

Uma proposta de intervenção para o ensino da literatura afro-brasileira nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental

An intervention proposal for the teaching of Afro-Brazilian literature in Portuguese Language classes in middle school

Carlos Augusto de Melo*
Sandra Regina Pereira Gonçalves**

RESUMO: Este texto é o fruto do trabalho desenvolvido no Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), *campus* da UFPB, cuja proposta foi, a partir de algumas reflexões sobre a presença da literatura afro-brasileira na escola, elaborar uma proposta de intervenção voltada para as aulas de Língua Portuguesa da turma do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola estadual na cidade de Boa Ventura na Paraíba. O objetivo principal foi, à luz dos aspectos relacionados aos marcos legais que fundamentaram a Lei nº 10.639/2003, problematizar a inserção da literatura afro-brasileira na escola e sugerir atividades que possam intervir na prática dos(as) professores(as) de Língua Portuguesa no que se refere à abordagem dessa literatura em sala de aula. A proposta de intervenção consistiu na realização de dois questionários investigativos e cinco oficinas literárias em sala de aula com os alunos.

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

ABSTRACT: This article results from a professional master's degree study developed at Universidade Federal da Paraíba. Building on some reflections on the presence of African-Brazilian literature in the middle school, an intervention was proposed for a 9th year class in the Municipality of Boa Vista, State of Paraíba, Brazil. The main objectives were to discuss aspects related to legal frameworks that underlie Act No. 10639/2003, to bring out the problematic insertion of African-Brazilian literature in middle school classrooms and to suggest activities that can assist Portuguese Language teachers in their practices approaching the African-Brazilian literature in the classroom. The intervention proposal consisted of two questionnaires and five literary workshops in the classroom.

Keywords: African-Brazilian Literature. Middle school. Classroom. Portuguese.

* Professor do Núcleo de Literatura do Instituto de Letras e Linguística (ILEEL) e do Programa de Pós-graduação em Estudos Literários (PPLET) na Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

** Mestra em Letras pela UFRN/UFPB Mamanguape-PB. Atualmente é professora de educação básica 3 C II – E E F M Emília Diniz Alvarenga.

1 Introdução

Este texto é resultado de uma pesquisa desenvolvida no Programa do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), *campus* da UFPB, entre 2014 e 2015. O objetivo foi colaborar com o despertar da consciência dos(as) professores(as) para o ensino da cultura e da literatura africanas na escola brasileira, o que, por conseguinte, pode contribuir para a construção da identidade do(a) aluno(a) livres do preconceito racial e outras formas de discriminação, bem como para a formação de leitores críticos e conscientes do seu papel na sociedade.

Segundo Rosilda Alves Bezerra (2015), a aprovação e a implementação da Lei nº 10.639/2003 possibilitaram um novo olhar por parte dos educadores para as Literaturas africanas e afro-brasileiras, pois se tornaram obrigatórias a reflexão e discussão nas escolas e nas salas de aulas sobre a participação dos negros na formação histórica e cultural da nação brasileira. A autora destaca ainda que, após onze anos de vigência da Lei nº 10.639/2003, é possível deparar-se com a busca do poder público em produzir materiais didáticos como livros didáticos e paradidáticos, apostilas, videoaulas e assim por diante, que possam subsidiar os(as) professores(as) na abordagem dessa temática em sala de aula. Um exemplo são os *Cadernos Afro-Paraibanos*, os quais, desde 2012, buscam “colaborar para o conhecimento e autoconhecimento da população negra e, conseqüentemente, para a construção positiva da autoestima e do sentimento de pertencimento desse grupo [...]” (TELLA, 2012, p. 13). Além disso, há os *Cadernos Negros*, de autoria do grupo Quilombhoje, com publicação de vários volumes desde 1978, cujas “poesia e a prosa difundidas nessa série fazem a diferença e produzem o que pode ser observado nas relações de classe e de cor, típicas da sociedade brasileira” (BEZERRA, 2015, p. 83).

Entretanto, é possível notar que a maioria dos livros didáticos do Ensino Fundamental, até agora, como, o livro didático de Língua Portuguesa do 9º ano, intitulado *Tecendo Linguagens* (2015), organizado pelos autores: Tania Amaral Oliveira, Elizabeth Gavioli de Oliveira Silva, Cícero de Oliveira Silva e Lucy Aparecida Melo Araújo, não contém textos de expressões literárias afro-brasileiras.

Essa problemática leva a questionar que, para mudar valores etnocêntricos na sociedade brasileira, as discussões e reflexões acerca da História e Cultura afro-brasileira devem ser iniciadas desde cedo na escola. As crianças do Ensino Fundamental têm o direito de conhecer e de mergulhar no vasto universo das literaturas africanas e afro-brasileiras por meio da leitura

de contos, de poemas, de fábulas e assim por diante. Propor uma reflexão mais ampla a respeito desse tema é fundamental para que se possam mudar aquelas práticas de ensino-aprendizagem tradicionais, responsáveis pela formação de indivíduos e cidadãos brasileiros preconceituosos, racistas e etnocêntricos em suas relações pessoais e sociais. Se um indivíduo se forma culturalmente em um grupo etnocêntrico, há grandes chances de desenvolver sentimentos de superioridade com relação a outros que não participam de seu meio sociocultural, socioeconômico e étnico-racial. No ambiente escolar, percebemos nitidamente os efeitos nocivos ocasionados pela formação docente, práticas pedagógicas e o currículo escolar, que, muitas vezes, conservam as práticas etnocêntricas e encontram-se desvinculados dos conflitos e problemas sociais das relações humanas.

Nesse sentido, destaquemos mais uma vez a importância da cultura e da literatura afro-brasileira no contexto escolar, uma vez que esse espaço deve ser o local primordial para estimular as manifestações do pensamento e das reflexões que levem à formação de cidadãos plenos. Muitos séculos legaram à escola a negação ao povo afro-brasileiro o direito de ver-se inserido como protagonista em sua própria história. Hoje, porém, a Lei nº 10.639/2003 veio direcionar e fortalecer as “Ações Afirmativas”, as quais buscam institucionalizar a inserção positiva dos afro-brasileiros na história do país e incluí-los na sociedade com justiça e valorização.

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

Formar as crianças e os adolescentes desde cedo para a vivência de valores éticos e morais, torna-se necessário para que dentro do ambiente escolar, lugar de grande convívio entre as diferenças étnico-raciais, haja uma relação saudável e respeitosa entre todos que dela fazem parte. A formação dos estudantes com base em uma vertente literária que mostre o protagonismo afro-brasileiro e dê oportunidade ao(à) aluno(a) por meio da literatura de conhecer e de mergulhar em um universo onde as culturas africana e afro-brasileira sejam vistas de maneira positiva e livre dos estereótipos de sub-raça, de escravismo, de inferioridade, entre outros; é um modo eficaz de fazer com que a escola colabore de forma efetiva e definitiva para reconstrução da história dos povos africanos e afro-brasileiros.

