

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

VILMA DA SILVA MONTEIRO

**CONTOS AFRICANOS E AFRO-BRASILEIROS NAS AULAS DE
LÍNGUA PORTUGUESA: A AMPLIAÇÃO DE COMPETÊNCIAS
LEITORAS SOB UMA PERSPECTIVA DECOLONIAL**

São Carlos - SP
2024

VILMA DA SILVA MONTEIRO

**CONTOS AFRICANOS E AFRO-BRASILEIROS NAS AULAS DE
LÍNGUA PORTUGUESA: A AMPLIAÇÃO DE COMPETÊNCIAS
LEITORAS SOB UMA PERSPECTIVA DECOLONIAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal de São Carlos, para obtenção do título de Mestra em Educação.

Linha de pesquisa: Processos educativos – Linguagens, Currículo e Tecnologias

Orientadora: Profa. Dra. Caroline Carnielli Biazolli

São Carlos - SP
2024



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação

Folha de Aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Vilma da Silva Monteiro, realizada em 14/08/2024.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Caroline Carnielli Biazolli (UFSCar)

Profa. Dra. Maria do Carmo de Sousa (UFSCar)

Profa. Dra. Giovanna Longo (UNESP)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação.

Monteiro, Vilma da Silva

Contos africanos e afro-brasileiros nas aulas de Língua Portuguesa: a ampliação de competências leitoras sob uma perspectiva decolonial / Vilma da Silva Monteiro -- 2024.
134f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos
Orientador (a): Caroline Carnielli Biazolli
Banca Examinadora: Giovanna Longo, Maria do Carmo de Sousa
Bibliografia

1. Língua Portuguesa. 2. Leitura. 3. Decolonialidade. I. Monteiro, Vilma da Silva. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Arildo Martins - CRB/8 7180

À minha filha Lara, maior presente que Deus me deu
nesta vida, que me incentiva a ser uma pessoa
melhor para mim e para o mundo todos os dias.

AGRADECIMENTOS

Infinitamente a Deus pela minha existência.

Ao meu amado esposo, Reginaldo, com quem divido a minha vida com tudo o que tenho a oferecer e a extrair dela.

Aos meus pais, José e Terezinha, que sempre me fizeram sentir uma filha muito amada. Sem vocês eu não seria capaz de alçar tantos voos na minha caminhada.

Aos meus oito irmãos, por serem sempre uma rede de apoio incondicional, em especial, à minha irmã Susana, que sempre supriu as minhas ausências junto à minha filha Lara.

À minha orientadora, Profa. Dra. Caroline Carnielli Biazolli, pela excelente orientação realizada durante toda essa pesquisa, por acreditar no meu projeto e não medir esforços para que ele chegasse até aqui.

Aos amigos e parceiros de jornada João Henrique, Aristeu Lasso, Célia Lasso, Regina Alves e Jayana Oliveira.

À minha banca de qualificação, que também foi a de minha de defesa, composta pela Profa. Dra. Giovanna Longo e pela Profa. Dra. Maria do Carmo de Sousa, pelas importantes contribuições dadas a esta dissertação.

Aos membros do Grupo de Pesquisa Formação Compartilhada de professores – Escola e Universidade (GPEFCom), pelas trocas de experiências e aprendizados que enriqueceram a minha formação.

Agradeço, ainda, à equipe gestora da minha unidade escolar que me permitiu construir esta pesquisa no chão que abriga a minha prática pedagógica e profissional.

Às colegas de grupo de trabalhos e eventos, Joice Morena, Inês Maria, Michela Fernanda e Renata Vinha, agradeço a parceria, o ombro amigo, os risos e choros compartilhados durante as atividades promovidas em grupos nas disciplinas desta Pós-Graduação.

Por fim, aos meus alunos brancos, pretos, pardos, afrodescendentes, imigrantes, refugiados, razão máxima de todo este esforço, e que muitas vezes não se sentem representados dentro dos espaços escolares, minha eterna gratidão por me ensinarem a beleza da diversidade humana.

O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. (...) Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos quotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional.

(Munanga, 2005, p. 16)

RESUMO

A concepção de leitura libertadora está presente em muitos documentos sobre políticas públicas educacionais do Brasil. No entanto, o cenário atual tem apresentado resultados ainda insuficientes quanto ao desenvolvimento de competências leitoras críticas em alunos dos anos finais do Ensino Fundamental II. Nesse sentido, esta pesquisa de caráter qualitativo, e do tipo exploratório-descritivo, busca responder à seguinte questão: Em que medida uma sequência didática voltada à leitura de contos africanos e afro-brasileiros, desenvolvida sob uma perspectiva decolonial, favorece e mobiliza a ampliação das competências leitoras, interpretativas e críticas de alunos de 9º ano de uma escola pública da rede estadual de São Paulo? Para a efetivação desse processo, parte-se da elaboração e aplicação de uma sequência didática, que é o Produto Técnico-Tecnológico fruto deste estudo, voltada exclusivamente para o ensino de leitura, numa perspectiva decolonial, por meio de três contos: “O sagrado pão dos filhos”, conto afro-brasileiro de Conceição Evaristo, “As mãos dos pretos”, conto moçambicano de Bernardo Honwana, e “O Pequeno Príncipe Preto”, conto afro-brasileiro de Rodrigo França. O aporte teórico escolhido para discutir esta proposta centra-se nas concepções de ensino de estratégias de leitura e letramento literário, essencialmente propostas por Solé (1998), Jouve (2002) e Cosson (2009). Para a criação e a aplicação da sequência didática, adapta-se o modelo de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004); e, por último, para a discussão da perspectiva decolonial, adotam-se, sobretudo, as ideias de Fanon (2008) e Queiroz (2020). Para a coleta de dados, opta-se pelo uso de questionários on-line, diários de leitura e observações da professora/pesquisadora, como registros das etapas da SD, analisando-os de acordo com a proposta de Bardin (2006). O desenvolvimento da pesquisa aponta para um resultado promissor quanto à melhoria significativa na leitura crítica dos alunos envolvidos neste trabalho, evidenciando, assim, a necessidade de aprofundamento para este campo de investigação.

Palavras-chave: Leitura; letramento literário; sequência didática; contos africanos; contos afro-brasileiros; decolonialidade.

ABSTRACT

The conception of liberating reading is present in many documents regarding educational public policies from Brazil. However, the current scenario has been presenting results that are still insufficient when it comes to the development of critical reading competences in students from the final years of Middle School. In this sense, this qualitative exploratory-descriptive research aims to answer the following question: To what extent does a didactic sequence focused on the reading of African and African-Brazilian short stories, under a decolonial perspective, favor and mobilize the development of reading, comprehension and critical competences of 9th grade students from a public school in São Paulo state? In order to carry out this research, the first step is the elaboration and application of a didactic sequence, which is the Technical-Technological Product created by this study, focused on the reaching of reading, in a decolonial perspective, through three short stories: “O sagrado pão dos filhos” (The sacred bread of sons), an African-Brazilian short story by Conceição Evaristo, “As mãos dos pretos” (“The hands of the Blacks”), a Mozambican short story by Bernardo Honwana, and “O Pequeno Príncipe Preto” (The Black Little Prince), an African-Brazilian short story by Rodrigo França. The theoretical framework chosen to discuss this proposal focuses on the conceptions of reading strategies teaching and literary literacy, essentially proposed by Solé (1998), Jouve (2002) and Cosson (2009). To create and apply the didactic sequence, the model by Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) was used; and, finally, to discuss the decolonial perspective, the ideas by Fanon (2008) and Queiroz (2020) are adopted. Data collection was carried out using online surveys, reading journals and observations from the teacher/researcher, such as records of the DS steps, analyzing them according to the proposal by Bardin (2006). The development of the research points to a promising result regarding the significant improvement in the critical reading of the students involved in this work, thus showing the need to deepen this field of investigation.

Keywords: Reading; literary literacy; didactic sequence; African short stories; African-Brazilian short stories; Decoloniality.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Esquema da Sequência Didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly	49
Figura 2 - Capa do livro com o conto “O sagrado pão dos filhos”	77
Figura 3 - Capa do livro com o conto “As mãos dos pretos”.....	78
Figura 4 - Registro do diário 1 referente à quinta questão do módulo 1.....	81
Figura 5 - Registro do diário 2 referente à quinta questão do módulo 1.....	81
Figura 6 - Registro do diário 3 referente à quinta questão do módulo 1.....	81
Figura 7 - Registro do diário 4 referente à quinta questão do módulo 1.....	82
Figura 8 - Registro do diário 5 referente à quinta questão do módulo 1.....	82
Figura 9 - Registro do diário 5 referente à primeira questão do módulo 2.....	84
Figura 10 - Registro do diário 1 referente à primeira questão do módulo 2.....	84
Figura 11 - Registro do diário 2 referente à segunda questão do módulo 2.....	84
Figura 12 - Conjunto de ilustrações dos trechos das obras lidas, extraídas dos diários 4, 3 e 2, respectivamente	85
Figura 13 - Registro do diário 1 referente à questão do módulo 3	87
Figura 14 - Registro do diário 2 referente à questão do módulo 3	88
Figura 15 - Registro do diário 3 referente à questão do módulo 3	88
Figura 16 - Registro do diário 4 referente à questão do módulo 3	89
Figura 17 - Registro do diário 5 referente à questão do módulo 3	89
Figura 18 - Capa do livro “O Pequeno Príncipe Preto”	91

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Levantamento de estudos nas bases de dados da CAPES e SciELO Brasil	24
Quadro 2 - Definições das múltiplas dimensões da leitura.....	33
Quadro 3 - Etapas básicas relacionadas ao letramento literário	38
Quadro 4 - Categorização dos dados do questionário 1	62
Quadro 5 - Categorização dos dados do questionário 2	62
Quadro 6 - Categorização dos dados dos diários	62
Quadro 7 - Categorização das observações da professora/pesquisadora	63
Quadro 8 - Resposta à questão 7 (Questionário 1)	73
Quadro 9 - Resposta à questão 1 do módulo 1	80
Quadro 10 - Resposta à questão 3 do módulo 1	83
Quadro 11 - Respostas à questão 2 (Questionário 2)	92
Quadro 12 - Respostas às questões 1 e 3 (Questionário 2).....	94
Quadro 13 - Respostas às questões 4 e 5 (Questionário 2).....	96
Quadro 14 - Respostas às questões 6, 7 e 8 (Questionário 2).....	97
Quadro 15 - Falas de personagens do conto “As mãos dos pretos”	102

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Resposta à questão 1 (Questionário 1)	72
Gráfico 2 - Resposta à questão 8 (Questionário 1)	74
Gráfico 3 - Resposta à questão 4 (Questionário 1)	75

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa

CNE/CP - Conselho Nacional de Educação - Conselho Pleno

Dra. - Doutora

FDR - Fundação Demócrito Rocha

FRELIMO- Frente de Libertação de Moçambique

HQ - História em Quadrinhos

MNU - Movimento Negro Unificado

MUCDR - Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial

ONU - Organização das Nações Unidas

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

Profa. - Professora

SciELO - *Scientific Electronic Library Online*

SD - Sequência Didática

TALE - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFSCar - Universidade Federal de São Carlos

UNIFESP - Universidade Federal de São Paulo

UNINOVE - Universidade Nove de Julho

UNISA - Universidade Santo Amaro

SUMÁRIO

MEMORIAL DA PROFESSORA/PESQUISADORA.....	15
1 INTRODUÇÃO E PROBLEMATIZAÇÃO	21
2 A LEITURA CONTEXTUALIZADA	29
2.1 A escola e o desafio do ensino de leitura.....	30
2.2 Estratégias de leitura: da teoria à prática	32
2.3 A leitura na perspectiva do letramento literário	35
3 OS CONTOS AFRICANOS E AFRO-BRASILEIROS NO PROCESSO DE LEITURA CRÍTICA	40
3.1 Perspectivas decoloniais: o que se entende por decolonialidade	41
3.2 A decolonialidade e o ensino de leitura crítica	45
3.3 Os contos escolhidos e a perspectiva decolonial	47
4 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMO PROCEDIMENTO PARA O ENSINO DE LEITURA CRÍTICA	49
4.1 A definição de sequência didática	49
4.2 A abordagem dos contos escolhidos por meio de sequência didática sob uma perspectiva decolonial.....	50
5 PERCURSO METODOLÓGICO	54
5.1 A natureza da pesquisa.....	54
5.2 Lócus e participantes da pesquisa	55
5.3 Instrumentos de coleta de dados	57
5.3.1 Questionários	57
5.3.2 Diário de leitura	58
5.3.3 Observação da professora/pesquisadora	59
5.4 Decisões metodológicas para as análises.....	60
5.4.1 Categorias de análise de acordo com o instrumento de coleta de dados	61

6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS: DA APRESENTAÇÃO À APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	64
6.1 A sequência didática proposta	64
6.2 Considerações iniciais para a implementação da sequência didática	71
6.2.1 Resultados e discussão do Questionário 1	72
6.3 Considerações da produção inicial à produção final da sequência didática.....	76
6.3.1 Resultados e discussão dos Diários de leitura	78
6.3.2 Resultados e discussão do Questionário 2	91
6.3.3 Resultados e discussão da observação da professora/pesquisadora.....	99
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	106
REFERÊNCIAS.....	108
ANEXO A: PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	113
APÊNDICE A: TCLE.....	127
APÊNDICE B: TALE.....	132
APÊNDICE C: QUESTIONÁRIOS	134

MEMORIAL DA PROFESSORA/PESQUISADORA

Ao rememorar o período de escola primária, sinto um misto de saudade e de tristeza. O lugar que me abrigou nos meus primeiros quatro anos de Ensino Fundamental era um bairro da zona rural de Nazaré Paulista, interior de São Paulo. Lá passei toda a minha infância e juventude, na segunda metade do século XX. É impossível não relatar aqui os momentos da minha infância com meus oito irmãos: sou a segunda na ordem de chegada e a mais velha das meninas.

Toda a minha infância foi cultivada pelas brincadeiras ao ar livre com brinquedos que nós mesmos fabricávamos: pipas, bolinhas de gude feitas com mamonas, perna-de-pau, boneca de sabugo de milho, pular corda, amarelinha, olarias com latas de sardinhas, pescaria, rodar no tambor e pneus velhos, descer ladeira de gramado com “canoa” de coqueiros... Eram infinitas as atividades que criávamos para nos divertirmos. Uma situação era muito comum em todas as atividades que praticávamos: eu sempre me comportava como professora. Fazia questão de enfatizar que essa era a minha função. Meus pais e todos os adultos que me cercavam riam demais com essa minha postura. Diziam: “Vai sonhando. Sonhar não paga nada”.

Entre na escola primária multisseriada E.E.P.G. Mascate Grande de Cima aos seis anos em 1986. Minha casa ficava a alguns metros dali. Da janela da minha sala de aula era possível ver minha mãe andando pelo quintal de terra batida. A professora chegava de ônibus. Era uma festa. Eu amava a escola, a professora, a lição. Tudo era perfeito. Lembro da cartilha Caminho Suave – que de suave não tinha nada!

Com dez/onze anos, terminei o primário na escola rural e não pude mais estudar. Precisava ajudar em casa. E fiz isso até os meus dezesseis anos, quando surgiu a oportunidade de ir para a cidade e retomar os estudos à noite. Trabalhava durante o dia e estudava no curso regular noturno. Fiz isso até concluir todo o Ensino Médio no ano de 2000. Em janeiro do ano seguinte, prestei vestibular para o curso de Letras numa instituição privada, em São Paulo. Concluí a graduação em 2003.

O difícil foi começar.

Iniciei na rede pública do estado de São Paulo como professora no projeto Recuperação e Reforço Escolar e professora substituta nas horas vagas. Foram

momentos preciosos para minha carreira. Precisava muito ter segurança, confiança em mim e no meu trabalho, e naquele momento percebi que era necessário algo a mais, algo além dos conhecimentos da graduação: era hora de retomar os estudos e me aperfeiçoar na área. Se tem uma coisa que o magistério ensina é que não podemos deixar de aprender nunca.

Em agosto de 2004, a Secretaria da Educação de São Paulo disponibilizou um curso de Formação Continuada em Metodologias de ensino para Língua Portuguesa e Literatura, aos sábados, pela UNINOVE, totalmente gratuito. Eu me inscrevi e fiz. No ano seguinte, o estado deu continuidade à Formação Continuada para professores com o segundo módulo. Concluí mais essa etapa.

Em 2007, ingressei num colégio particular de ensino muito tradicional em minha cidade, para ministrar aulas para o Ensino Médio. Cheia de medo e insegurança, mas fui. Nesse mesmo ano, fiz um curso de extensão pela PUC/SP sobre Leitura e Produção de textos, coordenado pela Profa. Dra. Maria Cecília Magalhães. O curso foi maravilhoso! Tudo o que aprendi sobre a teoria dos gêneros discursivos na perspectiva bakhtiniana e sua obra “Os gêneros do discurso” foram extremamente importantes para a melhoria do meu trabalho com leitura e escrita em sala de aula.

Já em 2009, a Secretaria de Educação abriu um concurso público para preenchimento de vagas na rede. Eu prestei, passei e fui convocada para escolha de vaga em 2011. Durante esse processo, eu já havia me casado e estava grávida de uma menina que, hoje, tem 12 anos. Lara! Minha Larinha!

No ano de 2010, voltei à PUC/SP para outro curso: “Leitura e escrita: análise do discurso em contextos profissionais”, sob a coordenação da Profa. Dra. Maria Cecília Perez Souza e Silva. Com a ajuda de minha professora, consegui produzir bons trabalhos no eixo da leitura dentro de sala de aula.

Em 2015, voltei aos bancos da universidade UNINOVE para cursar especialização em Literatura e Estudos Linguísticos. Na ocasião, escrevi meu TCC sobre “Questões de persuasão no discurso publicitário”. Nesse mesmo ano, também fiz minha segunda graduação: Pedagogia. Neste TCC, busquei realizar uma reflexão acerca da função da literatura infantil na formação do leitor proficiente. Foram muitas as discussões promovidas durante essas formações e o contato com as teorias de Magda Soares em “A escolarização da literatura infantil e juvenil” foi de suma

importância para meu trabalho com o texto literário.

Seguindo minha trilha formativa, em 2018 participei do curso “HQ Quadrinhos em sala de aula: estratégias, instrumentos e aplicações”, ofertada pela Fundação Demócrito Rocha (FDR) em parceria com a Universidade Aberta do Ceará. Em julho de 2020, em plena pandemia, isolamento social e trabalho remoto, iniciei uma especialização pela UNIFESP em Literaturas de Língua Portuguesa. Nesse curso, pude me aproximar das literaturas africanas e afro-brasileiras e aprofundar meus conhecimentos sobre a Lei nº 10.639/03, que trata da Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Foi devastador revisitar a minha trajetória até aquele momento dentro de sala aula e perceber que nunca havia visto um projeto que tratasse exclusivamente desta lei. Mesmo em eventos do Dia da Consciência Negra, o que se propunha nos espaços institucionais de ensino eram cartazes produzidos nas aulas de Arte, sem nenhuma contextualização legislativa.

Diante dessa realidade, senti-me indignada com o silenciamento da Lei nº 10.639/03 dentro das unidades escolares. Como aluna – e depois como professora – nunca tinha percebido que a obrigatoriedade do ensino de Educação das Relações Étnico-Raciais e História e Cultura Afro-Brasileira e Africana não era tratado nos currículos educacionais com a devida acuidade, salvo o componente de História, que tratava a temática africana e afro-brasileira apenas para abordar o período da escravidão no país – o que só corroborava para que o imaginário social visse o negro apenas na condição de escravo.

Como consequência dessa perplexidade, senti-me na obrigação de tentar romper com certos modelos consolidados pela visão eurocêntrica de conhecimento e cultura e pensar na possibilidade de promover contextos de aprendizagem dentro do componente da Língua Portuguesa que pudessem, minimamente, traçar um diálogo com a lei mencionada anteriormente. Disso surgiu a escrita de um projeto de leitura literária, exigida em uma das disciplinas que compunha o curso de especialização em Literaturas de Língua Portuguesa. Na ocasião, escolhi dois contos: um africano e outro brasileiro. Escrevi um projeto envolvendo leitura e letramento literário.

No ano seguinte, em maio de 2021, iniciei um curso de mediadores de leitura pela FDR, em parceria com a Universidade Aberta do Nordeste, de forma totalmente

remota, já que estávamos em meio à pandemia da Covid-19. Desenvolvi esse projeto com os meus alunos durante as aulas on-line: enviava os textos por *WhatsApp* e realizávamos as atividades de leitura e interpretação.

Para unir as experiências obtidas nesses dois momentos de formação continuada, propus à minha orientadora, na época, a escrita de um artigo científico – exigido para a conclusão do curso –, discutindo a proposta do projeto de leitura. O resultado dessa discussão culminou em um texto intitulado “Racismo e literatura: realidade e ficção a serviço da educação literária e humanizadora”.

No ano de 2022, surgiu a possibilidade de ingressar no Mestrado Profissional em Educação pela UFSCar. Na oportunidade, apresentei um pré-projeto que propunha dar continuidade ao trabalho iniciado na especialização. Foi, então, que emergiu a proposta de pesquisa apresentada nesta dissertação. Com o auxílio da minha orientadora, Profa. Dra. Caroline Carnielli Biazolli, por meio das disciplinas ofertadas no curso e a partir de algumas reflexões, ajustei a temática desejada para o projeto de pesquisa e os objetivos do Mestrado Profissional, resultando na criação e aplicação de uma sequência didática constituída por um conto moçambicano e dois afro-brasileiros, capaz de contribuir para o letramento numa perspectiva decolonial.

A adoção dessa iniciativa deu-se pela necessidade de se repensar o ensino de literatura e leitura literária, a fim de que se atenda satisfatoriamente à demanda de um letramento efetivo, que contemple, também, textos produzidos por autores oriundos de grupos subalternizados em nossa sociedade. Assim, decidi que nas minhas aulas de Língua Portuguesa criarei espaço para inserção de uma leitura literária qualificada e que valorize os saberes e as produções provenientes de grupos subalternizados.

Essa percepção e renovação de ensino se deram em virtude da realidade vivenciada ao longo da minha experiência em sala de aula, em que raramente era abordada a literatura de autoria negra. Creio que toda essa bagagem profissional me trouxe a consciência sobre a necessidade de engajar-me pela perspectiva decolonial no ensino de leitura.

Não sou negra, mas ao longo de minha práxis docente pude presenciar situações recorrentes de prática excludente e racista dentro dos espaços educacionais. As turmas de reforço e recuperação eram formadas majoritariamente

por alunos negros ou pardos e essa realidade nunca foi uma pauta discutida entre a equipe escolar, tampouco questionada por familiares e/ou educadores.

Ao refletir sobre o potencial das literaturas africanas e afro-brasileiras, questionei-me muitas vezes sobre o meu papel enquanto docente no ensino de língua materna, o que me fez questionar, também, o próprio currículo implementado pelos sistemas educacionais, que mais promovem a exclusão do que a formação humana para a diversidade. Ao promover uma educação antirracista para ensino de Língua Portuguesa, percebi uma capacidade de ressignificar ações de pensamento emancipador, libertador e revolucionário, além de prover uma iniciativa de advogar pela desconstrução do mito do eurocentrismo, dando voz aos conhecimentos daqueles que sempre foram excluídos. Daí o caráter pedagógico e decolonial no ensino de leitura em Língua Portuguesa.

Ademais, as práticas de ensino de Língua Portuguesa propostas nos currículos das redes de ensino, em especial na rede estadual de São Paulo, na qual atuo, têm firmado constantemente o compromisso de manter uma educação segregacionista e colonial, que não permite alavancarmos outras pedagogias que tragam novos olhares para o conhecimento para além daqueles provenientes de práticas eurocêntricas.

Percebo também que, por meio de uma roupagem nova, as propostas educacionais lançadas pelos agentes de políticas públicas educacionais para a rede estão voltadas ao neoliberalismo, que busca atender aos interesses das elites empresariais, com cartilhas e manuais que engessam o trabalho do professor e o tornam cada vez mais reprodutor de conteúdos prontos, retirando qualquer marca de autoria e autonomia. Nesse contexto, criar um ambiente educacional mais controlador passou a ser uma estratégia para pensar um projeto político de Estado menos democrático e humanizado.

Nesse sentido, o querer fazer já não dá ao professor autonomia suficiente para práticas educacionais que levem em conta o desenvolvimento humano integral dos alunos em sala de aula. É preciso cumprir metas, alavancar índices e gerar um ambiente extremamente competitivo. As ações individuais sobressaem ao pensamento coletivo.

Desse modo, pensar em decolonialidade nas escolas tem sido um desafio aos profissionais docentes que enfrentam um sistema que há muitos anos cerceia

sua atuação, o espaço de criação e sua autoria dentro de sala de aula. Ainda mais quando se pensa em educação voltada para a pluralidade de interesses, como uma proposta de educação antirracista.

Mais recentemente, enfrentamos a plataformização do ensino, sob a qual alunos e professores são submetidos a um universo de ferramentas e meios digitais que ocupam toda a dinâmica da interação humana nos contextos de aprendizagem. Essa realidade dificulta para os profissionais criarem propostas de ensino que se alinhem a uma visão emancipatória da educação, como a inserção de projetos de leitura e de letramento literário como a que se propõe com esta pesquisa.

Todavia, há que se considerar que a língua e a linguagem são instrumentos de poder que regem as relações humanas. De acordo com Azeredo (2000, p. 11), “a linguagem, porém, é muito mais que articular sons e combinar palavras; além de ter uma estrutura extraordinariamente complexa, [...] seu uso nas múltiplas situações reflete condicionamentos psicológicos, sociais e culturais”. Dessa forma, no ensino de Língua Portuguesa, deve-se levar em conta todo o potencial de veiculação de novas epistemologias que uma língua tem, para que seja capaz de contestar saberes hegemônicos sustentados por práticas coloniais.

Como professora de Língua Portuguesa há 20 anos na rede de ensino público do estado de São Paulo, tenho orgulho em dizer que a atividade de leitura implementada nesta pesquisa nasceu de um desejo profundo de trazer para as aulas de Língua Portuguesa temáticas que pudessem dar voz às produções de autorias silenciadas pelas escolas e que, pelas mãos do professor, podem abrir espaço para uma educação democrática e humanizada. Eis o grande desafio que está posto a todos os professores, que, assim como eu, se veem dentro de um projeto político de Estado que se opõe a criar pessoas mais críticas, participativas e cientes de seu lugar na sociedade.

1 INTRODUÇÃO E PROBLEMATIZAÇÃO

Para a concretude deste trabalho, torna-se relevante o testemunhar histórico em que seres humanos experienciam sua realidade pela busca de coerência entre os direitos humanos e a educação. Com a Constituição Federal de 1988, a Educação passa a figurar oficialmente como direito de todos e não mais apenas como uma política assistencialista do Estado. Até essa data, já havia sido regulamentado o direito de todos à escolarização, mas a gratuidade era restrita a grupos que comprovassem insuficiência de recursos, o que mantinha, na prática, a exclusão. A nova referência legal é anunciada pelo artigo 205 da Carta, que estabelece que

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988).

Nesta perspectiva, a de que toda pessoa deve ter acesso a uma educação de qualidade, que lhe garanta saber agir frente a um conjunto de direitos e deveres, estabelece-se a proposta de ensino a ser implementada nesta pesquisa que tem como ponto de partida o diálogo e o envolvimento dos alunos com a leitura de três contos, “O sagrado pão dos filhos”, de Conceição Evaristo, “As mãos dos pretos”, de Bernardo Honwana e “O Pequeno Príncipe Preto”, de Rodrigo França.

Esta proposta busca verificar em que medida uma Sequência Didática (doravante SD) voltada à leitura de contos africanos e afro-brasileiros, desenvolvida sob uma perspectiva decolonial, favorece e mobiliza a ampliação das competências leitoras, interpretativas e críticas de alunos do 9º ano, cuja faixa etária compreende 14 e 15 anos, de uma escola pública da rede estadual de São Paulo¹.

Nesse sentido, a decolonialidade² configura-se, pois, enquanto potência para se refletir e modificar estruturas fixas no que diz respeito ao ensino de literaturas,

¹ CAAE: 68721523.1.0000.5504, cf. Anexo A.

² Mais recentemente, tem-se adotado um novo conceito dentro dos estudos que questionam a hegemonia eurocêntrica, denominado “contracolonialidade”, cunhado por Antônio Bispo, também conhecido como Nêgo Bispo. Para o quilombola, poeta e escritor da obra “Colonização, quilombos: modos e significações” (2015), o movimento contracolonial propõe ações e práticas centradas no fazer e atuar a partir das vivências e experiências dos povos tradicionais. Para esta pesquisa, opta-se pelo uso do termo “decolonialidade”, tal qual exposto pelos autores que constituem o seu referencial teórico.

atuando, portanto, na perspectiva crítica da educação. O conceito de decolonialidade vem sendo pensado no Brasil desde o surgimento do Movimento Negro e da Lei nº 10.639/03. Segundo Domingues (2008), o **Movimento Negro** é o nome dado a um dos mais importantes movimentos sociais do Brasil, iniciado com os quilombos, passando pelos **Clubes Negros** no pós-abolicionismo, chegando ao dia 18 de junho de 1978, quando foi fundado o **Movimento Unificado Contra a Discriminação Étnico-Racial (MUCDR)**, posteriormente rebatizado como **Movimento Negro Unificado (MNU)**. Desse momento até a Lei nº 10.639/03 ser sancionada, os militantes desse movimento viam que políticas públicas educacionais não alcançavam os negros.

A Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, Pela Cidadania e a Vida, em 1995, provocou uma verdadeira tensão entre governo e sociedade para que as pautas exigidas pelos integrantes do Movimento Negro fizessem parte da agenda nacional. O ápice das conquistas do Movimento Negro Brasileiro foi nos anos 2000, com sua participação na III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU), em Durban (Goes; Silva, 1990). Nesta Conferência, ficou estabelecido que cada país deveria incluir em suas pautas políticas públicas voltadas às questões raciais, alavancadas pelo Movimento Negro. Como consequência, em 2003 é sancionada a Lei nº 10.639, na qual prevê, em seu artigo 26, o seguinte texto:

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

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

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

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra” (Brasil, 2003).

Importante membro dessa militância, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), pós-doutora em Ciências Humanas pela University Of South Africa (UNISA),

professora aposentada pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), foi relatora e conselheira da lei supramencionada, estabelecendo as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Através do Movimento Negro, recebeu indicação para atuar no Conselho Nacional de Educação (CNE) devido às importantes contribuições e iniciativas para a construção de uma educação antirracista.

Embora a lei sinalize uma grande conquista, ainda há que se avançar em uma importante etapa para a sua implementação: convencer os profissionais que atuam diretamente com os alunos em sala de aula sobre a necessidade de se pensar projetos para além dos currículos oficiais das instituições de ensino. Isso equivale dizer que um trabalho consciente que evidencie a prática da lei não se limita ao desenvolvimento de atividades esporádicas no mês de novembro; ele deve compor o plano anual de trabalho dos professores, sobretudo, alavancar o projeto político-pedagógico da escola.

Assim, ao se pensar numa educação que dê relevância aos estudos decorrentes da história e culturas afro-brasileira e africana, a tendência é que todos os cidadãos brasileiros sejam beneficiados, independentemente da sua formação étnica. Construir um espaço educacional democrático é abrir caminho para um futuro mais justo e reparador aos danos causados por séculos a fio a todos aqueles que sempre foram subjugados e desrespeitados como seres humanos.

À vista disso, propor um trabalho de leitura com visão libertadora não apenas cumpre o que está presente em documentos oficiais sobre as políticas educacionais do Brasil (como os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN e também a Base Nacional Comum Curricular – BNCC) mas, principalmente, permite que se desenvolvam competências essenciais para a formação de um cidadão, capaz de criar mecanismos mais eficientes sobre o que lê e como lê. Acerca disso, os PCN trazem a seguinte definição sobre a leitura:

Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas. Um leitor competente sabe selecionar, dentre

os textos que circulam socialmente, aqueles que podem atender as suas necessidades, conseguindo estabelecer as estratégias adequadas para abordar tais textos (Brasil, 1998, p. 69-70).

Outro ponto a ser destacado, e relevante para justificar a realização desta pesquisa, é que as escolas, como espaço coletivo, presenciam conflitos no convívio escolar em função de comportamentos e discursos racistas entre os membros da comunidade desse espaço social. Embora devam combater esses comportamentos e discursos, o que se faz ainda não é suficiente para amenizar as violências que a população negra sofre nos diversos âmbitos sociais. Para Fanon (2008), há um mito a ser enfrentado pelo negro. Segundo o autor, “o preto o ignora enquanto sua existência se desenvolve no meio dos seus; mas ao primeiro olhar branco, ele sente o peso da melanina” (Fanon, 2008, p.133).

