

LEITURA LITERÁRIA AFROCENTRADA E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO ENSINO FUNDAMENTAL I: O CASO DE AMORAS, DE EMICIDA

AFROCENTRATED LITERARY READING AND ANTIRACISM EDUCATION IN ELEMENTARY SCHOOL I: THE CASE OF AMORAS, BY EMICIDA

Jahelina de Almeida Silva¹
Marcelo Medeiros da Silva²

Resumo: Neste artigo, refletimos sobre a leitura e a recepção da obra *Amoras* (2018), de Emicida, por alunos(as) do quinto ano de uma escola de Ensino Fundamental de Santa Teresinha, na cidade de Massaranduba-PB, buscando contribuir para a abordagem de aspectos da cultura afro-brasileira em sala de aula, em consonância com o que apregoa a Lei nº 10.639/03, e a inserção da literatura infantil afro-brasileira na Educação Básica. O trabalho resulta de uma pesquisa-ação e ocorreu entre os meses de abril a dezembro de 2022, ancorando-se teoricamente nas pesquisas de Jauss (1994), Iser (1996), Aguiar e Bordini (1988), Cosson (2014), Colomer (2007) Munanga (2011), Zin (2022), Pinheiro (2023) e Ribeiro (2019), além de documentos parametrizadores de nosso Ensino Básico. Os resultados alcançados nos mostram que é indispensável inserir, nos planos e ações pedagógicas, as culturas africana e afro-brasileira se quisermos descolonizar o nosso currículo. Concluímos que o uso de uma abordagem antirracista junto à metodologia do letramento literário foi essencial para a realização da experiência leitora que aqui relatamos, uma vez que possibilitou aos(as) alunos(as) uma ampliação de seu campo leitor e de seu horizonte cultural quanto às questões étnico-raciais e às manifestações do racismo estrutural presentes em nossa vida cotidiana.

Palavras-chave: Relações Étnico-Raciais; Formação de Leitores; Leitura Literária Afro centrada; *Amoras*, de Emicida.

Abstract: In this article, we reflect on the reading and reception of the work *Amoras* (2018), by Emicida, by fifth-grade students of an Elementary School in Santa Teresinha, in the city of Massaranduba-PB, seeking to contribute to the approach of aspects of Afro-Brazilian culture in the classroom, in line with what is proclaimed by Law No. 10.639/03, and the insertion of Afro-Brazilian children's literature in Basic Education. The work is the result of an action research and took place between April and December 2022, theoretically anchored in the research of Jauss (1994), Iser (1996), Aguiar and Bordini (1988), Cosson (2014), Colomer (2007) Munanga (2011), Zin (2022), Pinheiro (2023) and Ribeiro (2019), in addition to documents that parameterize our Basic Education. The results achieved show us that it is essential to include African and Afro-Brazilian cultures in pedagogical plans and actions if we want to decolonize our curriculum. We conclude that the use of an anti-racist approach together with the literary literacy methodology was essential for the realization of the reading experience that we report here, since it allowed students to broaden their reading field and their cultural horizon regarding ethnic-racial issues and the manifestations of structural racism present in our daily lives.

Keywords: Ethnic-Racial Relations; Reader Training; Afro-Centered Literary Reading; *Amoras*, by Emicida.



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Compartilha Igual 4.0 Internacional

¹ Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores (PPGFP) da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Professora da Rede Municipal de Ensino de Massaranduba, PB. *E-mail:* jahelina@gmail.com.

² Doutor em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e docente de Literatura da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), onde atua como Membro Permanente do Programa de Pós-graduação em Formação de Professores e do Programa de Pós-graduação em Literatura e Interculturalidade. *E-mail:* marcelomedeiros_silva@yahoo.com.br.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Na primeira fase do Ensino Fundamental, a leitura literária configura-se como uma prática descontínua e pouco sistemática. As obras literárias, muitas vezes, são utilizadas como pretexto para o ensino de conteúdos metalinguísticos e/ou morais. Aliado a isso, notamos ainda a ausência de um trabalho com textos de autoria e/ou de temática afro-brasileira. Por isso, considerando-se a importância da escola na formação de leitores(as), sobretudo na terceira infância, e tendo-se a consciência de que o contato com textos permite a discussão de questões étnico-raciais na formação dos(as) alunos(as), o presente artigo volta-se para a reflexão sobre leitura, literatura e ensino, com vistas a contribuir para a promoção de uma educação que busca fortalecer as relações étnico-raciais na formação de leitores(as) literários(as).

Por isso, realizamos uma pesquisa com o objetivo de observar e analisar a recepção da obra *Amoras* (2018), de Emicida, e de conteúdos afro-brasileiros elaborados por parte de alunos(as) do 5º ano do Ensino Fundamental, do turno da tarde, da Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Pedacinho do Céu, situada em Massaranduba, na Paraíba (PB). A escolha dessa obra para ser o eixo estruturante das ações de promoção à leitura e à formação literária na referida turma, a partir da abordagem de questões étnico-raciais e de aspectos das culturas africana e afro-brasileira, deu-se em virtude do texto de Emicida trazer como protagonista uma criança negra e, assim, potencializar a instauração, no espaço escolar, de diálogos afrocentrados e, conseqüentemente, contribuir para a promoção de práticas de leitura antirracistas.

Entretanto, como a experiência de que resulta o presente texto ocorreu ao longo de 22 encontros, para este artigo, vamos nos ater apenas à descrição e à reflexão de cinco encontros durante os quais houve o trabalho de leitura e interpretação do livro de Emicida – *Amoras* (2018) – e a discussão de aspectos das culturas africana e afro-brasileira a partir de temas e situações decorrentes da leitura do mesmo, como a reflexão sobre o racismo e sobre líderes que lutaram a favor das pessoas negras vítimas de racismo.

Para embasar a nossa análise, no que tange à formação de leitores e ao ensino de Literatura, pautamo-nos na Estética da Recepção e na Teoria do Efeito, sob a perspectiva de Jauss (1994) e Iser (1996); na proposta de método recepcional, em conformidade com Aguiar e Bordini (1988); e nos pressupostos do letramento literário, consoante Cosson (2014) e Teresa Colomer (2007). Já no que diz respeito às questões étnico-raciais, embasamo-nos em Munanga (2011), Zin (2022), Pinheiro (2023) e Ribeiro (2019), além das orientações presentes em documentos pedagógicos oficiais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER).

