



**PRÁTICAS DE LEITURA
SOB UMA PERSPECTIVA
DECOLONIAL POR MEIO
DE UMA SEQUÊNCIA
DIDÁTICA**

DESCRIÇÃO DO PRODUTO TÉCNICO-TECNOLÓGICO (PTT)

Área de conhecimento: Educação

Público-alvo: Professores da Educação Básica

Categoria deste produto: Material didático e instrucional (PTT2)

Finalidade: Contribuir para o processo de ensino e de aprendizagem de Língua Portuguesa

Organização do produto: O produto foi organizado em seis partes, abordando conceitos teóricos e discutindo a aplicação de uma sequência didática.

Registro de propriedade intelectual: PTT vinculado à dissertação arquivada no Repositório Institucional da UFSCar (RI UFSCar)

Disponibilidade: Irrestrita, mantendo-se a autoria do produto.

- Não é permitido que terceiros o utilizem para fins comerciais.

Divulgação: Meio digital

URL: Produto disponível no RI UFSCar - <https://repositorio.ufscar.br/>

Processo de validação: Validação realizada pela aplicação da sequência didática em uma escola pública da rede estadual de São Paulo.

Impacto: Produto elaborado a partir da 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.

Inovação: Com esta proposta, ou seja, com a adoção de uma perspectiva decolonial para a realização de atividades de leitura e interpretação de textos literários nas aulas de Língua Portuguesa, contempla-se o que prescreve a Lei nº 10.639/03.

Origem do Produto: Trabalho realizado tomando como referência a dissertação intitulada "Contos africanos e afro-brasileiros nas aulas de Língua Portuguesa: a ampliação de competências leitoras sob uma perspectiva decolonial", desenvolvida no Mestrado Profissional em Educação da UFSCar.

M772p Monteiro, Vilma da Silva
Práticas de leitura sob uma perspectiva decolonial por meio de uma
sequência didática / Vilma da Silva Monteiro, Caroline Carnielli Biazolli. –
Documento eletrônico. – São Carlos: [s.n.], 2024.
26 p.

ISBN – 978-65-01-17523-2

1. Educação. 2. Leitura. 3. Ensino de língua portuguesa. 4. Sequência
didática. I. Título.

CDD – 469.07 (20ª)

Autoras



Vilma da Silva Monteiro

Currículo Lattes:

<http://lattes.cnpq.br/1772800697383021>



Caroline Carnielli Biazolli

Currículo Lattes:

<http://lattes.cnpq.br/7908630593356660>

SUMÁRIO

01 Apresentação 6

02 Eventos que marcam a discussão sobre decolonialidade 7

03 Decolonialidade e o ensino de Língua Portuguesa 12

04 Implementação de uma proposta: articulação de uma sequência didática 14

05 Dicas de leituras 24

06 Referências 25

01- APRESENTAÇÃO

Prezado(a) professor(a),

É com imensa satisfação que apresentamos este Produto Técnico-Tecnológico (PTT), fruto da dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal de São Carlos, intitulada “CONTOS AFRICANOS E AFRO-BRASILEIROS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: A AMPLIAÇÃO DE COMPETÊNCIAS LEITORAS SOB UMA PERSPECTIVA DECOLONIAL”.

O trabalho busca apresentar uma proposta de leitura implementada nas aulas de Língua Portuguesa, articulada por meio de uma sequência didática 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 africano de Bernardo Honwana, e “O Pequeno Príncipe Preto”, conto afro-brasileiro de Rodrigo França. A aplicação da sequência didática por ora apresentada envolveu 35 alunos de 9º ano de uma escola pública da rede estadual de São Paulo.

Nosso desejo é que esse recurso potencialize e contribua para a implementação de ações que façam cumprir a Lei nº 10.639/03, 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”, dentro do eixo de leitura, por meio de uma discussão sobre as relações étnico-raciais. Sabemos que a desigualdade e o racismo travam a aplicação da lei e o desenvolvimento de uma sociedade mais justa. Nossa proposta surge para tentar romper, de algum modo, esse cenário.