Assim, a luta por uma educação antirracista dialoga diretamente com a perspectiva de uma educação decolonial – no caso desta pesquisa, na aplicação das aulas de Língua Portuguesa. O fato se comprova ao confirmarmos que essa prática tem sido tema de várias produções e contribuições de pesquisadores(as) e educadores(as) nas mais diversas áreas do conhecimento e nas reflexões da literatura acadêmica. Para exemplificar, um levantamento realizado nas bases de dados do Portal de Periódicos/CAPES, no Catálogo de Teses e Dissertações/CAPES, no Scopus e no SciELO Brasil apontou algumas pesquisas que corroboram a relevância deste estudo, como demonstrado no quadro abaixo.

Quadro 1 - Levantamento de estudos nas bases de dados da CAPES e SciELO Brasil

(continua)

Nome do(a) autor(a)	Título do trabalho	Tipo e ano de publicação	Instituição ou Revista
Luciana Dornelles Ramos	Descolonizando práticas pedagógicas: A narrativa de uma educadora na luta pela educação Antirracista	Dissertação 2021	Repositório Digital da Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Carlos Alberto de Negreiro	Decolonialidade, literatura afro-brasileira e africana: um ensaio de ato político de leitura em sala de aula	Ensaio 2016	Instituto Federal de Ciência, Tecnologia e Educação do Rio Grande do Norte
Penha Élide Ghiotto Tuão Ramos; Analice de Oliveira Martins	Letramento e autoria: uma proposta de sequência didática para o ensino de literatura	Artigo 2022	SciELO Brasil - Portal de Revistas da USP: Educação e Pesquisa

Quadro 1 - Levantamento de estudos nas bases de dados da CAPES e SciELO Brasil

(conclusão)

Nome do(a) autor(a)	Título do trabalho	Tipo e ano de publicação	Instituição ou Revista
Francine Baranoski Pereira	Estratégias de leitura para os gêneros textuais mapa, tabela e artigo de divulgação científica: contribuições para o ensino de ciências	Dissertação 2015	Repositório Institucional da Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Rui Veloso	A Leitura Literária	Artigo 2006	Originalmente publicado em: AA.VV., Educação e leitura – Actas do Seminário, Esposende, C.M.Esposende/ Biblioteca Municipal Manuel de Boaventura, 2006, pp. 23-29.
Demetrio Alves Paz; Saulo Gomes Thimoteo; Pablo Lemos Berned	Literatura e caminhada: problemas de mediação de leitura	Artigo 2021	Portal de Periódicos UFSM - Fragmentum
James Rios de Oliveira Santos; Ibrahim Alisson Yamakawa	A leitura e o letramento literário em perspectiva: discutindo abordagens, matizando conceitos	Artigo 2017	Revista UFPR - Revista X
Emanuelle Rodrigues Loyola	A literatura afro-brasileira: pela descolonização do ensino de literatura	Dissertação 2019	Universidade Federal do Espírito Santo

Fonte: Elaboração própria

Para esses autores, refletir sobre a importância de uma pedagogia decolonial via leitura literária é uma pauta extremamente necessária e que pode assumir a função de contribuir na formação de leitores mais críticos e autônomos. Destaca-se, nesse contexto, o trabalho de Loyola (2019), intitulado “A literatura afro-brasileira: pela descolonização do ensino de literatura”, no qual reforça o papel da escola como lugar legitimamente oportuno para a construção de saberes que devem estar alinhados com a formação de um cidadão mais consciente de seu lugar no mundo. Nele, a autora também reconhece que a Lei nº 10.639/03 é, por vezes, minimizada dentro dos currículos educacionais e, ao recorrer ao letramento literário proposto por Cosson, a pesquisadora ressalta a grandeza da literatura afro-brasileira ao afirmar que ela “pode ser uma aliada na educação pensada nessa perspectiva decolonial

enquanto um instrumento poderoso de instrução ao entrar nos currículos” (Loyola, 2019, p.162).

Nessa perspectiva, um trabalho de leitura como o que se propõe nesta pesquisa é uma oportunidade de integração e socialização de percepções da realidade factual e ficcional que integram as relações humanas, além de abrir uma possibilidade de pôr em cena a discussão sobre o racismo, a desigualdade e a injustiça racializada, bem como vislumbrar práticas voltadas à transformação pedagógica e social.

É de suma importância que as instituições de ensino não se calem diante dessa realidade e estejam articuladas com uma educação voltada à prática de reflexões sobre mecanismos que promovam a igualdade, o respeito e a inclusão de pessoas na sociedade. Segundo Iracema Santos do Nascimento (2020, s/p, on-line), professora doutora na Faculdade de Educação da USP, em uma entrevista concedida à jornalista Stephanie Kim Abe, do portal CENPEC Educação, “uma manifestação do racismo estrutural é o silenciamento da instituição diante de situações racistas. Parece até contraditório falar que o silêncio é uma manifestação. Mas nesse caso é sim.”

Em síntese, é fundamental que os profissionais de educação adotem uma práxis voltada ao diálogo e à reflexão de incidências de atos e práticas racistas no cotidiano da sociedade e que acabam por cair no esquecimento e no silenciamento de suas vítimas. A busca por uma sociedade mais equitativa requer garantia de acesso sistematizado ao aprendizado que conduza o aprendente de forma eficiente no assunto, além de promover a quebra de preconceitos inerentes à conduta do ser humano.

Importante representante do pensamento decolonial no Brasil, Freire (1996, p. 32) diz:

Como educador preciso de ir “lendo” cada vez melhor a leitura do mundo que os grupos populares com quem trabalho fazem de seu contexto imediato e do maior de que o seu é parte. O que quero dizer é o seguinte: não posso de maneira alguma, nas minhas relações político-pedagógicas com os grupos populares, desconsiderar seu saber de experiência feito. Sua explicação do mundo de que faz parte a compreensão de sua própria presença no mundo. E isso tudo vem explicitado ou sugerido ou escondido no que chamo “leitura do mundo” que precede sempre a “leitura da palavra”.

Quanto aos contos selecionados para o desenvolvimento deste estudo, são obras arraigadas em um ponto de vista culturalmente identificado à afrodescendência, contribuindo para a representatividade e a visibilidade dessa parcela da população. O desenvolvimento de uma SD com tais textos busca possibilitar o conhecimento de elementos-chave na formação dos alunos, contextualizada sócio-historicamente, como o sofrimento dos negros, vítimas de violência física e simbólica; a transmissão oral e escrita do conteúdo do conto, em amplitude geográfica e cronológica; o fator testemunhal de preconceito contra os negros e o diálogo com a realidade social do mundo contemporâneo.

Logo, como já mencionado, a investigação que se propõe aqui busca saber em que medida uma SD voltada à leitura de três contos (um moçambicano e dois afro-brasileiros), numa perspectiva decolonial, favorece e mobiliza a ampliação das competências leitoras, interpretativas e críticas de alunos do 9º ano. Para isso, a pesquisa parte da criação e da aplicação de uma SD envolvendo a leitura desses contos, de modo a ampliar as competências leitoras e o senso crítico, imaginativo e emancipatório dos alunos participantes.

Nesse sentido, as atividades que compuseram a SD, que é o Produto Técnico-Tecnológico (PTT) deste estudo, foram organizadas com os objetivos de (i) levantar conhecimentos prévios sobre o gênero conto e a temática, em especial, afro-brasileira; (ii) propor situações contextualizadas para o aprofundamento do processo de ensino e aprendizagem de leitura e de interpretação textual; (iii) oportunizar o conhecimento dos textos lidos de modo individual e coletivo; e (iv) despertar reflexões a respeito das relações étnico-raciais no ambiente escolar e fora dele.

Acredita-se que este trabalho possa substituir a ideia de leitura escolarizada obrigatória, por outra que oportunize a concretude de uma leitura que contagia, envolve e humaniza, pelo simples prazer de se ler o texto com o que ele é e tem a oferecer em seu universo ficcional, promovendo aprendizagens significativas em contato com a educação decolonial e ressignificando a leitura literária – em especial, a afro-brasileira.

O aporte teórico escolhido para fundamentar esta pesquisa centra-se nas concepções de ensino de estratégias de leitura e de letramento literário,

essencialmente propostas por Solé (1998), Jouve (2002) e Cosson (2009); na discussão de perspectivas decoloniais, com base em Fanon (2008) e Queiroz (2020); e na adaptação do trabalho de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), para a elaboração da SD a ser aplicada com os alunos do 9º ano participantes do estudo.

Para a coleta de dados, opta-se pelo uso de questionários on-line, respondidos pelos alunos no início e no término da SD; diários de leitura, construídos em grupo no desenrolar da SD; e observações da professora/pesquisadora, registradas ao longo de todo o processo. A análise desses documentos foi feita, sobretudo, a partir destas etapas: 1) pré-análise, 2) exploração dos materiais e 3) tratamento dos resultados, inferências e interpretações (Bardin, 2006).

Para além destas considerações iniciais, esta dissertação está dividida em outras seis seções. Na segunda seção, apresentam-se o contexto da leitura na escola, as teorias que embasam as estratégias para a efetivação de uma prática de leitura significativa e a proposta do letramento literário. Na terceira seção, correlaciona-se o que se entende por decolonialidade e um ensino de leitura crítica, dando destaque aos contos escolhidos para este trabalho. Na quarta seção, conceitua-se a SD como um método para o trabalho com esses contos sob uma perspectiva decolonial. Na seção seguinte, a quinta, explicita-se o universo desta pesquisa, abordando sua natureza, o lugar onde foi realizada e os seus participantes, além de evidenciar os instrumentos de coleta de dados utilizados e as decisões tomadas para as análises. Na sexta seção, avança-se para a análise e a discussão dos dados obtidos, com a apresentação da SD elaborada e todo o detalhamento de sua aplicação. Na sétima e última seção, ressaltam-se as considerações finais deste estudo, revelando as suas contribuições ao âmbito acadêmico e os desafios para novas pesquisas. Por fim, listam-se as referências e, em seguida, apresentam-se o anexo e os apêndices.

2 A LEITURA CONTEXTUALIZADA

Nesta seção, busca-se articular ideias de autores que partem do princípio de que trabalhar a leitura em sala de aula é fazer com que o aluno possa ler, entender e interpretar a sua própria leitura de forma autônoma e prazerosa, algo que, desejavelmente, deveria se aplicar a todos os leitores.

Para Cosson (2009),

Ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultado de compartilhamentos de visões do mundo entre os homens no tempo e no espaço (Cosson, 2009, p. 27)

Essa visão também é sinalizada por Solé (1998) e por Jouve (2002). De acordo com Solé (1998), por exemplo,

(...) ler é compreender e compreender é sobretudo um processo de construção de significados sobre o texto que pretendemos compreender. É um processo que envolve ativamente o leitor, à medida que a compreensão que realiza não deriva da recitação do conteúdo em questão. Por isso, é imprescindível o leitor encontrar sentido no fato de efetuar o esforço cognitivo que pressupõe a leitura, e para isso tem de conhecer o que vai ler e para que fará isso; também deve dispor de recursos - conhecimento prévio relevante, confiança nas próprias possibilidades como leitor, disponibilidade de ajudas necessárias etc. - que permitam abordar a tarefa com garantias de êxito; exige também que ele se sinta motivado e que seu interesse seja mantido ao longo da leitura. Quando essas condições se encontram presentes em algum grau, e se o texto o permitir, podemos afirmar que também em algum grau, o leitor poderá compreendê-lo. Com essas idéias, podemos dizer que enfocamos nossa atenção nos resultados de aprender a ler (Solé, 1998, p. 44).

De todas as competências culturais, ler é, talvez, a mais valorizada entre os agentes sociais. Diante dos novos desafios impostos pela sociedade do conhecimento, a escola precisa criar processos de leitura que permitam aos alunos a vivência na prática do ato de ler. Nessa perspectiva, a BNCC assinala que é preciso repensar a questão do ensino de leitura nas escolas (Brasil, 2018). Nesse repensar, o papel do professor, como um dos agentes influenciadores de leitura, é fundamental.

Logo, torna-se salutar que os professores encontrem correspondência com teorias mais assertivas acerca de experiências bem-sucedidas com leitura para a inserção de atividades que potencializem o ensino e a aprendizagem de leitura, especialmente nas aulas de Língua Portuguesa, já que esse componente curricular comporta o protagonismo de práticas que valorizam o trabalho com a leitura.

2.1 A escola e o desafio do ensino de leitura

Para que se compreenda como desenvolver um trabalho efetivo que envolva a leitura, é necessário entender que decodificar não é leitura, mas faz parte do processo de ler. Se não houver compreensão do significado do que está escrito, não há leitura. Se não houver a possibilidade de se apropriar do significado a partir do trabalho com um texto, não há o ensino da leitura, tampouco a leitura.

Sobre isso, Koch e Elias (2006) dizem:

A leitura é uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza, evidentemente, com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo (Koch; Elias, 2006, p. 10-11).

Quando a escola decide fomentar a leitura como essa “atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos”, ela precisa apostar no potencial de envolvimento dos alunos com livros, jornais, revistas, gibis etc. Para isso, é preciso que haja recursos para subsidiar o contato desses alunos com materiais de leitura, para que o professor leia com eles e para eles. Sem essa experiência, não é possível que a escola seja um ambiente favorável e promissor para o desenvolvimento de uma cultura leitora.

Na direção de expandir a cultura leitora, aliando a leitura às demandas de práticas sociais, estudiosos como Solé (1998) têm buscado medidas mais assertivas para a ação de ler, tendo em vista que se pode ler para obter uma informação precisa (ou geral), para seguir instruções, para aprender, para comunicar um texto a um auditório, para revisar algo que se tenha escrito, para se ter um momento prazeroso, entre outros objetivos.

A escola e, conseqüentemente, os professores, não podem negligenciar essa

pluralidade de objetivos relacionada à leitura. De acordo com Solé (1998), todos esses objetivos (ou finalidades) não devem ser pensados segundo algum tipo de hierarquia, fazendo com que cada um deles seja importante nas situações de ensino.

No caso de um trabalho que envolva a leitura do gênero textual conto, objeto de ensino e aprendizagem desta pesquisa, mais do que fazê-lo com a finalidade de aprender sobre esse gênero, por exemplo, deve-se incentivar a sua leitura por prazer. Reconhece-se que o prazer é algo pessoal (Solé, 1998), entretanto, a escolha do professor por contos com temas que, possivelmente, despertarão o interesse dos alunos, já é um caminho para que eles se sintam convidados a ler e reler determinado conto quantas vezes quiserem.

Kleiman (2016) também ressalta a pertinência de se traçar objetivos específicos para a leitura. Segundo a autora,

(...) o contexto escolar não favorece a delimitação de objetivos específicos em relação a essa atividade [a leitura]. Nele a atividade de leitura é difusa e confusa, muitas vezes se constituindo apenas em um pretexto para cópias, resumos, análises sintáticas e outras tarefas de ensino da língua. Assim, encontramos o paradoxo que, enquanto fora da escola o estudante é perfeitamente capaz de planejar as ações que o levarão a um objetivo pré-determinado (por exemplo, elogiar alguém para conseguir um favor), quando se trata de leitura, de interação à distância através do texto, na maioria das vezes esse estudante começa a ler sem ter ideia de onde quer chegar, e, portanto, a questão de como irá chegar (isto é, das estratégias de leitura) nem se quer se põe (Kleiman, 2016, p.32).

Cresce o desafio, portanto, das escolas quanto ao ensino efetivo de leitura, uma vez que essa prática acompanhará o aluno por toda a vida, nas mais diversas situações sociais. Isso porque ler não é uma exclusividade que se dá na escola, no entanto, é uma responsabilidade que a escola assume como espaço de educação para as exigências que a vida em sociedade requer num mundo cada vez mais globalizado.

Assim, a leitura é um quesito importante para o desenvolvimento de outras tantas aprendizagens. Como destacado por Freire (1981, p. 29), “a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade daquele”. É importante que a leitura dialogue com o contexto social e histórico em que o leitor está envolvido para que o ato de ler seja significativo para a vida e para o ser social no mundo.

Segundo Cagliari (2001),

A atividade fundamental desenvolvida pela escola para a formação dos alunos é a leitura. [...] O melhor que a escola pode oferecer aos alunos deve estar voltado para a leitura. Se um aluno não se sair muito bem nas outras atividades, mas se for um bom leitor, penso que a escola cumpriu em grande parte sua tarefa. Se, porém, outro aluno tiver notas excelentes em tudo, mas não se tornar um bom leitor, sua formação será profundamente defeituosa e ele terá menos chances no futuro do que aquele que, apesar das reprovações, se tornou um bom leitor (Cagliari, 2001, p. 148).

Na sequência, detalham-se ainda mais as estratégias que podem levar a uma leitura significativa e motivadora.

2.2 Estratégias de leitura: da teoria à prática

Quando se propõe um trabalho com o objetivo de formar leitores, é preciso pensar nos tipos de leitura que se pretende ofertar. Silva (2009) aponta três tipos de leitura possíveis ou três atitudes que um leitor pode adotar no ato de ler. A primeira atitude é a leitura mecânica, centrada na prática de decifrar códigos e sinais; essa é considerada a atitude mais elementar no ato de ler. A segunda atitude é a leitura de mundo. Nessa perspectiva, a ação de ler perpassa a leitura mecânica e abarca as experiências de vida de cada indivíduo. Por meio dela, permite-se concluir que a leitura de uma obra nunca será igual para todos, logo, a subjetividade é que permeia esse tipo de leitura. A terceira e última forma de leitura é a crítica, que alia a leitura mecânica à leitura de mundo num processo que requer tempo e um percurso criterioso por parte do professor, já que a formação desse tipo de leitura não está vinculada a um “dom”, mas a uma estratégia de ensino e de aprendizagem, portanto, passível de ser ensinada e de ser aprendida. Para Silva (2009), nesse tipo de leitura, o professor deve atuar como um guia, um mediador, conduzindo seus alunos à busca dos significados.

Um fator extremamente importante para todos os professores que almejam formar leitores é saber que não adianta somente o acesso ao livro se não houver um convite à leitura, especialmente para os iniciantes dessa aventura, independentemente da faixa etária ou classe social. E esse convite parte de uma mediação.

Refletir sobre o conceito de mediação apresenta diferentes possibilidades,

algumas abordagens mais simples, outras complexas, dependendo do contexto e do lugar de fala dos sujeitos envolvidos. Por ora, o que interessa aqui é, especialmente, a mediação da leitura a partir da perspectiva da dialogicidade, uma das principais categorias das teorias de Paulo Freire, que prevê o envolvimento e valorização de todas as pessoas que se inserem no ato de leitura. Dessa forma, mediar a leitura é antes de tudo uma prática educativa.

Nessa perspectiva da dialogicidade, a mediação da leitura conecta as pessoas com os textos, considerando também a participação efetiva e a história de vida do leitor, que, depois de decifrar os códigos e sinais, para chegar a uma leitura crítica, deve fazer uso de múltiplas dimensões, tais como a dimensão cognitiva, a afetiva, a argumentativa e a simbólica (Jouve, 2002). Com base em Jouve (2002), encontram-se as seguintes explicações sobre cada uma dessas dimensões:

Quadro 2 - Definições das múltiplas dimensões da leitura

Cognitiva: ler significa descortinar, mudar de horizontes, interagir com o real, interpretá-lo, compreendê-lo e decidir sobre ele. Desde o início, a leitura deve contar com o leitor, com a sua contribuição ao texto, sua observação ao contexto, sua percepção do entorno. O prazer de ler é também uma descoberta. Assim, o conhecimento vai se construindo aos poucos, acompanhando o indivíduo em suas diversas fases de desenvolvimento cognitivo ao longo da vida. A leitura é um ato cognitivo-afetivo.
Afetiva: a leitura está envolta em sentimentos e memórias que levam as pessoas a se conectarem com o que é lido, revelando emoções as mais diversas possíveis, como paixões, indignação, intimidade, identificação ou mesmo parcialidade. Jouve (2002) salienta que o “charme da leitura” advém das emoções. Leitores amam, admiram ou mesmo odeiam personagens das obras que leem, criando relações afetivas e pessoais (componente importante da leitura literária).
Argumentativa: a leitura é argumentativa e polifônica (traz consigo muitas vozes). Na mediação de leitura, o mediador apresenta uma direção argumentativa, porém permite ao leitor que ele interaja com o texto, dialogue com o autor, questione, concorde, discorde, acrescente ou faça inferências. Vale salientar que cabe ao mediador avaliar o nível de compreensão argumentativa do grupo para quem a prática é desenvolvida.
Simbólica: a dimensão simbólica da leitura se apresenta no imaginário do leitor, que leva a uma pluralidade de interpretações do que é lido. Nesse sentido, cada indivíduo traz traços de suas experiências pessoais, dos valores e da cultura, como salienta Jouve (2002). O leitor ressignifica o que lê, permitindo a si mesmo o direito de apreender o que lhe interessa de modo interativo.

Fonte: Adaptado de Jouve (2002, p. 18-22)

Como mediador da leitura e com o objetivo de colaborar para que os alunos acionem todas essas dimensões durante o ato de ler, o professor, então, deve desenvolver um trabalho baseado em estratégias de leitura, a fim de que esses alunos cheguem à compreensão plena do que leem e se tornem leitores autônomos.

De acordo com Solé (1998), o desenvolvimento de estratégias deve acontecer em três momentos do ato da leitura: antes, durante e depois. Antes de iniciar a leitura, é necessário que se estabeleçam os objetivos que direcionarão os modos como a leitura se constituirá. Para a autora:

Se ler é um processo de interação entre um leitor e um texto, antes da leitura (antes de saberem ler e antes de começarem a fazê-lo quando já sabem) podemos ensinar estratégias aos alunos para que essa interação seja o mais produtiva possível (Solé, 1998, p. 114).

Assim, é possível traçar antecipações, previsões, hipóteses, a partir da capa, do título, de ilustrações (quando houver), do primeiro capítulo, e veicular questionamentos que podem confirmar ou refutar as expectativas levantadas nesse primeiro momento, ativando os conhecimentos prévios para a etapa seguinte, a da leitura em si. Ao prover esses momentos com os alunos de partilha do texto, o professor serve de modelo de aprendizagem para os seus alunos, que também passarão a compor as mesmas estratégias em suas práticas de leitura futuras.

De acordo com Solé (1998):

O processo de leitura deve garantir que o leitor compreenda os diversos textos que se propõe a ler. É um processo interno, porém deve ser ensinado. Uma primeira condição para aprender é que os alunos possam ver e entender como faz o professor para elaborar uma interpretação do texto: quais as suas expectativas, que perguntas formula, que dúvidas surgem, como chega à conclusão do que é fundamental para os objetivos que o guiam, que elementos toma ou não do texto, o que aprendeu e o que ainda tem de aprender... em suma, os alunos têm de assistir a um processo/modelo de leitura, que lhes permita ver as “estratégias em ação” em uma situação significativa e funcional (Solé, 1998, p. 116).

Durante a leitura, a mediação do professor continua a exercer papel importante para a compreensão do texto. Ele pode, por exemplo, retomar as antecipações, previsões e hipóteses feitas anteriormente para verificar se estão corretas ou não. A ação mais desejada para esse momento é a de leitura compartilhada, em que o texto é estudado coletivamente (Bräkling, 2012), possibilitando aos alunos as ações de ler, resumir, solicitar esclarecimentos e prever, em um ciclo que se ativa a todo o momento da leitura (Solé, 1998).

Passa-se, então, para o terceiro momento, que é o pós-leitura. Aqui o professor continua atuando como um mediador, levantando perguntas que façam os alunos identificarem as ideias principais do texto lido, o(s) tema(s) abordado(s), bem

como discutirem o caminho de leitura percorrido. Uma atividade crucial para esse momento é a produção de um resumo, já que esse gênero objetiva registrar a ideia principal de um texto e seus detalhes secundários. Inicialmente, o trabalho de resumir pode ser conjunto, com o auxílio do professor, para, depois, os alunos passarem a produzir esse tipo de texto de forma autônoma.

Considera-se que essas estratégias de leitura colaboram satisfatoriamente com os trabalhos que se voltam à leitura literária na escola básica, isto é, tais estratégias também podem ser utilizadas por propostas que se propõem a refletir sobre o letramento literário dos alunos, defendendo que a literatura é algo passível de ser ensinado e de ser aprendido.

No contexto desta pesquisa, que lida com um conto moçambicano e dois contos afro-brasileiros e, a partir deles, busca fornecer “a cada aluno e ao conjunto deles uma maneira própria de ver e viver o mundo” (Cosson, 2009, p. 12), é válido um olhar mais atento ao conceito de letramento, especialmente o de letramento literário. É isso o que se faz na sequência.

2.3 A leitura na perspectiva do letramento literário

Por volta de 1980, as fronteiras do ensino e da aprendizagem da língua escrita são expandidas (Soares, 2014). De acordo com a autora,

(...) em decorrência do desenvolvimento social, cultural, econômico, político em nosso país durante o século XX, ganham cada vez maior visibilidade as muitas e variadas demandas de leitura e de escrita nas práticas sociais e profissionais, gerando a necessidade de mais avançadas e diferenciadas habilidades de leitura e de escrita, o que exigiu, conseqüentemente, reformulação de objetivos e introdução de novas práticas no ensino da língua escrita na escola, de que é exemplo a grande ênfase que se passa a atribuir ao desenvolvimento de habilidades de compreensão leitora e de produção de textos de uma gama ampla e variada de gêneros textuais e de usos sociais da língua escrita (Soares, 2014, s/p, on-line).

É nesse cenário, então, que surge no contexto educacional o termo **letramento**, “(...) para designar uma aprendizagem inicial da língua escrita entendida não apenas como a aquisição do sistema alfabético e suas convenções, mas também como a introdução da criança às práticas sociais da língua escrita (...)” (Soares, 2014, s/p, on-line). Na visão de Soares (2014, s/p, on-line), “na verdade,

talvez a palavra *letramento* não fosse necessária se se pudesse atribuir, como pretendem alguns, um sentido ampliado à palavra *alfabetização*”.

Para Kleiman (1995, p. 18-19), letramento é “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos (...)”. Nessa mesma linha de pensamento, encontram-se os dizeres de Rojo (2009, p. 98):

O termo letramento busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrando contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural.

Essas três definições estão ancoradas na ideia de que o letramento extrapola os espaços escolares e se consolida em ações e experiências humanas que envolvem o contato com a escrita. Portanto, há letramento em situações cotidianas, como o envio de uma mensagem pelo celular a um amigo ou familiar, a leitura de um cartaz de promoções no supermercado, o contato com regras de uma dada modalidade esportiva, uma reflexão litúrgica, uma comanda de trabalho escolar etc. Tudo isso está envolto por situações de letramento.

Em contrapartida às considerações dadas pelas autoras, em que o letramento assume uma posição mais larga da palavra para designar a construção de sentido em uma determinada área de atividade ou conhecimento, para Cosson (2009), ao trazer esse conceito para o campo literário, ele o faz a partir da visão da materialização estética da palavra. Nesse sentido, o letramento literário encontra espaço privilegiado para sua consolidação dentro do espaço escolar, em sala de aula, dada a sua relação mais singular com a escrita. Isso ocorre porque a leitura é vista como um ato que depende de um contexto favorável à construção literária dos sentidos, uma vez que “a literatura é um lócus de conhecimento e, para que funcione como tal, convém ser explorada de maneira adequada” (Cosson, 2009, p. 26-27).

A literatura usa a palavra em suas múltiplas possibilidades de efeitos de sentidos e, portanto, requer estratégias educativas específicas para que seu ensino em sala de aula não seja um fardo inútil e sem sentido para os alunos, mostrando-se, enfim, mais um motivo de desprazer. Corroborando essa perspectiva, Zilberman (2008) aponta que,

Atualmente não mais compete ao ensino da literatura a transmissão de um patrimônio já constituído e consagrado, mas a responsabilidade pela formação do leitor. (...) A experiência da leitura decorre das propriedades da literatura enquanto forma de expressão, que, utilizando-se da linguagem verbal, incorpora a particularidade dessa de construir um mundo coerente e compreensível, logo, racional. Esse universo, da sua parte, alimenta-se da fantasia do autor, que elabora suas imagens interiores para se comunicar com o leitor (Zilberman, 2008, p. 16-17).

Logo, a leitura do texto literário requer um espaço e um momento específicos para seu ensino e aprendizagem, que se oportunizam na e pela escola, com a presença do professor mediador. Como destacam Souza e Cosson (2011, p. 102), “(...) o letramento literário precisa da escola para se concretizar, isto é, ele demanda um processo educativo específico que a mera prática de leitura de textos literários não consegue sozinha efetivar”. Para esses autores, a leitura e a mediação são um ato dialógico, plural, libertário e emancipatório, não devendo ser imposto, mas sim provocativo. Nessa perspectiva, é creditado ao professor o potencial de mediador do texto literário, promovendo avanços significativos à leitura e ao seu poder transformador, que sai do universo particular da ficção e vai para as relações do mundo e da sociedade. Sobre isso, Candido diz:

A literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma, nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. Por isso, é indispensável tanto a literatura sancionada quanto a literatura proscrita; a que os poderes sugerem e a que nasce dos movimentos de negação do estado de coisas predominante (Candido, 1989, p. 177-178).

A literatura, portanto, precisa ser vista e encarada como arte que se constrói dentro de um campo da estética, capaz de despertar nos indivíduos sentimentos belos, de modo a ressignificar a vida e o mundo que os cerca. Nesse sentido, dentro das escolas, ela ganha um potencial ainda mais profundo, à medida que, por intermédio dela, pode-se discutir um conjunto de atributos, como os direitos humanos, já que as narrativas literárias podem ter o potencial de desmascarar as mazelas sociais, como miséria, escravização, preconceitos e injustiças.

Nesta pesquisa, por intermédio da SD a ser produzida e aplicada – com base

na conciliação entre as estratégias de leitura, vistas anteriormente, e o letramento literário tal qual proposto por Cosson (2009) –, pretende-se levar os alunos à ressignificação de suas experiências cotidianas, no que se refere a reflexões sobre racismo, desigualdade e injustiça racializada.

A leitura literária que se pretende realizar, a partir dos contos aqui selecionados, deve, em termos gerais, contemplar as etapas básicas mencionadas por Cosson (2009) referentes ao letramento literário na escola, sendo elas a motivação, a introdução, a leitura e a interpretação.

No quadro a seguir, resume-se cada uma dessas etapas:

Quadro 3 - Etapas básicas relacionadas ao letramento literário

Etapas	Descrição
Motivação	Leitura das informações externas do livro, de forma lúdica, a partir, por exemplo, de um levantamento de hipóteses sobre o título; explanação, reflexão, debate ou discussão sobre um aspecto temático do texto; diálogo com outros textos, de tempos e gêneros distintos da obra lida; entrevista ou levantamento de depoimentos sobre o tema central. Deve ser oferecida ao leitor uma situação que lhe permita “(...) interagir de modo criativo com as palavras” (Cosson, 2009, p. 53), preparando-o para a leitura: “(...) as mais bem-sucedidas práticas de motivação são aquelas que estabelecem laços estreitos com o texto que se vai ler a seguir” (Cosson, 2009, p. 54). Recomenda-se que as interações envolvam leitura, escrita e oralidade.
Introdução	Apresentação da obra e de seu autor. A leitura é justificada e a obra é apresentada fisicamente (capa, orelha, prefácio...). É preciso ter cautela para que esta etapa não se torne uma aula longa e expositiva sobre a vida do autor: “(...) é preciso que o professor tenha sempre em mente que a introdução não pode se estender muito, uma vez que sua função é apenas permitir que o aluno receba a obra de uma maneira positiva” (Cosson, 2009, p. 61).
Leitura	Acompanhamento do processo de leitura, no papel de enriquecer ou auxiliar eventuais dificuldades – e não de policiamento. É essencial que seja negociado um prazo com os alunos e que intervalos sejam estipulados. Os intervalos são momentos em que os alunos são convidados a apresentar resultados, o que pode ser feito em uma conversa sobre o andamento da leitura: “esse intervalo funciona, assim, prioritariamente, como um diagnóstico da etapa de decifração no processo de leitura. Por meio dele, o professor resolverá problemas ligados ao vocabulário e à estrutura composicional do texto (...). Mas não é apenas em relação a essa etapa que o intervalo oferece possibilidades de compreensão e intervenção. Na verdade, se bem direcionado, ele pode se constituir em um importante instrumento de aferição pedagógica do processo de leitura como um todo” (Cosson, 2009, p. 64).
Interpretação	Dois momentos, um interior e outro exterior: o primeiro correspondente à leitura individual e o segundo, ao compartilhamento da interpretação em uma comunidade, a fim de ampliar os sentidos respectivos ao momento interno. É quando o professor propõe aos alunos a construção de uma resposta à obra, seja pela intertextualidade com uma música, seja pela dramatização de cenas, entre outras possibilidades: “o momento externo é a concretização, a materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma

	determinada comunidade. É aqui que o letramento literário feito na escola se distingue com clareza da leitura literária que fazemos independentemente dela” (Cosson, 2009, p. 65).
--	--

Fonte: Adaptado de Cosson (2009)

Ao entrar em contato com os objetos de leitura literária, essas etapas são acionadas sem que haja, obrigatoriamente, uma ordem definida, rígida, a ser seguida, ainda que seja lógico o início pela motivação. Esses movimentos são propostos pelo professor aos alunos durante a didática de mediação de leitura, promovendo avanços e recuos a depender da interação da turma.