Sendo assim, este trabalho revela a proposta de intervenção nas aulas de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, com foco no 9º ano, para que, por meio de oficinas literárias, com diversas atividades que podem fazer parte do cotidiano escolar, a cultura e a literatura afro-brasileiras (a literatura, a música, as produções cinematográficas, a fotografia, dança, entre outras), possam propiciar aos(as) alunos(as) e aos(as) professores(as) uma oportunidade de discutir o papel da sociedade na busca de compreender e aceitar a multiplicidade étnico-racial e diversidade cultural do Brasil. Com isso, permite preparar as gerações dentro e fora dos muros da escola para uma convivência sensível e respeitadora.

2 Pressupostos legais

Inicialmente, faz-se necessária a abordagem acerca dos documentos oficiais que serviram de base para a criação, a regulamentação e a aplicação da Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003, no sistema educacional brasileiro. Porém, com as resoluções, pareceres e portarias a regulamentação e aplicação dessa lei, tornou-se um marco jurídico que pode dar início à transformação na realidade escolar.

A Constituição Federal (1988), no seu art. 215, mostrou-se interessada e preocupada em garantir a todos os cidadãos brasileiros o efetivo exercício dos direitos culturais, o acesso às fontes da cultura nacional e a liberdade das manifestações culturais. Ou seja, percebe-se que há uma preocupação do Governo Federal em institucionalizar como direito legal o acesso à cultura e à participação da pessoa nas diversas manifestações culturais existentes no Brasil, a exemplo dos grupos indígenas e afro-brasileiros citados no art. 215, como manifestações culturais autênticas e dignas de proteção.

Se o direito à cultura é comparado ao direito à vida e à liberdade, é possível afirmar que as manifestações culturais são elementos cruciais para fomentar, no ser humano, o sentimento de pertença à sua nação e ao grupo étnico a que pertence. Observa-se que o direito à cultura, assim como os demais, sofrem ainda hoje várias limitações e censuras. As políticas públicas são, muitas vezes, ineficazes, uma vez que dependem das participações ativas das várias esferas governamentais e dos próprios cidadãos. Além disso, é necessário reconhecer que, em referência aos cidadãos afro-brasileiros, questões como fator socioeconômico, político, histórico estão envolvidos também. A falta de entendimento e, conseqüentemente, de aceitação de determinadas manifestações, como, por exemplo, cultos e celebrações religiosas de origem africana engessam o fortalecimento das diversas culturas no Brasil. A Constituição brasileira

serviu de parâmetro para fortalecer as lutas dos movimentos de negritude, a chamada Frente Negra Brasileira em 1931 (MORAIS, 2009, p. 1). Esses movimentos correspondem às lutas dos afro-brasileiros pelo reconhecimento de seus direitos e pela sua autoafirmação na sociedade.

Quanto à Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1996), sabe-se que ela rege sistematicamente o ensino no Brasil, seja ele público, privado, filantrópico ou confessional, nas modalidades do Ensino Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Superior, Técnico, Jovens e Adultos e assim por diante. A LDB (Lei nº 9.394/1996) foi aprovada em 20 de dezembro de 1996 e, também, é conhecida popularmente como Lei Darcy Ribeiro, em homenagem a esse educador e político brasileiro, que foi um dos principais formuladores desta lei.

A Lei nº 9.394/1996 é composta por 92 artigos que versam sobre os mais diversos temas da educação brasileira. Foi na LDB que foi realizada a alteração e acréscimo dos artigos 26-A e 79-B que corresponde à Lei nº 10.639/2003. Os artigos incorporados à LDB em 2003 trouxeram grandes avanços nas discussões acerca do reconhecimento dos direitos da população afro-brasileira, formada por negros e pardos, os quais correspondem a cerca de 50,7% da população no Brasil segundo o Censo do IBGE 2010 divulgado pela página da web DSS Brasil (Determinantes Sociais da Saúde). Essa lei beneficia a representativa população afro-brasileira. Ela avança no sentido de que garante o reconhecimento da história e da cultura dos afro-brasileiros no país.

Já os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs/1997) trazem propostas curriculares bem definidas acerca da aplicabilidade dos conteúdos, seguindo o princípio da transversalidade como, por exemplo, “Habitações e organização espacial de diferentes sociedades; Diferentes formas de interação com o ambiente. Mobilidade no espaço: sedentarismo e nomadismo, migrações etc. Espaços de vivência comum para os jogos, as festas etc.” (BRASIL, 1997, p. 46-47), entre outros. Esses temas estão voltados às disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História e Geografia, Arte e Educação Física. Outro aspecto inovador apresentado pelos PCNs são os “Temas Transversais” que propõem “questões sociais consideradas relevantes”, “problemáticas sociais atuais e urgentes, consideradas de abrangência nacional e até mesmo de caráter universal” (BRASIL, 1997, p. 64). Foram selecionados os assuntos: 1. Ética; 2. Meio Ambiente; 3. Saúde; 4. Pluralidade Cultural; 5. Orientação Sexual.

A proposta da transversalidade busca afirmar o fato de que os assuntos acima devem ser inseridos nas disciplinas de forma interdisciplinar. Esse documento merece um olhar mais atento, tendo em vista que, à luz da Constituição de 1988, orienta que eles sejam contemplados

em todas as áreas do conhecimento. Os objetivos consolidam a abrangência das ideias contidas nos PCNs no sentido de formar a pessoa para uma verdadeira cidadania e participação ativa no meio social da qual é participante, perpassando pelo respeito ao outro e a si mesmo, reconhecendo nesse outro um ser humano pleno de individualidade e diferenças. Esse reconhecimento terá como consequência reflexões profundas sobre as relações socioculturais e a busca da vivência do princípio de alteridade, cujos valores incidem em ver no outro aspectos identitários que o tornam um ser único, diferente dos demais, mas não desigual ou inferior, visto que as diferenças sendo culturais ou físicas não impedem de um reconhecer-se e se referenciar no outro (ABBAGNANO, 1998 apud MOLAR, 2008, p. 1444).

No caso do Parecer nº 003/2004 e da Resolução nº 01/2004 do Conselho Nacional de Educação, constata-se que eles regulamentam as Diretrizes Curriculares para Educação das Relações Étnicas, Raciais e para o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Segundo Fernando Haddad, “tanto o referido parecer como a resolução são instrumentos legais que orientam ampla e claramente as instituições educacionais quanto a suas atribuições” (BRASIL, 2004, p. 2). As leis devem institucionalizar os anseios da sociedade, porém, são as portarias, resoluções e pareceres que regulamentam de forma direcionada e interna o conteúdo delas, fazendo com que cheguem à sala de aula e produzam o efeito desejado.

