunas.

Elisa Larkin (2001) Nascimento verificou o quanto a discriminação racial foi a causadora da evasão ao trazer como consequência a baixa auto-estima entre

aluno(a)s afro-brasileiro(a)s, pois a fragilização emocional se refletia no rendimento escolar, aumentando a possibilidade de repetência. Nosso projeto auxiliou não apenas o/as adolescentes negros, ajudando-o(a)s a reforçarem as próprias identidades, mas também como já deixamos evidenciado, o/as outros estudantes que poderiam repensar concepções arbitrárias adquiridas sobre a população negra. Ainda que a nossa formação na Graduação não tenha contemplado conteúdos étnico-raciais, a experiência no Mestrado possibilitou superar limites, dando visibilidade às culturas afro-brasileira e africana em todas as rotinas escolares, não apenas em datas comemorativas, como o dia do folclore, dia de Zumbi, abolição da escravatura, etc.

Uma prática pedagógica que promova a autoestima necessariamente necessita estar comprometida com a promoção e com o respeito do indivíduo e suas relações coletivas. O educador que não foi preparado para trabalhar com a diversidade tende a padronizar o comportamento de seus alunos. Tende a adotar uma postura etnocêntrica e singular, concluindo que, se as crianças negras “não acompanham” os conteúdos, é porque são “defasadas econômica e culturalmente, avaliações estas apoiadas em estereótipos racial e cultural, ou são “relaxadas” e desinteressadas (ROMÃO, 2001, p. 163).

Entendemos com Nilma Lino Gomes e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva em *Experiências étnico-culturais para a formação de professores* de 2002, outra obra pioneira para esses estudos, que relacionar formação de professor(a)s com saberes, valores e histórias de vida é processo complexo que ultrapassa a simples questão curricular:

É dentro dessa perspectiva e dessa postura política e profissional que a articulação entre formação de professores/as e diversidade étnico-cultural pode ser entendida como um importante desafio para o campo da educação e como mais uma competência pedagógica a ser construída e praticada pelos educadores e educadoras. Ela diz respeito à identidade do professor e da professora, enquanto agentes pedagógicos e políticos, com direitos e deveres não só de executar políticas educacionais, mas de participar de sua concepção e avaliação (p. 17).

(...)

No campo da educação, o currículo se constitui como sendo um dos elementos centrais em torno do qual giram esses debates sobre a escola e seu significado social. A teorização educacional crítica há muito tempo consolidou a ideia de que o currículo não envolve apenas questões técnicas, relativas à conteúdos de ensino, procedimentos didáticos e métodos e técnicas pedagógicas, tal como ele era concebido pelas pedagogias tecnicistas dos anos 70 ou 80, enfatizando que ele é um artefato social e cultural que precisa ser compreendido e discutido, considerando-se as suas determinações históricas, sociais e linguísticas (p. 55-56).

Do mesmo modo que a cultura é um campo de interessantes intersecções transdisciplinares, textos dialogam com diferentes áreas e se apresentam em suportes

distintos. Assim, é necessária a realização de atividades de leitura literária, incluindo os multimodais, como filmes, vídeos, etc. Faz-se preciso, igualmente, a fim de alargar as perspectivas curriculares, a circulação de escritores pouco divulgados em livros didáticos, como o(a)s representantes das Literaturas africanas de língua portuguesa (nesse recorte optamos por Cabo Verde e Moçambique), além de autore(a)s afro-brasileiro(a)s, que identifiquem a questão diaspórica da África e a sua presença entre nós.

É importante estabelecer estratégias de leitura que reflitam a respeito do processo interacional entre sujeitos sociais, como Ingedore Villaça Koch desenvolveu em *O texto e a construção dos sentidos*, no final dos anos 1990, deixando de lado, portanto, os aspectos meramente pragmáticos restritos aos fatos gramaticais. Essa intervenção pedagógica foi desenvolvida na Escola Municipal Jornalista Alberto Torres, no bairro do Apollo II, no município de Itaboraí. A turma escolhida foi a do nono ano, a 901, do turno da manhã, que tinha 32 alunos, desses 17 eram meninas e 15 eram meninos, por terem dificuldades de compreensão de textos literários e pelo desconhecimento que tinham das Literaturas africanas de língua portuguesa e da Literatura afro-brasileira.