Sendo assim, guiada por uma literatura de resistência, e por um letramento efetivo, que contemple as temáticas observadas na Lei, nossa proposta abrange textos produzidos por autores oriundos de grupos subalternizados em nossa sociedade – textos que dialogam com conceitos de uma educação antirracista e humanitária.

Nosso principal objetivo, portanto, é compartilhar com você uma experiência promissora e capaz de fomentar a possibilidade de ofertar outros contextos de aprendizagem de leitura dentro do componente da Língua Portuguesa que possam, minimamente, traçar um diálogo com a lei mencionada anteriormente.

Assim, almejamos que, com este material, você se inspire para conhecer e contar histórias com personagens que lutaram, morreram e sobreviveram às mazelas de um processo de colonização, para que África e Brasil pudessem se tornar territórios ricos em memórias e com um legado histórico e cultural que perpassa a escravização.

Que este material favoreça a conscientização de todos que o lerem a lutar por sociedade mais justa para todos os cidadãos!

Boa leitura!

02 - EVENTOS QUE MARCAM A DISCUSSÃO SOBRE 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 Mignolo, 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). 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.

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.

02 - EVENTOS QUE MARCAM A DISCUSSÃO SOBRE DECOLONIALIDADE

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 europeias 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.

02 - EVENTOS QUE MARCAM A DISCUSSÃO SOBRE DECOLONIALIDADE

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” (imatuross), 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.

No Brasil, o conceito de decolonialidade vem sendo pensado desde o surgimento do Movimento Negro e da Lei nº 10.639/03. 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.

02 - EVENTOS QUE MARCAM A DISCUSSÃO SOBRE DECOLONIALIDADE

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), atualmente professora da 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

02 - EVENTOS QUE MARCAM A DISCUSSÃO SOBRE DECOLONIALIDADE

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), 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).

03 - DECOLONIALIDADE E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

As práticas de ensino de Língua Portuguesa propostas nos currículos das redes de ensino, em especial na rede estadual de São Paulo, 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.

Por meio de uma roupagem nova, as propostas educacionais lançadas pelos agentes de políticas públicas educacionais para a rede estão voltadas aos interesses das elites empresariais, com cartilhas e manuais que engessam o trabalho do professor e o torna cada vez mais reprodutor de conteúdos prontos, retirando qualquer marca de autoria e autonomia. 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.

Nesse sentido, este PTT procura dialogar com os professores que se identificam com essa problemática e propor-lhes uma reflexão acerca de alguns caminhos possíveis para driblar essas imposições pedagógicas herdadas do colonialismo. Posto isso, percebemos que as lacunas deixadas pelos currículos oficiais precisam ser ocupadas, como prescreve a Lei nº 10.639/03, e que as temáticas decoloniais podem e devem fazer parte das aulas de Língua Portuguesa constantemente. Talvez, você, professor, já esteja trabalhando pedagogias decoloniais, ainda que indiretamente em suas práticas, e não se deu conta disso.

Desse modo, cada vez que trazemos para nossas práxis temáticas sociais que buscam contribuir para a formação de sujeitos mais conscientes de seu papel na sociedade, como por exemplo na construção da igualdade racial, estamos praticando ações decoloniais. Tais práticas dialogam com os ideais de Paulo Freire (1996), importante representante do pensamento decolonial no Brasil, que 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" (Freire, 1996, p. 32).

Além disso, 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 fomentam 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.

03 - DECOLONIALIDADE E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

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).

Logo, a escolha de contos africanos e afro-brasileiros para o eixo do ensino de **leitura e literatura** pode ser uma exitosa experiência que ultrapassa o universo da decodificação, e que encaminha os alunos 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.

Essa é apenas uma sugestão dentre tantas outras de que dispomos dentro do eixo da leitura. Há uma gama de gêneros textuais que dão aos professores a possibilidade de discutir temáticas contemporâneas. Essas temáticas podem estar relacionadas a temas de movimentos sociais, como o movimento feminista, o movimento negro, o movimento LGBTQIAPN+, etc.

A discussão que propomos 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.