Em suma, o Parecer é pertinente às Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Ele visa regulamentar a alteração ocasionada à Lei nº 9.394/1996 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pela Lei nº 10.639/2003. Segundo a Portaria nº 99, de 29 de julho de 2009, da SECAD, o Parecer nº 003/2004 “preocupou-se também em fornecer definições conceituais importantes para aqueles(as) que trabalham com a temática, sendo relações étnico-raciais um conceito basilar de toda a política proposta” (SECAD, 2009, p. 18).

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

Em relação ao propósito fundamental da Lei nº 10.639/2003, altera-se especificamente a Lei nº 9.394/1996, com o intuito de incluir, no currículo oficial da Educação Básica brasileira, a obrigatoriedade da abordagem da História e cultura Afro-brasileira: “Artigo 26–A. Nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira” (BRASIL, 2003, p. 1). Além do que já foi dito, a lei dispõe sobre a inclusão do “Dia Nacional da Consciência Negra” que, a partir do dia em que vigorou a lei, passa a ser comemorada no dia 20 de novembro: “Artigo 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’” (BRASIL, 2003, p. 1). Essa data foi escolhida em homenagem ao dia da morte do negro alcunhado de Zumbi dos Palmares.

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

No parágrafo primeiro do Artigo 26, propõe-se uma renovação curricular. Para tanto, os(as) professores(as) devem enfatizar durante as aulas com seus(suas) alunos(as) a cultura africana e afrodescendente, como um patrimônio não material de fundamental importância para a formação da nação brasileira, pois “durante muito tempo, a história se dedicou quase exclusivamente à memória de grupos sociais privilegiados e reconheceu, como dignos de serem preservados, os artefatos culturais produzidos por ou sobre esses grupos” (SALES; SANTOS, 2010, p. 3).

A forma arbitrária de abordagem dos conteúdos referentes aos(às) africanos(os), aos(às) afro-brasileiros(as) e ao continente africano perpassa os discursos dos(as) professores(as) em sala de aula. Essas temáticas são tratadas de modo unilateral, ou seja, abordam apenas o tráfico e a escravidão dos antepassados de descendência africana. Geralmente, o ensino está mais voltado para abordagens que configuravam uma visão estereotipada do afro-brasileiro, ou seja, são apresentados textos e imagens que mostram os negros apenas como escravos vindos do continente africano sem perspectivas e sem memória coletiva.

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

A proposta da promulgação da lei é trazer à tona de forma definitiva e contínua a temática da história e da cultura afro-brasileira no contexto social da escola. A institucionalização e a obrigatoriedade da abordagem sobre essas questões culturais e sociais representaram um grande avanço no currículo escolar brasileiro. A força da Lei nº 10.639/2003 está no fator incontestável de que a população brasileira é formada decisivamente também pelo grupo étnico afro-brasileiro.

3 O ensino de literatura afro-brasileira no contexto escolar

A escola é um espaço heterogêneo por excelência. Nela, o contato com o outro é inevitável, o que permite a construção do conhecimento por meio de trocas e de diálogos entre costumes, culturas e identidades diferentes. Por outro lado, nesse ambiente escolar, que acolhe as diferenças, consolidam-se preconceitos e intolerâncias, evidenciados no cotidiano escolar, nas brincadeiras, nas piadas contra os afro-brasileiros e os homossexuais, nas rotulações discriminatórias, entre outros.

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

[...] E os educadores e responsáveis pela formação de milhares de jovens na sua grande maioria são vítimas dessa educação preconceituosa, na qual foram formados e socializados. Esses educadores não receberam uma formação adequada para lidar com as questões da diversidade e com os preconceitos na sala de aula e no espaço escolar. (OLIVEIRA, 2001, p. 4)

Além desses, outros fatores envolvendo questões socioculturais e socioeconômicas alimentam situações de discriminação no ambiente escolar, cujas raízes contraditórias do preconceito, conservadorismo e desigualdade social são uma herança evidente de uma cultura

de ignorância. Segundo Eliana de Oliveira (2001, p. 1), a teoria do multiculturalismo deve ser fomentada nas escolas, pois esse pressuposto teórico reconhece o direito de ser diferente dos grupos minoritários, como homossexuais, negros, entre outros; e ainda defende o princípio da alteridade por meio da visão filosófica que consiste em “ser outro, colocar-se ou constituir-se como outro” (ABBAGNANO, 1998 p. 34-35 apud MOLAR, 2008, p. 2).

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

É possível perceber que, nas escolas, a criança, sujeita às escolhas dos programas curriculares e dos(as) professores(as), é apresentada a culturas e literaturas eurocêntricas. São apresentados cotidianamente livros com textos exaltando costumes e culturas eurocêntricos, nos quais, por exemplo, as histórias e contos infantis raramente trazem um protagonista afro-brasileiro. Esse despreparo da escola quanto à promoção do ensino da cultura afro-brasileira está presente e arraigado no fazer histórico. Alexandra Oliveira e Nogueira Silva alerta que:

A literatura infantil traz para as crianças modelos de valores, comportamentos que tendem a ser imitados, assim a escola provoca a reprodução de uma homogeneidade através de sua tradição e ensino que trazem a marca do eurocentrismo, fato que traz como consequência a supervalorização curricular ao que é europeu ou euro descendente e uma notável negligência às histórias, culturas e contribuições dos povos não brancos, ou seja, negros brasileiros, povos nativos da América, africanos etc. (OLIVEIRA; SILVA, 2014, p. 6)

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

Os resultados do conservadorismo historicamente excludente dessa formação tornam-se mais evidentes no ensino de literatura. Na escola, há a imposição de leituras de obras

canonizadas e autores consagrados que, durante vários séculos, foram submetidos à análise e aprovação das elites influenciadas pelo pensamento europeu segregador. A exclusão da temática da História e Culturas afro-brasileiras é uma prática comum no ambiente escolar tradicional, mesmo com a existência das leis e resoluções acerca da Literatura afro-brasileira como parte integrante da Literatura Brasileira.

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

Todas essas questões sociais precisam ser trabalhadas em interação com a educação brasileira, como estratégia de corrigir mal-entendidos, desconstruir estereótipos, combater o racismo e enfraquecer uma cultura de violência. Torna-se fundamental apresentar a História, a Cultura e a Literatura afro-brasileira de um modo mais digno e humano, de modo a fazer parte do currículo escolar e estar ao alcance de todos que pertencem ao universo escolar. Para que isso ocorra, é imprescindível a realização de um trabalho contínuo que promova e incentive um efetivo contato com a pluralidade cultural afro-brasileira (BRASIL, 1997, p. 39), iniciando novas leituras da história, religião, cultura e literatura dos povos africanos e afrodescendentes.