Optamos por trabalhar com poesia e letras de música, devido aos diagnósticos tanto interno, quanto externo (das avaliações estaduais, federais e internacionais) da grande dificuldade dos discentes da Educação Básica de interpretar a linguagem conotativa. Acatamos algumas das sugestões desenvolvidas no livro *Literaturas africanas e afro-brasileiras na prática pedagógica* (2008) de Íris Maria da Costa Amâncio, Nilma Lino Gomes e Míriam Lúcia dos Santos Jorge. Às atividades de leitura literária poética, foram agregadas outras como o conto, filmes e vídeos.

Para desenvolver a pesquisa foram usados como base os seguintes documentos: a *Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional* de 1996, a já citada Lei 10.639/03 e o *Parecer 003 do Conselho Nacional de Educação*, resolução 1 de 17/6/2004 e a *Base Nacional Comum Curricular*, de 2017. Além desses, outros foram consultados como as *Orientações Curriculares Nacionais* (2006) e a *Matriz de Referência de Língua Portuguesa* (2001) para avaliação de leitura do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

A *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB) de 1996, em relação ao estudo de textos literários, embora afirme a importância da leitura literária e não o da historiografia, que principalmente nas décadas de 1970/1990 empenhou-se em descrever estilos literários e características de autore(a)s/obras, não conseguiu avançar muito, nem mesmo com a publicação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Segundo Norma Lima, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ:

A trajetória e os rumos do ensino da Literatura têm ocupado importantes espaços e debates, principalmente a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 5.692/1971 que o restringiu, no Segundo Grau, como aprendizagem apenas nas escolas não profissionalizantes. Após a publicação da LDB 9.394, de 1996, embora tenhamos observado alguns avanços importantes nas áreas dos estudos da Linguagem e dos Gêneros Textuais, o campo para a atuação da educação literária continuou sendo, privilegiadamente, o Ensino Médio. Na perspectiva de serem documentos referenciais, tanto para docentes de Educação Básica, quanto para os graduandos dos Cursos de Licenciatura em Letras, os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs - provocaram grande inquietação devido ao espaço exíguo que forneceram à Literatura, a qual foi compreendida como integrante de uma ampla área denominada “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”. Por isso, outros dois textos complementares foram publicados com o objetivo de fornecerem maiores indicativos para o ensino literário (PCNEM e PCNEM+) e entre as várias reflexões que propiciaram, nestes últimos vinte anos, pelo menos uma foi considerada consenso: a de que estávamos diante de uma disciplina ameaçada, não somente por mostrar a fragilidade de seu ensino na escola (o que envolve a formação de professores), mas também por revelar a sua quase inexistência e incentivo no âmbito familiar (o que seria o ideal) (2016, p. 173).

Interessante notar que a Lei 10.639 foi adaptada do artigo 26, cujo teor original reforçava o senso comum do Brasil como mistura de três raças em harmonia. A alteração frisou as lutas dos segmentos negros e suas contribuições efetivas para a riqueza de nossa cultura, para além do estereótipo. Tornou obrigatório por força de conquista do movimento negro, era efetivamente para esse ensino ocorrer em todas as escolas públicas e privadas do nosso país, entretanto não é o que acontece.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como 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 as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (BRASIL, 2003, p.19).

A ênfase ao termo “luta” evidencia que a identidade brasileira – formada por três etnias – nem sempre se articularam de modo harmônico (CÂMARA; MOREIRA. 2013), chegando mesmo a entrarem em conflito devido às forças hegemônicas objetivarem

engessar as identidades consideradas inferiores. A identidade se associa intimamente com a diferença, pois o que somos se define em relação ao que não somos.

