

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL
UNIDADE UNIVERSITÁRIA EM PORTO ALEGRE
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS: HABILITAÇÃO EM LÍNGUA
PORTUGUESA E LITERATURAS DE LÍNGUA PORTUGUESA**

ALEXANDRA RAMOS BARROS

LITERATURA NEGRO-BRASILEIRA NA ESCOLA:
proposta de sequência didática contra uma história única

PORTO ALEGRE

2022

ALEXANDRA RAMOS BARROS

LITERATURA NEGRO-BRASILEIRA NA ESCOLA:
proposta de sequência didática contra uma história única

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção do Título de Licenciatura em Letras Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Ana Maria Bueno Accorsi
Co-orientadora: Prof.^a Dra. Caroline Valada Becker

PORTO ALEGRE

2022

ALEXANDRA RAMOS BARROS

LITERATURA NEGRO-BRASILEIRA NA ESCOLA:
proposta de sequência didática contra uma história única

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção do Título de Licenciatura em Letras Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Prof.^a Dra. Ana Maria Bueno Accorsi
Co-orientadora: Prof.^a Dra. Caroline Valada Becker

Banca Examinadora:

Orientadora: Prof.^a Dra. Ana Maria Bueno Accorsi
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS

Co-orientadora: Prof.^a Dra. Caroline Valada Becker
Colégio de Aplicação - Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS

Prof. Me. Gilmar de Azevedo
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS

Prof.^a Dra. Magali de Moraes Menti
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS

RESUMO

As práticas relacionadas à leitura literária na escola ainda parecem opacas ou mesmo silentes em se tratando da presença da literatura negro-brasileira. Tencionando contribuir para o debate acerca de um ensino-aprendizagem de literatura mais amplo e diversificado, realizou-se uma pesquisa bibliográfica para subsidiar uma proposta de intervenção prática comprometida com a *Educação das Relações Étnico-Raciais* (ERER). Em um primeiro momento, buscou-se identificar as razões do apagamento das produções negro-brasileiras dos bancos escolares e justificar a relevância e a necessidade de se propor mudanças. Para fundamentar a discussão, foi feito o cruzamento de dados obtidos na legislação vigente com estudos relacionados ao ensino de literatura na Educação Básica. Os caminhos teórico-práticos sugeridos para (re)pensar o ensino literário na escola incorporaram, essencialmente, os estudos de Amorim e Silva (2019), Colomer (2007), Cosson (2020, 2021), Duarte (2005), Lajolo (2018), Petit (2009), Rouxel (2013) e Silva (2005). As reflexões culminaram em uma sequência didática para os 6º e 7º anos do Ensino Fundamental a partir da obra “Os nove pentes d’África”, de Cidinha da Silva. A trajetória evidenciou a importância de o docente desenvolver uma consciência histórica, teórica e metodológica acerca do ensino literário e questionar práticas e pensamentos cristalizados.

Palavras-chave: Ensino de literatura na escola; curricularização da literatura; literatura negro-brasileira; Ensino Fundamental.

RESUMEN

Las prácticas relacionadas con la lectura literaria en la escuela todavía parecen opacas o incluso silenciosas cuando se trata de la presencia de la literatura negro-brasileña. Con la intención de contribuir al debate sobre un proceso de enseñanza-aprendizaje más amplio y diversificado, se realizó una investigación bibliográfica para fundamentar una propuesta de intervención práctica comprometida con la Educación de las Relaciones Étnico-Raciales (ERER). En un primer momento, buscamos esclarecer los motivos de la eliminación de las producciones negro-brasileñas de las bancas escolares y justificar la pertinencia y la necesidad de proponer cambios. Para apoyar la discusión, se cruzaron datos obtenidos de la legislación vigente con estudios relacionados con la enseñanza de la literatura en la Educación Básica. Los caminos teórico-prácticos sugeridos para (re)pensar la enseñanza literaria en la escuela incorporaron esencialmente los estudios de Amorim e Silva (2019), Colomer (2007), Cosson (2020, 2021), Duarte (2002), Lajolo (2018), Petit (2009), Rouxel (2013) y Silva (2005). Las reflexiones culminaron en una secuencia didáctica para los grados 6° y 7° de la educación primaria a partir de la obra “Os nove pentes d’África”, de Cidinha da Silva. La trayectoria destacó la importancia de que el docente desarrolle una conciencia histórica, teórica y metodológica sobre la enseñanza literaria y el cuestionamiento de prácticas y pensamientos cristalizados.

Palabras-clave: Enseñanza de la literatura en la escuela; curricularización de la literatura; literatura negro-brasileña; Enseñanza Fundamental.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	7
2 CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS POSSÍVEIS PARA UM ENSINO DE LITERATURA DIVERSIFICADO	12
2.1 (RE)PENSANDO O CÂNONE LITERÁRIO NO ENSINO DE LITERATURA NA ESCOLA: dinâmicas de seleção e exclusão.....	17
2.2 LEGISLAÇÃO: da possibilidade à obrigatoriedade do ensino de literatura negro-brasileira.....	16
2.3 LITERATURA NEGRO-BRASILEIRA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: uma questão de método?.....	21
3 PROPOSIÇÃO PRÁTICA CONTRA UMA HISTÓRIA ÚNICA	24
3.1 SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMENTADA.....	26
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	49
REFERÊNCIAS	50

1 INTRODUÇÃO

A motivação para o presente trabalho surgiu a partir da inquietação da pesquisadora sobre a importância de se ler, cada vez mais, obras de literatura negro-brasileira na Educação Básica. A partir da minha trajetória enquanto estudante do Curso de Letras: Licenciatura em Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa, da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS, observei que as práticas atinentes à leitura literária na escola, de modo geral, ainda parecem opacas ou mesmo silentes em se tratando da presença das produções negro-brasileiras. Portanto, as reflexões e a proposta prática aqui apresentadas tencionam contribuir, em alguma medida, para o debate acerca de um ensino-aprendizagem de literatura mais amplo e diversificado no que tange às obras e aos autores a serem lidos no contexto escolar.

À guisa de reflexão inicial, vale apresentar uma breve revisão histórica das relações étnico-raciais no Brasil, especialmente com relação aos negros/as. Essa trajetória tem o objetivo de buscar esclarecer as razões do silenciamento da literatura negra nos bancos escolares e justificar a relevância e a necessidade de se propor mudanças.

Uma interpretação dos estudos historiográficos e antropológicos de Bosi (1992), Munanga (1999), Ribeiro (1995) e Schwarcz e Starling (2015) permite entender que e como o colonialismo e a estratificação da sociedade brasileira contribuíram significativamente para a discriminação racial contra negros e negras no decorrer da história. Por conseguinte, percebe-se que “[...] o sistema de hierarquização racial estruturado desde o primórdio de nossa história tem instituído profundas fronteiras à circulação das vozes na ordem do discurso, do pensamento social” (MIRANDA, 2019, p. 17).

A visa de esclarecimento, tendo em vista o debate sobre os processos de exclusão da presença dos autores /a negros/as no próprio cânone literário¹ brasileiro, o crítico e escritor Cuti, expoente dos movimentos de resistência, pondera que:

No Brasil, durante os quatro primeiros séculos, escritores ficaram à mercê das letras lusas. O domínio político e econômico também se refletia no domínio cultural, incluindo a literatura. A crítica obedecia aos pressupostos do padrão de escrever da metrópole e por esse viés valorizava ou desqualificava as obras [dos/as autores/as negros/as]. (CUTI, 2010, p. 15)

¹ Conforme Sullà (1998), o cânone literário é uma lista ou elenco de obras consideradas valiosas e dignas [por este] de serem estudadas e comentadas (p. 11). Tradução da autora.

Depreende-se, portanto, que fatores culturais, políticos e econômicos estão imbricados no paulatino apagamento das contribuições desse grupo social no contexto brasileiro, inclusive no que tange à literatura. Propondo a mudança de paradigmas estético-ideológicos neste campo, Cuti (2010) cunha o termo *literatura negro-brasileira* para se referir a um veio específico da literatura brasileira. Em consonância com as concepções deste autor, optou-se por adotar essa nomenclatura quanto à diferenciação das obras literárias. Mesmo que, após essa caracterização, tenha havido debates sobre a que tipo de literatura se referia - se obras com protagonismo negro, ou se obras de autoria de autores/as negros/as - é mister esclarecer que neste trabalho o termo é compreendido como a caracterização de um *corpus* literário estritamente escrito e que expõe a subjetividade do autor ou da autora brasileiro/a que se pronuncia negro/a, e que, nestes termos, possuem autonomia para se posicionar ou não como tal.

A partir da tomada de consciência dessa realidade excludente, é possível perceber os reflexos dos processos étnico-históricos, também, no contexto escolar. Apesar da sanção da Lei nº 10.639/2003, a qual prevê a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, alterando a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (Lei nº 9.394/1996), o professor e pesquisador Kabengele Munanga, na obra *Superando o racismo na escola*, reflete que “[...] não podemos esquecer que somos produtos de uma educação eurocêntrica e que podemos, em função desta, reproduzir consciente ou inconscientemente os preconceitos que permeiam nossa sociedade.” (MUNANGA, 2005, p. 15)². Concomitantemente, é possível notar que os livros de literatura, os materiais didáticos e outros instrumentos pedagógicos ainda carregam “[...] conteúdos viciados, depreciativos e preconceituosos em relação aos povos e culturas não oriundos do mundo ocidental.”³

No âmbito do ensino de literatura na Educação Básica, o presente trabalho defende a leitura de obras negro-brasileiras em sala de aula como uma alternativa para rever escolhas pedagógicas e discursos cristalizados. Esse propósito assume um compromisso ético com a *Educação das Relações Étnico-Raciais*⁴ (ERER) por estar ancorado em aspectos como: consciência política e histórica da diversidade; fortalecimento de

² MUNANGA, K. (Org.). *Superando o racismo na escola*. 2. ed. Brasília, DF: MEC, 2005.

³ *Ibid.*, p. 15.

⁴ "A educação das relações étnico-raciais tem por alvo a formação de cidadãos, mulheres e homens empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnico-raciais e sociais." (SILVA, 2008, p. 490).

identidades e de direitos; e ações de combate ao racismo e à discriminação (BRASIL, 2004, p. 18-19). Constrói-se, portanto, um diálogo com as afirmações da pedagoga, pesquisadora e ex-ministra da Mulher, Família e Direitos Humanos do Brasil, Nilma Lino Gomes, quando declara que:

Os movimentos sociais, as lutas da comunidade negra exigem da escola posicionamento e a adoção de práticas pedagógicas que contribuam para a superação do racismo e da discriminação [...] é necessária uma formação político-pedagógica que subsidie um trabalho efetivo com a questão racial na instituição escolar. Boa vontade só não basta! (GOMES, 1995, p. 188-189)

Nesse viés, fica clara a importância e a necessidade de se buscar caminhos teórico-práticos que contribuam efetivamente para o movimento de superação do preconceito racial na escola. Diante da necessidade - e do desafio - de desenvolver estratégias de combate ao racismo no contexto escolar, do ponto de vista do ensino literário, avalia-se que:

Não é possível continuar supondo que a literatura existe fora de um sistema econômico, político, social e cultural. As obras, os autores, os editores, os críticos, os professores, os mediadores de leitura, os bibliotecários, os consumidores, os jornalistas culturais, os profissionais do *marketing* literário, os agentes literários, enfim, tudo isso existe numa teia de relações (e escolhas) ideológicas, de apostas em um projeto de sociedade e em um modo de compreender e se relacionar com a alteridade. (DALVI, 2021, p. 35)

As provocações de Dalvi encontram eco nos pressupostos de Compagnon (1999), que percebe a literatura impressa entre uma abordagem histórica e uma abordagem linguística. Logo, os textos literários, por serem também históricos, são indissociáveis do sistema econômico, político, social e cultural no qual estão inseridos. Esse reconhecimento da conjuntura exige um posicionamento crítico por parte do/da docente a fim ressignificar os caminhos da leitura literária na escola. Em concordância com as afirmações de Dalvi (2021), argumenta-se em favor de um movimento consciente e deliberado que considera a totalidade, reforçando que não se trata de um “[...] patrulhamento ideológico, nem, muito menos, um panfletarismo rasteiro. Trata-se de reconhecer que a prevalência de um aspecto da realidade se faz ao custo do cerceamento ou apagamento dos outros [...]” (p. 35).

Partindo da premissa que o ato de ensinar é também o de rejeitar qualquer forma de discriminação e levando-se em conta que a educação escolar é ideológica e por isso exige uma tomada consciente de decisões político-pedagógicas por parte do educador e

da educadora (cf. FREIRE, 2017), fomos conduzidas aos questionamentos básicos que consubstanciam o desenvolvimento deste trabalho:

- Por quais razões ainda aparenta ser escassa a presença de produções da literatura negro-brasileira na Educação Básica, apesar de as leis e diretrizes preverem a obrigatoriedade do estudo da História e Cultura Afro-Brasileiras⁵?
- Como podem os/as docentes e futuros(as) docentes contribuir para a real mudança e intervenção em pensamentos e práticas cristalizadas acerca do ensino de literatura na escola?