Toda a discussão teórica feita nesta seção, voltada a explicações sobre a leitura, contribuem para a elaboração e para a aplicação da SD que é foco deste trabalho. A seguir, continua-se abordando elementos teóricos pertinentes a esta pesquisa.

3 OS CONTOS AFRICANOS E AFRO-BRASILEIROS NO PROCESSO DE LEITURA CRÍTICA

A literatura e o conhecimento de questões étnico-raciais são essenciais para a formação humana. No entanto, a sociedade brasileira, que é alimentada pelo mito da democracia racial – o que evidentemente não existe –, não tem tido as oportunidades necessárias para o acesso a esses conteúdos. O que se vê, na realidade, é que “o Brasil escondeu e guardou o racismo atrás do discurso da democracia racial, da mestiçagem e da diversidade” (Gomes, 2020, p. 360).

Nesse sentido, a proposta de trabalhar com os contos afro-brasileiros “O sagrado pão dos filhos”, de Conceição Evaristo, “O Pequeno Príncipe Preto”, de Rodrigo França, e o conto moçambicano “As mãos dos pretos”, de Bernardo Honwana, almeja colaborar para a problematização, o questionamento e a desconstrução do racismo no espaço pedagógico.

Essa prática consolida o que já está previsto na Lei nº 10.639/03, que estabelece diretrizes e bases da educação nacional, alterando a Lei nº 9.394/96, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”³.

O que se pretende com o estudo da História e da Cultura Afro-Brasileira, entre outros aspectos, é observar as experiências de vida de personagens negras em posições diferentes daquelas legitimadas pelo colonialismo. Logo, pode-se afirmar que essa prática se situa no contexto da decolonialidade, por se assumir como uma importante ferramenta de resistência e de resgate da história e da cultura dos povos colonizados. Sobre isso, encontra-se no parecer nº 3 do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP), aprovado em 10 de março de 2004, que:

Pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o objetivo de educação das relações étnico/raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras. Também farão parte de um processo de reconhecimento, por parte do Estado, da

³ A lei foi modificada em março de 2008, passando a incluir a obrigatoriedade também do ensino de História e Culturas Indígenas (Lei nº 11.645/08).

sociedade e da escola, da dívida social que têm em relação ao segmento negro da população, possibilitando uma tomada de posição explícita contra o racismo e a discriminação racial e a construção de ações afirmativas nos diferentes níveis de ensino da educação brasileira (Brasil, 2004, p. 7-8).

Assim, um trabalho que envolva a leitura, especialmente de contos afro-brasileiros, vai ao encontro de uma proposta de leitura crítica do mundo, a partir do contato com as vivências de povos historicamente oprimidos, permitindo a (re)afirmação destes. Em outras palavras, a SD aqui desenvolvida propicia um excelente momento para o exercício da reflexão sobre como é necessária a reparação da negligência e da violência praticadas contra todos aqueles que nunca se viram representados em práticas pedagógicas. Para Lima (2022, p. 285), “o conto afro-brasileiro se insere como forma de resistência e manutenção da memória viva da experiência do povo afro-brasileiro”.

Ressalta-se ainda que, por muito tempo, a escola negou qualquer movimento de visibilidade para textos dessa natureza. Essa premissa pautou um depoimento de Conceição Evaristo, feito no I Colóquio de Escritoras Mineiras, em maio de 2009, em Belo Horizonte. Ao relatar sua experiência dentro da escola, a autora diz que “foi em uma ambiência escolar marcada por práticas pedagógicas excelentes para uns, e nefastas para outros, que descobri com mais intensidade a nossa condição de negros e pobres” (Evaristo, 2009, s/p, on-line).

Nesta seção, apresentam-se considerações sobre a decolonialidade, atrelada ao ensino de leitura por intermédio de um conto moçambicano e dois afro-brasileiros.

3.1 Perspectivas decoloniais: o que se entende por decolonialidade

Na tentativa de entender a história e as questões étnico-raciais, o grupo de estudo denominado “Modernidade/Colonialidade”, composto por intelectuais de diferentes procedências e inserções – Enrique Dussel, Aníbal Quijano, Walter Dignolo, Ramón Grosfoguel, Catherine Walsh, Nelson Maldonado-Torres, Arturo Escobar, entre outros –, desenvolveu preciosas reflexões sobre o conceito de **colonialidade** dentro de países periféricos, como os latino-americanos, no qual o Brasil está inserido (Oliveira; Candau, 2010).

O grupo surgiu na década de 90, a partir do rompimento com outro movimento social denominado “Grupo Latino-americano de Estudos Subalternos”. A razão para tal ruptura se deu em virtude de o Grupo Latino-americano tentar importar perspectivas do contexto indiano para a América Latina. Essa visão levou alguns integrantes do grupo Modernidade/Colonialidade, como Mignolo, a questionar tal posição. Para os estudiosos do Modernidade/Colonialidade, os movimentos de colonialismos ocorridos no continente americano se deram de modo diferente da realidade indiana, portanto, havia/há que se pensar em epistemologias mais específicas para esses povos (Oliveira; Candau, 2010).

Outro fator importante do grupo Modernidade/Colonialidade é que, embora pertencentes a diferentes abordagens teóricas, algo em comum os uniu: a crítica ao sistema-mundo moderno capitalista. Dentre os objetivos da união desses teóricos, de acordo com Oliveira e Candau (2010), destacam-se:

- A forte denúncia do epistemicídio promovido pela supremacia do pensamento único exclusivamente europeu, branco e masculino;
- Um olhar para os países periféricos da América Latina, Caribe e países africanos;
- A realização de propostas de intervenções nos espaços sociais para além da academia.

Por meio desse movimento, permite-se entender a necessidade de se criar práticas reflexivas que valorizem as culturas africana e afro-brasileira, já que é ela que sustenta a formação da nação brasileira. Para isso, torna-se importante uma breve retomada do conceito da tríade modernidade/colonialidade/decolonialidade.

Para Maldonado-Torres (2018, p. 35-36),

(...) colonialidade pode ser compreendida como uma lógica global de desumanização que é capaz de existir até mesmo na ausência de colônias formais. (...) Outra maneira de se referir à colonialidade é pelo uso dos termos modernidade/colonialidade, uma forma mais completa de se dirigir também à modernidade ocidental. (...) a decolonialidade refere-se à luta contra a lógica da colonialidade e seus efeitos materiais, epistêmicos e simbólicos.

Quijano (2005) cunha o conceito de colonialidade com base em três dimensões: a do poder, a do saber e a do ser. A primeira é vista a partir das práticas etnocêntricas europeias centradas no eixo do controle político, econômico e militar,

para a exploração, mediante violência, da força de trabalho e dos recursos naturais dos povos colonizados. Como consequência dessa dominação, surge a criação e a hierarquização das raças, em que as pessoas são separadas, inferiorizadas e governadas de modo a promover a invisibilidade e a subalternidade dos povos colonizados.

Quijano (2005) chama o conceito de raça de uma abstração, por considerar que essa ideia não deriva de nenhum conceito biológico. Portanto, é fruto da inferiorização atribuída aos não europeus como sendo incapazes de produzir conhecimento e cultura. Ressalta-se que a ideia de raça, como é difundida na atualidade, não existia antes da chegada do europeu. A partir dos movimentos de colonização, as características fenotípicas passaram a sustentar a classificação dos povos e consolidar a supremacia eurocêntrica sobre os povos colonizados.

A partir disso, o autor traz a segunda dimensão do conceito de colonialidade: a do saber. Aqui surge o aniquilamento do passado, da ancestralidade e da história dos povos subalternizados, com a imposição de valores, crenças, percepções e conhecimentos modernos, de tal forma que aceitar essas condições torna-se a única forma de existir e compreender o mundo de forma legítima (Quijano, 2005).

Para Mignolo (2003):

(...) o eurocentrismo torna-se, portanto, uma metáfora para descrever a colonialidade do poder, na perspectiva da subalternidade. Da perspectiva epistemológica, **o saber e as histórias locais européias foram vistos como projetos globais**, desde o sonho de um *Orbis universalis christianus* até a crença de Hegel em uma história universal, narrada de uma perspectiva que situa a Europa como ponto de referência e de chegada (Mignolo, 2003, p. 41, grifo próprio).

A terceira e última forma de colonialidade firmada por Quijano (2005) é a do ser. Em virtude das outras dimensões, nela, os corpos colonizados assumem a função de objetos, de coisas desprovidas de humanidade. De um modo geral, os estudiosos chegaram ao consenso de que o processo de colonização permitiu que o colonizado se espelhasse no colonizador, num processo que culmina no apagamento de sua identidade humana, social, política e cultural. Exemplo mais fiel disso é o Brasil, que incorporou para si toda a perspectiva eurocêntrica nos seus modos de conhecimento e interação social.

Fanon (2008), que se soma a esse conjunto de autores mencionados até

aqui, aponta que:

Todo o povo colonizado – isto é, todo o povo no seio do qual nasce um complexo de inferioridade devido ao sepultamento de sua originalidade cultural – toma posição diante da linguagem da nação civilizadora, isto é, da cultura metropolitana. Quanto mais assimilar os valores culturais da metrópole, mais o colonizado escapará da sua selva. Quanto mais ele rejeitar sua negridão, seu manto, mais branco será (Fanon, 2008, p. 34).

Lado a lado com a colonialidade, como já dito por Maldonado-Torres (2018), caminha a modernidade. As forças hegemônicas implementadas pelas práticas colonialistas sustentam e retroalimentam o conceito de modernidade, que carrega consigo a ideia de salvação de todos que vivem as mazelas sociais. Nesse sentido, a modernidade surge disfarçada de progresso e de civilização das sociedades. Apoiados nessas narrativas, vê-se que os países do Norte do Globo detêm toda a força política e econômica sobre os países do Sul, impactando violentamente nas formas de pensar, de agir e de ser no mundo.

Dussel (2005) diz:

Se a Modernidade tem núcleo racional *ad intra* forte, como “saída” da humanidade de um estado de imaturidade regional, provinciana, não planetária, essa mesma Modernidade, por outro lado, *ad extra*, realiza um processo irracional que se oculta a seus próprios olhos. Ou seja, por seu conteúdo secundário e negativo *mítico*, a “Modernidade” é a justificativa de uma práxis irracional de violência. O *mito* poderia ser assim descrito: 1. A civilização moderna autodescreve-se como mais desenvolvida e superior (o que significa sustentar inconscientemente uma posição eurocêntrica). 2. A superioridade obriga a desenvolver os mais primitivos, bárbaros, rudes, como exigência moral. 3. O caminho de tal processo educativo de desenvolvimento deve ser aquele seguido pela Europa (é, de fato, um desenvolvimento unilinear e à européia, o que determina, novamente de modo inconsciente, a “falácia desenvolvimentista”). 4. Como o bárbaro se opõe ao processo civilizador, a práxis moderna deve exercer em último caso a violência, se necessário for, para destruir os obstáculos dessa modernização (a guerra justa colonial). 5. Esta dominação produz vítimas (de muitas e variadas maneiras), violência que é interpretada como um ato inevitável, e com o sentido quase-ritual de sacrifício; o herói civilizador reveste a suas próprias vítimas da condição de serem holocaustos de um sacrifício salvador (o Índio colonizado, o escravo africano, a mulher, a destruição ecológica, etcetera). 6. Para o moderno, o bárbaro tem uma “culpa” (por opor-se ao processo civilizador) que permite à Modernidade apresentar-se não apenas como inocente mas como “emancipadora” dessa “culpa” de suas próprias vítimas. 7. Por último, e pelo caráter civilizatório da “Modernidade”, interpretam-se como inevitáveis os sofrimentos ou sacrifícios (os custos) da “modernização” dos outros

povos “atrasados” (imaturos), das outras raças escravizáveis, do outro sexo por ser frágil, etcetera (Dussel, 2005, p. 29).

Oliveira e Candau (2010) fazem uma importante reflexão sobre os impactos da colonialidade sobre os países periféricos, como o Brasil. Segundo as autoras, toda a produção das Ciências Humanas edificada pelos países europeus se tornou “modelo único, universal e objetivo na produção de conhecimentos, além de deserdar todas as epistemologias da periferia do ocidente” (Oliveira; Candau, 2010, p. 17). Essa é, claramente, uma herança colonial do saber que resultou em um verdadeiro epistemicídio.

Um trabalho que se volte à adoção de perspectivas decoloniais, portanto, deve partir da superação de padrões hegemônicos, considerando as lutas de povos historicamente subalternizados, rumo à construção de outros modos de poder, de saber e de ser. Na sequência, com vistas aos objetivos deste estudo, aprofunda-se mais no conceito da decolonialidade.

3.2 A decolonialidade e o ensino de leitura crítica

A escola como espaço de convivência com a diversidade não pode comungar com a manutenção de práticas segregacionistas como o racismo, que é uma herança colonialista. Entretanto, abordar essa temática dentro das salas de aula tem sido um tabu. Isso porque a falta de iniciativas que fomentem projetos pedagógicos voltados à cultura, à literatura e ao conhecimento de questões étnico-raciais tem sido uma tentativa de apagamento e a escola não pode se calar frente a essa realidade.

Sobre essa situação, Munanga (2005) faz uma importante crítica sobre a consciência da atuação do professor no combate ao racismo e diz:

Alguns dentre nós não receberam na sua educação e formação de cidadãos, de professores e educadores o necessário preparo para lidar com o desafio que a problemática da convivência com a diversidade e as manifestações de discriminação dela resultadas colocam quotidianamente na nossa vida profissional. Essa falta de preparo, que devemos considerar como reflexo do nosso mito de democracia racial, compromete, sem dúvida, o objetivo fundamental da nossa missão no processo de formação dos futuros cidadãos responsáveis de amanhã. Com efeito, sem assumir nenhum complexo de culpa, 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).

Ao privilegiar somente os cânones dentro dos estudos de leitura e de literatura nas aulas de Língua Portuguesa, o professor está reafirmando essa educação eurocêntrica. Um caminho oposto a esse, de acordo com a proposta desta pesquisa, seria o de trabalhar com um conto moçambicano e dois contos afro-brasileiros, uma vez que as experiências vividas pelas personagens desses contos ecoam vozes de seres humanos que foram e são constantemente silenciados por práticas e discursos racistas em todas as esferas da sociedade. Uma proposta de leitura desse tipo dialoga com o conceito de decolonialidade e, além disso, pode servir como insumo para o trabalho com a criticidade dos alunos.

Segundo Queiroz (2020),

Decolonizar é verbo de ação que significa tensionar as relações de poder em todos os espaços sociais, lutar continuamente por justiça social e resistir a todas as formas de colonização e dominação das heranças coloniais. Por sua vez, decolonialidade é substantivo que serve para nomear as práticas resultantes das tensões, lutas e formas de resistência, questionando e desestabilizando as estruturas da arquitetura das relações de poder. E decolonial é adjetivo usado para caracterizar a natureza de práticas de decolonialidade (por exemplo, educação decolonial, pedagogias decoloniais, pensamento decolonial etc.), assumindo caráter local e pluriversal (Queiroz, 2020, p. 62)

Desse modo, a decolonialidade se apresenta como um movimento crítico que visa desconstruir as estruturas e relações de poder que foram impostas pela colonização e que continuam a influenciar a sociedade atual. Isso inclui questionar a hierarquia de saberes, a invisibilização e a marginalização de culturas não europeias e a violência epistêmica perpetrada pelo colonialismo.

Ao implementar uma proposta de leitura numa perspectiva decolonial, pretende-se trazer um novo olhar às histórias que foram contadas até hoje e que sustentam uma única interpretação (a do colonizador), fazendo com que os alunos alcancem todos os sentidos por trás dessas histórias, conscientizando-os de que as vozes de povos subalternizados, que foram/são silenciadas há anos, precisam ser colocadas em cena.

3.3 Os contos escolhidos e a perspectiva decolonial

Há séculos, a imagem do negro é apresentada de modo estereotipado e carregado de preconceitos que acabam por desumanizá-lo. É de senso comum associar a imagem dos afrodescendentes à pobreza, ao atraso econômico, à fome e a conflitos. Em vista disso, um trabalho com contos literários africanos e afro-brasileiros pode ser uma iniciativa proveitosa não só para o aprofundamento de estratégias de leitura, mas também para propor o conhecimento da história e da cultura do povo africano, numa perspectiva de valorização e encantamento, já que essa história e essa cultura também fazem parte da formação do povo brasileiro. Em outras palavras, os contos africanos e afro-brasileiros são capazes de despertar o imaginário, o reconhecimento e a identidade do leitor com o repertório estético e sensível que só a literatura pode provocar.

Outra característica importante desses contos é a sua voz de resistência à opressão colonial, na medida em que afirmam a existência e a importância da cultura e da diáspora africanas. Ao recontar e compartilhar essas histórias, os povos afrodescendentes podem reafirmar sua identidade e fortalecer suas comunidades.

A luta e as tentativas pela reconstrução de um ambiente efetivamente engajador, democrático, com práticas efetivas de cidadania, devem ser a base de qualquer prática pedagógica de natureza democrática. Essa luta começa pela percepção de que os currículos escolares da atualidade trazem em sua essência propostas de leitura e de literatura que têm favorecido arduamente uma visão eurocentrista, fundada nos cânones literários como obras consagradas dentro do universo escolar, que acabam por perpetuar a ação supremacista.

Com a proposição de atividades que envolvam, por exemplo, contos como “O sagrado pão dos filhos”, de Conceição Evaristo, “As mãos dos pretos”, de Bernardo Honwana e “O Pequeno Príncipe Preto”, de Rodrigo França, busca-se a defesa e a presença do pensamento pedagógico decolonial, por meio de uma literatura que educa para o senso estético e reflexivo, contribuindo para a cultura de uma escola cidadã antirracista. Assim como exposto no trabalho de Raposo, Almeida e Santos (2021, p. 12), acredita-se “(...) no importante papel do ensino para conscientizar o negro sobre sua identidade racial na luta contra a exclusão social e ao branco para enxergar seus privilégios e engajar-se de fato na luta antirracista”.

Logo, a escolha de um conto moçambicano e dois afro-brasileiros para fomentar o ensino de leitura crítica busca suscitar nos alunos uma experiência que ultrapasse o universo da decodificação e que os encaminhe para o reconhecimento da identidade, dos saberes e das manifestações de crenças e pertencimento às ancestralidades que sustentam a formação do povo brasileiro. Preservar a memória e a tradição desses povos pela literatura é oportunizar novas experiências para a percepção do mundo.

A discussão proposta até aqui busca salientar que é salutar que os professores não só criem espaços de conscientização, como também promovam intervenções que assegurem reflexões sobre as diversidades, para que a prática pedagógica decolonial seja efetivamente aplicada.

Na próxima seção, discorre-se sobre a SD, procedimento utilizado para esquematizar o trabalho de leitura com os contos.

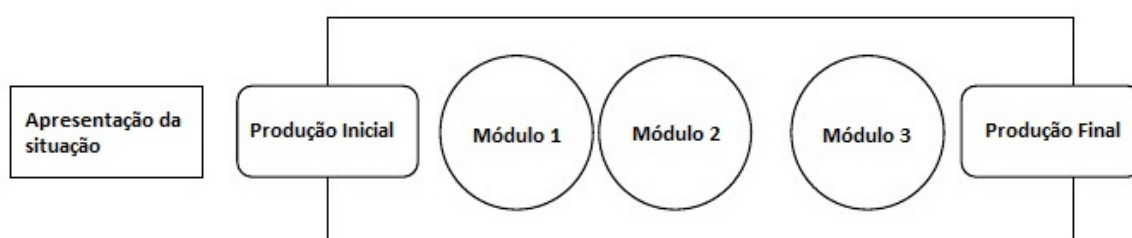
4 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMO PROCEDIMENTO PARA O ENSINO DE LEITURA CRÍTICA

Nesta seção, objetiva-se apresentar os conceitos que estruturam uma SD e de que modo esse esquema pode colaborar para o desenvolvimento da proposta de leitura dos contos. Embora Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) tenham proposto a sequência para um ensino mais detalhado de gêneros textuais orais e escritos, adapta-se essa ideia, aqui, para o trabalho mais específico com a leitura crítica. Desse modo, além das contribuições de Cosson (2009) no que tange à estruturação de atividades para letramento literário, observam-se também os apontamentos dos três autores da escola de Genebra, uma vez que o esquema de SD elaborado por eles é uma proposta metodológica consagrada nas aulas de Língua Portuguesa.

4.1 A definição de sequência didática

Uma SD é definida por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 82) como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Na sequência, apresenta-se o esquema da SD proposto pelos autores:

Figura 1 - Esquema da Sequência Didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 83)

Na SD desenhada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (cf. figura 1), vê-se a presença de uma situação inicial, a partir da qual serão elaboradas todas as atividades seguintes que conduzirão a SD. Nesse momento, ofertam-se todas as informações necessárias aos alunos para que saibam o contexto em que se darão as atividades futuras.

Na etapa subsequente, tem-se a produção inicial. Ela é o primeiro lugar de

aprendizagem, já que permite visualizar as dificuldades acerca dos objetivos de aprendizagens estimados para a SD.

No passo seguinte, encontram-se os módulos, compostos por atividades que buscam responder aos problemas diagnosticados na produção inicial, levando os alunos ao domínio dos objetivos elencados na proposta. Cada módulo serve de base para a implementação dos módulos seguintes. Conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 88),

O movimento geral da sequência didática vai, portanto, do complexo para o mais simples: da produção inicial aos módulos, cada um trabalhando uma ou outra capacidade necessária ao domínio de um gênero. No fim, o movimento leva novamente ao complexo: a produção final.

Completando a SD, tem-se a produção final, isto é, o fechamento da sequência. Nesse momento, avança-se para uma avaliação do trabalho ofertado, além, é claro, de permitir aos alunos experienciar as habilidades trabalhadas ao longo dos módulos de forma autônoma e segura.

4.2 A abordagem dos contos escolhidos por meio de sequência didática sob uma perspectiva decolonial

A proposta de SD de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), desde a sua criação, vem sendo muito aceita nos meios acadêmico e pedagógico, como um recurso didático dotado de estratégias promissoras de ensino e de aprendizagem. Esse dado pôde ser observado pela professora/pesquisadora nos momentos em que se dedicou a pesquisas bibliográficas em repositórios de trabalhos científicos.⁴

Ao digitar no campo de busca “sequência didática e ensino de leitura”, foram encontrados muitos registros sobre esse assunto. No entanto, ao selecionar algumas pesquisas para leitura, percebeu-se que, em quase todas elas, havia sempre a leitura vinculada a um produto final, que era a produção textual de um determinado gênero. Todavia, a iniciativa deste trabalho é apostar no uso da SD exclusivamente voltada ao ensino de leitura.

Nessa direção, os textos de Conceição Evaristo, de Bernardo Honwana e de Rodrigo França foram selecionados a partir de uma experiência de leitura prévia

⁴ Foram consultados, por exemplo, os bancos de dados da CAPES, o Scopus e o SciELO.

realizada pela professora/pesquisadora, quando esta buscou implementar ações pedagógicas que pudessem promover reflexões acerca das contínuas práticas de racismo observadas nos espaços educativos em que atua. Conceição, Bernardo e Rodrigo são escritores expoentes de uma literatura que integra narrativas de vozes que vivem às margens da sociedade e travam diariamente uma luta pelos direitos humanos em virtude de constantes violências sofridas.

Maria da Conceição Evaristo de Brito, autora do conto "O sagrado pão dos filhos", é uma escritora afro-brasileira de grande importância no cenário nacional atual, sobretudo por construir uma literatura de resistência voltada para as questões étnico-raciais e de gênero. Suas obras já foram traduzidas em seis (6) idiomas. Em 15 de fevereiro de 2024, foi eleita para ocupar a cadeira de nº 40 na Academia Mineira de Letras. Luís Bernardo Honwana, autor do clássico da literatura moçambicana e mundial "Nós matamos o Cão Tinhoso!", obra que abriga o conto "As mãos dos pretos", completou, em 12 de novembro de 2022, 80 anos de idade. A temática adotada pelo autor no livro traz histórias que ressoam as vozes das crianças como representantes de todos os oprimidos. Por meio da ficção, vem à tona todo o processo de opressão e autoritarismo do colonizador português sobre o povo moçambicano. A obra foi apresentada pela primeira vez no jornal *A Tribuna*, quando o autor tinha 22 anos de idade, na época em que Moçambique estava sob o domínio colonial de Portugal. O autor foi representante da Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO) que lutava pela libertação do seu país de Portugal em 1964. Em virtude disso, ficou preso por três (3) anos. Muito do seu talento vem do apoio recebido de outro grande nome da poesia moçambicana, José Craveirinha. Rodrigo Ferreira França, por sua vez, além de escritor, é também ator, roteirista, diretor e autor do conto "O Pequeno Príncipe Preto". O texto apresenta uma criança negra como protagonista da história, rompendo com as visões eurocêntricas e racistas de apresentação do negro.

A seleção dos contos para essa SD está alinhada com a perspectiva decolonial por serem representativos de subjetividades e conhecimentos legítimos de povos inferiorizados pela herança colonial, moderna e capitalista (Dussel, 2005). Nesse sentido, as narrativas africanas e afro-brasileiras rompem com as formas de colonialidade do poder, do saber e do ser, cunhadas por Quijano (2005), quando trazem outras formas de conhecimentos e de experiências de vidas de ancestrais,

aniquiladas pela colonialidade diariamente.

Ao ampliar o universo da leitura, envolvendo questões étnico-raciais dentro da escola, recupera-se, também, os valores de uma educação antirracista, tão necessária à vida em sociedade. Não só as crianças negras se veem representadas pelas narrativas e suas personagens, mas as demais são colocadas em contato com situações de reflexão e de conhecimento de suas verdadeiras origens. Esse é um processo educativo contínuo que precisa ser consolidado com práticas mais promissoras. Para Almeida (2018, p. 53):

[...] uma pessoa não nasce branca ou negra, mas torna-se a partir do momento em que seu corpo e sua mente são conectados a toda uma rede de sentidos compartilhados coletivamente, cuja existência antecede à formação de sua consciência e de seus efeitos.

Em resumo, a SD elaborada neste estudo se apresenta muito promissora à abordagem da decolonialidade, uma vez que, com o ensino de leitura e do gênero conto, desde a etapa de apresentação da situação à produção final, os alunos também serão convidados a refletir sobre os conhecimentos que têm a respeito da África e das literaturas africanas e/ou literaturas afro-brasileiras.

Nos módulos serão propostas atividades que, por meio de estratégias de leitura, convocarão os alunos a reflexionar sobre como o negro é apresentado nos espaços de ficção, quais representações os contos trazem para preservação e identificação das ancestralidades do povo brasileiro e em que medida os textos africanos e afro-brasileiros funcionam como uma voz de resistência às violências sofridas pelos negros, colocando-os numa situação diferente daquelas que comumente a sociedade os coloca.

Posto isso, acredita-se que as atividades ofertadas por esta SD oportunizarão uma importante abordagem sobre o processo de colonização que levou ao apagamento do aporte cultural, científico e humanístico dos povos africanos. Ancorada em estratégias de leitura com objetivo máximo de ofertar aos alunos aprendizagens que os levem à proficiência leitora crítica sobre a importância de se valorizar as diversidades étnico-raciais, bem como todas as outras que sustentam as relações sociais, esta SD se mostra assertiva quanto ao ensino de leitura por meio dos contos moçambicano e afro-brasileiros por funcionar como um procedimento que propicia a discussão e a reflexão sobre o racismo, a discriminação e as

injustiças sociais, de modo sistematizado.

Finalizada a discussão teórica que norteia esta pesquisa, parte-se, na sequência, para a descrição de seu percurso metodológico.

5 PERCURSO METODOLÓGICO

Nesta seção, apresentam-se a natureza da pesquisa, o local onde foi realizada – assim como os participantes envolvidos –, os instrumentos de coleta de dados e as decisões que foram tomadas para as análises.

5.1 A natureza da pesquisa

Esta pesquisa, como já mencionado, propõe-se a investigar em que medida uma SD voltada à leitura de contos, sendo um africano e dois afro-brasileiros, numa perspectiva decolonial, favorece e mobiliza a ampliação das competências leitoras, interpretativas e críticas de alunos do 9º ano de uma escola pública da rede estadual de São Paulo.

Após a aprovação da investigação pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP), da Universidade Federal de São Carlos⁵, partiu-se para a aplicação dessa SD, momento em que a professora/pesquisadora pôde coletar os dados por meio de questionários on-line e diários de leitura, produzidos pelos alunos participantes da pesquisa, e por meio de observações advindas das percepções dela mesma durante o processo.

Assim, a abordagem metodológica escolhida neste estudo é de caráter qualitativo, do tipo exploratório-descritivo. Acredita-se que esse método favorece a participação do pesquisador e dos participantes frente ao objeto de estudo de modo mais aprofundado; isso porque ele permite que a investigação seja realizada não somente pelo mapeamento das informações, mas, sobretudo, pela interpretação que é conferida aos dados.

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares referentes a um conjunto de fenômenos humanos, que, de acordo com Minayo (2010, p. 21), deve ser “(...) entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes”.

Em uma pesquisa dessa natureza, os dados são obtidos a partir de evidências empíricas, coletadas por meio de palavras, enunciados, textos,

⁵ Cf. Anexo A.

fotografias, desenhos – enfim, extratos de vários tipos de documentos –, extraídos de questionários, entrevistas, observações etc. Como dizem Lüdke e André (2014, p. 14), “a pesquisa qualitativa [...] envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”.

Dessa maneira, a adoção de uma abordagem qualitativa se dá pelo desejo que o pesquisador tem pelo envolvimento e pela descrição do fenômeno, num movimento que lhe permita interagir com os dados, na busca por uma interpretação mais complexa. Nessa perspectiva, esse tipo de metodologia leva em conta a contemplação do objeto de estudo à luz das experiências e das práticas sociais do pesquisador. É, portanto, uma abordagem adequada para este estudo.

Rodrigues, Oliveira e Santos (2021) justificam a razão pela qual a adoção da natureza qualitativa tem sido realizada cada vez mais nos estudos da área da Educação, como o que se intenta com este trabalho. Para os autores, ao traçar uma análise a partir do seu lugar de fala, na pesquisa qualitativa, o pesquisador assume papel fundamental no processo, já que suas interpretações emergem dos sentidos que ele confere aos dados de modo muito amplo.

5.2 Lócus e participantes da pesquisa

Para a consolidação desta pesquisa, elegeram-se como sujeitos participantes 35 (trinta e cinco) alunos do 9º ano, da turma C⁶, de uma escola estadual na grande São Paulo, sendo 17 (dezessete) meninas e 18 (dezoito) meninos. Os alunos têm entre 14 (catorze) e 15 (quinze) anos de idade e são residentes da área urbana ou rural do município. Desse total de alunos destaca-se que 15 (quinze) são pretos, 11 (onze) são pardos e 9 (nove) são brancos. Ressalta-se que a seleção dos participantes surgiu da observação de critérios bastante significativos que dialogaram com os objetivos deste estudo. Por isso, a turma escolhida tem características bastante heterogêneas, como perfil socioeconômico e pertencimento a grupos étnico-raciais diversificados.

Convivem nessa mesma sala alunos pretos, pardos e brancos, provenientes

⁶ Os responsáveis pelos alunos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – cf. Apêndice A. Os adolescentes participantes assinaram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) – cf. Apêndice B.

de diferentes bairros da região. Essa diversidade por vezes tem sido razão para inúmeros conflitos envolvendo preconceito, principalmente em relação à cor da pele, razão pela qual esta pesquisa traz os contos selecionados numa perspectiva decolonial para as atividades de leitura.

Outra singularidade sobre a turma é que, no ano de 2022, uma aluna venezuelana passou a integrar o grupo. Isso trouxe um desafio a mais para todos, mas também muita curiosidade entre os integrantes da pesquisa sobre o modo de vida, idioma e situações cotidianas da colega quando vivia em seu país de origem.

A escola onde a pesquisa ocorreu funciona em dois períodos: pela manhã, para o Ensino Médio, e à tarde, para o Fundamental II. O prédio conta, até este momento da pesquisa, com 24 (vinte e quatro) salas de aula equipadas com TV, computador e caixa de som. Dessas, 11 (onze) estão ocupadas para o Ensino Médio e 11 (onze) para o Fundamental II, restando 1 (uma) ociosa em cada período. Além das salas de aula, a instalação conta ainda com 1 (um) anfiteatro para 80 (oitenta) pessoas, 1 (uma) sala multiuso equipada com mesas e cadeiras, estantes de livros paradidáticos, *kit* multimídia, 40 (quarenta) notebooks, 40 (quarenta) *tablets*, 2 (dois) gabinetes de recarga de notebooks e *tablets*, 1 (uma) sala de coordenação, 1 (uma) sala de direção, 1 (uma) secretaria, 1 (um) banheiro masculino e 1 (um) feminino, com 6 (seis) boxes em cada, cozinha, refeitório, pátio, 1 (uma) quadra poliesportiva, estacionamento e a residência da zeladoria.