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

Com a inserção das expressões culturais e literárias afro-brasileiras, propõem-se novos paradigmas educacionais de valorização e respeito à diversidade sociocultural e permite aos(às)

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

A introdução da literatura no contexto escolar é bastante benéfica, pois a criança, em pleno desenvolvimento psicológico e intelectual, poderá ser preparada para compreender o valor estético e a função social dessa manifestação artística. Torna-se uma preparação para a convivência saudável com o outro e para o respeito à diversidade cultural. Com a literatura, é possível proporcionar a conscientização por meio de práticas desenvolvidas na escola para que os alunos lutem contra qualquer tipo de preconceito. É importante que essas práticas sejam desenvolvidas na escola, pois, quanto mais cedo o estudante tiver contato com textos literários afro-brasileiros e participar de discussões a respeito da História e Cultura afro-brasileira e africana, ele(a) poderá se tornar propagador de ideais de tolerância, de autoaceitação, respeito às diferenças étnico-culturais existentes na sociedade.

A literatura afro-brasileira vem aos poucos transformando o cenário literário trazendo à tona o protagonismo dos sujeitos afro-brasileiros. Como afirma o teórico Eduardo de Assis Duarte, a literatura afro-brasileira ainda é um conceito em construção e, mesmo sendo uma vertente literária específica, seu corpus está em permanente diálogo com a literatura brasileira, uma vez que esta “não é formada por um bloco fechado, homogêneo, linear. Ela constitui um mosaico, um imenso rio donde se emergem vertentes. E uma dessas vertentes ‘recentemente’ pesquisada é a da literatura afro-brasileira”. (OLIVEIRA, 2008, p. 1-2). Além disto, a literatura afro-brasileira é constituída por um conjunto de associações que envolvem questões relacionadas a autores, a temas, à linguagem, ao leitor e, sobretudo, ao ponto de vista identificado com a afrodescendência. Essa literatura está fundamentada em questões ideológicas, culturais e estéticas. Para Dione Costa e Rosilda Bezerra (2013), a literatura afro-brasileira tem conseguido destaque no cenário literário e tornou-se objeto de estudos e pesquisas, pois a “arte literária é constituída de uma fonte riquíssima de saber e conhecimento que abrange tanto a história e cultura afro-brasileira como também africana” (COSTA; BEZERRA, 2013, p. 1).

Os afrodescendentes transmitiram de geração a geração a sua cultura por meio das mais diversas linguagens e formas de expressão. Essas práticas foram fundamentais para a formação da identidade nacional brasileira, uma vez que é, “portanto, no contexto dessa expressão historicamente múltipla que se abre o espaço para a configuração do discurso literário afrodescendente em seus diversos matizes” (DUARTE, 2008, p. 13). Dessa forma, a literatura afro-brasileira, uma vez inserida na escola como uma das expressões literárias da Literatura Brasileira, traz à tona novas discussões e um novo olhar em torno das questões socioculturais, econômicas, históricas, religiosas, e artísticas que envolvem a formação do povo brasileiro e suas raízes culturais. O estudo dessa literatura coloca em evidência um modo específico e subjetivo do afro-brasileiro de enxergar o país e de ver-se nele.

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

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

Para Oliveira (2010), o cânone da literatura infanto-juvenil traz marcas evidentes de estereótipos de personagens negros, como, por exemplo, as personagens do *O sítio do pica pau amarelo*, de Monteiro Lobato: Tia Anastácia, Tio Barnabé e Saci Pererê, os quais, segundo ela, representam papéis secundários e ligados aos referenciais folclóricos brasileiros. Oliveira cita ainda outros exemplos como os personagens Raimundo e Domingas ambos da obra *O Mulato*, de Aluísio de Azevedo, que aparecem como vítimas e, de certa forma, de posição inferior ao branco.

As obras literárias acima têm um grande valor cultural, devendo fazer parte do acervo escolar, porém, elas não são as únicas que podem representar a literatura brasileira. A literatura afro-brasileira ensina a história da população negra, das suas inquietações e das manifestações dos movimentos afro-brasileiros. Essa vertente literária investe contra as concepções conservadoras e etnocêntricas. Quanto à dimensão política, a literatura afro-brasileira chama atenção para as relações de poder. Os autores afrodescendentes não têm deixado de lado essa questão, muitas vezes evidenciando, em seus textos, como, no dia a dia, o poder do branco sobre o afro-brasileiro tem se tornado a base do preconceito e racismo.

Portanto, há a necessidade de uma seleção criteriosa e equilibrada quanto aos textos literários que apresentem questões étnico-raciais, ou seja, devem também fazer parte dos estudos literários dos(as) alunos(as), textos literários que suscitem um imaginário proveniente da tradição oral, das lendas e das experiências dos povos africanos e afro-brasileiros, que demonstrem o seu protagonismo e façam suscitar sentimentos de autoafirmação e a valorização da história e cultura deles(as), pois, do contrário, isso pode trazer e alimentar situações de constrangimento e uma recusa de autoaceitação por parte da criança e do adolescente às raízes africanas e afro-brasileiras por serem introduzidas na literatura muitas vezes associadas a situações de inferioridade, escravidão, desprezo e submissão.

Torna-se perceptível que muitos(as) professores(as) são resistentes ao ensino que traz temas transversais e especialmente as questões que envolvem discussões étnico-raciais (COSTA; BEZERRA, 2013, p. 7). Essa postura contribui para que a presença das literaturas afro-brasileiras seja insuficiente ou, até mesmo, inexistente em sala de aula, pois o educador estando preso a padrões eurocêntricos, que muitas vezes fazem parte de sua formação, não se permite buscar uma preparação adequada e materiais didáticos para promoção de discussões sobre a importância da história e da cultura africana e afro-brasileira por meio dos textos literários afro-brasileiros:

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

Neles, é fundamental que construam, por meio de projetos e ações pedagógicas, o respeito à diversidade e a ênfase às relações étnico-raciais, ou seja, inserir na escola estratégias

de inclusão, “sendo necessário abandonar os modelos e paradigmas tradicionais, na possibilidade de construir um novo modelo educacional capaz de atender a todos dentro de suas características próprias” (GUIMARÃES, 2002, p. 1).

4 A proposta de intervenção

Como foi dito, este trabalho de Mestrado teve como objetivo desenvolver uma proposta de intervenção para a inserção da literatura afro-brasileira nas atividades do(a) professor(a) de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental. Ele tentou propor práticas que pudessem construir diálogos possíveis entre professor(a)-aluno(a) e aluno(a)-aluno(a), de modo que, por meio do conhecimento cultural e da leitura literária, exercitassem suas sensibilidades quanto ao respeito e à tolerância às relações étnico-raciais. Como a proposta teve um caráter intervencionista, tendo em vista a execução de oficinas em sala de aula, os procedimentos metodológicos adotados foram realizados e, ao mesmo tempo, sujeitos à análise e revisão à proporção que foram sendo aplicados.