Com certeza, a partir do momento em que o universo escolar passar a tratar cientificamente da história do Continente Africano, de seus países e respectivas matrizes étnico-culturais; do sequestro e da venda clandestina de negros africanos para o trabalho escravo no Brasil; dos processos ideológicos de construção das categorias de raça e cor que sustentam a prática do racismo, bem como dos complexos psicológicos que permeiam o imaginário sociocultural brasileiro, a educação nacional será, de fato, um palco no qual se encenam novas performances de igualdade de direitos, liberdade de interação de saberes e respeito às diferenças. Assim, as alterações sofridas pela LDB/96 se justificam quando esta, na condição de texto-linguagem dissociada, portanto do contexto social e cultural no qual é usada- corresponde a uma ação que corrobora a prática pedagógica brasileira tradicionalmente discriminatória e excludente em relação à população negra do País (AMÂNCIO; GOMES; JORGE 2008, p. 35).

Como bem observou Maria Alice Rezende Gonçalves, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, o(a)s brasileiro(a)s são levados a crer serem fruto da união de três grupos – o indígena, o branco e o negro -, que desapareceram ou estão em vistas de desaparecer devido à mestiçagem, quando a “interpretação do Brasil como uma democracia racial brasileira tem demonstrado inequivocamente ser uma construção imaginada.” (2011, p.121)

Kwame Anthony Appiah, no clássico *Na casa de meu pai: a África na filosofia da cultura* (1997) identifica a importância do exame cultural em detrimento do biológico, quando o segundo serviu de instrumentalizações para falsas alegações de diferenças entre raças superiores e inferiores:

Toda identidade humana é construída e histórica, todo o mundo tem seu quinhão de pressupostos falsos, erros e imprecisões que a cortesia chama de ‘mito’: a religião, de “heresia”, e a ciência, de “magia”. Histórias inventadas, biológicas inventadas e afinidades culturais inventadas vêm junto com toda identidade: qual é uma espécie de papel que tem que ser roteirizado, estruturado por convenções de narrativa a que o mundo jamais consegue conformar-se realmente.

(...)

Em suma: penso ser bastante claro que uma concepção da raça enraizada na biologia é perigosa na prática e enganosa na teoria: a unidade africana e a identidade africana precisam de bases mais seguras do que a raça (p. 243-245).

A fim de reforçarmos a perspectiva cultural foi realizado trabalho prévio com a turma sobre os aspectos linguísticos, históricos e sociais do continente africano, inclusive no que tange à diáspora forçada em que milhares de homens e de mulheres foram escravizado(a)s. Tivemos, igualmente, a preocupação de desconstruirmos clichês ao mostrar a riqueza do Egito como berço da humanidade e da civilização,

bem como a produção artística contemporânea na forma de autore(a)s por nós escolhido(a)s com a finalidade de nos afastarmos da perspectiva dessas contribuições reduzidas a manifestações folclóricas e exóticas:

O Brasil é visto miticamente como o paraíso, por excelência, da harmonia racial e da diversidade cultural. Todavia, ainda que as manifestações folclóricas estejam tão intimamente presentes no cotidiano popular, devido ao exotismo com que são abordadas, não chegam a suscitar reflexões histórico-sociais na maioria dos espectadores, nem a integrar os currículos da educação nacional brasileira [...] (AMÂNCIO; GOMES; JORGE 2008, p. 35-36).

Assim, a finalidade principal foi ratificar que aluno(a)s do nono ano do Ensino Fundamental, por meio do conhecimento contextual de textos escritos e visuais de e sobre africano(a)s, afro-brasileiro(a)s, compreenderiam a linguagem literária expressa neles, percebendo serem instrumentos de diálogo entre autor-leitor-sociedade, sempre na intenção de que a África não fosse referida como “ela”, com distanciamento da terceira pessoa do discurso, pois faz parte e colaborou com o Brasil. A escola experenciou, dessa forma, a cultura desses países através de enriquecedoras leituras cuja linguagem simbólica, altamente significativa e expressiva, aliada aos conhecimentos trabalhados por meio de debates, vídeos, rodas de leitura, sempre protagonizando o(a) aluno(a) para atribuírem sentidos a textos que antes lhes eram desconhecidos e pouco ou nada estudados, ampliando suas visões de mundo para interação social livre de pré-julgamentos.