Por estar localizada na região central da cidade, o que facilita o acesso por aqueles que vivem no centro, a escola sempre foi muito procurada pela comunidade. A recepção dos alunos de bairros mais distantes se deu em virtude do processo de implementação do PEI (Programa Ensino Integral) em algumas unidades do município. Como esse modelo de ensino não atendia aos interesses de muitos alunos dessas unidades, esses estudantes se viram obrigados a procurar a escola para cursarem o ensino regular. Até o momento desta coleta, a escola tem 809 (oitocentos e nove) alunos matriculados nos dois períodos.

Como pode-se notar, a diversidade esteve muito presente nesta pesquisa, que abriu espaço para a interação, para a curiosidade e para o conhecimento da pluralidade, buscando, no decorrer da aplicação da SD, qualificar todos os participantes enquanto construtores do conhecimento.

5.3 Instrumentos de coleta de dados

Uma pesquisa amparada numa abordagem qualitativa requer uma coleta de dados que possibilite ao pesquisador obter um estudo do fenômeno de modo bastante aprofundado, garantindo uma análise reflexiva por meio de procedimentos operacionais de análise dos conteúdos.

Para isso, esta pesquisa seguiu o trajeto de uma SD iniciada com uma turma de 9º ano de uma escola pública, durante o mês de agosto de 2023, nos moldes do letramento literário de Cosson (2009) e da proposta de SD de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Foi possível coletar dados de 3 (três) instrumentos, realizados por meio da própria sequência, uma vez que, em cada etapa da SD, os alunos entraram em contato com diferentes atividades reflexivas que oportunizaram registros diversificados, como questionários e diários de leitura, e houve a observação da professora/pesquisadora, sistematizada em registros feitos por ela.

Em resumo, ao longo de 12 (doze) aulas, planejadas para o trabalho com a SD, foram coletados os dados desta pesquisa, a partir de 3 (três) instrumentos de coleta, descritos a seguir.

5.3.1 Questionários

O questionário tem sido uma ferramenta muito utilizada em pesquisas sociais com abordagem qualitativa, como a que se propõe aqui. Severino (1990) define-o como

(...) um conjunto de questões, sistematicamente articuladas, que se destinam a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com vistas a conhecer a opinião dos mesmos sobre os assuntos em estudo. As questões devem ser pertinentes ao objeto e claramente formuladas, de modo a serem bem compreendidas pelos sujeitos (Severino, 1990, p. 125).

Para Marconi e Lakatos (1999), o uso de questionários apresenta muitas vantagens, como economia de tempo e pessoas, obtenção de grande número de dados por um maior número de pessoas simultaneamente, abrangência de uma área geográfica mais ampla com respostas mais rápidas e exatas, além, é claro, de o participante ter a garantia do anonimato e mais tempo para responder às questões.

Para a análise que se almejou implementar com esta pesquisa, foram aplicados dois questionários em momentos cruciais: o primeiro, com 8 (oito) questões abertas, serviu como uma bússola, orientando a professora/pesquisadora na elaboração das atividades dos módulos da SD criada e aplicada. Tal questionário funcionou tal como a primeira etapa da proposta de SD sugerida por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004): a **apresentação da situação**. O segundo, com 8 (oito) questões abertas, permitiu concluir a SD com uma avaliação da proposta de leitura implementada durante todo o percurso metodológico, analogamente à etapa da **produção final** apresentada pelos autores.⁷

Em ambos os momentos, a observância da temática investigada, o problema de pesquisa, as hipóteses que conduziram o trabalho e a linguagem acessível aos respondentes foram elementos fundamentais para a elaboração dos questionamentos.

5.3.2 Diário de leitura

A prática de produção de diário não é nova. Ela está inserida na sociedade desde o século XIX e, hoje, esse gênero está imerso no cotidiano das mais diversas práticas sociais, como nas Ciências Sociais, na Psicologia, na História e em pesquisas e espaços educacionais (Liberali, 1999).

Essa pluralidade de usos se deve ao seu caráter documental, subjetivo e reflexivo. O diário de leitura se refere a um importante registro de percepções marcadas pelo intimismo, que ao mesmo tempo carrega seu valor interacionista, uma vez que as narrativas contidas nele desencadeiam muitas formas de diálogos entre o leitor e suas experiências que vão sendo construídas durante o ato de ler. Para Machado (2005, p. 64), inicialmente, o diário de leitura

(...) é um texto produzido por um leitor, à medida em que (sic) lê, com o objetivo maior de dialogar, de “conversar” com o autor do texto, de forma reflexiva. Para produzi-lo, o leitor deve se colocar no papel de quem está em uma conversa real com o autor, realizando operações e atos de linguagem que habitualmente realizamos quando nos encontramos nessa situação de interação.

No contexto desta pesquisa, os diários de leitura foram produzidos durante as

⁷ Cf. Apêndice C.

atividades dos módulos da SD e foram feitos em grupo. Assim, os registros obtidos por intermédio dos diários refletem os entendimentos que os alunos tiveram durante as leituras propostas em aula. Além disso, os diários guiaram os processos de leitura, dando voz aos alunos durante os momentos de dúvidas, questionamentos, apoiando-os na busca do entendimento e dos sentidos dos textos lidos.

É por conta dessa riqueza de conteúdo que o diário de leitura ganha potencial expressivo como um instrumento de coleta de dados capaz de oferecer ao pesquisador uma singularidade de informações derivadas de momentos únicos entre o leitor e o autor.

Ressalta-se que, para esta pesquisa, não foram realizados momentos de correção dos registros produzidos pelos alunos nos diários, uma vez que o objetivo maior do trabalho estava voltado para o ensino de leitura. Desse modo, a escrita dos textos não passou por momentos de adequação aos padrões ortográficos e gramaticais da língua, não cabendo, portanto, julgá-la como bem-sucedida ou não no processo de produção.

5.3.3 Observação da professora/pesquisadora

Observar é uma ação humana realizada desde os primórdios. No campo das Ciências, essa prática tem sido utilizada para confirmar ou contestar os fenômenos estudados. Nesse sentido, a observação surge como um importante instrumento teórico e empírico de coleta de dados nas pesquisas em Educação.

Para Lüdke e André (2014, p. 30)

Usada como o principal método de investigação ou associada a outras técnicas de coleta, a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens. Em primeiro lugar, a experiência direta é sem dúvida o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenômeno.

É necessário que o pesquisador tenha em mente que esse procedimento requer técnicas que necessitam de exercícios para sua plena aprendizagem. Engana-se quem acha que, para obter dados por meio da observação, basta apenas adentrar um espaço educacional com um bloco de notas e caneta nas mãos. Cabe ao pesquisador o planejamento sistemático sobre o que observará e como fará a

observação (Lüdke; André, 2014).

A observação nesta pesquisa se deu pela perspectiva do pesquisador como observador, que também é o professor da turma, durante as atividades de preparação e aplicação da SD sobre ensino de leitura. Isto posto, coube à professora/pesquisadora e observadora, que esteve em contato direto com os alunos sujeitos deste estudo, visualizar, ouvir e examinar as interações dos participantes durante o desenrolar das atividades, captando elementos capazes de responder à sua questão de pesquisa, que era entender em que medida uma SD voltada à leitura de um conto moçambicano e dois afro-brasileiros, numa perspectiva decolonial, favorece e mobiliza a ampliação das competências leitoras, interpretativas e críticas de alunos do 9º ano.

Assim, em alguns momentos, os registros foram mais descritivos e, em outros, mais reflexivos. Isso permitiu à professora/pesquisadora refletir sobre a complexidade do fenômeno, bem como consolidar o rigor do método, tendo como base evidências concretas e precisas.

5.4 Decisões metodológicas para as análises

Os questionários, os diários de leitura e as observações foram tomados a partir das seguintes etapas: 1) pré-análise, 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação (Bardin, 2006). Cabe salientar que essa técnica de estudo – a de análise de conteúdo –, além de ter ganhado muita legitimidade nos espaços científicos, alinha-se perfeitamente com pesquisas de cunho qualitativo, como esta. Para Bardin (2006):

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações (Bardin, 2006, p. 38).

Segundo Mozzato e Grzybovski (2011), há outros autores que, embora tragam terminologias um pouco diferentes, dialogam com as mesmas perspectivas epistemológicas propostas por Bardin (2006), no que tange aos princípios da análise de conteúdo. Para este estudo, optou-se pelos conceitos metodológicos prescritos

por essa autora para implementar as análises e interpretações dos dados obtidos. Diante dessa escolha, passou-se à organização do material a ser analisado “em torno dos três pólos cronológicos” (Bardin, 2006, p. 95).

Na pré-análise, buscou-se organizar o material, iniciando por leitura flutuante, para conhecimento dos documentos coletados. Em seguida, procedeu-se à escolha do que seria analisado. Na sequência, houve a formulação das hipóteses e dos objetivos. Por fim, a referenciação dos índices e a elaboração de indicadores, como a evidência explícita de temas por meio de recortes de texto nos documentos.

O segundo momento, classificado como exploração do material, consistiu num processo de codificação do conteúdo, de modo a criar uma unidade de registro, que permitiu a classificação e a categorização a fim de compreender e interpretar as mensagens e informações coletadas. Foi um momento extremamente analítico do *corpus*, à luz das teorias que fundamentam este trabalho.

A terceira e última etapa se referiu ao tratamento dos resultados, das inferências e das interpretações, conforme descrito na seção 6 (seis) desta dissertação.

5.4.1 Categorias de análise de acordo com o instrumento de coleta de dados

Em posse de todo o material coletado, iniciou-se, então, um processo de organização (i) das respostas dos questionários e (ii) dos registros dos diários de leitura e das observações da professora/pesquisadora. Para assegurar o anonimato dos participantes, quando necessário, para exibir as respostas dadas, optou-se pela numeração de cada um deles.

Após essa etapa de organização, os dados foram divididos em categorias de análise, que buscaram dialogar com os objetivos desta pesquisa. Assim, a escolha de categorias distintas para cada um dos instrumentos de coleta de dados foi intencional, uma vez que cada instrumento dialogou com diferentes objetivos deste trabalho e permitiu observar o fenômeno estudado de modo mais aprofundado. Foram estas categorias, de acordo com o instrumento de coleta de dados utilizado:

Quadro 4 - Categorização dos dados do questionário 1

Categoria de análise	Descrição da categoria	Trechos com as evidências
1. Dados sobre leitura e as temáticas africana e afro-brasileira	Refere-se ao conhecimento do gênero conto , em especial dos contos africano e afro-brasileiro, lidos ao longo da vida escolar.	Dados obtidos nas questões 1, 7 e 8
2. Sobre o perfil das personagens e suas representações	Trata essencialmente das características físicas e da posição social dada às personagens negras nos enredos lidos.	Dados obtidos nas questões 5 e 6
3. Agente influenciador e impressões sobre as leituras	Traz informações sobre o papel do professor no incentivo da leitura e as aprendizagens obtidas sobre o que leram.	Dados obtidos nas questões 2, 3 e 4

Fonte: Elaboração própria

Quadro 5 - Categorização dos dados do questionário 2

Categoria de análise	Descrição da categoria	Trechos com as evidências
1. Gosto pela leitura	Refere-se às sensações, apontadas pelos alunos, obtidas durante a leitura.	Dados obtidos na questão 2
2. Desconstrução do racismo	Traz as marcas discursivas que apontaram autoria negra e o reconhecimento das características da personagem como protagonista da sua própria existência.	Dados obtidos nas questões 1 e 3
3. Abordagem decolonial	Aponta a valorização da ancestralidade como fator positivo para a construção da identidade humana.	Dados obtidos nas questões 4, 5, 6, 7 e 8

Fonte: Elaboração própria

Quadro 6 - Categorização dos dados dos diários

Categoria de análise	Descrição da categoria	Trechos com as evidências
1. Percepções sobre as leituras realizadas dos textos africano e afro-brasileiro	Refere-se às primeiras impressões acerca do contato com os contos e seus autores.	Dados obtidos na atividade do módulo 1 da SD
2. Racismo	Traz as marcas discursivas que apontaram as práticas de racismo vivenciadas pelas personagens dos contos lidos.	Dados obtidos na atividade do módulo 2 da SD
3. Elementos influenciadores na compreensão dos textos lidos	Aponta os conhecimentos sócio-históricos que os alunos tinham ao ler os textos.	Dados obtidos na atividade do módulo 3 da SD

Fonte: Elaboração própria

Quadro 7 - Categorização das observações da professora/pesquisadora

Categoria de análise	Descrição da categoria	Trechos com as evidências
1. Aceitação da proposta	Observa-se as expectativas dos alunos em relação à atividade e à aceitação da proposta de leitura dos textos.	Dados obtidos na Apresentação da Situação, conforme esquema da SD proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004)
2. Engajamento com a leitura	Busca-se observar o engajamento dos alunos com as leituras dos contos.	Dados obtidos durante a Produção Inicial, conforme esquema da SD proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004)
3. Avaliação do repertório crítico e emancipatório sobre as relações étnico-raciais dos contos lidos	Verifica-se o potencial crítico dos alunos em relação à temática do racismo evidenciado nos contos.	Dados obtidos nos módulos 1, 2 e 3 e na Produção final, conforme esquema da SD proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004)

Fonte: Elaboração própria

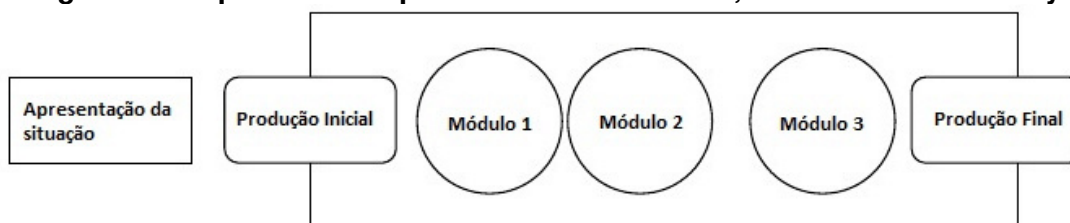
6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS: DA APRESENTAÇÃO À APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Nesta seção, apresenta-se a SD elaborada e aplicada durante 12 (doze) aulas de Língua Portuguesa. Em seguida, parte-se para a análise e a discussão dos resultados alcançados. Assim sendo, os registros obtidos por meio dos questionários, diários de leitura e observação da professora/pesquisadora serão analisados à luz do referencial teórico que sustenta esta investigação.

6.1 A sequência didática proposta

Reproduz-se, abaixo, a figura 1, referente ao esquema da SD de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

Figura 1 - Esquema da Sequência Didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 83)

Alinhada à SD dos autores de Genebra, a proposta também procurou atender aos modelos didáticos da sequência básica para o letramento literário oferecidos por Cosson (2009). Como já descrito, as atividades foram estruturadas a partir de três contos: “O sagrado pão dos filhos”, de Conceição Evaristo, “As mãos dos pretos”, de Bernardo Honwana e “O Pequeno Príncipe Preto”, de Rodrigo França. Apresenta-se, na sequência, a descrição de cada uma das etapas:

Apresentação da situação (1 aula)

Objetivos:

- Fornecer aos alunos as informações necessárias para a realização da proposta;
- Coletar informações mais assertivas para a organização da produção inicial, dos módulos e da produção final da SD.

Os alunos responderam a um questionário on-line, criado por intermédio do *Google Forms* e apoiado nos preceitos éticos da Resolução nº 510/2016 (Brasil, 2016). Esse questionário continha as seguintes questões:

1. Você já leu contos?
2. Qual foi o primeiro conto lido que teve algum significado para a sua vida?
3. Por que esse conto foi significativo para você?
4. Quem lhe apresentou esse conto?
5. Dentre os contos já lidos por você, em quantos você se recorda de ter encontrado personagens negras?
6. Qual o papel desempenhado por esses personagens dentro da história?
7. O que você sabe sobre a África e como teve acesso a essas informações?
8. Você já leu algum livro, conto, poesia ou outro texto da literatura africana ou afro-brasileira? Se sim, o que foi lido?

Ressalta-se que essa atividade foi realizada na própria sala de aula da turma, o que será explicado mais adiante. Após a análise das respostas dadas pelos alunos participantes⁸, pôde-se confeccionar as etapas seguintes da SD.

Produção inicial (2 aulas)

Objetivos:

- Introduzir os alunos ao universo da África e das literaturas moçambicana e afro-brasileira;
- Promover a compreensão e a empatia em relação às temáticas africana e afro-brasileira;
- Oportunizar o conhecimento das obras (e dos textos) de modo individual e coletivo, por meio de leituras iniciais e de reflexões a respeito das relações étnico-raciais no ambiente escolar.

Em posse do diagnóstico obtido com o questionário aplicado na etapa anterior, foi necessário ajustar a SD antes da etapa de leitura dos textos, abrindo espaço para uma contextualização sobre o continente africano e sua influência na formação do povo brasileiro, a partir da realização de uma aula dialogada em

⁸ Ver subseção 6.2.1.

parceria com o professor de História.

Na sequência, como uma proposta de tarefa de casa, foram sugeridos 2 (dois) vídeos da série “Invenções africanas que mudaram o mundo”, de Mwana Afrika Oficina Cultural⁹, de modo a ampliar a informatividade das temáticas adotadas e a importância dos povos africanos na construção do conhecimento no mundo. Os *links* dos vídeos foram enviados pelo grupo de *WhatsApp* da turma.

É válido mencionar que, da produção inicial até a realização do último módulo da SD, as atividades sugeridas se referiram à leitura dos contos “O sagrado pão dos filhos”, de Conceição Evaristo, e “As mãos dos pretos”, de Bernardo Honwana. O terceiro conto trabalhado neste estudo, “O Pequeno Príncipe Preto”, de Rodrigo França, fez parte apenas do final da proposta.

Após o encontro entre a professora/pesquisadora, o professor de História e os alunos, na aula seguinte, a produção inicial de leitura foi cuidadosamente realizada e contemplada, segundo Cosson (2009), pelas etapas de:

1. **Motivação:** esse foi o momento que antecedeu o ato de leitura efetiva, tendo sido extremamente essencial ao processo de familiarização com os textos, de modo que se buscou instigar e despertar a curiosidade pelas leituras que seriam ofertadas. Para além do primeiro contato com as temáticas abordadas, realizado na aula anterior conjunta com o professor de História, a motivação também se deu por questionamentos feitos sobre o gênero conto, por previsões a partir dos títulos dos textos, das capas das obras etc., sendo um espaço para que os alunos apontassem suas curiosidades.

2. **Introdução:** para essa etapa, foi importante a socialização de um repertório de informações sobre os autores (Conceição Evaristo e Bernardo Honwana), suas produções e sobre a escrita das obras selecionadas, que faz com que a ficção dialogue com a realidade.

3. **Leitura:** a consolidação dessa etapa, conforme Cosson (2009), requer muitas intervenções, ocorridas em intervalos (cf. quadro 3). Neste momento, a professora/pesquisadora, em conjunto com os alunos, revisitou os porquês do desenvolvimento da proposta e os objetivos das leituras iniciais dos dois contos.

4. **Interpretação:** neste momento, a interpretação dos textos lidos foi

⁹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uyn3iNrh61A>. Acesso em: 13 jan. 2024.
Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JvBPm5tVxwJ>. Acesso em: 13 jan. 2024.

preliminar e feita de forma mais coletiva.

Tanto essa última etapa quanto as demais – motivação, introdução e leitura – voltaram a acontecer, umas mais, outras menos, nas etapas seguintes da SD. A cada nova aula, por exemplo, estratégias de motivação eram reafirmadas, um ou outro detalhamento para a introdução dos alunos aos textos eram feitos, e a leitura – seguida da interpretação – era aprofundada¹⁰.

Módulo 1 (3 aulas)

Objetivos:

- Ampliar as competências leitoras e o senso crítico, interpretativo e emancipatório dos alunos participantes;
- Realizar atividades contemplando o ensino de estratégias de leitura e de interpretação.

Neste módulo, procedeu-se à etapa de interpretação dos contos lidos. Assim, a professora/pesquisadora convidou os alunos ao debate sobre as semelhanças e as diferenças quanto às temáticas, às personagens, aos sentimentos despertados durante a leitura, ao repertório linguístico adotado pelos autores, às listas de palavras e/ou trechos incompreensíveis durante a leitura, com recorte para denotação e conotação, e ao levantamento da estrutura da narração.

A interpretação era o momento mais esperado da sequência. Para isso, essa etapa buscou promover autonomia para que os leitores fossem capazes de traçar um encontro de si mesmos com a obra e ainda de construir e ressignificar a leitura para além da superfície do texto.

Destaca-se que, para essa atividade, a turma foi dividida em pequenos grupos. As percepções levantadas foram registradas pelos alunos em um diário de leitura do grupo¹¹, que serviu como registro das reflexões de todos os módulos. A professora/pesquisadora mediou os seguintes questionamentos:

1. O que mais lhes chamou atenção nos textos lidos?
2. Gostariam de se aprofundar na temática abordada nas leituras?
3. Para vocês, qual a importância da leitura de textos africanos e afro-brasileiros

¹⁰ Os dados desta etapa aparecem, sobretudo, na subseção 6.3.3.

¹¹ Ver subseção 6.3.1.

nas aulas de Língua Portuguesa?

4. Que experiências essas leituras lhes proporcionaram?
5. Em que medida as narrativas dialogam com a sua vida e/ou com a realidade que os cerca?

Módulo 2 (3 aulas)

Objetivos:

- Continuar no trabalho de ampliação das competências leitoras e do senso crítico, interpretativo e emancipatório dos alunos participantes;
- Despertar reflexões a respeito das relações étnico-raciais no ambiente escolar e fora dele.

Neste momento, buscou-se aprimorar o desenvolvimento da leitura crítica dos textos. Desse modo, os alunos foram convidados a estabelecer relações mais profundas com as leituras feitas, de modo que pudessem conectar e relacionar o que leram à própria vida. Para isso, responderam a estes questionamentos:

1. Qual o perfil das personagens, tanto físico como comportamental?
2. Quais acontecimentos, passagens e fatos salientam a importância dos textos?
3. Quais as maiores dificuldades para a compreensão dos textos?
4. Que imagens podem ilustrar os textos e/ou sintetizá-los?

Para o registro dessas respostas, os alunos continuaram a produção do diário de leitura¹² dos grupos.

Módulo 3 (2 aulas)

Objetivos:

- Oportunizar o conhecimento do contexto de produção e recepção dos textos lidos de modo individual e coletivo;
- Ativar o caráter pesquisador dos alunos.

Para isso, eles tiveram que responder à seguinte questão:

- Qual o contexto histórico, social e econômico que influenciou na

¹² Ver subseção 6.3.1.

compreensão dos textos para traçar um perfil das principais personagens?

Com base nessa resposta, registrada no diário de leitura, e em todo o percurso desenvolvido ao longo dos módulos, foi possível à professora/pesquisadora concluir qual ou quais funções, de acordo com Cosson (2014), foram as mais assumidas entre os participantes da pesquisa:

- a) Conector - liga a obra ou o trecho com a vida, o momento;
- b) Questionador - prepara perguntas sobre a obra para os colegas, normalmente de cunho analítico, tal como por que os personagens agem desse jeito? Qual o sentido deste ou daquele acontecimento?;
- c) Iluminador de passagens - escolhe uma passagem para explicitar ao grupo, seja porque é bonita, porque é difícil de ser entendida ou porque é essencial para a compreensão do texto;
- d) Ilustrador - traz imagens para ilustrar o texto;
- e) Dicionarista - escolhe palavras consideradas difíceis ou relevantes para a leitura do texto;
- f) Sintetizador - sumariza o texto;
- g) Pesquisador - busca informações contextuais que são relevantes para o texto;
- h) Cenógrafo - descreve as cenas principais;
- i) Perfilador - traça um perfil das personagens mais interessantes (Cosson, 2014, p. 142-243).

As considerações sobre essas funções foram anotadas pela professora/pesquisadora¹³.

Produção final (1 aula)

Objetivos:

- Avaliar a prática educativa aplicada com os alunos quanto ao ensino de estratégias de leitura e interpretação dos contos;
- Despertar nos alunos a capacidade de comunicação, ampliação de repertório cultural, conhecimento e, o mais importante, a capacidade de articular a linguagem;
- Engajar os alunos a terem práticas reflexivas e atitudes que promovam a igualdade, o respeito e a inclusão de pessoas na sociedade.

Na última etapa, almejou-se que os alunos tivessem alcançado habilidades para ler e interpretar textos dessa natureza com maior proficiência, além, é claro, de

¹³ Ver subseções 6.3.1 e 6.3.3.

que estivessem aptos à percepção da temática dos textos lidos quanto ao preconceito racial vivido pelas personagens nos enredos das obras, como está previsto em uma das competências básicas na BNCC.

Esperou-se que as atividades pudessem aflorar uma promissora reflexão em torno do processo de exploração da população negra, abordando tanto o passado de pessoas escravizadas, quanto a situação atual de desvalorização de seu trabalho, de sua vida e de seu corpo – aspectos bastante evidenciados nos contos trabalhados. Assim, como produto final da SD, foi proposta a aplicação de um novo questionário on-line¹⁴, também criado pelo aplicativo de gerenciamento *Google Forms* e apoiado nos preceitos éticos da Resolução nº 510/2016 (Brasil, 2016), sobre um novo conto – “O Pequeno Príncipe Preto”, de Rodrigo França –, como forma de avaliar se o trabalho desenvolvido favoreceu e mobilizou a ampliação das competências leitoras, interpretativas e críticas dos alunos participantes.

Os alunos iniciaram a análise observando aspectos relacionados às seguintes questões:

1. O que você sabe sobre a vida e a obra do autor?
2. Quais sensações foram despertadas em você durante a leitura do conto?
3. Qual a postura da protagonista frente às suas próprias descrições físicas?
4. De que modo a referência aos elementos da flora, como o Baobá, retoma a obra clássica de Antoine de Saint-Exupéry?
5. Como essa retomada é ressignificada pelo protagonista de modo a surpreender as expectativas do leitor?
6. Que temática social é evidenciada no conto e como ela se vincula com os textos lidos nos módulos da SD?
7. É possível estabelecer diálogo entre a temática do conto e o enredo dessa narrativa com outras histórias de nossa cultura? Se sim, como isso ocorre?
8. Como você compreende a relação das suas transições, da sua cultura, do autoamor e do autocuidado com elementos de ancestralidade?

Evidencia-se, aqui, que outras questões foram levantadas durante essa atividade final, como o reconhecimento desses contos enquanto forma de resistência e manutenção da memória viva da experiência dos povos africano e afro-brasileiro.

¹⁴ Ver subseção 6.3.2.

6.2 Considerações iniciais para a implementação da sequência didática

Como já mencionado neste estudo, elegeram-se como sujeitos participantes 35 (trinta e cinco) alunos do 9º ano de uma escola estadual na grande São Paulo. No entanto, no momento da primeira coleta, ocorrida no dia 2 de agosto de 2023, participaram somente 32 (trinta e dois) alunos. Isso ocorreu em virtude da ausência de alguns alunos no dia da aplicação.

A professora/pesquisadora explicou aos alunos os objetivos de cada uma das questões que compunham o formulário e destacou a confiança, o compromisso e a seriedade daquele momento para o sucesso das atividades subsequentes.

O questionário foi aplicado na sala de aula, com a presença da professora/pesquisadora, que fez o envio do *link* do *Google Forms*, contendo as 8 (oito) questões abertas¹⁵, através do grupo *WhatsApp* da turma. Com isso, os alunos acessaram o conteúdo pelo próprio celular, conectados à rede de internet da escola. Àqueles que não possuíam o dispositivo móvel no momento foram ofertados *tablets* da unidade de ensino, com acesso à rede de internet disponível na escola.

É importante ressaltar que essa atividade foi organizada de modo a contemplar um dos objetivos específicos da pesquisa: o levantamento de conhecimentos prévios sobre o gênero conto e a temática, em especial, afro-brasileira, analisando e propondo situações contextualizadas ao desenvolvimento de habilidades básicas à leitura. Esse momento, segundo Solé (1998), é crucial para que se possam valorizar as experiências e as expectativas dos alunos dentro das possibilidades desses educandos.

Outro ponto a ser destacado é que, dentro da proposta desta SD, a avaliação – em especial, por parte da professora/pesquisadora – foi vista de forma processual e formativa, priorizando os avanços obtidos em cada etapa. Assim como Cosson (2009) diz,

(...) precisamos resistir à tentação de avaliar a performance do aluno a cada momento ou valorizar com pontos cada atividade realizada. Na verdade, devemos ter sempre em mente que a leitura literária é um processo que vai se aprofundando à medida que ampliamos nosso repertório de leitura e a avaliação deve acompanhar esse processo sem lhe impor constrangimentos e empecilhos. Da mesma forma, a avaliação não pode ser um instrumento de imposição da interpretação do professor; antes deve ser um espaço de negociação

¹⁵ Cf. Apêndice C.

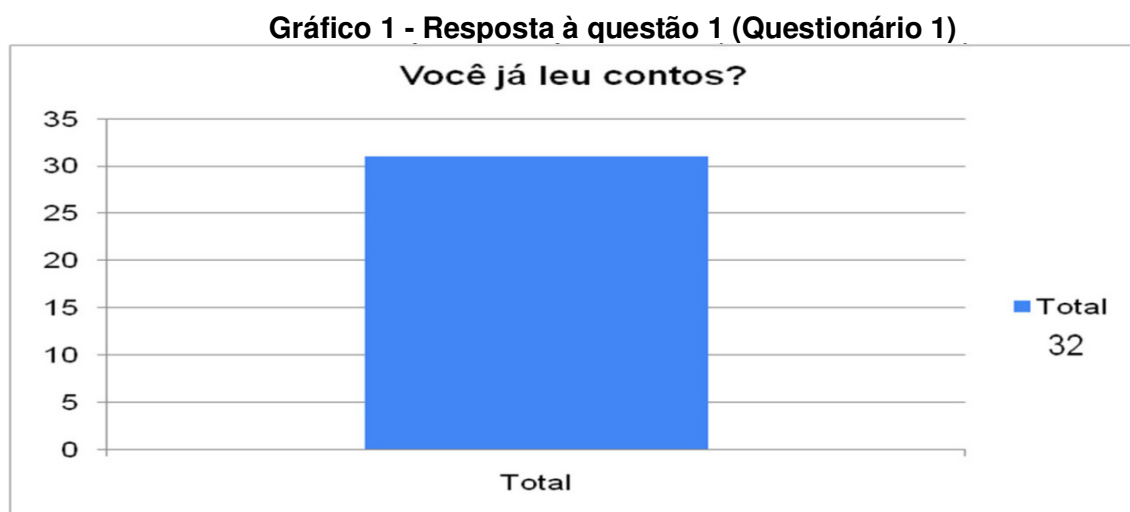
de interpretações diferentes. São essas negociações que conduzem à ultrapassagem das impressões iniciais individuais e configuram o coletivo da comunidade de leitores. (Cosson, 2009, p. 115).

6.2.1 Resultados e discussão do Questionário 1

É relevante ressaltar que o Questionário 1 se referiu à etapa da apresentação da situação e que esta etapa é apropriada para que o professor identifique as dificuldades dos alunos e, posteriormente, prepare os conteúdos que serão trabalhados na SD (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004). Nesta subseção, destacam-se as análises das 8 (oito) perguntas feitas aos alunos no início da proposta.

Os dados obtidos foram agrupados em categorias, conforme descrito na subseção 5.4.1. Logo, a investigação partiu da checagem da **Categoria 1**, que buscou compreender o nível de conhecimento a respeito do gênero conto e da leitura de contos africanos e afro-brasileiros pelos alunos. As evidências foram comprovadas por meio das respostas dadas às questões 1, 7 e 8 do referido instrumento de coleta.

Ao observar a questão 1, notou-se, imediatamente, a sinalização positiva da turma quanto à leitura de contos, visto que, unanimemente, todos os alunos disseram que já tinham lido textos desse tipo – cf. gráfico 1.



Fonte: Elaboração própria

Vale salientar que o contato com o gênero conto se dá, na grande maioria das vezes, nas etapas iniciais da Educação Básica, principalmente por meio dos contos

de fadas. Entretanto, uma abordagem de leitura que envolva uma diversidade temática, como as questões étnico-raciais, raramente ocorre. Isso se torna bastante preocupante, visto que as escolas são por si mesmas espaços de diversidade e ignorar essa realidade contraria totalmente o papel de inclusão e convivência com diferentes grupos e identidades sociais.