Como dissemos, este foi um trabalho fruto de uma experiência didático-pedagógica. Na sala de aula, houve o intuito de discutir e problematizar com os(as) alunos(as) do 9º ano do Ensino Fundamental, de uma escola estadual localizada no município de Boa Ventura, no alto-sertão paraibano, as questões que envolvem a história, a cultura e a literatura dos povos africanos e dos afrodescendentes. Esses sujeitos envolvidos nesta investigação frequentavam o único turno matutino. A turma era composta por 23 alunos regularmente matriculados com faixa etária entre 13 e 17 anos. O nível socioeconômico desses estudantes ficava entre classe D (classe média baixa) e E (classe pobre). De acordo com as fichas de matrículas, cerca de 50% dos(as) alunos(as) e de suas famílias fazem parte do programa bolsa família do Governo Federal e a maioria é formada por filhos de agricultores, dos quais pelo menos 03 deles(as) residentes na zona rural e os demais residentes na zona urbana. Algumas integrantes desses grupos familiares são prestadores de serviços da rede pública, agricultores e autônomos.

As atividades foram aplicadas em forma de oficinas as quais trouxeram às aulas dinamicidade e uma possibilidade de interação muito maior entre professor(a)-aluno(a) e aluno(a)-aluno(a). Trouxeram mais prazer e entusiasmo aos(às) estudantes nos momentos de construção conjunta do conhecimento, uma vez que as discussões sobre relações étnico-raciais, preconceito e discriminação tendem a ser muitas vezes tensas, pois, em geral, envolvem questões ideológicas e sociais de diversos âmbitos e convicções. Foram realizadas cinco

oficinas temáticas. Cada uma delas teve a duração mínima de 02 aulas de 45 minutos aplicadas em atividades semanais no período de março a abril de 2014.

Em linhas gerais, a primeira oficina, intitulada “Conhecendo a poesia afro-brasileira e africana”, propôs aos(as) alunos(as) a participarem de uma roda de leitura de poesias de temáticas sobre os negros no Brasil; a segunda oficina, chamada “O poeta Castro Alves e sua poesia negra”, permitiu a leitura e a discussão conjuntas do poema “Navio Negreiro”, de Castro Alves, bem como a apresentação da vida e do acervo artístico do poeta; a terceira oficina, intitulada “Contos, africanidade e essência afro-brasileira”, teve como objetivo estimular a leitura individual e coletiva de contos infanto-juvenis afro-brasileiros, num ambiente com músicas da mesma temática; a quarta oficina, chamada “A africanidade no cinema, na música e nos acervos fotográficos”, objetivou que os(as) alunos(as) assistissem ao filme Kiriku, a um vídeo clip da música “Olhos Coloridos”, de Sandra de Sá e Seu Jorge e, ao mesmo tempo, contemplassem parte do acervo fotográfico com temática africana e afro-brasileira, formado por fotografias de Pierre Verger. Por fim, a quinta e última oficina, intitulada “Sarau afro-literário: minha africanidade”, possibilitou a realização de apresentações literárias a toda comunidade escolar do turno manhã no pátio da escola.

Como forma de ilustração, aqui, por conta do espaço exíguo de um artigo científico, é possível relatar a experiência da primeira oficina na qual foram apresentados aos(as) alunos(as) vários poemas por meio da observância da temática africana e afro-brasileira, entre eles: Conversa (Solano Trindade); Olorum Èke (Solano Trindade); Negro Forro (Adão Ventura; Sou (Oliveira Silveira); Reflexão (Abelardo Rodrigues); Vaga-lume (Abelardo Rodrigues); Negritude (Geni Guimarães); Oferenda (Oswaldo de Camargo); Encontrei minhas origens (Oliveira Silveira); Ponto Histórico (Ele Semog); Deslimites 10 (Salgado Maranhão); Abolição da Escravatura (Luis Carlos de Oliveira).

Após a distribuição dos poemas, pediu-se que os alunos realizassem uma leitura silenciosa com o intuito de depreender os sentidos do texto. Orientou-se para que não tivessem pressa em ler e, se fosse preciso, fizessem várias leituras para um melhor entendimento. A expectativa era que, realmente, seria necessária mais de uma leitura para que os poemas pudessem começar a sensibilizá-los. Em seguida, os alunos formaram um círculo para que ficassem de frente um para o outro e, assim, pudessem promover uma maior interação durante a leitura coletiva. Na sequência, foi explicado aos(as) alunos(as) que cada um faria a socialização do poema lido para que os outros tivessem conhecimento do conteúdo. Nessa fase

da oficina, o objetivo era dar oportunidade a eles(as) de realizarem uma leitura mais livre com a preocupação de mergulho no universo negro. Eles(as) começaram a compartilhar o que haviam entendido a respeito de cada temática e, por conseguinte, também ouviram os relatos dos colegas.

No próximo momento, foi solicitado que escrevessem sobre os poemas e sobre o que tinham falado no momento das exposições orais. Também se orientou que pesquisassem em dicionários e *sites* de pesquisas sobre os termos que não conhecessem o sentido e, especialmente, os termos em linguagem africana e afrodescendente. Assim, o entendimento deles(as) poderia ser mais aprofundado e expandido quanto ao arcabouço cultural africano e afro-brasileiro que se apresentava nos textos poéticos. Nem todos os alunos participaram da aula no dia, mas os que participaram realizaram as atividades propostas satisfatoriamente, ou seja, mostraram interesse e motivação, tendo uma participação ativa até o final. Os resultados qualitativos podem ser comprovados pelas discussões geradas entre os alunos após a leitura dos poemas, bem como pelos textos produzidos por eles(as) nos quais mostram o entendimento que tiveram sobre cada poema lido.

A seguir, no Quadro 1, há alguns dos textos produzidos pelos(as) alunos(as) após a leitura dos poemas e execução da oficina I. A entrega dos textos foi a última parte da primeira oficina. Ao ler atentamente e analisar os textos escritos pelos(as) alunos(as) participantes, pode-se constatar que são uma amostra que serve como prova irrefutável de que mesmo alguns poemas como “Olorum Èke”, de Solano Trindade, trazerem marcas linguísticas profundas do contexto africano, os alunos conseguiram extrair os sentidos, ainda que não profundamente, dos textos poéticos. Conseguiram constatar, nas expressões dos sujeitos líricos, o saudosismo da vida livre na África; o sentimento de revolta em relação à escravidão e à discriminação racial; a valorização e o orgulho da africanidade; o sentimento de pertença às raízes étnicas e crenças africanas. Os textos escritos revelam a opinião sincera e o resultado da reflexão que cada aluno ao se deparar com o poema realizou para entender a essência da temática abordada ou sugerida no texto poético. Pode-se tomar como exemplo o(a) aluno(a) 1 (classificação do quadro) que consegue na sua escrita identificar a essência mística contida no poema “Olorum Èke” de Solano Trindade, em que o poeta usa a expressão “olorum èke” como um clamor do povo afrodescendente à maior divindade religiosa ao Deus supremo reconhecido por eles: “Olorum”.