A *Base Nacional Comum Curricular* - BNCC é um documento que regulamenta o que deve ser priorizado para a Educação básica em consonância com o Plano Nacional de Educação - PNE. Ainda em fase de implementação e de diálogos sobre estratégias metodológicas, possui como uma das suas competências gerais justamente a leitura e o prestígio dessa diversidade cultural presente no país, vindas de todas as partes do mundo, apresentada nessa diretriz: “Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural”. (BRASIL, 2017, p. 9)

A Base propõe que as práticas escolares de leitura contemplem valores sociais, culturais, humanos a fim de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas, quando a área de Linguagens e suas tecnologias também contemplam outras: Artes, Línguas estrangeiras e Educação Física.

Por fim, destaque-se a relevância desse campo para o exercício da empatia e do diálogo, tendo em vista a potência da arte e da literatura como expedientes que permitem o contato com diversificados valores, comportamentos, crenças, desejos e conflitos, o que contribui para reconhecer e compreender modos distintos de ser e estar no mundo e, pelo reconhecimento do que é diverso, compreender a si mesmo e desenvolver uma atitude de respeito e valorização do que é diferente (BRASIL, 2017 p. 137).

A metodologia usada foi a da pesquisa qualitativa, a pesquisa-ação, por ser ela uma investigação feita por meio de intervenção junto à prática de sala de aula, que contou com os conhecimentos teóricos estudados necessários com o objetivo de melhorar o trabalho pedagógico. Thiollent a define assim:

[...] a pesquisa-ação 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 representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (1996, p.14).

Dessa forma, à dificuldade de compreensão da linguagem literária em alunos do nono ano do Ensino Fundamental foi agregado o trabalho com a Lei 10.639/2003 para ações efetivas, que resultassem na melhoria dessa aprendizagem. A estratégia foi a de partir das experiências vividas no coletivo de sala de aula nas quais todo(a)s cooperassem, participando ativamente das atividades propostas.

Em geral a ideia de pesquisa-ação encontra um contexto favorável quando os pesquisadores não querem limitar suas investigações aos aspectos acadêmicos e burocráticos da maioria das pesquisas convencionais. Querem pesquisas nas quais as pessoas implicadas tenham algo a “dizer” e a “fazer”. Não se trata de simples levantamento de dados ou relatórios a serem arquivados. Com a pesquisa-ação os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados (THIOLLENT, 1996, p.16).

Além dessa união da pesquisa com a prática, que a torna mais dinâmica, interessante e próxima do(a) aluno(a) e da dificuldade encontrada em atividades realizadas em sala de aula, percebemos que tal estratégia investigativa expande os seus resultados com outros docentes, em rede solidária.

Como já observamos, a intervenção foi realizada em turma de nono ano, a 901, composta por 32 aluno(a)s, sendo 17 meninas e 15 meninos na faixa etária dos 14 aos 16 anos, acrescentamos o dado de a maioria dele(a)s serem de etnia negra ou parda, mas o interessante é que, antes desse nosso trabalho, sequer conseguiam se enxergar como negros e negras e muito menos que reproduziam preconceitos, como o de acharem “eles e elas, os negros e negras” “raça inferior”. Autodenominavam-se

como morenos, morenas, mulatos, mulatas, implicando ou caçoando de colegas cujas peles fossem mais escuras, mas para a nossa alegria, no decorrer de tudo que leram, debateram e assistiram, a compreensão do racismo do qual eram vítimas sem saberem fez com que as suas autoestimas melhorassem a ponto de passarem a ter orgulho de serem afro-brasileiro(a)s. Desse modo, identidades negras outrora construídas de modo racista, foram mudadas em outras mais conscientes de suas importâncias.

Roxane Rojo (2013) foi uma das primeiras especialistas no debate dos multiletramentos no livro organizado *Escol@ conectada: os multiletramentos e as TIC's*. Já na “Apresentação” dessa obra, ela chamou a atenção para a necessidade da integração semiótica, nos espaços escolares de autoria e interação nos quais circulassem discursos polifônicos. “Se os textos da contemporaneidade mudaram, as competências/capacidades de leitura e produção de textos exigidas para participar de práticas de letramento atuais não podem ser as mesmas” (p. 8). Optamos por trabalhar com hipermídia baseada em vídeos, seguindo a orientação do livro *Negritude, cinema e educação: caminhos para a implementação da Lei 10.639/2003*, organizado por Edileuza Penha de Souza (2011), foi escolhido o filme *Pantera negra* (2018). Um dos resultados positivos foi o de eles/elas terem se espelhado nos reis e nas rainhas da linguagem cinematográfica assistida.