Pensando em levantar hipóteses e propor alternativas a fim de responder a essas questões, foram desenvolvidas reflexões que derivaram de uma pesquisa bibliográfica, já integrante do processo de elaboração do trabalho. Com base nos postulados de Gil (2002), esta investigação se configura como exploratória porque busca proporcionar maior familiaridade com o tema e torná-lo cada vez mais compreensível. O trabalho é de cunho qualitativo, pois se ocupa da compreensão de ações e relações entre fatos não quantificáveis. Enfatiza-se que não coube aplicar procedimentos de outra natureza já que se decidiu realizar uma interpretação do material e apresentar uma visão crítica sobre um recorte específico de textos e autores/as, estando esta seleção inevitavelmente atravessada pelas filiações teóricas da pesquisadora.

Para fundamentar as reflexões, foi feito o cruzamento de dados primários obtidos na legislação vigente e dados secundários publicados em livros, artigos científicos e *sites*. A motivação para a escolha do *corpus* teórico surgiu entre os anos de 2021 e 2022, durante a participação em cursos de extensão relacionados à temática do ensino de literatura de autoria negra na escola e nos encontros do projeto de pesquisa *O livro é um convite: projetos de leitura e formação de leitores na Educação Básica*, coordenado pela professora Dra. Caroline Valada Becker.

Para estruturar as hipóteses e os argumentos, buscou-se retomar aspectos históricos acerca do ensino de literatura a partir dos estudos de Cosson (2020), Lajolo (1982, 2018) e Zilberman (1991, 2009). No sentido de se pensar caminhos para um ensino-aprendizagem de literatura mais amplo e diversificado, foram incorporados os

⁵ Utiliza-se o termo “afro-brasileira” para se referir à história e à cultura conforme consta em documentos ou estudos publicados. Em se tratando de reflexões da autora, usa-se o prefixo “negro” para fazer alusão a uma vertente da literatura brasileira.

estudos de Amorim e Silva (2019), Colomer (2007), Cosson (2021), Duarte (2005), Silva (2005), Petit (2009) e Rouxel (2013).

A pesquisa bibliográfica, por sua vez, forneceu respaldo teórico para uma proposta de intervenção prática comprometida com a ERER. Desenvolveu-se, como exemplo de possibilidades práticas, uma sequência didática⁶ a partir da obra *Os nove pentes d'África*, de Cidinha da Silva. A proposição foi baseada nos quatro passos básicos do letramento literário⁷ sugeridos por Cosson (2009) e voltada para os anos finais do Ensino Fundamental. O direcionamento para a escolha da obra proposta segue as orientações do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) de 2020, que recomenda esse livro para o 6º e o 7º Anos.

As seções deste trabalho desvelam argumentos e hipóteses que compõem a base teórica para a sequência didática e os comentários sobre ela. Nos capítulos seguintes a esta introdução, tencionando subsidiar o planejamento das atividades, fez-se o cruzamento entre registros legais e estudos na área do ensino de literatura na escola. Após, o terceiro capítulo versa sobre a intencionalidade da proposição prática. Em seguida, é apresentada a sequência didática comentada. As considerações finais reúnem uma síntese das reflexões e as expectativas quanto à continuidade do trabalho.

⁶ “Sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97)

⁷ Definido pelos professores e pesquisadores Graça Paulino e Rildo Cosson no final da década de 1990, o letramento literário é entendido como “o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 67).

2 CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS POSSÍVEIS PARA UM ENSINO DE LITERATURA DIVERSIFICADO

A diversidade tornou-se palavra-chave das inúmeras propostas pedagógicas e de políticas públicas em educação que buscam incorporar a presença negra na história brasileira. Ainda insuficiente. Pois a base teórica sob a qual a escola foi construída se apoia na ideia de uma indiferença às diferenças. Ou seja, a escola se pensa como única e universal para todos. (ABRAMOWICZ; GOMES, 2010, p. 8)

2.1 (RE)PENSANDO O CÂNONE LITERÁRIO NO ENSINO DE LITERATURA NA ESCOLA: dinâmicas de seleção e exclusão

Conforme historiadores da educação literária, até meados do século XX, o ensino literário escolar no Brasil foi predominantemente baseado no estudo da história da literatura, isto é, um estudo sobre a literatura e não da obra literária em si. Por outro lado, em muitas situações, também visou ao ensino linguístico, à formação moral e ao acesso a uma cultura ligada às tradições clássicas (cf. COSSON, 2020; ZILBERMAN, 2009). De acordo com Lajolo (2018), esse processo foi balizado por formulações culturais quase sempre originadas no chamado Primeiro Mundo. Ou seja, as vozes que ditavam as obras e os textos literários a serem lidos na escola, bem como a crítica sobre eles, privilegiavam uma ética e uma estética majoritariamente brancas, relegando os demais grupos étnicos ao silenciamento.

Assim, com vistas a fundamentar as escolhas pedagógicas acerca da literatura na sala de aula da Educação Básica e contemplar outras vozes e histórias possíveis, considera-se imprescindível desenvolver uma postura docente consciente acerca dos atravessamentos da leitura literária de modo a (re)pensar sua prática na escola.

Especialmente nos cursos de formação de professores para o ensino de literatura - Letras e Pedagogia -, se faz presente a reflexão sobre quais obras “deveriam” ser lidas em sala de aula de modo a contemplar não somente práticas atinentes ao literário, mas a toda a teia de filiação teórica que atravessa a literatura na escola. Segundo Colomer (2007), o objetivo primeiro de uma educação literária é contribuir para a formação da pessoa e para a construção da sociabilidade por meio da confrontação com textos; por sua vez, esse encontro possibilita que o estudante se aperceba da diversidade étnica e cultural do contexto em que está inserido. Corroboram para essa perspectiva os estudos de Lajolo

(2009), os quais postulam que não há como, no trabalho escolar com a leitura, negligenciar a dimensão ideológica, afetiva, histórica, linguística e discursiva de um texto.

Admite-se, portanto, que a literatura, além de contribuir para a formação humana (cf. CANDIDO, 2012), também oferece ao/à estudante a possibilidade do reconhecimento recíproco, uma vez que “é na medida em que ultrapasso meu ser imediato que apreendo o ser do outro como realidade natural e mais do que natural.” (FANON, 2008, p. 180). Nesse sentido, a experiência da leitura pode desempenhar um papel significativo “[...] na elaboração da subjetividade, na construção de uma identidade singular e na abertura para novas sociabilidades, para outros círculos de pertencimento.” (PETIT, 2009, p. 12).

Apesar disso, saberes e práticas cristalizadas em torno do ensino da leitura literária desde o estabelecimento da instituição escolar no nosso país podem não favorecer essa perspectiva. Em decorrência de fatores históricos que moldaram o contexto educacional brasileiro, observam-se diferentes paradigmas que regem o ensino de literatura que redefiniram desde a sua concepção a ser estudada aos critérios de seleção de obras a serem lidas em sala de aula. Segundo o professor e pesquisador Rildo Cosson (2020), os paradigmas funcionam como uma moldura que identifica, explica e guia a atuação dos profissionais da área e fornece um retrato da conjuntura de cada época. Por muito tempo, o estudo da literatura se deu majoritariamente a partir da leitura de fragmentos de textos canônicos e se debruçava em grande parte sobre o que era lido ou ouvido *sobre* as obras. Este estudo era relacionado ao caráter moralizante, à apreensão da norma padrão por meio do estudo da história literária e de textos dados de antemão pela tradição na condição de *clássicos*. Portanto:

No tempo em que a escola mandava seus alunos lerem apenas autores latinos e gregos, esses autores começaram a ser chamados de *clássicos* por ser sua leitura recomendada às *classes*, isto é, por serem adotados nas escolas.” (LAJOLO, 2018, p. 29).

Em princípio, as indicações de leitura escolares correspondiam a autores de obras em latim e grego e, posteriormente, as tradições europeias foram incorporadas. A respeito da decisão sobre quais textos podem circular na sala de aula, segundo Zilberman (1991), recai o peso da tradição, fato que revela uma tendência impositiva de instituições que atestam e preservam determinados acervos. Auxiliam nessa dinâmica de seleção e, por consequência, de exclusão, instrumentos de caráter pedagógico específicos como os manuais historiográficos, as antologias e o livro didático.

Percebe-se, “[...] ao percorrer os caminhos de nossa historiografia literária, a existência de vazios e omissões que apontam para a recusa de muitas vozes, hoje esquecidas ou desqualificadas, quase todas oriundas das margens do tecido social.” (DUARTE, 2002, p. 47). Um breve estudo de quatro manuais historiográficos⁸ reconhecidos pela academia leva à conclusão de que o repertório apresentado potencializa a manutenção de uma perspectiva branca e eurocentrada sobre a história da literatura brasileira.

Dentre as razões para essa inferência estão: as concepções de literatura que os manuais apresentam, alicerçadas em referências clássicas e europeias; e, portanto, a presença opaca do/a negro/a do período colonial nos movimentos literários contemporâneos. A negritude aparece, nas historiografias em geral, mais frequentemente como tema e objeto, enquanto o ser humano fica distanciado da condição de autor. Tal percepção encontra eco nos estudos de Proença Filho (2004). Nesta direção, uma vez que a literatura na escola tem sido pretexto para o ensino da história literária (cf. LAJOLO, 1982; ZILBERMAN, 2009), alerta-se para a importância de uma postura docente crítica frente às historiografias, de modo que professores e professoras contemporâneas possam, então, melhor contextualizar suas escolhas e contemplar narrativas para além de uma história única.

Outra ferramenta escolar para o estudo da literatura são as antologias. Tais coleções correspondem a compilações de trabalhos literários geralmente destinadas à formação de estudantes nas escolas. No século XX, eram agrupadas sem necessariamente fazer uma demarcação temporal, diferentemente da orientação por períodos presente nos manuais de hoje. Ainda que a pesquisadora não faça um recorte racial, quatro antologias brasileiras⁹, analisadas por Becker (2013), demonstram uma tendência à repetição de autores homens e brancos bem como a reiterada presença de obras literárias canônicas. Nesse viés, Wendell V. Harris, no texto “La canonicidad”, sugere a importância de o professor e a professora como agentes de manutenção ou modificação dessas seleções uma vez que “o que se ensina a uma geração depende dos gostos e interesses da geração

⁸ *História da literatura brasileira: origens, barroco, arcadismo* (1983), de Massaud Moisés; *Literatura brasileira: das origens aos nossos dias* (1995), de José de Nicola; *Curso de literatura brasileira* (2015), de Sergius Gonzaga e *História concisa da literatura brasileira* (2017), de Alfredo Bosi.

⁹ *Florilégio contemporâneo*, de Rangel Pestana, publicado em 1907; *Roteiro literário do Brasil e de Portugal – Antologia da Língua Portuguesa (Volume II-Brasileiros)*, de Álvaro Lins e Aurélio Buarque de Hollanda, publicado em 1956; *Antologia escolar brasileira*, de Marques Rebelo, publicada em 1967; *Poesia brasileira: do Barroco ao Pré-modernismo*, de Luís Augusto Fischer e Sérgio Luís Fischer, publicada em 2001.

anterior e das antologias e textos gerados em resposta às demandas exigidas por esses gostos e interesses."¹⁰ (HARRIS, 1998, p. 44, tradução da autora). Portanto, quanto mais consciência teórica, além do conhecimento literário, tiverem os/as docentes, mais fundamentada será a escolha de obras e autores a serem lidos em sala de aula.

O livro didático¹¹, que em certa medida compõe uma antologia, também pode revelar muito sobre o modo como a literatura e seu ensino são concebidos na escola. A inquietação surge, principalmente, quando este texto “[...] se faz portador de normas linguísticas e do cânone literário.” (ZILBERMAN, 2009, p. 35). Ao abordar a decodificação de textos escritos e buscar desenvolver o prazer pela leitura por meio da lógica leitura-texto-exercício, conforme Zilberman (1991), os autores de livros didáticos tendem a acatar o que a tradição prescreve ao adotar um viés pedagógico utilitário frente ao texto literário e reproduzem, assim como os manuais e as antologias, os mesmos escritores e obras do século passado. Tais comportamentos demonstram uma postura semelhante à da escola, uma vez que tendem a acolher nos manuais e antologias o que é modelar, o que pode contribuir, em alguma medida, para a manutenção do cânone literário nacional tradicional e para a obliteração de obras e autores de literatura negro-brasileira.

É importante mencionar que, a partir dos anos 1970, a chamada crise da leitura¹² desencadeou reformas educacionais em que a literatura contemporânea passou a integrar o rol de leituras escolares. Apesar de algumas transformações, é possível estabelecer um paralelo com a pesquisa *A personagem do romance brasileiro contemporâneo: 1990-2004*, elaborada pela professora Regina Dalcastagnè, da Universidade de Brasília (UnB). Os levantamentos revelam um mapa de ausências nas publicações de obras literárias recentes. Foi constatado que autoras e autores contemporâneos não-brancos ainda são minoria no mercado editorial, representando apenas 2,4% do *corpus* analisado

¹⁰ No original: “lo que se enseña a una generación depende de los gustos e intereses de la generación anterior y de las antologías y textos generados en respuesta a las demandas exigidas por esos gustos e intereses.”

¹¹ O livro didático do Ensino Médio compõe uma antologia, considerando que existem produções específicas para o componente curricular de literatura. No Ensino Fundamental, o livro didático se diferencia por apresentar textos literários diluídos no ensino de Língua Portuguesa. Segundo Vasconcelos e Matos (2018), estes livros apresentam a literatura por meio de fragmentos de textos, geralmente utilizados para análise de elementos linguísticos, desprezando o estudo literário do texto. Isso pode ser justificado em função de a política educacional brasileira não prever a literatura como componente curricular isolado, conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

¹² Conforme Zilberman (1991), a chamada “crise da leitura” se refere a uma série de mudanças no panorama cultural e educacional do país. A reforma no ensino instituída no início dos anos 1970 ampliou a faixa de escolaridade obrigatória de cinco para oito anos. Tal fato elevou quantitativamente o público leitor e a oferta de livros. Do mesmo modo, propiciou um espaço maior para o emprego do texto literário em sala de aula. Contudo, o interesse do público jovem por livros decaiu.