Esse dado também pôde ser evidenciado ao se analisar a Categoria 1, descrita no quadro seguinte, que apresenta as respostas dos alunos à questão 7 do primeiro questionário.

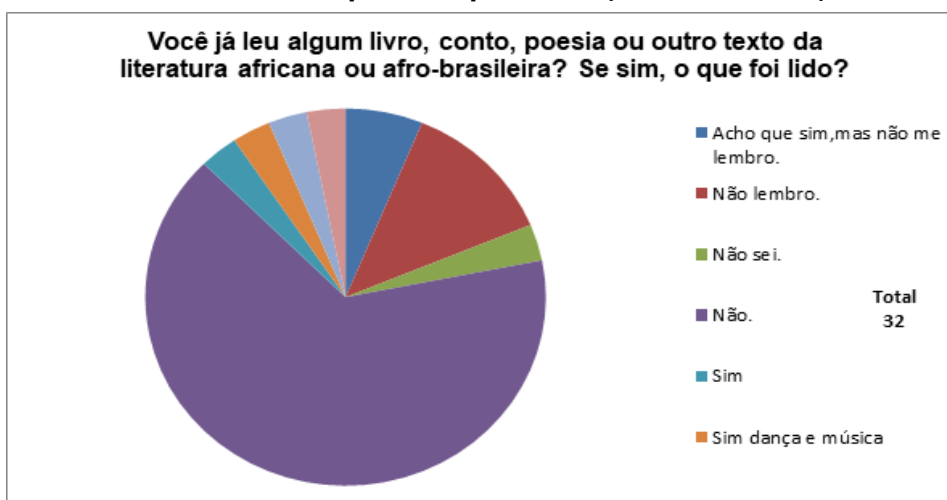
Quadro 8 - Resposta à questão 7 (Questionário 1)

“O que você sabe sobre a África e como teve acesso a essas informações?”	
Participante nº 04	“lá é um país muito humilde tem grande % de seca, e de fome tive acesso por meio de mídias e na escola também”
Participante nº 18	“Menor qualidade de vida, nenhum saneamento básico e poucos alimentos.”
Participante nº 20	“Que eles passam fome são negros, e tem poucos suprimentos lá”
Participante nº 29	“É muito grande, houve bastantes colonizações e ainda tem muitas tribos”

Fonte: Elaboração própria

Frente a essas respostas, concluiu-se que os alunos chegam ao final do Ensino Fundamental sem ter os conhecimentos básicos necessários sobre a África e, menos ainda, sobre narrativas que apresentem personagens negros ou afrodescendentes. O que fica evidente nessas respostas é o modo como a história é contada: sempre a partir da visão do outro, do homem branco, europeu e agente dos processos de colonização dos países periféricos. Vê-se uma insistência na prática daquilo que Oliveira e Candau (2010) chamam de “repressão de outras formas de produção de conhecimento não-europeias” (Oliveira; Candau, 2010, p. 20). Esse contexto não poderia ser diferente, já que grande parte dos alunos chega ao 9º ano sem ter lido um texto sequer de natureza africana e/ou afro-brasileira, como pode ser confirmado no gráfico 2.

Gráfico 2 - Resposta à questão 8 (Questionário 1)



Fonte: Elaboração própria

Essa é uma prática que culmina no apagamento das culturas subalternizadas, em especial a dos povos negros. Outro dado preocupante é a visão estereotipada que as escolas disseminam sobre a África e que contribui para uma perpetuação do colonialismo na sociedade. Para Fanon (2008), há que se ter forças para encarar essa visão disseminada por meio de atitudes racistas e que perpetuam o conceito de inferiorização do outro.

Na **Categoria 2**, que trata do perfil das personagens e suas representações, as questões 5 e 6 foram cruciais para se entender os prejuízos que a ausência de textos com temáticas africanas e/ou afro-brasileiras pode causar na construção da identidade e da valorização do povo negro.

Na questão 5, o foco esteve voltado para saber, dentre os contos já lidos pelos alunos, em quantos deles eles se recordavam ter encontrado personagens negras. Já na questão 6, o objetivo era saber quais eram os papéis desempenhados pelas personagens desses contos. A maioria dos alunos disse não ter encontrado personagens negras nos contos lidos. Aqueles que disseram “sim” relataram que, quando apareciam, estavam sempre desempenhando papéis negativos.

À vista disso, acredita-se que, quanto mais cedo o aluno tiver contato com a literatura africana e a afro-brasileira no contexto escolar, melhor será sua reflexão acerca das questões étnico-raciais na sociedade, bem como mais bem desenvolvido será o seu pensamento crítico, a sua construção identitária e, sem dúvida, a apresentação a ele de sua ancestralidade.

Finalizando as discussões desse questionário com a **Categoria 3**, a qual buscou saber mais sobre agentes influenciadores para a realização de leituras e os significados dessas leituras, obteve-se um dado extremamente significativo para todos os profissionais da Educação. A partir das respostas dadas às questões 2, 3 e 4, pôde-se notar que as perguntas ofertaram informações cruciais para a confecção das atividades que compuseram a SD, já que as respostas, novamente, foram iguais ou muito próximas. Todos tiveram o contato inicial com contos de fadas, que se tornaram importantes pelo valor afetivo e moral que envolvia os enredos.

Sobre a questão de quem apresentou o conto, ressalta-se a influência dos responsáveis (mãe e/ou pai) e do professor na formação leitora desses alunos – cf. gráfico 3. No que tange ao professor, isso reforça a importância de seu papel como mediador das atividades de leitura, estimulando o aluno a desenvolver suas competências leitoras, como afirmam os autores citados neste trabalho (Solé, 1998; Jouve, 2002; Cosson, 2009; entre outros).



Fonte: Elaboração própria

Assumindo o papel de agente influenciadora para a realização de leituras, coube à professora/pesquisadora elaborar um trabalho que ofertasse aos alunos outras percepções acerca dos negros, colocando-os como protagonistas nas mais diversas esferas sociais.

Foi, então, a partir desses dados, que se deu continuidade na elaboração das etapas seguintes da SD, tendo como foco o desenvolvimento das habilidades de leitura crítica dos três contos já citados anteriormente nesta pesquisa. Por meio do estudo desses contos, buscou-se promover situações de aprendizagens que

pudessem contemplar as lacunas observadas nas análises das respostas dos alunos ao primeiro questionário.

Ademais, ressaltou-se a necessidade de um redirecionamento do ensino de literatura e leitura literária nas escolas, que atendesse satisfatoriamente à demanda de um letramento que contemple narrativas produzidas por autores oriundos de grupos subalternizados dentro da sociedade. Essa é uma expectativa já prevista por Cosson (2009), quando menciona a função do letramento literário que é a de “[...] tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas” (Cosson, 2009, p. 17).

Para isso, a implementação das atividades subsequentes da SD priorizou momentos de reflexão e ações que puderam colocar o negro numa situação positiva e despertar nos alunos o senso crítico e emancipador.

6.3 Considerações da produção inicial à produção final da sequência didática

Dando prosseguimento à SD, o momento da produção inicial se referiu ao ato de ler os contos selecionados. Dentre os objetivos dessa etapa, estava a introdução dos alunos ao universo da África e das literaturas africana e afro-brasileira, promovendo a compreensão e a empatia pelas temáticas abordadas nos textos, bem como a oportunização do conhecimento das obras (e dos textos) de modo individual e coletivo, viabilizando reflexões a respeito das relações étnico-raciais no ambiente escolar.

Para o enriquecimento desse momento, inicialmente, a aula foi realizada juntamente com o professor de História, que, como já mencionado, fez uma contextualização sobre o continente africano e suas contribuições para a formação cultural, científica e tecnológica, tão pouco ou quase nada, reconhecidas pelo mundo ocidental.

Posto isso, abriram-se espaços para que os alunos pudessem expor suas inquietações. Esse momento foi muito impactante. Todos os presentes alegaram nunca ter ouvido que as teorias matemáticas, tão verbalizadas nas escolas, como o Teorema de Pitágoras, já tinham sido pensadas e aplicadas pelos africanos há muito tempo (Silva; Fanti; Pedroso, 2016). Não sabiam que existiam tantas rainhas negras, uma vez que estas nunca lhes foram apresentadas. Revelaram não conhecer que,

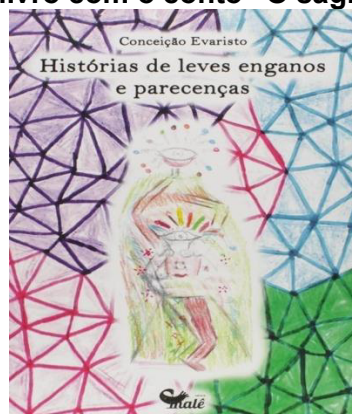
para as técnicas de mumificação, os egípcios já dispunham de fórmulas e procedimentos elucidados somente séculos depois por cientistas do ocidente. Foi uma aula muito produtiva e determinante para iniciar as leituras com foco nos objetivos da SD.

Face à necessidade de respostas aos questionamentos dos alunos, a professora/pesquisadora, juntamente com o colega de História, oportunizou o caráter interdisciplinar dessa aula para ressaltar o projeto histórico e político do processo de colonização da África e de outros continentes, edificado pelos países da Europa, que culminou no apagamento cultural dos povos colonizados. Sobre o exposto, evidencia-se um dos argumentos defendido por Oliveira e Candau (2010, p. 20) sobre o plano do colonizador que é:

(...) a repressão de outras formas de produção de conhecimento não-europeias, que nega o legado intelectual e histórico de povos indígenas e africanos, reduzindo-os, por sua vez, à categoria de primitivos e irracionais, pois pertencem à “outra raça”.

Para o início das leituras, a professora/pesquisadora, então, enviou os contos aos alunos pelo grupo de *WhatsApp* da turma e os projetou no quadro para que todos pudessem visualizar as obras na íntegra. Os contos “O sagrado pão dos filhos” e “As mãos dos pretos” fazem parte das coletâneas ilustradas abaixo.

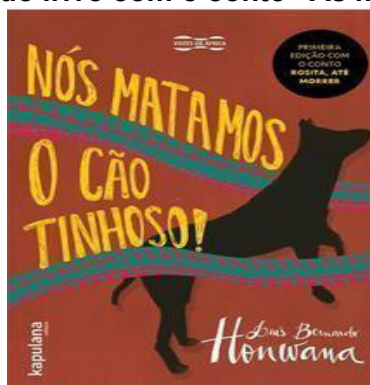
Figura 2 - Capa do livro com o conto “O sagrado pão dos filhos”



Fonte: Literafro¹⁶.

¹⁶ Disponível em: <http://www.lettras.ufmg.br/literafro/resenhas/ficcao/69-conceicao-evaristo-historias-de-leves-enganos-e-parecencas>. Acesso em: 26 maio 2024.

Figura 3 - Capa do livro com o conto “As mãos dos pretos”



Fonte: Página no *Facebook* da Editora Kapulana¹⁷

Após essa etapa, ocorreu a realização de cada um dos módulos previstos, com o registro das reflexões dos alunos feito em diários de leitura em grupo – os alunos foram divididos em 5 (cinco) grupos – e a produção final, com a aplicação do Questionário 2, referente à leitura e à interpretação do terceiro conto selecionado para esta pesquisa.

Na subseção seguinte, discutem-se os resultados dessas etapas, com base na análise dos diários, das respostas dadas pelos alunos ao segundo questionário e, ainda, das observações feitas pela professora/pesquisadora durante a aplicação de toda a SD.

6.3.1 Resultados e discussão dos Diários de leitura

Como já descrito nos procedimentos metodológicos deste estudo, os diários foram produzidos em grupos durante as atividades realizadas nos módulos. No entanto, na etapa nomeada como **Produção Inicial** na SD, os alunos foram envolvidos pelo contexto de leitura dos textos, procedendo-se ao processo de motivação e de introdução (Cosson, 2009), com a apresentação dos dois primeiros contos¹⁸, os textos “O sagrado pão dos filhos”, de Conceição Evaristo, e “As mãos dos pretos”, de Bernardo Honwana.

Essa etapa antes da leitura é, segundo Solé (1998), uma estratégia muito promissora para situar os alunos no contexto em que as leituras serão construídas.

¹⁷ Disponível em:

https://www.facebook.com/ekapulana/photos/a.643073089152923/1344639245662967/?type=3&locale=pt_BR. Acesso em: maio 2024.

¹⁸ Ver subseção 6.3.3.

Sendo assim, os estudantes foram questionados sobre o que sabiam sobre os autores, os títulos e as possíveis temáticas abordadas nos contos. Esses questionamentos compuseram um repertório de estratégias de leitura que, para Solé (1998), são condutas eminentes, capazes de elevar o nível de compreensão dos conteúdos lidos.

Seguiu-se, então, para a leitura dos textos. Ela foi realizada de modo partilhado, convidando os alunos a participarem. Nem todos quiseram ler em voz alta, de modo que a atividade foi feita respeitando o momento de cada leitor, numa prática de revezamento em que todos tomaram para si a responsabilidade de fazê-la plenamente. A atuação da professora/pesquisadora, assim como proposto por Solé (1998, p. 102), foi a de “(...) garantir o elo entre a construção que o aluno pretende realizar e as construções socialmente estabelecidas”.

De modo sucinto, o conto de Evaristo enreda sobre a história de vida da família Pedragal, composta somente por pessoas brancas, ricas e opressoras; e da empregada doméstica Andina Magnólia, mulher negra, cuja rotina oscila entre a casa da patroa, detentora de luxo, conforto e comida farta, e o seu lar, onde vive, miseravelmente, com seus filhos. Certa vez, pediu à patroa que lhe desse um pedaço de pão para levar para os filhos que estavam famintos em casa. Tem seu pedido negado. Como forma de consolo, a patroa lhe oferece um pedaço do pão para comer ali mesmo. Propositalmente, ao devorá-lo, Andina deixa que migalhas caiam entre os seus seios e, assim, ela consegue levar para os filhos aquele que será **o sagrado pão dos filhos**.

Já o texto de Honwana versa sobre a inquietação de um menino que deseja saber por que razão as palmas das mãos dos negros são brancas. Na busca por uma resposta convincente, acaba se deparando com explicações dadas por pessoas brancas, cujas falas são marcadas pelo discurso racista que coloca o negro como um ser inferior às outras raças e vítima de zombarias. Insatisfeito com as narrativas dadas pelas personagens que dialogam com ele, o menino chega à casa e questiona a própria mãe sobre sua dúvida. É nesse momento que a criança encontra sentido e coerência para sua inquietação. A figura da mãe, assim como no conto de Evaristo, ressignifica a vida da criança ao explicar o porquê de as mãos dos negros serem como são.

Levando em conta essa contextualização, deu-se início à atividade de

produção dos dados aqui apresentados, com a realização do **módulo 1**. Nesse momento, a relevância dada à existência dos negros, bem como a necessidade de haver igualdade étnico-racial, pôde ser vista nos registros que os alunos fizeram nos diários em diferentes momentos da SD, expostos a partir de três categorias, como já citado anteriormente. Assim, na **Categoria 1**, as evidências foram agrupadas respeitando as percepções que os alunos tiveram sobre as leituras realizadas dos textos africano e afro-brasileiro.

Dando prosseguimento às análises, apresentam-se abaixo os dados registrados pelos alunos:

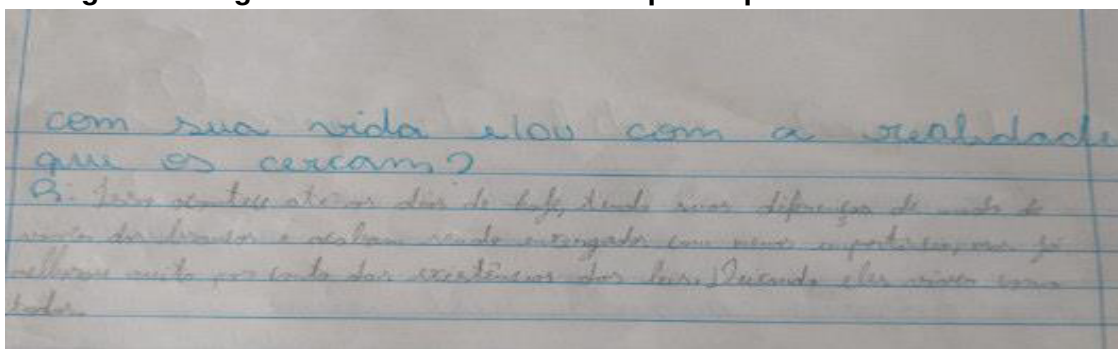
Quadro 9 - Resposta à questão 1 do módulo 1

“O que mais lhe chamou atenção nos textos lidos?”	
Diário 1	“Na parte que fala que “Deus os fez pretos porque os tinha de haver. Ele pensou que realmente tinha de os haver , ou seja, eles tinham algum propósito.”
Diário 2	“O preconceito que as pessoas tem com os negros”
Diário 3	“A criatividade dos avós de inventarem histórias sobre como negros tem as palmas das mãos brancas”
Diário 4	“Falas racistas e ultrapassadas vinda de gerações”
Diário 5	“Professor disse um dia que as palmas das mãos dos pretos são mais claras que o corpo”

Fonte: Elaboração própria

Na proposta do módulo 1, os questionamentos mantiveram uma estreita relação com a autonomia do leitor e o seu encontro com a obra. Desse modo, numa das questões dessa atividade, viu-se uma semelhança entre as respostas quanto à percepção do discurso racista de algumas personagens. Solicitou-se que os grupos refletissem sobre o seguinte questionamento: “Em que medida as narrativas dialogam com sua vida e/ou com a realidade que os cerca?”. Apresentam-se, na continuação, os registros feitos.

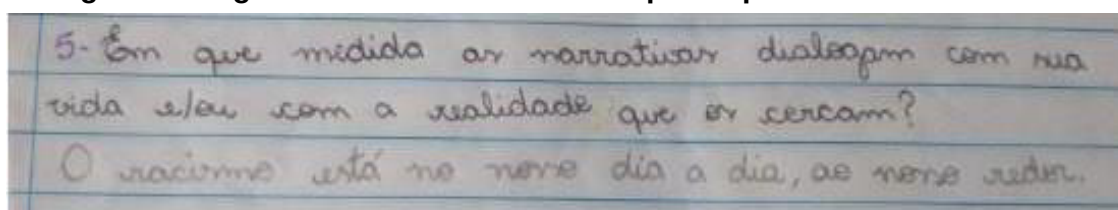
Figura 4 - Registro do diário 1 referente à quinta questão do módulo 1



Isso acontece até os dias de hoje, tendo suas diferenças de vida de viver dos brancos e acabam sendo enxergados com menos importância, mas já melhorou muito por conta das existências das leis. Deixando eles viver com todos.

Fonte: Figura da autora

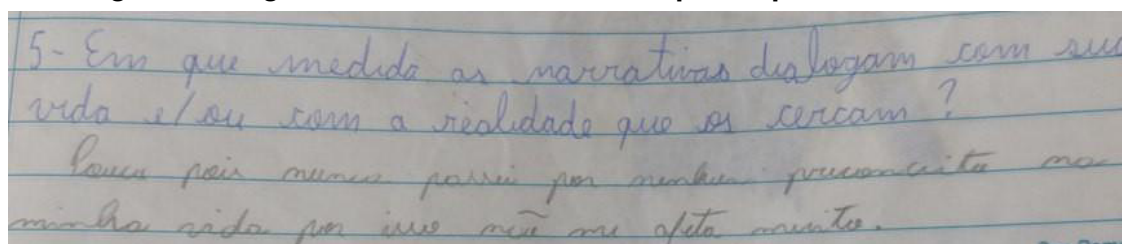
Figura 5 - Registro do diário 2 referente à quinta questão do módulo 1



O racismo está no nosso dia a dia, ao nosso redor.

Fonte: Figura da autora

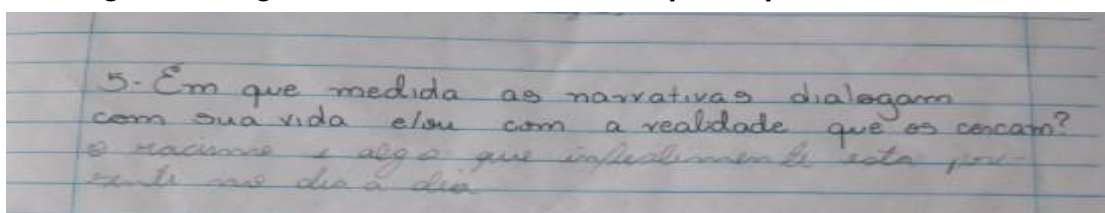
Figura 6 - Registro do diário 3 referente à quinta questão do módulo 1



Pouco pois nunca passei por nenhum preconceito na minha vida por isso não me afeta muito.

Fonte: Figura da autora

Figura 7 - Registro do diário 4 referente à quinta questão do módulo 1

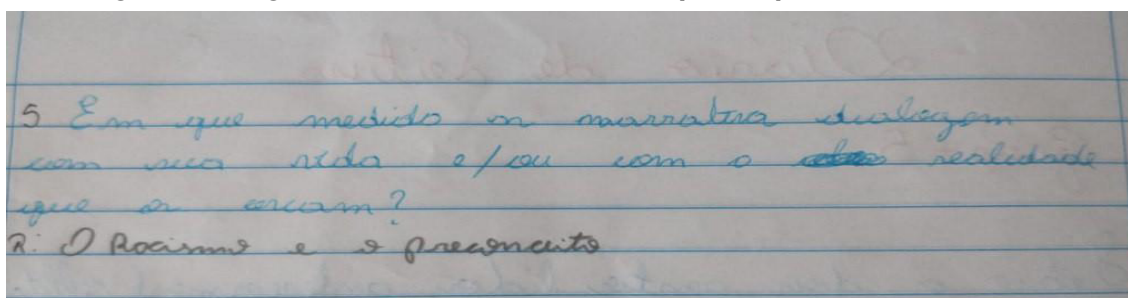


5- Em que medida as narrativas dialogam com sua vida e/ou com a realidade que os cercam?
O racismo e algo que infelizmente esta presente no dia a dia

O racismo e algo que infelizmente esta presente no dia a dia

Fonte: Figura da autora

Figura 8 - Registro do diário 5 referente à quinta questão do módulo 1



5 Em que medida as narrativas dialogam com sua vida e/ou com a realidade que os cercam?
R: O Racismo e o preconceito

O racismo e o preconceito

Fonte: Figura da autora

Com exceção da resposta dada à questão na figura 6, em que os alunos manifestaram nunca terem vivenciado situações de racismo como as que as personagens sofreram, os demais descreveram o racismo e o preconceito presentes na sua realidade. Esse reconhecimento entre a ficção e a realidade traz o potencial humanizador que só o texto literário é capaz de ofertar. Percebe-se que os participantes se conectaram com as experiências das personagens e identificaram, por meio delas, representações recorrentes na sociedade e no dia a dia. Ou seja, identificaram práticas racistas naturalizadas, incorporadas nas ações dos indivíduos

Ainda no módulo 1, quando foram questionados acerca da importância de se ler textos como os que foram propostos, todos os diários apresentaram respostas positivas, como:

Quadro 10 - Resposta à questão 3 do módulo 1

“Para vocês, qual a importância da leitura de textos africanos e afro-brasileiros nas aulas de Língua Portuguesa?”	
Diário 1	Para aprender mais sobre os costumes, cultura, sua língua e sobre os povos afro-brasileiros.
Diário 2	Trazer mais visibilidade aos contos e conscientizar as pessoas.
Diário 3	Para saber sobre a cultura e as dificuldades dos povos negros.
Diário 4	Para que possamos explorar as diversas culturas e origens brasileiras.
Diário 5	Estudo, educação e conhecimento.

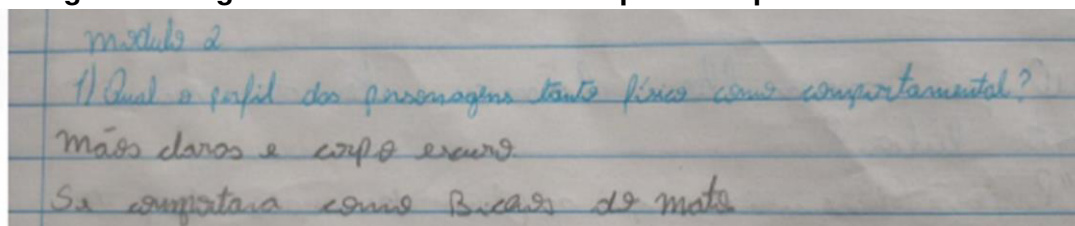
Fonte: Elaboração própria

Os objetivos traçados para o uso desses diários centravam-se na interpretação dos textos, buscando explorar as competências leitoras e o senso crítico dos alunos. Embora tenha havido subjetividades nas respostas, foi possível observar que a temática do racismo abordada nos dois contos ganhou muita repercussão na visão dos alunos.

As respostas coletadas por meio dessa questão retomam o que Solé (1998) diz sobre os objetivos da leitura. É possível perceber que, para os alunos, a oferta dos contos deu-lhes múltiplas possibilidades para além da leitura como deleite. Esse dado reafirma o argumento de que, numa atividade de leitura, as estratégias lançadas antes, durante e depois de se ler o texto são ferramentas cruciais para a formação do leitor que se pretende ver na sociedade.

Avançando com as análises dos diários, partiu-se para os dados coletados no **módulo 2** da SD. A atividade proposta centrava-se na busca pela ampliação das competências leitoras, do senso crítico e interpretativo, e nas reflexões a respeito das relações étnico-raciais no ambiente escolar e fora dele. Desse modo, a **Categoria 2**, eleita para explicitar tais fenômenos, trouxe as marcas discursivas que apontaram as práticas de racismo vivenciadas pelas personagens dos contos lidos, destacando ou ilustrando aspectos físicos e/ou psicológicos de trechos que mais se conectaram com as suas experiências de vida. Na sequência, apresentam-se as evidências dessa categoria.

Figura 9 - Registro do diário 5 referente à primeira questão do módulo 2

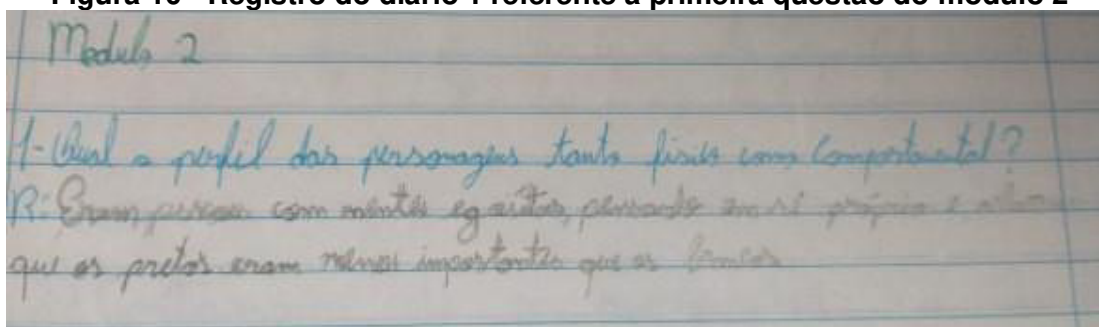


módulo 2
1) Qual o perfil das personagens tanto físicas como comportamental?
Mãos claras e corpo escuro
Se comportava como Bichos do mato

Mãos claras e corpo escuro.
Se comportava como bichos do mato

Fonte: Figura da autora

Figura 10 - Registro do diário 1 referente à primeira questão do módulo 2

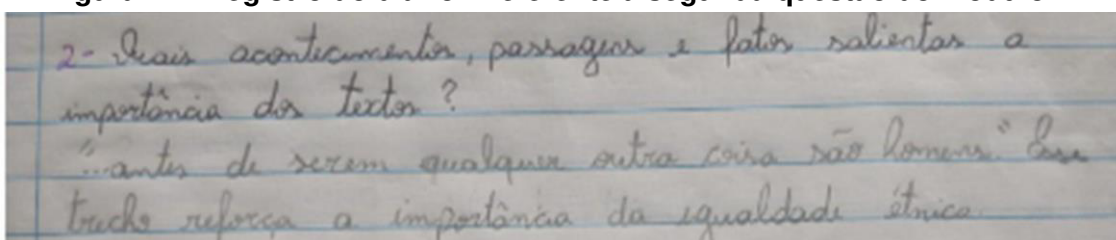


Módulo 2
1- Qual o perfil das personagens tanto físicas como comportamental?
R: Eram pessoas com mentes egoístas, pensando em si próprio e achavam que os pretos eram menos importantes que os brancos

Eram pessoas com mentes egoístas, pensando em si próprio e achavam que os pretos eram menos importantes que os brancos.

Fonte: Figura da autora

Figura 11 - Registro do diário 2 referente à segunda questão do módulo 2



2- Quais acontecimentos, passagens e fatos salientam a importância dos textos?
“antes de serem qualquer outra coisa são homens.” Esse trecho reforça a importância da igualdade étnica

“... antes de serem qualquer outra coisa são homens.” Esse trecho reforça a importância da igualdade étnica.

Fonte: Figura da autora

De modo geral, os alunos atribuíram aos brancos os adjetivos **preconceituosos** e **desumanizados**, caracterizando-os com **mentes egoístas**. Notou-se que as respostas dadas à questão despertaram sentimentos de muita indignação nos alunos. Nesse momento, verificou-se o diálogo do leitor com o texto literário, uma vez que houve um mergulho nas sensações despertadas pela narrativa, que evocou sentimentos diversos naqueles que a leram. Quanto a essa

capacidade, Jouve (2002, p. 19) salienta que é “o ‘charme da leitura’ que advém das emoções. Leitores amam, admiram ou mesmo odeiam personagens das obras que lêem, criando relações afetivas e pessoais”. Nesse universo criado pelas palavras, reconhece-se o potencial humanizador do texto literário.

Para Candido (1989, p. 113), “a literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apóia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas”. Por conseguinte, aponta-se a importância do letramento literário nas práticas de ensino de leitura, que permitem o aprofundamento nas palavras e a ampliação do lugar comum dos textos para outros espaços pela ressignificação do que é lido, dimensão importante da leitura literária.

A seguir, demonstram-se ilustrações das obras lidas feitas pelos alunos.

Figura 12 - Conjunto de ilustrações dos trechos das obras lidas, extraídas dos diários 4, 3 e 2, respectivamente



Fonte: Figura da autora

Embora haja muitas pesquisas que se debruçam em análises de imagens, enfatiza-se que, para este estudo, não se pretendeu utilizá-las para esse fim. As imagens serviram apenas para ilustrar algumas cenas que os alunos destacaram

durante as leituras e quiseram reproduzi-las. Reconhece-se que a análise de imagens pode ser uma interessante perspectiva para pesquisas futuras, mas, por não constituir o *corpus* deste trabalho, não foi considerada. O que interessa, com o compartilhamento dessas imagens, é verificar certamente o que impactou os alunos com essas leituras.

Uma cena muito particular do conto “O sagrado pão dos filhos”, que foi ilustrada pelos participantes, é o momento em que Andina Magnólia, ao comer o pão, deixa cair os farelos no entresseio. Essas migalhas serviriam de alimento para os filhos que a esperavam em casa. Andina é a representação da resistência dos povos negros às atrocidades cometidas por séculos pelos colonizadores e mantidas até hoje como uma herança colonial. A personagem é impedida de levar o pão para os filhos que estavam em casa, no entanto, sua força e desobediência são medidas pelo enfrentamento ao deixar cair migalhas do pão nos seios para levá-las a seus filhos. O egoísmo da patroa se opõe ao ato de coragem da empregada, que não hesita em fazer o que fez com as migalhas colhidas do pão.

Analisadas à luz da colonialidade vs. decolonialidade, as atividades do módulo 2 trouxeram importantes abordagens que propõem rupturas, a partir de um trabalho que busca o letramento literário. Ao colocar em cena duas mulheres em condições sociais distintas, observa-se claramente o sistema de poder excessivo dado à patroa, rica e branca, sobre a empregada, pobre e negra. Esta última, mesmo em desvantagem, não desiste de lutar e enfrentar as condições que lhe foram impostas. Nesse sentido, ao examinar as produções dos diários de leitura e de interpretação dos contos, observou-se diálogo com o que Quijano (2005) cunhou como colonialidade do poder, do ser e do saber, legitimando as concepções de raça e de racismo que colocam o negro como um subalterno incapaz de agir e pensar, tornando-o invisível e desumano.