Utilizei na intervenção junto à turma a sequência básica sugerida por Cosson (2016), constituída por quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação.

Motivação: Iniciei a realização da proposta de intervenção investigativa, partindo do filme: *Pantera Negra* (2018), que evidencia a cultura africana com imagens e linguagem mais próxima deles. Após a exibição, formamos um grande círculo para debatermos a mídia. Sondei os conhecimentos prévios que tinham ou o que imaginavam sobre a África, por meio de um questionário com afirmações que eles responderam se eram falsas ou verdadeiras, ouvindo-o(a)s o tempo todo.

Fig. 1



**Fonte:** Folder do filme Pantera Negra (2018)

Introdução: Também exibimos o curta-metragem *Phatyma* (2010), produzido por AfricaMakiya e baseado em uma personagem criada por Paulina Chiziane (renomada escritora moçambicana). Este curta apresenta os conflitos de uma menina moçambicana com o machismo reproduzido em sua família, mas além dessa problemática, aborda vários temas importantes que trabalhamos em sala de aula, como a questão das culturas tradicionais africanas, a ancestralidade e o choque com a modernidade, a escolarização, a questão das línguas nativas e do português nas suas variedades africanas. Na ocasião, fizemos junto(a)s um glossário sobre as palavras africanas aprendidas nesse filme, quando mostrei que havia muitas outras no Brasil, de mesma origem, como samba (semba), etc.

Leitura e interpretação: Na terceira e quarta etapas, fizemos a leitura dos textos literários efetivamente (poemas, músicas e contos africanos e afro-brasileiros). Primeiro, de forma silenciosa, depois de modo oral, realizada pelos grupos. Entre as leituras, realizamos atividades facilitadoras das mesmas nos intervalos, como um vídeo musical legendado sobre a África do grupo Palavra Cantada (2014) e em outro momento ouvimos uma música sobre as manifestações culturais e artísticas africanas. A turma foi dividida em duplas para apreciação e recepção dos textos a partir de questões que elaborei, mas sem respostas prontas, com o intuito de respeitar os diferentes sentidos que pudessem atribuir.

Além das quatro etapas propostas por Cosson (2016), foi incluída a da Avaliação, para qual foi organizado um portfólio feito com as produções dos alunos e das alunas. Sugerimos que escolhessem uma das seguintes propostas: criar letra de música que expressasse sentimentos despertados pelas leituras feitas; compor poema de temática africana e afro-brasileira; escrever texto argumentativo sobre a África, no qual fosse defendida a ideia do Continente rico; criar narrativa ou microcontos com alguma temática africana ou afro-brasileira.

Algumas leituras literárias realizadas:

### *África*

“Aprende que és o berço da humanidade  
És a mãe de todos os povos  
Desde muito cedo viste os teus filhos partirem  
À procura de novas oportunidades  
Muitos por querer  
Outros por obrigação  
Muitos forçosamente partiram  
Com lágrimas nos olhos  
Sem querer, foram acorrentados  
Choras pelos teus filhos  
É triste vê-los maltratados

África  
És a fonte de tudo  
És o início do mundo  
Com várias vidas  
Histórias marcadas no tempo  
Animais de todas as espécies  
Frutas com diferentes sabores  
Montes e vales  
Rios e mares  
Mãe de diferentes ritmos  
De danças e mitos  
Cheia de herança  
Rainha da esperança

África  
Diz-me se proteges o povo contra essas doenças  
Diz-me!  
Quanto dos teus filhos já morreram  
Por causa do HIV?  
Tens fome?  
Porquê, África?  
Dizem que tens petróleo, ouro, diamante...  
A culpa é do homem branco,  
Não é?  
Diz-me, África  
Não tenhas medo  
Fala comigo e com o mundo