(DALCASTAGNÈ, 2011, p. 31). Sintomaticamente, no período analisado pela pesquisa, os estudos de Silva (1995) apontaram que:

O livro didático, de modo geral, omite o processo histórico-cultural, o cotidiano e as experiências dos segmentos subalternos da sociedade, como o índio, o negro, a mulher, entre outros. Em relação ao segmento negro, sua quase total ausência nos livros e a sua rara presença de forma estereotipada concorrem em grande parte para a fragmentação da sua identidade e autoestima. (SILVA, 1995, p. 47)

Em outra produção desta autora, que focaliza a desconstrução da discriminação racial no livro didático, essa percepção se mantém. A permanência da estereotipia e da caricatura em relação à população negra pôde ser identificada por pesquisas realizadas durante duas décadas (cf. SILVA, 2005). Além disso, depreende-se que “[...] o livro didático pode ser um veículo de expansão de estereótipos não percebidos pelo professor” (SILVA, 2005, p. 23) se este tiver uma formação docente acrítica.

Posto isso, reafirma-se a importância de se desenvolver uma consciência histórica e teórica acerca dos instrumentos e das práticas que integram o ensino de literatura no Brasil. Sob a perspectiva de que “[...] a obra literária é um produto da cultura – tanto política e esteticamente, quanto social e historicamente fundamentada” e, portanto, “é necessário estar informado das disputas que compõem o espaço em que a escrita circula” (MIRANDA, 2019, p. 17), reitera-se o caráter político e ideológico de sua leitura na escola no sentido da escolha de determinadas produções em detrimento de outras.

Contudo, defende-se que o cânone literário presente nos materiais didáticos não precisa ser negado. O que se advoga neste trabalho é sua revisão. Além disso, chama-se também a atenção para o fato de que as práticas de leitura em torno desse cânone tradicional exigem uma análise a fim de questioná-lo e ressignificá-lo. Estudos nesse sentido fornecem subsídios para que o professor e a professora possam indagar a presença e/ou ausência de determinados autores e textos nas ferramentas pedagógicas, sobre quem as elabora e, sobretudo, como vêm sendo utilizados em sala de aula nos dias presentes. Ao mesmo tempo, é importante que o/a docente se muna de fundamentações com o objetivo de pensar e agir frente a outras intencionalidades e motivações acerca da leitura literária que não somente as dos e das estudantes.

2.2 LEGISLAÇÃO: da possibilidade à obrigatoriedade do ensino de literatura negro-brasileira

No Brasil, foram implantadas leis e outros instrumentos legais concernentes à educação básica e superior de modo a contribuir para a superação das discriminações motivadas pelo sistema de hierarquização étnica. Apesar disso, as práticas de escolha de textos literários utilizadas para o ensino de literatura no Ensino Fundamental e Médio, em especial, parecem refletir uma lógica unirracional e eurocentrada. Intencionando agregar subsídios à discussão de alternativas para um ensino de literatura a partir de obras, autoras e autores diversificados, pesquisou-se em um recorte de registros oficiais a presença da literatura negro-brasileira no currículo escolar. Nessa esteira foi possível ponderar acerca das lacunas percebidas nesses discursos. Por fim, as reflexões propostas por este estudo abrem caminho para possibilidades de trabalho com textos literários que não sejam somente aqueles de autores homens e brancos em sala de aula.

A partir da promulgação da Lei nº 10.639, em 2003, que torna obrigatório o estudo da História da África e da cultura Afro-brasileira, e das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas* (DCNERER), em 2004, tornou-se imperioso a inclusão programática e curricular dessa temática na Educação Básica e na Educação Superior. Ademais, as *Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDBEN) e os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs) também reconhecem a necessidade da valorização da diversidade étnica e cultural. Logo, o que consistia em uma possibilidade de abordagem passou a ser uma obrigatoriedade curricular para as instituições de ensino e planejamentos docentes. Ficou a questão: como os cursos de formação de professores - principalmente os cursos de História, Geografia, Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Letras -, os currículos escolares e os docentes da educação básica se comportariam em relação a essa nova exigência?

Como se vê, dentre as áreas que devem abranger a temática da negritude e seus conteúdos, na Educação Básica, está a literatura (cf. BRASIL, 2003). Contudo, é importante sinalizar que no Ensino Fundamental, diferentemente do Ensino Médio, o ensino e a prática de leitura de textos literários não são tratados em um componente curricular específico. Os documentos legais, por sua vez, não fazem alusão direta à obrigatoriedade do trabalho pedagógico específico com a literatura negro-brasileira. Porém, apesar dos vazios da legislação, destaca-se sua importância com tal produção

artístico-literária nas salas de aula escolares brasileiras de modo a contemplar a cultura negro-brasileira e apresentar seu passado e sua luta na busca de identidade e visibilidade, assim como a conforme previsto na Lei nº 10.639/2003.

No entanto, tais premissas parecem entrar em contradição na *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC). Este documento, de 2018, delinea os conteúdos e as aprendizagens ao longo das etapas e das modalidades do Ensino Básico de modo mais aprofundado em relação aos outros diplomas legais. Depreende-se a presença dos estudos literários na BNCC no campo artístico-literário, no Ensino Fundamental. Já, no Ensino Médio, o estudo da literatura tem espaço no campo das linguagens. Essa segmentação, segundo Amorim e Silva (2019), demonstra um avanço quando comparada à documentação oficial precedente por apresentar uma perspectiva menos canônica acerca do trabalho com o texto literário na escola. Quanto à escolha de textos, os parágrafos introdutórios dessa seção na BNCC, especialmente nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, postulam que a diversidade deve orientar a organização e progressão curricular incluindo obras de diferentes gêneros, estilos, épocas, territorialidades, autores e autoras (BRASIL, 2018).

No entanto, as premissas que tratam do reconhecimento da diversidade acabam por conflitar com algumas habilidades a serem desenvolvidas na prática do componente curricular de Língua Portuguesa. Sabe-se que no Ensino Fundamental não há previsão de prática específica com a estética literária, uma vez que a literatura encontra-se “diluída” no componente de língua portuguesa.

Tendo isso em vista, escolheu-se analisar recortes da BNCC concernentes ao Ensino Médio por detalharem melhor os conhecimentos a serem desenvolvidos nesse nível. Neste viés, chama a atenção a habilidade correspondente ao código EM13LP48:

Identificar assimilações, rupturas e permanências no processo de constituição da literatura brasileira e ao longo de sua trajetória, por meio da leitura e análise de obras fundamentais do cânone ocidental, em especial da literatura portuguesa, para perceber a historicidade de matrizes e procedimentos estéticos. (BRASIL, 2018, p. 525)

Ao priorizar obras do cânone ocidental e da Literatura Portuguesa, a Base revela um ponto de vista eurocentrado para explicar as matrizes que compõem a historicidade e a estética daquilo que canonicamente se considera ser a literatura brasileira. Apesar de o documento criticar enfoques reducionistas, esta habilidade também pode, se mal

interpretada, “[...] dar continuidade às abordagens historiográficas simplistas e estruturais tão criticadas pela própria Base.” (AMORIM E SILVA, 2019, p. 169).

Outra habilidade que se enfatiza, nesse sentido, é a EM13LP51:

Analisar obras significativas da literatura brasileira e da literatura de outros países e povos, em especial a portuguesa, a indígena, a africana e a latino-americana, com base em ferramentas da crítica literária (estrutura da composição, estilo, aspectos discursivos), considerando o contexto de produção (visões de mundo, diálogos com outros textos, inserções em movimentos estéticos e culturais etc.) e o modo como elas dialogam com o presente. (BRASIL, 2018, p. 526)

Observando os repertórios literários sugeridos na BNCC para o EM, percebe-se a opacidade conceitual dos gentílicos que acompanham o termo “literatura” nessa habilidade. Sob a análise de Sá (2019), incluir produções tão variadas e em outras línguas provoca incertezas quanto à factibilidade da proposta, uma vez que sequer se tenha alcançado a implementação satisfatória da Lei 10.639/2003. Cabe assinalar, ainda, que o documento falha “[...] em não rememorar a vertente negra/afro-brasileira, tratando-a, ao que parece, como sinônimo de ‘literaturas africanas’.” (SÁ, 2019, p. 47) Afinal, as literaturas ditas africanas, comportam o estudo de literaturas dos diversos países que compõem o continente africano, não se referindo à possibilidade de fazer-se um recorte somente dos textos literários daqueles países de Língua Portuguesa, por exemplo

Ainda para o Ensino Médio, existem parâmetros que sugerem o trabalho com a literatura de modo mais contextualizado, como as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (OCEM). Nas OCEM (2006), já figura o debate acerca do cânone e da presença de outras formas do literário na escola, sugerindo a inclusão de produções marginalizadas e de outras matrizes culturais; além disso, aponta para o tradicional foco exclusivo no estudo da história da literatura e movimentos literários no Ensino Médio. O documento também faz alusão à necessidade do letramento literário ao afirmar que o objetivo do ensino de literatura se trata, “[...] prioritariamente, de formar o leitor literário, melhor ainda, de ‘letrar’ literariamente o aluno, fazendo-o apropriar-se daquilo a que tem direito.” (BRASIL, 2006, p. 54). Essas orientações, somadas aos postulados da BNCC, denotam que as referências para o trabalho com o texto literário são mais contumazes, novamente, no Ensino Médio em comparação com o Ensino Fundamental, apesar das lacunas em seus discursos.

Todavia, é necessário sinalizar que o/a docente não necessita deixar o cânone de lado nas aulas de literatura:

[...] uma vez que os clássicos devem ter o seu lugar a fim de compreendermos a cosmovisão de um determinado tempo. Essa cosmovisão, no entanto, não pode se esgotar na leitura dos clássicos, devendo se prolongar por aquelas produções que foram negadas para que o cânone pudesse ser estabelecido como tal. (AMORIM E SILVA, 2019, p. 174-175).

Nesse sentido, essa ponderação encontra amparo nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas* (DCNERER), as quais postulam que “[...] não se trata de mudar o foco etnocêntrico de raiz europeia por um africano, mas ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira.” (BRASIL, 2004, p. 17). Conforme Mignolo (1998), é mais apropriado um movimento descentralizador que contemple distintas culturas e evite uma postura colonial ao elevar textos não canônicos à categoria de canônicos. Assim, a literatura negro-brasileira consistiria em uma alternativa para equilibrar a escolha de determinadas obras literárias, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio, atendendo à heterogeneidade supracitada nas leis e documentos.

A partir dos recortes analisados, percebe-se que as orientações para a prática escolar com o texto literário e a própria formação docente para tal parecem não estar em plena consonância com a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira. Essas questões, se não interpeladas, podem contribuir para a manutenção de uma lógica excludente na abordagem do texto literário na escola. Assim, espera-se que o/a docente questione as incongruências e as ausências acerca da literatura negro-brasileira nas diretrizes da Educação Básica e proponha ações pedagógicas de modo a incluí-la nos currículos.

2.3 LITERATURA NEGRO-BRASILEIRA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: uma questão de método?

A literatura negro-brasileira pode representar uma poderosa contra-voz aos discursos dominantes por expor as subjetividades relegadas ao apagamento do povo negro e de sua produção artística ao longo da história. Além disso, consiste em um dos meios essenciais para a efetivação da Lei nº 10.639/2003 e das DCNERER no cotidiano escolar. Assim, com o objetivo de repensar a escolha das obras que serão lidas em sala de aula, este trabalho defende a importância de estudar e propor, também, metodologia de trabalho com o texto literário nas três etapas da Educação Básica.

O que motivou a elaboração da prática específica para a leitura literária de autores da produção negro-brasileira no currículo dos anos finais do EF foram as indefinições encontradas tanto na legislação, como nos livros didáticos e nas práticas escolares, sobre o trabalho didático-pedagógico nas escolas. Como se pretende que a situação mude, é importante sempre poder refletir sobre possibilidades de integração dessa produção estética no currículo e planejamento escolares.

Atualmente, o/a docente dispõe de diferentes concepções teórico-metodológicas para guiar suas propostas e planejamento com a leitura literária na escola. Dentre essas, escolheu-se adotar os pressupostos presentes nas bases conceituais do letramento literário, que também assume um caráter metodológico, especialmente após o trabalho de Rildo Cosson, ao propor uma sistematização para o ensino de literatura. É sob este entendimento que se tencionou sugerir caminhos teórico-práticos para a inclusão da literatura negro-brasileira em sala de aula, principalmente nos anos finais do EF. O letramento literário pressupõe um caráter de continuidade, de “[...] algo que se constrói ao longo do tempo” (COSSON, 2020, p. 172). Logo, fica evidente a importância do ensino de literatura durante toda a trajetória escolar do/da estudante, e não somente no Ensino Médio ou quando, em outras etapas isoladas, esvaziadas de propósito e significado. Contudo, a prática da leitura literária pode apresentar abordagens distintas para as obras e para o texto literário em si ao longo dos três níveis da Educação Básica.