Acreditamos que os procedimentos metodológicos empregados em nossa experiência, conforme apresentaremos em seção específica mais adiante, podem servir como guia na condução de outras vivências de leituras voltadas para as questões étnico-raciais a serem desenvolvidas por docentes que buscam contribuir para que os seus(as) alunos(as) tenham uma educação cidadã, crítica e respeitosa frente à diversidade que nos constitui como seres que vivem em uma sociedade plural.

O presente artigo está organizado da seguinte forma: após esta introdução, na segunda seção, traremos uma discussão teórica sobre leitura, literatura afrocentrada e ensino. A terceira apresentará os procedimentos metodológicos que nortearam a pesquisa da qual este artigo é um dos resultados. A seção seguinte estará subdividida em duas partes: na primeira subseção, faremos uma apreciação geral sobre *Amoras* (2018), obra literária que guiou a nossa intervenção de leitura e que aqui nos serviu de *corpus*, e, ato seguido, na segunda subseção, descreveremos a experiência de leitura com o referido livro e refletiremos sobre a reação dos(as) nossos(as) aprendentes ante tal obra e as atividades que lhes foram propostas ao longo da intervenção didática. Por fim, nas considerações finais, reiteraremos a importância do trabalho com as questões étnico-raciais no contexto da Educação Básica no Brasil e o lugar de relevo que a obra de Emicida pode ter na promoção de práticas de leitura voltadas para uma educação antirracista.

1 MARCO TEÓRICO

1.1 Leitura, literatura afrocentrada e ensino: Reflexões para a sala de aula

A formação de leitores(as) no âmbito escolar não deveria se constituir por uma indicação ou por imposição, mas configurar-se como um processo aprazível que envolve desde a etapa do acesso até a mediação do/com o texto. No tocante ao (à) leitor(a) literário(a), há de se entender que as vivências com o texto também serão importantes nessa “conquista”. Assim, mais do que a existência dos documentos reguladores, é necessária a garantia de práticas leitoras significativas que possibilitem o encontro não apenas do texto com o(a) leitor(a), mas deste(a) consigo mesmo(a) e com o Outro – com a alteridade que lhe é externa.

Nesse sentido, o uso de obras literárias que abordam as culturas africana e afro-brasileira nas escolas, representando os povos que foram subalternizados por séculos e narrando a História sob novas perspectivas, não é algo que se destine apenas à população negra, mas deve servir a

todos os sujeitos que transitam pelo espaço escolar, contribuindo, desse modo, com o combate ao preconceito racial e promovendo uma educação mais humana e antirracista.

A reflexão sobre a educação sob o viés antirracista iniciou-se em países como a Grã-Bretanha e, gradualmente, disseminou-se para o Canadá, Austrália e Estados Unidos durante a década de 1990, chegando ao Brasil no final da mesma década. Uma educação antirracista, de acordo com Eliane Cavalleiro (2001, p. 150), tem como objetivo:

[...] a erradicação do preconceito, das discriminações e de tratamentos diferenciados. Nela, estereótipos e ideias preconcebidas, estejam onde estiverem (meios de comunicação, material didático e de apoio, corpo discente, docente, etc.), precisam ser duramente criticados e banidos. É um caminho que conduz à valorização da igualdade nas relações. E, para isso, o olhar crítico é a ferramenta mestra. Almeja nesse sentido, possibilitar aos indivíduos pertencentes ao grupo de atingidos pelos preconceitos a reconquista de uma identidade positiva, dotada de amor e orgulho próprios. Nela é permanente o combate aos sentimentos de inferioridade e superioridade, visto que a palavra máxima da educação antirracista é igualdade entre os seres humanos.

Dessa forma, deve ser pensada não só para melhorar a qualidade do ensino, mas, principalmente, para preparar todos os alunos e alunas para praticar a cidadania e o respeito à diversidade étnica e cultural. Trata-se, portanto, de uma educação que aspira a romper as hierarquias coloniais, descolonizar os referenciais e as referências e, assim, contribuir para que outras cartografias curriculares sejam exploradas em espaços educativos – como a escola –, a partir de novos horizontes educacionais.

Para o fomento de tal tipo de educação, acreditamos que a Literatura é uma poderosa aliada, uma vez que a promoção de práticas de leitura afrocentrada pode ajudar os(as) discentes na obtenção de conhecimentos que favoreçam a compreensão do racismo estrutural e das desigualdades raciais presentes em nosso cotidiano e perpetuadas ao longo da história de nosso país. Diante desse conhecimento, os(as) alunos(as) poderão se sentir encorajados(as) a tomar atitudes antirracistas no espaço/contexto em que estiverem – como a escola, a família, o campo de futebol, a igreja ou as brincadeiras na rua. Isso só é possível porque a leitura, especialmente a literária, atua como “[...] mediadora entre cada ser humano e seu presente [e, ao mesmo tempo,] é necessariamente uma descoberta de mundo, procedida segundo a imaginação e a experiência individual [...]”. (Zilberman, 2009, p. 33).

Por isso, para que a obra literária seja experienciada no ambiente escolar, a leitura deve ser desenvolvida na e pela escola, durante todo o percurso ali desenvolvido, desde a Pré-escola até o Ensino Médio, assegurando aos(as) discentes o direito de “[...] ler e levar ao espaço escolar toda manifestação artística, de qualquer grupo ou classe social. Porque toda vivência artística

de qualquer grupo comunica a experiência peculiar do mundo”. (Pinheiro, 2009, p. 36). Logo, como afirmam Zinani e Santos (2009), a Literatura também desempenha um papel político por contribuir para a formação do pensamento crítico, servindo de instrumento de reflexão, podendo servir para questionar a hegemonia do discurso oficial e o consenso estabelecido pela ideologia dominante.