África  
Sabes o que significa liberdade?  
Sabes distinguir a mentira da verdade?  
Sempre lutaste contra a maldade  
Dos teus filhos que partiram, sentes saudade  
A ti e aos teus filhos desejo felicidade”  
(LEVY, 2014)

*Africa*

“Quem não sabe onde é o Sudão  
Saberá  
A Nigéria, o Gabão, Ruanda  
Quem não sabe onde fica o Senegal  
A Tanzânia e a Namíbia  
Guiné-Bissau?  
Todo o povo do Japão  
Saberá  
De onde veio o leão de judá  
Alemanha e Canadá, saberão  
Toda a gente da Bahia, sabe já  
De onde vem a melodia, do ijexá  
O sol nasce todo dia, vem de lá  
Entre o Oriente e o Ocidente  
Onde fica?  
Qual a origem da gente?  
Onde fica?  
África fica no meio do mapa do mundo  
Do Atlas da vida  
Áfricas ficam na África que fica lá  
E aqui África ficará”  
(PALAVRA CANTADA, 2014, trecho)

*Identidade*

Sou negro  
Não sou preto  
Não sou animal  
Sou gente  
Sou humano como qualquer um  
Não sou irracional  
Também penso  
Não sou excremento para adubar à terra  
Muito menos máquina de trabalho  
Meu sangue é vermelho  
Assim como de qualquer um  
Não sou preto

África não é o berço da morte  
Somos todos negros  
Na cor, no pensamento e agir  
Somos como qualquer um  
Somos filhos de África  
Somos África  
(JESUS, [20--?])

Algumas produções dos alunos:

Fig. 2

Identidade étnica

Sou negro sim  
 Eu não vou brincar  
 Sou da étnica  
 Mas não vou ser como nem  
 animal

Temos orgulho de ser negro  
 Eu não ligio para as pessoas  
 dizem sobre mim, cor  
 Eu sou negro sim  
 Como qualquer um  
 Tenho orgulho da minha cor.

Sou diferente sim  
 Como minha cor  
 Somos todos iguais

Com braços, pernas, um corpo  
 A diferença é nossa cor  
 Somos todos iguais  
 Temos capacidade pra tudo.

Aluno: Guilherme e Pâmela

Fig. 3

África África

África onde está a riqueza que fomos?  
 Lá tem animais e lagos  
 Muitos questionam de ser um continente pobre  
 Mas sabem eles que é rico de culturas,  
 esperanças e boas coisas.

Tem animais de várias espécies  
 Tem de vários matos  
 Cheio de histórias, diferentes contos  
 e diferentes cores.

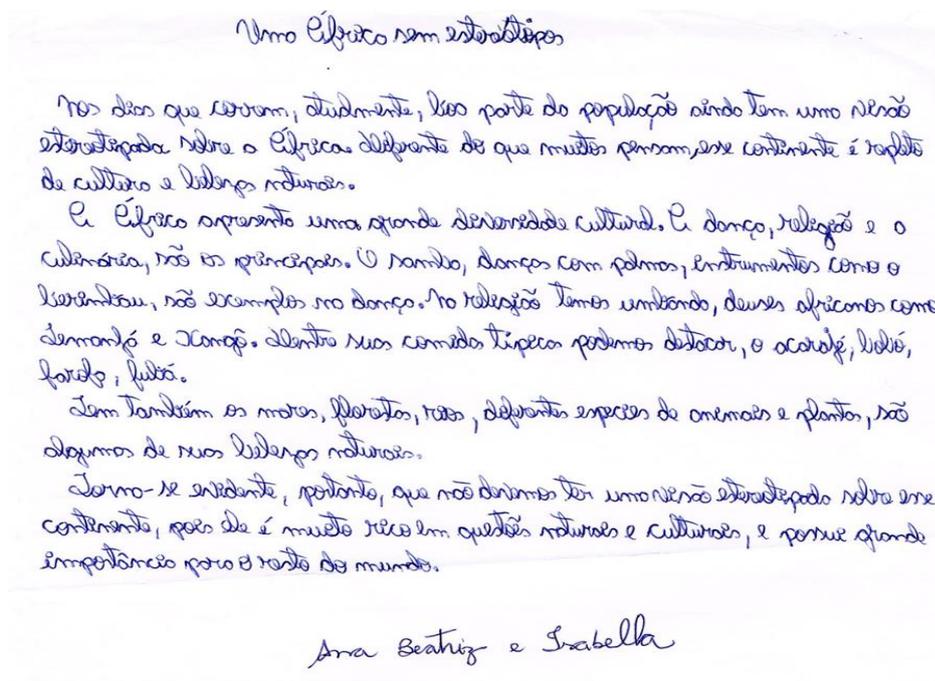
Tem templos maravilhosos  
 Mas sabemos que a palavra  
 África é forte, vem do África  
 continente de riqueza vasta.

