



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DO SERIDÓ – CERES
DEPARTAMENTO DE LETRAS – DLC
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

LIANEIDE MAYARA BEZERRA

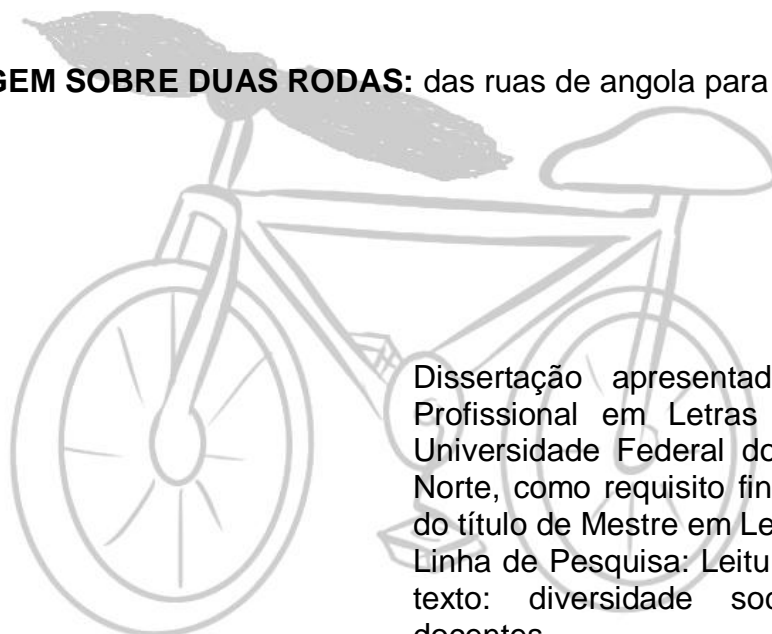


UMA VIAGEM SOBRE DUAS RODAS: das ruas de angola para a sala de aula

**CURRAIS NOVOS – RN
2017**

LIANEIDE MAYARA BEZERRA

UMA VIAGEM SOBRE DUAS RODAS: das ruas de angola para a sala de aula



Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras – Proletras da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito final para obtenção do título de Mestre em Letras.

Linha de Pesquisa: Leitura e produção de texto: diversidade social e práticas docentes.

Orientadora: Profa. Dra. Valdenides Cabral de Araújo Dias.

**CURRAIS NOVOS – RN
2017**



Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN
Sistema de Bibliotecas - SISBI

Catálogo de Publicação na Fonte. UFRN - Biblioteca Setorial do Centro de Ensino Superior do Seridó - CERES Currais Novos

Bezerra, Lianeide Mayara.

Uma viagem sobre duas rodas: das ruas de Angola para a sala de aula / Lianeide Mayara Bezerra. - 2017.

113 f.: il. color.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ensino Superior do Seridó, Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Letras - Profletras. Currais Novos, RN, 2017.

Orientador: Profa. Dra. Valdenides Cabral de Araújo Dias.

1. Africanidades - Dissertação. 2. Lei 10.639/2003 - Dissertação. 3. Ensino - Dissertação. 4. Inclusão - Dissertação. I. Dias, Valdenides Cabral de Araújo. II. Título.

RN/UF/BSCN

CDU 821(6)

Elaborado por Jailma Santos - CRB-15/745

LIANEIDE MAYARA BEZERRA

UMA VIAGEM SOBRE DUAS RODAS: das ruas de angola para a sala de aula

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras – Proletras da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito final para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Valdenides Cabral de Araújo Dias.

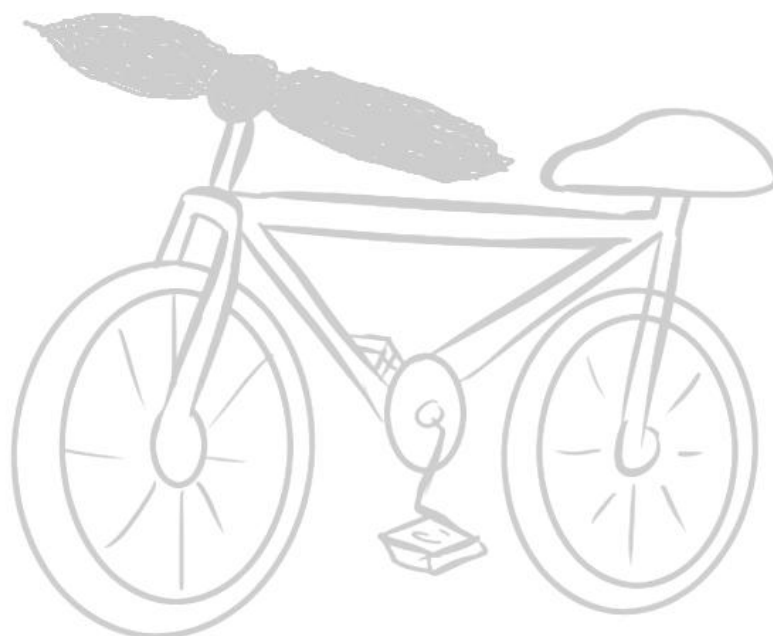
APROVADO EM: _____, _____, _____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Valdenides Cabral de Araújo Dias - Orientadora
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Profa. Dra. Francisca Zuleide Duarte de Souza - Membro da Banca
Universidade Estadual da Paraíba

Prof. Dr. Derivaldo dos Santos - Membro da Banca
Universidade Federal do Rio Grande do Norte



Dedico este trabalho à minha mãe, minha maior referência, aquela que permitiu essa e outras viagens, sendo sempre o meu porto seguro.

AGRADECIMENTOS

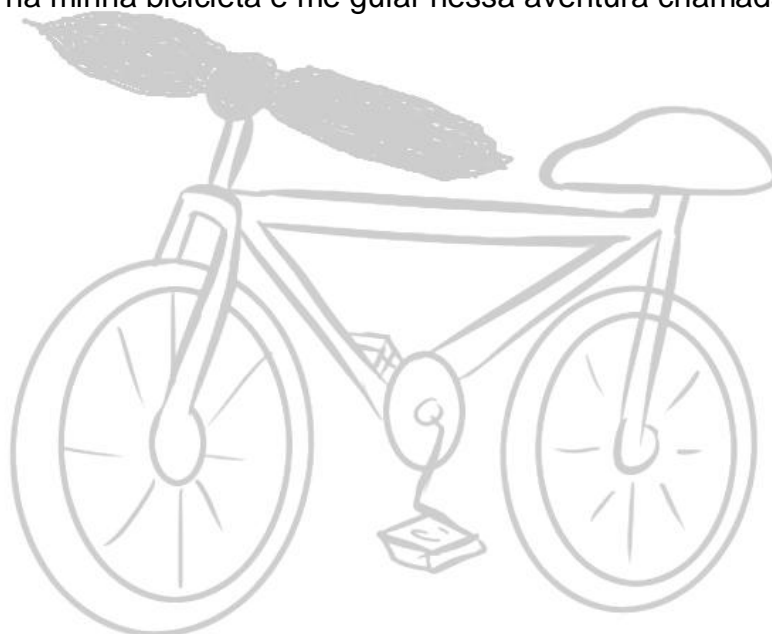
A Deus, autor de todas as coisas, por ter permitido que eu embarcasse nessa viagem e chegasse até aqui;

A minha família, por serem abraço e aconchego nas chegadas, partidas e ausências;

Aos colegas de mestrado, por terem trilhado esse caminho deixando afeto e saudade;

Aos professores, por terem me ajudado a pedalar, diminuindo, assim, meu cansaço;

A minha orientadora, professora Dra. Valdenides Cabral de Araújo Dias, por pegar carona na minha bicicleta e me guiar nessa aventura chamada aprender.



RESUMO

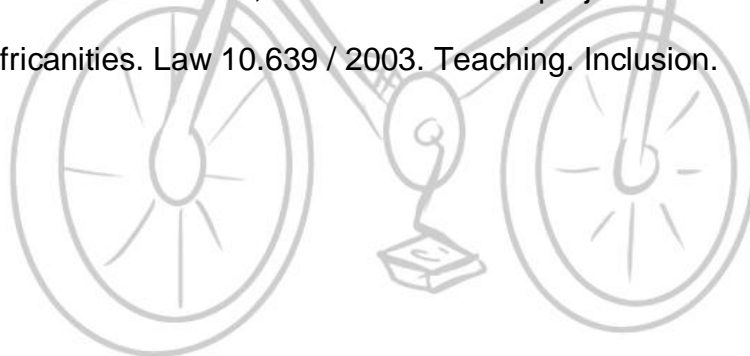
A bicicleta que tinha bigodes, romance do escritor angolano Ndalú de Almeida, mais conhecido como Ondjaki, conta a história da cidade de Luanda no período pós-guerra por meio das memórias de infância dos meninos da rua. Essa história serve como pano de fundo para a realização da sequência básica – de acordo com as concepções de Cosson (2014) – desenvolvida com os alunos do 7º ano do ensino fundamental de uma escola da rede pública municipal de ensino de Serra Caiada – RN. O objetivo deste trabalho é investigar de que maneira a literatura africana de língua portuguesa, mais especificamente a angolana, pode contribuir para a aceitação e valorização da história e da cultura afro-brasileira e africana por parte dos alunos. A problemática foi escolhida tendo por base o fato de que apesar de já ter passado mais de uma década da promulgação da Lei 10.639/2003, que instituiu o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana em todos os estabelecimentos de ensino, são poucas as instituições em que esta lei está, realmente, efetivada. A metodologia utilizada neste trabalho é qualificada como pesquisa-ação – de acordo com as proposições de Thiollent (2011) – tendo em vista que esta se caracteriza pela participação dos alunos envolvidos na pesquisa e, principalmente, pela resolução de um problema de forma colaborativa. Como referencial teórico, usamos as concepções de Cavalleiro (2001), Munanga (2005; 2012) e Praxedes e Praxedes (2014), autores que discutem, dentre outras coisas, a importância da educação para as relações étnico-raciais e a efetivação da Lei 10.639/2003. Sua relevância consiste em debater este assunto tão importante para professores e alunos e cooperar com as reflexões em sala de aula, numa perspectiva inclusiva, minimizando os efeitos do racismo, da discriminação e do preconceito na escola.

Palavras-Chave: Africanidades. Lei 10.639/2003. Ensino. Inclusão.

ABSTRACT

A Bicicleta que tinha bigodes (The bicycle that had moustache), a novel by the angolan writer Ndalu de Almeida, better known as Ondjaki, tells the story of the city of Luanda in the post-war period through childhood memories of street children. This story serves as a background for the realization of the basic sequence – according to Cosson's (2014) conceptions – developed with the students of the 7th grade of elementary school in the municipal public school of Serra Caiada (RN). This paper aims to investigate how the african literature of portuguese language, more specifically the angolan, can contribute to the acceptance and appreciation of the history and the afro-brazilian and african culture by the students. The problematic was chosen based on the fact that although having already passed more than a decade of the promulgation of Law 10.639 / 2003, which establishes the teaching of afro-brazilian and african history and culture in all schools, only few institutions have this law actually implemented. The methodology used in this paper is qualified as action research – according to the propositions of Thiollent (2011) – considering that this one is characterized by the participation of the students involved in the research and, mainly, by solving a problem in a collaborative way. As theoretical approach, we use the concepts of Cavalleiro (2001), Munanga (2005 and 2012) and Praxedes and Praxedes (2014), authors who discuss, among other things, the importance of education for ethnic-racial relations and the implementation of the Law 10.639 / 2003. Its relevance is to discuss this important issue for teachers and students and to cooperate with the reflections in the classroom, in an inclusive perspective, minimizing the effects of racism, discrimination and prejudice in school.

Keywords: Africanities. Law 10.639 / 2003. Teaching. Inclusion.

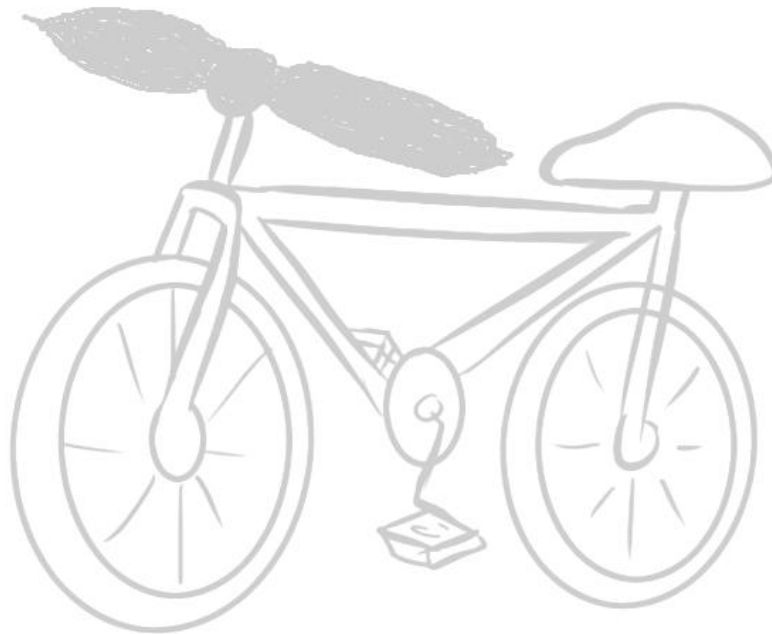


LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Alunos lendo o poema “Branços, pretos, amarelos” de Itzhac Leibush Peretz.....	58
Figura 2 -	Poemas e fotos para confecção do mural “Ser diferente”.....	59
Figura 3 -	Mural “Ser diferente” pronto.....	59
Figura 4 -	Alunos lendo os poemas de Ondjaki.....	61
Figura 5 -	Alunos confeccionando o varal de poemas.....	62
Figura 6 -	Tempestade poética.....	63
Figura 7 -	Alunos participando da dinâmica.....	63
Figura 8 -	Registro após a conclusão da dinâmica.....	63
Figura 9 -	Alunos confeccionando o mural “Lembranças da nossa viagem”.....	64
Figura 10-	Mural “Lembranças da nossa viagem” pronto.....	65
Figura 11-	Culminância da sequência básica.....	66
Figura 12-	Culminância da sequência básica.....	66
Figura 13-	Carta do aluno J. C. P.....	68
Figura 14-	Carta do aluno M. L. A.....	68
Figura 15-	Carta da aluna L. M. S.....	69
Figura 16-	Carta da aluna T. S. C.....	69
Figura 17-	Carta do aluno G. L. H.....	70
Figura 18-	Primeira parte do poema do aluno M. L. A.....	71
Figura 19-	Segunda parte do poema do aluno M. L. A.....	71
Figura 20-	Terceira parte do poema do aluno M. L. A.....	72
Figura 21-	Atividade do aluno M. L. A. no primeiro dia da sequência básica.....	72
Figura 22-	Atividade do aluno M. L. A. no último dia da sequência básica.....	73
Figura 23-	Atividade da aluna M. E. S. B. no primeiro dia da sequência básica..	73
Figura 24-	Atividade da aluna M. E. S. B. no último dia da sequência básica.....	74
Figura 25-	Atividade da aluna B. S. M. no primeiro dia da sequência básica.....	74
Figura 26-	Atividade da aluna B. S. M. no último dia da sequência básica.....	74

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Alunos que já foram vítimas de racismo.....	21
Gráfico 2 - Alunos que já presenciaram algum de seus colegas sendo vítima de racismo na escola.....	22
Gráfico 3 - Profissionais que conhecem a Lei 10.639/2003.....	23
Gráfico 4 - Profissionais que já foram vítimas de racismo.....	24

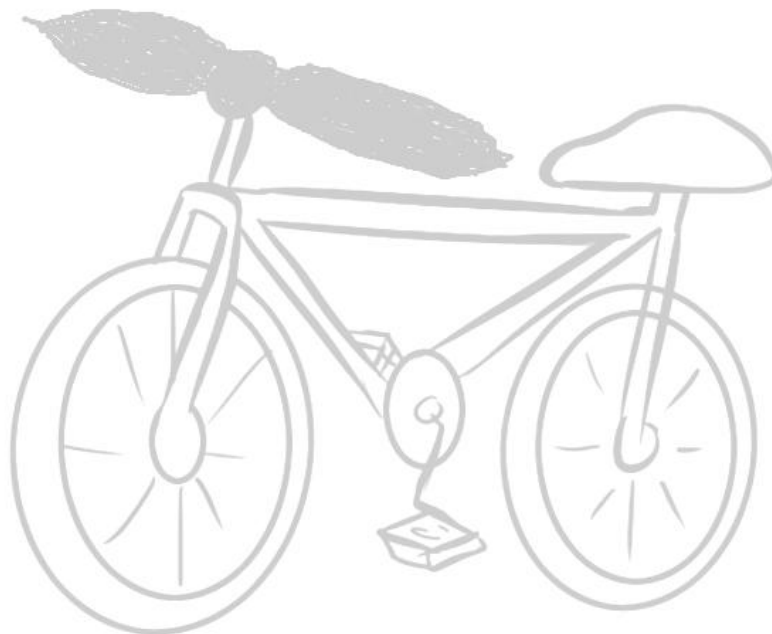


SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	11
2	A ÁFRICA NO CURRÍCULO ESCOLAR.....	14
2.1	O QUE DIZ A LEGISLAÇÃO.....	14
2.2	O QUE OCORRE, DE FATO, NA ESCOLA.....	21
2.3	O ESPAÇO AFRO-DESCENDENTE NA ESCOLA E O SEU RECONHECIMENTO.....	25
3	A ÁFRICA DE EXPRESSÃO ANGOLANA: O LEGADO DA COLONIZAÇÃO.....	29
3.1	A DOMINAÇÃO COLONIAL.....	29
3.2	AS NAÇÕES PALOP.....	31
3.3	ÁFRICA/BRASIL: UMA ANCESTRALIDADE ESCRAVAGISTA.....	34
3.4	ANGOLA/BRASIL: OS FILTROS HISTÓRICOS E CULTURAIS.....	36
4	UMA VIAGEM SOBRE DUAS RODAS: INTERVENÇÃO.....	39
4.1	A LITERATURA ANGOLANA E SEUS AUTORES.....	39
4.2	ONDJAKI E A BICICLETA QUE TINHA BIGODES.....	41
4.3	APRENDENDO A PEDALAR: A METODOLOGIA, O ESPAÇO DA INTERVENÇÃO E OS PARTICIPANTES.....	50
4.4	A APLICAÇÃO: CONSTRUINDO A PRÓPRIA BICICLETA.....	53
4.5	A BICICLETA PRONTA.....	67
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	76
	REFERÊNCIAS.....	79
	APÊNDICE A - Questionário aplicado com os alunos.....	83
	APÊNDICE B - Questionário aplicado com professores, coordenadores e gestores escolares.....	85
	APÊNDICE C - Questionário aplicado com os alunos (na primeira e na última aula).....	87
	APÊNDICE D - Plano de Intervenção.....	88
	APÊNDICE E- Termo de Autorização para Uso de Imagens.....	95
	ANEXO A - Leis.....	97
	ANEXO B - Poema.....	99
	ANEXO C- Músicas.....	100
	ANEXO D – Poemas produzidos pelos alunos.....	104

CAPÍTULO I INTRODUÇÃO

- *Gostas de estrelas?*
- *Gosto bué, tio Rui. Brilham sem gastar a pilha. Só nunca consegui entender a cor delas.*
- *As estrelas não têm cor, são como as pessoas.*
- *Eu pensei que a cor das pessoas ficava na pele delas.*
- *Não. A cor das pessoas fica nos olhos de quem as olha... (ONDJAKI, in: A bicicleta que tinha bigodes, 2013)*



1 INTRODUÇÃO

Intitulado de *Uma viagem sobre duas rodas: das ruas de Angola para a sala de aula*, este trabalho interventivo tem como proposta trabalhar a literatura africana de língua portuguesa em sala de aula, fazendo um recorte específico da literatura angolana, de modo a contribuir com a efetivação da Lei 10.639/2003, sancionada em 09 de janeiro de 2003. Essa lei dispõe sobre o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana, instituindo a presença dos conteúdos referentes aos mais diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a constituição da população brasileira, tendo por base a importância da África enquanto conjunto de grupos étnicos relevantes para a formação do nosso povo. Além disso, prevê o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a herança cultural advinda da cultura negra e o importante papel do negro na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política (BRASIL, 2003).

O objetivo da Lei 10.639/2003 é proporcionar aos alunos a oportunidade de conhecer, de fato, a sua própria história por meio de suas origens africanas. Dessa forma, permite-se um olhar menos restrito e limitado da África, contribuindo para que alunos e professores reflitam a respeito das muitas questões que permeiam este tema. Durante muito tempo as vozes deste continente foram silenciadas e ele foi visto apenas pela ótica do colonizador e não do colonizado. Quando se fala em África a maioria das pessoas associa o continente, de forma errônea, a imagens de pessoas negras, pobres e doentes. Desse modo, essa visão limitada faz a história e a cultura afro-brasileira e africana permanecerem desconhecidas, desvalorizadas e marginalizadas.

A referida lei deveria ter significado intensa ruptura com o sistema educacional de então, muito inflexível e indisponível para esse tipo de assunto. No entanto, quatorze anos depois, percebemos nitidamente que ainda há uma resistência contra a sua efetivação, que esbarra em algumas dificuldades, como por exemplo, a falta de conhecimento a respeito dela, a falta de formação adequada para alguns educadores e até mesmo (talvez principalmente) o preconceito ainda tão arraigado em nossa sociedade. Essas situações corroboram, portanto, a perpetuação do racismo, da discriminação e do preconceito em nossas escolas.

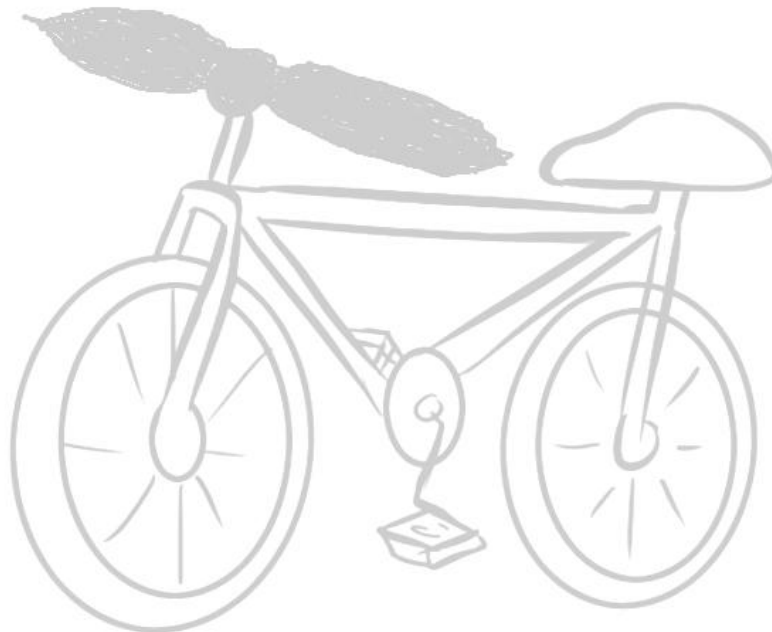
Levando em consideração a implantação, mas principalmente a necessidade constante de colocar esta lei em prática, a presente dissertação tem como objetivo problematizar discussões e buscar estratégias que auxiliem na prática docente, de forma que a escola – ambiente que ainda exclui e reproduz desigualdades – não seja mais um cenário onde se presenciem tantas atitudes de racismo, discriminação e preconceito. Partindo desse panorama, a intervenção que gerou as discussões ao longo desse estudo colocou em pauta a seguinte questão: De que maneira a literatura africana de língua portuguesa, mais especificamente a angolana, pode contribuir para a aceitação e a valorização da história e da cultura afro-brasileira e africana por parte dos alunos? Para tanto, desenvolvemos uma sequência básica, de acordo com as concepções de letramento literário, de Cosson (2014), tendo como pano de fundo a obra *A bicicleta que tinha bigodes* (2013), do escritor angolano Ondjaki, para que os alunos pudessem conhecer melhor a África, mais precisamente Angola, por meio das memórias de infância contadas nesta história e passassem a fazer relações com as suas próprias histórias de vida.

Com relação aos aspectos metodológicos, este trabalho é qualificado como uma pesquisa-ação, de acordo com as proposições de Thiollent (2011), haja vista se tratar de uma pesquisa em que os alunos são participantes ativos, no sentido de intervir e resolver as questões. Como referenciais teóricos, temos as concepções de Cavalleiro (2001), Munanga (2005; 2012) e Praxedes e Praxedes (2014), autores que discutem, dentre outras coisas, a importância da educação para as relações étnico-raciais e a efetivação da Lei 10.639/2003.

No que diz respeito à estrutura, o trabalho está dividido em capítulos, a saber: I: Esta **introdução**, apresentando as considerações iniciais de nosso estudo interventivo; II: **A África no currículo escolar**, mostrando o que dizem os documentos oficiais a respeito da educação para as relações étnico-raciais e o que acontece, de fato, nas escolas; III: **A África de expressão angolana: o legado da colonização**, contextualizando a relação entre África e Brasil, onde discutimos os filtros históricos que nos unem; e IV: **Uma viagem sobre duas rodas: intervenção**, apresentando o autor e a obra e descrevendo os passos metodológicos, a sequência básica desenvolvida e a análise dos resultados obtidos. Além disso, temos também considerações finais, referências, apêndices e anexos, a atestarem o caminho aqui percorrido.

CAPÍTULO II A ÁFRICA NO CURRÍCULO ESCOLAR

Construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina ao negro, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo, é um desafio enfrentado pelos negros brasileiros (GOMES, 2003a, p.171).



2 A ÁFRICA NO CURRÍCULO ESCOLAR

Neste capítulo tratamos de dispor sobre a legislação que institui o ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira e Africana, bem como de seus desdobramentos e benefícios para o ensino-aprendizagem: o que diz tal legislação e como, na prática, as escolas utilizam-na; o que se tem feito e como se tem feito; e as perspectivas para o futuro de implementação e consolidação desses estudos em sala de aula.

2.1 O QUE DIZ A LEGISLAÇÃO

Muitas lutas foram travadas para que a educação brasileira pudesse se abrir para um ensino pautado nas relações étnico-raciais e é preciso levar em consideração que o Movimento Negro, título atribuído aos diversos movimentos sociais afro-brasileiros que surgiram no Brasil em meio ao período escravocrata, teve importante papel no que concerne a essas lutas. Muitos nomes importantes impulsionaram o Movimento Negro, que foi se consolidando com o passar do tempo. Dentre eles temos Zumbi dos Palmares, um dos grandes líderes na luta inicial pela libertação dos escravos. Esses primeiros movimentos sociais eram clandestinos, já que tinham como objetivo libertar os escravizados. Nesse período, as formas de resistência mais utilizadas eram a quilombagem, prática de fuga para quilombos, e o bandoleirismo¹, prática de guerrilhas contra povoados e viajantes.

Dentre todas as leis destinadas a acabar com a escravidão no Brasil, a Lei Áurea foi a que obteve um resultado paradoxal. Conforme Monteiro (2012, p. 360), se por um lado, tal lei libertou os negros do jugo de seus senhores, por outro:

[...] condenou aqueles a viverem como vítimas do sistema, uma vez que se encontravam livres, sem, contudo, possuírem estudo, documentos, dinheiro, moradia, emprego, escola e nenhuma outra espécie de assistência social proporcionada pelo Estado.

Depois da promulgação da Lei Áurea, lei que teoricamente aboliu a escravidão, e instituiu a ‘falsa promessa de liberdade’, a luta desses movimentos sociais passa a ser outra: a da sobrevivência e a do direito de ir e vir, de ter moradia

¹De acordo com Moura (1994, p. 25), o movimento do bandoleirismo agregava, além de escravos fugidos, uma gama de “perseguidos pelo sistema colonial”, que ia de índios a brancos desempregados.

e escola e as formas posteriores de resistência surgem nos campos da literatura, da religiosidade, da música e do teatro, dentre outros.