Rafael Zin (2022) nos chama a atenção para a necessidade de enfatizarmos que qualquer movimento, no que concerne à ampliação e democratização do direito à Literatura, deve passar pela questão da diversidade e da representatividade, pois o não-lugar ou estigmatização de alguns grupos sociais, como a população negra, é uma realidade que pode ser visualizada e comprovada na escola. Por conseguinte, torna-se imprescindível que, em meio às práticas de leitura que ocorrem no interior da escola, haja a “[...] inserção de novas vozes no campo literário nacional, e o acesso aos livros de escritores negros seja ampliado”. (Zin, 2022, p. 32).

Se “[...] a literatura permite enriquecermos nosso ponto de vista a partir de olhares outros para as mais variadas realidades sociais, e perdemos muito nossa capacidade de compreensão e empatia com o meio em que estamos inseridos” (*ibidem*, p. 33), a não experiência da leitura de obras literárias afrocentradas em um país onde a maioria de pessoas se autoidentifica como afrodescendente, representa significativamente uma lacuna social, escolar e pessoal. Assim, em consonância com a recomendação de Rafael Zin (2022), a leitura literária de uma obra afro-brasileira nos serviu, na experiência que vamos relatar e sobre a qual refletiremos na seção a seguir, como estratégia para uma leitura literária afrocentrada, permitindo a abertura de portas para que os(as) alunos(as) ultrapassem, de certa forma, a perspectiva curricular eurocêntrica e ampliem seus próprios horizontes estéticos e culturais, apropriando-se de outras formas de ser e de ver o mundo.

Ao agirmos dessa forma, adotamos uma postura descolonizadora no ambiente escolar, uma vez que a nossa atitude docente deve ser um gesto político a serviço do reconhecimento da participação dos povos negros na formação de nosso país, da cobrança de reparação histórica para essa parcela da sociedade e da luta para que o Estado, a sociedade e a escola possibilitem “[...] uma tomada de posição explícita contra o racismo e a discriminação racial e a construção de ações afirmativas nos diferentes níveis de ensino da educação brasileira”. (Brasil; DCNERER, 2004, p. 16-17).

Entretanto, a partir de nossa experiência docente na Educação Básica e dos materiais que nos chegam, como livros didáticos e paradidáticos, podemos dizer que eles são provas de que, de maneira geral, o currículo escolar não contempla de forma adequada as culturas africana e afro-brasileira. As diretrizes curriculares que orientam e cobram a presença desses conteúdos

não são cumpridas plenamente – o que nos mostra que não basta apenas legislar. É preciso criar políticas de acompanhamento da implementação efetiva das diretrizes curriculares para que se possa ver, compreender e socializar o que vem sendo realizado, no intento de que o que é legislado não venha a se tornar letra morta.

Destarte, a promoção de práticas de leitura a partir da temática das questões étnico-raciais é imprescindível na descolonização do currículo escolar brasileiro, visto que, quando a escola dialoga com a literatura afrocêntrica, os(as) alunos(as) passam a vivenciar uma educação antirracista, pautada na perspectiva de uma educação decolonial, focando na África e afirmando as potências existentes neste continente, a partir dele mesmo, e não colocando-o em contraponto ao continente europeu. Os(as) alunos(as), então, passarão a ler o seu mundo e o mundo do Outro através de ângulos diferenciados de percepção; não mais a partir das lentes eurocêntricas responsáveis pelos enquadramentos teóricos, sociais e culturais em que se assenta o currículo brasileiro na maioria das escolas de nosso sistema de ensino público ou privado.

Esse giro decolonial pode ser visto na leitura da obra *Amoras* (2018), de Emicida, uma vez que esta é uma narrativa afrocentrada que pode ampliar as referências estéticas, culturais e éticas dos(as) discentes no que tange à nossa herança africana. A história é narrada pela própria personagem negra, a partir da valorização de elementos de sua cultura. Assim, parafraseando Ribeiro (2019, p. 32), podemos dizer que a narrativa de Emicida “[...] possui um potencial decolonizador”, pois nos permite conhecer a “[...] luta dos povos sujeitos à colonização e à escravidão, assumidos como atitude, posicionamento e projeto político, social e epistêmico”. À vista disso, esse potencial precisa ser instigado com diálogos sobre as relações étnico-raciais nas escolas, dando voz ao negro silenciado, já que nosso sistema educacional tratou e ainda trata de forma privilegiada apenas a cultura de matriz europeia.

2 METODOLOGIA

A experiência de que resulta o presente relato situa-se no rol da pesquisa-ação e ocorreu entre os meses de abril a dezembro de 2022, tendo como objetivo observar e analisar a recepção da obra *Amoras* (2018), de Emicida, e de conteúdos afro-brasileiros por parte de alunos(as) dos Anos Finais do Ensino Fundamental I em uma escola do distrito de Santa Teresinha, no município de Massaranduba – PB.

Para tanto, foi elaborada previamente uma sequência didática com procedimentos para a abordagem da referida obra em sala de aula, em diálogo com outros textos verbais e não-verbais afins à temática em discussão, com o fito de ampliar a competência leitora do nosso

alunado acerca das culturas africana e afro-brasileira. A sequência didática foi aplicada ao longo de 12 encontros com 26 alunos/as (14 do sexo masculino e 12 do sexo feminino) do 5º ano. Cada encontro teve a duração de duas horas e cada um dos(as) estudantes foi identificado(a) com um nome de origem africana a fim de preservar suas identidades.

Os instrumentos para a coleta de dados foram o diário de pesquisa e o questionário. Este último foi estruturado em quatro seções: a primeira exigia de nossos(as) colaboradores(as) o preenchimento de dados de identificação pessoal e de natureza socioeconômica; a segunda procurava levantar informações sobre o que os(as) estudantes faziam durante a sua estada na escola e as relações deles(as) com esta instituição; a terceira voltava-se para o registro de informações sobre o cotidiano dos(as) alunos(as) para além dos muros escolares e suas vivências e práticas de lazer; e a última seção objetivava coletar informações sobre o universo de leitura dos(as) estudantes e verificar até que ponto as relações étnico-raciais faziam parte desse universo.

Ao todo, o questionário contou com 44 perguntas distribuídas entre abertas, fechadas e de múltipla escolha. A análise dessas respostas permitiu traçar o perfil dos(as) discentes, entender suas dinâmicas familiares, mapear suas práticas leitoras, explorar suas identidades como leitores(as) e investigar a presença da temática das relações étnico-raciais na formação e no cotidiano de cada um(a) deles(as).