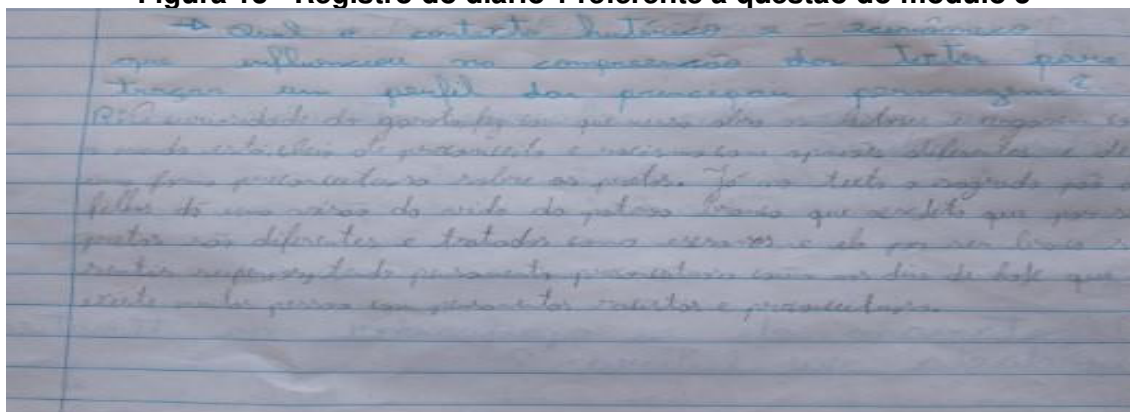
Compreender a urgência de se tencionar tais temáticas dentro das práticas de leitura é fazer uma escolha pela luta contra os sistemas hegemônicos historicamente conduzidos pelos currículos eurocêntricos. Ademais, a BNCC contempla, ainda que sutilmente, uma possibilidade de abordagem, dentro do currículo, com textos que tratem da diversidade, quando diz que, para a formação de um leitor-fruidor, devem ser considerados “(...) diferentes gêneros, estilos, autores e autoras – contemporâneos, de outras épocas, regionais, nacionais, portugueses, africanos e

de outros países [...]” (Brasil, 2018, p. 157).

Diante disso, é imprescindível que as instituições de ensino tomem consciência de que a escola é um espaço legitimado para a formação humana. Cabe aos profissionais da Educação assumirem essa responsabilidade com espaços privilegiados em seus planejamentos, dando a devida relevância para os textos africanos e afro-brasileiros nas aulas de leitura.

Para finalizar a etapa de análise dos diários, elegeu-se a **Categoria 3**, que buscou checar evidências que apontassem os conhecimentos sócio-históricos que os alunos tinham ao ler os textos. Para tanto, os grupos foram convidados a responder à seguinte questão: “Qual o contexto histórico, social e econômico que influenciou na compreensão dos textos para traçar um perfil das principais personagens?”. A seguir, destacam-se as respostas registradas nos diários.

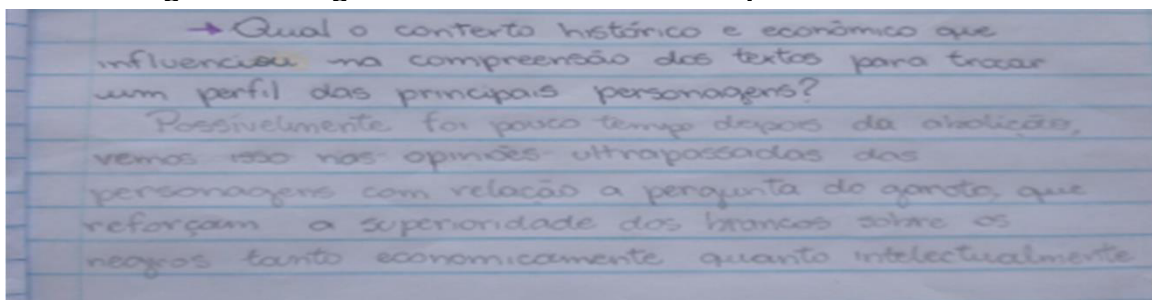
Figura 13 - Registro do diário 1 referente à questão do módulo 3



A curiosidade do garoto fez com que nessa obra os leitores enxergassem como o mundo está cheio de preconceito e racismo com opiniões diferentes e de forma preconceituosa sobre os pretos. Já no texto o sagrado pão dos filhos dá uma visão da vida da patroa branca que acredita que por serem pretos são diferentes e tratados como escravos e ela por ser branca se sentir superior, tendo pensamento preconceituoso, como nos dias de hoje que tem muitas pessoas racistas e preconceituosas

Fonte: Figura da autora

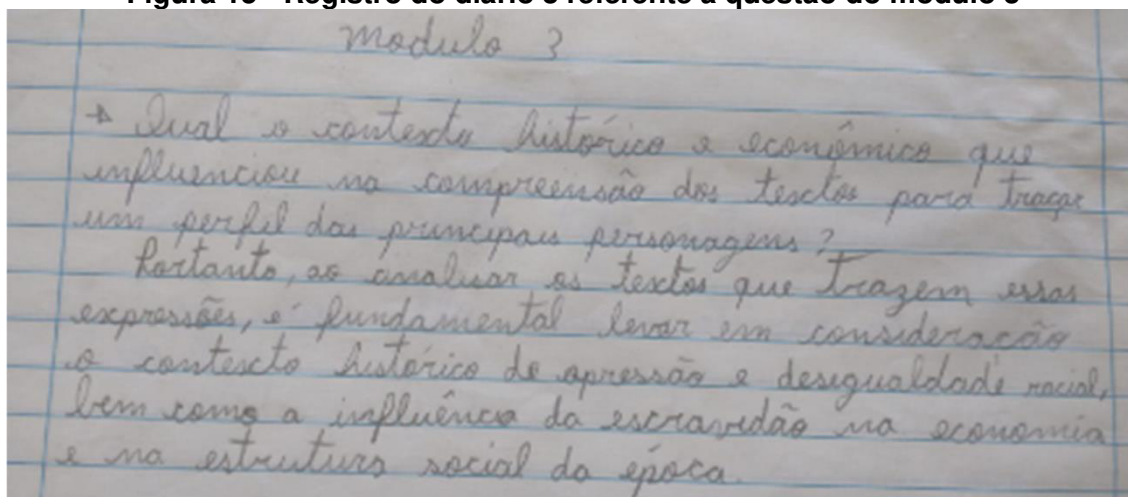
Figura 14 - Registro do diário 2 referente à questão do módulo 3



Possivelmente foi pouco depois da abolição, vemos isso nas opiniões ultrapassadas das personagens com relação a pergunta do garoto, que reforçam a superioridade dos brancos sobre os negros tanto economicamente quanto intelectualmente

Fonte: Figura da autora

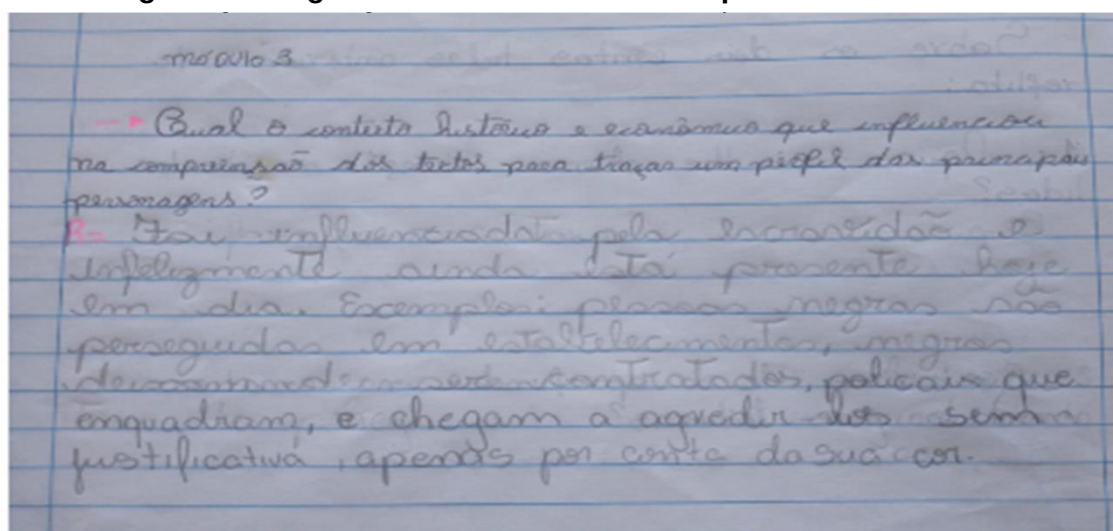
Figura 15 - Registro do diário 3 referente à questão do módulo 3



Portanto, ao analisar os textos que trazem essas expressões, é fundamental levar em consideração o contexto histórico de opressão e desigualdade racial, bem como a influência da escravidão na economia e na estrutura social da época.

Fonte: Figura da autora

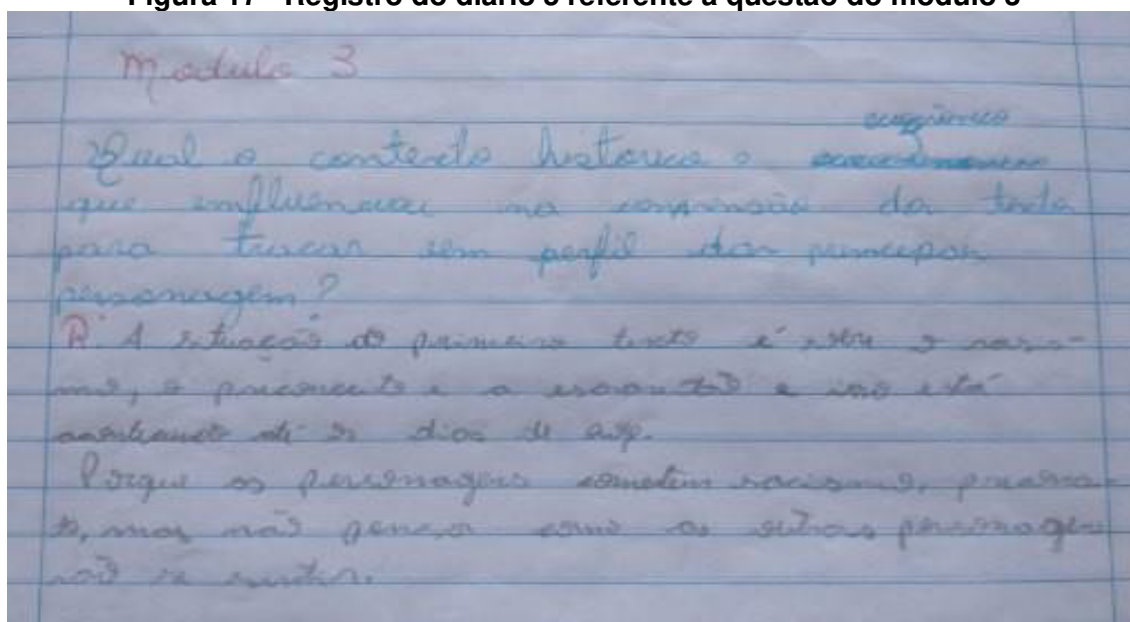
Figura 16 - Registro do diário 4 referente à questão do módulo 3



Foi influenciada pela escravidão e infelizmente ainda está presente hoje em dia. Exemplos: pessoas negras são perseguidas em estabelecimentos, negros deixando de serem contratados, policiais que enquadraram, e chegam a agredir-los sem justificativa, apenas por conta da sua cor.

Fonte: Figura da autora

Figura 17 - Registro do diário 5 referente à questão do módulo 3



A situação do primeiro texto é sobre o racismo, o preconceito e a escravidão e isso está acontecendo até os dias de hoje. Porque os personagens cometem racismo, preconceito mas não pensam em como as outras personagens vão se sentir.

Fonte: Figura da autora

Na visão dos alunos, a temática da escravidão ficou mais perceptível. Em todos os diários foi possível visualizar esse fato histórico como o principal evento

influenciador para traçar um perfil das personagens. Algumas palavras retiradas de cada uma das figuras acima confirmam esse posicionamento perfilador em relação ao tema supracitado. Aqui cabe uma importante ressalva quanto aos currículos escolares, que, ao abordarem o papel do negro na história, colocam-no sempre com a visão negativa e/ou estereotipada.

No entanto, quando se pretende adotar uma prática decolonial para as aulas, pensa-se em trazer todas as histórias dos povos africanos e afro-brasileiros para além da perspectiva escravagista. Nesse sentido, é necessário que em todas as áreas do conhecimento sejam exploradas as contribuições dos povos africanos a diversas áreas do conhecimento técnico e científico, como a Engenharia, a Matemática, a Medicina, a Agricultura, dentre tantas outras, e que erroneamente são atribuídas a outros povos, como os europeus.

Ainda analisando os recursos linguísticos, na figura 13, aparecem as palavras preconceito/pretos/patroa/branca/escravos/racistas; na 14, abolição/superioridade; na 15, opressão/desigualdade/escravidão; na 16, escravidão/negro/cor; e, na 17, preconceito/escravidão/racismo. Esse repertório evidenciou o posicionamento dos alunos participantes diante da postura das personagens brancas em relação aos negros nos dois contos. Na perspectiva de Jouve (2002), é possível dizer que os alunos se conectaram com os textos criticamente, colocando os conhecimentos históricos adquiridos ao longo de sua formação dentro da prática leitora. Esse é um dos objetivos da leitura crítica: “se a leitura é uma experiência, é porque, de um modo ou de outro, o texto age sobre o leitor” (Jouve, 2002, p.123).

Ao analisar os registros nos diários de leitura, percebeu-se que os alunos acionaram muitas estratégias de leitura para chegar às conclusões apontadas nos textos. Para Solé (1998) essa mobilização é o foco principal quando se pretende formar leitores com habilidades de

(...) interrogar-se sobre a sua própria compreensão, estabelecer relações entre o que lê e o que faz parte do seu acervo pessoal, questionar seu conhecimento e modificá-lo, estabelecer generalizações que permitam transferir o que foi aprendido para outros contextos diferentes (...) (Solé, 1998, p. 72).

No movimento pedagógico percorrido até aqui, as atividades propostas pela SD foram mediadas pela professora/pesquisadora, a fim de prover habilidades e competências quanto ao conhecimento e uso de estratégias de leitura e letramento

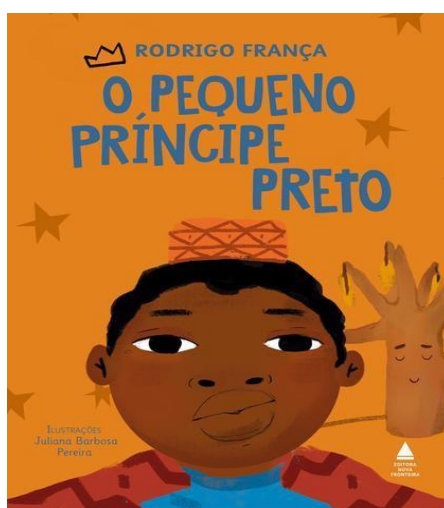
literário. Desde a apresentação da situação inicial até a finalização dos módulos, a intenção maior foi possibilitar um leque de oportunidades de aprendizagens quanto à leitura crítica. No entanto, algo muito curioso ocorreu em todos os registros obtidos por meio dos diários: os registros são sempre em terceira pessoa. Como já dito na subseção 5.2, que versa sobre o local e os participantes da pesquisa, 15 (quinze) estudantes são negros, 11 (onze) são pardos e 9 (nove) são brancos.

O passo seguinte previsto na SD foi o da produção final, que aconteceu individualmente, conforme descrito no item a seguir.

6.3.2 Resultados e discussão do Questionário 2

Como previsto na SD de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a conclusão do trabalho se dá com uma produção final. Assim como na produção inicial, nesta etapa, optou-se pela aplicação de um novo questionário on-line, com 8 (oito) questões abertas, enviado aos alunos via *WhatsApp*, sobre um novo conto – “O Pequeno Príncipe Preto”, de Rodrigo França (cf. figura 18) –, como forma de avaliar se os objetivos desta pesquisa foram alcançados e em que medida isso aconteceu.

Figura 18 - Capa do livro “O Pequeno Príncipe Preto”



Fonte: Amazon¹⁹

A obra selecionada dialoga com o clássico “O Pequeno Príncipe”, de Antoine

¹⁹ Disponível em: <https://www.amazon.com.br/Pequeno-Pr%C3%ADncipe-Preto-Rodrigo-Fran%C3%A7a/dp/8520938388>. Acesso em: 21 maio 2024.

de Saint-Exupéry. “O Pequeno Príncipe Preto”, originalmente, foi produzido para o teatro; somente em 2020 ganhou sua versão no formato de conto, como literatura brasileira, pela Editora Nova Fronteira. Escrito por um homem negro, que, além de escritor, é ator, diretor, dramaturgo, artista plástico e articulador cultural, o enredo evoca a necessidade de colocar uma criança negra no papel de protagonista. Para isso, o conto ressignifica o texto francês ao colocar a raposa, a Baobá e o protagonista numa dimensão muito diferente daquela em que foi produzido o texto de Saint-Exupéry.

Assim, esse momento tornou-se um riquíssimo instrumento de sondagem acerca do trabalho desenvolvido, permitindo à professora/pesquisadora uma avaliação do percurso construído com os alunos. Para Cosson (2009, p. 113), “(...) é a leitura literária feita pelo aluno que está no centro do processo de ensino e aprendizagem, devendo a avaliação buscar registrar seus avanços para ampliá-los e suas dificuldades para superá-las”.

Assim como no questionário 1, aplicado no dia 2 de agosto de 2023, neste outro, aplicado no dia 19 de outubro de 2023, participaram 32 (trinta e dois) alunos²⁰.

A análise do questionário 2 se inicia pela discussão da **Categoria 1**, “Gosto pela leitura”. O objetivo dessa exploração foi apresentar o que os alunos sentiram com a leitura em questão. Abaixo constam algumas das respostas dadas.

Quadro 11 - Respostas à questão 2 (Questionário 2)

(continua)

“Quais sensações foram despertadas em você durante a leitura do conto?”	
Participante nº 03	“ Felicidade , pois se vê que o personagem se sente muito bem com sua aparência.”
Participante nº 10	“Eu achei a história linda, muito bem ilustrada é interpretada.”
Participante nº 12	“Surpresa, pois é difícil um personagem negro no papel de protagonista, principalmente enaltecendo-o .”
Participante nº 20	“Uma sensação de aprendizagem e uma surpresa. Tanto por conta de uma história que de uma origem Europeia (Um Pequeno Príncipe), ser reescrita com um personagem Preto. E na minha

²⁰ Cabe destacar que dentre esses 32 alunos, 3 foram remanejados – isso significa dizer que esses três estudantes não participaram da aplicação da SD, apenas da última etapa – a da produção final.

Quadro 11 - Respostas à questão 2 (Questionário 2)

(conclusão)

“Quais sensações foram despertadas em você durante a leitura do conto?”	
Participante nº 20	opinião isso é uma coisa ótima, por conta que ele fala de um tema bem delicado que é o racismo, de uma forma bem legal.”
Participante nº 24	“A história pode despertar empatia pelo protagonista, o Pequeno Príncipe Preto, e suas experiências de exclusão e busca por aceitação . A sensibilidade da escrita, juntamente com as ilustrações, pode evocar uma resposta emocional à história e às experiências do personagem principal.”

Fonte: Elaboração própria

Diferentemente das falas de indignação e tristeza manifestadas nas respostas das atividades de leitura dos dois primeiros contos, neste momento, houve pleno reconhecimento da importância de se valorizar e respeitar a diversidade racial, com efeitos muito positivos para o despertar dos sentidos emotivo, cognitivo e imaginário dos participantes, em que se apresentam as respostas que melhor sintetizam essa observação.

As evidências apontaram o papel do leitor com o texto, ao se envolver afetivamente com a personagem. O leitor vive e sente com ela as mesmas emoções. Nesse sentido, vê-se o potencial do texto literário como instrumento capaz de mexer com a sensibilidade de quem o lê – elemento peculiar que a literatura carrega consigo e que a torna essencial para a formação humana. O ato de ler é, nesse contexto, “desterritorializar: deixar passar pelo corpo os fluxos, as tendências inconscientes, as palavras de ordem que caracterizam o livro como ordenação” (Jouve, 2002, p.109).

Para a **Categoria 2** dessa análise, os alunos trouxeram as marcas discursivas que apontaram autoria negra e o reconhecimento das características da personagem como protagonista da sua própria existência. Serviram como evidências os dados obtidos nas questões 1 e 3.

Quadro 12 - Respostas às questões 1 e 3 (Questionário 2)

“O que você sabe sobre a vida e obra do autor?”	
Participante nº 04	“O nome dele é Rodrigo França. Ele é um escritor brasileiro que defende a população negra do Brasil, os direitos das pessoas e também participou de um reality show.”
Participante nº 11	“O Rodrigo França conhecido também pelo programa Big Brother Brasil (BBB), artista, teatrólogo, escritor. Dono da obra literária infantil "O Pequeno Príncipe Preto" um livro baseado em uma peça teatral.”
Participante nº 12	“Rodrigo França é um ator, dramaturgo negro.”
Participante nº 24	“O nome dele é Rodrigo França, ele participou do BBB e é um artista , o livro veio de um espetáculo que ficou mais de um ano em cartaz.”
Participante nº 30	“O autor é um homem negro que vai contra o racismo trazendo representatividade para a obra francesa "O pequeno príncipe".”
“Qual a postura da protagonista frente às suas próprias características físicas?”	
Participante nº 3	“Muito boa, ja que ele aceita e compreende a sua beleza.”
Participante nº 12	“Boa, ele enaltece a sua boca, seus dentes, seu nariz, seu cabelo e sua cor.”
Participante nº 24	“No conto "O Pequeno Principe Preto", o protagonista, o Pequeno Principe Preto, demonstra uma postura positiva e confiante em relação às suas próprias descrições físicas. O Pequeno Principe Preto possui orgulho de sua identidade e aparência, reivindicando seu espaço e buscando ser reconhecido por sua essência e não apenas por sua pele.”

Fonte: Elaboração própria

O fato de o autor do conto ter participado de um *reality show* muito conhecido entre o público adolescente fez toda a diferença neste questionamento. Outra informação muito importante foi o reconhecimento dado ao autor como aquele que “defende a população negra do Brasil, os direitos das pessoas”, citado por um dos alunos. Ou ainda “Rodrigo França é o autor de "O Pequeno Príncipe Preto", um livro infantil lançado em 2018. A história é uma adaptação do clássico livro "O Pequeno Príncipe" de Antoine de Saint-Exupéry (...)", cujo enredo já era conhecido pelos alunos por ter sido lido nas séries anteriores, e que, pelas mãos de Rodrigo França, “ganhou uma nova abordagem com o objetivo de promover a representatividade e a diversidade na literatura infantil”.

Diante disso, percebeu-se que o acionamento dos conhecimentos prévios tão enfatizados por Solé (1998) ou a introdução dita por Cosson (2009) foram ativados e colocados em prática nesta atividade individual e avaliativa da SD. Esse foi um aceno positivo quanto às expectativas almejadas nos objetivos da pesquisa, já que, além de conhecer o autor da obra, alguns já anunciaram o engajamento dele com as desigualdades raciais.

As respostas são muito simbólicas para esse contexto. Elas desconstróem os estereótipos que são comumente atribuídos aos negros como quando aparecem em alguma literatura clássica, por exemplo. As palavras “aceitação”, “orgulho”, “enaltece”, “felicidade” são também representativas da situação da personagem principal da obra que passa a ser vista pelo leitor como ser humanizado. Essa percepção aponta para o alcance que a leitura crítica é capaz de suscitar naqueles que se apropriam profundamente do texto lido.

Assim, a perspectiva decolonial adotada para as leituras surge com a **Categoria 3**, para a análise deste questionário final. Por meio dela, apontou-se a valorização da ancestralidade como fator positivo na construção da identidade humana. Essa percepção pôde ser vista na forma como a personagem se opõe ao tratamento, muitas vezes, dado à pessoa negra em nossa sociedade, e isso interferiu na visão positiva que os alunos alavancaram com a leitura. O Pequeno Príncipe Preto é um ser forte e feliz com suas experiências de vida. Logo, permite-se pensar que a leitura trouxe um legado da cultura histórica que o negro construiu por meio da exaltação de sua ancestralidade. No conto, o negro já não é mais visto como um corpo escravizado, de sofrimento, de subalternização; pelo contrário, é colocado como protagonista de sua própria existência, valoriza-se quem é e de onde veio.

Nas questões 4, 5 e 6, os alunos foram direcionados, especialmente, a refletir sobre a presença da árvore Baobá na obra (cf. quadro 13). Ao estabelecerem relação com o texto europeu de Antoine de Saint-Exupéry, ficou evidente a autonomia crítica dos alunos diante do texto. Isso refletiu a pertinência de se ter trabalhado a SD, uma vez que todo o trabalho percorrido funcionou como ferramenta pedagógica e conscientizadora, capaz de promover o respeito e o resgate das ancestralidades por meio da valorização do negro na sociedade.

Ressalta-se aqui, mais uma vez, a necessidade de se fazer valer a Lei nº

10.639/03, que torna obrigatória a inclusão, no currículo oficial de ensino, da temática “História e Cultura Afro-brasileira”. Negar a oferta desse conteúdo não é somente uma desobediência à lei, mas um ato de irresponsabilidade pedagógica frente às necessidades de construção de uma sociedade justa e democrática tão esperada pelas instituições de ensino.

Quadro 13 - Respostas às questões 4 e 5 (Questionário 2)

“De que modo a referência aos elementos da flora, como o Baobá, retoma a obra clássica de Antoine de Saint-Exupéry? Como essa retomada é ressignificada pelo protagonista de modo a surpreender as expectativas do leitor?”	
Participante nº 13	“A baobá ela é considerada uma árvore da vida de posteridade, e na obra de antoine de forma negativa.”
Participante nº 19	“Que vc tem que valorizar e saber da onde vc veio, suas raízes, para se mesmo se amar e se cuidar.”
Participante nº 20	“A obra Original de Antoine Saint- Exupéry Fala de Baobá de forma ruim que tem que ser extraída de um certo planeta. Já a do Rodrigo França Ele fala de Baobá de forma boa que traz vida e prosperidade.”
Participante nº 22	“O autor resgata a representatividade do baobá na cultura africana em que o protagonista tem a árvore ancestral como a sua única companheira.”
Participante nº 23	“No conto europeu a árvore de Baobá e algo ruim e que se ele não arrancar a árvore "o mundo iria se acabar" já no de Rodrigo França A árvore de Baobá e retomada de uma forma totalmente positiva.”
Participante nº 26	“Ele não quer destruir a baobá como no antigo conto, pois ele acha o baobá uma árvore sagrada. E o pequeno príncipe quer espalhar sua semente.”

Fonte: Elaboração própria

Nos exemplos acima, que foram selecionados por darem uma visão representativa das respostas, pôde-se perceber como foi expressiva a forma de comparação do elemento da flora africana, redimensionado positivamente no conto e reafirmado pelos alunos. Ficou visível o fato de que a árvore estabelece uma relação emblemática de força da vida e que, na visão do Pequeno Príncipe Preto, precisa ser espalhada pelo Universo.

Tal percepção, exprimida pelos alunos, se aproximou dos objetivos alavancados para esta pesquisa: potencializar a leitura crítica por meio de contos

africanos e afro-brasileiros e, ademais, inseri-los em práticas de leituras desvinculadas de função utilitária. É uma leitura literária, cujo objetivo maior é o valor estético, vinculado ao princípio de recriar o mundo por meio das escolhas lexicais, capazes de trazer expressões e acionar o imaginário humano. Para finalizar o momento de avaliação, foram promovidos questionamentos, conforme demonstrado no quadro a seguir.

Quadro 14 - Respostas às questões 6, 7 e 8 (Questionário 2)

“Que temática social é evidenciada no conto e como ela se vincula com os textos lidos nos módulos da SD?”	
Participante nº 12	“de que a gnt olhe para o negro de uma forma humana que se não fosse por eles a gnt não seria nada.”
Participante nº 14	“Uma temática racial, mas dessa vez de forma positiva, lembrando da nossa ancestralidade ou seja, os negros. ”
“É possível estabelecer diálogo entre a temática do conto e o enredo dessa narrativa com outras histórias de nossa cultura? Se sim, como isso ocorre?”	
Participante nº 24	“Portanto, ao estabelecer um diálogo entre a temática do conto e outras histórias de nossa cultura, é possível ampliar a discussão sobre o racismo e fortalecer a luta pela igualdade e inclusão. ”
Participante nº 26	“O conto pode conter elementos que refletem ou dialogam com histórias e tradições de diferentes culturas. E pode servir como um veículo para explorar e questionar valores culturais, trazendo à tona questões sobre identidade, diversidade e inclusão. ”
“Como você compreende a relação das suas transições, da sua cultura, do autoamor e do autocuidado com os elementos de ancestralidade?”	
Participante nº 9	“Os elementos da nossa ancestralidade ajudaram muito a nossa evolução para que hoje tenhamos esse autocuidado, autoamor e etc.”
Participante nº 20	“Que vc tem que valorizar e saber da onde vc veio, suas raízes, para se mesmo se amar e se cuidar. ”

Fonte: Elaboração própria

Os exemplos em destaque no quadro anterior trazem recortes de falas que se relacionaram diretamente com uma visão crítica e sensível dos alunos no âmbito das questões étnico-raciais. Vistos pelas perspectivas de Cosson (2009), os registros

coletados confirmaram o argumento de que o letramento literário só pode acontecer via escola, uma vez que se distancia das demais práticas de leitura. As interpretações realizadas pelos alunos até aqui consolidaram a necessidade da mediação do professor no ato de ler. Isso se deve ao movimento de partilha das expectativas individuais com o coletivo, momento em que acontecem as ampliações de sentido. E é nisso que consiste o processo edificado com os leitores.

Juntamente com o letramento, desencadeou-se a proposta da decolonialidade, ao propor uma educação literária antirracista e de valorização da identidade do negro na sociedade, por meio de narrativas que os coloca como protagonista orgulhoso de sua ancestralidade. Isso ocorre na medida em que essas práticas educacionais se inserem nos espaços pedagógicos contrapondo modelos eurocêntricos representativos de heranças coloniais. Identifica-se, com isso, uma luta que há muito vem sendo travada pelos negros em todas as esferas sociais. Fanon (2008) ressalta essa luta quando diz:

Pois o negro não tem que ser negro, mas sê-lo diante do branco. (...) Aos olhos do branco, o negro não tem resistência ontológica. De um dia para outro, os pretos tiveram de se situar diante de dois sistemas de referência. Sua metafísica ou, menos pretensiosamente, seus costumes e instâncias de referências foram abolidos porque estavam em contradição com uma civilização que não conheciam e que lhes foi imposta (Fanon, 2008, p.104).

As evidências coletadas pelas respostas dos alunos à leitura do conto “O Pequeno Príncipe Preto” demonstraram total desvinculação de todos os estereótipos, discriminação e preconceito atribuídos às personagens dos dois contos anteriores. Os alunos perceberam que é por meio da autoafirmação do Pequeno Príncipe Preto que se dá a fala de resistência e de luta contra os sistemas de manutenção do racismo na sociedade.

A autoafirmação do Pequeno Príncipe Preto, por meio da legitimação da sua ancestralidade, traz como marca o pronome **eu** (isto é, a primeira pessoa do singular), empoderado, orgulhoso de seus traços e de sua autoimagem. Em um dos trechos, a personagem diz “Eu tenho nariz de batata. Eu adoro batata e adoro meu nariz. (França, 2020, p.11)”, e isso não passou despercebido pelos alunos. Para eles, o estigma do racismo não contaminou a referência que a personagem negra tem de si. Ao recortar tais características para descrever a postura do protagonista frente às suas feições, os participantes, certamente, enxergaram isso como um fator

positivo e que reafirma o sentimento de pertencimento às ancestralidades, em especial às dos negros.

A abordagem dos contos moçambicano e afro-brasileiros para o campo dos estudos decoloniais em sala de aula configura-se como uma atividade que se propõe a ouvir os discursos silenciados pela perpetuação do colonialismo, comprovando um dos objetivos desta pesquisa. Em síntese, os três contos ofertados para o desenvolvimento do letramento literário colaboraram para que seja feito um questionamento sobre os sistemas hegemônicos que mantêm significativa parcela da sociedade silenciada – silenciamento que, muitas vezes, ocorre até mesmo dentro da escola.

6.3.3 Resultados e discussão da observação da professora/pesquisadora

A busca por resultados mais aprofundados fez com que a professora/pesquisadora inserisse entre os instrumentos de coleta de dados suas observações frente ao desenvolvimento da pesquisa. Esse momento compôs um diário de campo.

Dentre as observações registradas, uma ganha extrema relevância: durante as discussões e registros realizados no decorrer das atividades da SD, os alunos se posicionavam sempre em terceira pessoa. Ocorre que, como já mencionado, trabalhou-se com um total de 32 (trinta e dois) alunos e, desse quantitativo, não houve um só registro ou fala em primeira pessoa. Percebe-se, então, uma ausência de reconhecimento ou até mesmo uma possível negação de identidade por parte dos alunos negros e pardos. Para Fanon (2008), esse seria um momento oportuno para

(...) levá-los a tomar consciência das oportunidades que desperdiçaram, da passividade que demonstraram em situações, onde, justamente, teria sido preciso, tal qual um espinho, enfiar-se no coração do mundo, forçar, se preciso for, o ritmo do coração do mundo, deslocar, se necessário, o sistema de comando; em todo caso, seria preciso, com determinação, enfrentar o mundo (Fanon, 2008, p. 80).