04 - IMPLEMENTAÇÃO DE UMA PROPOSTA: ARTICULAÇÃO DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

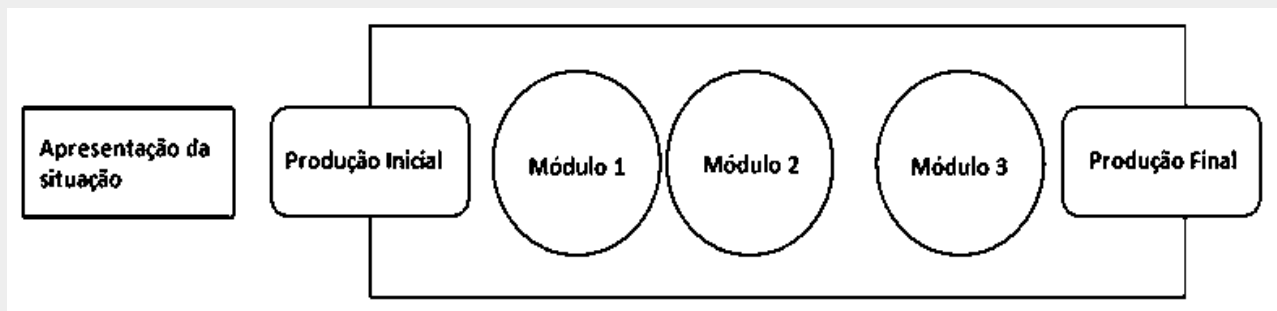
Dados gerais da sequência didática

TEMA	Leitura e decolonialidade
Tipologia	Ensino e aprendizagem de leitura
Caracterização	Atividade para aulas de Língua Portuguesa no 9º. ano
Carga horária	12 horas-aula
Estrutura/ material	Sala de aula com computador e projetor para compartilhar os textos

Fonte: Elaboração própria

Neste momento, apresentamos uma experiência construída por meio de uma sequência didática aplicada durante 12 (doze) aulas de Língua Portuguesa para o eixo da leitura. Para favorecer a abordagem da leitura, optamos pela adaptação da estrutura de sequência didática proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), que a definem como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática (...)” (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 82). Abaixo, apresentamos o esquema da sequência didática proposta pelos autores.

Dados gerais da sequência didática



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

Como ponto de partida para o diálogo e o envolvimento dos alunos com a leitura, apresentamos nossa experiência com 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 –, vivenciada com uma turma de 35 alunos de 9º ano de uma escola pública da rede estadual de São Paulo.

04 - IMPLEMENTAÇÃO DE UMA PROPOSTA: ARTICULAÇÃO DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Capa do livro com o conto
"O sagrado pão dos filhos"



Fonte: Literafro¹

Autora: Conceição Evaristo



Fonte: Itaú Cultural²

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 6 (seis) idiomas. Em 15 de fevereiro de 2024, foi eleita para ocupar a cadeira de no. 40 na Academia Mineira de Letras.

¹ Disponível em: <http://www.lettras.ufmg.br/literafro/resenhas/ficcao/69-conceicao-evaristo-historias-de-leves-enganos-e-parecencias>. Acesso em: 26 maio 2024.

² Disponível em: <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa6851/conceicao-evaristo>. Acesso em: 21 jun. 2024.

04 - IMPLEMENTAÇÃO DE UMA PROPOSTA: ARTICULAÇÃO DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Capa do livro com o conto
"As mãos dos pretos"



Fonte: Página no Facebook
da Editora Kapulana³

Autor: Luís Bernardo Honwana



Fonte: *Google* imagens: Ambrosia⁴

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.

³Disponível em:

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

⁴Disponível em: <https://ambrosia.com.br/criticas/o-cao-tinhoso-da-literatura>. Acesso em: 21 jun. 2024.

04 - IMPLEMENTAÇÃO DE UMA PROPOSTA: ARTICULAÇÃO DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Capa do livro "O Pequeno Príncipe Preto"



Fonte: Amazon⁵

Autor: Rodrigo Ferreira França



Fonte: Google imagens: Ambrosia⁶

Rodrigo Ferreira França, 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.

Vamos à sequência didática?

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 sequência didática.