Quadro 1 – Textos produzidos após a oficina I

| Aluno | Poema lido | Texto do(a) aluno(a) |
|-------|---------------------------------|--|
| 1 | Olorum Èke – Solano Trindade | <i>“O auto do poema quis passar que o povo negro é um povo do Santo forte, e não Se abate com qualquer “preconceito” e um povo que nunca desiste e tem muita fé e esperança que no futuro não terá preconceito. olorum Èke= povo do Santo forte.”</i> |
| 2 | Batuque – Carlos Assumpção | <i>“Nos entendemos que o texto é muito interessante e bom porque nos aprendemos sobre poemas afro Brasileiros e entendo que o poema nos fala sobre escravos, que sofriam muito no tempo da escravatura, mas depois da abolição vieram a se tornar pessoas normais como qualquer uma.”</i> |
| 3 | Efeitos Colaterais – Jamu Minka | <i>“O que eu consegui compreender sobre o poema. Muitos de nos Somos enganados, muita gente fala o racismo está diminuindo, mas não so tem aumentado. O poeta relata no Poema A seguinte frase, a gente Vê e finge que não Vê. E isso é pura verdade e uma das maiores vitmas do preconceito racial são os negros. Nos enxergamos. Ouvimos a ditadura da brancura e muitas Vezes não denunciemos, porque racismo nós dias de hoje é considerado crime. Os negros deixaram de ser escravo desde sua libertação por princesa isabel e o nosso futuro está cada Vez mais num saco sem fundo por conta do Preconceito racial.”</i> |
| 4 | Conversa – Solano Trindade | <i>“Na Minha opinião o poema explica o preconceito e a discriminação contra os negros que por mais que o Povo negro ajudou a construir Plantar e colher. Ninguém nunca reconheceu seu trabalho e a força pelo Brasil e além disso nunca agradeceu e valorizou os negros como eles merecerem e tem direito.”</i> |
| 5 | Ponto histórico – Ele Semog | <i>“O poema fala: não é que eu seja racista... por que o poema se inecia com essa frase? Porque ele se refere o tempo todo com a palavra NEGRO o racismo é um tipo de discriminação que muita gente não sabe mas é inveja que tem das pessoas de pele negra, enveja da persistência, da coragem, disposição e do modo em eles se enteragem e se entendem e principalmente do amor que eles sentem uns pelos outros um tipo de Amor diferente que so existe entre eles e esse sentimento e suas historias e o que os motiva a continuar lutando contra o preconceito por um espaço na sociedade brasileira e mundial.”</i> |

Fonte: dados da pesquisa.

Antes do início das oficinas, foi aplicado um questionário com questões abertas e fechadas que puderam auxiliar na elaboração de um diagnóstico preliminar sobre a identificação dos(as) alunos(as) com as raízes afro-brasileiras. Na parte inicial do questionário, foram solicitados dados como idade, sexo, série. Os alunos foram orientados para não colocarem seus nomes, tampouco dos familiares, nem endereço. Foi esclarecido que o questionário era voluntário e que o importante era a participação e a sinceridade das suas

respostas. O referido questionário foi formulado contendo sete questões, sendo composto por três questões objetivas as quais os alunos foram orientados a marcar respostas dentre as alternativas apresentadas e quatro questões mistas com alternativas a serem marcadas e, também, um espaço para uma breve justificativa sobre a escolha. Todas as questões foram formuladas com um nível acessível aos(as) alunos(as) do Ensino Fundamental. As perguntas realizadas nesse questionário foram voltadas para a identificação das relações étnico-raciais dos(as) alunos(as) e o nível de conhecimento das suas raízes étnicas, bem como de seus pais.

Para ilustrar as respostas, escolhemos uma questão que foi respondida pelos(as) alunos(as) antes do início das práticas de oficinas literárias. Ela fazia menção ao conhecimento dos(as) alunos(as) quanto à existência de contos, poemas, romances afrodescendentes: “Você conhece algum conto, poema ou romance com temática africana ou afro-brasileira?”. Os resultados estão no Quadro 2.

Quadro 2 – Demonstrativo quantitativo de alunos do 9º ano que responderam à questão sobre o nível de conhecimento sobre contos com temática africana e afro-brasileira

| | |
|------------------------------------|----------------|
| <i>Alunos que marcaram sim</i> | – nenhum aluno |
| <i>Alunos que marcaram não</i> | – 11 alunos |
| <i>Alunos que marcaram não sei</i> | – 10 alunos |
| <i>Alunos que não responderam</i> | – 02 alunos |

Fonte: dados da pesquisa.

Quadro 3 – Justificativas para o desconhecimento da literatura afro-brasileira

| |
|---|
| “Porque eu nunca ouvi falar nele.” |
| “Não conheço nem um conto com esse tema.” |
| “Eu nunca vir falar nesse nome se já eu não lembro.” |
| “Nunca vi.” |
| “Nunca ouvir fala não não sei daqui para frente.” |
| “Nunca, já ouvi falar mas não conheço nenhum.” |
| “Não Sou de ler essas coisas de romance mas sou afim de ler mas não tenho.” |
| “não lembro de ter ouvido nenhum conto, poema ou romance.” |
| “Não conheço com temas assim.” |
| “Eu até posso conhecer, mas no momento eu não estou lembrado.” |

Fonte: dados da pesquisa.

Das alternativas marcadas, deparou-se com um fenômeno preocupante: o fato de nenhum aluno ou aluna afirmarem ter conhecimento de produções literárias com temática africana ou afro-brasileira. É possível observar que essa situação deixa claro que, possivelmente, durante as séries e etapas anteriores não foram apresentados à leitura de textos da literatura afro-brasileira, bem como o contato com a produção literária afro-brasileira não foi realizado fora da escola. Transcrevem-se, no Quadro 3, algumas das justificativas dos(as) alunos(as) que negaram o conhecimento sobre esse tipo de literatura.

As justificativas transcritas acima comprovam o que temos refletido neste trabalho, ou seja, há realmente a falta de contato por parte dos(as) alunos(as) do Ensino Fundamental com textos sobre a temática afro-brasileira. É fato que, por meio desse desconhecimento, essas produções literárias carecem demasiadamente de uma maior divulgação na escola. Nesse sentido, fica também comprovado o valor utilitário deste trabalho, uma vez que ele traz aos(as) alunos(as) do 9º ano a oportunidade de ler, refletir, dialogar e escrever sobre um assunto que está em discussão no universo acadêmico, mas parece não ter chegado ao currículo escolar e à sala de aula da forma como orienta a Lei nº 10.639/2003 e os demais documentos reguladores da Educação em níveis nacional, estadual e municipal.