De acordo com os estudos de Rouxel (2013), no texto *Aspectos metodológicos do ensino da literatura*, é indispensável levar em conta três questionamentos preliminares à metodologia: a intencionalidade e o objetivo do ensino; que literatura ensinar e os avanços teóricos que permitem refletir sobre este ensino. As respostas a essas perguntas parecem estar delineadas, em parte, nas orientações para o nível Médio, a exemplo da BNCC e das

OCEMs. Mas, percebe-se uma indefinição no Ensino Fundamental, especialmente em seus anos finais, nas diretrizes e na prática, sobre qual o papel da leitura literária neste nível.

No Ensino Fundamental, o fato de a literatura se encontrar diluída no componente de Língua Portuguesa, somado à falta de especificidade teórica e metodológica para seu ensino na Base e nos PCNs, denota a ausência de um currículo literário para este nível educacional. Essas opacidades reverberam na realidade escolar, a exemplo das experiências do docente Caio Riter:

[...] geralmente, com honrosas exceções, a leitura, na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, limita-se a práticas metodológicas em que o prazer meramente frutivo e a liberdade na escolha dos títulos impedem uma orientação de qualidade do professor. [...] Já nas Séries Finais do Ensino Fundamental, a leitura passa a ter um caráter avaliativo. O aluno, que antes lia apenas por ler, passa agora a ter a obrigação de ler para uma prova. (RITER, 2009, p. 62)

As percepções do professor fazem pensar que, nessas etapas, a literatura constitui um suporte para outros conteúdos e finalidades quando vinculada a objetivos que não sejam o letramento literário. Essas constatações perduram até os dias atuais. Notadamente, conforme Cosson (2021), aos anos iniciais reserva-se a pura fruição das obras literárias, sem que o exercício de leitura esteja inserido em um processo verdadeiramente educativo; nos anos finais, os textos literários são usados para ampliar e consolidar competências cognitivas de leitura e escrita. Visto que o letramento literário é desenvolvido de modo processual, acompanhando todo o percurso escolar dos/das estudantes, por que o ensino de literatura no Ensino Fundamental parece ser tão limitante, especialmente nos anos finais?

Nesse sentido, as vivências na graduação em Letras da Uergs demonstraram mais obstáculos para a concretização do letramento literário enquanto processo. Conforme o Projeto Pedagógico de Curso (PPC de Letras) aprovado em 2013, dos cinco estágios curriculares obrigatórios, dois são referentes à literatura na Educação Básica. O componente de Planejamento e Prática Didático-Pedagógica II corresponde ao ensino de literatura de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental, enquanto Planejamento e Prática Didático-Pedagógica IV, visa ao Ensino Médio.

Ao passar pela vivência desse nível de Estágio docente, encontraram-se grandes desafios. Apesar dessa prática de estágio ter acontecido no último ano do EF, percebeu-se que os/as estudantes tinham pouco contato com produções literárias escritas e não

conheciam suas particularidades. Além disso, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) e a grade curricular da instituição estadual onde foram realizadas as práticas não mencionavam o ensino da prática da leitura literária do 6º ao 9º ano. A inquietação que se impôs foi, portanto, como ensinar literatura se ela não é tomada enquanto linguagem estética específica?

Para rever a prática pedagógica, Riter (2009) lembra de que é preciso contestar, por exemplo, o mito de que a partir do 5º ano as crianças perdem o "gosto" pela leitura, pois tal mito encerra uma afirmação que se constrói sobre um erro metodológico e, para desmistificar essa crença é necessário pensar em caminhos que levem o leitor e a leitora a ampliarem sua visão de mundo de modo sequencial, ao longo dos níveis de ensino. Pensamentos cristalizados como esse, em certa medida, podem contribuir para a falta de especificidade na abordagem da literatura em sala de aula em se tratando dos anos finais do EF. Assim, repensar o lugar da literatura nessa etapa educacional pode contribuir para a oportunização do letramento literário aos/às estudantes.

Essas limitações abrem margem para que a literatura negro-brasileira e suas temáticas circundantes sejam abordadas de modo utilitário e/ou como pretexto em datas comemorativas, como o Dia ou a Semana da Consciência Negra. As experiências de Proêncio, Lira e Dominico (2015) mostram que, de modo geral, observa-se um trabalho fora de contexto, fragmentado e estereotipado com o conteúdo nessas ocasiões, em escolas públicas e privadas.

O que se argumenta no presente trabalho é justamente o oposto: a inclusão da literatura negro-brasileira de modo contínuo e contextualizado em sala de aula, com vistas a tornar o ensino literário mais amplo e diversificado. Acredita-se que seja preciso tratá-la não mais como uma exceção, mas como um exercício de alteridade, de inclusão e naturalização da diversidade étnica e cultural inerentes ao Brasil.

Diante das imprecisões sobre o ensino de literatura no Ensino Fundamental, torna-se cada vez mais oportuno que o/a docente desenvolva uma consciência metodológica acerca da leitura literária na escola. E para que a literatura negro-brasileira seja incluída de modo efetivo e continuado nesse espaço, é importante não somente refletir sobre os questionamentos supracitados, mas também pensar em caminhos práticos para a leitura do texto literário que sejam significativos para os/as estudantes. Para atingir este propósito, a sequência básica sugerida por Cosson, a qual é desvelada nas seções subsequentes, consiste em uma alternativa para materializar essas concepções.

3 PROPOSIÇÃO PRÁTICA CONTRA UMA HISTÓRIA ÚNICA

Considera-se que um dos papéis principais do/da professor/a de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, apesar da ausência de um currículo literário nesta etapa educacional, seja também o de despertar nos/nas estudantes o interesse pela leitura literária. Conforme visto nas leis e diretrizes que regem o ensino neste nível, é uma obrigatoriedade levar para dentro da sala de aula a diversidade cultural e racial. Porém, as aulas de literatura na escola têm sido quase dominadas por escritores do padrão normativo de uma sociedade patriarcal: homens, brancos, heterossexuais e das classes médias.

Com o objetivo de integrar uma realidade mais ampla, propõe-se que o/a docente assuma o desafio de mudar esse paradigma e ofereça a oportunidade - e o direito! - de os/as estudantes lerem obras escritas por autores e autoras negro-brasileiros/as e de outras diversidades sociais. Por isso, mais do que rever o cânone, é preciso apresentar sugestões práticas para a abordagem das leituras que devem ser incluídas na prática escolar, a exemplo das que podem ser compreendidas como parte da literatura negro-brasileira.

Para que isso aconteça, é necessário ter em mãos obras potentes que propiciem tanto análises pertinentes à linguagem quanto discussões contextualizadas sobre os temas abordados no texto e seus aspectos estéticos. Quanto às representações¹³ que possam reproduzir estereótipos racistas, recomenda-se confrontá-las, buscando sua ressignificação. Essas construções podem ser verificadas na maneira como a negritude é retratada nas obras literárias. Parafraseando o célebre discurso da escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie (2019), *O perigo de uma história única*, enfatiza-se que o risco de uma representação distorcida e incompleta reside em criar estereótipos e fazer com que uma narrativa se torne a única possível a ser contada.

Tendo isso em vista, *Os nove pentes d'África*, de Cidinha da Silva, foi a obra escolhida para a proposta de prática pedagógica apresentada neste trabalho, como um exemplo de fixação e compreensão da ancestralidade e da própria cultura negra, também ligadas a aspectos físicos específicos - especialmente o cabelo. A produção é

¹³ Por representação toma-se "o processo pelo qual membros de uma cultura usam a linguagem para produzir sentidos." (HALL, 1997, p. 61).

recomendada para a prática de leitura nos 6º e o 7º anos pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) de 2020.

Utilizando-se de uma linguagem metafórica e poética, a narrativa de *Os nove pentes d'África* perpassa as histórias de uma família negro-brasileira, unindo gerações por meio da memória e da fabulação:

A autora Cidinha da Silva tece, neste livro, uma linda história de tradição e contemporaneidade na voz da narradora Bárbara, de dezesseis anos, neta de seu Francisco Ayrá, um contador de histórias, um guardião das memórias - um griot “que com muita inteligência partilha com toda a sua família os saberes que são perpetuados mesmo depois de sua passagem para o orum. Vô Francisco tem nove netos para os quais deixa nove pentes presentes de madeira esculpida com símbolos de sua ancestralidade africana. Esses pentes contam histórias do passado que contribuem para ressignificar o presente e o futuro de seus netos [...] “O livro de Cidinha da Silva nos proporciona, navegar no barco da memória e da vida”. (NASCIMENTO; FILHO, 2021, p. 33)

Nesta história, os pentes herdados pelos nove netos de Francisco Ayrá simbolizam a ancestralidade, as características e as trajetórias pessoais de cada personagem com o qual o avô presenteou o objeto. Ao passo que o enredo se desvela, também são retratados temas como: amizade, preconceito, deficiência física, adoção e o ciclo da vida.

A sequência didática apresentada a seguir tem caráter propositivo e expressa a possibilidade de prática escolar com o texto e com obras semelhantes. É baseada nos quatro passos básicos do letramento literário proposto por Cosson (2009): motivação, introdução, leitura e interpretação. Conforme o autor, a primeira etapa, *motivação*, consiste em preparar o/a estudante para “entrar no texto”, ativando seus conhecimentos prévios; na *introdução*, são apresentados autor/autora e obra; a *leitura*, por sua vez, corresponde ao ato de ler a obra literária em si; na *interpretação*, busca-se construir sentidos para o texto lido, dialogicamente¹⁴. Esse encadeamento e a ênfase das atividades sugeridas trata-se de uma dentre múltiplas possibilidades de abordagem a partir da obra escolhida.

¹⁴ Nesta proposta, a interpretação compreendida como *movimento interior* é feita, também, durante a etapa de leitura. Conforme Cosson (2009), esse momento acompanha a decifração das palavras, das páginas e dos capítulos e tem seu ápice na apreensão global da obra.

3.1 SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMENTADA


Quadro 1: Aspectos Gerais da Sequência Didática

Aspectos Gerais		
Ano(s): 6º e 7º do Ensino Fundamental	Duração: aproximadamente 19 períodos de 50 min.	Tema: Encontros com a diferença - Categoria 1 do PNLD Literário 2020 (6º e 7º anos)
Gêneros textuais: novela (narrativa), tirinha, vídeo de redes sociais, biografia, entrevista, glossário, seminário, comentário, relato, canção, <i>podcast</i>	Eixo(s): Oralidade, Leitura/escuta, Produção, Análise linguística/semiótica	Campo(s): Campo artístico literário
<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Geral: que os/as estudantes tenham contato com a literatura negro-brasileira. • Específicos: <ul style="list-style-type: none"> a) que os/as estudantes (re)conheçam elementos da cultura africana; b) que estabeleçam relação entre textos de diferentes gêneros; c) que se posicionem criticamente em relação ao que leem. 	<p>Competências específicas de Língua Portuguesa:</p> <p>3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.</p> <p>9. Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.</p>	<p>Habilidade da BNCC:</p> <p>(EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.</p> <p>(EF69LP49) Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura e por outras produções culturais do campo e receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor.</p>
<p>Materiais e recursos: exemplares do livro <i>Os nove pentes d'África</i>, de Cidinha da Silva¹⁵, caderno, computador com acesso à <i>internet</i>, dicionários, caixas de som, cópias impressas, folhas, canetas, projetor multimídia, tesoura e cola, revistas, bolsa de tecido, pente garfo.</p>	<p>Espaços: sala de aula e biblioteca.</p>	<p>Parâmetros avaliativos: participação em aula e realização das atividades propostas.</p>

Fonte: Autora (2022)

¹⁵ A edição utilizada nesta sequência didática foi publicada pela Mazza Edições, uma vez que o acesso aos exemplares do PNLD Literário 2020 é restrito a diretores/as e professores/as de escolas cadastradas. Referência completa: SILVA, Cidinha da. **Os nove pentes d'África**. Ilustrações: Iléa Ferraz. Belo Horizonte: Mazza Edições. 2009.