Posto isso, para a discussão dos resultados dessa observação, foram compostas três categorias, descritas a seguir.

Na **Categoria 1**, primou-se por analisar as expectativas dos alunos em

relação à atividade e à aceitação da proposta de leitura dos textos. No início das observações, foi registrada certa resistência por parte de alguns alunos quanto à intenção das atividades da SD. Surgiram questionamentos como “vai valer nota para o bimestre?”, “vou ter que ler três livros?”, além da necessidade de resgatar os propósitos das atividades diversas vezes, atentando para os objetivos principais do trabalho, sem deixar de lado também as expectativas que os alunos depositam nos trabalhos que são promovidos no ambiente pedagógico.

Aqui, valeu-se das ideias de Cosson (2009) já apresentadas anteriormente, quando o autor afirma que “no ambiente escolar, a literatura é um lócus de conhecimento e, para que funcione como tal, convém ser explorada de maneira adequada. A escola precisa ensinar o aluno a fazer essa exploração” (Cosson, 2009, p. 26-27).

A apresentação da situação da SD, realizada por meio do questionário 1, cumpriu muito bem essa função, já que os alunos puderam ter a dimensão do trabalho e se inteirar da proposta de leitura e dos seus objetivos. Por consequência, os questionamentos realizados nessa atividade aguçaram a curiosidade para o momento seguinte, assim como também pôde definir os rumos das etapas subsequentes da SD.

Considerou-se essa etapa muito valiosa para um futuro promissor da SD, visto que a aceitação da proposta de leitura é a chave para se avançar com estratégias mais desafiadoras no ensino de leitura crítica. Logo, a clareza dos conteúdos e desafios que seriam propostos por meio da temática étnico-racial consolidou as expectativas dos alunos para o conhecimento dos textos e, conseqüentemente, para a leitura dos contos.

O resgate dos objetivos de leitura dos contos foi crucial para satisfazer os anseios dos alunos, que tiveram início com as atividades de motivação. Solé (1998) chama a atenção para esse aspecto ao propor situações desafiadoras, como o uso de autores e temáticas desconhecidas. Visto por essa perspectiva, os três textos alcançaram a estratégia prevista pela autora.

Após a checagem da aceitação da leitura, na **Categoria 2** desta análise, fez-se a busca pelo engajamento dos alunos com as leituras dos contos ofertados. Nessa etapa, denominada de produção inicial, os alunos leram os textos “O sagrado pão dos filhos” e “As mãos dos pretos”. Como já mencionado anteriormente, a

apropriação da SD proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) se deu única e exclusivamente para esquematizar um projeto de leitura de contos. Portanto, a primeira produção foi consolidada com a leitura dos contos supracitados.

A leitura foi conduzida pela professora/pesquisadora por meio de estratégias que buscavam estimular as percepções dos alunos acerca dos objetivos traçados para esse momento, introduzindo e sensibilizando os alunos sobre a temática africana e afro-brasileira no universo da literatura. Segundo Solé, (1998) o professor atua no processo de mediação, auxiliando os alunos em situações para que alcançassem a fluidez e a proficiência de leitor crítico.

Uma ressalva, entretanto, merece ser feita. O conto “O sagrado pão dos filhos”, de Conceição Evaristo, aos olhos da professora/observadora, parece ter sido menos impactante para os alunos. Nos questionamentos feitos durante o percurso da SD, poucas vezes houve menção a esse texto, diferentemente dos outros dois, “As mãos dos pretos” e “O Pequeno Príncipe Preto”. Sobre esses dois últimos, pode-se dizer que eles validam a Categoria 2 desta análise (engajamento com leitura). Embora tenham sido lidos em momentos distintos, eles repercutiram muito mais na sala de aula.

Pelo que se pôde ver e ouvir, isso ocorreu – ao analisar as interações dos alunos –, possivelmente, pelo reconhecimento que a maioria deles teve com os enredos, cujo narrador se materializava na voz de uma criança. À medida que a atividade de leitura partilhada ocorria, percebeu-se o encontro dos alunos com os textos e, por razões muito particulares, naquele momento, a ficção traçou um diálogo com as realidades diversas da turma. Acerca disso, Freire (1989) chama atenção: “Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto” (Freire, 1989, p. 9). Nesse sentido, a dinâmica da leitura mediada funciona perfeitamente na formação de uma leitura mais atenta aos processos dialógicos que provêm do ato de ler um texto. O professor deixa de ser mero ouvinte e atua como um interlocutor que partilha da leitura e interpretação do texto lido.

Avançando com as análises das observações da professora/pesquisadora, propôs-se como **Categoria 3** a avaliação do repertório crítico e emancipatório a respeito das relações étnico-raciais dos contos lidos. Nessa categoria, obteve-se o potencial crítico dos alunos em relação à temática do racismo evidenciado nos

contos. Os dados puderam ser obtidos por meio dos registros feitos nos módulos 1, 2 e 3 e na produção final.

Quando novos questionamentos eram propostos, viam e ouviam-se palavras de indignação e de solidariedade quanto às cenas, como com as da criança negra, no conto de Honwana, que buscava saber por que razão as palmas das mãos dos negros são mais claras do que o restante do corpo – “coitadinho do menino...”, “ficam zombando da mão dele só porque ele é negro?”, etc. Os alunos chocavam-se com as manifestações de racismo evidenciadas nos textos, como quando leram as justificativas de algumas personagens, no conto de Honwana, para explicar as palmas das mãos brancas do povo negro – cf. quadro a seguir.

Quadro 15 - Falas de personagens do conto “As mãos dos pretos”

Resposta do professor	Resposta do Antunes	Resposta de Das Dores
[...] andavam com as mãos apoiadas no chão como bichos, sem as exporem ao sol.	Pegaram em barro, enfiaram-no em moldes usados para cozer o barro das criaturas, levaram-nas para os fornos celestes; como tinham pressa e não houvesse lugar nenhum ao pé do brasido, penduraram-nas nas chaminés. Fumo, fumo, fumo e aí os tens escurinhos como carvões. E tu agora queres saber por que é que as mãos deles ficaram brancas? Pois então se eles tiveram de se agarrar enquanto o barro deles cozia?	Deus fez-lhes as mãos assim mais claras para não sujarem a comida que fazem para os seus patrões ou qualquer outra coisa que lhes mandem fazer e que não deva ficar senão limpa.

Fonte: Adaptado de Honwana (1980)

As observações acerca dos comentários suscitados durante as atividades serviram para a professora/pesquisadora identificar o inconformismo dos participantes da pesquisa frente à violência sofrida pelas personagens negras, em especial, nos dois primeiros contos trabalhados. Isso possibilitou a abordagem, em sala de aula, de reflexões que dialogavam com os dizeres de Quijano (2005, p. 118): “os povos colonizados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade, e conseqüentemente também seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais.”.

Criticamente, os alunos puderam discutir que a pessoa negra é vista como

imune à dor, ao sofrimento e às sensações humanas explicitadas nas ideologias do colonialismo, perpetuadas na sociedade. Concluiu-se, por conseguinte, que implementar a reflexão por meio de uma educação antirracista é uma vertente dinamizadora para a pedagogia decolonial ser instaurada nos espaços educativos.

Essas mesmas observações, registradas com muita acuidade pela professora/pesquisadora, puderam ainda ser analisadas à luz do letramento literário proposto por Cosson (2009). Por meio das falas dos alunos, têm-se exemplos claros do que o autor chama de **primeira** e **segunda** interpretação. Ao mesmo tempo em que os alunos se encontram com a obra, há a união dos leitores pelas sensações que a leitura desperta e o quanto ela acena sobre as relações que se conectam com a vida e o mundo que os cerca. Jouve (2002) afirma que “a obra, contudo, em vez de afiançar os valores dominantes, pode, por meio da leitura, legitimar os nossos valores” (Jouve, 2002, p. 125). Nesse sentido, as reações observadas nos alunos, durante o desenrolar da SD, permitiram verificar o despertar de reflexões a respeito das relações étnico-raciais no ambiente escolar e fora dele, um dos objetivos da pesquisa.

Mesmo diante de descobertas promissoras acerca do percurso, o momento mais esperado para o fechamento da SD foi o da produção final, que ocorreu de modo individual com a leitura e interpretação do texto “O Pequeno Príncipe Preto”, de Rodrigo França. Assim como no início da sequência, a conclusão se deu por meio de um questionário, de modo que se pudesse avaliar o quão válido foi o ensino e aprendizagem das estratégias de leitura, numa perspectiva decolonial, experienciadas com a turma.

A combinação de instrumentos de coleta (questionários, diários e a própria observação) foi um divisor de águas para a professora/pesquisadora. Isso permitiu visualizar o *corpus* da pesquisa, compreender e interpretar as informações de modo mais preciso, garantindo mais validade aos resultados.

Os alunos receberam o *link* do segundo questionário, assim como o conto, pelo grupo de *WhatsApp*, além do próprio texto ser projetado na sala de aula. As primeiras impressões foram bastante promissoras quanto aos objetivos almejados para esta pesquisa. Sem perder a relação intertextual com a versão francesa de Antoine de Saint-Exupéry, Rodrigo França ressignificou o texto, mantendo alguns elementos essenciais do francês, como a Baobá. Diferentemente daquela história,

em que a espécie era vista como uma erva daninha que deveria ser destruída para não causar prejuízos ao planeta, nesta, o Pequeno Príncipe Preto deseja espalhar as suas sementes pelos lugares onde visita.

Diante disso, a cada página lida, via-se que os participantes se atentavam para a reconstrução mental e imagética da personagem principal do enredo, dando destaque e importância às ações positivas em relação à identidade negra. Ao mesmo tempo em que os alunos iam respondendo ao questionário, também se envolviam com as construções afirmativas dos aspectos físicos e hereditários que o Pequeno Príncipe Preto fazia questão de supervalorizar, como no excerto que segue:

Existe uma coisa chamada ancestralidade. Antes dessa árvore, existiu outra árvore, antes existiu outra árvore, e mais outra, outra e outra... Antes de mim vieram os meus pais, os meus avós, os meus bisavós, os meus tataravós, os meus ta-ta-taravós... Todos eram reis, rainhas (França, 2020, p. 9).

Outra questão bastante positiva ocorrida durante a leitura foi a ativação do caráter pesquisador dos participantes durante a leitura do último texto utilizado para a produção final da SD. Para as palavras e/ou conjunto de palavras “Iansã”, “Xangô”, “Erês”, “Oxum”, “Orum”, “Olorun kosi pure” e “Ubuntu”, presentes no conto, houve necessidade de pesquisa e interpretação de repertório no contexto da leitura.

Nesse sentido, o trabalho com a mediação da leitura nas etapas anteriores foi crucial para que os alunos desenvolvessem essa autonomia de pesquisador. Constatou-se que as escolhas lexicais realizadas pelo autor trouxeram para o universo literário aquilo que só a literatura tem o potencial de ofertar: a magia e o encantamento minuciosamente consolidados pelas palavras. Destaca-se, desse momento, a palavra, o entusiasmo dos alunos ao descobrirem que o sentido filosófico de “Ubuntu” é “nós por nós” na cultura africana, frisando mais uma vez o ideal de que cada ser é único e especial.

Para Candido (1995),

A literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão de mundo ela organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade. (Candido, 1995, p. 188)

De modo geral, a observação iniciada desde o primeiro questionário no dia 2

de agosto, passando pelas atividades dos módulos produzidas durante o mês de setembro e finalizando com a produção final no dia 19 de outubro, possibilitou à professora/pesquisadora criar ideias e impressões acerca do objeto pesquisado. Com base nisso, coube à professora/pesquisadora concluir que o trabalho implementado pode e deve receber ajustes necessários para ações futuras, além de firmar a necessidade de se vislumbrar momentos de leitura que fortaleçam a criticidade e a sensibilidade para além das teorias e manuais. Isso requer uma visão de escola que traga para as práticas a filosofia do Ubuntu, de que tudo seja realizado dentro de uma perspectiva do “nós por nós”.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo investigar em que medida uma sequência didática voltada à leitura de um conto moçambicano e dois afro-brasileiros, desenvolvida sob uma perspectiva decolonial, favoreceu e mobilizou a ampliação das competências leitoras, interpretativas e críticas de alunos do 9º ano de uma escola pública da rede estadual de São Paulo. Em virtude disso, pôde-se observar que a oferta de leitura literária e decolonial foi um caminho promissor ao valer-se de uma SD como metodologia de ensino de estratégias de leitura, que culminou em um PTT (Produto Técnico-Tecnológico).

Desse modo, os contos selecionados para este trabalho foram cruciais para que os objetivos de leitura fossem efetivados com sucesso. Ademais, a perspectiva decolonial adotada para as atividades de leitura e interpretação de textos literários nas aulas de Língua Portuguesa contemplou o que prescreve a Lei nº 10.639/03. Logo, notou-se que é imprescindível que os espaços escolares criem oportunidades para a inserção de uma literatura que clama pelo reconhecimento da diversidade e das vozes silenciadas pelo colonialismo.

Nesse sentido, a SD firmou-se à necessidade de se reconhecer os textos africanos e afro-brasileiros não só como um poderoso instrumento de resistência às injustiças sociais, mas também abarcando seu valor poético e humanizador, na medida em que proporcionou a contemplação da ficção e promoveu um olhar mais sensível sobre os valores da sociedade.

No entanto, há que se levar em conta que somente a mudança do trabalho do professor em sala de aula não será suficiente para contemplar o que se prevê na legislação, tampouco no desenvolvimento de competências leitoras com os alunos. É salutar que haja políticas de Estado voltadas efetivamente para otimizar o trabalho do docente em sala de aula.

Desde o final da década de 90, o Estado adotou uma política neoliberal que dominou e domina a política educacional da rede. A realidade atual do sistema de ensino do estado de São Paulo se volta exclusivamente para o cumprimento de metas e índices que esvaziam o compromisso com a formação humana do aluno. E essa prática se intensificou ainda mais com a recente adoção de plataformas de ensino, que buscam controlar o trabalho dos profissionais com materiais digitais

prontos, impossibilitando qualquer marca de autoria do professor em sala de aula. A liberdade de aprender e ensinar (LDB 9.394/96) foi duramente cerceada, cabendo às instituições de ensino a incumbência de executarem as propostas prontas que buscam formar mão de obra para atender ao mercado.

Nesse sentido, vê-se que o cenário atual caminha na contramão de uma proposta de educação democrática e humanizada, com um currículo unificado, supervisionado por coordenadores e gestores que adentram as salas de aulas com listas de itens a serem cumpridos pelos docentes, ainda que precariamente. Isso comunga com os propósitos colonialistas de manter a segregação e a desigualdade na sociedade.

Diante desse panorama, cresce ainda mais o desafio dos profissionais que desejam tocar em temas tão sensíveis como o racismo. Ao abrir espaço para projetos como o que se propôs com essa pesquisa, a escola dá um importante passo para a formação não só de um leitor proficiente, mas de um cidadão crítico e mais consciente de sua identidade e ancestralidade, rompendo com preconceitos e estereótipos.

Logo, faz-se necessário que os educadores e as universidades públicas estejam envolvidos com os agentes políticos que ditam as regras para a educação de São Paulo. Sem a presença dos professores nas estruturas que regem as propostas educacionais, dificilmente haverá mudança significativa na atuação docente em sala de aula.

Por fim, não se pretendeu, com este estudo, esgotar todas as reflexões sobre o potencial de uma SD com contos africanos e afro-brasileiros, mas elucidar que, mais do nunca, os profissionais de ensino devem assumir o compromisso com uma educação que dê espaço para um currículo de Língua Portuguesa mais inclusivo e comprometido com a formação humanizadora. Não se pode negligenciar o potencial das literaturas africana e afro-brasileira nas atividades de leitura literária. Ao conceber esses textos como elementos de fruição estética e educadora, espera-se despertar outras visões de ensino decolonial no âmbito escolar, assim como novas perspectivas para pesquisas futuras.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. L. *O que é racismo estrutural?* Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.

AZEREDO, J. C. de. *Iniciação à sintaxe do português*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Trad. de Luis Antero Reta e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2006.

BRÄKLING, K. L. Modalidades organizativas e modalidades didáticas no ensino de linguagem verbal. In: BRÄKLING, K. L. *A leitura da palavra: aprofundando compreensões para aprimorar as ações. Concepções e prática educativa*. São Paulo: Programa Ler e Escrever - SEE de SP/CEFAI, 2012. p. 52-67.

BRASIL. Constituição de 1988. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 28 maio 2024.

BRASIL. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática 'História e Cultura Afro-Brasileira', e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 10 jan. 2003. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=10639&ano=2003&ato>. Acesso em: 28 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parecer CNE/CP n.º 3, de 10 de março de 2004*. Parecer Homologado. Brasília, DF: MEC, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em: 07 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 24 maio 2016.

CAGLIARI, L. C. *Alfabetização & Lingüística*. 10. ed. São Paulo: Scipione, 2001.

CANDIDO, A. Literatura e direitos humanos. In: FESTER, A. C. R. (org.). *Direitos humanos e...* São Paulo: Comissão Justiça e Paz, Editora Brasiliense, 1989.

- CANDIDO, A. O direito à literatura. *In: CÂNDIDO, A. Vários escritos*. 4. ed. São Paulo, Rio de Janeiro: Duas cidades; Ouro sobre Azul, 1995.
- COSSON, R. *Letramento Literário: teoria e prática*. 2. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2009.
- COSSON, R. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2014.
- COSSON, R. *Paradigmas do ensino da literatura*. São Paulo: Contexto, 2020.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 81-108.
- DOMINGUES, P. Movimento negro brasileiro: história, tendências e dilemas contemporâneos. *Dimensões*, v. 21, p. 101-124, 2008.
- DUSSEL, H. Europa, modernidade e eurocentrismo. *In: LANDER, E. (org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas*. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. 2005. p. 24-32.
- EVARISTO, C. *Histórias de leves enganos e parecenças*. 2. ed. Rio de Janeiro: Malê, 2016.
- EVARISTO, C. Conceição Evaristo por Conceição Evaristo. Depoimento cedido ao I Colóquio de Escritoras Mineiras. Belo horizonte, s/p, on-line, maio 2009. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/autoras/188-conceicao-evaristo>. Acesso em: 31 mar. 2023.
- FANON, F. *Pele negra, máscaras brancas*. Trad. de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.
- FRANÇA, R. *O Pequeno Príncipe Preto*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2020.
- FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 23. ed. São Paulo: Editora Autores Associados; São Paulo: Cortez Editora, 1989.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GOES, F. L.; SILVA, T. D. *O regime internacional de combate ao racismo e à discriminação racial*. Brasília: Rio de Janeiro: Ipea, 1990.
- GOMES, L. A força educativa e emancipatória do Movimento Negro em tempos de fragilidade democrática. *Revista Teias*, v. 21, n. 62, p. 360-371, jul./set. 2020.
- HONWANA, L. B. *Nós matamos o Cão-Tinhoso*. São Paulo: Ática, 1980.
- JOUBE, V. *A leitura*. Trad. de Brigitte Hervot. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. *In*: KLEIMAN, A. B. (org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995. 294 p. p. 15-61.

KLEIMAN, A. B. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 16. ed. Campinas: Editora Pontes, 2016.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Editora Contexto, 2006.

LIBERALI, F. C. *O diário como ferramenta para a reflexão crítica*. Orientadora: Maria Cecília Camargo Magalhães. 1999. 166f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1999.

LIMA, W. A. O conto afro-brasileiro: percurso, existência e resistência. *Revista Versalete*, Curitiba, n. 18, v. 10, p. 270-288, jan./jun., 2022.

LOYOLA, E. R. *A literatura afro-brasileira: pela descolonização do ensino de literatura*. Orientadora: Eliane Gonçalves da Costa. 2019. 193f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica), Universidade Federal do Espírito Santo, São Matheus, 2019.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2014.

MACHADO, A. R. Diários de leituras: a construção de diferentes diálogos na sala de aula. *Rev. Linha d'água*, n. 18, p. 61- 74, 2005.

MALDONADO-TORRES, N. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. *In*: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSFOGUEL, R. (org.). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2018, p. 27-53.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. *Técnicas de pesquisa*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MIGNOLO, W. D. *Histórias Locais/Projetos Globais*. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2020.

MINAYO, M. C. de S. O desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, M. C. de S. (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 29. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010. p. 21-29.

MOZZATO, R. A.; GRZYBOVSKI, D. Análise de Conteúdo como Técnica de Análise de Dados Qualitativos no Campo da Administração: Potencial e Desafios. *RAC*, Curitiba, v. 15, n. 4, pp. 731-747, jul./ago., 2011.

MUNANGA, K. (org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

NASCIMENTO, I. S. O racismo estrutural na escola e a importância de uma educação antirracista. Entrevista cedida a Stephanie Kim Abe. CENPEC, s/p, online, novembro, 2020. Disponível em: <https://www.cenpec.org.br/noticias/o-racismo-estrutural-na-escola-e-a-importancia-de-uma-educacao-antirracista>. Acesso em: 31 mar. 2023.

OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. M. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educação em revista*, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, 2010.

QUEIROZ, L. *Decolonialidades e concepções de língua: uma crítica linguística e educacional*. Campinas: Ponte Editores, 2020.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. 2005. p. 107-130.

RAPOSO, P. L.; ALMEIDA, R. S.; SANTOS, S. C. M. O pensamento decolonial como estratégia de enfrentamento ao racismo estrutural no contexto escolar. *Revista Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 16, p. 19, 2021. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.16.15355.055. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15355>. Acesso em: 30 maio 2024.

RODRIGUES, T. D. F. F.; OLIVEIRA, G. S.; SANTOS, J. A. As pesquisas qualitativas e quantitativas na Educação. *Revista Prisma*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 154-174, 25 dez. 2021.

ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. 23. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2013.

SILVA, J. E. B.; FANTI, E. L. C.; PEDROSO, H. A. Teorema de Pitágoras: extensões e generalizações. *C.Q.D. - Revista Eletrônica Paulista de Matemática*, Bauru, v. 6, p. 21-47, jul. 2016.

SILVA, V. M. T. *Leitura literária e outras leituras: impasses e alternativas no trabalho do professor*. Belo Horizonte: HRJ, 2009.

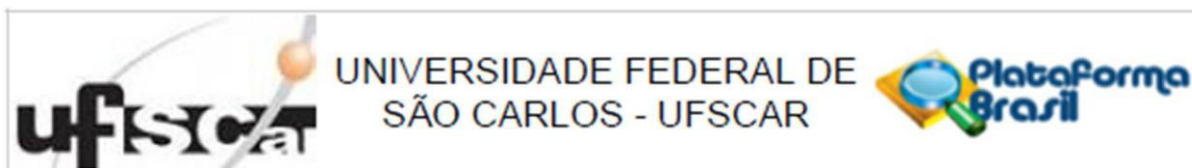
SOARES, M. Letramento. In: FRADE, I. C. A. S.; COSTA VAL, M. G.; BREGUNCI, M. G. C. (org.). *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/letramento_ Acesso em: 13 jan. 2024.

SOLÉ, I. *Estratégias de Leitura*. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, R. J.; COSSON, R. Letramento literário: uma proposta para a sala de aula. *Caderno de Formação: formação de professores, didática de conteúdos*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, v. 2, p. 101-108.

ZILBERMAN, R. O papel da literatura na escola. *Via Atlântica*, v. 9, n. 2., p. 11-22, dez. 2008

ANEXO A: PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: CONTOS AFRO-BRASILEIROS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: O ENSINO E A APRENDIZAGEM DE LEITURA SOB UMA PERSPECTIVA DECOLONIAL

Pesquisador: vilma da Silva Monteiro

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 68721523.1.0000.5504

Instituição Proponente: Centro de Educação e Ciências Humanas

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.140.537

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa", e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram copiadas do arquivo "Informações Básicas da Pesquisa".

"A pesquisa busca investigar a seguinte questão: Em que medida uma sequência didática voltada à leitura de contos afro-brasileiros, desenvolvida sob uma perspectiva decolonial, favorece e mobiliza a ampliação da competência leitora, interpretativa e crítica de alunos de 9º ano? TRATA-SE DE UMA PESQUISA QUALITATIVA DO TIPO EXPLORATÓRIO-DESCRIPTIVO, COM BASE NA ELABORAÇÃO E NO DESENVOLVIMENTO DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM 40 ALUNOS DO 9º ANO DA FAIXA ETÁRIA DE 14 A 15 ANOS DE UMA ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL, SITUADA NO INTERIOR DE SÃO PAULO."

"Esta pesquisa de caráter qualitativo, e do tipo exploratório-descritivo, busca analisar e compreender em que medida uma sequência didática voltada à leitura de contos afro-brasileiros, desenvolvida sob uma perspectiva decolonial, favorece e mobiliza a ampliação da competência leitora, interpretativa e crítica de alunos de 9º ano de uma escola pública da rede estadual de São Paulo. Para a efetivação desse processo, elegem-se três contos: "O sagrado pão dos filhos", de Conceição Evaristo, "As mãos dos pretos", de Bernardo Honwana, e "O Pequeno Príncipe Preto", de Rodrigo França. O aporte teórico escolhido para discutir esta proposta centra-se nas concepções de ensino de estratégias de leitura e letramento literário propostas por Solé (1998), Cosson (2009)

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

UF: SP

Telefone: (16)3351-9685

Município: SAO CARLOS

CEP: 13.565-905

E-mail: cephumanos@ufscar.br



e Jouve (2002). Para a criação e a aplicação da sequência didática, adota-se o modelo de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004); e, por último, para a discussão da perspectiva decolonial, parte-se das ideias de Fanon (2008) e Queiroz(2020). Para a coleta de dados, opta-se pelo uso de questionários online, diários de leitura e de observação. Para o tratamento dessas respostas, serão seguidas as seguintes etapas: 1) pré-análise, 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação (BARDIN, 2006)."

Hipótese:

"Acredita-se que o trabalho possa desvincular a ideia de leitura escolarizada, obrigatória, por outra que oportunize a concretude de uma leitura que contagia, envolve e humaniza pelo simples prazer de ler o texto com o que ele é e tem a oferecer no seu universo ficcional. Desse modo, espera-se promover aprendizagens significativas no contexto de uma educação decolonial, ressignificando a leitura literária, em especial a afro-brasileira."

Metodologia Proposta:

"Parte da criação e aplicação de uma proposta de sequência didática baseada em (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 83) voltada exclusivamente para o ensino de leitura.(Link da figura) https://drive.google.com/file/d/17S0j4ItMsSmaFednxC7HWAYk6hO9gUV5/view?usp=share_link Fonte: Extraído de Dolz, Noverraz e DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 82) COM OS INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADO DESCRITOS A SEGUIR:COMO DESCRITAS A SEGUIR:

- ETAPA 1 DA SD: APLICAÇÃO DE UM QUESTIONÁRIO ONLINE PELO GOOGLE FORMS COM RESPOSTAS INDIVIDUAIS (1 AULA);
- ETAPA 2 DA SD: PRODUÇÃO INICIAL REGISTROS DAS ATIVIDADE NO DIÁRIO DE LEITURA EM GRUPOS (2 AULAS);
- ETAPA 3 DA SD: MÓDULOS 1,2 E 3 REGISTROS DAS ATIVIDADE NO DIÁRIO DE LEITURA EM GRUPOS (8 AULAS)
- ETAPA 4 DA SD: PRODUÇÃO FINAL COM APLICAÇÃO DE NOVO QUESTIONÁRIO ONLINE PELO GOOGLE FORMS COM RESPOSTAS INDIVIDUAIS. (1,AULA)

A PESQUISA SE APOIARÁ NOS PRECEITOS ÉTICOS DA RESOLUÇÃO N.510/2016 (BRASIL, 2016). DESSE MODO, OS DADOS DIGITAIS DOS QUESTIONÁRIOS SERÃO ARQUIVADOS EM DRIVE DO PESQUISADOR E PERMANECERÁ SOB SUA GUARDA E RESPONSABILIDADE, POR UM PERÍODO MÍNIMO DE 5 (CINCO) ANOS APÓS O TÉRMINO DA PESQUISA.

No decorrer da sequência, OS 40 ALUNOS participantes responderão a questionários e, quando for

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9685

E-mail: cephumanos@ufscar.br



o caso, desenvolverão as atividades, EM GRUPOS, solicitadas em um diário de leitura. Esses materiais, em conjunto com observações anotadas pela própria professora-pesquisadora, serão utilizados como fontes de análise desta pesquisa. Serão desenvolvidas as seguintes etapas: Apresentação da situação (1 aula) Os alunos responderão INDIVIDUALMENTE a um questionário online, criado por intermédio do Google Forms e apoiado nos preceitos éticos da Resolução n.510/2016 (BRASIL, 2016). QUESTIONÁRIO NO LINK DESTA ETAPA. Ressalta-se que essa atividade será realizada no laboratório de informática da unidade escolar que dispõe de um kit multimídia com 40 notebooks com acesso à internet. Produção inicial (2 aulas) De posse do diagnóstico obtido com o questionário, será realizada a etapa de leitura dos textos, EM GRUPOS, por meio de PDF dos dois contos enviados no grupo de WhatsApp e xerox. Essa etapa, para ser adequadamente aplicada, seguirá três processos (COSSON, 2009): preparação, execução e avaliação. Módulo 1 (3 aulas) Etapa de interpretação EM GRUPOS. Questionamentos possíveis NO LINK NO FINAL DESTA ETAPA. Para o tratamento dessas respostas, serão seguidas as seguintes etapas: 1) pré-análise, 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação (BARDIN, 2006). Módulo 2 (3 aulas) Os alunos, EM GRUPOS passarão a relacionar a obra com a vida por meio de questionamentos NO LINK NO FINAL DESTA ETAPA. Para o registro dessas respostas, os alunos continuarão a produção do diário de leitura EM GRUPOS; e, para a análise dos dados, segue-se a proposta de Bardin (2006). Módulo 3 (2 aulas) Neste módulo, espera-se ativar o caráter pesquisador do aluno. Para isso, ele deverá responder, EM GRUPOS, à QUESTÃO NO LINK NO FINAL DESTA ETAPA. As respostas serão registradas, EM GRUPO, no diário de leitura dos alunos. À pesquisadora cabe concluir qual ou quais funções, de acordo com Cosson (2009, p. 143), foram as mais escolhidas entre os participantes da pesquisa: Conector, questionador, iluminador, lustrador, dicionarista, sintetizador, pesquisador, cenógrafo e perfilador. As considerações sobre essas funções serão anotadas pela professora-pesquisadora. Produção final (1 aula) Aplicação de um novo questionário online, PELO Google Forms, INDIVIDUALMENTE e apoiado nos preceitos ético da Resolução n.510/2016 (BRASIL, 2016), sobre um novo conto – "O Pequeno Príncipe Preto", de Rodrigo França –, PARA avaliar o trabalho. QUESTIONÁRIO NO LINK NO FINAL DESTA ETAPA. SEGUIE LINK COM OS QUESTIONÁRIOS PROPOSTOS NAS ETAPAS DA SEQUENCIA. https://drive.google.com/file/d/1M52VA5Go80MBAdPAbw_HrTlVLTUjeILF/view?usp=share_link.

Critério de Inclusão:

- A INCLUSÃO DOS 40 PARTICIPANTES DA PESQUISA SE DEU A PARTIR DA MANIFESTAÇÃO DE

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9685

E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 6.140.537

INTERESSE DO ALUNO E DA AUTORIZAÇÃO PRÉVIA DOS SEUS RESPONSÁVEIS, MEDIANTE ASSINATURA DE TERMOS TCLE E ASSENTIMENTO PELOS DE ESTUDANTES.

• TODOS ELES SÃO ALUNOS DO 9º ANO DE UMA ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL, SITUADA NO INTERIOR DE SÃO PAULO, COM FAIXA ETÁRIA DE 14 A 15 ANOS.

•ALÉM DISSO, SÃO ALUNOS QUE APRESENTAM DIFICULDADES COM LEITURA, INTERPRETAÇÃO CRÍTICA DE TEXTOS SOBRE QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS PROPOSTAS NAS ATIVIDADES DE LEITURA. •RESSALTA-SE QUE ESSAS DIFICULDADES DIALOGAM COM OS OBJETIVOS DESTA PESQUISA, QUE É O DE AMPLIAR A COMPETÊNCIA LEITORA E O SENSO CRÍTICO, INTERPRETATIVO E EMANCIPATÓRIO DESSES ALUNOS PARTICIPANTES."

Critério de Exclusão:

- NÃO SERÃO PARTICIPANTES DA PESQUISA ALUNOS QUE NÃO SE ENQUADREM NOS OBJETIVOS DESTA PESQUISA: POSSUEM ALGUMAS HABILIDADES COM LEITURA E INTERPRETAÇÃO;
- NÃO PERTENÇAM AO ANO/SÉRIE SELECIONADO PARA A AMOSTRAGEM;
- NÃO APRESENTAREM INTERESE PELA PESQUISA."