Por fim, cumpre assertar que, no decurso da experiência realizada, trabalhamos de forma integrada com os componentes de História, Artes e Língua Portuguesa, numa abordagem interdisciplinar, partindo da leitura de textos literários e da análise de imagens, num processo formativo que colocou em interface saberes da História, da Geografia e das religiões.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

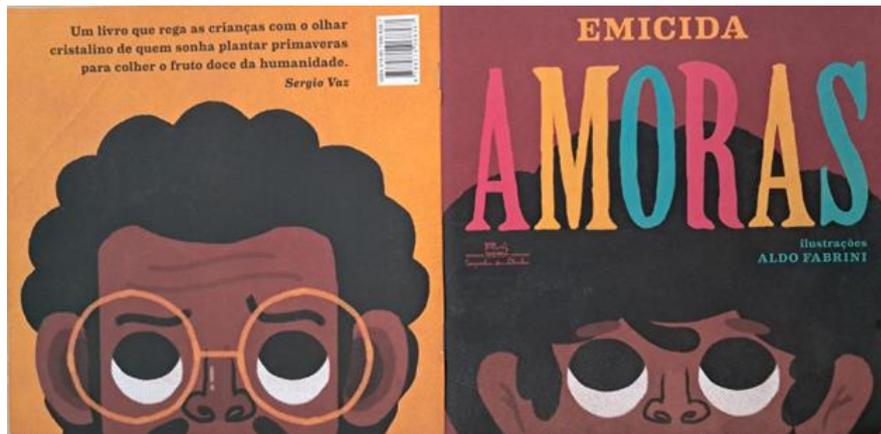
3.1 De *Amoras*: Memória e acalanto para o povo negro

Amoras, publicada em 2018, é uma obra escrita por Emicida – nome artístico de Leandro Roque de Oliveira, e ilustrada por Aldo Fabbrini. Nascido em São Paulo, em 1985, Leandro Roque recebeu o referido apelido, fruto da fusão da palavra “homicida” com a sigla “MC” – acrônimo de “mestre de cerimônias”, a qual, no contexto musical, designa sujeitos que escrevem suas letras de música e as comunicam ao público em *rap*. Emicida assim foi batizado porque seus colegas acreditavam que ele “assassinava” seus adversários nas batalhas de *freestyle*

(modalidade de *rap* cujos participantes fazem rimas de improviso em resposta ao desafio proposto pelo *rapper* oponente).

Amoras é uma narrativa marcadamente poética, em forma de versos, pautada em um diálogo entre pai e filha e que acontece em um pomar de amoras.

Imagem 1 – Capa e contracapa de *Amoras* (2018)



Fonte: Acervo dos pesquisadores

Durante o passeio, os personagens projetam, através dessa troca de experiências, lições sobre representatividade, identidade, religião, cultura africana e personagens históricos na luta antirracista. Por esses aspectos, o texto de Emicida pode, em sala de aula, servir de norte para que haja “[...] reflexão entre o lido e os fatos sociais que cerceiam os(as) alunos(as) no espaço escolar, familiar e social”. (Pestana, 2023, p. 1). Além disso, por ser de autoria de um artista conhecido e valorado por nossos(as) discentes, seus escritos são mais atrativos e despertam neles e nelas maior interesse em seu conteúdo. Logo, a leitura dessa obra, como mostraremos ao longo desta seção, poderá ser significativa no fomento a uma prática decolonizadora no ambiente escolar, já que estamos diante de um texto literário que pode ser lido como um território de resistência, lutas, afirmações e valorização da cultura negra.

Levar essa obra para o espaço da sala de aula pode instigar reflexões acerca de determinados conceitos – como beleza, certo e errado, bom e ruim – e levar à compreensão de que tais conceitos são construções sociais, elaborados a partir de convenções sociais, políticas e históricas, e, como tais, não são estanques, fixos, mas mutáveis e questionáveis. O diálogo sobre esses conceitos, instaurado a partir da leitura de obras como a de Emicida, tem o objetivo de fazer o(a) aluno(a), em especial o(a) da escola pública, majoritariamente com aspectos de negritude, se sentir representado(a) como agente da própria história. Para isso, concorre o projeto gráfico da obra, que é marcado pela presença de cores vibrantes, ilustrações positivas

de deuses e líderes africanos e um discurso empoderador para as crianças negras se orgulharem de sua beleza física e histórica e da herança cultural dos(as) seus(as) ancestrais. Em suma: *Amoras* (2018) é acalanto às pessoas negras e à sua história.

Nas primeiras páginas da obra, somos levados(as) a ler e ver narrativas, personagens e divindades que não são apresentados(as) habitualmente em livros infantis – como é o caso de Obatalá, o Orixá que, dentro da mitologia Iorubá, é o criador dos humanos. Ele é o “[...] dono do Alá, Dono da Roupa Branca. Orisa’nlá é considerado o pai de todos nós. Mais ainda, é famoso por sua pureza. Mora em um lugar muito limpo, todo branco, e se veste de branco”. (Almeida, 2006, p. 113-114). Ao falar dessa divindade africana, comparando-o à pureza que a marca como ser divino no pensamento das crianças, Emicida permite aos(às) leitores(as) uma discussão sobre as religiões de matriz africana.

Já a partir desse aspecto, pode-se fomentar o debate sobre a intolerância e contribuir para que o preconceito contra essas religiões seja minado, pois, como se pode inferir do texto, as crianças não nascem preconceituosas, pois o pensamento delas é puro, mas aprendem, no convívio com os seus, a discriminar e a julgar o Outro a partir de marcadores sociais da diferença – como o lugar de origem, a etnia/raça e o credo religioso. Logo, se desde a infância fomentamos práticas antirracistas em nosso alunado, há uma possibilidade maior de formarmos sujeitos menos preconceituosos e, conseqüentemente, mais abertos ao Outro, à diversidade cultural que nos institui e nos constitui como seres humanos.