O Movimento Negro faz, portanto, parte da história do nosso país e representa a resistência contra o regime escravocrata da época e segue, na contemporaneidade, objetivando horizontes mais consistentes de igualdade. Tiveram, dessa forma, papel essencial nas lutas em prol da igualdade racial, permitindo a construção de um “nós” que valoriza e respeita as africanidades de seu povo. Consoante a essas discussões, Gomes (2003b, p. 32) confirma isso ao dizer:

As organizações foram criadas em decorrência de uma consciência cultural, envolvendo a estética corporal, a musicalidade, religiosidade e vivências diversas que promovem a construção de um “nós”, de uma história e de uma identidade, assinalada por um processo de africanidade e recriação cultural. Esse “nós”, além de possibilitar o posicionamento perante o outro e destacar aspectos relevantes da história e de ancestralidade, ainda age como mecanismo de defesa, ataque e de reivindicações específicas.

Em outras palavras, o Movimento Negro tem a missão de defender e reivindicar, para permitir à comunidade negra ocupar seu espaço, espaço este que foi negado durante anos. Na atualidade, esse movimento continua lutando para promover a conscientização desse povo no que diz respeito à sua cor, à sua identidade, à sua cultura, enfim, à sua história. E a implementação da Lei 10.639/2003, dentre tantos outros documentos legais, é também resultado dessa luta secular, pois o Movimento Negro vê na escola um dos caminhos para mudar essa realidade permeada de racismo, discriminação e preconceito. A esse respeito, Fonseca, Silva e Fernandes (2011, p. 41) corroboram com essa ideia dizendo que:

A implementação da Lei nº 10.639/03 e de suas respectivas diretrizes curriculares nacionais vem se somar às demandas do Movimento Negro, de intelectuais e de outros movimentos sociais, que se mantêm atentos à luta pela superação do racismo na sociedade, de modo geral, e na educação escolar, em específico. Estes grupos partilham a concepção de que a escola é uma das instituições sociais responsáveis pela construção de representações positivas dos afro-brasileiros e por uma educação que tenha respeito à diversidade como parte de uma formação cidadã. Acreditam que a escola, sobretudo a pública, exerce papel fundamental na construção de uma educação para a diversidade.

As Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, a Resolução CNE/CP Nº 01/2004, o Parecer CNE/CP Nº 03/2004 e o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana são alguns dos documentos oriundos dessas lutas. Além disso, temos a Lei de Diretrizes e Bases e os Parâmetros Curriculares Nacionais, importantes documentos que regem a educação do país e que também contemplam a educação para as relações étnico-raciais. Esse aparato legal de que dispomos hoje não surgiu aleatoriamente, mas foi antecipado por muitas experiências realizadas em diferentes lugares do Brasil (FONSECA; SILVA; FERNANDES, 2011, p.112).

A **Lei 10.639/2003**, sancionada em 09 de janeiro de 2003 pelo então Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, prevê a inclusão do ensino da história e da cultura afro-brasileira em todos os estabelecimentos de ensino, sejam eles públicos ou privados. A referida lei institui 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, de forma a resgatar a contribuição desse povo para a construção da história do nosso país. De acordo com essa lei, os conteúdos referentes à história e à cultura afro-brasileira e africana devem ser ministrados em todas as disciplinas, especialmente em educação artística e literatura e história brasileiras. Além disso, a lei inclui no calendário escolar o dia 20 de novembro como o Dia Nacional da Consciência Negra (BRASIL, 2003).

Durante muito tempo, na maioria das escolas, a única data em que questões relacionadas à história e à cultura afro-brasileira e africana eram discutidas era o dia 13 de maio, data que faz menção à Lei Áurea assinada pela princesa Isabel. No entanto, sabemos que a escravidão não foi, de fato, abolida nesta data e que essa lei não foi assinada gratuitamente, mas foi resultado de um movimento abolicionista que lutou duramente pelo fim da escravidão sendo precedida por outras leis, como a Lei do Ventre livre e a Lei do Sexagenário. Dessa forma, para representar melhor e de forma mais significativa o Dia da Consciência Negra, instituiu-se o dia 20 de novembro, haja vista que essa data faz referência à morte de Zumbi dos Palmares, líder que esteve à frente do Quilombo dos Palmares e que representou a luta pela resistência à escravidão.

Em 10 de março de 2008, essa lei foi alterada pela **Lei 11.645/2008**, também sancionada pelo então Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, para

incluir em seu texto a instituição do ensino da história e das culturas indígenas. Dessa forma, a lei acrescenta o estudo da luta dos povos indígenas no Brasil, bem como a importância das culturas indígenas e a contribuição do índio na construção do cenário nacional. É possível perceber nitidamente que ainda há uma grande resistência contra a efetivação dessas leis. Mas, apesar de ainda não terem sido efetivadas em sua plenitude, elas representam um grande avanço nas discussões referentes à educação para as relações étnico-raciais, pois oportunizam espaços para que esses assuntos sejam debatidos e problematizados, além da realização de formação para professores, da elaboração e publicação de material didático e paradidático e da fomentação de pesquisas e publicações acadêmicas relacionadas ao tema (BRASIL, 2008).

O **Parecer CNE/CP N° 03/2004**, aprovado em 10 de março de 2004 pelos conselheiros Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (relatora), Carlos Roberto Jamil Cury, Francisca Novantino Pinto de Ângelo e Marília Ancona-Lopez e homologado em 19 de maio de 2004 pelo Ministro da Educação em exercício na época, Tarso Fernando Herz Genro, se constitui como uma resposta às demandas surgidas no que concerne às políticas de ações afirmativas. Em seu texto, o parecer propõe a divulgação e a produção de conhecimentos referentes à história e à cultura afro-brasileira, além de incentivar a formação de atitudes, posturas e valores que sejam capazes de educar os alunos de maneira a combater o racismo e a valorizar e reconhecer o seu pertencimento étnico-racial, oportunizando, assim, a construção de uma sociedade em que todos tenham seus direitos igualmente respeitados. O parecer prevê, portanto, a garantia de que todos tenham acesso às diferentes fontes que mostram a história e a cultura que compõem o nosso país (BRASIL, 2004a).

A **Resolução CNE/CP N° 01/2004**, homologada em 17 de junho de 2004 por Roberto Cláudio Frota Bezerra, Presidente do Conselho Nacional de Educação em exercício na época, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Essa resolução apresenta algumas orientações importantes para o planejamento, a execução e a avaliação da educação, tendo por objetivo proporcionar uma educação pluriétnica, permitindo formar cidadãos conscientes de que fazem parte de uma sociedade formada por diferentes povos, igualmente importantes. A resolução estabelece ainda que a educação para as relações étnico-raciais e o estudo da história e da cultura afro-brasileira e africana será orientado a

partir de conteúdos, competências, atitudes e valores definidos pelas próprias instituições de ensino e pelos seus profissionais, podendo estabelecer também canais de comunicação com grupos do Movimento Negro e/ou afins, de acordo com a realidade de cada comunidade escolar (BRASIL, 2004b).

O **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana** apresenta, dentre outras coisas, as atribuições dos sistemas de ensino, dos conselhos de educação, das instituições de ensino da rede pública e privada e também do ensino superior, dos grupos colegiados e dos núcleos de estudo. Seu objetivo principal é favorecer o cumprimento das determinações legais referentes à educação para as relações étnico-raciais, de modo a contribuir para o enfrentamento das situações que envolvem racismo, discriminação e preconceito. Esse documento tem como base estruturante os seguintes eixos: Fortalecimento do marco legal; Política de formação para gestores (as) e profissionais de educação; Política de material didático e paradidático; Gestão democrática e mecanismos de participação social; Avaliação e monitoramento e Condições institucionais. Além disso, o plano elenca ainda ações, projetos, programas, publicações e materiais elaborados pelo governo federal para a promoção da igualdade racial (BRASIL, 2013).

Na esteira de toda a legislação acima explicitada, temos a Lei de Diretrizes e Bases (**LDB**) assinada em 20 de dezembro de 1996 pelo então Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, que sustenta e estabelece as diretrizes e bases para a educação do nosso país, podendo ser definida, portanto, como a legislação que regulamenta o ensino público ou privado no Brasil, da educação básica ao ensino superior. Esta lei assegura o direito à educação, garantido pela Constituição Federal de 1988, e apresenta os princípios que a educação brasileira deve ter, bem como os papéis dos municípios, dos estados e do Distrito Federal. No que diz respeito à educação para as relações étnico-raciais, a LDB apresenta importantes considerações, que só foram incluídas depois das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, especificamente nos artigos 26 A e 79 B. Antes disso, a única referência ao tema em questão é a contida no artigo 26, em seu quarto parágrafo quando afirma que, ao tratar do ensino da história do Brasil, o professor deverá atentar para as contribuições dadas pelas diferentes culturas e etnias que formaram

o nosso país, especialmente as de matrizes indígena, africana e europeia (BRASIL, 1996).

Os documentos mais próximos de nós, professores, são os **Parâmetros Curriculares Nacionais** (PCN), que podem ser definidos como os referenciais elaborados pelo governo federal para difundir os princípios a serem adotados pelos professores no que se refere às abordagens e metodologias do currículo escolar no Ensino Fundamental e Médio. Esse documento orienta os professores com relação ao conhecimento escolar significativo, contextualizado e interdisciplinar, proporcionando também que todos os alunos tenham acesso a um conjunto de conhecimentos necessários para a sua formação cidadã. Ele é dividido em Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Ensino Médio, apresentando os conteúdos e os temas transversais referentes a cada nível de ensino. Dentre os temas transversais temos a temática da Pluralidade Cultural que se refere ao ensino das diversas características étnicas e culturais dos povos que vivem no Brasil, fazendo os alunos conhecerem e valorizarem essa diversidade, bem como se percebam parte integrante dessa sociedade pluriétnica (BRASIL, 1997).

O volume que se refere à temática da Pluralidade Cultural tece considerações muito pertinentes com relação à presença dos conteúdos de matriz africana no currículo escolar, dando orientações importantes para os professores das diferentes áreas do conhecimento, de forma que esses conteúdos sejam abordados de maneira interdisciplinar em sala de aula. Divididos em blocos, esses conteúdos oferecem aos alunos a possibilidade de conhecerem as suas origens e, conseqüentemente, poderem compreender o seu próprio valor, elevarem a sua autoestima e colaborarem com a promoção da igualdade entre os povos:

O tema Pluralidade Cultural oferece aos alunos oportunidades de conhecimento de suas origens como brasileiros e como participantes de grupos culturais específicos. Ao valorizar as diversas culturas presentes no Brasil, propicia ao aluno a compreensão de seu próprio valor, promovendo sua autoestima como ser humano pleno de dignidade, cooperando na formação de autodefesas a expectativas indevidas que lhe poderiam ser prejudiciais. Por meio do convívio escolar, possibilita conhecimentos e vivências que cooperam para que se apure sua percepção de injustiças e manifestações de preconceito e discriminação que recaiam sobre si mesmo, ou que venha a testemunhar — e para que desenvolva atitudes de repúdio a essas práticas (BRASIL, 1997, p.137).

O volume ressalta ainda que a Pluralidade Cultural não deve ser apenas ensinada e aprendida, mas deve ser também vivida, pois é uma construção que se dá pelo conhecimento e respeito pelo outro (BRASIL, 1997).

Como é possível constatar, existem alguns documentos que amparam o ensino para as relações étnico-raciais e são esses documentos que impulsionam as discussões e os debates, as formações para professores e alunos, as pesquisas e as publicações sobre essa temática, a produção e distribuição de material didático e paradidático e a elaboração e efetivação de políticas públicas de reconhecimento e afirmação da identidade. Esses documentos e, conseqüentemente, as ações oriundas deles colaboram para que possa existir, pois, a promoção da igualdade racial que tanto se busca. Daí a importância de conhecê-los, para que as leis já mencionadas possam, enfim, serem efetivadas em todas as escolas públicas e privadas do nosso país e a história e a cultura afro-brasileira e africana possam ser ressignificadas e valorizadas.

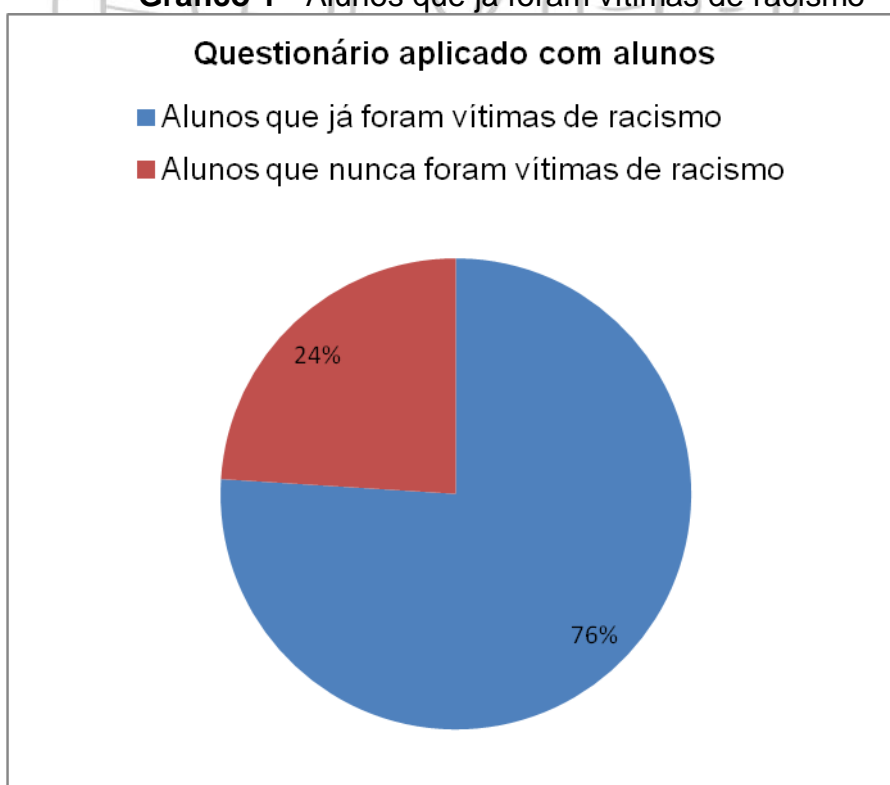
No entanto, apesar de todo o esforço para que a história da África e dos africanos fosse inserida no currículo escolar e para que as atitudes discriminatórias contra os negros fossem combatidas em sala de aula e fora dela, a **Lei 10.639/2003** foi recentemente revogada por meio da medida provisória do ensino médio, assinada pelo então Presidente da República, Michel Miguel Elias Temer Lulia, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Dessa forma, o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana deixou de ser obrigatório no ensino médio e a educação para as relações étnico-raciais voltou a ficar em segundo plano. Essa decisão, que compromete inquestionavelmente o rumo da educação para as relações étnico-raciais, faz com que haja uma regressão nesse processo tão árduo que vinha obtendo conquistas consideráveis. Isso nos mostra que todos esses documentos mencionados ainda não são suficientes para garantir a promoção da igualdade racial, pois, como nos afirma Fonseca, Silva e Fernandes (2011, p. 27) “sabe-se que da lei à nova mentalidade e à ação efetiva há muito que se desfazer, refazer e fazer”. Caberá, portanto, à escola, em meio a tantas mudanças, encontrar um caminho para que não se perca o que já foi feito em relação a essa temática tão importante para a comunidade escolar que lida, diariamente, com questões de identidade, racismo, discriminação e preconceito.

2.2 O QUE OCORRE, DE FATO, NA ESCOLA

A escola deveria ser por excelência um ambiente livre de qualquer tipo de racismo, discriminação e/ou preconceito. No entanto, um levantamento feito em uma escola de ensino fundamental da rede pública municipal de ensino da cidade de Serra Caiada - RN revela que é expressivo o número de alunos que afirmam serem ou já terem sido vítimas de racismo na escola. O levantamento revela ainda que, apesar de todos os documentos que asseguram a educação para as relações étnico-raciais, ainda são poucos os profissionais de educação que conhecem esses documentos e que os colocam em prática. Existem muitas dificuldades, portanto, que impedem que a educação para as relações étnico-raciais seja realmente efetivada.

O questionário (Apêndice A) aplicado com os alunos confirma o quanto o racismo é presente em nossa sociedade e, principalmente, em nossas escolas. Dos vinte e cinco alunos participantes, dezenove afirmaram já terem sido vítimas de racismo enquanto apenas seis negaram já terem vivenciado qualquer situação semelhante, ou seja, 76% dos alunos participantes já sentiram na pele as consequências do racismo em algum momento de sua vida. O gráfico 1 ilustra esse resultado:

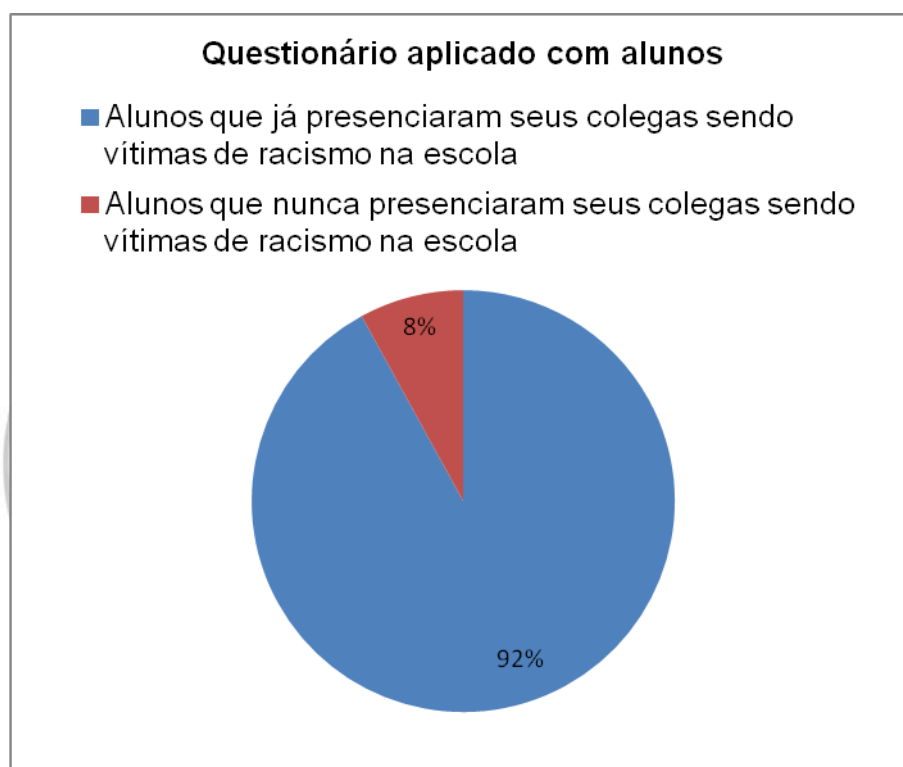
Gráfico 1 - Alunos que já foram vítimas de racismo



Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

No questionário os alunos responderam ainda se já haviam presenciado alguma situação envolvendo racismo na escola. Esse resultado foi ainda mais alarmante, pois dos vinte e cinco alunos participantes, apenas dois deles disseram nunca terem visto nenhum de seus colegas serem vítimas de racismo, enquanto vinte e três confirmaram e citaram exemplos de várias situações em que o racismo se manifestou no ambiente escolar. O gráfico 2 mostra que 92% dos alunos participantes já testemunharam o racismo que tantas vezes passa “despercebido” por nós professores e pela comunidade escolar, de uma maneira geral:

Gráfico 2 - Alunos que já presenciaram algum de seus colegas sendo vítima de racismo na escola



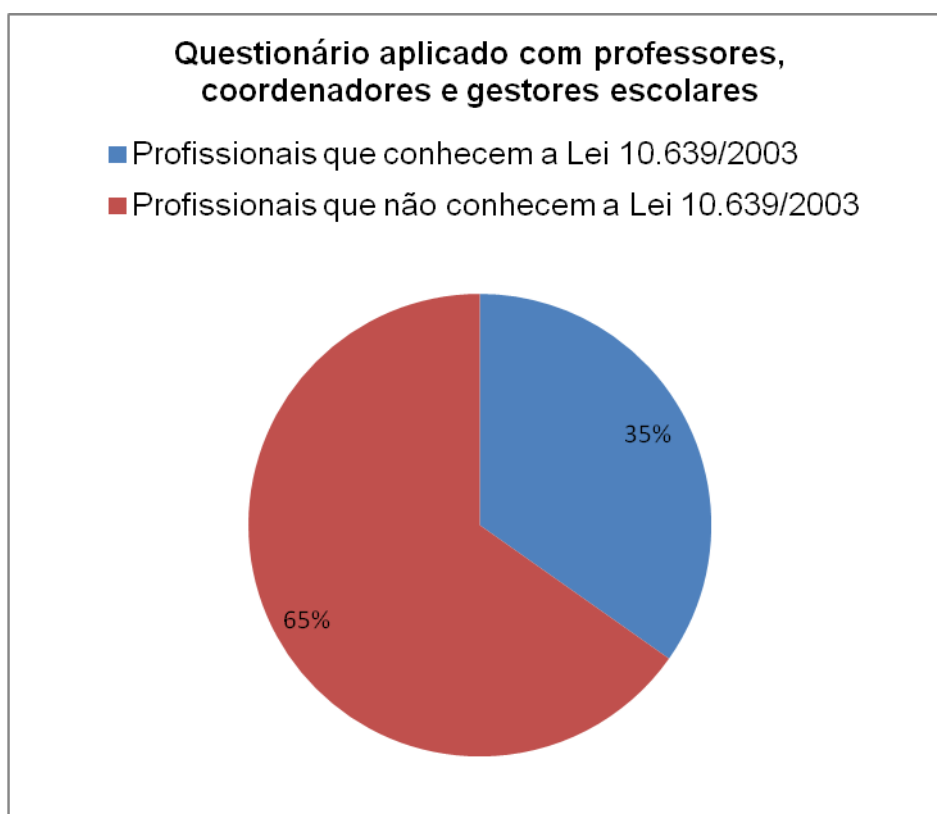
Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

No mesmo questionário os alunos expuseram suas concepções de racismo e externaram de que forma esse racismo se manifesta. A maioria das situações por eles mencionadas envolve apelidos e xingamentos, como “nega preta”, “macaca”, “lobisomem”, “cabelo de bucha”, dentre outros. Por fim, o questionário perguntava o que é necessário fazer para combater o racismo e a maioria dos alunos falou em respeito às diferenças, igualdade entre as pessoas, conscientização por meio de palestras e denúncias em casos de racismo. As respostas, de uma maneira geral, foram muito satisfatórias, pois mostraram que os alunos já tinham concepções

formadas a respeito do racismo e que cada um a seu modo não compactuava com essa prática.

O questionário (Apêndice B) aplicado com professores, coordenadores e gestores escolares mostra que a Lei 10.639/2003 ainda não é conhecida por todos. Dos vinte e três profissionais participantes, quinze afirmaram não conhecerem a referida lei enquanto oito disseram conhecê-la, ou seja, 65% dos profissionais que trabalham nessa escola desconhecem essa lei, o que nos faz inferir que ela está longe de ser efetivada. O gráfico 3 ilustra esse resultado:

Gráfico 3 - Profissionais que conhecem a Lei 10.635/2003



Fonte: Dados da pesquisa, 2017

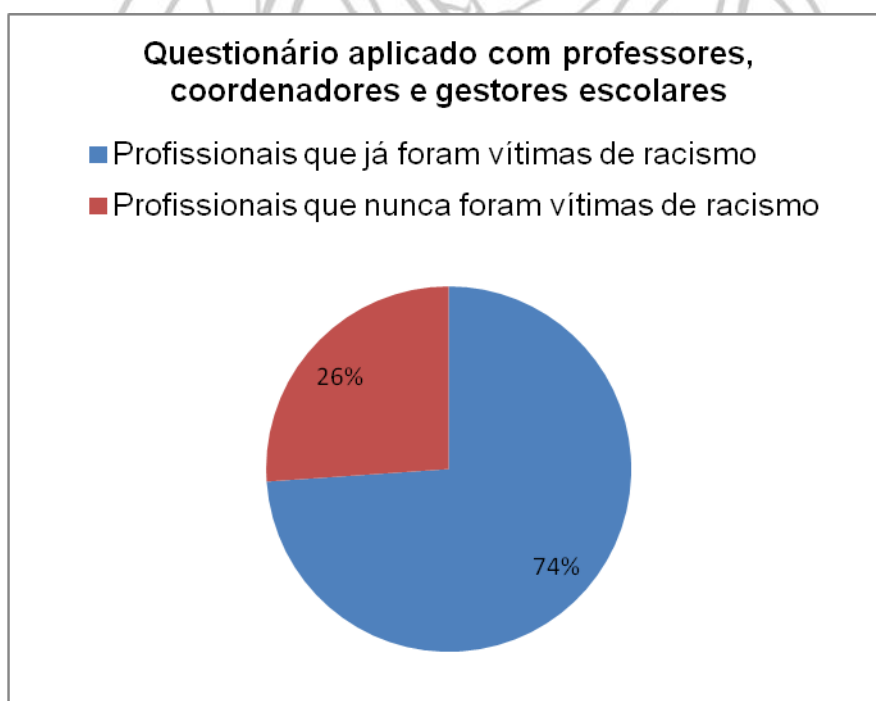
O questionário perguntava ainda o que esses profissionais faziam em seu dia a dia na escola para efetivar essa lei. Mesmo sabendo que, por vezes, esses dados não refletem a realidade do cotidiano escolar, as respostas falam em registros no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, projetos junto aos professores, incentivo aos colegas professores para levarem as discussões envolvendo a superação do racismo para a sala de aula e reflexões com os alunos. Apenas um dos profissionais disse especificamente que trabalha todos os anos o projeto

“Cultura afro-brasileira”, para que este tema seja abordado com clareza, contribuindo assim, para efetivar a lei.

Esses profissionais também opinaram a respeito do que é necessário fazer para combater o racismo. As respostas falaram em respeito entre as pessoas, educação por parte de todos, independentemente das diferenças, amor ao próximo, conscientização por meio de palestras e debates para discutir o assunto, participação da família e investimento em políticas públicas. Um dos profissionais afirmou que não existe uma fórmula pronta, *“mas se todos procurarem usar de empatia isso já pode ser um ponto pé inicial em sensibilizar o outro a não fazer o que não gostaria que fizessem para si”*.

Esse questionário mostra ainda que dos vinte e três profissionais participantes dezessete já foram vítimas de racismo, enquanto seis nunca passaram por esse tipo de situação. Ou seja, 74% desses profissionais já vivenciaram, seja no trabalho ou fora dele, alguma situação em que foram vítimas de racismo. O gráfico 4 ilustra esses dados:

Gráfico 4 - Profissionais que já foram vítimas de racismo



Fonte: Dados da pesquisa, 2017

Essa realidade descrita acima não é uma situação isolada que atinge apenas a escola na qual o levantamento foi realizado, mas sim a realidade de muitas outras

escolas do nosso país, o que comprova que existem muitas barreiras a serem ultrapassadas quando se trata de uma educação voltada para as relações étnico-raciais. Dessa forma, a escola precisa se constituir como um espaço de luta e combate a qualquer tipo de intolerância, não sendo mais admissível que existam situações de racismo, discriminação e/ou preconceito. Dentro desse quadro: [...] a melhor forma de superar a situação é reconhecer a existência do racismo e adotar uma postura política e pedagógica que vise à sua superação [...] (FONSECA; SILVA; FERNANDES, 2011, p.45).