Neste primeiro momento da sequência didática, interrogamos os alunos para buscar informações acerca do gênero conto, do que já conheciam sobre a temática africana e a afro-brasileira, que seriam abordadas nos textos, e de que forma chegaram a esses conhecimentos. Fizemos uso, então, destas questões:

⁵Disponível em: <https://www.amazon.com.br/Pequeno-Pr%C3%ADncipe-Preto-Rodrigo-Fran%C3%A7a/dp/8520938388>. Acesso em: 21 maio 2024.

⁶Disponível em: <https://static1.purepeople.com.br/articles/7/25/55/97/@/2905794-o-ator-e-cientista-social-carioca-rodrig-580x0-2.jpg>. Acesso em: 21/06/2024.

04 - IMPLEMENTAÇÃO DE UMA PROPOSTA: ARTICULAÇÃO DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

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?

De acordo com Solé (1998), antes de iniciar a leitura, é necessário que se estabeleçam os objetivos que direcionarão os modos como a leitura se constituirá. Por meio dessa experiência, obtivemos recursos extremamente enriquecedores para que as etapas subsequentes fossem promissoras.

As respostas denunciaram uma ausência de leituras com temáticas africanas e/ou afro-brasileiras durante as atividades de leitura praticadas, até então, em Língua Portuguesa. Vimos que uma abordagem de leitura que envolva uma diversidade temática, como as questões étnico-raciais, raramente havia ocorrido. 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.

Produção inicial (2 aulas)

Objetivos:

- Introduzir os alunos ao universo da África e das literaturas africana 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.

Daqui até a conclusão dos módulos da sequência didática, nossa experiência com a leitura foi estruturada a partir de dois contos: “O sagrado pão dos filhos”, de Conceição Evaristo, e “As mãos dos pretos”, de Bernardo Honwana. Abrindo espaço para uma contextualização sobre o continente africano, e sua influência na formação do povo brasileiro, sugerimos que essa atividade seja construída a partir da realização de uma aula dialogada em parceria com o professor de História. Assim o fizemos e os resultados foram satisfatórios.

04 - IMPLEMENTAÇÃO DE UMA PROPOSTA: ARTICULAÇÃO DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Daqui até a conclusão dos módulos da sequência didática, nossa experiência com a leitura foi estruturada a partir de dois contos: “O sagrado pão dos filhos”, de Conceição Evaristo, e “As mãos dos pretos”, de Bernardo Honwana. Abrindo espaço para uma contextualização sobre o continente africano, e sua influência na formação do povo brasileiro, sugerimos que essa atividade seja construída a partir da realização de uma aula dialogada em parceria com o professor de História. Assim o fizemos e os resultados foram satisfatórios.

Como uma proposta de tarefa de casa, poderão ser sugeridos 2 (dois) vídeos da série “Invenções africanas que mudaram o mundo”, de Mwana Afrika Oficina Cultural, 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 podem ser enviados pelo grupo de *WhatsApp* da turma, caso ela tenha um.

Invenções africanas que mudaram o mundo



Fonte: Mwana Afrika Oficina Cultural⁷

Valendo dos estudos de Cosson (2009) sobre leitura literária, essa etapa da sequência didática deve seguir uma estrutura organizacional bem definida, para que o professor atinja os objetivos almejados. Assim, a aula pode iniciar com:

- 1. Motivação:** por previsões a partir dos títulos dos textos, das capas das obras, etc., sendo um espaço para que os alunos apontem suas curiosidades.
- 2. Introdução:** para essa etapa, é 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, o que faz com que a ficção dialogue com a realidade.
- 3. Leitura:** a consolidação dessa etapa, conforme Cosson (2009), requer muitas intervenções. Nesse momento, o professor, em conjunto com os alunos, deve revisitar os porquês do desenvolvimento da proposta e os objetivos das leituras iniciais dos dois contos, aspectos ligados ao vocabulário e à estrutura composicional do texto (Cosson, 2009).

⁷Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uyn3iNrh61A>. Acesso em: 13 jan. 2024.

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=lvBPm5tVxwI>. Acesso em: 13 jan. 2024.