Quadro 2: Sequência Didática Comentada

Etapa	Nº de períodos	Procedimentos	Comentário
Motivação	1	<p>👁️ Na sala de aula, os/as estudantes observam um pente garfo. Pode ser colocado em uma mesa ou dentro de uma caixa decorada com motivos étnicos africanos.</p> <p>💡 Dica: o pente garfo pode ser encontrado em farmácias e lojas de acessórios para cabelos por preços acessíveis.</p> <p>💬 Oralmente, respondem aos questionamentos:</p> <ol style="list-style-type: none"> Você ou alguém da sua família usa pente garfo? Para que ele serve? O que esse objeto pode ter a ver com <i>ancestralidade</i>? O que essa palavra significa? Cite um exemplo. <p>💡 Dica: para auxiliá-los na resposta, sugerir que eles pesquisem a definição no dicionário ou em ferramentas de busca online.</p> <p>📖 Fazem a leitura e observam as linguagens verbal e não verbal da tirinha Espelho, de Kiusam Oliveira, com ilustrações de Amora Moreira.</p> <p>Figura 1 - Tirinha <i>Espelho</i>, de Kiusam Oliveira</p> 	<p>→ Enfatiza-se que este sequenciamento de atividades prioriza mais a trajetória dos/das estudantes do que a quantidade de aulas. Posto isso, o número de períodos destinado a cada etapa pode variar para mais ou para menos, dependendo dos conhecimentos dos quais eles/elas já se apropriaram.</p> <p>→ Nesta etapa, foram propostas atividades que mobilizem a <i>bagagem sociocognitiva</i> dos/das estudantes, que ativem conhecimentos prévios “da língua e das coisas do mundo” (KOCH; ELIAS, 2017, p. 21).</p> <p>! É importante que, no primeiro diálogo, se faça referência ao pente garfo não como um acessório extraordinário, mas como um objeto de uso comum, tratando a questão com naturalidade.</p> <p>→ Fábio Leite (2008), em <i>A questão ancestral</i>, entende a ancestralidade como um termo de difícil definição. O que se leva em conta nesta sequência é a ponderação de Oliveira (2018), que propõe a reflexão sobre ela [a ancestralidade] como ferramenta literária e social, numa tentativa de resistência a uma hegemonia.</p>

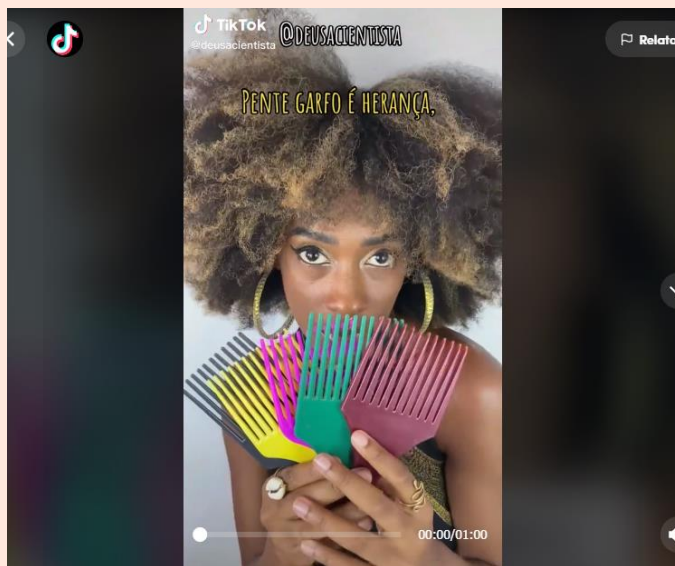
Fonte: Kiusam Oliveira (2019)

Respondem oralmente:

- Na sua opinião, por que a menina Tayó considera que “o espelho é uma porta encantada”?
- Qual a relação entre *ancestralidade* e a tirinha? Em qual quadrinho podemos perceber isso e por quê?

Assistem ao vídeo da pesquisadora e *TikToker* Kananda Eller (@deuscientista) para conhecer as origens do pente garfo e sua simbologia. [Vídeo aqui](#). Duração: 01 min.

Figura 2 - Captura de tela *Venham conhecer a história do pente garfo!*



Fonte: TikTok (2022)

→ As questões propostas para a análise da tirinha *Espelho* foram inspiradas no produto educacional¹⁶ elaborado por Nascimento e Filho (2021).

→ A seleção dos textos complementares (como a tirinha *Espelho* e o vídeo do TikTok *Venham conhecer a história do pente garfo!*) tenciona contemplar produções negras brasileiras, sob a forma de gêneros textuais¹⁷ variados, para além do suporte escrito.

→ A escolha de se apresentar a história e a importância do pente-garfo encontra amparo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a qual prevê o resgate da história e da cultura afro-brasileira.

¹⁶ *O Griot e as narrativas de tradição oral na sala de aula* [recurso eletrônico] / Márcia Helena do Nascimento, Nelson Martinelli Filho – 1. ed. - Vitória : Instituto Federal do Espírito Santo, 2021. 121 p. : il. 30 cm.

¹⁷ Para Marcuschi (2005, p.19) os gêneros textuais correspondem a “entidades sociodiscursivas e formas de ação social incontornáveis de qualquer situação comunicativa”.

		<ul style="list-style-type: none"> 🗣️ Comentam sobre o que pode simbolizar o pente garfo, de acordo com o vídeo assistido, e por que isso está relacionado à <i>ancestralidade</i>. 🗣️ Respondem se já viajaram para algum lugar e qual: como foi a experiência? Quais memórias têm desse momento? 🗣️ Após, o/a professor/a diz para os/as estudantes que “alguém” deixou um convite para cada um deles. ✉️ Recebem um envelope contendo um <i>ticket</i> de viagem como se fosse enviado por Barbinha, a narradora-personagem da obra <i>Os nove pentes d’África</i>, de Cidinha da Silva. Nele, a menina convida os/as estudantes para uma aventura - literária - , para que descubram o que mais o pente garfo pode representar, a partir da história de sua família e seus ancestrais. 🗣️ Os/as estudantes respondem oralmente quem imaginam ser a remetente do bilhete e se aceitam o convite feito por ela. 🚶 Dirigem-se para a biblioteca da escola para começar a descoberta! <p style="border: 1px solid black; padding: 2px;">💡 Dica: é recomendado agendar a visita previamente com o/a responsável pelo espaço.</p>	
Introdução	1	<ul style="list-style-type: none"> 📖 Os/as estudantes retiram seus exemplares na biblioteca. 🗣️ O/a docente explica que farão a leitura do livro. Faz uma breve exposição oral dos motivos que o/a levaram a querer compartilhá-lo com a turma e apresenta sua materialidade. 📖 O/a docente faz a leitura em voz alta da capa, contracapa, primeira e segunda orelha e dedicatória do livro. Os/as estudantes acompanham em seus exemplares. 🗣️ Os/as estudantes opinam sobre o que pensam se tratar a história, considerando os elementos paratextuais do livro: 	<p>➔ Apresentar o livro e as motivações para a sua escolha de tal modo pode “seduzir o leitor para que enfrente o esforço [da leitura].” (COLOMER, 2007, p. 110).</p>

- a) O que a ilustração da capa pode ter a ver com título e a história de *Os nove pentes d'África*?
- b) Qual o vínculo da pessoa que escreveu o texto das orelhas com a autora?
- c) A quem a escritora dedica o livro e por quê? O que isso pode revelar sobre a história que será contada?

🗨️ O/a professor/a explica que preencherão uma Ficha Biográfica sobre a autora do livro, Cidinha da Silva, e apresenta brevemente as características do gênero biografia.

📄 Sugestão de Ficha Biográfica:

Figura 3 - Ficha Biográfica do(a) autor(a)

Ficha Biográfica do(a) autor(a)	
Nome completo	
Ano de nascimento	
Nacionalidade	
Estudos e profissão	
Obras principais	
Curiosidades	
Fonte(s): _____ _____	

Fonte: Autora (2022)

→ Embora Cosson (2009) recomende que a apresentação do autor e da obra seja breve, optou-se por aprofundar as atividades da Introdução com a intenção de evidenciar a autoria negro-brasileira. A escolha considerou as colocações de Djamila Ribeiro (2019), em seu *Pequeno Manual Antirracista*, as quais sinalizam a importância de ler autores negros e reconhecer o fato de que suas produções também elaboram o mundo.

🔍 Pesquisam sobre quem é a autora do livro na *internet* usando a ferramenta de busca do Google.

💡 **Dica:** nesse momento, é importante orientá-los/as na busca por palavras-chave e sinalizar a importância de registrar a fonte das informações.

📌 Preenchem as lacunas na Ficha impressa em folha 15x21cm. Após, depositam a ficha na primeira orelha do livro, de modo que o material circule entre outros leitores.











📺 **Sugestão de vídeo:** a turma pode conferir a atividade comparando as informações com entrevistas da autora. Sugere-se a entrevista concedida ao canal Bondelê, na qual Cidinha faz uma autoapresentação, cita suas principais obras e fala sobre a sua relação com a literatura na infância. Assim, os/as estudantes podem agregar outros dados à Ficha Biográfica. [Vídeo aqui](#). *Exibir por meio do projetor multimídia.

💡 **Dica:** o/a professor/a também pode optar por incluir a biografia da ilustradora, Iléa Ferraz.

📁 De volta à sala de aula, cada estudante recebe um caderno brochura.

💬 O/a docente explica que farão registros da aventura e este será o seu Diário de Bordo. Nele, registram impressões e relatos acerca da obra, sob orientação docente. A proposta é que o caderno seja alimentado à medida que leem e se apropriam do texto.

→ O Diário de Bordo, ou Diário de Leitura, apresenta “[...] registros das impressões do leitor durante a leitura do livro, podendo versar sobre dificuldade de compreensão de determinadas palavras e trechos, transcrição de trechos favoritos com observações, evocação de alguma vivência relação com outros textos lidos, apreciação de recursos textuais, avaliação da ação das personagens, identificação de referências históricas e outros tantos recursos que constituem a leitura como um diálogo registrado entre leitor e texto.” (COSSON, 2021, p. 122).

		<p> Personalizam a capa do Diário de Bordo com colagens de materiais diversos: recortes de revistas, miçangas, papel colorido ou outro material disponível, identificando nome e turma.</p> <p> Pesquisam na ferramenta de busca do Google por “o que é referência bibliográfica” e/ou “como fazer referência bibliográfica de livro”.</p> <div data-bbox="465 443 1424 513" style="border: 1px solid black; padding: 2px;"> <p> Dica: o/a docente sinaliza que podem olhar exemplos em outros livros que tenham em casa.</p> </div> <p> Escrevem a referência bibliográfica de <i>Os nove pentes d'África</i> no cabeçalho da primeira página do Diário.</p>	<p>→ Os Diários de Bordo podem ser levados para a casa dos/das estudantes desde que se combine previamente que eles e elas tragam-no de volta à escola.</p> <p>→ Sugere-se que se incentive o uso do instrumento <i>referência bibliográfica</i> desde o Ensino Fundamental, para que os/as estudantes selecionem e identifiquem a fonte da qual retiram uma determinada informação.</p>
<p>Leitura (preparação)</p>	<p>1</p>	<p> Na sala de aula, os/as estudantes inferem o que precisam fazer antes de uma viagem. A partir das respostas que surgirem, o/a docente explica que, para a aventura literária, também precisam organizar o Diário de Bordo antes da partida.</p> <p> Reservam uma folha frente e verso do Diário de Bordo para criarem um <u>Glossário*</u>. Antes da leitura de cada capítulo, recebem do/a docente pequenos papéis com palavras do texto que possivelmente desconhecem, com os respectivos significados. Colam no Diário, organizando os termos em colunas separadas por classes de palavras (substantivo, adjetivo, verbo).</p> <div data-bbox="465 1166 1424 1236" style="border: 1px solid black; padding: 2px;"> <p> Dica: o/a professor/a retoma o que é um glossário e as características das classes de palavras no quadro.</p> </div> <p> Observam a imagem de uma <i>árvore genealógica</i> (impressa ou pelo projetor multimídia).</p> <p> Respondem oralmente:</p> <p>a) O que estão vendo na imagem?</p>	<p>→ Dedicar-se um período para organizar os instrumentos que serão utilizados durante a leitura. Sugere-se abordar os procedimentos de maneira lúdica.</p> <p>→ Os/as estudantes necessitam de alguém que lhes facilite a leitura, “dando o significado das palavras novas, sem remeter-lhes à demora do dicionário nesse momento” (COLOMER, 2007, p. 110).</p>

- b) Para que essa “árvore” serve?
c) Quais informações são necessárias para construir uma?

✦ Colam um quadro impresso no Diário de Bordo para preenchê-lo com os nomes das personagens e o grau de parentesco entre elas que aparecem a cada capítulo. O/a professor/a explica que o objetivo é construir uma árvore genealógica da família que será apresentada no livro.

💡 **Dica:** utilizam o modelo a seguir com as lacunas em branco.

Figura 4 - Quadro das personagens*

AVÓS	FILHOS	NETOS
Berna	Neusa	Abayomi
	Dinda	Lira
Francisco Ayrá	Onirê	Luciana
	Ainan	Bárbara
	Aganju	Melissa
		Ayana
		Ana Lúcia
		Zazinho
		João Candido

Fonte: Terena Thomassim Guimarães (2021)

📌 Marcam no livro os seguintes trechos com *post its* coloridos, a cada capítulo lido:





- Trechos que gostaram
- Trechos que não gostaram
- Trechos que não entenderam

💬 O/a docente diz aos/às estudantes que, agora, estão prontos para começar a aventura!

→ Em seu ensaio *Da representação à auto-apresentação da Mulher Negra na Literatura Brasileira*, Conceição Evaristo (2005) denuncia os apagamentos da prole negra no discurso literário brasileiro. Logo, montar a árvore genealógica desse núcleo familiar, evidenciando suas raízes, torna-se mais do que uma atividade escolar, mas um ato de resistência.

modelo de quadro sugerido integra o [Plano de Aula “Os nove pentes d’África”, de Cidinha da Silva](#), elaborado pela professora Terena Thomassim Guimarães. A proposta didática foi apresentada durante a ação de extensão [“Eu também leio! Encontros com o acervo do PNLD literário 2020”](#), promovida pelo grupo de pesquisa “O livro é um convite”, coordenado pela professora Caroline Valada Becker, e pelo PRAPEDI - Práticas Pedagógicas do CAp/UFRGS em diálogo.

→ Os/as estudantes devem ser lembrados/as de realizar as marcações ao longo das aulas, uma vez que os trechos sinalizados por eles e elas servirão de base para outras atividades desta sequência.