Cavaleiro se interroga sobre o espaço que a escola oferece para a discussão desse tema, uma vez que não se constituem matérias isoladas, mas enxertos de disciplinas e muitas vezes essa “cultura de tradição africana acaba se restringindo às datas comemorativas e às meras ‘contribuições’ para a formação da sociedade brasileira” (CAVALLEIRO, 2001, p. 94). Aqui cabe, após análise dos gráficos, uma outra interrogação que, esperamos, possa ser respondida satisfatoriamente a longo prazo: como vencer essa deficiência, esse desconhecimento de temas ligados ao que nos propusemos discutir nesta intervenção, para que, de fato, surja nesse espaço escolar profissionais e alunos livres de preconceitos e discriminação?

2.3 O ESPAÇO AFRO-DESCENDENTE NA ESCOLA E O SEU RECONHECIMENTO

Nossas escolas são palcos frequentes de situações que envolvem racismo, discriminação e/ou preconceito, e essas situações são ainda mais comuns quando se trata de alunos afrodescendentes. Apesar de a escola ser um dos espaços em que a diversidade étnico-racial se revela naturalmente, ela tem sido também um espaço em que essa diversidade sofre represálias e isso se justifica pelo fato de que o racismo é ainda muito forte em nossa sociedade, fazendo com que a escola seja mais uma de suas vítimas. Praxedes e Praxedes (2014) ressaltam o papel que a escola deve desempenhar no que concerne à educação para as relações étnico-raciais, tendo em vista a sua capacidade de transformar as pessoas:

Ao considerarmos que muitas das desigualdades sociais e econômicas existentes entre negros e brancos são geradas na escola, podemos eleger o sistema educacional formal como o centro de uma estratégia para o combate às desigualdades raciais no Brasil [...] (PRAXEDES; PRAXEDES, 2014, p. 12).

Nessa perspectiva, a escola deveria assumir o papel de aceitar e difundir as diferenças, ao invés de perpetuar estereótipos e preconceitos, como tem acontecido. Sabemos também que não basta garantir que os alunos afrodescendentes tenham acesso à escola, mas é preciso garantir também que eles permaneçam nela e tenham acesso a uma educação que respeite e valorize suas origens, sua história e sua cultura. Sobre isso, Praxedes e Praxedes (2014, p. 13) afirmam que na maioria das vezes “por ignorância, preconceito ou má fé” os currículos escolares e as práticas pedagógicas não contemplam nenhum desses aspectos, fazendo com que esses alunos não se reconheçam nesse espaço.

Dessa forma, é indispensável pensar num currículo que contemple as diferenças raciais, étnicas e culturais e que se oponha ao etnocentrismo presente em nossa sociedade e, conseqüentemente, em nossas escolas. É preciso estar atentos ao que acontece em sala de aula, percebendo “em que medida as diferentes formas de discriminação incidem sobre os alunos negros” (PRAXEDES; PRAXEDES, 2014, p.18) e de que forma os professores estão lidando com isso, pois os danos causados por comportamentos racistas dentro da escola podem contribuir negativamente para a construção de sua identidade, bem como prejudicar sua formação educacional e profissional.

Em outras palavras, é de suma importância elaborar um currículo que seja capaz de problematizar a realidade, contemplando a história e a cultura afro-brasileira e africana para que os alunos afrodescendentes encontrem espaços em que eles se reconheçam e para que o seu aprendizado seja, de fato, significativo. Praxedes e Praxedes (2014, p. 59) ressaltam que um dos maiores problemas de racismo na escola se deve, possivelmente, às práticas pedagógicas e ao material didático utilizado em sala de aula, podendo difundir “representações erradas, distorcidas, mal-intencionadas, preconceituosas e discriminatórias sobre os negros e sobre os povos que vivem no continente africano”.

Por isso, reconhecemos que é necessário que haja formação adequada para educadores e demais membros da comunidade escolar, de forma a promover a igualdade de direitos e não “aceitar posições hierárquicas forjadas em desigualdades raciais e sociais” (FONSECA; SILVA; FERNANDES, 2011, p. 12), viabilizando, assim, a mudança que almejamos, já que os educadores são, pois, peças fundamentais para uma educação que integre as relações étnico-raciais. A educação que queremos, como bem diz Cavalleiro (2001, p. 24), “é a de caráter

democrático e emancipatório, descartando fórmulas preestabelecidas e estruturalmente rígidas”, em que os alunos afrodescendentes sejam, de fato, incluídos.

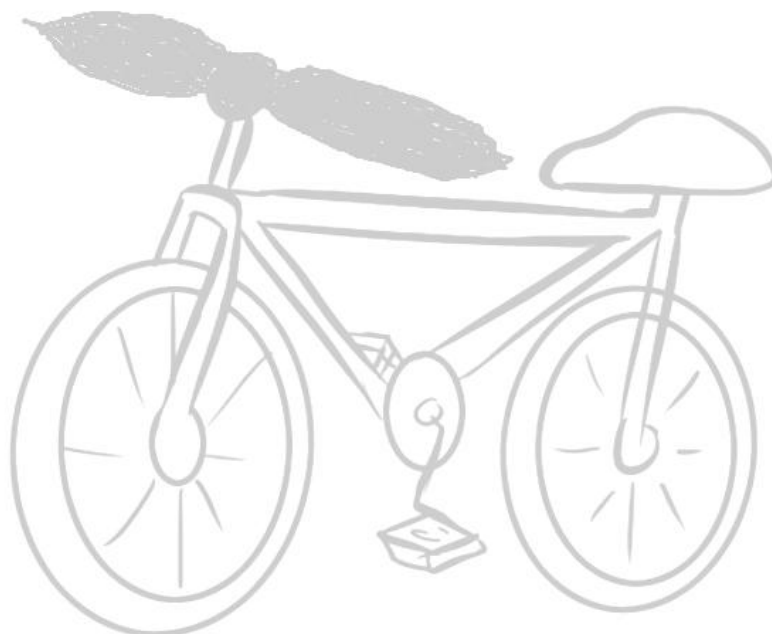
Pensando dessa forma, que perspectivas podemos ter ou criar acerca das temáticas relacionadas à África e a afro-brasilidade? O quadro, após tantos anos de legislação não é animador e, na atualidade, as mudanças empreendidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação descartam as possibilidades de uma efetiva implementação. Temos, portanto, enquanto professores, que observar as carências de nossos alunos e, sempre que couber, estabelecermos prioridades de conteúdos que os ajudem a vencer as barreiras do racismo, da discriminação e do preconceito.

CAPÍTULO III

A ÁFRICA DE EXPRESSÃO ANGOLANA: O LEGADO DA COLONIZAÇÃO

tinha aprendido que era muito importante criar desobjectos.

*Certa tarde, envolto em tristezas, quis recusar o cinzento. Não munido de nenhum artefacto alegre, inventei um espanador de tristezas. era de difícil manejo – mas funcionava (ONDJAKI, 2009. In: *Materiais para confecção de um espanador de tristezas*).*

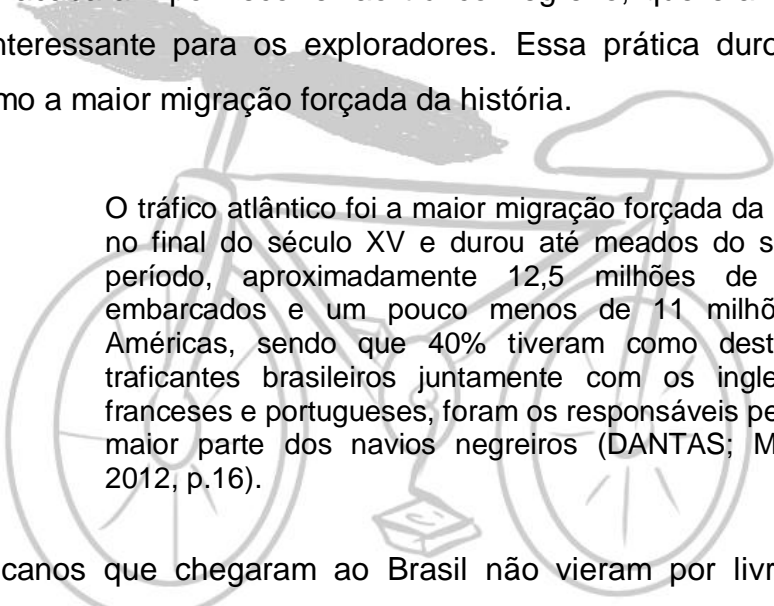


3 A ÁFRICA DE EXPRESSÃO ANGOLANA : O LEGADO DA COLONIZAÇÃO

Neste capítulo traçamos um panorama das relações existentes entre os países de dominação colonial portuguesa e os seus processos de libertação. Dentro desse panorama, focalizamos os aspectos históricos e culturais que os africanos nos deixaram como herança e a importância desse povo para a nossa própria história.

3.1 A DOMINAÇÃO COLONIAL

A vinda dos povos africanos para o Brasil ocorreu no período da colonização. Durante um determinado tempo, os portugueses exploraram a mão de obra indígena, mas essa prática não durou muito. Na tentativa de obter o maior lucro possível, eles acabaram por recorrer ao tráfico negreiro, que era economicamente ainda mais interessante para os exploradores. Essa prática durou anos, ficando conhecida como a maior migração forçada da história.



O tráfico atlântico foi a maior migração forçada da história. Começou no final do século XV e durou até meados do século XIX. Nesse período, aproximadamente 12,5 milhões de africanos foram embarcados e um pouco menos de 11 milhões chegaram às Américas, sendo que 40% tiveram como destino o Brasil. Os traficantes brasileiros juntamente com os ingleses, holandeses, franceses e portugueses, foram os responsáveis pela organização da maior parte dos navios negreiros (DANTAS; MATTOS; ABREU, 2012, p.16).

Os africanos que chegaram ao Brasil não vieram por livre e espontânea vontade. Os colonizadores capturaram homens, mulheres e crianças, todos trazidos para o Brasil na condição de escravos. Depois de submetidos a uma travessia que durava entre trinta e quarenta e cinco dias, feita em navios denominados “navios negreiros”, marcada pela longa viagem, pelos maus-tratos e pelas condições desumanas, eles eram enviados ao trabalho forçado. Chegavam ao litoral brasileiro completamente desorientados e, muitas vezes, doentes, sem saber sequer onde estavam.

Com o avanço das plantações de cana-de-açúcar no Nordeste, esses africanos começaram a chegar a nosso país em maior escala, justamente para atender essa demanda. A vinda deles representava um negócio bastante lucrativo não só para os senhores de engenho, mas também para os traficantes e colonos de

Angola, bem como para os jesuítas, como nos relatam Dantas, Mattos e Abreu (2012):

[...] A íntima ligação que se estabeleceu entre Brasil e Angola no século XVII, via tráfico atlântico, tornou a utilização da mão de obra escrava africana muito mais vantajosa e adequada aos interesses de vários grupos que participaram da expansão do Império português no Atlântico. Além dos senhores de engenho brasileiros, dos traficantes e dos colonos em Angola, destacam-se os jesuítas, cujos interesses econômicos e políticos no Brasil e na África os impeliram a justificar a escravidão de africanos para assegurar a liberdade dos indígenas (DANTAS; MATTOS; ABREU, 2012, p.19).

Conseguir pessoas na África para vendê-las na América na condição de escravos foi um negócio altamente lucrativo, que perdurou por mais de trezentos anos. Os escravizados trabalhavam de doze a quinze horas por dia, começando suas árduas atividades entre quatro e cinco horas da manhã, indo até o anoitecer. As condições de trabalho eram deploráveis e a alimentação muito escassa, o que acarretava vários problemas de saúde. Vigados de perto pelos feitores, os escravizados eram punidos ao menor sinal de desobediência.

No Brasil, a escravidão se deu, oficialmente, entre os séculos XVI e XIX e muitos foram os africanos que aqui chegaram para o trabalho forçado. De acordo com Albuquerque e Fraga Filho (2006, p. 39):

Os números não são precisos, mas estima-se que, entre o século XVI e meados do século XIX, mais de 11 milhões de homens, mulheres e crianças africanos foram transportados para as Américas. Esse número não inclui os que não conseguiram sobreviver ao processo violento de captura na África e aos rigores da grande travessia atlântica. A maioria dos cativos, cerca de 4 milhões, desembarcou em portos do Brasil. Por isso nenhuma outra região americana esteve tão ligada ao continente africano por meio do tráfico como o Brasil. O dramático deslocamento forçado, por mais de três séculos, uniu para sempre o Brasil à África.

O Brasil foi, pois, o país que mais escravizou africanos e o último a acabar com a escravidão. Dessa forma, é inquestionável o fato de que nossa população é marcada pela presença de negros, presença que ficou registrada no primeiro censo nacional, realizado em 1972, que revelou que 58,1% da população era classificada como descendente de africanos (FONSECA; SILVA; FERNANDES, 2011). Isso fez a elite brasileira, preocupada em manter seus privilégios, produzir e reproduzir várias

manifestações de racismo, de forma a estabelecer teorias que inferiorizassem os africanos.

Não podemos deixar de evidenciar que esses africanos não aceitaram pacificamente essa condição de escravizados e muitas foram as formas de resistência contra o regime escravocrata. Dentre elas, podemos citar as sabotagens na produção das fazendas, o banzo, os suicídios, os abortos, as emboscadas. Sem falar dos quilombos, configurados como uma das principais formas de resistência desse povo. Outras formas de resistência foram as manifestações culturais, como o sincretismo religioso, as lutas, principalmente a capoeira, e a música. Dessa união, perpassada pelo sofrimento inicial, pela revolta, pela fuga e, conseqüentemente, pela organização inicial dos quilombos, surgiu um povo resistente e forte, cuja mestiçagem nos legou uma característica peculiar, a afro-descendência. Tal legado deve ser valorizado e respeitado para que nosso povo possa conviver sem racismo, sem discriminação e sem preconceito.

3.2 AS NAÇÕES PALOP

PALOP (Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa) é a expressão utilizada para denominar os países africanos que têm a língua portuguesa como o seu idioma oficial. São seis os países que compõem esse grupo: Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe e, mais recentemente, Guiné-Equatorial. Todas estas nações da lusofonia² africana se tornaram independentes entre 1974 e 1975, após a descolonização de Portugal. Depois de conquistar a independência, cada um dos países buscou um rumo próprio.

Angola é o maior país desse grupo, tendo uma extensão territorial de 1 246 700 quilômetros quadrados. Apresenta uma população de aproximadamente 10 milhões de habitantes e uma diáspora de aproximadamente 03 milhões de angolanos. No que tange aos recursos naturais, é o país mais rico do PALOP, explorando principalmente petróleo e diamante. Além disso, é o país mais

²A expressão lusofonia deriva de dois elementos: “luso”, que significa português e “fonia”, que significa fala. Logo, lusofonia define o grupo de falantes que têm o português como idioma. No entanto, não é tão simples conceituar esse termo, pois ao usar a expressão lusofonia, estamos adentrando um território que apresenta algumas complexidades e polêmicas. Em outros contextos, porém, é possível definir lusofonia como um conjunto de identidades culturais, um sentimento, um desejo de partilhar o mesmo passado. Dessa forma, a expressão lusofonia seria uma questão identitária e não simplesmente linguística.

conturbado no que se refere à política, haja vista que até pouco tempo o país ainda vivenciava uma guerra civil (PAÍSES..., [201-]).

Moçambique apresenta uma área territorial de 801 590 quilômetros quadrados e uma população com mais de 19 milhões de habitantes, sendo, então, o segundo maior país do PALOP. O país enfrenta uma fase de reconstrução com relação à sua infraestrutura e à sua produção agrícola, já que os seus recursos naturais foram destruídos em virtude da guerra. Como a agricultura representa atualmente a maior fonte de riquezas do país, a sua população é em sua maioria rural. É também um dos países mais conturbados com relação à política, considerando-se os efeitos devastadores herdados pela guerra (PAÍSES..., [201-]).

Guiné-Bissau é um dos menores países do grupo, apresentando uma extensão territorial de 36 120 quilômetros quadrados, tendo uma população com cerca de 1 360 000 habitantes, registrando um grande fluxo migratório. No que tange aos recursos naturais, com a queda da agricultura e com o atraso tecnológico que acomete o país, Guiné-Bissau tem como atividade principal a pesca, além das atividades turísticas. É também um dos países mais agitados politicamente, em virtude dos conflitos violentos que deixaram o país numa crise difícil de superar.

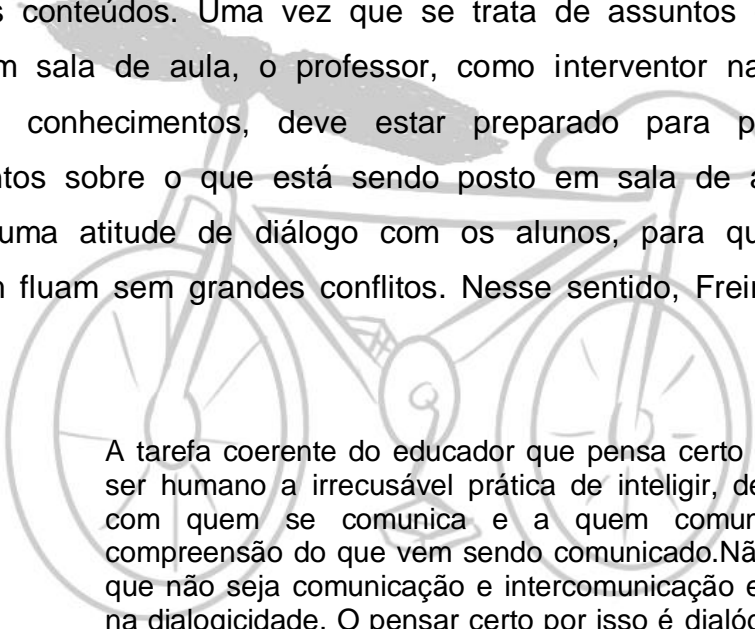
Cabo Verde compreende uma área territorial com 10 ilhas que ocupam 4 033 quilômetros quadrados e uma população com aproximadamente 412 000 habitantes. Seu recurso natural mais explorado é a agricultura, apesar do país ser o mais árido do PALOP. Além disso, a seca e a desertificação das ilhas têm comprometido bastante a produção, ocasionando problemas para o meio ambiente e para a população, que empobrece a cada dia. É um dos países que apresenta a maior taxa de participação das mulheres e também os melhores resultados com relação ao combate do analfabetismo (PAÍSES..., [201-]).

São Tomé e Príncipe é o menor dentre os países que compõem o grupo, apresentando, pois, 1001 quilômetros quadrados. Sua extensão territorial é formada por duas ilhas com cerca de 165 000 habitantes, índice considerado elevado ao levar em conta a quantidade de moradores por metro quadrado. As principais receitas advêm da agricultura, com a produção do cacau, e do turismo. No entanto, o país enfrenta uma situação econômica difícil, além da falta de infraestrutura sanitária e das condições precárias de moradia (PAÍSES..., [201-]).

Guiné-Equatorial apresenta três territórios descontínuos, sendo dois insulares (A ilha de Bioko e a ilha de Pagalu) e um continental (Mbini), somando uma

extensão territorial de 28051quilômetros quadrados. É o país que apresenta o maior PIB do continente africano e possui uma economia muito fortalecida em virtude da descoberta de reservas de petróleo e gás, o que tornou o país um grande produtor e exportador desse recurso. A agricultura é uma das atividades exploradas no país, tendo destaque o cultivo de algodão, de café, de cana-de-açúcar e de algumas frutas. Além disso, tem também a criação de gado, a exportação da madeira e a pesca.

Qual a finalidade de sabermos um pouco sobre esses países? Primeiramente porque nosso recorte interventivo recai sobre a obra de um escritor do continente africano. Segundo, porque o professor, para poder falar sobre todos os temas em sala de aula, precisa ter uma fundamentação mínima para desenvolver com segurança os conteúdos. Uma vez que se trata de assuntos que nunca foram abordados em sala de aula, o professor, como interventor na compreensão e produção de conhecimentos, deve estar preparado para propor e receber questionamentos sobre o que está sendo posto em sala de aula, de forma a desenvolver uma atitude de diálogo com os alunos, para que o ensino e a aprendizagem fluam sem grandes conflitos. Nesse sentido, Freire (1996) enfatiza que:



A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de entender, desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado. Não há inteligibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade. O pensar certo por isso é dialógico e não polêmico (FREIRE, 1996, p. 42).

Fundamentado nessa tarefa coerente e dialógica, o professor vai de encontro a uma competência gerada a partir de sua prática. Se queremos que a escola abra espaço para a compreensão de que precisamos dialogar com os alunos sobre suas ancestralidades africanas, temos que nos tornar pesquisadores de suas histórias e particularidades, uma vez que não dispomos de material didático para esse fim e menos ainda cursos de formação docente. No entanto, temos consciência de que a vontade particular do professor, a sua atitude perante o seu fazer pedagógico conta mais que as decisões superiores. Para ratificar nosso pensamento, Chagas (2008, p. 14) afirma que:

O (a) professor (a) ao trabalhar com a temática cultura afro-brasileira deve atentar para não reproduzir a ideia de inferioridade da África, dos africanos e dos negros brasileiros. A perspectiva é a de que aguce nos estudantes o senso crítico na perspectiva de que outra imagem seja construída. Por outro lado, também é necessário que atentem para o fato de que a inclusão dessa temática na sala de aula não pode ser encarada como uma mera obrigação imposta pelo Estado, mas uma decisão política e pedagógica do professor (a), uma vez que ele não só estará colaborando na desconstrução dos estereótipos negativos com relação aos negros (as), mas, sobretudo, possibilitando aos estudantes negros(as) e não negros(as) elementos indispensáveis à construção de outra imagem de si e do seu semelhante.

Pensando assim, a nossa intervenção girou em torno dessa necessidade de inclusão do tema a partir do recorte literário de um autor angolano, para que a partir de sua obra se pudesse estabelecer diálogos positivos em sala de aula, sobre o que significa África para os alunos. Além disso, desmistificar algumas imagens formadas, mostrando elementos que valorizem a África e, conseqüentemente, os africanos que aqui vieram por ocasião do tráfico negreiro, construtores dessa nação mestiça a que chamamos afro-brasileira.

3.3 ÁFRICA/BRASIL: UMA ANCESTRALIDADE ESCRAVAGISTA

A maneira como os negros foram tratados após a abolição da escravidão, interferiu brutalmente na formação da nossa sociedade e as conseqüências desse ato persistem até os dias atuais. O fim da escravidão não foi suficiente para libertar, de fato, os negros que aqui viviam escravizados e que não tiveram nenhum direito assegurado quando lhes foi dada a tão sonhada “liberdade”. Ainda são muitos os resquícios daquela época, e o racismo, a discriminação e o preconceito são alguns desses tristes e inaceitáveis vestígios. Munanga (2005) alerta para o fato de que, em razão de vivermos numa sociedade repleta de preconceitos oriundos de uma educação eurocêntrica, corremos o risco de alimentarmos ainda mais esses vestígios, mesmo que inconscientemente. “[...] 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).

E essa postura que trata os negros de forma preconceituosa, com sentimento de inferioridade se faz presente ainda na contemporaneidade de uma maneira assustadora. Uma parte da sociedade ainda tenta mascarar a história, desconsiderando a formação étnica do nosso país e, muitas vezes, desvirtuando as lutas que os negros têm travado em busca de melhores condições de vida e de participação política e social.

Essas lutas, no Brasil, têm fortalecido os movimentos e permitido que algumas mudanças, mesmo que pequenas, comecem a despontar, como, por exemplo, as cotas nas universidades. No entanto, temos consciência de que essas mudanças ainda são paliativas e que o problema é muito maior do que a maioria das pessoas supõe. Apesar de serem necessárias, essas mudanças não devem servir apenas como políticas de reparação, pois a dívida com este povo é enorme e precisa ser revista.

Outra parte da sociedade não só mascara a realidade, como também vai contra toda e qualquer política de reparação e afirmação desse povo, disseminando o racismo e impedindo que a igualdade aconteça. Lamentavelmente, a ideologia de inferioridade, forjada durante séculos, ainda permanece em nossa sociedade, construindo uma imagem negativa do negro. A respeito disso, Munanga (2005, p. 18) ressalta: “[...] Esquecem-se que o preconceito é produto das culturas humanas que, em algumas sociedades, transformou-se em arma ideológica para legitimar e justificar a dominação de uns sobre os outros”.

Pensando nessa “arma ideológica” legitimadora, temos o mito da democracia racial, pregando uma sociedade justa e fraterna, quando sabemos que essa realidade não existe em nosso país. Como chamar de democracia se esta não é para todos? Ou seja, Munanga (2005) fala sobre a carga emocional que pesa para quem é negro e vive dentro desse espaço dominado pelo branco, onde os comportamentos giram em torno de três palavras de ordem: racismo, discriminação e preconceito. Para ele:

Racismo é a suposição de que há raças e, em seguida, a caracterização biogenética de fenômenos puramente sociais e culturais. É também uma modalidade de dominação ou, antes, uma maneira de justificar a dominação de um grupo sobre outro, inspirada nas diferenças fenotípicas da nossa espécie. Ignorância e interesses combinados, como se vê (MUNANGA, 2005, p. 61).

Dessa forma, persiste em nossa sociedade essa cultura da desigualdade que ainda trata de maneira desrespeitosa as pessoas que fizeram e fazem parte da construção de nossa história. Isso só reforça a necessidade de mostrar o quanto a comunidade negra brasileira precisa lutar para conquistar efetivamente seus direitos, pois somente as políticas paliativas não irão resolver a dívida que o Brasil tem com esse povo.

3.4 ANGOLA/BRASIL: OS FILTROS HISTÓRICOS E CULTURAIS

Os africanos que vieram para o Brasil na condição de escravos eram povos de diferentes lugares da África, dentre eles Angola. De acordo com Gasparetto Júnior (2009, grifo do autor):

[...] os **bantus**, grupo mais numeroso, dividiam-se em dois subgrupos: angola-congoleses e moçambiques. A origem desse grupo estava ligada ao que hoje representa Angola, Zaire e Moçambique (correspondentes ao centro-sul do continente africano) e tinha como destino Maranhão, Pará, Pernambuco, Alagoas, Rio de Janeiro e São Paulo.³

Com características físicas e culturais próprias, eles trouxeram consigo não apenas sua força de trabalho, mas hábitos, línguas e tradições que até hoje marcam profundamente nosso cotidiano e se fazem presentes em todo o território brasileiro, tendo alguns estudos apontado o maior número de escravos angolanos, como é o caso de Mattos (2009) que afirma:

No último quartel do século XVI, ocorreu a expansão do comércio e do tráfico intercontinental de escravos em Angola. O denominado “ciclo de Angola” aconteceu devido à ocupação portuguesa do *reino* de Ndongo, controlado pelo rei do Congo. Nesta região, os cativos eram embarcados pelos portos de Luanda, Cabinda e Benguela. Na Bahia, a população chamava os escravos oriundos desta área de congos e angolas e com menos frequência de cabindas e benguelas (MATTOS, 2009, p. 21, grifo do autor).

Dentre os demais e, conseqüentemente, por essa razão, herdamos deles as maiores influências. Munanga (2012) afirma que é praticamente impossível

³ Documento eletrônico. Origem dos Escravos Africanos. Disponível em: <<http://www.historiabrasileira.com/brasil-colonia/origem-dos-escravos-africanos/>>. Acesso em: 09/11/2017.

identificar todas essas influências, nesse processo de mestiçagem e empréstimo cultural, considerando-se que foram muitas as contribuições desse povo. Para ele, é quase impossível delimitarmos ou até mesmo identificarmos de qual nação africana herdamos estes ou aqueles traços culturais formadores de nossa identidade mestiça. Podemos vislumbrá-las por meio das:

[...] resistências linguísticas e culturais que caracterizam as contribuições africanas na cultura brasileira contemporânea oferecem suficientes elementos para distingui-las a partir de um trabalho de comparação com suas áreas regionais e étnicas da África tradicional (MUNANGA, 2012, p. 92).