Após a execução de todas as oficinas, foi aplicado outro questionário que seguiu os mesmos moldes do primeiro. O intuito foi de verificar se as discussões e reflexões sobre a cultura afrodescendente trouxeram alguma modificação nas sensibilidades dos(as) alunos(as) quanto a seu respeito, a sua identificação e a seu pertencimento à cultura e à literatura afro-brasileira. Nesse questionário, o objetivo principal foi identificar o quanto eles(as) aprenderam sobre a cultura afro-brasileira durante a participação nas oficinas e a importância que eles(as) deram à proposta de intervenção. As questões foram escolhidas de forma que estivessem em consonância com nível educacional dos estudantes. Esse questionário foi formulado contendo cinco questões, sendo composto por quatro questões de múltipla escolha, com um espaço para uma breve justificativa sobre a escolha das respostas, e uma questão subjetiva. Além disso, ao responder às questões, os estudantes que participaram da investigação puderam demonstrar o nível de conhecimento que adquiriram sobre a literatura afro-brasileira, além de refletir sobre contribuição dada por essa modalidade literária.

Como forma de exemplificar, de maneira concisa, por conta dos limites de extensão deste artigo, os resultados obtidos, expõem-se aqui as respostas à questão relacionada ao nível de envolvimento quanto às leituras dos textos literários afro-brasileiros. Questionou-se: “Você

gostou de ler o conto e os poemas apresentados com temática africana ou afro-brasileira?”. O resultado foi que 22 alunos confirmaram ter gostado de ler os textos contendo temáticas afro-brasileiras e apenas um aluno teve posicionamento contrário. No Quadro 4, vejamos as transcrições de algumas justificativas escritas por eles(as).

Esses breves depoimentos evidenciam que os alunos(as) tiveram suas sensibilidades despertadas para a importância dos textos literários afro-brasileiros. Eles(as) demonstraram, no percurso das atividades e discussões, indícios de maturidade e alguns conhecimentos prévios acerca das questões que envolviam assuntos como preconceito e discriminação racial. Quanto à literatura de autoria afro-brasileira e/ou aos textos produzidos à luz da temática africana e afrodescendente, eles(as) revelaram total falta de conhecimento sobre tal assunto. Essa situação confirma o silenciamento da escola no que diz respeito à inserção de textos literários que permitam aos(as) alunos(as) o contato com a subjetividade, a estética dos escritores e escritoras africanos e afro-brasileiros.

Quadro 4 – Depoimentos sobre a leitura de textos contendo temáticas afro-brasileiras

| |
|--|
| <i>“sim foi uma experiência boa gostei muito de ler todos os contos”</i> |
| <i>“foi muito interessante e muito bem elaborado aquele conto nele mostra muito da cultura, dos trajes, Deuses e etc.”</i> |
| <i>“foi bem interessante aprender em pouco da áfrica”</i> |
| <i>“Sim muitos poemas apresentados e temáticas africana do afro-brasileiro foi muito bom”</i> |
| <i>“foi ótimo eu gostei muito de verdade adorei mesmo foi uma esperiencia pra mim.”</i> |
| <i>“Gostei pois alem de aprender a língua africana ficamos mais pertinho deles”</i> |
| <i>“lendo os contos/poema eu Pude conhecer mais a cultura africana e afro-brasileira”</i> |
| <i>“porque eu achei muito interessante conhecie mais o que aconteciam com os africanos e La tavam dizendo todos sofrimentos que eles passavam e os poemas eu gostei muito porque ta mostrado seus sofrimentos e também alguns momentos de alegrias.”</i> |
| <i>“porque eu achei muito interessante.”</i> |
| <i>“Eu gostei pois já é bom conhecer um pouco sobre os contos com temática africana. Eu gostaria muito de ler um livro sobre os cabelos afro. Mas o conto que eu peguei foi bem satisfatório.”</i> |
| <i>“sim uma experiência muito boa”</i> |
| <i>“porque foram muito importantes e interessantes.”</i> |
| <i>“gostei, porque os poemas e contos afro-brasileiros são muito interessantes e explicam um pouco mais da história dos afro-brasileiros e os contos são bastante bons e eu adorei muito.”</i> |
| <i>“porque nunca a sala para se aprofundar mais no assunto”</i> |
| <i>“É um conteúdo que quanto mais a gente ler mais dá vontade de continuar. Eu gosto de contos e poemas, só que só, se forem bons, e os poemas e contos com temática africana são bons, e eu gostei de ler.”</i> |

Fonte: dados da pesquisa.

Acredita-se que o desenvolvimento das propostas de intervenção em sala de aula permitiu aos(as) alunos(as) a abertura de um espaço para a identificação com textos e temáticas literários ainda marginalizados pelo cânone escolar como potencial objeto de estudo de valor didático-pedagógico. Neste sentido, é possível afirmar que esses estudantes tiveram a oportunidade de aprimorar suas experiências leitoras e ainda exercitar outras práticas até então não apresentados a eles(as)., coerentes com as suas carências demonstradas em sala de aula. Com isso, percebe-se que o trabalho trouxe aspectos benéficos no sentido de promover momentos de discussão entre os(as) alunos(as) e o(a) professor(a) sobre a existência da Literatura Afro-brasileira como parte integrante da História da Literatura Brasileira.

4 Algumas conclusões

Com base nesta pesquisa, desenvolvida durante o Mestrado do PROFLETRAS, foi possível perceber que a proposta de intervenção, por meio das oficinas literárias, mediadas por sequências didáticas, consistiu em uma metodologia eficaz para se desenvolver o letramento literário como forma de construção de conhecimento sobre a cultura africana e afro-brasileira. Por se tratar de uma proposta intervencionista em sala de aula que considera o contexto escolar e social em que os(as) estudantes estão inseridos(as), foi comprovado que as atividades realizadas permitiram aos(as) educandos(as) adquirirem novas competências literárias, as quais os tornarão aptos a construir sua própria identidade e seu protagonismo de forma que sejam capazes de intervir na realidade que os cerca.

A eficiência da metodologia utilizada pode ser confirmada por meio da análise dos resultados obtidos nas respostas dos questionários aplicados, bem como na produção escrita, desenhos e discussões orais durante e após a execução de cada oficina. As análises das respostas do primeiro questionário evidenciaram alguns problemas relacionados ao conhecimento étnico-racial, dentre eles a falta de leitura de textos e livros de temática afro-brasileira e de autoria afrodescendente. Bem como o desconhecimento e as incertezas sobre o protagonismo africano e afro-brasileiro na construção histórica e cultural do país. Assim, fica também comprovada a eficácia da proposta de intervenção, uma vez que ela deu aos(as) alunos(as) do 9º ano a oportunidade de realizar leituras de poemas e contos, discutir e escrever sobre um assunto que estava fora das rodas de discussão no cotidiano escolar e conseqüentemente nas aulas de Japonês.