<p>Leitura</p>	<p>2</p>	<p> O/a professor/a informa que os primeiros desafios da aventura começaram a chegar: a primeira parada será em um <u>seminário</u>!</p> <p> Dica: para preparar a turma, o/a docente explica o que é um seminário e como ele será organizado.</p> <p> Dividem-se em 6 grupos.</p> <p> <u>Questões norteadoras para o seminário*</u>: um representante de cada grupo sorteia um papel dentro de uma bolsa de tecido. Cada papel revela uma pergunta sobre o capítulo 1, “do amor e da alegria”, para orientar a leitura e as discussões do seminário:</p> <p>Grupo 1: Quais personagens “aparecem” no primeiro capítulo? Por quem e como são apresentados? Tinham alguma ocupação/profissão? Apresentar trechos em que isso fica expresso.</p> <p>Grupo 2: Quem pode estar contando a história? Trata-se de uma menina ou um menino? Quais pistas no texto levaram a essa hipótese? Será que existe alguma relação com a remetente do bilhete?</p> <p>Grupo 3: De onde vêm os ancestrais dessa família? Quais palavras e elementos do texto levam a essa conclusão? Apresentar trechos em que isso fica expresso.</p> <p>Grupo 4: Por que são mencionados <u>nove</u> pentes? Para quem são entregues no capítulo 1 e o que eles simbolizam? Apresentar trechos em que isso fica expresso.</p> <p>Grupo 5: O que acontecia quando avô e netos/as se encontravam na varanda? Havia um momento do dia específico para isso? Por quê? Apresentar trechos que comprovem a resposta.</p>	<p>→ Propõe-se um seminário inicial como uma atividade de interpretação interior. A dinâmica de grupo, logo no início da etapa, tenciona encorajar os/as estudantes a manifestar seu entendimento sobre o texto lido.</p> <p>→ Sinaliza-se que os questionamentos apresentados ao longo desta etapa não pretendem esgotar as possibilidades de leitura da obra. São apenas recortes de uma abordagem possível.</p> <p>→ Os elementos da narrativa (narrador, personagens, tempo, espaço e enredo) são discutidos sob a configuração de perguntas com a intenção situar os/as leitores/as na narrativa.</p> <p>→ Por meio das esculturas de vô Francisco, se materializam, na ficção, o reconhecimento dos processos históricos de libertação dos países da África no século XX, as divindades e os costumes herdados dos ancestrais africanos.</p>
-----------------------	----------	---	--

Grupo 6: Quem era Vô Francisco? O que ele fazia? Que rostos e temas ele gostava de representar em suas obras? Apresentar trechos em que isso fica exposto.

📖 O/a docente lê em voz alta o capítulo 1, “do amor e da alegria”, e os/as estudantes acompanham em seus exemplares.

💬 Pensam e debatem coletivamente as respostas para as perguntas, relendo partes do capítulo.

🌐 O/a docente abre o mapa-múndi (físico ou projetado) para ambientar o seminário e para que a turma localize pontos mencionados no livro.

👥 Seminário: dispostos em círculo, mas próximos dos membros do grupo, participam de dois momentos do seminário:

1. Respondem oralmente às Questões norteadoras para o seminário* (com intervenções do/a professor/a).
2. Leem em voz alta papéis distribuídos com os seguintes trechos e questões para discussão, agregando explicações do/a docente:

✓ “Era tanto encanto que uma dezena de Bernas coloridas dançavam e cantavam na cabeça do vô.” (p. 5) - Será que havia Bernas dançando na cabeça do vô, literalmente, ou o trecho expressa outra coisa? O quê?

✓ “Vários clientes comentavam as peculiaridades das imagens humanizadas, também as diferenças entre as obras do vô e as representações dos loruba, tão comuns no Brasil.” (p. 7) - O que são imagens humanizadas? Quem são os loruba?

✓ “O vô parecia um rio largo e profundo, como o Congo, cujo nascedouro é singelo e escondido na floresta densa.” (p. 7) - O que é o nascedouro de um rio? Onde fica o rio Congo? Localize-o no mapa. Por que o vô Francisco é comparado com ele?

→ A primeira leitura é feita em voz alta pelo/a professor/a para motivar os/as estudantes e por se tratar, também, de uma “forma de sociabilidade”, uma vez que “ledor e ouvinte dividem mais que a reprodução sonora do escrito, eles compartilham um interesse pelo mesmo texto, uma interpretação construída e conduzida pela voz [...]” (COSSON, 2021, p. 104).

→ Conforme a habilidade (EF67LP23) da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) devem “respeitar os turnos de fala, na participação em conversações e em discussões ou atividades coletivas, na sala de aula e na escola e formular perguntas coerentes e adequadas em momentos oportunos em situações de aulas, apresentação oral, seminário etc.”

→ Neste momento do seminário, abre-se espaço para que façam inferências e discutam questões relacionadas à *linguagem figurada* e relacionem aspectos históricos e culturais com a caracterização das personagens e o enredo.

		<p>✓ “Embora trabalhasse todas as esculturas com igual dedicação, os barcos e os pentes eram os prediletos do vô. Os barcos foram apresentados a ele pelo Zazinho. O primo insistia em que o vô conhecesse as embarcações do <u>povo Songai</u> [...]” (p. 7) - Quem era o povo Songai? Por que ele é mencionado?</p> <p>✓ “As histórias dos pentes <u>dormitavam na parte ornamental</u> e na magia de pentear os cabelos, desembaraçá-los, trançá-los novamente, sentados entre as pernas das trançadeiras, Tia Neusa ou Dinda, e vó Berna.” (p. 8) - O que acontecia neste momento? Por que ele era mágico, segundo o texto? O que você entende pela expressão “as histórias dormitavam na parte ornamental”?</p> <p>💡 Dica: questões históricas e geográficas podem ser explicadas oralmente pelo/a docente ou apresentadas em material impresso; também pode-se elaborar um projeto interdisciplinar com História e Geografia.</p> <p>📌 <u>Atividade no Diário de Bordo:</u> resumem o capítulo 1 em um parágrafo e relatam se as expectativas sobre a história se confirmaram ou não, levando em conta as previsões feitas na etapa de Introdução.</p> <p>📌 Preenchem o Quadro das personagens*.</p>	
	🏠	<p>🔍 Em casa, pesquisam a palavra “esculturas” na categoria de imagens da ferramenta de busca do Google.</p> <p>📌 + 🎨 <u>Atividade no Diário de Bordo:</u> com base nos resultados da pesquisa e no que foi lido no capítulo 1 do livro, imprimem, recortam e colam no Diário de Bordo a imagem de escultura que mais se parece com as que Vô Francisco esculpia e escrevem o porquê.</p> <p>💡 Dica: caso não disponham de impressora, podem desenhar e colorir à mão.</p>	<p>→ Esta atividade de pesquisa possibilita ao/a estudante o encontro com diferentes estéticas. Mobiliza uma estratégia de leitura denominada <i>visualização</i>, que consiste na “construção de imagens mentais sobre o que está sendo abordado no texto, o que demanda, obviamente, recorrer à experiência de mundo do leitor.” (COSSON, 2021, p. 117).</p>
Leitura	2	<p>📖 Estudantes leem silenciosamente o capítulo 2, “da perseverança”.</p> <p>💬 Comentam suas percepções sobre esse capítulo, com intervenções do/a professor/a:</p>	<p>→ O <i>comentário</i>, “talvez uma das formas mais antigas de se relacionar com o texto escrito” (COSSON, 2021,</p>

- a) O que você já sabe sobre os netos Lira e Abayomi? De onde eles vieram? (p. 12)
- b) Você consegue apontar no texto o sobrenome da família que os adotou? (p. 12)
- c) O que pode ser o “arrepio da despedida” (p. 13) que a narradora sentiu? O que você imagina que vai acontecer?
- d) Comente o que entendeu sobre a história da flor amarela. Que lição esse conto nos transmite?
- e) A história da flor amarela é interrompida em algum momento? Em que parte do texto a pausa acontece e como você percebeu isso? (p. 15)
- f) Para você, o que significa *perseverança*?

✏️ + 🎨 Atividade no Diário de Bordo: criam um verbete para o termo “perseverança” a partir das próprias palavras, enfeitando-o com desenhos e colagens que representem a história da flor amarela.

💡 **Dica:** podem se inspirar no modelo de verbete comumente encontrado em dicionários.

💬 Respondem oralmente à sensibilização para a leitura do capítulo 3 “de passagem”:

- a) Você costuma lembrar dos seus sonhos ao acordar?
- b) Gostaria de compartilhar uma história que tenha acontecido nos seus sonhos?
- c) Você já procurou saber o significado deles?
- d) Você sabia que existe uma ciência chamada *onirologia*, que estuda o significado dos sonhos?

💡 **Dica:** pode-se chamar a atenção para o radical da palavra *onirologia* e a relação com seu significado.

p. 121), é feito predominantemente de modo oral durante a etapa de leitura.

→ Embora os capítulos sejam relativamente curtos, há palavras e expressões que merecem atenção e uma pausa para conversa. Esse movimento é feito durante toda a etapa de leitura.

→ Ao atribuir um significado pessoal à palavra “perseverança”, ou seja, ressignificá-la a partir da experiência da leitura, abre-se a possibilidade de organizar sentimentos e percepções, revelando o potencial humanizador da literatura evidenciado por Candido (2011).

→ Com o objetivo de preparar a turma para adentrar o capítulo, o/a docente pode motivar comentários “que afastem o medo e a dúvida que todo texto desconhecido sempre provoca” (COLOMER, 2007, p 110).

📄 **Desafio:** recebem questionamentos em um pequeno papel impresso para orientar a leitura do capítulo 3, “de passagem”, e colam no Diário de Bordo:

Desafio: Após fechar os olhos, rindo leve e sonhador, Vô Francisco chegou a um lugar misterioso. Imagine que você é um/a cientista da onirologia e precisa decifrar o sonho do avô. Com base nas pistas dadas no capítulo 3, investigue:

1. Que lugar pode ser esse, considerando suas características?
2. Quem vô Francisco encontrou? O que isso pode significar? Justifique.

📖 Estudantes leem silenciosamente o capítulo 3, “de passagem” buscando as pistas para responder ao desafio.

📌 **Atividade no Diário de Bordo:** respondem ao desafio, por escrito.

📌 + 🗣️ **Atividade no Diário de Bordo e Oral:** copiam o seguinte excerto da página 19:

As árvores de frutas do quintal não mais desenharam a silhueta verde sombreada de preto no amarelo manga do céu; ao invés disso, formavam um borrrão, meio chumbo, meio fumaça. Vô Francisco já não estava conosco.

Em seguida, tentam definir em uma palavra o sentimento ou a sensação que este trecho os fez sentir, por escrito, e expõem oralmente o porquê.

📖 Estudantes leem em voz alta o capítulo 4, “da despedida”, com interrupções do/a professor/a a cada página.






🗣️ Comentam suas percepções sobre esse capítulo, com intervenções do/a professor/a:

✓ O que pode ser o banquinho zoador de Melissa? (p. 20);

→ Conforme Petit (2019), a literatura pode se tornar um espaço possível para a transformação das emoções e dos sentimentos ao ativar processos de simbolização. Assim, a morte de Vô Francisco, que traz à tona um assunto por vezes delicado, pode ser discutida e conversada sob a proteção da mediação de um texto.

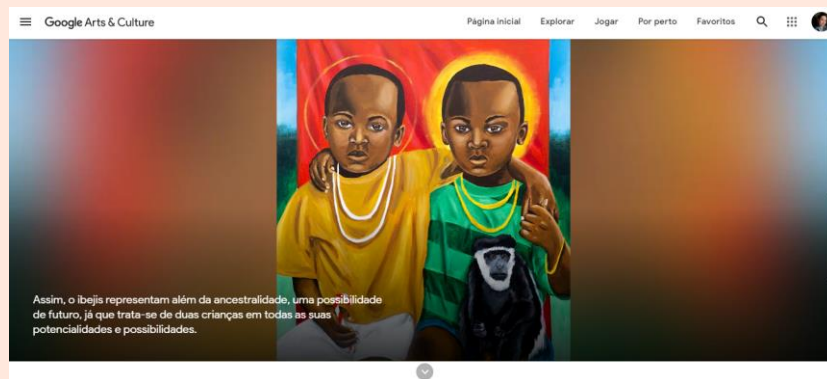
→ O texto literário consiste em um suporte para “estimular as trocas, fazendo circular muitas coisas em um grupo” (PETIT, 2019, p. 64), por meio do compartilhamento de percepções.