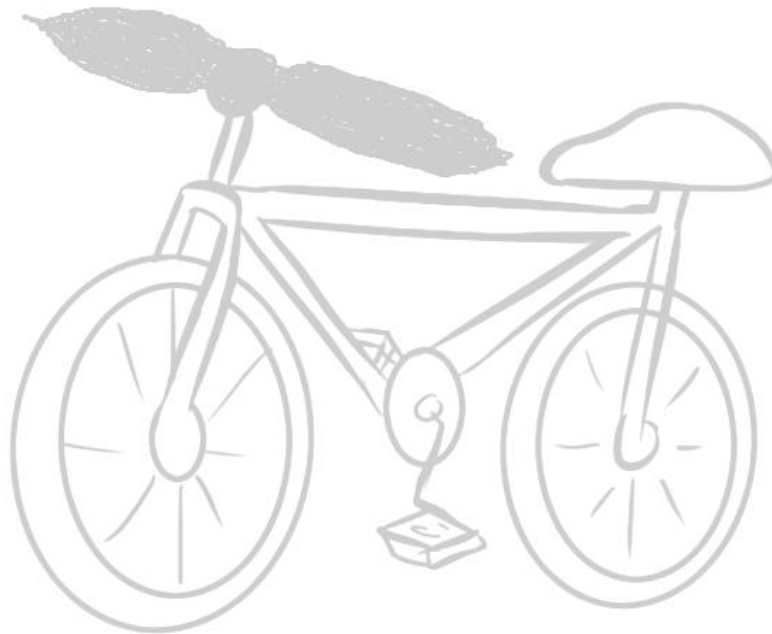
Não sendo fácil viver no Brasil na condição de escravos, eles tiveram que imprimir, na cultura brasileira, a sua própria cultura, o que gera essa impossibilidade citada acima por Munanga (2012). Tudo isso marcado pela ousadia e coragem de um povo apartado de sua própria história. As confrarias religiosas, os instrumentos musicais, as danças e as músicas, a escultura, a culinária, as vestimentas e a própria língua são algumas das heranças deixadas pelos africanos. Essa contribuição é, portanto, inquestionável e precisa ser resgatada e valorizada, haja vista que “responde pela identidade cultural” do nosso país, como Munanga (2005, p. 97) diz:

[...] Só através de uma releitura dos elementos que compõem as culturas negras no Brasil é que poderemos tentar um meio, um aprofundamento pedagógico, que nos encaminhe para uma pedagogia genuinamente brasileira, capaz de resgatar para todos os brasileiros uma cultura nossa, considerada até agora marginal, mas que responde pela identidade cultural do país, estando presente em todos os setores da sociedade. Repensar o Brasil é mergulhar em suas raízes e buscar os valores e fundamentos de uma cultura milenar, que se preocupa com a realização e felicidade das pessoas.

Enquanto fazemos essa releitura dos elementos que compõem as culturas negras no Brasil, vamos conhecer um pouco sobre a cultura africana por meio da obra de Ondjaki e o que ela é capaz de nos dizer para podermos alçar voos ou pedalar dentro da literatura africana.

CAPÍTULO IV UMA VIAGEM SOBRE DUAS RODAS: INTERVENÇÃO

*aprendizagem é a palavra que, ela sim, ramifica e desramifica uma pessoa; ela enlaça, abraça; mastiga um alguém cuspendo-o a si mesmo, tudo para novas géneses pessoais. estas palavras são para pessoas que se autorizam constantes aprendicismos. modos. maneiras. viveres. até sangues.
aprender não é repessoar-se? (ONDJAKI, in: Há prendisajens com o xão, 2001).*



4 UMA VIAGEM SOBRE DUAS RODAS: INTERVENÇÃO

Neste capítulo tratamos de introduzir informações voltadas para o universo literário, apresentando o autor e a obra a serem estudados; e descrevendo, criteriosamente, a intervenção dentro de seu espaço/tempo, observando a metodologia aplicada e as atividades práticas a serem desenvolvidas. Aqui, relatamos o desenvolvimento de nossa intervenção e a recepção dos alunos, bem como nossa análise. Em apêndice, mostramos como foi feita a preparação das aulas por módulos de leitura, com base na sequência básica de Cosson (2014) e o passo a passo de sua execução, que culminará com algumas produções escritas, as quais nos servirão de base para análise e, conseqüentemente, ratificarmos nossos objetivos.

4.1 A LITERATURA ANGOLANA E SEUS AUTORES

As literaturas africanas de língua portuguesa não se deram ao acaso, mas foram reflexos de uma série de fatores, como afirma Fonseca e Moreira (2007, p. 13):

O aparecimento das literaturas de língua portuguesa na África resultou, por um lado, de um longo processo histórico de quase quinhentos anos de assimilação de parte a parte e, por outro, de um processo de conscientização que se iniciou nos anos 40 e 50 do século XIX, relacionado com o grau de desenvolvimento cultural nas ex-colônias e com o surgimento de um jornalismo por vezes ativo e polêmico que, destoando do cenário geral, se pautava numa crítica severa à máquina colonial.

E a literatura angolana, pertencente a este grupo, também reflete as influências sociais, culturais e históricas de seu povo, surgindo antes mesmo que o país se torne independente. Dividida cronologicamente em sete períodos, a literatura angolana de expressão portuguesa tem por base a oralidade banta – elemento marcante na cultura de seu povo - expressa em idiomas como o kibundo, o umbundo e o kicongo.

O 1º período, chamado de Insipiência, vai das origens até o ano de 1848. Pode-se afirmar que a literatura angolana começou com a publicação da obra de José da Silva Maia Ferreira em 1949, possibilitada pelo surgimento da prensa em Angola.

O 2º período, conhecido como Primórdios, vai da publicação dos poemas *Espondaneidades daminha alma: às senhoras africanas*, de José da Silva Maia Ferreira, em 1849, até o ano de 1902. Nesse período se destaca a novela *Ngamutúri*, de Alfredo Troni, publicada em 1882 (COSTA, 2006).

O 3º período inicia na primeira metade do século XX e seria uma introdução do nacionalismo surgido na segunda metade do mesmo século. Esses três primeiros períodos marcam a literatura colonial, em que predominam as temáticas relacionadas à colonização do país, apresentando uma visão exótica em que aparecem os safáris, as selvas e as savanas. Nesse período o negro ainda não aparece em papéis de destaque, ocupando, pois, um lugar subalterno na literatura.

O 4º período compreende os anos entre 1948 e 1960 e é muito importante para a formação da literatura angolana. Esse período marca a organização literária de Angola (COSTA, 2006).

O 5º período vai do ano de 1961 a 1971 e está relacionado ao nacionalismo. Nesse período, as produções apresentavam temáticas relacionadas à guerrilha, mas em alguns lugares permanecia discutindo o sofrimento e a prisão.

O 6º período, que vai de 1972 a 1980, é conhecido como o período da Independência e se divide em duas partes: de 1972 a 1974 e de 1975 a 1980. Na primeira parte percebe-se a modernidade, enquanto na segunda parte têm-se uma exaltação da pátria.

Já o 7º período, chamado de período de Renovação, compreende os anos de 1981 a 1993. Apesar dessa divisão simbólica, grandes nomes atravessaram as gerações para perpetuar suas obras na contemporaneidade, como é o caso de Pepetela, Luandino Vieira, João Melo, Paula Tavares, José Eduardo Agualusa e Ondjaki, o mais jovem dentro dessa geração que construiu, pela literatura, uma nova identidade (COSTA, 2006).

A literatura angolana foi, portanto, surgindo gradativamente, levando em consideração as mudanças que ocorreram no país e o processo de conscientização dos africanos, no que tange a sua própria identidade. A literatura foi um elemento muito importante em Angola no que se refere à superação do estatuto de colônia, pois representou o grito de liberdade de um país silenciado por muito tempo. Hoje, as histórias e estórias se misturam aos ditos populares criando narrativas diversas, que partilham o realismo fantástico misturado às lembranças da guerra, dos castigos, das marcas corporais, dos sofrimentos, das mortes, da exclusão e do

preconceito. Por essa razão, escolhemos, para esta intervenção, um escritor angolano, cuja obra é tributária dessas mesclas culturais e linguísticas.

4.2 ONDJAKI E A BICICLETA QUE TINHA BIGODES

O escritor africano Ndalú de Almeida, mais conhecido como Ondjaki (que em umbundo significa guerreiro, aquele que enfrenta desafios) nasceu na cidade de Luanda, capital angolana, em 1977. Fez parte, então, da primeira geração de angolanos a crescer num país independente, embora ainda em guerra. Iniciou seus estudos em Sociologia em Luanda, seguindo depois para Lisboa onde deu continuidade a sua formação. Na Itália, fez doutorado em Estudos Africanos. Prosador e poeta, começou a escrever aos 13 anos de idade. Sua literatura não se restringe a narrar os efeitos da guerra em seu país, mas versa sobre questões sóciopolíticas por meio das memórias de infância que ecoam na voz de seus personagens e suas recordações cheias de encantamento e esperança.

Suas obras foram traduzidas para vários idiomas, dentre eles inglês, francês, alemão, italiano, espanhol e chinês, sendo elas: *Momentos de aqui* (2001), *O assobiador* (2002), *Há Prendisajens com o Xão* (2002), *Ynari: A Menina das Cinco Tranças* (2004), *Quantas madrugadas tem a noite* (2004), *E se amanhã o Medo* (2005), *Os da minha rua* (2007), *Avó Dezanove e o Segredo do Soviético* (2008), *O leão e o coelho saltitão* (2008), *Materiais para confecção de um espanador de tristezas* (2009), *Os vivos, o morto e o peixe-frito* (2009), *O vôo do golfinho* (2009), *Dentro de mim faz sul e Acto Sanguíneo* (2010), *A bicicleta que tinha bigodes* (2011), *O caso do cadáver esquisito* (2011), *Os olhos grandes da princesa pequenina* (2011), *Os transparentes* (2012), *Uma escuridão bonita* (2013), *A bicicleta que tinha bigodes* (2013), *Sonhos azuis pelas esquinas* (2014), *O céu não sabe dançar sozinho* (2014), *O carnaval de Kissonde* (2015), *Os modos do mármore* (2015), *Verbetes para um dicionário afetivo* (coautoria, 2015).

Conquistou vários prêmios importantes na literatura. Em 2000 obteve o segundo lugar no concurso literário Antônio Jacinto em Angola, lançando o livro *Acto Sanguíneo*. Em 2007, foi laureado pelo Grande Prêmio de Conto Camilo Castelo Branco pelo livro *Os da minha rua*, no Brasil. Em 2008, reconhecido como o melhor escritor africano, recebeu o Prêmio Grinzane na Etiópia. Nesse mesmo ano, foi o único representante africano entre os dez escritores finalistas do Prêmio Portugal

Telecom de Literatura com o livro *Bom dia Camaradas*. Em 2010 ganhou o Prêmio Jabuti com o livro *Avó Dezanove e o Segredo do Soviético*, no Brasil. Em 2013, com *Os Transparentes*, ganhou o Prêmio José Saramago, também no Brasil e em 2016, com o mesmo livro, o Prix Littérature-Monde 2016, na França.

Além de escritor é também cineasta. Autor de vários roteiros cinematográficos, foi coautor, juntamente com Kiluanje Liberdade, do documentário *Oxalá cresçam pitangas – histórias de Luanda*. O documentário, fruto de uma parceria entre Angola e Portugal, conta as histórias de sua cidade natal. Ondjaki é também membro da União dos Escritores Angolanos, membro honorário da Associação de Poetas Húngaros e membro fundador, mas não permanente, da Associação Protetora do Anonimato dos Gambuzinos. Atualmente mora no Brasil, mais especificamente no Rio de Janeiro, onde se dedica a escrever suas obras, a ministrar oficinas e a colaborar com jornais e revistas. Fã declarado da literatura brasileira, tem muito apreço pela obra de Clarice Lispector e de Guimarães Rosa, além de Manoel de Barros, Cláudia Roquette-Pinto, João Paulo Cuenca, Veríssimo, Eric Nepomuceno e outros autores que costuma ler.

A bicicleta que tinha bigodes, obra classificada como literatura infanto-juvenil e que foi publicada pela primeira vez em 2011, nos leva a trilhar os caminhos de Angola numa atmosfera pós-independência, por meio das histórias vividas pelas crianças da rua. O pano de fundo desta aventura é o concurso de redação da Rádio Nacional de Angola que terá como prêmio uma bicicleta com as cores do país. Um menino decide participar e, depois de percorrer muitos caminhos, regados por amizades, ternuras e descobertas, o resultado é uma carta para o presidente de Angola em que ele reivindica bicicletas para todas as crianças do país. Ele não ganha o concurso, mas aprende que melhor que contar boas histórias é vivê-las, ou mesmo inventá-las.

Temos como personagem principal o menino, cujo nome não aparece, e que é ao mesmo tempo o narrador da história. Essa não nomeação do personagem principal pode representar uma identidade em construção, tal qual a do povo daquele país depois de vivenciar uma guerra. O tio Rui é o escritor da rua, aquele que cria histórias e poemas. Além da sua familiaridade com as palavras, ele possui um bigode do qual caem letras que são guardadas numa caixa mágica. Tia Alice, a sua esposa, é uma figura carinhosa com os miúdos da rua e que adora preparar lanches sempre que eles vão à sua casa. São dois personagens importantes no

romance, pois em torno deles está o enigma que envolve a caixa misteriosa tão cobiçada pelos meninos da rua. Isaura, amiga do menino-narrador, é a menina das ideias complicadas e que conhece todos os bichos da rua. Andorinhas, lesmas, gafanhotos, sapos, todos eles recebem um nome de presidente ou de alguma figura importante. Temos os gafanhotos SamoraMachel, Motubu e Khadafi; a lesma Senghor; o gato Ghandi, que antes se chamava Tátecher; o cão AmílcarCabral; os sapos Raúl e Fidel; o papagaio João Paulo III, filho de João Paulo II. Todos os nomes fazem referência a pessoas importantes para a história daquele e de outros lugares. JorgeTemCalma é mais um dos meninos da rua que, junto com o narrador e com Isaura, se aventuram na missão de roubar a caixa do tio Rui. Recebeu esse apelido por causa de sua mãe que estava sempre a repetir “ó, Jorge, tem calma”. Não sabe ficar quieto, está sempre a correr. A AvóDezanove é a avó do menino-narrador. Sempre carinhosa e jeitosa com as palavras, dispensava muitos cuidados aos miúdos da rua. Costumava regar as plantas, mesmo quando não havia água. O CamaradaMudo é um senhor gordo que vive na esquina da rua e que quase não fala, por isto o nome. O GeneralDorminhoco é um general que mora na rua juntamente com sua esposa, cujo nome não aparece na trama. O Motorista Nove, que depois foi rebatizado passando a se chamar Dez, é o motorista do GeneralDorminhoco. Seu nome é resultado da contabilidade das pessoas que já atropelou mortalmente. A trama faz referência ainda a novelas (Roque Santeiro, Cambalacho) e personagens de novelas brasileiras (Beato Salú, Roque Santeiro, Sinhozinho Malta, Astromar Junqueira, Zé Das Medalhas, Odorico). A escolha dos nomes das personagens remete à própria diegese da obra e reitera a importância da nomeação das coisas e dos seres na tradição oral africana.

Na primeira parte do romance o menino ouve a notícia de que haverá um concurso promovido pela Rádio Nacional de Angola, cujo primeiro prêmio será uma bicicleta com as cores do país para a criança que escrever a melhor história:

Quando ouvi a notícia na rádio que iam dar uma bicicleta bem bonita, amarela, vermelha e preta, lembrei-me logo de falar com o tio Rui. Era um concurso nacional com primeiro prêmio de uma bicicleta colorida que já apareceu na televisão, mas nesse dia na nossa rua não havia luz (ONDJAKI, 2013, p.10).

Surgem, pois, as expectativas dos meninos com relação a essa competição fazendo uma relação com o imaginário presente no universo infantil por meio da

bicicleta, sonho da maioria das crianças. Vê-se também a inocência como elemento marcante, nas promessas do menino de dividir o prêmio com os amigos, caso ganhe o concurso: “[...] se eu ganhar a bicicleta colorida, vou deixar todos da minha rua andarem sem pedir nada em troca, nem gelados nem xuínga” (ONDJAKI, 2013, p. 10). Ainda nessa parte, fala-se sobre as faltas de energia da Edel, Empresa de Distribuição de Eletricidade de Luanda, que eram quase diárias e algumas vezes intencionais.

Na segunda parte Isaura fala sobre a rotina de tio Rui e sobre os bigodes mágicos que acumulam letras e restinhos de frases:

A Isaura, como é vizinha do tio Rui, tem boas informações.

- O tio Rui, à tarde, fica na varanda dele a escrever. Primeiro pensa, depois fala em voz alta e depois é que escreve.

- Como é que sabes que ele ta a pensar?

- És burro ou quê? – a Isaura olhou para mim espantada. – Não sabes que quando os mais velhoscoçam muito tempo o bigode é porque estão a pensar? (ONDJAKI, 2013, p.15).

A menina fala também sobre os bichos e os nomes que ela dá para cada um deles:

A Isaura dá nomes de presidentes aos bichos do quintal dela, e porque são muitos bichos, ela sabe nomes de muitos presidentes. Podem ser nomes também de alguns que já morreram ou mesmo outros que não foram presidentes mas pessoas assim importantes. (ONDJAKI, 2013, p.15).

Há uma referência a figuras importantes como Samora Machel, primeiro presidente de Moçambique após a independência; Motubu, presidente do Zaire entre 1965 e 1997, que ficou conhecido na África como um dos maiores governantes que já existiu; Khadafi, governante poderoso na Líbia; Senghor, presidente e escritor senegalês; Ghandi, líder espiritual e pacifista indiano; Tátecher (Thatcher), política britânica, primeira-ministra do Reino Unido entre 1979 e 1990, que ficou conhecida como a “dama de ferro”; Amílcar Cabral, político influente em Guiné-Bissau e Cabo Verde; Raúl e Fidel, líderes da revolução cubana; e o papa João Paulo II, líder religioso da igreja católica durante anos e baluarte da luta pela independência desses dois países.

Na terceira parte da história o menino fala brevemente sobre as noites sem luz elétrica, que eram sempre regadas a conversas e brincadeiras no escuro. As

peças da rua se reuniam no muro do tio Rui para contar e ouvir estórias, que algumas vezes serviam de inspiração para ele, que anotava tudo em suas folhas amarelas.

[...] Era sempre assim. Quando a luz faltava, as pessoas se juntavam nesse muro perto da casa do tio Rui. Às vezes mesmo o tio Rui também vinha cá fora ouvir a nossa conversa e ficar a rir. Depois anotava as coisas que as crianças diziam nessas folhas de papel amarelo (ONDJAKI, 2013, p.17).

Essas noites costumavam ser frequentes, já que a empresa que deveria fornecer a luz, por vezes fazia cortes “intencionais”: “- Mas a Edel existe para dar ou para cortar a luz?” (ONDJAKI, 2013, p.18). É numa dessas noites escuras que o Motorista Nove atropela o sapo Raúl com o jipe do General Dorminhoco, deixando Isaura em prantos. Aos poucos as pessoas começam a se aproximar para ver do que trata a confusão.

Na quarta parte da história tio Rui chega para averiguar o que aconteceu na rua e encontra Isaura inconsolável, chorando a morte do sapo Raúl. Ele tenta resolver a situação usando seus artifícios de advogado e convence o General Dorminhoco a aceitar, mesmo a contragosto, as penas cabíveis. O General se compromete a dar comida ao sapo Fidel, irmão do falecido, durante o período de dois meses, pois sabia que não seria fácil dar por encerrado o acontecido:

Como o General queria ir para casa, concordou em dar comida ao sapo Fidel por um período de dois meses, segundo tinha pedido o próprio tio Rui que, além de escritor, também era advogado e todo mundo tinha receio de ele levar as coisas para um tribunal (ONDJAKI, 2013, p. 25).

Além disso, aceita também que o Motorista Nove passe a se chamar Dez, mesmo que tenha sido o atropelamento de um bicho e não de uma pessoa. Isaura, mesmo magoada, perdoa o Motorista Nove. Depois de uma longa espera, eles encontram o sapo Fidel e prosseguem o ritual do enterro. Em sinal de respeito, os da rua começam a aparecer trazendo velas, lanternas e candeeiros. Isaura faz um discurso emocionado e agradece a todos pela presença e pelas migalhas de pão trazidas para Fidel:

-“ Vais dizer umas palavras, Isaura?

- Só se for um poema.
- Pode ser. Acho que os sapos também gostam de poesia”(ONDJAKI, 2013, p. 29).

Na quinta parte o menino aparece sozinho no escuro pensando e desejando ter bigodes como os do tio Rui para poder escrever uma boa estória e ganhar o concurso. Ao adormecer, ele sonha com a bicicleta colorida, as cores da bandeira de Angola. No sonho, a bicicleta era grande e zunia muito, todos na rua brincavam alegremente com ela e a avó, sempre cautelosa, recomendava que tivessem cuidado para não serem atropelados, nem atropelarem ninguém. Mas além de ser grande e colorida, ela tinha uma diferença em relação a todas as outras bicicletas: ela tinha bigodes, iguais aos do tio Rui:

[...] a bicicleta do meu sonho era bem grande e zunia muito, amarela nas rodas, o quadro e o volante eram vermelhos e os para-lamas assim pretos, só que à frente, um pouco abaixo da zona do volante, ninguém ainda tinha visto: a bicicleta tinha uns bigodes iguais aos do tio Rui (ONDJAKI, 2013, p. 38).

O menino desperta do sonho e depois do café da manhã encontra os outros miúdos da rua. O assunto não poderia ser outro: como conseguir uma boa ideia e ganhar a bicicleta tão sonhada. A esperança volta a ser a caixa misteriosa do tio Rui.

Na sexta parte da história, o menino descreve o dia em que viu pela primeira vez a tia Alice ajeitar os bigodes do tio Rui e guardar as letras que sobraram dele na caixa misteriosa. Isaura já tinha contado, mas o menino só acredita no dia em que ele mesmo vê. O ritual acontecia sempre às quintas-feiras, por volta das nove horas da noite quando todos estavam assistindo a telenovela. Tio Rui sentava na cadeira e deitava a cabeça enquanto tia Alice começava a aparar sua barba e seus bigodes, bem de leve, quase sem tocar nos pelos. Ela esfregava os dedos, falava umas palavras, olhava os bigodes e aproximava a escova devagar, como se estivesse fazendo carinho. Quando a escova tocava acontecia uma espécie de brilho e a tia Alice ia esfregando os bigodes, soprando suavemente as letras que saíam do bigode e caíam na caixa:

A tia Alice tirava do bolso uma tesourinha que acertava as barbas nunca certas do tio Rui. Mas a tesoura gostava é de dançar no ar quase a não tocar em nenhum pelo. Ele respirava fundo sem quase se mexer. Na zona do bigode, também a tesoura não tocava mas a

tia Alice ficava ali a mexer os dedos e nós escutávamos um ruído de metal na noite deles. Depois guardava a tesoura (ONDJAKI, 2013, p. 46)

Era este o mistério que encantava os miúdos e os deixava cada dia mais curiosos.

Na sétima parte do romance, os meninos espreitam a casa do tio Rui e traçam um plano para entrar e pegar a caixa. Era mais uma noite em que, para alegria dos meninos da rua, a luz tinha acabado: “A Edel foi nossa amiga e a luz foi.” (ONDJAKI, 2013, p.52) Nessas noites sem energia elétrica mesmo as coisas mais simples tinham um sabor especial. O brilho no olhar das pessoas, as conversas na rua, as estórias contadas, as brincadeiras dos miúdos, tudo era diferente:

Quando a luz vai, as conversas de rua ficam mais mágicas: os olhos tipo que brilham de outra maneira, as pessoas saem à rua e ficam a imaginar o que poderia estar a acontecer na telenovela, todos querem saber se no dia seguinte a TPA vai repetir o capítulo que todo mundo não viu, a minha Avó fica no muro a rir das nossas estórias ou conta também uma estória de antigamente [...] (ONDJAKI, 2013, p. 52).

Os meninos aproveitam a escuridão para se esconderem e observarem aquele ritual que se repetia: tia Alice cortando cuidadosamente os cabelos e os bigodes do tio Rui. Não tardou para que as letras comesçassem a cair magicamente do seu bigode para dentro da caixa e eles, em êxtase, não tiveram dúvidas: era o dia certo para roubar a caixa. Enquanto Isaura ficava na retaguarda, o menino e o JorgeTemCalma adentram a casa.

Na oitava parte, os meninos entram na casa do tio Rui. Tia Alice, como de costume, prepara um suco enquanto eles ficam a conversar com o tio Rui. O assunto não poderia ser outro: eles querem uma ideia para escrever uma estória e, assim, ganhar o concurso da Rádio Nacional. A conversa se prolonga, mas como os meninos já esperavam o tio Rui não “empresta” nenhuma ideia, mesmo depois deles prometerem deixá-lo andar na bicicleta:

- Mas isso é cábula! - o tio Rui olhou para nós e a tia Alice riu bem alto. – Ó Alice, faz o favor de rir mais baixo.
- Cábula não é na escola? – disse o JorgeTemCalma.
- Cábula é uma coisa copiada, que não é nossa. Acho que esse concurso é para conhecer as vossas estórias (ONDJAKI, 2013, p. 62).

A oportunidade de pegar a caixa surge quando o telefone toca e do outro lado da linha alguém importante desejava falar com o tio Rui. Ele e tia Alice saem, deixando o caminho livre para os meninos. O miúdo consegue pegar a caixa e ver a magia que tem dentro dela. Ao perceber que tia Alice ia voltar, ele sai correndo e já não encontra mais Isaura e JorgeTemCalma.

Na nona parte, o CamaradaMudo vai na Rádio Nacional deixar o envelope que contém a estória que o menino escreveu na noite anterior ao voltar da casa do tio Rui: “O CamaradaMudo fez o favor de levar o meu envelope bem fechado para a portaria da Rádio Nacional e depois me deu um papel que chamam de ‘comprovativo’” (ONDJAKI, 2013, p. 68).

Ao chegar, ele entrega o comprovante ao menino, para o caso de ele ganhar o concurso. Isaura e Jorge querem saber o que aconteceu na casa de tio Rui, mas o menino diz que é segredo. Eles avistam o tio Rui e vão ao seu encontro. Ao perguntar sobre a estória, o menino diz ao tio Rui que não escreveu necessariamente uma estória, mas uma carta, deixando os outros miúdos apreensivos. Tio Rui convida todos para escutarem o resultado do concurso em sua casa e ainda lhes dá dinheiro para comprar gelados, mesmo sabendo que com a falta de energia não haveria gelado nenhum. Isso já é motivo suficiente para eles saírem correndo e festejando pela rua.

Na décima parte, as crianças estão envolvidas numa atmosfera repleta de brincadeiras pelas ruas da cidade. Correm rápido como a avó sempre recomendava que não fizessem, saltam buracos, desviam carros antigos e abandonados, riem, observam os bichos de Isaura, ficam a tarde toda sentados a conversar. Mais uma vez o assunto volta a ser a caixa do tio Rui. Isaura e JorgeTemCalma querem saber o que tem, de fato, lá dentro, mas o miúdo não consegue descrever com palavras a magia envolta naquela caixa misteriosa.

- Mas abriste a caixa ou não? – era isso que eles queriam saber.
- Abri.
- Tinha letras?
- Bué de letras. E acentos também.
- E acontecia o quê?
- Um brilho de magia.
- Com som ou sem som? – a Isaura me atrapalhou com essa pergunta.
- Fica difícil de explicar (ONDJAKI, 2013, p. 75).