É imperativo afirmar que a leitura desse livro é uma das portas de entrada para uma pedagogia decolonial, que desnaturaliza o poder europeu, já que sob a perspectiva da decolonialidade, *Amoras* (2018) nos permite que, em sala de aula, junto às crianças, possamos ler a cultura dos(as) colonizados(as) e ensaiar um movimento de problematizar a visão que se construiu durante séculos, eivada de preconceito sobre as religiões de matriz africana – mesmo o Brasil tendo, em sua Constituição de 1988, afiançado que a liberdade de crença e o exercício de culto são garantidos em lei.

Contudo, como assevera Fernandes (2017), o direito ao respeito religioso não é praticado pela sociedade, tampouco é assegurada a liberdade de culto de maneira satisfatória pelas instituições. São muitos os casos cotidianos de intolerância religiosa, discriminação e racismo contra seguidores(as) das religiões afro-brasileiras no Brasil. Sendo assim, com a obra de Emicida, podemos instigar a abordagem sobre o tema da diversidade religiosa em sala de aula, expondo algo que para muitos(as) já é parte de sua vivência silenciosa e silenciada devido ao preconceito e à intolerância religiosa que se instaurou e impregnou a nossa sociedade.

Em razão disso, *Amoras* (2018) aponta meios para que possamos vislumbrar um currículo multicultural, abordando as diferentes matrizes culturais que forjam as histórias do Brasil oficial e as que tentaram amordaçar, mas que ecoam nas lutas, levantes e revoltas lideradas pelos(as) africanos(as) e afrodescendentes, que aportam à História a força e a resistência dos sujeitos escravizados diante das tantas atrocidades que sofreram com o correr do tempo no Brasil e em quase todos os 54 países que formam o continente africano. O respeito às diversas culturas existentes é, sem dúvida, um caminho possível para garantir a inclusão escolar e social e para a construção de um currículo multicultural.

Em virtude disso, a leitura dessa obra nos coloca diante de uma discussão premente: a necessidade de positividade da identidade cultural negra. Para tanto, o autor, partindo da analogia da raça negra com a fruta amora, quando é afirmado que “as pretinhas são o melhor que há”, trata sobre essa identidade com a criança negra. Essa discussão precisa ser levada igualmente para fora dos muros da escola para que o povo negro – marginalizado há séculos – possa ser incluído como seres sociais que pensam, falam, agem, gritam e buscam seus espaços sociais há tanto tempo negados.

Posto isto, no contexto da obra, “as pretinhas”, a princípio e como supradito, fazem referências às amoras do pomar por onde o narrador está circulando com a filha, mas o significado delas é ampliado para reafirmar a cor e a doçura da pele negra, fortalecendo a identidade e os valores para as crianças negras e, também, para fazer referência a toda herança e cultura negras – o que faz com que a filha do narrador, ao dizer “Eu sou pretinha também”, se reconheça como negra, tenha orgulho de si e de todos(as) os(as) seus(as) antepassados(as). Por isso, a narrativa, ao final, vai demarcar, por meio de uma fala atribuída a Zumbi dos Palmares, que o sentimento de pertença despertado na criança que se reconhece como negra, pretinha, demonstra que a luta dos(as) antepassados(as) não foi em vão.

Por este prisma, *Amoras* pode ser vista como um contradiscurso em que Emicida, quebrando estereótipos que se construíram historicamente sobre a cor da pele e alimentaram a discriminação racial, desperta a nossa atenção para a importância da pauta antirracista como um viés que a escola deve seguir, uma vez que, como lembra Silva (2001, p. 95), “[...] raça, assim como racismo, na teorização pós-crítica do currículo, é concebida ‘como resultado de um processo linguístico e discursivo da diferença’” e, como expõe Kiusam de Oliveira (2020, p. 8), “[...] o racismo provoca a demolição das identidades negras logo na infância, afinal, não é fácil se afirmar negro diante de grupos que tentam, violentamente, nos deslegitimar nos invisibilizando”.

Por isso, a pedagogia antirracista não pode ser tratada de forma episódica ou esporádica. Esse gesto de resistência é um ato político cujo objetivo visa, justamente, descolonizar os lugares ocupados pelo currículo eurocêntrico e estimular a prática do currículo e de ações pedagógicas decoloniais que somem saberes e desfaçam o caminho de silêncio, de exclusão e de esquecimento em torno da herança africana na cultura brasileira. Faz-se necessário, portanto, uma pedagogia em que as culturas africana, afro-brasileira e europeia sejam vistas e vivenciadas igualmente, valorizadas em suas diferenças.

3.2 Da leitura de *Amoras* (2018) na sala de aula: Diálogos com as questões étnico-raciais com alunos(as) do Ensino Fundamental I

Nesta seção, abordamos a experiência leitora vivenciada durante a aplicação da sequência didática que esteve voltada para o trabalho com a obra que é objeto de análise neste trabalho, em chave comparativa com outros textos (literários e não-literários) a fim de ampliar o horizonte de leitura dos(as) estudantes quanto à temática que estava sendo trabalhada no momento.

Apresentamos os resultados provenientes das atividades que foram desenvolvidas ao longo do processo, além de analisarmos – com base no nosso referencial teórico, que foi exposto na seção anterior – os dados coletados e os materiais produzidos e refletirmos sobre a recepção da referida obra durante os encontros de nossa intervenção.

3.2.1 Deus e seus nomes em algumas religiões no/do continente africano

A entrada do texto literário em sala de aula é um procedimento que não pode ser negligenciado no planejamento didático. Se é próprio da escola escolarizar saberes e, nesse caso, a escolarização da leitura literária é inevitável, o que podemos fazer é pensar os termos nos quais essa escolarização acontece, de modo que ela possa contribuir para a formação leitora dos(as) estudantes. Assim, é necessário o cuidado na escolha dos textos literários, procurando privilegiar obras de boa qualidade estética, temas e linguagens coerentes e adequados à idade e à fase de desenvolvimento dos(as) discentes.

Pautando-nos nesses cuidados pedagógicos, antes da apresentação dessa obra emicidiana, organizamos, como incentivo para os(as) nossos(as) educandos(as), um momento lúdico com a brincadeira do tiro-ao-alvo (*vide* Imagem 2). Para cada acerto, a criança tinha como brinde o direito de “libertar um texto” não-verbal que ficava dentro de uma gaiola e que

trazia ilustrações da obra de Emericida, as quais foram impressas e numeradas na sequência em que se encontram no próprio livro.