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

"Elaborar e aplicar, a partir de uma perspectiva decolonial, uma sequência didática envolvendo a leitura de contos afro-brasileiros a alunos de 9º ano, de modo a ampliar a competência leitora e o senso crítico, interpretativo e emancipatório desses alunos participantes."

Objetivo Secundário:

"Levantar conhecimentos prévios sobre o gênero conto e a temática afrobrasileira;
Realizar atividades contemplando o ensino de estratégias de leitura e de interpretação;
Oportunizar o conhecimento dos textos lidos de modo individual e coletivo;
Despertar reflexões a respeito das relações étnico-raciais no ambiente escolar e fora dele."

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

"Durante a pesquisa é possível que haja entre os participantes certo desconforto, medo, vergonha, estresse, quebra de sigilo, cansaço, aborrecimento e quebra de anonimato. Para isso, medidas minimizadoras serão adotadas apoiadas na da Resolução n.510/2016 (BRASIL, 2016), de modo a garantir o sigilo em relação as suas respostas, as quais serão tidas como confidenciais e utilizadas

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9885

E-mail: cephumanos@ufscar.br



apenas para fins científicos. Além do acesso em um ambiente que proporcione privacidade durante a coleta de dados, uma abordagem humanizada, optando-se pela escuta atenta e pelo acolhimento do participante, obtenção de informações, apenas no que diz respeito àquelas necessárias para a pesquisa. Também opta-se por garantir o seu anonimato."

Benefícios:

"Os benefícios da pesquisa devem trazer proveito direto ou indireto, imediato ou posterior, auferido pelo participante e/ou sua comunidade em decorrência de sua participação, tais como a melhoria nas metodologias de estudos, desenvolvimento de consciência de trabalho em equipe; conhecimento da realidade local para desenvolvimento de ações; repensar de práticas pedagógicas, desenvolvendo novas habilidades; evidências para apoiar a incorporação de ações, além de refletir e modificar estruturas fixas no que diz respeito à cultura e às relações étnico-raciais."

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de uma pesquisa que deve seguir os preceitos éticos estabelecidos pela Resolução CNS nº 510 de 2016 e suas complementares.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os Documentos/Termos seguintes encontram-se anexados na Plataforma.

PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2118074.pdf (04/06/2023)

Carta_de_anuencia_PDF.pdf (12/04/2023)

Cronograma_PDF.pdf (12/04/2023)

Folha_de_rosto_PDF.pdf (12/04/2023)

Projeto_detalhado.pdf (07/04/2023)

Termo_Assentimento_corrigido_Versao_2.pdf (04/06/2023)

Termo_consentimento_livre_esclarecido_versao_2.pdf (04/06/2023)

Projeto_de_pesquisa_brochura_revisado.pdf (20/05/2023)

Carta_Resposta_versao_2.pdf (04/06/2023)

Recomendações:

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações"

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

- Parecer Número: 6.063.552, emitido pelo CEP em 16 de maio de 2023.

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9685

E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 6.140.537

Trata-se de análise de resposta ao parecer pendente Número: 6.097.126, emitido pelo CEP em 02 de junho de 2023.

PENDÊNCIA 1:

DOCUMENTO: Informações Básicas do Projeto

ARQUIVO (gerado a partir das informações inseridas na Plataforma):
PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2118074.pdf (04/06/2023)

1.1 Incluir a pesquisadora/orientadora como pesquisadora da pesquisa na Plataforma Brasil

RESPOSTA: As informações foram incluídas na Plataforma Brasil.

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA

1.2 Indicar o número de participantes na descrição da proposta (em todos os itens da Plataforma Brasil que menciona tal tópico).

RESPOSTA: "TRATA-SE DE UMA PESQUISA QUALITATIVA DO TIPO EXPLORATÓRIO-DESCRIPTIVO, COM BASE NA ELABORAÇÃO E NO DESENVOLVIMENTO DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM 40 ALUNOS DO 9º ANO DA FAIXA ETÁRIA DE 14 A 15 ANOS DE UMA ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL, SITUADA NO INTERIOR DE SÃO PAULO."

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA

1.3 Descrever como será realizado o recrutamento e seleção dos participantes.

1.4 Todas as etapas serão conduzidas em grupo? Ou individual? Descrever o procedimento de coleta de coleta de dados.

RESPOSTA: Informações inseridas no item Metodologia Proposta na Plataforma Brasil.

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA

1.5 Incluir descrição dos critérios de inclusão na Plataforma Brasil

RESPOSTA: "A INCLUSÃO DOS 40 PARTICIPANTES DA PESQUISA SE DEU A PARTIR DA MANIFESTAÇÃO DE INTERESSE DO ALUNO E DA AUTORIZAÇÃO PRÉVIA DOS SEUS RESPONSÁVEIS, MEDIANTE ASSINATURA DE TERMOS TCLE E ASSENTIMENTO PELOS DE ESTUDANTES. • TODOS ELES SÃO ALUNOS DO 9º ANO DE UMA ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL, SITUADA NO INTERIOR DE SÃO PAULO, COM FAIXA ETÁRIA DE 14 A 15 ANOS. •ALÉM DISSO, SÃO

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9685

E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 6.140.537

DIFICULDADES COM LEITURA, INTERPRETAÇÃO CRÍTICA DE TEXTOS SOBRE QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS PROPOSTAS NAS ATIVIDADES DE LEITURA. •RESSALTA-SE QUE ESSAS DIFICULDADES DIALOGAM COM OS OBJETIVOS DESTA PESQUISA, QUE É O DE AMPLIAR A COMPETÊNCIA LEITORA E O SENSO CRÍTICO, INTERPRETATIVO E EMANCIPATÓRIO DESSES ALUNOS PARTICIPANTES.*

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA

1.6 Incluir descrição dos critérios de exclusão na Plataforma Brasil

RESPOSTA: "NÃO SERÃO PARTICIPANTES DA PESQUISA ALUNOS QUE NÃO SE ENQUADREM NOS OBJETIVOS DESTA PESQUISA: POSSUEM ALGUMAS HABILIDADES COM LEITURA E INTERPRETAÇÃO; NÃO PERTENÇAM AO ANO/SÉRIE SELECIONADO PARA A AMOSTRAGEM; NÃO APRESENTAREM INTERESE PELA PESQUISA."

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA

PENDÊNCIA 2:

DOCUMENTO: TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência

ARQUIVO Termo_Assentimento_corrigido_Versao_2.pdf (04/06/2023)

2.1 Rever o Termo de Assentimento de acordo com normas previstas na Resolução 510/2016 (por exemplo, Artigos 8 e 9).

RESPOSTA: Foram incluídas informações para compreensão das atividades a serem realizadas, que serão realizadas em sala de aula, em horário de aula e que estão relacionadas ao curricular escolar. Também foi indicado que as atividades serão realizadas em grupo e individualmente e que o participante realizará as atividades em formato escrito.

ANÁLISE: PENDÊNCIA PARCIALMENTE ATENDIDA

- Incluir de forma clara e explícita o objetivo da pesquisa, os riscos e providências, os benefícios, privacidade, confiabilidade das informações pessoais, ressarcimento de despesas. Além disso, também de acordo com a Resolução 510/2016, o TALE deve conter informação sobre a forma de acompanhamento e a assistência, acesso aos resultados, breve explicação sobre o que é o CEP com contatos, acesso ao registro do consentimento sempre que solicitado.

RESPOSTA: As indicações foram incluídas no Termo de Assentimento (Termo_Assentimento_corrigido_Versao_2.pdf - 04/06/2023)

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-005

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9685

E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 6.140.537

2.2 Informar que o responsável está sabendo sobre a pesquisa e autorizou a participação.

RESPOSTA: "Ressalto que seu responsável já tem ciência da pesquisa já e autorizou a sua participação."

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA

* "Eu, _____, estou ciente de que meu responsável autorizou minha participação nesta pesquisa e [...]" (Termo_Assentimento_corrigido_Versao_2.pdf – 04/06/2023)

PENDÊNCIA 3:

DOCUMENTO: TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência

ARQUIVO Termo_consentimento_livre_esclarecido_versao_2.pdf (04/06/2023)

3.1 Consta no TCLE, "A participação do(a) menor sob sua responsabilidade nesta pesquisa consistirá em realizar atividades de projetos no próprio horário das aulas de Eixo Integrador, conforme o programa curricular da escola."

- Descrever quantos encontros serão realizados. Quais as atividades a serem desenvolvidas na pesquisa?

RESPOSTA: "Neste sentido, serão feitos seis (6) encontros envolvendo leituras, análises de textos e discussões sobre leitura e interpretação. Primeiro encontro com a atividade será individual intitulada "Apresentação da situação" (1 aula) em que os alunos responderão a um questionário online, criado por intermédio do Google Forms e apoiado nos preceitos

éticos da Resolução n.510/2016 (BRASIL, 2016). No segundo encontro, com atividade nomeada de "Produção inicial" (2 aulas), será realizada a etapa de leitura dos textos. O acesso dos alunos aos textos se dará por meio de PDF dos dois contos enviados no grupo de WhatsApp da turma e também com projeção do material em sala de aula por meio de equipamento multimídia disponível na sala. Terceiro encontro, com atividade, chamada de "Módulo 1"(3 aulas), será realizada em pequenos grupos. As percepções levantadas pelos grupos sobre a leitura serão registradas pelos alunos em um diário de leitura em grupo que servirá como registro das atividades dos módulos. Quarto encontro, a atividade chamada de Módulo 2 (3 aulas). A atividade pensada para esse momento buscará aprimorar o desenvolvimento da leitura dos textos. Desse modo, os alunos passarão a estabelecer relações mais profundas com a leitura de modo que possam conectar e relacionar a obra com a vida. Para o registro desse momento, os alunos continuarão a produção do diário de leitura em grupos. Quinto encontro, a atividade intitulada Módulo 3 (2 aulas), espera-se

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9685

E-mail: cephumanos@ufscar.br



ativar o caráter pesquisador do aluno. Para isso, ele deverá buscar responder à seguinte questão: Qual o contexto histórico, social e econômico que influenciou na compreensão dos textos para traçar um perfil das principais personagens? Essa resposta será registrada no diário de leitura em grupo. Sexto encontro, com a atividade individual chamada de Produção final (1 aula) será proposta a aplicação de um novo questionário individual, online, também criado no Google Forms e apoiado nos preceitos 17 éticos da Resolução n.510/2016 (BRASIL, 2016), sobre um novo conto, como forma de avaliar se o trabalho desenvolvido." ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA

3.2 No TCLE consta "Pode haver algum tipo de constrangimento por parte dos(as) alunos(as) durante os momentos em que apresentarão as atividades escritas realizadas.

Avaliaremos e revisaremos de modo permanente os procedimentos de pesquisa de modo a minimizar os efeitos adversos."

De acordo com Resolução 510/2016, Art. 17 "II –a explicitação dos possíveis danos decorrentes da participação na pesquisa, além da apresentação das providências e cautelas a serem empregadas para evitar situações que possam causar dano, considerando as características do participante da pesquisa;" - Descrever os riscos e as formas de minimizá-los.

RESPOSTA: "Pode haver algum tipo de constrangimento por parte dos(as) alunos(as) durante os momentos em que apresentarão as atividades escritas realizadas, como desconforto, medo, vergonha, estresse, quebra de sigilo, cansaço, aborrecimento e quebra de anonimato. [...] Avaliaremos e revisaremos de modo permanente os procedimentos de pesquisa de modo a minimizar os efeitos adversos, propondo ambiente que proporcione privacidade durante a coleta de dados, uma abordagem humanizada, optando-se pela escuta atenta e pelo acolhimento do participante, deixando claro que seu bem e conforto estarão sobressairão sempre a qualquer ação na obtenção de informações, e que versarão apenas no que diz respeito àquelas necessárias para a pesquisa. Além disso, fica assegurado ao participante da pesquisa acompanhamento, tratamento, assistência integral e orientação em todo o percurso e atividades propostas. Também opta-se por garantir o seu anonimato."

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA

3.3 De acordo com Resolução 510/2016, Art. 17 "V -informação sobre a forma de acompanhamento e a assistência a que terão direito os participantes da pesquisa, inclusive

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9685

E-mail: cephumanos@ufscar.br



considerando benefícios, quando houver;"

- Incluir informações sobre a assistência.

RESPOSTA: "Ressalto que o participante receberá a assistência integral e imediata, de forma gratuita (pelo patrocinador), pelo tempo que for necessário em caso de danos decorrentes da pesquisa."

ANÁLISE: PENDÊNCIA PARCIALMENTE ATENDIDA

Rever o termo "patrocinador". A assistência deve ser garantida pelo pesquisador ou por profissional e/ou órgão que esteja ciente e de acordo com a realização do atendimento, sendo necessário a indicação do mesmo no termo.

RESPOSTA: "Pode haver algum tipo de constrangimento por parte dos(as) alunos(as) durante os momentos em que apresentarão as atividades escritas realizadas, como desconforto, medo, vergonha, estresse, quebra de sigilo, cansaço, aborrecimento e quebra de anonimato. Ressalto que o(a) participante receberá a assistência integral e imediata, de forma gratuita (pela pesquisadora), pelo tempo que for necessário em caso de danos decorrentes da pesquisa. Avaliaremos e revisaremos de modo permanente os procedimentos de pesquisa de modo a minimizar os efeitos adversos, propondo ambiente que proporcione privacidade durante a coleta de dados, uma abordagem humanizada, optando-se pela escuta atenta e pelo acolhimento do(a) participante, deixando claro que seu bem estar e conforto estarão sempre acima de qualquer ação para a obtenção de informações. Além disso, ficam assegurados ao(à) participante da pesquisa acompanhamento, tratamento, assistência integral e orientação em todo o percurso e atividades propostas. Também opta-se por garantir o seu anonimato."

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA

3.4 Indicar que será solicitado o assentimento do(a) filho(a).

RESPOSTA: "Ressalta-se que ao menor sob sua responsabilidade será solicitado um termo de assentimento com informações claras sobre a participação e/ou desistência que possa vir a ocorrer a qualquer momento, sem que lhe haja nenhum prejuízo financeiro e pedagógico."

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA

3.5 De acordo com Resolução 510/2016, Art. 17 "VII -explicitação da garantia ao participante de ressarcimento e a descrição das formas de cobertura das despesas realizadas pelo participante decorrentes da pesquisa, quando houver;"

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9685

E-mail: cephumanos@ufscar.br



- Incluir informações sobre ressarcimento.

RESPOSTA: "Além disso, fica assegurada ao participante que a pesquisa não lhe acarretará nenhuma despesa. Caso isso venha acontecer, o participante será ressarcido imediatamente pelo pesquisador em sua totalidade."

3.6 Consta no TCLE, "A professora, que é também a pesquisadora, dará todas as orientações para os(as) alunos(as), analisará os resultados obtidos da pesquisa e, ao final, apresentará o produto obtido para eles(as), bem como para o grupo gestor da escola."

- Incluir informações sobre acesso aos resultados pelos responsáveis.

RESPOSTA: "Os resultados e informações desta pesquisa estarão sempre disponíveis aos participantes para sua consulta desde seu início, meio, fim e após o término, bastando apenas que o participante manifeste seu interesse junto à pesquisadora..."

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA

3.6 Consta no TCLE, "Durante o período da pesquisa, você tem o direito de sanar dúvidas ou pedir qualquer esclarecimento, ..."

- O pesquisador deve garantir o direito de sanar dúvidas sobre a pesquisa em qualquer momento (antes, durante e depois).

RESPOSTA: "Durante o período da pesquisa, fica assegurado ao participante o pleno direito de sanar dúvidas ou pedir qualquer esclarecimento em qualquer momento, seja ele antes, durante ou após a conclusão da pesquisa, sobre qualquer questão e/ou ações

que venham a ser desenvolvido, bastando, para isso, entrar em contato com a pesquisadora responsável ou com o Comitê de Ética em Pesquisa, pelos endereços ou telefones disponibilizados abaixo."

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA

3.7 Consta no TCLE, "Eu, _____, após a leitura deste termo de consentimento livre e esclarecido e ter tido oportunidade de conversar com a pesquisadora responsável para esclarecer todas as minhas dúvidas, acredito estar suficientemente informado(a) sobre minha participação..."

- Corrigir (o responsável está autorizando a participação do(a) filho(a).

RESPOSTA: "[...]autorizo a participação menor sob minha responsabilidade ou (a) filho(a), [...]"

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9885

E-mail: cephumanos@ufscar.br



3.8 De acordo com Resolução 510/2016, Art. 17 "X –a informação de que o participante terá acesso ao registro do consentimento sempre que solicitado."

- Incluir a informação no TCLE.

RESPOSTA: "Além disso, o menor sob sua responsabilidade e participante da pesquisa terá acesso ao registro do consentimento sempre que solicitado."

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o Comitê de ética em pesquisa - CEP, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS nº 510 de 2016, manifesta-se por considerar "Aprovado" o projeto. Conforme dispõe o Capítulo VI, Artigo 28, da Resolução Nº 510 de 07 de abril de 2016, a responsabilidade do pesquisador é indelegável e indeclinável e compreende os aspectos éticos e legais, cabendo-lhe, após aprovação deste Comitê de Ética em Pesquisa: II - conduzir o processo de Consentimento e de Assentimento Livre e Esclarecido; III - apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela CONEP a qualquer momento; IV - manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa; V - apresentar no relatório final que o projeto foi desenvolvido conforme delineado, justificando, quando ocorridas, a sua mudança ou interrupção. Este relatório final deverá ser protocolado via notificação na Plataforma Brasil. OBSERVAÇÃO: Nos documentos encaminhados por Notificação NÃO DEVE constar alteração no conteúdo do projeto. Caso o projeto tenha sofrido alterações, o pesquisador deverá submeter uma "EMENDA".

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2118074.pdf	04/06/2023 15:12:44		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_Assentimento_corrigido_Versao_2.pdf	04/06/2023 15:09:57	vilma da Silva Monteiro	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_consentimento_livre_esclarecido_versao_2.pdf	04/06/2023 15:02:11	vilma da Silva Monteiro	Aceito
Outros	Carta_Resposta_versao_2.pdf	04/06/2023	vilma da Silva	Aceito

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (18)3351-9885

E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 6.140.537

Outros	Carta_Resposta_versao_2.pdf	12:40:17	Monteiro	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_Assentimento_revisado.pdf	20/05/2023 15:13:48	vilma da Silva Monteiro	Aceito
Brochura Pesquisa	Projeto_de_pesquisa_brochura_revisado.pdf	20/05/2023 15:13:00	vilma da Silva Monteiro	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_Consentimento_Livre_Esclarecido_Corrigido.pdf	20/05/2023 15:12:05	vilma da Silva Monteiro	Aceito
Outros	Carta_Resposta_versao_primeira.pdf	20/05/2023 15:11:14	vilma da Silva Monteiro	Aceito
Outros	Carta_de_anuencia_PDF.pdf	12/04/2023 14:35:29	vilma da Silva Monteiro	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_PDF.pdf	12/04/2023 14:32:43	vilma da Silva Monteiro	Aceito
Cronograma	Cronograma_PDF.pdf	12/04/2023 14:09:00	vilma da Silva Monteiro	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_detalhado.pdf	07/04/2023 11:39:32	vilma da Silva Monteiro	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_Assentimento.pdf	07/04/2023 11:20:45	vilma da Silva Monteiro	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_Consentimento_Livre_Esclarecido.pdf	07/04/2023 11:19:19	vilma da Silva Monteiro	Aceito
Brochura Pesquisa	Projeto_de_pesquisa_brochura.pdf	07/04/2023 11:19:07	vilma da Silva Monteiro	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
Bairro: JARDIM GUANABARA
UF: SP Município: SAO CARLOS
Telefone: (16)3351-9885

CEP: 13.565-905

E-mail: cephumanos@ufscar.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SÃO CARLOS - UFSCAR



Continuação do Parecer: 6.140.537

SAO CARLOS, 25 de Junho de 2023

Assinado por:
Sonia Regina Zerbetto
(Coordenador(a))

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9685

E-mail: cephumanos@ufscar.br

APÊNDICE A: TCLE

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(A) menor sob sua responsabilidade está sendo convidado para participar, como voluntário(a), da pesquisa **“CONTOS AFRO-BRASILEIROS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: O ENSINO E A APRENDIZAGEM DE LEITURA SOB UMA PERSPECTIVA DECOLONIAL”**. Essa pesquisa seguirá os preceitos éticos da Resolução n.510/2016.

O objetivo principal do estudo será o de elaborar e aplicar, a partir de uma perspectiva decolonial, uma sequência didática envolvendo a leitura de contos afro-brasileiros a alunos de 9º ano, de modo a ampliar as competências leitoras e o senso crítico, interpretativo e emancipatório desses alunos participantes. O(A) menor sob sua responsabilidade foi selecionado(a) para cooperar com a pesquisa porque é estudante do 9º ano da XXXXXX – SP em 2023. A participação dele(a) não é obrigatória e a qualquer momento ele(a) poderá desistir e retirar seu consentimento. Ressalta-se que ao(à) menor sob sua responsabilidade será solicitado um termo de assentimento com informações claras sobre a participação e/ou desistência que possa vir a ocorrer a qualquer momento, sem que lhe haja nenhum prejuízo financeiro e pedagógico. A sua recusa ou a sua desistência não trarão nenhum prejuízo na sua relação com a professora ou com a unidade escolar. Além disso, fica assegurado ao(à) participante que a pesquisa não lhe acarretará nenhuma despesa. Caso isso venha acontecer, o(a) participante será ressarcido imediatamente pelo pesquisador em sua totalidade.

De acordo com a resolução n° 510/2016, artigo 2°, inciso III, e com a norma operacional n°001/2013, item 3.4.1-12, explicita-se a ausência de benefícios diretos da pesquisa ao(à) participante.

A participação do(a) menor sob sua responsabilidade nesta pesquisa consistirá em realizar atividades de projetos no próprio horário das aulas de Eixo Integrador, conforme o programa curricular da escola. Nesse sentido, serão feitos

seis (6) encontros envolvendo leituras, análises de textos e discussões sobre leitura e interpretação. No primeiro encontro, a atividade será individual, intitulada “Apresentação da situação” (1 aula), em que os alunos responderão a um questionário on-line, criado por intermédio do *Google Forms* e apoiado nos preceitos éticos da Resolução n.510/2016 (BRASIL, 2016). No segundo encontro, com a atividade nomeada de “Produção inicial” (2 aulas), será realizada a etapa de leitura dos textos. O acesso dos alunos aos textos se dará por meio de PDF dos dois contos enviados no grupo de *WhatsApp* da turma e também com projeção do material em sala de aula por meio de equipamento multimídia disponível na sala. O terceiro encontro, com atividade chamada de “Módulo 1” (3 aulas), será realizado em pequenos grupos. As percepções levantadas pelos grupos sobre a leitura serão registradas pelos alunos em um diário de leitura em grupo, que servirá como registro das atividades dos módulos. No quarto encontro, a atividade chamada de “Módulo 2” (3 aulas) buscará aprimorar o desenvolvimento da leitura dos textos. Desse modo, os alunos passarão a estabelecer relações mais profundas com a leitura de modo que possam conectar e relacionar a obra com a vida. Para o registro desse momento, os alunos continuarão a produção do diário de leitura em grupos. No quinto encontro, com a atividade intitulada “Módulo 3 (2 aulas)”, espera-se ativar o caráter pesquisador do aluno. Para isso, eles deverão buscar responder à seguinte questão: “Qual o contexto histórico, social e econômico que influenciou na compreensão dos textos para traçar um perfil das principais personagens?”. Essa resposta será registrada no diário de leitura em grupo. No sexto encontro, com a atividade individual chamada de “Produção final (1 aula)”, será proposta a aplicação de um novo questionário individual, on-line, também criado no *Google Forms* e apoiado nos preceitos éticos da Resolução nº 510/2016 (BRASIL, 2016), sobre um novo conto, como forma de avaliar o trabalho desenvolvido. As produções originais serão mantidas por 5 anos e guardadas em local seguro pela pesquisadora responsável. Cabe destacar que não terão nome, nem qualquer outro dado pessoal em tais produções que possam identificar os(as) participantes, a fim de assegurar sua privacidade.

Pode haver algum tipo de constrangimento por parte dos(as) alunos(as) durante os momentos em que apresentarão as atividades escritas realizadas, como desconforto, medo, vergonha, estresse, quebra de sigilo, cansaço, aborrecimento e

quebra de anonimato. Ressalto que o(a) participante receberá a assistência integral e imediata, de forma gratuita (pelo patrocinador), pelo tempo que for necessário em caso de danos decorrentes da pesquisa. Avaliaremos e revisaremos de modo permanente os procedimentos de pesquisa de modo a minimizar os efeitos adversos, propondo ambiente que proporcione privacidade durante a coleta de dados, uma abordagem humanizada, optando-se pela escuta atenta e pelo acolhimento do(a) participante, deixando claro que seu bem-estar e conforto sobressairão sempre a qualquer ação na obtenção de informações, e que versarão apenas no que diz respeito àquelas necessárias para a pesquisa. Além disso, fica assegurado ao(à) participante da pesquisa acompanhamento, tratamento, assistência integral e orientação em todo o percurso e atividades propostas. Também opta-se por garantir o seu anonimato.

Os resultados e informações desta pesquisa estarão sempre disponíveis aos(às) participantes para sua consulta desde seu início, meio, fim e após o término, bastando apenas que o(a) participante manifeste seu interesse junto à pesquisadora. As informações da pesquisa serão analisadas e divulgadas apenas em eventos e publicações científicas, não havendo identificação dos(as) voluntários(as) e sendo assegurado o sigilo sobre a participação.

A pesquisa será orientada, a todo momento, pela Profa. Dra. Caroline Carnielli Biazolli, docente na Universidade Federal de São Carlos, no Departamento de Metodologia de Ensino, e realizada pela pós-graduanda Vilma da Silva Monteiro, discente do Mestrado Profissional em Educação nesta mesma Universidade. A professora, que é também a pesquisadora, dará todas as orientações para os(as) alunos(as), analisará os resultados obtidos da pesquisa e, ao final, apresentará o produto obtido para eles(as), bem como para o grupo gestor da escola.

Dentre os benefícios com o desenvolvimento desta pesquisa, espera-se avançar na implementação, cada vez maior, de ações de leitura dentro da escola. Ainda que os currículos adotados pelas instituições contemplem momentos de leitura, é preciso que haja entre os profissionais de Língua Portuguesa entusiasmo e autonomia para desenvolvê-los nas suas práticas de ensino, em especial sob uma noção decolonial. Para tanto, buscaremos uma síntese de indicadores qualitativos que sejam capazes de identificar as potencialidades da abordagem utilizada, buscando contribuir com a configuração de elementos que possam a vir orientar

ações na área da leitura.

Você receberá uma via assinada deste termo, rubricada em todas as páginas por você e pela pesquisadora, em que constam o telefone, o e-mail e o endereço da pesquisadora principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e a participação do(a) menor agora ou a qualquer momento.

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é um comitê que preza pela seguridade aos direitos das participantes da pesquisa e os direitos e deveres da comunidade científica e do Estado, fazendo cumprir o disposto nas Resoluções do Conselho Nacional de Saúde (CNS), no que diz respeito aos aspectos éticos das pesquisas envolvendo seres humanos.

Durante o período da pesquisa, fica assegurado ao(à) participante o pleno direito de sanar dúvidas ou pedir qualquer esclarecimento em qualquer momento, seja ele antes, durante ou após a conclusão da pesquisa, sobre qualquer questão e/ou ações que venham a ser desenvolvidas, bastando, para isso, entrar em contato com a pesquisadora responsável ou com o Comitê de Ética em Pesquisa, pelos endereços ou telefones disponibilizados abaixo.

Eu, _____, após a leitura deste termo de consentimento livre e esclarecido e ter tido oportunidade de conversar com a pesquisadora responsável para esclarecer todas as minhas dúvidas, acredito estar suficientemente informado(a) sobre participação do(a) menor sob minha responsabilidade. Autorizo a participação do(a) menor sob minha responsabilidade ou filho(a), sabendo que é voluntária, que posso retirar meu consentimento quando quiser e por qualquer razão e que não serei remunerado(a) pela participação do(a) menor de minha responsabilidade. Também estou ciente dos objetivos desta pesquisa, dos procedimentos de coleta de dados, dos possíveis riscos e da garantia de sigilo sobre minhas informações ou as informações do(a) menor. Além disso, o(a) menor participante da pesquisa terá acesso ao registro do consentimento sempre que solicitado.

Diante disso, expressei minha concordância de espontânea vontade em permitir que o(a) menor, de minha responsabilidade, participe desta pesquisa. Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de sua participação na pesquisa. A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de

Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar, que funciona na Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP - Brasil. Fone (16) 3351-9685. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br

Nome completo do(a) participante:

Data:

Assinatura do participante

Nome completo da Pesquisadora Responsável: Vilma da Silva Monteiro

E-mail: profavilmanide@gmail.com

Telefone: XXXXXXXXX

Endereço da pesquisadora: Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação, Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565- 905 - São Carlos - SP - Brasil.

Data:

Assinatura da pesquisadora
Vilma da Silva Monteiro

Orientadora da pesquisa: Profa. Dra. Caroline Carnielli Biazolli

Telefone: XXXXXXXXX

Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação

Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP - Brasil.

APÊNDICE B: TALE

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

TERMO DE ASSENTIMENTO AOS ESTUDANTES

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa **“CONTOS AFRO-BRASILEIROS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: O ENSINO E A APRENDIZAGEM DE LEITURA SOB UMA PERSPECTIVA DECOLONIAL”**, por ser estudante do 9º ano da XXXXXX – SP em 2023. Sua participação não é obrigatória. Ressalto que seu responsável já tem ciência da pesquisa e já autorizou a sua participação. Caso aceite o convite, sua participação consistirá em realizar atividades escritas, individuais e em grupos, referentes ao desenvolvimento das atividades, no próprio horário de aula, de acordo com o programa curricular da escola. Nesse sentido, as atividades serão registradas no formato escrito em formulários Google Forms, que seguirão todos os preceitos éticos da Resolução n.510/2016 (BRASIL, 2016), e que serão mantidos em sigilo no drive da pesquisadora. Também serão produzidos diários de leitura em grupos. Sempre será mantido o anonimato do(a) estudante. Caso sinta-se constrangido(a) em algum momento, iremos avaliar nossa conduta e reconduziremos os procedimentos de pesquisa de modo a minimizar quaisquer desconfortos.

A qualquer momento você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento sem que haja prejuízo em sua nota. Além disso, sua participação não acarretará nenhuma despesa.

Eu, _____, ciente de que meu responsável autoriza minha participação nesta pesquisa, e após leitura minuciosa das informações acima, concordo em participar da referida pesquisa.

Nome completo do(a) participante:

Data:

Assinatura do participante

Nome completo da Pesquisadora Responsável: Vilma da Silva Monteiro

E-mail: profavilmanide@gmail.com

Telefone: XXXXXXXXXX

Endereço da pesquisadora: Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação,
Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565- 905 - São
Carlos - SP - Brasil.

Data:

Assinatura da pesquisadora

Vilma da Silva Monteiro

Orientadora da pesquisa: Profa. Dra. Caroline Carnielli Biazolli

Telefone: XXXXXXXXXX

Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação

Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São
Carlos - SP - Brasil.

APÊNDICE C: QUESTIONÁRIOS

Questionário 1: Apresentação da situação

- 1 - Você já leu contos?
- 2 - Qual foi o primeiro conto lido que teve algum significado para a sua vida?
- 3 - Por que esse conto foi significativo para você?
- 4 - Quem lhe apresentou esse conto?
- 5 - Dentre os contos já lidos por você, em quantos você se recorda de ter encontrado personagens negras?
- 6 - Qual o papel desempenhado por esses personagens dentro da história?
- 7 - O que você sabe sobre a África e como teve acesso a essas informações?
- 8 - Você já leu algum livro, conto, poesia ou outro texto da literatura africana ou afro-brasileira? Se sim, o que foi lido?

Questionário 2: Produção Final

- 1 - O que você sabe sobre a vida e a obra do autor?
- 2 - Quais sensações foram despertadas em você durante a leitura do conto?
- 3 - Qual a postura da protagonista frente às suas próprias descrições físicas?
- 4 - De que modo a referência aos elementos da flora, como o Baobá, retoma a obra clássica de Antoine de Saint-Exupéry?
- 5 - Como essa retomada é ressignificada pelo protagonista de modo a surpreender as expectativas do leitor?
- 6 - Que temática social é evidenciada no conto e como ela se vincula com os textos lidos nos módulos da SD?
- 7 - É possível estabelecer diálogo entre a temática do conto e o enredo dessa narrativa com outras histórias de nossa cultura? Se sim, como isso ocorre?
- 8 - Como você compreende a relação das suas transições, da sua cultura, do autoamor e do autocuidado com elementos de ancestralidade?