Sem conseguir explicar aquele mistério, eles permanecem em silêncio, inclusive o JorgeTemCalma, que quase nunca consegue ficar calado.

Na décima primeira parte, todos vão à casa do tio Rui para escutar o resultado do concurso de estórias. Nesse dia tia Alice prepara uma surpresa: muito suco, que desta vez não estava aguçado, e sanduíche com manteiga e queijo para todos. Depois de conseguir sintonizar a rádio e ouvir as notícias daquele dia, chega o momento mais esperado por eles: o resultado do tão sonhado concurso. A expectativa deixa todos atônitos, mas ao ouvir o resultado eles percebem que o ganhador é uma menina: “Uma menina tinha ganho a bicicleta com as cores da bandeira nacional de Angola.” (ONDJAKI, 2013, p. 80) Por alguns instantes, o silêncio se instaura na sala: “Ficamos naqueles silêncios da casa do tio Rui.” (ONDJAKI, 2013, p. 80) Para espantar a tristeza tia Alice traz um gelado enorme de múcua para os meninos. Essa parte da obra faz referência à oralidade, elemento importante nas culturas africanas, e à transmissão de saberes por meio da imagem do imbondeiro. O imbondeiro, também chamado de baobá, é uma árvore sagrada, muito representativa para o povo africano, especialmente para Angola. Dela se pode extrair a múcua, elemento muito usado em rituais e remédios. Além da múcua, o imbondeiro aproveita também a semente, a flor, a casca, o tronco e a raiz. Essa árvore representa o sustento cotidiano, sendo de grande importância na agricultura, nos rituais e na medicina.

Na décima segunda parte, JorgeTemCalma pergunta o que havia no envelope que o CamaradaMudo levou para a rádio. O miúdo revela, pois, o que escreveu em sua estória e deixa todos surpresos: uma carta para o Presidente de Angola com um pedido para que todas as crianças tivessem bicicletas, mesmo as que não soubessem inventar estórias, ou ao menos ganhassem uma prenda. Isaura e JorgeTemCalma vão para casa, tia Alice vai arrumar a cozinha e o menino fica a conversar com tio Rui. Olhando as estrelas, eles chegam à conclusão de que elas, assim como as pessoas, não têm cor. E mais: elas pertencem ao povo:

Gostas de estrelas?
Gosto bué, tio Rui. Brilham sem gastar a pilha. Só nunca consegui entender a cor delas.
As estrelas não tem cor, são como as pessoas.
Eu pensei que a cor das pessoas ficava na pele delas.
Não. A cor das pessoas ficam nos olhos de quem as olham
(ONDJAKI, 2013, p. 85).

A bicicleta que tinha bigodes é um romance que perpassa as fronteiras entre o que é biográfico e o que é ficcional. Dividido em doze partes, o livro apresenta memórias “quase” verdadeiras por meio de personagens que vão compondo a trama. Mesmo falando de assuntos tão sérios, é a leveza e a fantasia que se sobressaem, fazendo da obra um abraço de amizade e solidariedade. E, por essas tantas razões, foi escolhido para servir como ferramenta fundamental ao alcance de nosso objetivo central que é problematizar discussões e buscar estratégias que auxiliem na prática docente atitudes que minimizem as desigualdades produtoras de racismo, preconceito e discriminação.

4.3 APRENDENDO A PEDALAR: A METODOLOGIA, O ESPAÇO DA INTERVENÇÃO E OS PARTICIPANTES

Ao falar em pesquisa remetemo-nos ao conjunto de atividades organizado com o objetivo de construir saberes ou mesmo afirmar e/ou negar saberes já construídos. Nesse sentido, a pesquisa busca respostas para as inquietações humanas e se constitui um caminho de investigação para o pesquisador, tendo por base uma metodologia definida. A metodologia utilizada neste trabalho interventivo foi desenvolvida a partir de um tipo de pesquisa classificada como pesquisa-ação, haja vista que esta se caracteriza pela participação dos alunos envolvidos na pesquisa e, principalmente, pela resolução de um problema de forma colaborativa. Segundo Thiollent (2011, p. 20):

Entre as diversas definições possíveis, daremos a seguinte: a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Dessa forma, a pesquisa foi pautada no fato de que a participação dos alunos é elemento importante para que ela tenha êxito e seja realmente significativa. Ao ser desenvolvida no ambiente escolar, a pesquisa-ação ultrapassa as fronteiras das discussões acadêmicas e focaliza as discussões diretamente relacionadas à escola, tendo maior alcance nessa esfera. A esse respeito, Thiollent (2011, p. 22) afirma que a pesquisa-ação:

[...] encontra um contexto favorável quando os pesquisadores não querem limitar suas investigações aos aspectos acadêmicos e burocráticos da maioria das pesquisas convencionais. Querem pesquisas nas quais as pessoas implicadas tenham algo a dizer e a fazer. Não se trata de simples levantamentos de dados ou relatórios a serem arquivados. Com a pesquisa-ação os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados.

Em outras palavras, este trabalho buscou, de forma conjunta entre pesquisador e participantes da pesquisa, uma intervenção que resultasse na resolução ou amenização de problemas detectados – racismo, discriminação e preconceito – no ambiente de pesquisa.

No que se refere à abordagem dos dados, esta pesquisa se classifica como qualitativa por se constituir como um estudo da realidade em questão, de forma a descrever, analisar, interpretar e compreender tal realidade. De acordo com Chizzotti (2001, p. 79) a pesquisa qualitativa: “[...] parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito”.

Para o autor o conhecimento não se resume apenas a dados isolados, mas valoriza aspectos significativos que não podem ser mensurados simplesmente. Além disso, o autor considera que o pesquisador e os participantes da pesquisa são partes essenciais, haja vista que eles não se mantêm estáticos, inertes, mas participam ativamente do processo.

Chizzotti (2001, p. 80) afirma ainda que “o pesquisador é um ativo descobridor do significado das ações e das relações que se ocultam nas estruturas sociais”. Nessa concepção percebemos que pesquisador e pesquisados têm papel relevante, já que participam diretamente e em conjunto da pesquisa.

As informações levantadas na pesquisa devem ser válidas e precisas, sendo imprescindível eleger os instrumentais de geração de dados a serem utilizados. Neste trabalho, o questionário e a observação participante constituíram esses instrumentais.

O questionário, segundo Gressler (2003, p. 153) “é constituído por uma série de perguntas, elaboradas com o objetivo de se levantar dados” e as respostas dadas a esses questionários são escritas pelos participantes da pesquisa, sem que o

pesquisador interfira em nenhuma delas. Apresentando perguntas pré-determinadas pelo pesquisador, os questionários servem para levantar dados significativos para a pesquisa, dando ênfase aos aspectos que forem mais importantes, surgidos a partir da leitura do romance *A bicicleta que tinha bigodes*.

Com relação à observação participante, Gressler (2003, p. 172) a define como “participação ativa do pesquisador como membro do grupo ou comunidade estudados”. Essa definição se adéqua a esse trabalho, haja vista que as atividades foram desenvolvidas em sala de aula, tendo o professor e os alunos como participantes da pesquisa.

Esta pesquisa interventiva foi desenvolvida numa escola da rede pública municipal de ensino da cidade de Serra Caiada, Rio Grande do Norte. A referida instituição oferece os anos finais do Ensino Fundamental na modalidade regular e Educação de Jovens e Adultos (EJA) e funciona nos três turnos: matutino, das 7h às 11h20min, vespertino, das 13h às 17h20min e noturno, das 19h às 22h. O alunado é composto por adolescentes e adultos vindos da zona urbana e da zona rural e compreende uma faixa etária entre 12 e 40 anos, totalizando 674 alunos.

A escola dispõe hoje de um espaço físico dividido em 01 sala para secretaria, 01 sala para direção, 01 sala para planejamento dos professores, 01 banheiro para os funcionários, 01 almoxarifado, 01 refeitório, 01 cozinha, 01 despensa, 01 banheiro masculino para alunos, 01 banheiro feminino para alunos, 01 Sala de informática, 01 Sala de Leitura, 08 salas de aula, 01 mini sala (Rádio Escolar). Além disso, dispõe ainda de um anexo onde está localizada 01 quadra de esportes, 07 salas de aula e 02 banheiros, 01 feminino e 01 masculino.

No que concerne aos recursos humanos, a escola conta com um quadro de funcionários composto por 01 diretor, 01 vice-diretor, 02 coordenadores pedagógicos, 16 professores regentes de turma, 01 professor de percussão, 02 secretários e 08 ajudantes de serviços gerais (merendeiras, auxiliares de serviços gerais, porteiros e vigias).

Os participantes da pesquisa serão a professora de Língua Portuguesa e os alunos do 7º ano do Ensino Fundamental II. A turma mencionada é composta por 26 alunos, sendo 16 do sexo masculino e 10 do sexo feminino, numa faixa etária entre 12 e 14 anos. A escolha da turma se deu em virtude da observação constante de situações preconceituosas com alguns alunos negros em sala de aula, ficando evidente a necessidade de fazer um trabalho de intervenção que oportunizasse

discussões a respeito do assunto. Cabe ressaltar, que os pais dos alunos envolvidos nessa pesquisa autorizaram a divulgação de suas imagens (Apêndice E).

4.4 A APLICAÇÃO: CONSTRUINDO A PRÓPRIA BICICLETA

Sabemos que a leitura do texto literário ainda não é muito presente nas salas de aula do Ensino Fundamental II. Quando utilizado, esse texto se resume a preencher lacunas de cunho linguístico, fazendo as aulas serem as mais tradicionais e enfadonhas possíveis. Isso acontece, porque muitos professores privilegiam apenas o ensino da gramática, dando ênfase unicamente ao que pode ser explorado.

Para muitos professores, a leitura do texto literário só apresenta valor se vier acompanhada de algum ensinamento prático, objetivo e pedagógico. Assim, quando o texto literário é levado para a sala de aula, acaba servindo para fins linguísticos. A fruição literária fica, pois, em segundo plano sendo quase nunca oportunizada em sala de aula. Isso evidencia ainda mais a dificuldade em consolidar o ensino da literatura no Ensino Fundamental II, haja vista que para muitos ela é um mero conteúdo sem significado.

A esse respeito, Cosson (2014, p. 10) confirma essa visão ao dizer que:

[...] Alguns acreditam que se trata de um saber desnecessário. Para esses, a literatura é apenas um verniz burguês de um tempo passado, que já deveria ter sido abolido das escolas. Eles não sabem, mas pensam que não precisam aprender literatura porque já conhecem e dominam tudo o que lhes interessa. Essa postura arrogante com relação ao saber literário leva a literatura a ser tratada como apêndice da disciplina de Língua Portuguesa, quer pela sobreposição à simples leitura no ensino fundamental, quer pela redução da literatura à história literária no ensino médio.

No entanto, ao contrário do que essa visão impõe, a literatura se constitui como um instrumento de criação e socialização da linguagem e dos valores com os quais nos identificamos. Vincent Jouve (2012, p. 165) afirma que:

A literatura, pela liberdade que a funda, exprime conteúdos diversos, essenciais e secundários, evidentes e problemáticos, coerentes e contraditórios, que frequentemente antecipam os conhecimentos vindouros. Em cada época, textos estranhos e atípicos nos mostram

(ou nos lembram) que o ser humano continua sendo um universo com vasta extensão a explorar.

Jouve (2012, p.146) afirma ainda que “o primeiro papel do ensino é, então, munir o leitor da informação necessária para que as obras voltem a lhe falar”. Em outras palavras, a literatura tem o papel de formar os leitores para que eles tenham condições de assumir uma atitude crítica perante o mundo, a partir das diversas mensagens e indagações que a literatura oferece. Dessa forma, para que o aluno assumira essa atitude crítica, é indispensável - dentre outras coisas - que a escola promova uma prática em que a literatura tenha espaço enquanto atividade prazerosa e significativa.

Submersa em problemas de ordem burocrática, a escola ainda não oportuniza situações que favoreçam a leitura literária por parte dos alunos. Essa atitude deve ser questionada e repensada, no sentido de proporcionar um currículo que contemple a literatura no Ensino Fundamental II, considerando-se que ela é capaz de fazer os alunos construir e reconstruir seus conhecimentos.

Cosson (2014, p. 17) nos alerta para a importância de mudar os rumos da escolarização da literatura por meio do letramento literário, pois ela tem a “função de tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas imensamente humanas”. Mas a literatura só encontrará lugar quando esses desafios forem superados e a leitura literária deixar de ser oprimida na escola e fora dela.

Nesse sentido, entra em questão o letramento, prática que vem sendo bastante discutida nos últimos tempos e está se tornando cada dia mais conhecida no meio acadêmico e escolar, podendo ser definido como o processo pelo qual o aluno se apropria não só da leitura e da escrita, mas principalmente de seu uso enquanto prática social e cidadã. O letramento literário, por sua vez, seria o processo pelo qual o aluno se apropria do texto literário por meio da experiência estética que a literatura lhe proporciona. Segundo Cosson (2014, p. 12):

[...] Pela própria condição de existência da escrita literária [...] o processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio. Daí sua importância na escola, ou melhor, sua importância em qualquer processo de letramento, seja aquele oferecido pela escola, seja aquele que se encontra difuso na sociedade.

Esse tipo de letramento permite que o aluno seja capaz de ler textos em verso e em prosa, se apropriando de seus significados, deixando de ser um simples expectador da obra para se tornar um leitor literário. Por isso a importância de efetivar o letramento literário nas escolas, de forma a contribuir com a formação dos alunos e garantir que a leitura e a escrita se tornem práticas cidadãs.

Ainda de acordo com Cosson (2014), o letramento literário compreende três aprendizagens: a aprendizagem **da** literatura, a aprendizagem **sobre a** literatura e a aprendizagem **por meio da** literatura.

A aprendizagem da literatura seria a relação estabelecida entre o leitor e a obra por meio da experiência estética que a palavra lhe proporciona, despertando sentimentos, emoções e sentidos. A aprendizagem sobre a literatura, por sua vez, consistiria na aprendizagem dos conhecimentos históricos que envolvem a literatura, sendo esta a mais frequente nas salas de aula. E, por fim, a aprendizagem por meio da literatura seria a ampliação da bagagem cultural do leitor por meio das temáticas abordadas nas obras literárias.

Infelizmente, a aprendizagem **da** e **por meio da** literatura quase não são oportunizadas, levando em conta que a escola privilegia apenas a aprendizagem **sobre a** literatura. Dessa forma, ela acaba por se resumir a datas e características que marcam a clássica divisão das escolas literárias, deixando de assumir sua função principal: “construir e reconstruir a palavra que nos humaniza” (COSSON, 2014, p. 23).

Sabemos que o prazer pela leitura literária está relacionado à interação que se estabelece entre o leitor e a obra, passando necessariamente pelas condições de leitura e pela intervenção do professor. Nessa perspectiva, o letramento literário assume grande importância no âmbito escolar, pois tem a função de fazer os alunos lerem mais e melhor, fornecendo-lhes estratégias que auxiliem nas leituras.

Com relação às condições de leitura, é importante elucidar alguns pontos, dentre eles: o acervo da escola, a escolha das obras e o letramento literário do próprio professor. Sabemos que muitas vezes as bibliotecas ou salas de leitura são precárias, apresentando um acervo muito limitado e um ambiente pouco atrativo e acolhedor - em algumas escolas, inclusive, esses espaços sequer existem. Além disso, a escolha das obras a serem utilizadas no processo de letramento literário, feita pelas escolas e/ou pelos professores, muitas vezes não contribui de forma significativa para a formação dos alunos. Sem falar no letramento literário do

professor, nas obras que ele leu e a influência disso nas suas escolhas, nos gêneros que vai privilegiar, dentre outros aspectos. No que concerne à escolha das obras literárias a serem usadas pelo professor, Cosson (2014, p. 35-36) faz algumas considerações:

[...] Ao selecionar um texto, o professor não deve desprezar o cânone, pois é nele que encontrará a herança cultural de sua comunidade. Também não pode se apoiar apenas na contemporaneidade dos textos, mas sim em sua atualidade. Do mesmo modo, precisa explicar o princípio da diversidade entendido, para além da simples diferença entre os textos, como a busca da discrepância entre o conhecido e o desconhecido, o simples e o complexo, em um processo de leitura que se faz por meio da verticalização de textos e procedimentos. É assim que tem lugar na escola o novo e o velho, o trivial e o estético, o simples e o complexo e toda a miríade de textos que faz da leitura literária uma atividade de prazer e conhecimento singulares.

Fica explícita, pois, a importância de escolher cuidadosamente as obras, levando em consideração todos os aspectos acima citados e as reais necessidades de conhecimento do alunado, de forma que o texto possa “falar”. Além disso, o contato direto com a obra literária é de suma importância no processo de letramento para que o aluno possa interagir com ela, bem como a construção de um ambiente de leitura em que ele possa dividir suas impressões a respeito das leituras que está realizando.

Sobre o processo de letramento literário, Cosson (2014, p. 54) sugere a realização de uma sequência (que pode ser básica ou estendida) para direcionar as atividades de leitura, fazendo os alunos adquirirem a competência literária desejada. A sequência básica é dividida em quatro passos, sendo eles: motivação, introdução, leitura e interpretação. A motivação consiste em “preparar o aluno para entrar no texto”, como bem afirma o autor acima citado. Esse primeiro passo da sequência é de suma importância, pois funciona como uma antecipação da qual dependerá o sucesso do encontro do leitor com o texto literário. A introdução consiste em apresentar o autor, de maneira sucinta, e a obra, em todos os seus aspectos, mostrando a sua relevância e justificando a sua escolha. A leitura, como o próprio nome já diz, corresponde ao ato de ler a obra escolhida. Essa leitura precisa ser acompanhada pelo professor para que ele oriente os alunos nessa etapa do letramento. Além disso, convém fazer intervalos de leitura nessa etapa para não a

tornar cansativa. A interpretação consiste em fazer inferências para chegar à construção do sentido do texto e se divide em dois momentos: um interior, que diz respeito à decifração; e um exterior, que se refere à concretização, à materialização da interpretação como ato de construção de sentido.

A sequência expandida, por sua vez, apresenta sete momentos: motivação, introdução, leitura, primeira interpretação, contextualização, segunda interpretação e expansão, sendo os três primeiros iguais aos da sequência básica. A primeira interpretação é o momento de apreensão global da obra; a contextualização consiste em ler a obra de acordo com o seu contexto, podendo ser teórica, histórica, estilística, poética, crítica, presentificadora e temática; a segunda interpretação é o momento da leitura aprofundada da obra em todos os seus aspectos; e a expansão consiste em trabalhar a intertextualidade da obra por meio de textos que dialogam.

Obviamente, essas sequências não representam modelos fechados de intervenção, mas podem ser alteradas de acordo com os objetivos propostos, pois são muitas as possibilidades que o texto literário oferece. Como bem fala Cosson (2014, p.107): “É na experiência da leitura, e não nas informações dos manuais, que reside o saber e o sabor da literatura”. Esse mesmo autor afirma ainda que:

Ser leitor de literatura na escola é mais do que fruir um livro de ficção ou se deliciar com as palavras exatas da poesia. É também posicionar-se diante da obra literária, identificando e questionando protocolos de leitura, afirmando ou retificando valores culturais, elaborando e expandindo sentidos. Esse aprendizado crítico da leitura literária, que não se faz sem o encontro pessoal com o texto enquanto princípio de toda experiência estética, é o que temos denominado aqui de letramento literário (COSSON, 2014, p.120).

Assim sendo, o letramento literário serve para ampliar e ressignificar a leitura literária dos alunos, de forma que eles estabeleçam uma relação prazerosa e significativa com a literatura, tendo como resultado o aprendizado que lhe tornará um cidadão crítico e atuante.

Para realizar este trabalho interventivo, usamos a sequência básica, de acordo com as concepções metodológicas de Cosson (2014), descritas anteriormente, distribuída em 4 módulos ou oficinas, totalizando 26 aulas (Apêndice D). O módulo I (Motivação), intitulado de “Pé na estrada, nossa viagem começa aqui...” foi o momento de apresentar as atividades pretendidas durante a sequência básica a ser desenvolvida e de gerar reflexões a respeito da temática proposta.

Iniciamos com a leitura e análise do poema “Branços, pretos, amarelos” de Itzhac Leibush Peretz e traduzido e adaptado por Tatiana Belinky e Mira Perlov retratado na figura 1. O poema (Anexo B) trata da importância de reconhecer e conviver bem com as diferenças, haja vista que somos todos irmãos.

Figura 1 - Alunos lendo o poema “Branços, pretos, amarelos”, de Itzhac Leibush Peretz



Fonte: Dados da pesquisa, 2017

Durante a leitura compartilhada do poema os alunos foram, espontaneamente, colocando suas impressões a respeito do texto e fazendo relações com suas próprias experiências de vida. Após a leitura e análise, cada um dos alunos foi convidado a escolher uma imagem dentre as muitas que estavam espalhadas sobre a mesa. As imagens mostravam pessoas de diferentes idades, sexos, profissões, raças, etnias e crenças, dentre outros aspectos. Após a escolha cada um deles comparou a imagem ao poema, dizendo que relação a foto tinha com o conteúdo do texto, ilustrado nas figuras 2 e 3. Na sequência, sob orientação da professora, os alunos confeccionaram um mural com todas as fotos, que teve como tema “Ser diferente”. Depois da confecção desse mural eles foram se pronunciando a respeito das diferenças que cada ser humano tem e que precisam ser respeitadas.

Figura 2 - Poemas e fotos para confecção do mural “Ser diferente”



Fonte: Dados da pesquisa, 2017

Figura 3: Mural “Ser diferente” pronto



Fonte: Dados da pesquisa, 2017

Em seguida, para concluir as discussões a respeito das diferenças entre os seres humanos, foi exibido o vídeo com a música “Ser diferente é normal”, de Lenine, interpretada por Gilberto Gil e Preta Gil (Anexo C). Nesse momento os alunos interagiram bastante, já que o vídeo apresentava legenda permitindo que

mesmo aqueles que não conheciam a letra pudessem cantá-la também. Na sequência, eles relacionaram a letra da música com o poema outrora analisado, percebendo a mensagem inclusiva contida em ambos.

Depois dessa motivação foi solicitado que os alunos preenchessem um questionário (Apêndice C) que apresenta duas questões simples: 1) O que você sabe sobre África? e 2) Quando você pensa em África, que imagens vêm à sua mente? Depois de preenchido o questionário e para encerrar as discussões do módulo I e, ao mesmo tempo, direcionar as discussões mais especificamente para temas como racismo, discriminação e preconceito, foi exibido o vídeo “Ninguém nasce racista” produzido para o programa Criança Esperança em 2016. No vídeo algumas crianças são convidadas a gravarem uma cena. Cada uma delas tem dois minutos para memorizar a maior quantidade possível de frases e pronunciá-las para uma atriz negra, com quem elas têm de contracenar. As crianças assim o fazem, mas a maioria não consegue concluir esta tarefa, outras não conseguem sequer começá-la. Todas as frases têm cunho racista e foram retiradas da internet, ou seja, revelam situações que aconteceram no cotidiano. As crianças ficam tristes, choram, desabafam, compartilham situações vividas por elas mesmas. A ideia desse “simulado” é mostrar que, a exemplo dessas crianças que estão participando, ninguém nasce racista.

Foi o momento mais forte do módulo I, pois os alunos ficaram muito emocionados. Uma das alunas chorou bastante e não conseguiu permanecer na sala de aula até o final da exibição do vídeo. Em conversa (em particular com a professora) ela relatou que tinha chorado muito, pois aquilo tudo que estava sendo retratado no vídeo era exatamente o que acontecia com ela cotidianamente. Ao perguntar sobre onde essas situações aconteciam, ela afirmou que era em todos os lugares, desde quando ela era bem pequena, mas que na escola elas eram ainda mais frequentes. Conversou-se com a turma sobre o conteúdo do vídeo e sobre a mensagem transmitida nele, mas principalmente sobre a reação da colega deles, tentando fazê-los repensarem suas atitudes diante do episódio.

O módulo II (Introdução), intitulado de “Atravessando um oceano de histórias”, foi o momento de introduzir a temática a ser trabalhada no decorrer da sequência básica. Nas duas primeiras aulas desse módulo foram apresentados slides mostrando de forma breve e objetiva a literatura da África; Ondjaki, o autor a ser estudado; e *A bicicleta que tinha bigodes*, obra selecionada para este momento.

Após a introdução os alunos receberam as cópias dos livros e assistiram a dois vídeos; uma resenha do livro gravada por duas garotas com a mesma faixa etária deles e uma entrevista em que o próprio autor fala do livro. Os alunos ficaram surpresos ao ouvirem falar em literatura africana e lançaram perguntas do tipo: “Como vamos ler em africano”? Além disso, o próprio nome do autor despertou a curiosidade com relação à escrita e à pronúncia.

Na terceira e na quarta aula do módulo II os alunos foram convidados a confeccionar um varal com poemas de Ondjaki conforme apresentado nas figuras 4 e 5. O objetivo, além de desfrutar um pouco de poesia, era o de ir, aos poucos, familiarizando os alunos com o autor a ser estudado. Cada um dos alunos recebeu um poema que eles liam e iam pendurando no varal.

Figura 4 - Alunos lendo os poemas de Ondjaki



Fonte: Dados da pesquisa, 2017

Figura 5 - Alunos confeccionando o varal de poemas



Fonte: Dados da pesquisa, 2017

O módulo III (Leitura), intitulado de “Uma viagem sobre duas rodas: vamos desbravar Angola!”, foi o momento de ler a obra. Para não ficar enfadonha, essa leitura e suas conseqüentes discussões, foram divididas por partes (de acordo com o próprio livro) e intercalada com outras atividades também relacionadas à temática.

Na primeira e na segunda aula desse módulo, lemos e discutimos a primeira e a segunda parte do livro (pág.5 à pág.16). Após a leitura e discussão dessas duas partes fizemos a dinâmica da “Tempestade Poética” (Figuras 6, 7, 8), que consta de um guarda-chuva cheio de poemas pendurados em formatos de gota. Cada aluno escolhe um poema para ler e compartilhar seu entendimento com os demais e, assim, fazer chover poesia em sala de aula. Nessa dinâmica os alunos puderam conhecer ainda mais a obra de Ondjaki, já que os fragmentos presentes nas gotinhas de papel eram todos retirados de suas obras. Foi um momento em que os alunos interagiram bastante.

Figura 6 - Tempestade Poética



Fonte: Dados da pesquisa, 2017

Figura 7 - Alunos participando da dinâmica



Fonte: Dados da pesquisa, 2017

Figura 8 - Registro após a conclusão da dinâmica



Fonte: Dados da pesquisa, 2017

Na terceira e na quarta aula lemos e discutimos a terceira e a quarta parte do livro (pág.17 à pág.33). Na quinta e na sexta aula nós tivemos o “Cine Angola”, sessão de cinema que exibiu o filme “Na noite vazia”, com direito a muita pipoca e refrigerante. Idealizado pela cineasta Maria João Ganga, o filme conta a história de N’dala, um menino de doze anos que é resgatado da guerra, juntamente com outras crianças, por um grupo de freiras. Mas ao chegarem a Luanda, local em que vão se refugiar, ele foge e descobre uma cidade abandonada e começa a viver sozinho nas ruas enquanto uma das freiras está a procurá-lo. Seu sonho é voltar a sua terra para encontrar seus parentes mortos. Após a exibição do filme, solicitou-se que os alunos identificassem os pontos em comum entre as duas obras (o livro e o filme).

Na sétima e na oitava aula, lemos e discutimos a quinta e a sexta parte do livro (pág.34 à pág.49). Em seguida, os alunos confeccionaram um mural para colocar todas as lembranças da “viagem a Angola” (Figuras 9, 10). Fizemos também um concurso de desenho: os alunos que fizessem as bicicletas mais bonitas seriam os ganhadores. Os alunos não desenharam nem a bicicleta com as cores de Angola, nem a bicicleta com bigodes, mas as suas próprias bicicletas, as bicicletas de seus sonhos.