Durante a execução das oficinas, os(as) alunos(as) tiveram a oportunidade de refletir sobre sua própria história e condição sociocultural, por meio das atividades de leituras dos textos literários, estudos e análises dos conteúdos e participação ativa nas discussões. Conseqüentemente, essa situação se refletiu nas respostas e depoimentos do segundo questionário. Lançando um olhar mais específico, percebe-se com a análise do questionário final, após as oficinas, um significativo aprofundamento sobre o entendimento e o conhecimento acerca dos textos literários afro-brasileiros e o protagonismo dos afro-brasileiros em diversas produções artísticas. Por esse motivo, acredita-se que as atividades realizadas durante a realização das oficinas contribuíram efetivamente para os avanços apresentados nas respostas e produções finais dos estudantes.

Sendo assim, acredita-se que os objetivos propostos nesta pesquisa de Mestrado foram atingidos. Reitera-se que esta pesquisa, de um modo geral, buscou discutir a importância da inserção das literaturas africanas e afro-brasileiras nas aulas de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, especialmente na turma do 9º ano, visando, de certo modo, a mudança nos padrões culturais e instituições da escola quanto à construção do conhecimento literário e a formação dos(as) alunos(as) para uma convivência saudável com o outro a partir da valorização das diferenças.

Por meio do trabalho realizado em sala de aula, foi possível perceber que a dificuldade dos(as) alunos(as) em lidar com as questões étnico-raciais não se tratava apenas de um problema isolado, exclusivo dos(as) alunos(as), porque, além do contexto social por eles(as) vivenciados ao longo de sua história escolar, há, também, a própria questão curricular envolvendo a disciplina de Língua Portuguesa que, no Ensino Fundamental, não traz o estudo de textos literários como algo necessário, sobretudo, quando se trata dos textos literários afro-brasileiros. Sendo assim, os procedimentos adotados nesta pesquisa foram significativos, pois serviram como norteadores de uma nova prática pedagógica, promovendo desta forma uma ressignificação do fazer pedagógico, no sentido de proporcionar oportunidades para que os estudantes consigam se posicionar como leitores críticos e competentes, prontos para inibir qualquer prática discriminatória e preconceituosa não apenas na escola ou na sala de aula, mas, sobretudo, no contexto social ao qual eles(as) pertencem.

Os resultados obtidos nesta pesquisa revelam que é possível desenvolver um trabalho voltado para a inserção da literatura brasileira e de forma específica da literatura afro-brasileira na escola, desde que o objetivo principal seja propiciar aos(as) alunos(as) a oportunidade de ter

contato com a subjetividade e a estética dos textos literários norteados por uma perspectiva de ensino-aprendizagem como processo contínuo que envolve a participação ativa do(a) educando(a). O(a) professor(a), por sua vez, assume nesse processo o papel de mediador, visando motivar os(as) aluno(as) a conquistarem sua autonomia no gosto literário e nas atitudes conciliadoras que tenham como ponto central a valorização não de uma etnia apenas, mas o reconhecimento de que o povo brasileiro é resultado de uma interação de grupos étnicos que contribuíram de forma igualitária para a formação do Brasil e que, por meio dos escritores africanos e afro-brasileiros, tem-se o acesso a um importante acervo histórico-cultural.

Referências

ARAÚJO, L. A. M.; OLIVEIRA, T. A.; SILVA, C. O.; SILVA, E. G. O. **Tecendo linguagens: Língua Portuguesa – 9º. ano**. São Paulo: IBEP, 2015.

BARROS, S. A. P. (Org.) **Cadernos afro-paraibanos – Vol. I Educação, ações afirmativas e relações étnico-raciais**. João Pessoa: NEABI/UFPB, 2012.

BEZERRA, R. A. Literatura afro e/ou negro-brasileira na sala de aula: propostas de leituras do texto literário. In: MELO, C. A.; SANTOS, L. **Letramento literário e formação do leitor: desafios e perspectivas do PROFLETRAS**. João Pessoa: EdUFPB, 2015.

BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, 20 dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 24 dez. 1996.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais (PCNs) 1997 – pluralidade cultural**. Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. **Plano nacional de implementação as diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afrobrasileira e africana**. Brasília: Brasília, 2004.

BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Portaria n. 99, 29 jul. 2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, 31 jul. 2009.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jan.2003.

COSTA, D. R.; BEZERRA, R. A. **A literatura afro-brasileira em sala de aula**, 2013. Disponível em: <<http://www.gelne.org.br/Site/arquivostrab/1267-A%20Literatura%20Afro-brasileira%20em%20Sala%20de%20Aula.pdf>>. Acesso em: 5 jul. 2014.

DUARTE, E. A. Literatura afro-brasileira: um conceito em construção. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, Brasília, n. 31, p. 11-23, 2008. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=323127095001>>. Acesso em: 3 jul. 2015.

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

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

LEITE, L. L. Inserção da história e literaturas africanas de Língua Portuguesa nos Estudos Literários. **Revista Uniandrade**, v. 10, n. 1, p. 5-26, 2009.

MOLAR, J. O. Alteridade: uma noção em construção. In: EDUCERE, 8., Curitiba, 6-8 out. 2008. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2008.

MORAIS, E. **Mestres da educação**, 15 nov. 2009. Disponível em: <mestresdahistoria.blogspot.com.br/2009/11/o-movimento-negro-no-brasil.html>. Acesso em: 7 jun. 2014.

OLIVEIRA, A. F. B.; SILVA, J. N. **Literatura infantil como valorização das africanidades e afrodescendências na escola**, 16 maio 2014. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/enlije/trabalhos/Modalidade_1datahora_16_05_2014_10_5_8_36_idinscrito_303_26cb56e8383748e07f3ee70ca8d74de4.pdf>. Acesso em: 3 jul. 2015.

OLIVEIRA, M. A. J. **Personagens negros na literatura infanto-juvenil no Brasil e em Moçambique (2000–2007): entrelaçadas vozes tecendo negritudes**. 2010. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

OLIVEIRA, E. Identidade, intolerância e as diferenças no espaço escolar: questões para debate. **Revista Espaço Acadêmico**, ano 1, n. 7, dez. 2001. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/007/07oliveira.htm>>. Acesso em: 08 ago. 2014.

RIBEIRO, S. P. Etnocentrismo. **Brasil Escola**, 19 ago. 2014. Disponível em: <<http://www.brasilecola.com/sociologia/etnocentrismo.htm>>. Acesso em: 20 jun. 2015.

SALES, J.; SANTOS, L. **Módulo didático de relações étnico- raciais: a capoeira como patrimônio imaterial**. Belo Horizonte: Centro de Referência Virtual do Professor – SEE-MG, 2014. Disponível em: <http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/index.aspx?id_projeto=27&ID_OBJETO=120530&tipo=ob&cp=003366&cb=&n1=&n2=Biblioteca%20Virtual&n3=M%F>. Acesso em: 6 ago. 2014.

TELLA, M. A. P. (Org.). **Cadernos Afro-Paraibanos**, João Pessoa, v. 1 – Educação, Ações Afirmativas e Relações Étnico-Raciais, dez. 2012.

Artigo recebido em: 31.07.2016

Artigo aprovado em: 14.11.2016