Tem árvores gigantes, lindas  
 animais de todos os tipos e tamanhos  
 cada paisagem maravilhosa  
 na África que vemos e fotografamos  
 É que é nossa...

Sarah e Amanda Vieira

Observação: os erros gramaticais não foram considerados, por isso são encontrados nessa fase preliminar.

**Fig. 4**



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quase vinte anos após a promulgação da Lei 10.639/2003, reconhecemos os avanços com ações como as nossas, em outros e diversos campos de atuação, a partir de políticas públicas que, apesar de no Brasil terem tido um grave retrocesso entre 2018-2022, seguiram firmes diante de contratemplos e diversas misoginias. A luta pelo respeito à diversidade não apenas étnica, mas de gênero e sexual, está relacionada a compreendermos que a resistência sempre esteve presente nos mais diferentes processos históricos nos âmbitos das relações de poder e de dominação presentes nas instituições sociais.

Do mesmo modo, ainda que a LDB de 1996 tenha trazido para o ensino de Língua Portuguesa e de Literatura as centralidades do texto e da leitura e que a Base, documento mais recente para orientação curricular, tenha expandido o nosso campo de atuação para a área de Linguagens e suas tecnologias, os diálogos com a diversidade ainda têm sido tímidos.

Esperamos ter contribuído com essa pesquisa, realizada com alunos e alunas, que negavam as próprias identidades negras, para a desconstrução de estigmas e para a percepção do texto literário como fornecedor de possibilidades interpretativas, como estimulador da função poética e da linguagem metafórica capaz de se constituir na Literatura um instrumento de incentivo à criticidade, aliada ao estético.

## REFERÊNCIAS

AMÂNCIO, I. M. da C.; GOMES, N. L.; JORGE, M. L. dos S. **Literaturas africanas e afro-brasileiras na prática pedagógica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

APPIAH, K. A. **Na casa de meu pai: a África na filosofia da cultura**. Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, LDB. Brasília: Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1996. p. 58.

Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em 7 jul. 2017.

BRASIL. **Sistema de Avaliação da Educação Básica: Matrizes e escalas**. Brasília: MEC. INEP, 2001. Disponível em:

<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/matrizes-e-escalas>. Acesso em 15 set. 2017.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília: Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2003. Disponível em:

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm#:~:text=LEI%20No%2010.639%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202003.&text=Alterar%20a%20Lei%20no,%22%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm#:~:text=LEI%20No%2010.639%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202003.&text=Alterar%20a%20Lei%20no,%22%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs). Acesso em 10 out. 2017.

BRASIL. **Parecer 003/2004**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Brasília: MEC. Conselho Nacional de Educação, 2004. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp\\_003.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf). Acesso em 10 maio 2017.

BRASIL. **Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Orientações curriculares para o ensino médio, v. 1, Brasília: MEC. Secretaria de Educação Básica, 2006, p. 239.

Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf). Acesso em 15 out. 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em 20 out. 2017

CÂMARA, M. J.; MOREIRA, A. F. B. Reflexões sobre currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica. *In*: CANDAU, V. M.; MOREIRA, A. F. (org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 10. ed. 2013, p. 38-66.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2. ed. 2016.

GOMES, N. L. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. *In*: CAVALLEIRO, E. (org.) **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Summus, 2001, p. 83-96.