Figura 9 - Alunos confeccionando o mural “Lembranças da nossa viagem”



Fonte: Dados da pesquisa, 2017

Figura 10 - Mural “Lembranças da nossa viagem” pronto



Fonte: Dados da pesquisa, 2017

Na nona e na décima aula, lemos e discutimos a sétima e a oitava parte do livro (pág. 50 à pág.66). Na sequência tivemos o resultado do concurso de desenho. Eles mesmos escolheram os três melhores, por meio de votação. Os três primeiros lugares tiveram seus desenhos fixados no mural confeccionado anteriormente. Além disso, assistimos a um vídeo com a música “Racismo é burrice” do cantor e compositor Gabriel, o pensador. A música fez, mais uma vez, eles refletirem a respeito do racismo ainda tão presente em nossa sociedade.

Na décima primeira e na décima segunda aula, lemos e discutimos a nona e a décima parte do livro (pág. 67 à pág.75). Em seguida, fizemos a dinâmica da Sacola Poética. Trata-se de uma sacola repleta de poemas, desta vez do autor moçambicano Mia Couto. A ideia foi mostrar como as literaturas africanas são vastas. O fato de o referido autor ser branco, no que diz respeito à cor de pele, levantou uma discussão interessante envolvendo os estereótipos que internalizamos em nossas cabeças quando o assunto é África.

Na décima terceira e na décima quarta aula, lemos e discutimos a décima primeira e a décima segunda parte do livro (pág. 76 à pág. 86), finalizando, assim, a leitura da obra. Ao terminar esse módulo, fizemos um concurso de cartas que tinha como proposta: “Se você fosse o menino da história e pudesse escrever uma carta para o camarada presidente de Angola, o que você diria?”.

No módulo IV (Interpretação), intitulado de “Quem vai ganhar a bicicleta?”, os alunos, divididos em grupos, produziram poemas que tinham como temas: racismo, discriminação e/ou preconceito (Anexo D). Para encerrar as atividades (Figuras 11, 12), mas não as discussões sobre esses assuntos, preparamos um momento de

culminância onde foram apresentadas todas as atividades desenvolvidas no decorrer da sequência básica, foram expostas as fotos e recitados os poemas. Nesse dia, foi solicitado que os alunos respondessem um questionário (Apêndice C) (o mesmo aplicado no módulo I).

Figura 11 - Culminância da sequência básica



Fonte: Dados da pesquisa, 2017

Figura 12 - Culminância da sequência básica



Fonte: Dados da pesquisa, 2017

Ao todo foram quatro módulos que somaram vinte seis aulas de cinquenta minutos cada, em que os alunos tiveram a oportunidade de conhecer melhor um pedacinho da África, por meio de Ondjaki, seja pela poesia, seja pela prosa. No final

do ano letivo, no momento da culminância do projeto anual de leitura, a escola fez o “lançamento” do livro com os poemas produzidos pelos alunos e organizado pela professora. Intitulado de “Poemas em preto e branco”, título por eles escolhido, o livro teve uma repercussão muito positiva na comunidade escolar. Os alunos envolvidos no projeto se sentiram valorizados em suas produções; os alunos de outras turmas se entusiasmaram com a ideia de também se tornarem escritores; alguns pais procuraram a escola para elogiar o trabalho desenvolvido. Por se tratar de uma cidade pequena, o evento teve rápido alcance, sendo motivo para que a prefeita pedisse, inclusive, um exemplar autografado pelos alunos-escritores. Além disso, foi tema para uma postagem que rendeu muitos elogios em um blog de um educador da cidade. Essas pequenas ações revelaram o alcance desta intervenção, mostrando a relevância do presente trabalho.

4.5 A BICICLETA PRONTA

Durante a sequência básica desenvolvida de acordo com as proposições de Cosson (2014) os alunos produziram dois textos. O primeiro deles se refere a uma carta destinada ao presidente de Angola, levando em conta que na obra *A bicicleta que tinha bigodes* o menino, ao invés de fazer uma redação, redige uma carta ao presidente de seu país. O segundo texto diz respeito a poemas produzidos em grupo que tiveram como tema racismo, discriminação e/ou preconceito. Além dessas duas produções, eles responderam uma atividade no primeiro e no último dia da sequência, tendo as duas o mesmo conteúdo. O objetivo era perceber o que os alunos tinham assimilado por meio da sequência básica desenvolvida em sala de aula.

As cartas, primeira produção dos alunos, refletem o desejo de acabar com o racismo para que as pessoas possam viver em condições de igualdade. A proposta consistia em responder a seguinte pergunta: “Se você fosse o menino da história e pudesse escrever uma carta para o camarada presidente de Angola, o que você diria?” Para ilustrar essa produção escolhemos cinco cartas expostas e brevemente comentadas abaixo (Figuras 13,14,15,16,17):

Figura 13 - Carta do aluno J. C. P.

SENHOR PRESIDENTE ESTOU LHE ESCRREVENDO ESTA CARTA PORQUE ESTAVA PENSANDO EM ACABAR COM O RACISMO, PORQUE VI QUE MUITAS PESSOAS ESTÃO SOFRENDO COM ISSO É IMAGINEI: CHEGA! UMA COISA DESSA NÃO PODE ACONTECER NO MUNDO PORQUE TODOS NÓS SOMOS UNS IGUAIS AOS OUTROS. ENTÃO ESTOU LHE PEDINDO, POR FAVOR, ENCONTRE UMA FORMA DE ACABAR COM ISSO DE TODO JEITO. MEU PEDIDO JÁ LHE FIZ, SÓ FALTA O SENHOR CUMPRIR O PEDIDO.

Fonte: Dados da pesquisa, 2017

Nesta primeira carta é possível perceber o desejo do aluno J. C. P. de acabar definitivamente com o racismo porque “muitas pessoas estão sofrendo com isso”. Além de constatar que não é possível tolerar esse tipo de situação, ele afirma ainda que o racismo precisa acabar, pois “somos uns iguais aos outros”.

Figura 14 - Carta do aluno M. L. A.

Senhor Presidente, venho através desta carta pedir uma única coisa que talvez o senhor já saiba, que eu já vim te lembrar é sobre o racismo, queria pedir que o racismo acabasse neste país, onde pessoas ofendem outras pessoas por sua cor, pois racismo é crime. Nós sabemos que no Brasil já existe essa lei contra o racismo, só queria que fosse posta em prática e os racistas fossem realmente punidos por seus atos de discriminação racial.

Fonte: Dados da pesquisa, 2017

Nesta segunda carta o aluno M. L. A. também pede o fim do racismo e critica as pessoas que ofendem as outras por causa de sua cor. Ele reitera que o racismo é crime e reconhece que as leis já existem, mas que ainda não são cumpridas, fazendo um apelo para que as pessoas racistas sejam punidas por seus atos.

Figura 15 - Carta da aluna L. M. S.

Senhor Presidente da População de Angola queria lhe fazer um pedido para nossa pequena cidade; que ajude a eliminar o racismo. Pessoas racistas não respeitam o próximo. Pessoas racistas olham para outras e falam "não gosto de você pela sua cor" não gosto de você porque você é Negra, amarela, Parda" não gosto do seu cabelo, principalmente do seu jeito de ser". A nossa população não pode ser assim todas pessoas merecem ter seu próprio respeito o que ~~tudo~~ poderia nos ajudar era uma palestra sobre o racismo para fazerem as pessoas entender que amizade e a união são mais importantes na vida porque somos iguais e temos o mesmo direito por favor ajude-me.

Fonte: Dados da pesquisa, 2017

Nesta carta mais uma vez surge o pedido para que o presidente acabe com o racismo. A aluna L. M. S. sugere como ajuda uma palestra sobre este tema para que as pessoas possam compreender "que amizade e a união são mais importantes na vida porque somos iguais e temos o mesmo direito".

Figura 16 - Carta da aluna T. S. C.

SENHOR PRESIDENTE DE ANGOLA EU QUERIA QUE AS PESSOAS NÃO FOSSEM TÃO RACISTAS É COMO AS PESSOAS FALAM QUE TÊM PRECONCEITO SÓ PORQUE AS PESSOAS SÃO NEGRAS, AS PESSOAS E QUE ELIMINAR O RACISMO É PEDIR UMA ÚNICA COISA QUE O SENHO PODERIA FAZER DE MINUÍR O RACISMO É EU NÃO QUERIA QUE HIVERE RACISMO EU SEI O QUE É ISSO EU JÁ PASEI POR ISSO É EU SEI A MAIORIA DAS PESSOAS NÃO GOSTA DE MIM PORQUE EU TENHO O CABELO CAENADO É AS PESSOAS ME CHAMAM DE PIPOCA SÓ PORQUE EU TENHO O CABELO CAENADO.

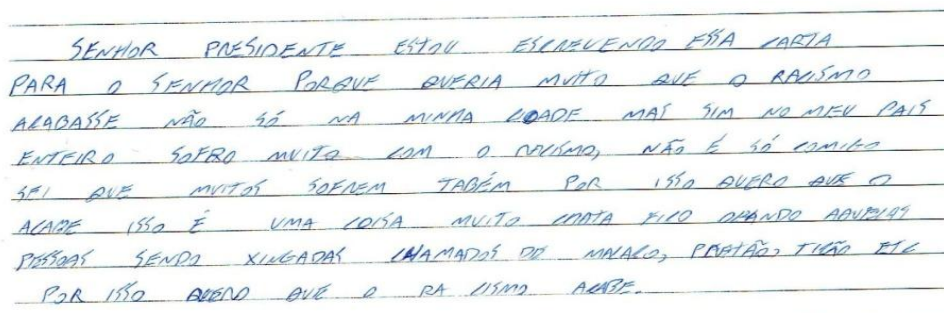
O SENHO NAI TER QUE ACABAR COM ISSO SÓ QUEM SABE E QUEM PASSA ISSO É ENTÃO É SÓ ISSO ENAI.

Fonte: Dados da pesquisa, 2017

Já nesta carta, além de pedir para que o racismo acabe a aluna T. S. C. relata que é uma de suas vítimas e sofre com isso, afirmando que "a maioria das pessoas

não gosta de mim porque eu tenho o cabelo cacheado e as pessoas me chamam de pipoca só porque eu tenho o cabelo cacheado”.

Figura 17 - Carta do aluno G. L. H.



SENHOR PRESIDENTE ESTOU ESCRIVENDO ESSA CARTA
 PARA O SENHOR PORQUE QUERIA MUITO QUE O RACISMO
 ACABASSE NÃO SÓ NA MINHA IDADE MAS SIM NO MEU PAÍS
 ENTEIRO SOFRO MUITO COM O RACISMO, NÃO É SÓ COMO
 SEI QUE MUITOS SOFREM TAMBÉM POR ISSO QUERO QUE O
 ACABE ISSO É UMA COISA MUITO LENTA FICO OLHANDO AQUELAS
 PESSOAS SENDO XINGADAS CHAMADAS DE MACACO, PRETÃO, TIÇÃO ETC
 POR ISSO QUERO QUE O RA LISMO ACABE.

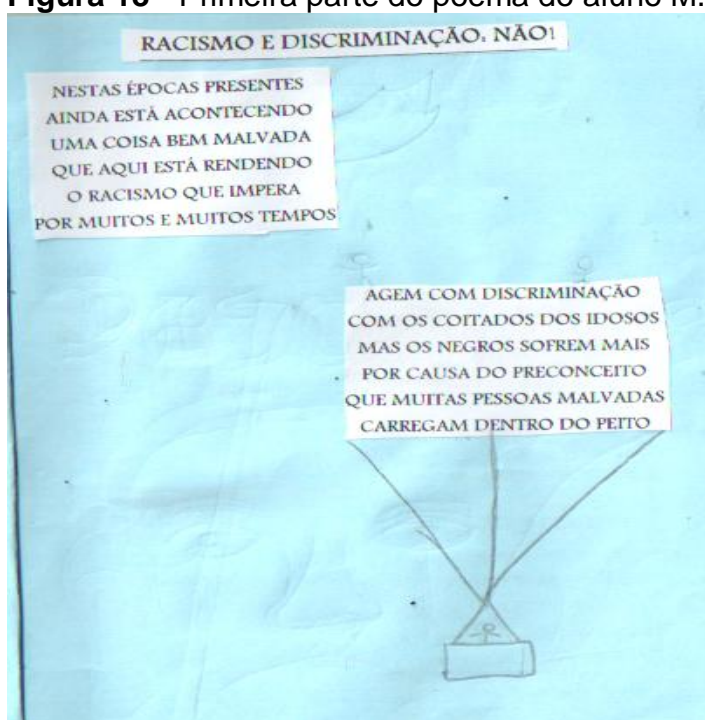
Fonte: Dados da pesquisa, 2017

Nesta última carta o aluno G. L. H. manifesta o desejo de que o racismo acabe e compartilha seu sofrimento que ele diz saber não ser só seu: “fico olhando aquelas pessoas sendo xingadas chamadas de macaco, pretão, tição etc.”.

As cinco cartas selecionadas mostram esse desejo de mudança, essa necessidade de vislumbrar um mundo sem racismo, discriminação e/ou preconceito. Muitos inclusive compartilharam as suas próprias experiências, o que nos faz perceber o quanto essas questões são presentes em nossa sociedade e, conseqüentemente, em nossas escolas, prejudicando a formação e a construção da identidade dos nossos alunos.

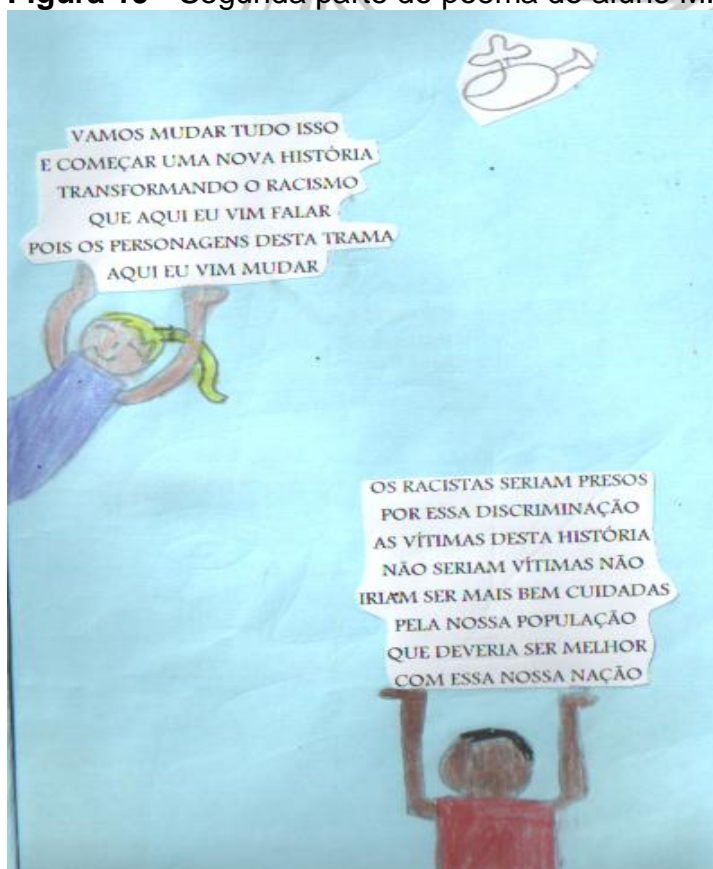
Os poemas, segunda produção dos alunos, versam sobre racismo, discriminação e/ou preconceito. Em grupos, eles discutiram de que maneira poderiam sensibilizar as reflexões a respeito desses problemas e escreveram poemas que revelam o desejo de que estas situações sejam solucionadas. Os poemas mostram que a maioria dos alunos conseguiu assimilar a mensagem da seqüência básica, pois externaram o desejo de ver o racismo desaparecer. Escolhemos um deles para ilustrar essa produção (Figuras 18,19, 20):

Figura 18 - Primeira parte do poema do aluno M. L. A.



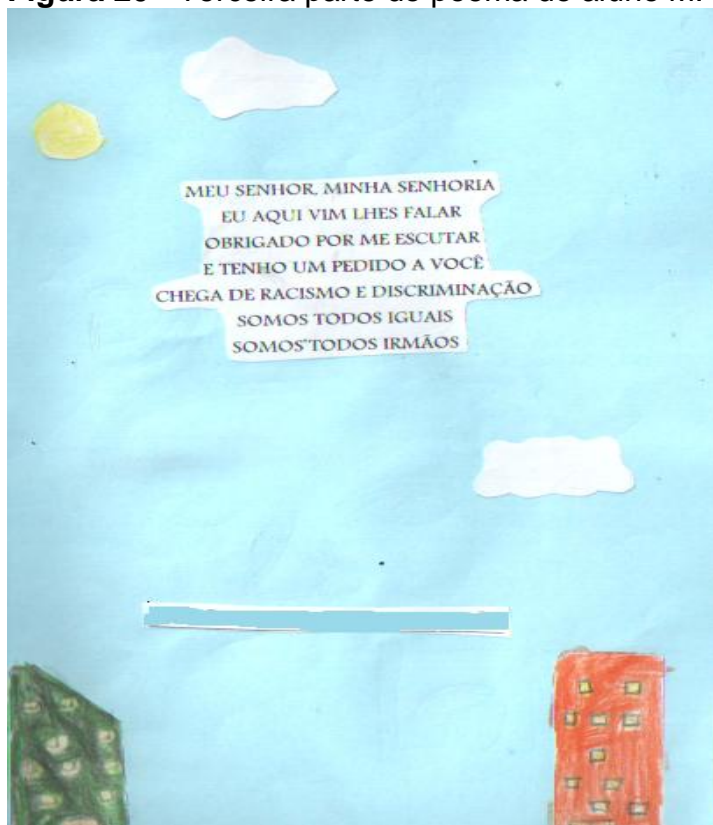
Fonte: Dados da pesquisa, 2017

Figura 19 - Segunda parte do poema do aluno M. L. A.



Fonte: Dados da pesquisa, 2017

Figura 20 - Terceira parte do poema do aluno M. L. A.



Fonte: Dados da pesquisa, 2017

As atividades que os alunos responderam no primeiro e no último dia da sequência básica consistiam em duas perguntas simples: 1) O que você sabe sobre a África? e 2) Quando você pensa em África, que imagens vêm à sua mente? Os excertos abaixo (Figuras 21, 22, 23, 24, 25, 26) mostram as atividades de três alunos:

Figura 21 - Atividade do aluno M. L. A. no primeiro dia da sequência básica

1. O que você sabe sobre a África?
SEI QUE NA AFRICA TEM MUITAS VARIEDADES DE ANIMAIS, PLANTAS E ETC...
2. Quando você pensa em África, que imagens vêm à sua mente?
A FOME, QUE TEM SAVANAS, LA É SECO MAIS TEM AGUA NAS SAVANAS É MUITOS ANIMAIS.

Fonte: Dados da pesquisa, 2017

Figura 22 - Atividade do aluno M. L. A. no último dia da sequência básica

1. O que você sabe sobre a África?

SEI, QUE NA AFRICA QUE É UM CONTINENTE TEM MUITOS PAISES COM POVOS DE LINGUAS DIFERENTES, COSTUMES, DANÇAS, MUSICAS E OUTRAS COISAS DIFERENTES DO POVO BRASILEIRO, MAIS TEM ALGUMAS COISAS EM COMUM, A CAPOEIRA, COMIDAS TOQUE DE MUSICAS É MUITAS OUTRAS COISAS É TAMBÉM TEM ESCRITORES MUITO BONS.

2. Quando você pensa em África, que imagens vêm à sua mente?

ANTES MINHA MENTE PENSAVA SO EM POBREZA MAIS AGORA MINHA CABEÇA PENSA EM LUGARES BONITOS, PRAIAS, PESSOAS BRANCAS E NEGRAS É MUITAS COISAS MAIS ÉSTA É MINHA NOVA OPINIÃO SOBRE A AFRICA.

Fonte: Dados da pesquisa, 2017

Figura 23 - Atividade da aluna M. E. S. B. no primeiro dia da sequência básica

1. O que você sabe sobre a África?

Sei que na Africa tem variedade de animais etc...

2. Quando você pensa em África, que imagens vêm à sua mente?

nos estaus nos memimo no jeito de se vestir

Fonte: Dados da pesquisa, 2017

Figura 24 - Atividade da aluna M. E. S. B. no último dia da sequência básica

1. O que você sabe sobre a África? eu sei que é um continente com vários países com língua diferente com muita música e muita dança lá tem pessoas brancas, pretos, pardo e sei que tem praias belíssimas e não só tem pessoas, existe tem pessoas muito ricas, e também lá tem uma boa culinária e as pessoas são muito felizes.

2. Quando você pensa em África, que imagens vêm à sua mente?

eu penso que lá é um canto que tem muitas pessoas muito felizes e tem praias lindas várias coisas sobre a África.

Fonte: Dados da pesquisa, 2017

Figura 25 - Atividade da aluna B. S. M. no primeiro dia da sequência básica

1. O que você sabe sobre a África?

O QUE EU SEI SOBRE AFRICA QUE QUER AS PESSOAS PRETAS.

2. Quando você pensa em África, que imagens vêm à sua mente?

QUE AS PESSOAS DAS AFRICA SOFREM MUITO POR CONTA DA COR.

Fonte: Dados da pesquisa, 2017

Figura 26 - Atividade da aluna B. S. M. no último dia de sequência básica

1. O que você sabe sobre a África?

LÁ NA AFRICA TEM PESSOAS PRETAS E BRANCA, TEM PONTOS TURCOS, TEM MUITAS LINGUA DIFERENTE, TEM MUITAS COISAS LEGAIS, TEM CULTURA, TEM MUITAS DANÇA, TEM ESCRITORES.

2. Quando você pensa em África, que imagens vêm à sua mente?

MUITAS PESSOAS, MUITAS DANÇA, CULTURA TEM LINGUA DIFERENTE, TEM MUITAS COISAS BONITAS, TEM PRAIA MUITO PELAS.

Fonte: Dados da pesquisa, 2017

As respostas mostram que, de certa forma, eles passaram a ter um outro olhar sobre a África. Antes o continente era conhecido pela fauna e flora exóticas, pela seca, pela escravidão, pela população negra. No segundo momento os alunos conseguem destacar a cultura, a dança, a música, a culinária, a língua, a literatura, a variedade étnica, as belas paisagens, os pontos turísticos e os pontos em comum com o nosso país. É possível perceber por meio desses excertos que a concepção que eles tinham de África mudou, pois antes a visão era bem estereotipada e agora eles já conseguem ter uma visão diferente da que eles tinham antes da sequência básica. Isso vai de encontro com a concepção de Cavalleiro quando afirma que:

É tarefa da escola fazer com que a História seja contada a mais vozes, para que o futuro seja escrito a mais mãos. É necessário romper o silêncio a que foram relegados negros e índios na historiografia brasileira, para que possam construir uma imagem positiva de si mesmos (CAVALLEIRO, 2001, p.107).

Cavalleiro (2001, p.102) afirma ainda que a escola sozinha não tem condições de mudar esse cenário marcado pela “desqualificação da população negra e supervalorização da população branca”, mas que ela pode fazer nossos alunos reconstruírem uma nova cultura onde “todas as vozes possam ecoar no espaço escolar”, fazendo todos serem ouvidos e respeitados, construindo, assim, um novo lugar onde a diversidade seja, de fato, valorizada.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Depois de percorrer este caminho interventivo podemos concluir que a educação para as relações étnico-raciais já obteve conquistas consideráveis, mas estas ainda não são suficientes para fazer as situações de racismo, discriminação e/ou preconceito deixarem de existir em nossa sociedade e, conseqüentemente, em nossas escolas. As leis são, sim, um aparato legal que nos ampara e que de alguma forma garante que os alunos tenham a oportunidade de conhecer o outro lado da história, mas elas, por si só, não são capazes de erradicar o problema e não podem ser o único motivo para que essas discussões estejam presentes em sala de aula. A esse respeito Munanga propõe a seguinte reflexão:

Como, então, reverter esse quadro preconceituoso que prejudica a formação do verdadeiro cidadão e a educação de todos os alunos, em especial os membros dos grupos étnicos, vítimas do preconceito e da discriminação racial? Não existem leis no mundo que sejam capazes de erradicar as atitudes preconceituosas existentes nas cabeças das pessoas, atitudes essas provenientes dos sistemas culturais de todas as sociedades humanas. No entanto, cremos que a educação é capaz de oferecer tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos que foram introjetados neles pela cultura racista na qual foram socializados (MUNANGA, 2005, p.17).

Dessa forma, cabe aos professores perceber em que medida as situações de racismo, discriminação e/ou preconceito estão acontecendo em sala de aula e de que forma é possível intervir para a resolução dessas situações, dando prioridade, portanto, a conteúdos que permitam a reflexão a respeito desses temas, pois a educação se constitui como um dos caminhos possíveis para que os nossos alunos possam construir, desconstruir e reconstruir os paradigmas que compõem a nossa história.

Discutir as relações étnico-raciais envolve muitas polêmicas e complexidades, mas é fator indispensável para que possamos construir uma educação realmente inclusiva e que valorize a diversidade. E como pensar numa educação para as relações étnico-raciais sem contemplar em nosso currículo as diferenças raciais, étnicas e culturais do nosso povo? É preciso pensar num currículo que problematize esses aspectos e que ao contemplar a história e a cultura afro-brasileira e africana

possa oportunizar ao educando o reconhecimento de sua própria história, de sua própria identidade.

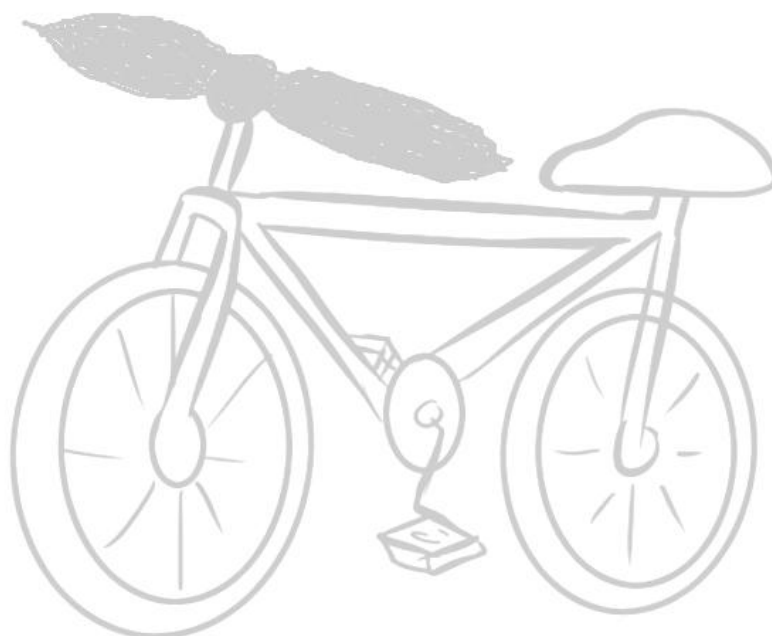
A sequência básica desenvolvida neste trabalho revela que as literaturas africanas de língua portuguesa são capazes de contribuir para que os alunos aceitem e valorizem a história e a cultura afro-brasileira e africana, que é, pois, a nossa própria história. Os alunos mostraram, por meio das atividades desenvolvidas, que é possível, sim, construirmos uma história livre dos estereótipos que ainda permeiam a educação. E as literaturas africanas de língua portuguesa têm importante papel neste sentido, haja vista que elas podem promover diálogos entre as literaturas e, conseqüentemente, entre a história e a cultura, do nosso povo e do povo africano, evidenciando as marcas históricas, culturais e identitárias que nos unem.