Imagem 2 – Momento lúdico com o tiro-ao-alvo e a “libertação” de um texto



Fonte: Acervo dos pesquisadores

O recurso da leitura não-verbal nesse primeiro momento de contato com a obra literária foi pensado para inserir os(as) estudantes que ainda não dominavam totalmente a leitura verbal, de modo a fazê-los(as) participarem, sem reservas, desse momento de leitura, criação e construção coletiva de sentidos para o texto que seria o eixo ordenador das atividades didáticas posteriores. Ato seguido, passamos à leitura individual das imagens libertadas e formamos uma roda de conversa, guiada por algumas questões para incitar a curiosidade e a imaginação dos(as) alunos(as) diante das reproduções das imagens do livro. Em seguida, construímos, de forma coletiva, a seguinte narrativa a partir das imagens:

Era uma vez uma menina³ **morena** que encontrou um senhor que parecia um **muçulmano**, mas também acho que lembrava Jesus por causa da coroa e da barba⁴. Ele estava sentado como se estivesse orando ou fazendo yoga. Na verdade, ele estava orando pelo bebê negro que estava chorando porque tinha acabado de nascer.

Um dia, a menina encontrou um elefante, que é o rei da floresta porque ele tem uma coroa de flores, mas não fala nada, só olha para a menina e fica em silêncio. A menina fica olhando aquele elefante e, de repente, o seu cabelo começa a mudar de cor. O elefante olha para o seu cabelo e diz: O cabelo dela é um **black power!**

O pai da menina apareceu e quando ela viu o pai, se espantou porque bem perto de onde ele estava tinha crescido um pé de planta. Essa planta dava frutos. Por isso, depois que nasceu esse pé de planta, os passarinhos vieram e

³ Durante a elaboração do texto, houve uma dúvida sobre o gênero de *Amoras* (2018) devido a suas roupas e cabelo. O fato de ela usar brincos não ajudou a decifrar a incógnita, pois na sala um dos meninos usava brinco, o que gerou ainda mais dúvidas sobre o gênero da personagem. No entanto, quando avançaram até o final da leitura, os(as) alunos(as) entraram num consenso de que era uma menina.

⁴ De acordo com a pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*, a Bíblia é o livro mais lido pelos brasileiros.

comeram as frutas. A menina não ficou feliz porque os passarinhos comeram as amoras da árvore dela.

O pai da menina que parecia com o prefeito ou pastor era, na verdade, um investigador! E o que ele estava investigando? O prefeito? Ninguém sabe.

De repente, sabe quem ele encontrou quando veio investigar o prefeito? Lula⁵. Depois que terminou a investigação, o pai da menina foi atrás dela e ficou de longe vendo ela quieta, pensando. A menina não estava muito feliz; estava pensando nas amoras. Ela já estava pensando em colher as amoras porque os passarinhos já tinham vindo e comido algumas frutas.

O pai chegou perto dela e disse: filha, vamos dar uma volta?

Enquanto a menina estava passeando na fazenda com o pai, ela só pensava nas amoras; estava com vontade de comer. De repente, quando o pai olhou para a menina, viu que ela estava com cara de feliz. Ele perguntou:

– Filha, por que você está tão feliz?

A menina respondeu:

– Tô (sic) só pensando numa coisa: pegar e comer as amoras junto com você papai, antes que os passarinhos venham na frente da gente!

A criação textual coletiva nos trouxe algumas palavras que dialogam com a temática com a qual iríamos trabalhar ao longo da nossa experiência, o que nos deu pistas acerca dos conhecimentos prévios dos(as) discentes sobre as personagens visualizadas nos textos não-verbais. As palavras destacadas em negrito acima chamam a atenção por alguns motivos: o uso do termo *morena* para nomear a pessoa negra, o que já mostra que há preconceito, ou que não há conhecimento de como se referir corretamente às pessoas negras quanto a sua cor, como estabelece o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Um dos alunos fez a relação do homem negro de vestes brancas com um mulçumano, uma referência à novela *O Clone*, que foi exibida em uma das emissoras de televisão do país e que trazia o mundo árabe em sua trama, mas a palavra *mulçumano* era nova para muitos(as) alunos(as). A palavra *black power*, por sua vez, foi uma grata surpresa para nós, pois um dos alunos soube identificar o nome do penteado da protagonista do livro, compartilhando a informação que, nesse primeiro momento, não foi absorvida pelos colegas.

Concluída a etapa de incentivo, distribuímos cópias do livro e realizamos a segunda etapa da aula, que foi a apresentação do autor e da obra. Para tanto, utilizamos a minibiografia que existe no próprio livro, assim como os desenhos que representam as imagens do autor e do ilustrador. Também apresentamos e acrescentamos uma foto real de Emicida e narramos a motivação que o levou a escrever o livro. Em seguida, passamos à etapa de leitura, com o objetivo de conhecer, explorar e manusear a obra em si mesma.

⁵ No momento da aplicação da pesquisa, no ano de 2022, o país estava vivenciando o pleito eleitoral para presidente do Brasil, havendo uma disputa acirrada entre os elegíveis Lula e Bolsonaro. O envolvimento nacional foi tão intenso que até mesmo as crianças se tornaram partidárias.

Como mediadores, realizamos a leitura vozeada (em voz alta) da obra e analisamos, junto com os(as) alunos(as), qual ou quais das palavras citadas no início da aula se aproximou(aram), ou não, da história que acabara de ser lida e também da que eles haviam construído juntos. Os(As) estudantes perceberam que as duas histórias – a de Emicida e a que eles (elas) elaboraram colaborativamente – eram bem diferentes. As reações dos(as) discentes, frente ao livro, foram diversas. Alguns(as) gostaram, outros(as) nem tanto, mas, em sua maioria, a surpresa, esboçada em suas faces, foi a reação mais vista, uma vez que não conheciam alguns dos personagens que aparecem ao longo da narrativa – como Obatalá, Alá, Ganesha, Zumbi dos Palmares e Martin Luther King –, e sobre os quais nunca tinham ouvido falar ou visto, como se o currículo escolar deles, ao longo dos outros anos letivos, não tivesse trazido saberes, conhecimentos, leituras e história sobre as culturas africana e afro-brasileira. Verificamos, então, que, para a grande maioria da turma, esse foi o primeiro contato com uma obra que apresenta personagens negros em toda a sua extensão e que traz elementos das histórias e das culturas africana e afro-brasileira em suas páginas.