GOMES, N. L.; SILVA, P. B. G. e (org.). **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

GONÇALVES, M. A. R. "Sobre etnicidade, grupo étnico e cultura afro-brasileira no sistema de ensino brasileiro". *In*: MONTEIRO, A.; SISS, A. (org.). **Educação e etnicidade: diálogos e ressignificações**. Rio de Janeiro: Quartet: Leafro, 2011, p. 113-157.

JESUS, H. de. **Identidade**. [S.l.] [20--?] <https://escamandro.wordpress.com/2017/05/09/hera-de-jesus/>. Acesso em 20 jul. 2017

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura: teoria e prática**. Campinas: Pontes, 6. ed. 1998.

KOCH, I. V. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 7. ed. 2003.

LEVY, A. **Poema África**. [S.l.], 2014. Disponível em: <http://www.dexamsabi.com/2016/05/africa-poema-de-anilton-levy.html>. Acesso em 03 ago. 2018.

LIMA, N. S. R. O ensino das literaturas de língua portuguesa no Brasil. **Diadorim**, Rio de Janeiro: UFRJ, v. 1, n. 18, p. 172-184, jan./jun. 2016.

NASCIMENTO, E. L. Sankofa: educação e identidade afrodescendente. *In*: CAVALLEIRO, E. (org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Summus, 2001, p. 115-140.

PALAVRA CANTADA. **África**. Youtube, 28 ago. 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yGv47mv7874>. Acesso em: 03 ago. 2018.

**PANTERA Negra.** Direção de Ryan Coogler. Produção de Kevin Feige. EUA: Marvel Studios; Walt Diney Pictures, 2018 (135min.).

**PHATYMA.** Direção de: Luiz Chaves. Youtube, 27 nov. 2010. Maputo: AfricaMakiya Produções, 2010 (9min. 49s.). Disponível em: [http://www.youtube.com/watch?feature=player\\_embedded&v=NBKbFGxM1-k#](http://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=NBKbFGxM1-k#)  
Acesso em 20 set. 2016

ROJO, R. (org.). **Escola conectada:** os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola: 2013, p. 7-11.

ROMÃO, J. O educador, a educação e a construção de uma auto-estima positiva no educando negro. *In:* CAVALLEIRO, E. (org.) **Racismo e anti-racismo na educação:** repensando nossa escola. São Paulo: Summus, 2001, p. 161-178.

SILVA, M. A. da (Cidinha). Formação de educadores/as para o combate ao racismo: mais uma tarefa essencial. *In:* CAVALLEIRO, E. (org.) **Racismo e anti-racismo na educação:** repensando nossa escola. São Paulo: Summus, 2001, p. 65-82.

SOUZA, E. P. de (org.). **Negritude, cinema e educação:** caminhos para a implementação da Lei 10.639/2003. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2. ed. 2011.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez, 7. ed. 1996.

## Sobre as autoras

### Norma Sueli Rosa Lima

Doutora em Literatura Comparada pela Universidade Federal Fluminense – UFF, Mestre em Literatura Brasileira pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, instituição na qual também cursou a Graduação e a Licenciatura em Letras (Português-Literaturas). Professora Adjunta do Departamento de Letras da UERJ, Coordenadora da área de Linguagens e suas Tecnologias da Pós-Graduação Lato Sensu Formação de Profissionais da Educação do Ensino Médio, convênio UERJ/SEEDUC. Docente permanente da área de Estudos Literários do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Letras e Linguística (PPLIN) e do Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras). Editora Adjunta da Revista Soletas e Líder do Grupo de Pesquisa Brasil, Cabo Verde: Literatura, Educação e História (UERJ-CNPq).

### Sandra Regina Brito Curvelo

Egressa do Programa de Mestrado Profissional em Letras pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ da qual é integrante do Projeto de Extensão Letras, Ensino e Diversidade Étnica. Atua como professora de Língua Portuguesa e Literatura na Secretaria Estadual de Educação – SEEDUC/RJ há 24 anos, em turmas do Ensino Fundamental, Médio Regular e EJA. Interessa-se pelas Literaturas Africanas e pela Afro-Brasileira.