Não podemos deixar de enfatizar ainda a constatação da necessidade de formação para os educadores e demais profissionais em educação para que a Lei 10.639/2003 e os documentos afins, desconhecidos por muitos, possam ser debatidos e colocados em prática, efetivamente. Só assim alcançaremos uma educação emancipatória, em que os nossos alunos sejam protagonistas. A Lei 10.639/2003 não pode se resumir a uma irrelevante orientação, como tem acontecido em muitas escolas, mas precisa ter espaço para que seja conhecida e efetivada, de forma que a educação para as relações étnico-raciais possa se consolidar.

Podemos concluir que este trabalho interventivo teve sua relevância, pois contemplou as especificidades da Lei 10.639/2003, mostrando que é possível abordar as questões étnico-raciais a partir das literaturas africanas de língua portuguesa, despertando a criticidade nos alunos e dando espaço para que outras vozes possam falar. Além disso, esse trabalho oportunizou uma aprendizagem que valorizou o respeito às diferenças e permitiu ver, por outros ângulos, a história e a cultura afro-brasileira e africana antes contada por uma única vertente.

É preciso, portanto, repensar a prática pedagógica e, principalmente, o currículo, levando em consideração as singularidades e necessidades de cada um, para que dessa forma os alunos possam se reconhecer no espaço escolar. Enfim, o resultado deste trabalho interventivo é apenas um indício de que a educação para as relações étnico-raciais é possível e necessária e que, com dedicação, podemos fazer a diferença em nossas salas de aula, em nossas escolas e,

consequentemente, em nossa sociedade. Mesmo concluindo aqui esta dissertação e apresentando um produto resultante da intervenção, intitulado, *Poemas em branco e preto*, título este, escolhido pelos alunos participantes, com textos produzidos por eles acerca dos temas gerados e discutidos durante a leitura do romance, ela estará sempre aberta a novos olhares e possibilidades.



REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Wlamyra Ribeiro de; FRAGA FILHO, Fraga. **Uma história do negro no Brasil**. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Disponível em : < http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em : 15 set. 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade Cultural e Sexualidade**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. 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. 2003. Disponível em : < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em : 02 set. 2017.

BRASIL. **Lei n. 11.645, de 10 março de 2008**. 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 Indígena". 2008. Disponível em : < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm>. Acesso em : 02 out. 2017.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **PARECER CNE/CP Nº 003/2004**. 2004a. Disponível em : < http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf>. Acesso em : 02 out. 2017.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004**. 2004b. Disponível em : < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>>. Acesso em : 05 out. 2017.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília : Ministério da educação, 2013.

CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação** : Repensando nossa escola. São Paulo: Summus, 2001.

CHAGAS, Waldeci Ferreira. Formação docente e cultura afro-brasileira. **Revista África e Africanidades**, n. 3, ano 1, nov. 2008. Disponível em: < https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2009/11/Formacao_docente_e_cultura_afro_brasileira.pdf>. Acesso em: 02 out. 2017.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2001.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2014.

COSTA, José Francisco. **Literatura angolana** : periodização. 2006.

DANTAS, Carolina Vianna; MATTOS, Hebe; ABREU, Martha. **O negro no Brasil: trajetórias e lutas em dez aulas de história**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

FONSECA, Maria Nazareth Soares; MOREIRA, Terezinha Taborda. Panorama das literaturas africanas de língua portuguesa. **Caderno Cespuc**, Belo Horizonte, n. 16, p. 13-69, set. 2007.

FONSECA, Marcus Vinícius da; SILVA, Carolina Mostaro Neves da; FERNANDES, Alexandra Borges (Orgs.). **Relações étnico-raciais e educação no Brasil**. Mazza Edições: Belo Horizonte, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e terra, 1996.

GASPARETTO JUNIOR, Antonio. **Origem dos escravos africanos**. 2009. Disponível em : <<http://www.historiabrasileira.com/brasil-colonia/origem-dos-escravos-africanos>>. Acesso em : 02 ago. 2017.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e pesquisa**, n.1, p. 167-182, 2003a. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n1/a12v29n1.pdf>>. Acesso em: 03 out. 2017.

GOMES, Nilma Lino. Cultura Negra e Educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, maio/ago. 2003b

GRESSLER, Lori Alice. **Introdução à pesquisa: projetos e relatórios**. São Paulo: Loyola, 2003.

JOUBE, Vincent. **Por que estudar literatura?** São Paulo: Parábola, 2012.

MATTOS, Regiane Augusto de. **De cassange, mina, benguela a gentio da Guiné: grupos étnicos e formação de identidades africanas na cidade de São Paulo**. São Paulo: Serviço de Comunicação Social. FFLCH/USP, 2009.

MONTEIRO, Patrícia Fontes Cavalieri. Discussão acerca da eficácia da Lei Áurea. **Meritum**, Belo Horizonte, v. 7, n. 1, p. 355-387, jan./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.fumec.br/revistas/meritum/article/viewFile/1208/829>>. Acesso em: 03 out. 2017.

MOURA, Clóvis. **História do negro brasileiro**. São Paulo: Ática, 1994.

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

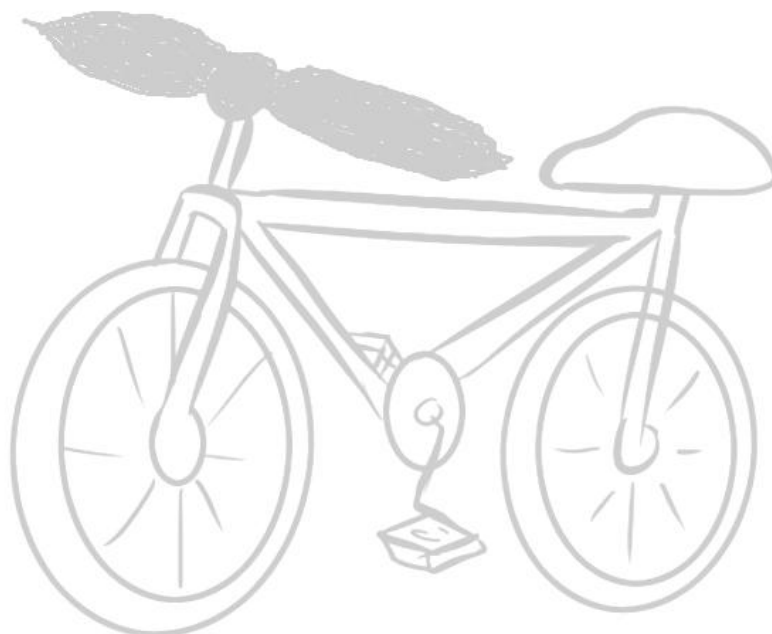
MUNANGA, Kabengele. **Origens africanas do Brasil contemporâneo**: histórias, línguas, culturas e civilizações. São Paulo: Gaudi Editorial, 2012.

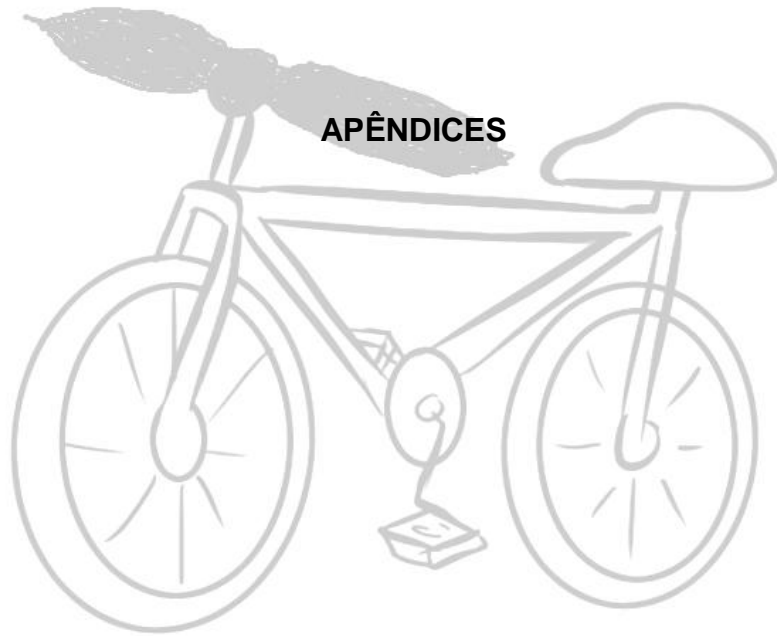
ONDJAKI. **A bicicleta que tinha bigodes**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

PAÍSES Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP). In: **Infopédia**. Porto: Porto Editora, [201-]. Disponível em : <[https://www.infopedia.pt/\\$paises-africanos-de-lingua-oficial-portuguesa](https://www.infopedia.pt/$paises-africanos-de-lingua-oficial-portuguesa)>. Acesso em : 20 set. 2017.

PRAXEDES, Rosângela Rosa; PRAXEDES, Walter (Org.). **Educando para o preconceito e a discriminação racial**. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

THIOLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2011.





APÊNDICE A - Questionário aplicado com os alunos



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DO SERIDÓ – CERES
DEPARTAMENTO DE LETRAS – DLC
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

PROJETO DE INTERVENÇÃO
QUESTIONÁRIO

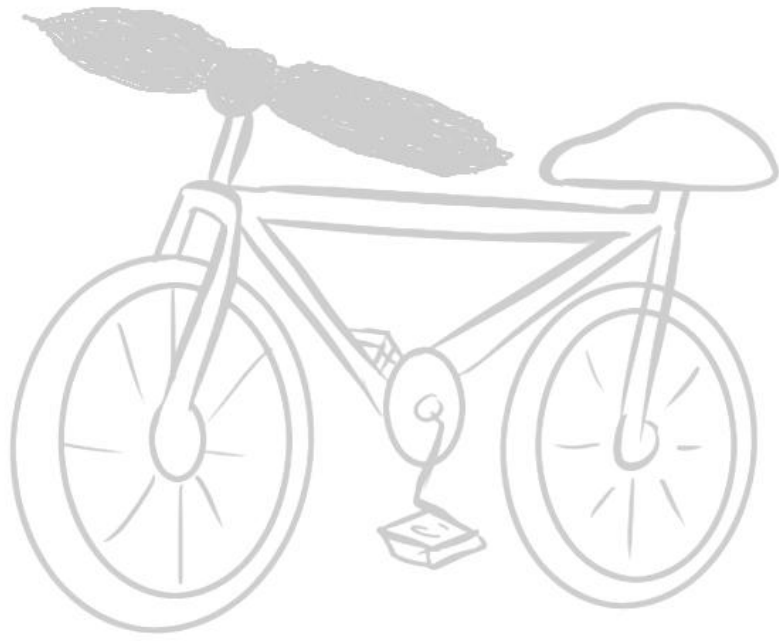
1. Para você, o que é racismo?

2. Você já foi vítima de racismo? Se sim, em que lugar e como isso aconteceu?

3. Você já vivenciou e/ou presenciou situações envolvendo racismo na escola?
O que você pensa sobre isso?

4. Em sua opinião, o que é necessário fazer para combater o racismo?

<hr/> <hr/>



APÊNDICE B - Questionário aplicado com professores, coordenadores e gestores escolares



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DO SERIDÓ – CERES
DEPARTAMENTO DE LETRAS – DLC
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

PROJETO DE INTERVENÇÃO

1. Para você, o que é racismo?

2. Você já foi vítima de racismo? Se sim, em que lugar e como isso aconteceu?

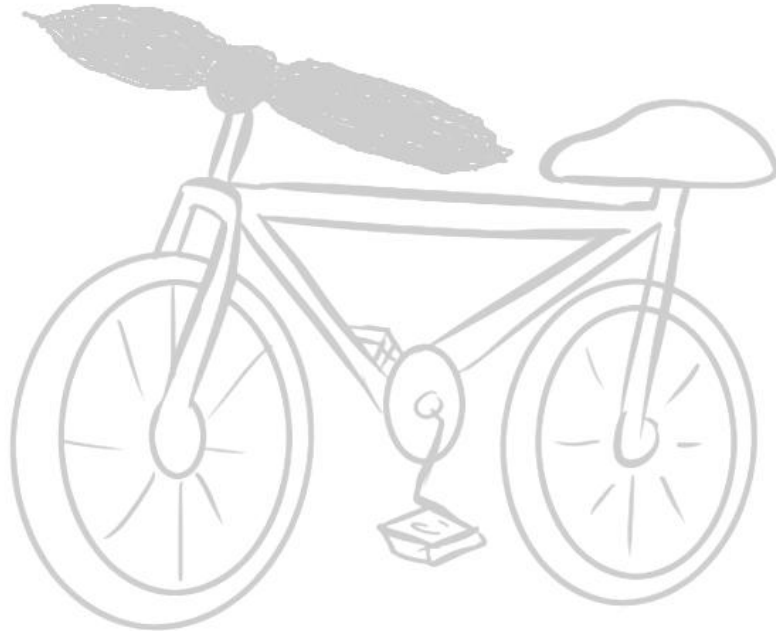
3. Você já vivenciou e/ou presenciou situações envolvendo racismo na escola?
O que você pensa sobre isso?

4. Em sua opinião, o que é necessário fazer para combater o racismo?

5. Você conhece a Lei 10.639/2003 (lei que versa sobre a inclusão de temáticas africanas em sala de aula)?

() sim () não

6. Se sim, o que você faz para tentar efetivá-la em seu dia-a-dia na escola?



APÊNDICE C - Questionário aplicado com os alunos (na primeira e na última aula)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DO SERIDÓ – CERES
DEPARTAMENTO DE LETRAS – DLC
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

PROJETO DE INTERVENÇÃO



Atividade

1. O que você sabe sobre a África?





2. Quando você pensa em África, que imagens vem à sua mente?

APÊNDICE D - Plano de Intervenção

	<p>UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DO SERIDÓ DEPARTAMENTO DE LETRAS DO CERES PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO- PROFLETRAS CAMPUS DE CURRAIS NOVOS-RN</p>	
<p>UMA VIAGEM SOBRE DUAS RODAS: das ruas angola para a sala de aula</p>		
<p>ESCOLA:</p>		
<p>Escola Municipal de Ensino Fundamental Euclides Lins de Oliveira</p>		
<p>PROFESSORA/PESQUISADORA:</p>		
<p>Lianeide Mayara Bezerra</p>		
<p>ANO/ SÉRIE:</p>		
<p>7º ano</p>		
<p>NÍVEL DE ENSINO:</p>		
<p>Ensino Fundamental II</p>		
<p>TEMPO PREVISTO</p>		
<p>26 Aulas</p>		
<p>OBJETIVOS</p>		
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Contribuir com a formação leitora a partir de uma vivência de letramento literário; ✓ Estimular o gosto e interesse pela leitura do texto literário; ✓ Desenvolver a sensibilidade estética, a imaginação, a criatividade e o senso crítico; ✓ Estabelecer relações entre o lido/vivido ou conhecido (conhecimento de mundo); ✓ Fazer a leitura de um autor africano em sala de aula; ✓ Assumir uma postura ativa enquanto leitor, reconhecendo a leitura como exercício de compreensão de si e do outro; ✓ Assimilar estratégias que contribuam para a competência leitora e a formação do hábito de leitura; ✓ Conhecer características básicas da narrativa e do narrador. 		
<p>LIVRO</p>		
<p><i>A bicicleta que tinha bigodes</i></p>		
<p>AUTOR</p>		
<p>Ondjaki</p>		
<p>DIÁLOGOS</p>		
<p>Música</p>		

Filme
Poemas

MATERIAL NECESSÁRIO

	Exemplares do Livro
	Projektor multimídia (Datashow)
	Computador com acesso à internet
	Aparelho de som
	Dicionário
	Cola, tesoura, lápis, lápis de cor, cartolina
	Caderno

METODOLOGIA

A metodologia será explicitada no decorrer do desenvolvimento dos módulos didáticos a serem aplicados em sala de aula.

AVALIAÇÃO

A avaliação será processual, com a proposta de atividades escritas e orais, observando se os objetivos estão sendo atingidos, se os métodos e estratégias estão aproximando o aluno da leitura do texto literário e será um instrumento para redimensionamento do trabalho, caso se faça necessário para superar problemas que possam surgir. Essa avaliação, portanto, ao longo do processo, estará relacionada ao aluno e as condições de aprendizagem que o professor e a escola oferecerão aos alunos.

REFERÊNCIAS

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2014.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. Programa de Gestão da Aprendizagem Escolar – Gestar II. **Língua Portuguesa**: Caderno de Teoria e Prática. 6. ed. Brasília. Ministério da Educação e Cultura, 2008.

ONDJAKI. **A bicicleta que tinha bigodes**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre, Artmed. 1998.

DESENVOLVIMENTO



- Preparar a sala de aula para fazer a acolhida dos alunos, espalhando imagens e poemas de autores africanos, dando destaque para o autor do livro a ser estudado;
- Usar como contextualização dessa primeira aula o poema “Branco, preto, amarelo” (traduzido por Tatiana Belinky e Mira Perlov) por meio da leitura, análise e discussão;
- Confecção de mural com imagens que retratam a diversidade humana;
- Reflexão com a música “Ser diferente é normal”, de Lenine, interpretada por Gilberto Gil e Preta Gil;
- Reflexão com o vídeo exibido no programa Criança Esperança sobre racismo;

- Aplicação do questionário.



INTRODUÇÃO (04 aulas)

ATRAVESSANDO UM OCEANO DE HISTÓRIAS...



Aula I e II:

- Apresentação em PowerPoint para contextualizar em linhas gerais a literatura africana de língua portuguesa; o autor e a obra a ser lida;
- Entregar as cópias para que eles tenham o primeiro contato com a história;
- Entregar cronograma com etapas de leitura;
- Vídeo com resenha da obra feita por duas adolescentes da mesma faixa etária que os alunos;
- Vídeo do autor falando de sua obra.

Aula III e IV:

- Leitura e apreciação de poemas de Ondjaki;
- Confecção de varal com poemas de Ondjaki.



MÓDULO III

LEITURA E INTERPRETAÇÃO (14 aulas)



UMA VIAGEM SOBRE DUAS RODAS: VAMOS DESBRAVAR ANGOLA!

Esta parte será dividida em etapas com intervalos em cada uma delas. As leituras serão feitas em casa e na sala discutiremos e complementaremos o que for necessário. Para ajudar, selecionaremos também imagens, vídeos e textos que discutam assuntos relacionados ao conteúdo dos capítulos lidos.

Aula I e II:

- Leitura e discussão das partes I e II do livro;
- Dinâmica da Tempestade Poética.

Aula III e IV:

- Leitura e discussão das partes III e IV do livro.

Aula V e VI:

- Cine Angola: Filme “Na cidade vazia”, de Maria João Ganga;
- Reflexão sobre o filme e comparação com o livro.

Aula VII e VIII:

- Leitura e discussão das partes V e VI do livro;
- Confecção do mural “Lembranças da nossa viagem”;

- Concurso de desenho: a bicicleta dos sonhos.

Aula IX e X:

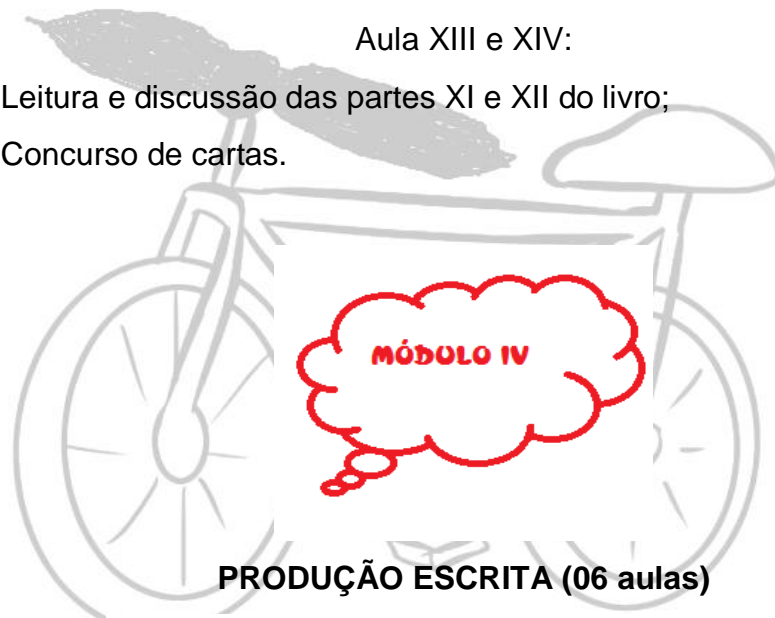
- Leitura e discussão das partes VII e VIII do livro;
- Resultado do concurso de desenho;
- Reflexão com o vídeo “Racismo é burrice” de Gabriel, o pensador.

Aula XI e XII:

- Leitura e discussão das partes IX e X do livro;
- Dinâmica da “Sacola Poética”.

Aula XIII e XIV:

- Leitura e discussão das partes XI e XII do livro;
- Concurso de cartas.



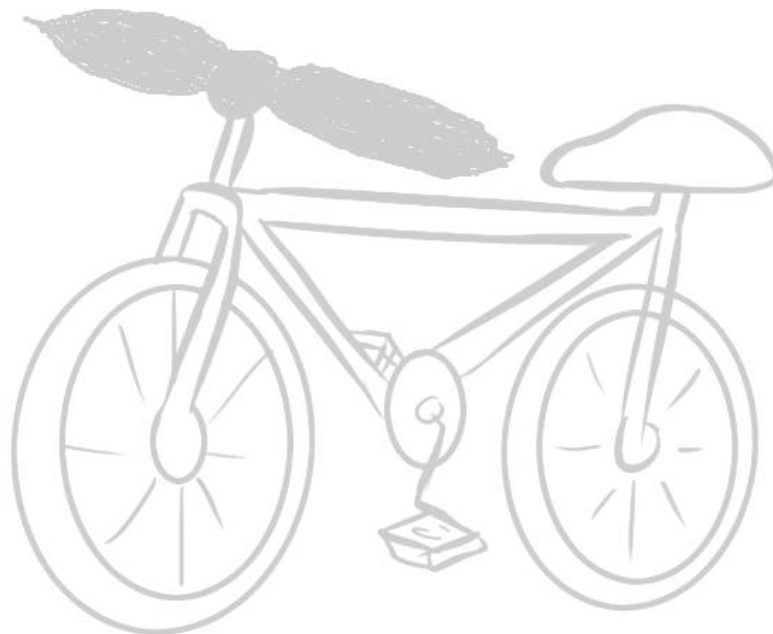
QUEM VAI GANHAR A BICICLETA?

Aulas I, II, III e IV:

- Produção de poemas sobre racismo, discriminação e/ou preconceito.

Aulas V e VII:

- Culminância das atividades;
- Exibição das fotos;
- Recitação dos poemas;
- Aplicação de questionários.



APÊNDICE E - Termo de Autorização para uso de imagens

AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGENS

Eu,

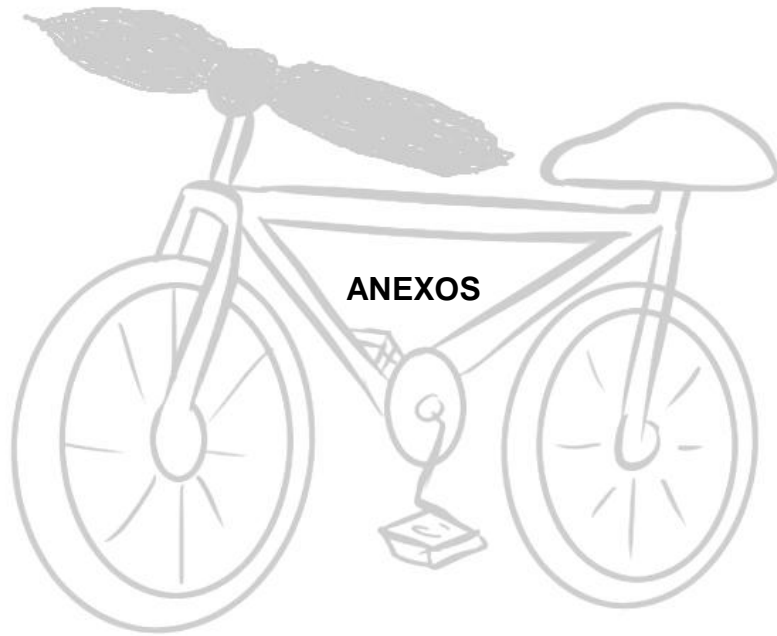
_____,
portador (a) da Cédula de identidade RG nº. _____,
responsável pelo aluno
_____, do 7º ano do

ensino fundamental da Escola Municipal Euclides Lins de Oliveira, AUTORIZO a veiculação de fotos e filmagens que incluam meu/minha filho (a) durante atividades do projeto *Uma viagem sobre duas rodas: de Angola para a sala de aula* em qualquer meio de comunicação para fins didáticos, de pesquisa e divulgação de conhecimento científico sem quaisquer ônus ou restrições.

Fica autorizada de livre e espontânea vontade, para os mesmos fins, a cessão de direitos de veiculação, não recebendo para tanto qualquer tipo de remuneração.

Serra Caiada - RN, _____ de _____ de _____.

Assinatura do responsável



ANEXO A - Leis 10.639/2003:



**Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos**

LEI Nº10.639, 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.

Mensagem de veto

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

"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.

§ 3º (VETADO)"

"Art. 79-A. (VETADO)"

"Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'."

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182º da Independência e 115º da

República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque

Este texto não substitui o publicado no D.O.U. de 10.1.2003

Lei 11.645/2008:



**Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos**

LEI Nº 11.645, DE 10 MARÇO DE 2008.

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 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 Indígena”.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O art. 26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.” (NR)

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 10 de março de 2008; 187º da Independência e 120º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Fernando Haddad

Este texto não substitui o publicado no DOU de 11.3.2008.

ANEXO B - Poema

Poema “Branços, pretos, amarelos” de Itzhac Leibush Peretz e traduzido e adaptado por Tatiana Belinky e Mira Perlov:

Branços, pretos, amarelos

Branços, pretos, amarelos.
Vamos misturar as cores.
De um só pai nós descendemos.
São irmãos todos os homens.

Um só Deus criou a todos,
Uma pátria só - o mundo.
São irmãos todos os homens,
Isso está bem constatado.

São irmãos todos os homens,
Branços, pretos, amarelos
Diferentes são as cores,
Mas igual é a natureza.

Tudo igual por toda parte.
Já mil vezes o escutei,
E da fala até ato
E da terra até o céu.

São iguais todos os homens,
Branços, pretos, amarelos.
Povos, raças - diferenças
São histórias inventadas.

(ItzhacLeibushPeretz. In Diversos hebraicos. Tradução e adaptação de
Tatiana Belinky e Mira Perlov São Paulo: Scipione, s.d p.49.)

ANEXO C - Músicas

Música “Ser diferente é normal”, de Lenine:

Ser Diferente É Normal
Lenine

Todo mundo tem seu jeito singular
De ser feliz, de viver e enxergar
Se os olhos são maiores ou são orientais
E daí, que diferença faz?