		<p>✓ Quais elementos aparecem na cena da cerimônia de despedida de Vô Francisco que podem estar relacionados à cultura africana? Por quê? (p. 20-21);</p> <p>✓ Por qual motivo foi chegando “uma infinidade de vizinhos”? Será que todos da família estavam presentes? (p. 21-22);</p> <p>✓ O que significa que a Vó Berna “estendeu o coração para que o João se abrisse no colo dela?” (p. 23);</p> <p>✓ O que pode simbolizar a “baleia enalhada” que o primo João Cândido afirma ver? Por que ele escolheu demonstrar seu sentimento com essas palavras? (p. 23-24).</p> <p>✦ Preenchem o Quadro das personagens*.</p>	<p>→ Nos trechos selecionados, faz-se a análise linguística/semiótica recomendada na habilidade EF67LP38 da BNCC: “Analisar “os efeitos de sentido do uso de figuras de linguagem, como comparação, metáfora, metonímia, personificação, hipérbole, dentre outras.”</p>
Leitura	2	<p>📌 <u>Atividade no Diário de Bordo</u>: os/as estudantes transcrevem pelo menos um trecho que tenham marcado com os <i>post its</i> e justificam a escolha em uma frase.</p> <p>✉ O/a professor/a pergunta se alguém gostaria de abrir um envelope misterioso. Nele, há uma carta em que o remetente, identificado apenas pela inicial “O.”, anuncia que está chegando para a despedida de Francisco.</p> <p>💬 Respondem oralmente quem era a única pessoa que estava faltando, conforme mencionado no capítulo “da despedida”, na página 22. Será que foi ele quem enviou a carta?</p> <p>📖 Estudantes leem em voz alta o capítulo 5, “pulsão da vida”. Dispostos em círculo, cada um lê até o ponto final, chamados aleatoriamente.</p> <p>💬 Respondem oralmente, retomando trechos:</p> <p>a) Conforme os dois primeiros parágrafos da página 27, quem chegou à casa <i>esbaforido</i>? O que significa essa expressão? Confirmam quem enviou a carta.</p>	<p>→ As atividades as quais envolvem inferências que consistem em “reunir pistas dadas pelo texto para chegar a uma conclusão ou interpretação sobre o que se está lendo.” (COSSON, 2021, p. 117).</p>

		<p>b) Na página 28, já é possível saber quem está contando a história? Como o pai dela a chama? (Barbinha) Qual será o seu nome?</p> <p>c) Por que Onirê, o pai de Barbinha, deixou a filha para os avós criarem? Também comentam por quem foram criados e como tem sido essa experiência para eles/elas.</p> <p>d) O que foi o Festival de Woodstock? O que isso tem a ver com o fato de o pai de Barbinha ser um viajante?</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p> Dica: para ajudá-los a fazer essa relação, o/a professor/a pode mostrar imagens e/ou vídeos do festival que demonstrem o caráter itinerante do movimento <i>hippie</i>.</p> </div> <p> Leem silenciosamente o capítulo 6, “do giro da roda”.</p> <p> Comentam suas percepções sobre esse capítulo, com intervenções do/a professor/a:</p> <p>a) Como Lira se sentia, segundo sua mãe, e por quê? De que maneira o pente dado a ela pelo avô podia ajudá-la?</p> <p>b) No trecho “As tias acharam graça e encerraram o papo dizendo que nossa família era de luz, com direito a apagões, de vez em quando.” Por que elas fizeram esse comentário? O que seriam esses “apagões”? Isso também acontece na sua família? (p. 33)</p> <p> Preenchem o Quadro das personagens*.</p>	<p>→ Durante esta etapa, utiliza-se a estratégia de <i>conexão</i>, “que consiste em reunir pistas dadas pelo texto para chegar a uma conclusão ou interpretação sobre o que se está lendo” (COSSON, 2021, p. 117)</p>
Leitura	2	<p> Respondem oralmente:</p> <p>a) Você já foi a um museu? Onde ele fica e o que você lembra de ter visto durante a visita?</p> <p>b) Você sabia que atualmente podemos visitar exposições artísticas sem sair de casa? Se já teve essa experiência, conte como foi.</p>	<p>→ Nesta atividade, espera-se que os/as estudantes observem os seguintes elementos da exposição artística: infância, cultura africana, etnia iorubá, esculturas e ancestralidade, relacionando-os com a obra literária que estão lendo.</p>

	<p>📖 Leem silenciosamente o capítulo 7, “um caminho novo para a obra de Francisco”.</p> <p>✦ Preenchem o Quadro das personagens*.</p> <p>💬 Expõem suas percepções sobre esse capítulo, com intervenções do/a professor/a:</p> <p>a) Tia Neusa afirma que a família irá “investir nessa ideia e plantá-la para frutificar aqui, no Jardim dos Hibiscos, bairro periférico onde Francisco Ayrá viveu e construiu sua obra” Que ideia era essa? Qual era a intenção da família? (p. 36)</p> <p>🎫 Recebem um <i>ticket</i> impresso para fazerem um <i>tour</i> virtual no Museu Afro Brasil, localizado em São Paulo, e colam no Diário de Bordo.</p> <p>🌐 Acessam o museu pelo link em dois momentos e realizam atividades solicitadas:</p> <p>1. Conhecem o espaço físico do museu por meio da ferramenta Google Street View.</p> <p>👁️ Recebem a orientação para observarem palavras e imagens que aparecem tanto na exposição a seguir quanto no livro “Os nove pentes d’África”. O que ambos têm em comum?</p> <p>2. Visitam a exposição <i>on-line</i> Ibejis e a Infância Negra: Uma representação da infância negra inspirada pela ancestralidade africana.</p>	<p>→ Segundo Colomer (2007), “os alunos lembram-se melhor da leitura de textos determinados se esta fica integrada à recordação global de uma atividade longa e com sentido próprio.” (p. 121).</p> <p>→ Nesta atividade, trabalha-se com amostras verbais e não verbais, estabelecendo relações com formas artísticas variadas.</p> <p>→ Obra de arte: Robinho Santana</p> <p>→ Conforme a pesquisa de Douglas Araújo: “Os Ibejis figuram elementos de relevante importância dentro da cosmologia iorubá [...] Os Iorubás chegam ao Brasil como escravizados a partir da primeira metade do século XVI, e desde então contam com uma forte</p>
--	--	---

Figura 5 - Captura de tela da exposição *on-line* Ibejis



Fonte: Museu Afro Brasil e Google Arts & Culture (2022)

💬 Comentam suas impressões sobre a exposição e respondem aos seguintes questionamentos, oralmente:

- O que são Ibejis e o que eles simbolizam?
- A qual cultura pertencem?
- Quais semelhanças notaram entre a exposição e o livro que estão lendo?
- Consulte seu Diário de Bordo, busque por palavras e imagens que aparecem em ambos e compartilhe com a turma.

🎨 Atividade no Diário de Bordo: representam as temáticas da obra literária e da exposição por meio de colagens.

contribuição na formação das culturas afro-brasileiras, com destaque para as contribuições nos campos das religiosidades e cosmovisões populares. E é nesse contexto e perspectiva que os Ibejis são compreendidos, como elementos culturais que refletem e revelam valores civilizatórios dos povos iorubás na formação do Brasil e da cultura brasileira.”

→ As atividades desta etapa, nesse sentido, estabelecem relação com a “forma com que a literatura e as artes plásticas elaboraram a linguagem, e as formas visuais para expressar a realidade de um modo artístico. Ou seja, o acesso a uma maneira especificamente humana de ver e sentir o mundo.” (COLOMER, 2007, p. 61)

Leitura

2

📖 Leem silenciosamente o capítulo 8, “da liberdade”.

💬 Respondem oralmente, após a leitura:

- O “banquinho zoador” aparece novamente neste capítulo. Agora, você consegue decifrar o que é este objeto? Em qual trecho você pôde perceber isso?

→ Neste capítulo, abre-se margem para falar sobre as diferenças a partir da personagem Melissa, que é uma menina com deficiência física.

b) Melissa, de apenas seis anos de idade, tinha o sonho de ser bailarina, mas vivia presa na cadeira de rodas. Por que você acha que o pente escolhido para ela foi o pente-passarinho?

🗨️ Respondem oralmente à sensibilização para a leitura do capítulo 9, “da admiração”:

- a) Alguém na sala pratica capoeira ou conhece alguém que pratique?
 b) O que acontece nos encontros? Como os participantes ficam posicionados? Quais instrumentos são utilizados?

📄 Recebem tiras de papel com as seguintes palavras e colam no Glossário* do Diário de Bordo:

capoeira

mandinga

desarmar

Gunga

Ngunzo

🔍 Pesquisam em ferramentas de busca *online* o que significam esses termos (no contexto da capoeira).

📌 Registram os resultados da pesquisa no Glossário*.

📖 Leem em voz alta a página 41 do capítulo 9, “da admiração”.

🗨️ Respondem oralmente, com intervenções do/a professor/a:

→ A leitura do capítulo 9, “da admiração”, requer mediação para apresentar aos/às estudantes termos específicos da prática cultural da capoeira. Assim, abre-se margem para o trabalho com vocabulário e para atividades de construção de sentidos.

→ Por meio da leitura deste capítulo, retoma-se o aspecto da ampliação de fronteiras do entorno desconhecido, uma vez que “os livros têm o poder de

		<p>a) O que Bárbara quis dizer com “Nunca joguei tanto como naquele dia, só na mandinga”? (p. 41)</p> <p>b) O que significa “desarmar o Gunga”? (p. 41)</p> <p>c) O que seria feito ao “mandar mais um <i>Ngunzo</i>, usando a palavra” para Vô Francisco? (p. 41)</p> <p>📖 Leem em voz alta o restante do capítulo 9, “da admiração”.</p> <p>💬 Comentam suas percepções, com intervenções do/a professor/a:</p> <p>a) Qual a sua opinião sobre a história que Bárbara contou na roda de capoeira? Concordam com a forma como a situação foi resolvida? O que fariam diferente?</p> <p>b) Como vô Francisco ficava quando “mastigava doze zangões, daqueles de ferrão bem venenoso”? Por que ele ficou assim? (p. 41)</p> <p>c) O que ele quis ensinar para a neta dando a ela o pente da <i>admiração</i>? O que motivou essa escolha? (p. 43)</p> <p>📌 Preenchem o Quadro das personagens*.</p>	<p>“levá-lo [o leitor] a penetrar em outros modos de vida” (COLOMER, 2007, p. 61).</p> <p>→ No restante do capítulo 9, a personagem Bárbara relembra uma situação em que sofreu racismo na escola. Portanto, os/as estudantes devem se posicionar crítica e eticamente em relação a um problema de ordem social que transcende a ficção.</p> <p>→ Estabelecendo um diálogo com a habilidade EF69LP01¹⁸ da BNCC, esta atividade supõe discutir aspectos éticos com vistas à formação de estudantes protagonistas frente a situações de conflito, em todas as situações de leitura.</p>
Leitura	2	<p>📄 Recebem fotografias impressas de celebridades usando tranças, <i>dreads</i> e cabelo <i>black</i>.</p>	<p>→ Diante da necessidade de se combater a estereotipia e a caricatura em relação à população negra, sinaliza-se a importância de se trabalhar com imagens representativas de uma coletividade em diferentes materiais didáticos e suportes.</p>

¹⁸ Habilidade EF69LP01: Diferenciar liberdade de expressão de discursos de ódio, posicionando-se contrariamente a esse tipo de discurso e vislumbrando possibilidades de denúncia quando for o caso.

Figura 6 - Mosaico com sugestões de fotos



Fonte: Autora (2022)

💬 Comentam:

- a) Você conhece essas pessoas? O que elas fazem/faziam e por que são importantes?
- b) Quais os nomes dos penteados que estão usando?
- c) Vocês concordam com a afirmação de que "trança é coisa de menina"?

📖 Leem silenciosamente o capítulo 10, "da sabedoria".

💬 Ponderam:

→ A narrativa evidencia o cabelo como um símbolo de resistência. Na representação literária deste elemento reside a importância das histórias e das memórias para o resgate e a valorização da ancestralidade africana.

		<p>a) Qual era a opinião de Vô Francisco sobre quem pode trançar o cabelo e por quê?</p> <p>b) E a opinião de Ana Lúcia?</p> <p>📌 Atividade no Diário de Bordo: colam a foto recebida e escrevem se concordam ou discordam de Ana Lúcia, justificando o posicionamento.</p> <p>✎ Preenchem o Quadro das personagens*.</p> <p>📖 Anotam no caderno as orientações para o <u>tema de casa</u>*.</p> <p>👥 Atividade interativa: os/as estudantes experimentam fazer tranças e penteados uns nos outros.</p>	→ Momento de reconhecimento de diferenças e da outridade.
	* 🏠	<p>💬 Em casa, perguntam aos familiares como foi o momento do nascimento ou da chegada deles [dos/das estudantes] à família (memórias).</p> <p>📷 Juntos/as, escolhem uma fotografia do/a estudante - com ou sem a família - que represente essa época.</p> <p>📌 Atividade no Diário de Bordo: colam a foto (ou cópia) e escrevem um relato sobre o dia do seu nascimento/chegada, com base no que foi narrado pelos familiares.</p>	→ Atividade de sensibilização para a leitura do capítulo 11, “da renovação da vida”, que narra o nascimento do novo membro da família Quintiliano. A partir de memórias pessoais, estabelecem uma conexão com a narrativa.
Leitura	2	<p>👥 Trocam os Diários de Bordo com os colegas para verem as fotos e lerem os relatos dos/das colegas.</p> <p>📖 Leem em voz alta os capítulos 11 e 12, “da renovação da vida” e “o tempo”.</p> <p>💬 Comentam suas percepções - com intervenções do/a professor/a:</p> <p>a) O que estava prestes a acontecer na história quando “A bolsa da Luciana rompeu”? O que isso significa? (p. 50)</p>	→ Segundo Colomer (2007), “pode-se afirmar, cada vez com maior segurança e de maneira cada vez mais pormenorizada, que a leitura compartilhada é a base da formação de leitores.” (p. 106). Neste momento, os/as estudantes têm a oportunidade de compartilhar, além dos sentidos construídos coletivamente para o texto, o entusiasmo de conhecer outras histórias de vida e observar a organização do Diário de Bordo dos/das colegas.

- b) Quem é Black Thousand e por que tem esse nome? Qual o motivo de ela ter sido chamada às pressas? Qual a sua importância na história? (p. 51-52)
- c) O que era o Geledés e por que seria uma chance para Bárbara? (p. 51-52)
- d) O que significa que “o priminho abriu o bué”? (p. 53)
- e) Qual o nome do mais novo membro da família? (Kitembo) Qual a relação desse nome com o título do capítulo 12, “o tempo”?

🎵 Ouvem uma [cantiga de Kitembo](#).