04 - IMPLEMENTAÇÃO DE UMA PROPOSTA: ARTICULAÇÃO DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

4. Interpretação: seguindo as orientações de Cosson (2009), sugerimos que essa etapa seja realizada em dois momentos: o primeiro correspondente à leitura individual; e, o segundo, ao compartilhamento da interpretação em uma comunidade, a fim de ampliar os sentidos. O professor pode propor aos alunos a construção de uma resposta à obra, seja pela intertextualidade com uma música, seja pela dramatização de cenas, entre outras possibilidades. O importante é que os alunos possam transpor o entendimento dos textos com criatividade e autonomia.

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, o professor pode convidar os alunos ao debate sobre as semelhanças e 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. Esses procedimentos contribuem para que o aluno construa sua interpretação e ressignifique a sua leitura a partir das suas próprias experiências de vida. Para direcionar a atividade, propusemos estas questões à turma:

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 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?

A experiência que evidenciamos com os alunos nesta atividade foi muito valiosa, em virtude da relevância dada à existência dos negros, bem como a necessidade de haver igualdade étnico-racial. As discussões promovidas comprovaram a comoção dos alunos frente às situações de preconceito e racismo. 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.

04 - IMPLEMENTAÇÃO DE UMA PROPOSTA: ARTICULAÇÃO DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

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.

Nesta etapa, o professor pode provocar os alunos para uma reflexão sobre as questões étnico-raciais no ambiente escolar, na família e na sociedade. Inclusive é possível que os alunos tragam situações de preconceito e racismos divulgados nas mídias sociais. Utilizamos estas questões:

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?

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, o professor pode sugerir aos alunos atividades que os façam atuar, segundo Cosson (2014), como:

- **Conector** - liga a obra ou o trecho com a vida, o momento;
- **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?;
- **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;
- **Ilustrador** - traz imagens para ilustrar o texto;
- **Dicionarista** - escolhe palavras consideradas difíceis ou relevantes para a leitura do texto;
- **Sintetizador** - sumariza o texto;
- **Pesquisador** - busca informações contextuais que são relevantes para o texto;

04 - IMPLEMENTAÇÃO DE UMA PROPOSTA: ARTICULAÇÃO DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

- **Cenógrafo** - descreve as cenas principais;
- **Perfilador** - traça um perfil das personagens mais interessantes.

Pela experiência obtida com nossos alunos, uma das ações mais desenvolvidas pelos alunos foi a de criar ilustrações sobre os textos lidos. Sugerimos que o professor desenvolva essa etapa juntamente com o professor de Arte. É uma excelente oportunidade para criar uma exposição dos desenhos dos alunos como culminância da sequência didática.

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, os alunos foram convidados a ler o conto de Rodrigo Ferreira França, "O Pequeno Príncipe Preto". Nossa intenção foi a de promover uma avaliação do percurso percorrido até o momento com a sequência didática.

Nesta etapa, sugerimos que o professor também lance questionamentos sobre a forma composicional, temática e estilo da narrativa, dentre outras interrogativas que possam aflorar as habilidades de leitura e interpretação do texto dessa natureza. Elaboramos estas perguntas:

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 sequência didática?
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?

04 - IMPLEMENTAÇÃO DE UMA PROPOSTA: ARTICULAÇÃO DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

A experiência que obtivemos com essa etapa foi muito satisfatória. O conto “O Pequeno Príncipe Preto”, de Rodrigo França, trouxe as percepções dos alunos sobre a necessidade de valorizar as ancestralidades e as contribuições que os povos africanos e afro-brasileiros deram à formação humana nas mais diversas áreas de atuação. Vê-los em uma situação oposta ao de escravizados, tão alimentada no imaginário social, é de suma importância para colocá-los como protagonistas.

Assim, concluímos que a proposta da sequência didática atingiu nossos objetivos dentro das aulas de Língua Portuguesa, favorecendo, mobilizando e ampliando as competências leitoras, interpretativas e críticas dos alunos participantes.

05 - DICAS DE LEITURA

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

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. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2014.

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

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

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

JOUBE, V. *A leitura*. Trad. de Brigitte Hervot. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

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

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

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

06 - REFERÊNCIAS

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.

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.

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.

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.

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. *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.

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.

06 - REFERÊNCIAS

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

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

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

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.

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.

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