Imagem 3 – Momento da leitura da obra *Amoras* (2018)



Fonte: Acervo dos pesquisadores

Na aula seguinte, o objetivo foi apresentar-lhes as variações de forma, imagem e nomenclatura por meio das quais Deus é visto e desenhado, a depender da localização geográfica, histórica e cultural em que está inserido, como orienta a BNCC (2017), na Unidade temática “Crenças religiosas e filosofias de vida”, e na habilidade (EF05ER02), que consiste em identificar mitos de criação em diferentes culturas e tradições religiosas. Para darmos início às atividades, dispomos, para cada aluno(a), uma “ficha dos sentimentos”, a fim de que anotassem e representassem, através de um desenho, o que o som dos instrumentos lhes trazia

ou fazia sentir. As imagens dos instrumentos que levamos foram um sineteiro, um atabaque e um damaru, que são usados em cerimônias religiosas de matriz africana. Alguns(as) alunos(as) solicitaram a repetição dos sons mais de duas vezes e um tempo a mais para a elaboração do desenho. Após ouvir o que escreveram, fomos apresentando cada um dos instrumentos, dizendo o nome deles e situando-os no contexto religioso ao que pertencem, como vemos abaixo:

Imagem 4 – Apresentação das imagens de instrumentos utilizados em diferentes ritos religiosos



Fonte: Acervo dos pesquisadores

Como mostra a Imagem 5, a partir da leitura das imagens do livro, que ilustram Deus em suas variadas versões – o velho de vestes brancas, representando Obatalá; o elefante rosa, representando Ganesha; e o bebê negro, representando Alá –, foi introduzido um diálogo sobre os diferentes nomes de Deus e as diferentes religiões, culminando em um momento de conversa sobre a diversidade religiosa na África e no Brasil e o preconceito religioso que existe em relação às religiões de matriz africana.

Imagem 5 – Imagens retiradas do livro *Amoras* (2018)



Fonte: Acervo dos pesquisadores

Mostramos que para Deus há diferentes nomes, imagens e modos de ser representado, porém, todas essas manifestações do Divino e suas formas de representação têm seu valor

simbólico; e mesmo em regiões ou continentes diferentes, devemos respeitar a cultura e o modo de crer do Outro. Durante a discussão, surgiram questionamentos sobre o preconceito religioso e alguns(as) alunos(as) expuseram suas opiniões:

Yellen: – Tia, a gente não pode discriminar nem os macumbeiros, né?

Mandla: – Nem os católicos podem julgar os evangélicos, nem os evangélicos os católicos.

Fayola: – Oh, Tia, as religiões são diferentes, mas a gente tem que respeitar, né!?

Analisando as falas dos(as) discentes, inferimos que há uma ênfase no respeito à diversidade religiosa, reconhecendo que as religiões podem ser diferentes e que não devemos julgar nem discriminar, já que só assim estaremos tendo atitudes fundamentais para que a liberdade religiosa seja respeitada. Desta maneira, destacamos a fala de Yellen, pois percebemos uma postura respeitosa e sensível ao olhar para praticantes das religiões de matriz africana que são denominados(as) erroneamente de macumbeiros(as). Notamos que ele se preocupa com a discriminação direcionada a essas pessoas pelo fato de professarem uma fé não derivada das religiões majoritárias e de tradição europeia/colonizadora.

Ouvir o aluno expressar seu pensamento nos faz acreditar que a leitura literária favorece o diálogo com temas como esses em sala de aula, promovendo reflexão sobre o respeito à diversidade religiosa, como reiteradamente expomos aqui. O estudante demonstra ter compreendido que o ato de julgar ou discriminar alguém apenas por seguir/professar uma religião que não é a sua e que tampouco é majoritariamente aceita ou conhecida, é preconceito, e isso não deve existir, já que devemos buscar conviver harmoniosamente com as pessoas para além das suas escolhas religiosas.

Como material de apoio, para nortear as discussões, expusemos no quadro branco o texto da Lei nº 7.716/89, conhecida como a “Lei de Crime Racial”, que tipifica como crime a prática de discriminação ou preconceito contra religiões. Em voz alta, realizamos a leitura dessa lei, até então totalmente desconhecida pelos(as) discentes, e alguns expuseram suas impressões, como vemos a seguir:

Adeben: – Eu nem sabia que tinha uma lei que a pessoa que ia presa porque é preconceituosa. Gostei!

Dayo: – Professora! Essa lei é velha. E a pessoa fica presa, é?

Chimaka: – E o povo ainda não tem medo de ser preconceituoso, mesmo com essa lei. A gente vê direto coisa de racismo!

A perplexidade nas falas dos alunos Adeben e Dayo destaca a necessidade e a importância de refletirmos sobre a aplicabilidade, eficácia e poder das leis no enfrentamento ao preconceito e à discriminação racial. Embora a referida lei esteja em vigor desde o fim do século

XX, é latente e visível o preconceito em nossa sociedade, o que aponta para a baixa eficácia de coibição deste crime. Como enfrentamento à prática de discriminação racial, temos como instrumentos a conscientização e a necessidade de oferta de uma educação que busque promover reflexões para uma convivência social plural e diversificada. Contudo, saber que a pena para quem pratica racismo é a reclusão foi o que causou espanto entre os(as) alunos(as). Uma das alunas mostrou-se muito mais assustada com o fato de quem pratica o racismo pode ser sentenciado com pena de reclusão do que com o ato de racismo sofrido por inúmeras pessoas negras ao longo da História da Humanidade nos mais diversos rincões, tempos e contextos.

Ainda nessa aula, afixamos um mapa do continente africano que continha símbolos de algumas das religiões que são praticadas neste território e pedimos que quem soubesse o que significava aquele contorno, levantasse a mão e falasse. Prontamente, muitas hipóteses foram sendo aventadas: “é o Brasil”, “Europa”, “eu sei que eu não sei o que é”, “um estado”, “um país”, “a Paraíba”, “Mato Grosso” – até que um aluno falou que era a África, justificando que o contorno do mapa da África se parece com o do Brasil. Explicamos, em seguida, que os símbolos vistos no mapa não estavam relacionados a times de futebol, como sugeriram alguns(as) alunos(as), e, sim, às religiões que existem no continente africano: a cruz é o símbolo do cristianismo; a lua e a estrela simbolizam o islamismo; a parte amarela do mapa, que não tem símbolos, representa as religiões nativas, anteriores à colonização.