💡 **Dica:** o/a professor/a explica que Kitembo é o nome dado para o tempo na tradição religiosa de Angola. É o *nkisi*, uma espécie de espírito ou entidade, que controla as mudanças, as estações do ano e o próprio tempo.

- f) Alguém na turma conhece “o poeta mais querido” de Bárbara, o Gil? Por que o verso citado por ela a intrigava? (p. 53)

📄 Recebem em folha impressa a letra da canção “Aqui e agora”, de Gilberto Gil.

🎵 Ouvem a canção [Aqui e agora, de Gilberto Gil](#), acompanhando a letra.

💬 Comentam suas impressões sobre a música:

- a) Que sentimento ou sensação a canção lhe transmite?
- b) Qual seria o “melhor lugar do mundo”, conforme o que você entendeu da letra?

🌈 **Atividade no Diário de Bordo:** colam a folha impressa e escrevem um comentário sobre a relação do título do capítulo “da renovação da vida” com o verso da canção “Morrer deve ser tão frio quanto na hora do parto”.

★ Preenchem o Quadro das personagens*.

→ O/a docente pode criar uma atividade de aprofundamento dos aspectos poéticos da letra em um momento posterior à leitura, de modo que não se interfira na apreensão dos sentidos da obra literária.

Interpretação	🏠	🗂️ Em uma folha A4, desenham a árvore genealógica da família Quintiliano, usando os registros do Quadro das personagens*. Anexam a folha no Diário de Bordo.	
Interpretação	2	<p>🔍 Pesquisam sobre o que é um <i>podcast</i>, buscam informações sobre como produzi-lo e visualizam exemplos no site YouTube.</p> <p>📄 Recebem um papel impresso com perguntas. Respondem por escrito às questões serão debatidas em aula no formato de <i>podcast</i>.</p> <div style="border: 1px dashed black; padding: 5px;"> <p>Roteiro do Podcast*:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Qual parte de “Os nove pentes d’África” você mais gostou? 2. Qual parte você não gostou e por quê? 3. Há algum trecho que ficou para trás que você não tenha entendido? Qual? 4. Com qual personagem você mais se identificou e por quê? 5. O que achou do final da história? Gostaria de um final diferente? Qual? 6. O que aprendeu ao longo da leitura e das atividades? 7. Recomenda a leitura do livro? Para quem e por quê? </div> <p>📌 <u>Atividade no Diário de Bordo:</u> colam o papel e respondem às perguntas por escrito, para organizarem a fala para o <i>podcast</i>.</p> <p>🎧 <u>Podcast:</u> o/a docente introduz o assunto e lança, uma por vez, as perguntas do Roteiro do Podcast*. Os/as estudantes compartilham oralmente suas impressões sobre a obra lida, tecendo comentários.</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-top: 10px;"> <p>💡 Dica: o áudio deve ser gravado para registro da atividade.</p> </div>	<p>→ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) sugere o planejamento e a elaboração de <i>podcasts</i> na habilidade correspondente ao código (EF67LP11).</p> <p>→ Ao longo da leitura, buscou-se “dotar as crianças de meios para que se sintam donas de sua leitura e capazes de falar sobre ela” (COLOMER, 2007, p. 115).</p>

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposição prática com a obra *Os nove pentes d'África*, de Cidinha da Silva, integra uma ínfima parte do que se pode fazer para proporcionar e difundir, cada vez mais, a leitura da literatura negro-brasileira na escola. A mudança de paradigma que se almeja também passa pelos aspectos discutidos ao longo deste trabalho, tais como conhecimento e apreciação da diversidade cultural brasileira, especialmente, no tocante à cultura e produção negro-brasileiras.

O primeiro deles propõe a revisão e ressignificação do cânone literário presente nos materiais didáticos da Educação Básica. Para isso, é fundamental investir em uma formação docente crítica, que permita ao/a professor/a munir-se de fundamentos para pensar e agir frente às intencionalidades e motivações que atravessam a leitura literária na escola.

O segundo aspecto trata de questionar a legislação educacional vigente, observando possíveis contradições entre os discursos das diretrizes que orientam a Educação Básica e a Lei nº 10.639/2003. Este olhar sobre os textos legais permitiu identificar lacunas, tanto em se tratando das ausências da literatura negro-brasileira nos currículos quanto às opacidades teórico-metodológicas atinentes à prática da leitura literária no contexto escolar.

Essas reflexões conduzem a um terceiro aspecto: as indefinições quanto à metodologia de trabalho com o texto literário, especialmente no Ensino Fundamental, podem, em certa medida, reforçar os apagamentos das contribuições sociais e culturais da comunidade negra. Logo, reitera-se que o que está em jogo é a inclusão da literatura negro-brasileira em sala de aula de modo contínuo e contextualizado, com vistas a tornar o ensino literário mais amplo e diversificado.

Em tempo, sinaliza-se que a produção literária negro-brasileira, apesar de figurar uma minoria no mercado editorial, está em um momento de ampliação de seu *corpus*. Muitas das obras já se encontram incluídas nos programas de leitura desenvolvidos pelo Ministério da Educação (MEC).

A partir das reflexões supracitadas e da prática proposta, que não se encerram por aqui, espera-se contribuir para o trabalho de docentes da Educação Básica, em formação ou diplomados, que estejam dispostos a contar outras histórias possíveis.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, A; GOMES, N. L. (Orgs.). **Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- ADICHIE, C. N. **O perigo de uma história única**. Tradução: Júlia Romeo. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- AMORIM, M. A. de. SILVA, T. C da. O ensino de literatura na BNCC: discursos e (re) existências possíveis. In: GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIM, M. A de. (Orgs.). **A BNCC e o ensino de línguas e literaturas**. São Paulo: Pontes Editores, 2019.
- BECKER, C. V. **Tal livro, tal leitor: um breve estudo sobre a leitura na escola ao longo do século XX**. Comunicação oral no X Seminário Internacional de História da Literatura, 2013. Disponível em: < <https://editora.pucrs.br/edipucrs/acessolivre/Ebooks//Web/x-sihl/media/comunicacao-10.pdf> > Acesso em: 16 abr. 2022.
- BOSI, A. **Dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- BOSI, A. **História concisa da literatura brasileira**. 51. ed. São Paulo, Cultrix, 2017.
- BRASIL. **Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003**. D.O.U. de 10 de janeiro de 2003.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 9394/1996.
- BRASIL. Ministério da Educação/Secad. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica**. 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CANDIDO, A. A literatura e a formação do homem. **Remate de Males**, Campinas, SP, 2012. DOI: 10.20396/remate.v0i0.8635992. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/remate/article/view/8635992>>. Acesso em: 27 maio. 2022.
- CANDIDO, A. O direito à literatura. In: **Vários Escritos**. 5.ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.
- COLOMER, T. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

COMPAGNON, A. **O demônio da teoria: literatura e senso comum.** Tradução de Cleonice Paes Barreto Mourão. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

COSSON, R. **Paradigmas do ensino da literatura.** São Paulo: Contexto, 2020.

COSSON, R. **Círculos de leitura e letramento literário.** São Paulo: Contexto, 2021.

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

DALCASTAGNÈ, R. A personagem do romance brasileiro contemporâneo: 1990-2004. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, [S. l.], n. 26, p. 13–71, 2011. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/estudos/article/view/9077>>. Acesso em: 23 maio. 2022.

DALVI, M. A. Educação, literatura e resistência. In: MACEDO, M. S. (Org.). **A função da literatura na escola: resistência, mediação e formação leitora.** São Paulo: Parábola 2021.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado das Letras, 2004.

DUARTE, E. de A. **Literatura, política, identidades: ensaios.** Belo Horizonte: FALE-UFMG, 2005.

EVARISTO, Conceição. **Da representação a auto-representação da mulher negra da mulher negra na literatura brasileira.** Revista Palmares: cultura afro-brasileira, Brasília, ano 1, n. 1, ago. 2005. p.54.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas.** Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 55. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, N. L. **A mulher negra que vi de perto.** Belo Horizonte: Mazza, 1995.

GONZAGA, S. **Curso de literatura brasileira.** 6.ed. Porto Alegre: Leitura XXI, 2015.

GUIMARÃES, T. T. **Plano de aula “Os nove pentes d’África”, Cidinha da Silva.** Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/prapedi/wp-content/uploads/2021/05/PLANO-DE-AULA-1.pdf>>. Acesso em 02 jun. 2022.

HALL, S. **A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo.** Porto Alegre: Educação & Realidade, 1997.

HARRIS, W. V. La canonicidad. In: SULLÀ, E. (Org). **El canon literario**. Madrid: Arco, 1998.

Ibejis e a Infância Negra: Uma representação da infância negra inspirada pela ancestralidade africana [exposição on-line]. Museu Afro Brasil e Google Arts & Culture. Disponível em: <https://artsandculture.google.com/story/OQXhHsDANj_bKA>. Acesso em: 10 jun. 2022.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender:** os sentidos do texto. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

LAJOLO, M. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, R. (Org.). **Leitura em crise na escola:** as alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

LAJOLO, M. **Literatura:** ontem, hoje, amanhã. São Paulo: Editora Unesp, 2018.

LAJOLO, M. O texto não é pretexto. Será que não é mesmo? In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. M. K. (Orgs.). **Escola e Leitura:** velhas crises, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

LEITE, F. R. da R. **A questão ancestral:** África negra. São Paulo: Palas Athena: Casa das Áfricas, 2008.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MIGNOLO, W. Los cánones (más allá de) las fronteras culturales (¿o de quién es el canon del que hablamos?). In: SULLÀ, E. (Org). **El canon literario**. Madrid: Arco, 1998.

MIRANDA, F. R. **Silêncios prescritos:** estudos de romances de autoras negras brasileiras. Rio de Janeiro: Malê, 2019.

MOISÉS, M. **História da literatura brasileira:** origens, barroco, arcadismo. São Paulo: Cultrix, 1983.

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil:** identidade nacional *versus* identidade negra. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

MUNANGA, K. (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

NASCIMENTO, M. H. do; FILHO, N. M. **O Griot e as narrativas de tradição oral na sala de aula** [recurso eletrônico] – 1. ed. - Vitória: Instituto Federal do Espírito Santo, 2021. 121 p.: il.; 30 cm.

NICOLA, José de. **Literatura brasileira:** das origens aos nossos dias. São Paulo: Editora Scipione, 1995.

OLIVEIRA, T. C. **A questão ancestral em Um rio chamado tempo, uma casa chamada terra, de Mia Couto**. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Letras da Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 102 p., 2018.

OLIVEIRA, K. **Espelho**. Ilustração Amora Moreira. O Mundo de Tayó Produções, 2019. Disponível em: <<https://mskiusam.com/wp-content/uploads/2019/05/Espelho-Tirinha.jpg>>. Acesso em 05 jun. 2022.

PAULINO, G.; COSSON, R. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. (Orgs.) **Escola e Leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.

PETIT, M. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. Tradução de Celina Olga de Souza. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

PETIT, M. **Ler o mundo: experiências de transmissão cultural nos dias de hoje**. Tradução de Julia Vidile. São Paulo: Editora 34, 2019.

PROENÇA FILHO, D. A trajetória do negro na literatura brasileira. **Estudos Avançados**, [S. l.], v. 18, n. 50, p. 161-193, 2004. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9980>>. Acesso em: 10 mai. 2022.

PROENCIO, L. M. de; LIRA, A. C. M.; DOMINICO, E. **É preciso falar sobre isso! As datas comemorativas nas instituições educativas**. Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE, da Universidade Estadual do Centro-Oeste. Paraná, 2015. Disponível em: < https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24898_12403.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2022.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RITER, C. **A formação do leitor literário em casa e na escola**. São Paulo: Biruta, 2009.

ROUXEL, A. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. In: DALVI, M. A.; REZENDE, N.L de.; JOVER-FALEIROS, R. (Orgs.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

SÁ, A. P. S. de; **A descolonização da educação literária no Brasil: das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 ao PNL2015**. Tese de doutorado apresentada ao Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 374 p., 2019.

SCHWARCZ, L. M.; STARLING, H. M. **Brasil: uma biografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SILVA, A. C. **A discriminação do negro no livro didático**. Salvador: CED – Centro Editorial Didático e CEAO – Centro de Estudos Afro – Orientais, 1995, p 34; 47; 135.

SILVA, A. C. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNANGA, K. (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília, DF: MEC, 2005. p. 143-154.

SILVA, C. da. **Os nove pentes d'África**. Ilustrações: Iléa Ferraz. Belo Horizonte: Mazza Edições. 2009.

SILVA, P. B. G. E. **Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil**. Educação, v. 30, n. 3, 14 mar. 2008.

SULLÀ, E. El debate sobre el canon literario. In: SULLÀ, E. (Org). **El canon literario**. Madrid: Arco, 1998.

VASCONCELOS, A. E. P.; MATOS, I. M. C. de. A literatura na sala de aula no ensino fundamental. **Tropos: comunicação, sociedade e cultura** (ISSN: 2358-212X), [S. l.], v. 7, n. 1, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufac.br/index.php/tropos/a>>. Acesso em: 10 jun. 2022.

Venham conhecer a história do pente garfo! TikTok. Data de publicação: 19 de nov. 2021. 1 min. Disponível em: <<https://www.tiktok.com/@deusacientista/video/7032300692224183557>>. Acesso em: 10 jun. 2022.

ZILBERMAN, R. **A leitura e o ensino da literatura**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1991.

ZILBERMAN, R. A escola e a leitura da literatura. In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. M. K. (Orgs.). **Escola e Leitura: velhas crises, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.