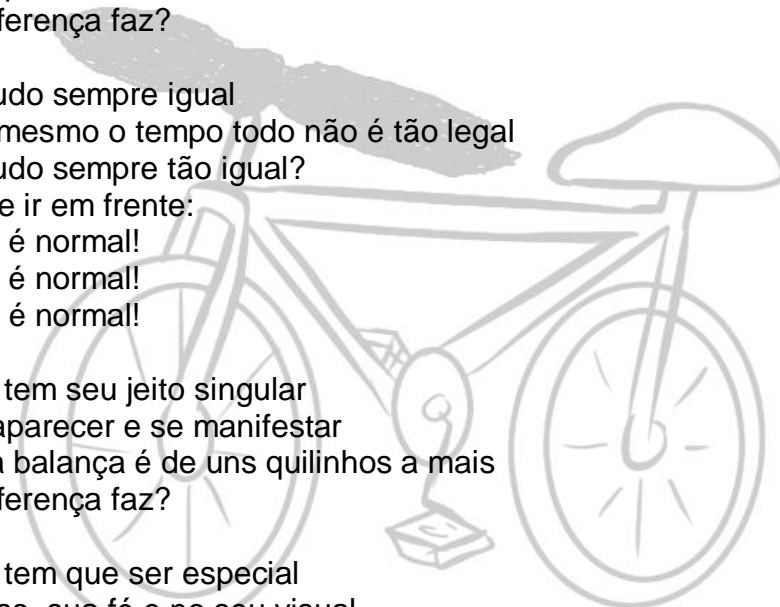
Todo mundo tem que ser especial
Em oportunidades, em direitos, coisa e tal
Seja branco, preto, verde, azul ou lilás
E daí, que diferença faz?

Já pensou, tudo sempre igual
Ser mais do mesmo o tempo todo não é tão legal
Já pensou, tudo sempre tão igual?
Tá na hora de ir em frente:
Ser diferente é normal!
Ser diferente é normal!
Ser diferente é normal!

Todo mundo tem seu jeito singular
De crescer, aparecer e se manifestar
Se o peso na balança é de uns quilinhos a mais
E daí, que diferença faz?

Todo mundo tem que ser especial
Em seu sorriso, sua fé e no seu visual
Se curte tatuagens ou pinturas naturais
E daí, que diferença faz?

Já pensou, tudo sempre igual?
Ser mais do mesmo o tempo todo não é tão legal
Já pensou, tudo sempre igual?
Tá na hora de ir em frente:
Ser diferente é normal
Sha-na-na }12x



Música “Racismo é burrice”, de Gabriel, o Pensador:

Racismo é burrice

Gabriel, o Pensador

Salve, meus irmãos africanos e lusitanos, do outro lado do oceano

"O Atlântico é pequeno pra nos separar, porque o sangue é mais forte que a água do mar"

Racismo, preconceito e discriminação em geral;

É uma burrice coletiva sem explicação

Afinal, que justificativa você me dá para um povo que precisa de união

Mas demonstra claramente

Infelizmente

Preconceitos mil

De naturezas diferentes

Mostrando que essa gente

Essa gente do Brasil é muito burra

E não enxerga um palmo à sua frente

Porque se fosse inteligente esse povo já teria agido de forma mais consciente

Eliminando da mente todo o preconceito

E não agindo com a burrice estampada no peito

A "elite" que devia dar um bom exemplo

É a primeira a demonstrar esse tipo de sentimento

Num complexo de superioridade infantil

Ou justificando um sistema de relação servil

E o povão vai como um bundão na onda do racismo e da discriminação

Não tem a união e não vê a solução da questão

Que por incrível que pareça está em nossas mãos

Só precisamos de uma reformulação geral

Uma espécie de lavagem cerebral

Racismo é burrice

Não seja um imbecil

Não seja um ignorante

Não se importe com a origem ou a cor do seu semelhante

O quê que importa se ele é nordestino e você não?

O quê que importa se ele é preto e você é branco

Aliás, branco no Brasil é difícil, porque no Brasil somos todos mestiços

Se você discorda, então olhe para trás

Olhe a nossa história

Os nossos ancestrais

O Brasil colonial não era igual a Portugal

A raiz do meu país era multirracial

Tinha índio, branco, amarelo, preto

Nascemos da mistura, então por que o preconceito?

Barrigas cresceram

O tempo passou

Nasceram os brasileiros, cada um com a sua cor

Uns com a pele clara, outros mais escura

Mas todos viemos da mesma mistura
 Então presta atenção nessa sua babaquice
 Pois como eu já disse racismo é burrice
 Dê a ignorância um ponto final:
 Faça uma lavagem cerebral

Racismo é burrice

Negros e nordestinos constroem seu chão
 Trabalhador da construção civil conhecido como peão
 No Brasil, o mesmo negro que constrói o seu apartamento ou o que lava o
 chão de uma delegacia
 É revistado e humilhado por um guarda nojento
 Que ainda recebe o salário e o pão de cada dia graças ao negro, ao
 nordestino e a todos nós
 Pagamos homens que pensam que ser humilhado não dói
 O preconceito é uma coisa sem sentido
 Tire a burrice do peito e me dê ouvidos
 Me responda se você discriminaria
 O Juiz Lalau ou o PC Farias
 Não, você não faria isso não
 Você aprendeu que preto é ladrão
 Muitos negros roubam, mas muitos são roubados
 E cuidado com esse branco aí parado do seu lado
 Porque se ele passa fome
 Sabe como é:
 Ele rouba e mata um homem
 Seja você ou seja o Pelé
 Você e o Pelé morreriam igual
 Então que morra o preconceito e viva a união racial
 Quero ver essa música você aprender e fazer
 A lavagem cerebral

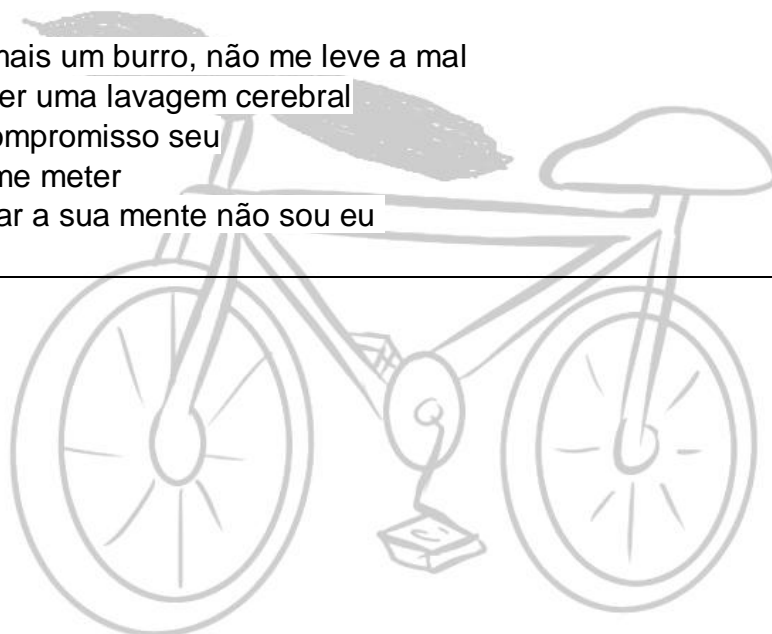
Racismo é burrice

O racismo é burrice mas o mais burro não é o racista
 É o que pensa que o racismo não existe
 O pior cego é o que não quer ver
 E o racismo está dentro de você
 Porque o racista na verdade é um tremendo babaca
 Que assimila os preconceitos porque tem cabeça fraca
 E desde sempre não pára pra pensar
 Nos conceitos que a sociedade insiste em lhe ensinar
 E de pai pra filho o racismo passa
 Em forma de piadas que teriam bem mais graça
 Se não fossem os retratos da nossa ignorância

Transmitindo a discriminação desde a infância
E o que as crianças aprendem brincando
É nada mais nada menos do que a estupidez se propagando
Nenhum tipo de racismo - eu digo nenhum tipo de racismo - se justifica
Ninguém explica
Precisamos da lavagem cerebral pra acabar com esse lixo que é uma herança cultural
Todo mundo que é racista não sabe a razão
Então eu digo meu irmão
Seja do povão ou da "elite"
Não participe
Pois como eu já disse racismo é burrice
Como eu já disse racismo é burrice

Racismo é burrice

E se você é mais um burro, não me leve a mal
É hora de fazer uma lavagem cerebral
Mas isso é compromisso seu
Eu nem vou me meter
Quem vai lavar a sua mente não sou eu
É você.



ANEXO D – Poemas produzidos pelos alunos

Racismo e discriminação: não!

Nestas épocas presentes
Ainda está acontecendo
Uma coisa bem malvada
Que aqui está rendendo
O racismo que impera
Por muitos e muitos tempos

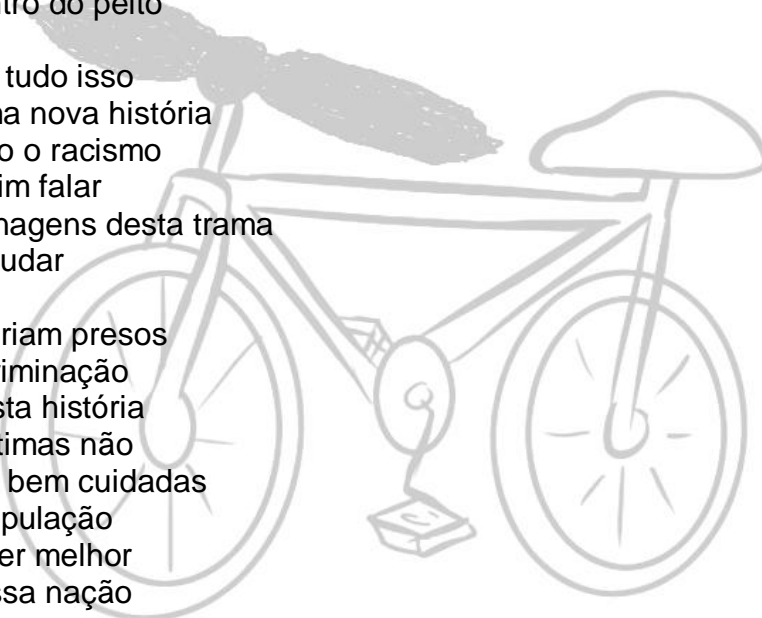
Agem com discriminação
Com os coitados dos idosos
Mas os negros sofrem mais
Por causa do preconceito
Que muitas pessoas malvadas
Carregam dentro do peito

Vamos mudar tudo isso
E começar uma nova história
Transformando o racismo
Que aqui eu vim falar
Pois os personagens desta trama
Aqui eu vim mudar

Os racistas seriam presos
Por essa discriminação
As vítimas desta história
Não seriam vítimas não
Iriam ser mais bem cuidadas
Pela nossa população
Que deveria ser melhor
Com essa nossa nação

Meu senhor, minha senhoria
Eu aqui vim lhes falar
Obrigado por me escutar
E tenho um pedido a você
Chega de racismo e discriminação
Somos todos iguais
Somos todos irmãos

Autor: Murilo Luiz de Assunção



Racismo

Olha que feio
O racismo o tempo inteiro
Olha a discriminação
Blindada não só no sertão
Não tenha má criação
Fale com seu irmão
Não importa nossa cor
Somos uma só nação

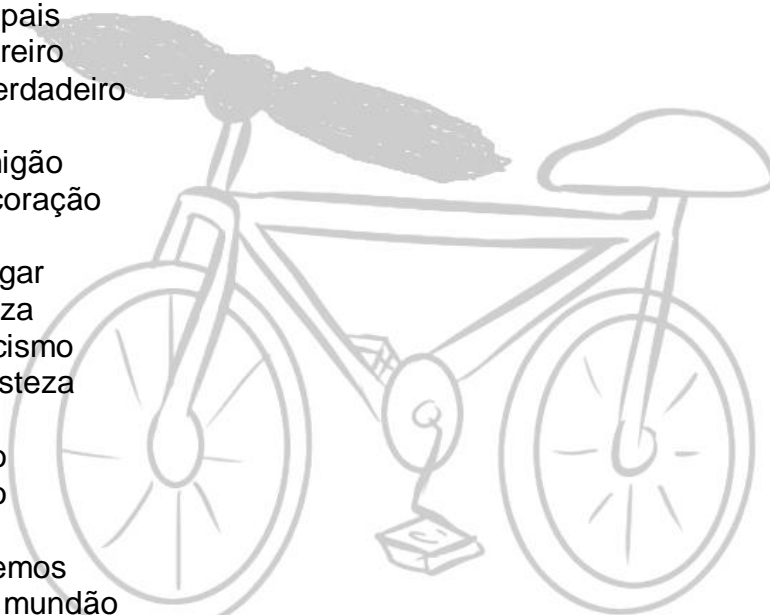
Tenha bom coração
Fale com um amigo
Fale como um irmão
Somos todos iguais
Só não somos filhos
Dos mesmos pais
Coração guerreiro
Precisa ser verdadeiro

Tenha um amigão
Que seja de coração
Para abraçar
Aqui nesse lugar
Olha a natureza
Com tanto racismo
Isso é uma tristeza

Discriminação
Não pode não
Paz e amor
É o que queremos
Para o nosso mundo
Chega! Chega de má criação!

Se o racismo acabar
Todos vão se alegrar
E o preconceito vai cair no chão
Pois somos uma só nação
Temos que dizer não
Para que o preconceito
Voe longe e traga respeito
Para o seu coração

Autora: Roberta Chuliane Vicente de Freitas



Racismo

Nossa! Mal começou o dia
O racismo já acaba com minha alegria
Lá em baixo, lá em cima
Preconceito todo dia
Pra que isso? Pra que aquilo?
Se todos podemos ser amigos?
Menina linda e cheia de graça
Já passaram mexendo com ela na praça

Lindo dia, linda flor
Pra que tanto rancor?
A menina que você desprezava
Hoje tá de cabeça levantada
Mesmo assim a menina perdoa
O menino que debochava
Pra que tanto preconceito,
Se somos todos do mesmo jeito?

Se sua mãe fosse negra
Trataria com a mesma maneira?
Brancos, pretos e pardos
Você teria preconceito?
Quem tem racismo
Não tem amigo
Vamos acabar com isso

Sol e lua são irmãos
Pra que isso então?
Somos todos filhos
Do deus que existe aqui
Vamos aprender a ser gente
E o preconceito extinguir

Deixe o preconceito de lado
Negros, brancos ou pardos
Somos todos iguais
Filhos do mesmo pai

Autora: Maria Eduarda da Silva Bezerra



Racismo

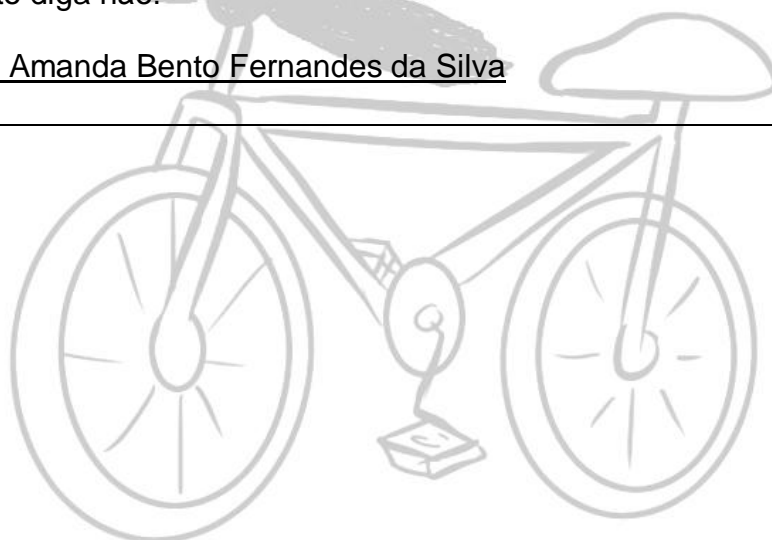
O racismo é muito feio
Não tenha mal criação
Encontre um amigão
E trate como um irmão
Seja de sangue ou não

Voe alto com o seu preconceito
Traga liberdade e respeito
Ao seu coração

Pare com o racismo
Não discrimine não
E tenha bom coração

Brinque com seu irmão
Cante, dance, faça festa
Ao preconceito diga não!

Autora: Maria Amanda Bento Fernandes da Silva



O menino que tinha preconceito

Na escola, na praça
Em qualquer lugar
Vemos o preconceito
Só pra variar

Seja por causa da cor
Ou preferência sexual
Pessoas preconceituosas
Precisam se dar mal

Seja na escola
Ou no meio da rua
O preconceito não pode
Ser uma opção sua

Pra tudo isso acabar
Só tem uma solução
Mandar os criminosos
Direto para a prisão

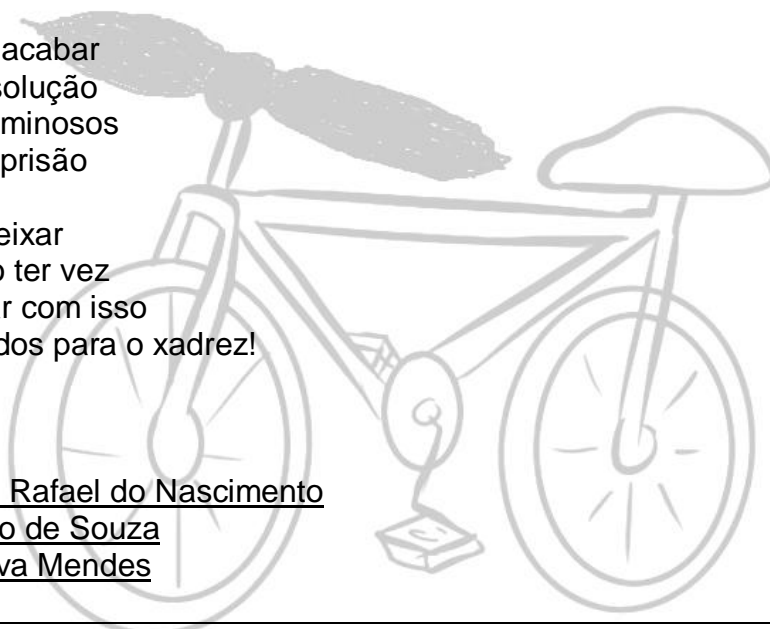
Não vamos deixar
O preconceito ter vez
Vamos acabar com isso
Mandando todos para o xadrez!

Autoras:

Maria Viviane Rafael do Nascimento

Tainara Juvino de Souza

Beatriz da Silva Mendes



Diga não ao racismo

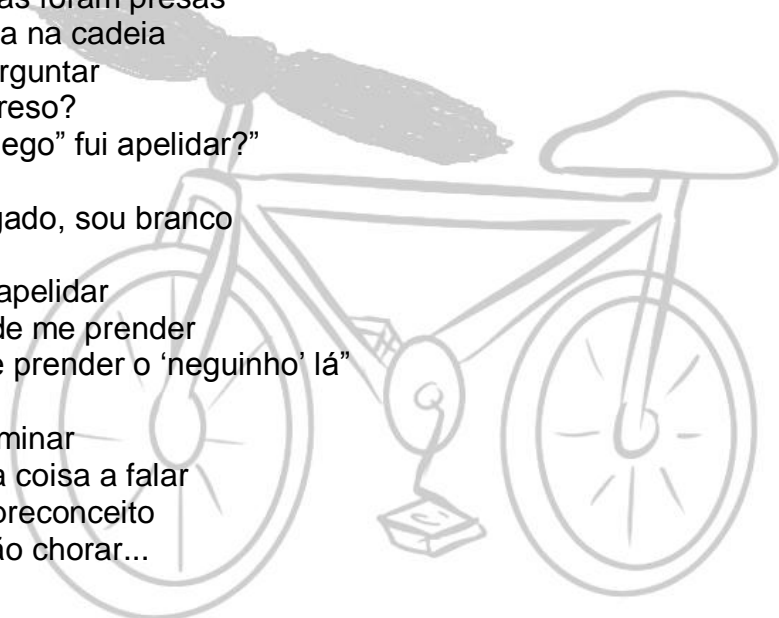
O racismo é uma coisa
Que tem que acabar
Quando se vê um menino negro
Logo quer apelidar
É muita discriminação
Não dá para aguentar

O preconceito é uma coisa
Que não gosto de falar
Quando vejo um colega
Chamando outro de gorila
Não dá pra escutar

Por causa do racismo
Muitas pessoas foram presas
Quando chega na cadeia
Começa a perguntar
“por que fui preso?
Porque um “negro” fui apelidar?”

“senhor delegado, sou branco
E ele é preto
Então posso apelidar
Você não pode me prender
Você tem que prender o ‘neguinho’ lá”

Agora pra terminar
Eu tenho uma coisa a falar
Diga não ao preconceito
Pra depois não chorar...

Autores:João Paulo Pinheiro da SilvaJardel Cosme PereiraArthur Marcimino da Silva

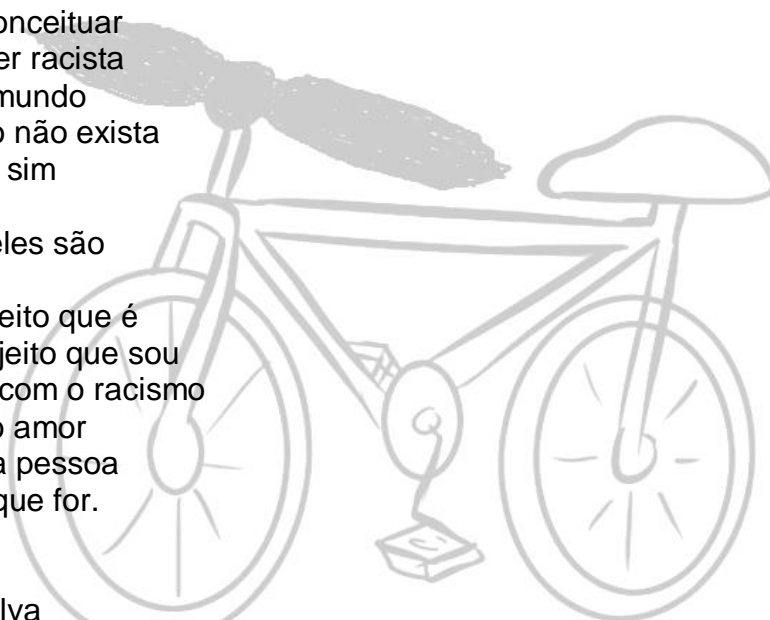
Vamos dar um fim à discriminação

O preconceito é ruim
E tem que acabar
Em pleno século XXI
Isso não pode continuar
Na escola ou na rua
Isso precisa acabar

Temos que ter respeito
Por todo cidadão
Podemos ser diferentes
Mas somos todos irmãos
Vamos acabar com o preconceito
Em toda a nação

Vamos nos conceituar
E deixar de ser racista
Para que no mundo
O preconceito não exista
E você aceite sim
Seus colegas
Do jeito que eles são

Te aceito do jeito que é
Me aceito do jeito que sou
Vamos parar com o racismo
E proclamar o amor
Não importa a pessoa
Seja do jeito que for.

Autores:Rodrigo da SilvaCícero Marques Pereira NetoJefferson Thiago Vicente Tavares

Diga não ao racismo

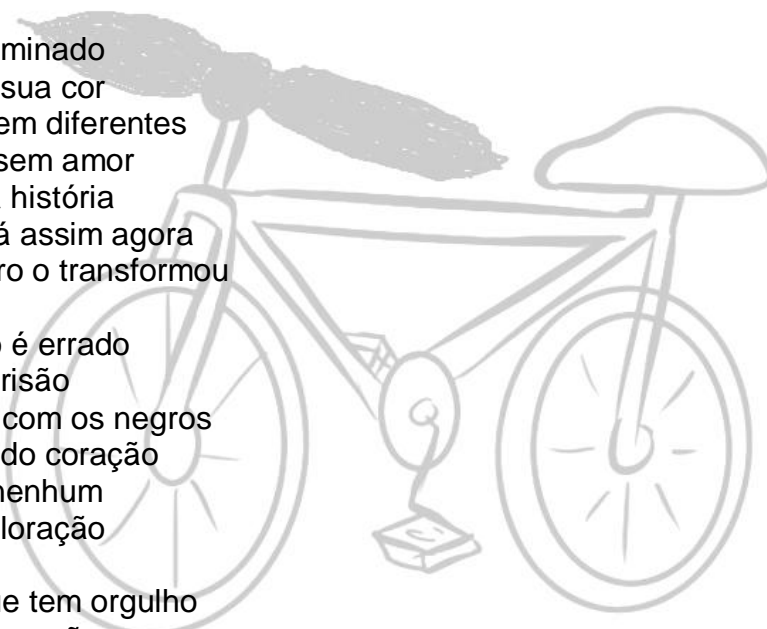
Ser negro não é defeito
Ser negro é ser legal
Ser negro é uma cultura nossa
Ser negro é ser genial
Para a população
Sangue negro é natural

Os negros vieram da África
Com uma boa intenção
Pensando que iam dar o troco
Nesses mandão
Mas foi bem o contrário
Trabalharam com um cargo
Chamado escravidão

Negro é discriminado
Por causa da sua cor
Porque são bem diferentes
São tratados sem amor
Mas ouvi uma história
Que o Brasil tá assim agora
Porque o negro o transformou

O preconceito é errado
Provoca até prisão
Mais respeito com os negros
Que eles são do coração
Agora negro nenhum
Vai sofrer exploração

Tem negro que tem orgulho
Do seu puro coração
A cultura africana
Sofre muita tentação
A população é grande
E tem muita exploração

Autoras:Emilly Suzana do Nascimento SilvaLuana Morramidy da Silva

O racismo

Nós somos todos iguais
Não há raça, não há cor
Se em nosso coração
Houver amor, muito amor

Sentimentos e emoções
Vivem do nosso coração
Nós temos muitas razões
Para respeitar o nosso irmão

Se o nosso sangue é igual
É vermelho em qualquer tema
Não devemos transformar
A cor da pele num problema

Geram-nos com amor
Nascemos iguais em tudo
Por que é que tem que haver
Diferença e crueldade no mundo?

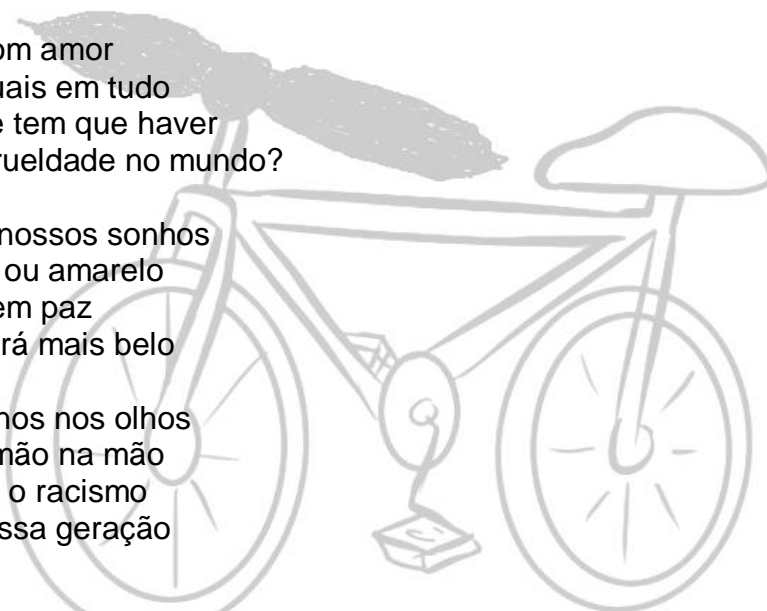
Todos temos nossos sonhos
Branco, preto ou amarelo
Vamos viver em paz
E o mundo será mais belo

Vamos olhar-nos nos olhos
Lado a lado, mão na mão
E acabar com o racismo
Que há na nossa geração

Autoras:

Bárbara Cecília de Oliveira

Camilly Vitória Paiva Ribeiro



Vamos dar fim ao preconceito

Na minha opinião
Não deveria existir preconceito
Nos dias de hoje
Vivemos na era da modernidade

Quem pratica bullying ou racismo
Não tem noção do que está fazendo
Além de estar colocando uma pessoa para baixo
Triste e excluindo da sociedade

O menino quando ia à escola
Ele sofria bullying toda hora e todo dia
Agora nós vamos acabar
Com tudo agora

O bullying é imoral
Quem vive com isso todo dia
Passa mal

Autores:Tatiane de Souza SosmeMaria Fernanda da Silva Nunes FernandesJosé Augusto Barbosa da Silva