Assim, a fim de ampliar o horizonte dos(as) aprendizes quanto à temática religiosa, entregamos o texto informativo *Algumas religiões no Continente Africano*, que, ainda que de maneira concisa, trata do cristianismo, do islamismo e das religiões nativas dos 54 países que formam a África. O cristianismo é a religião que muitos alunos(as) praticam e já conheciam, porém o islamismo e o candomblé eram desconhecidos por alguns(as). Ao longo da leitura do texto informativo, alguns(as) fizeram sobre si o sinal da cruz, quando estávamos lendo sobre o candomblé, e outro sussurrava a palavra *não* para cada palavra lida referente aos Orixás. Era notório, portanto, o desconforto com o tema. Esse desconforto pode partir de variados pontos – como a falta de familiaridade com o tema abordado, as diferenças religiosas e os preconceitos arraigados em relação às religiões de matriz africana em nosso país (Borges, 2017).

Concluimos a leitura e interpretação do mapa, revelando o tema de nossa aula e apresentando algumas das religiões que são praticadas no continente africano e que estão presentes em textos e imagens no livro *Amoras* (2018), como: Alá, Ganesha e Obatalá. Das questões lançadas para os(as) estudantes, houve uma que os deixou pensativos: como Deus poderia ser chamado além de “Deus”? Fizemos uma lista de possibilidades, partindo dos nomes que eles já conheciam e fomos aumentando a lista à medida que a turma ia lembrando, ou

recorrendo ao livro de Emicida em busca de mais informações. Dentre os nomes citados estão: Deus, Jesus, Mestre, Oxalá, Obatalá.

O aluno Yellen nos trouxe a seguinte contribuição: “Eu acho que Deus pode ter qualquer nome porque não faz diferença. A minha avó chama Deus de Jeová; não é nenhum desses nomes, já é outro, tá (sic) vendo?”. Aproveitamos essa fala para consolidar o que nos apontam os textos, isto é, que não há um nome só para Deus. Ele recebe, ao longo da História, e de acordo com as diversas culturas, um nome e uma forma de ser visto, cultuado e adorado, mostrando para o alunado os diferentes nomes de uma Divindade Maior, não só no continente africano, mas também aqui no Brasil.

Sobre a questão da representação imagética divina, o aluno Chinua nos fala que a forma de representar Deus como um bebê negro – no caso, Alá –, acontece no livro por este ser um dos deuses dos africanos, “porque estão falando sobre os povos da África”, pois para o aluno Chinua, todas as pessoas deste continente são negras, logo seu Deus também o é. O modo como ele se expressa coaduna-se com o discurso bíblico cristão de que “somos feitos(as) à imagem e semelhança de Deus”. Logo, se somos “brancos”, o nosso Deus será “branco” também, e se modificaria de acordo com as etnias existentes, consolidando o que viram em *Amoras* (2018) e no texto informativo, mesmo sabendo que há outras formas de se representar e nomear essa deidade que assume várias identidades, mas que simboliza o Criador.

Nesse momento, alguns discentes inferiram que Deus pode ter diferentes nomes e personificações, como eles e elas viram no livro e como descreveram. No entanto, houve uma resistência notória quando uma das alunas respondeu que Deus poderia ser mulher. Este comentário não foi ignorado por nós, que aproveitamos para trazer a informação de que há religiões que têm deusas – como a umbanda, o budismo e o candomblé, por exemplo –, e que a forma como pensamos e representamos Deus está totalmente atrelada ao nosso meio social, cultural e histórico, não havendo, como dito antes, uma maneira única de se nomear “Deus”, e todas devem ser vistas como pertinentes, considerando os códigos culturais e religiosos em que se assentam. Quando ensinamos que há uma pluralidade de deuses e deusas, essa é uma forma de fomentarmos o respeito às diversidades e à liberdade religiosa que nos cabe, já que moramos num país laico.

Concluimos essa etapa e partimos para a continuação da leitura de *Amoras* (2018). Lemos, então, das páginas 6 a 13, que versam sobre representações de Deus nas religiões africana e afro-brasileira. O objetivo era apresentar as imagens e nomes diferentes que Deus recebe nas culturas africanas. Em seguida, organizamos uma roda de conversa. Nesse momento, também interligamos as leituras dos textos lidos durante o encontro, permitindo aos(às)

alunos(as) tecerem suas impressões sobre o que sabiam antes de lerem os textos e as informações que conseguiram captar a partir dessas leituras sobre as religiões existentes no continente africano.

Quando perguntamos se já tinham visto ou ouvido a palavra *Obatalá*, que se encontra na narrativa, todos(as) afirmaram que não. A mesma resposta se deu para a imagem de Obatalá. Anteriormente, a imagem de Obatalá fora associada a um avô, um velhinho da rua e um aluno disse que parecia Deus rezando. Ao lerem as páginas cinco e seis, não associaram o nome Alá a Deus e ao bebê e seu choro; eles e elas atribuíram-no à dor de se separar da mãe que sentimos ao nascer. Apenas quando chegamos às páginas sete e oito e encontramos o texto que dizia “Deus tem tanto nome diferente”, os(as) alunos(as) conseguiram identificar que as palavras *Alá* e *Obatalá* se referiam a Deus. Não ao que eles(as) conhecem, mas de outros deuses, até então desconhecidos por eles e elas.

No momento em que aparecem, nas perguntas que fizemos, as palavras *umbanda* e *candomblé*, alguns estudantes se pronunciaram dizendo que não sabiam quais religiões eram essas; apenas dois alunos pareciam conhece-las. Entretanto, quando substituímos aquelas palavras por *macumba*, ouvimos muitos(as) respondendo que já tinham ouvido falar, mas não sabiam nada sobre. Apenas uma das alunas relatou que conhecia o que significa, pois sua tia faz parte dessa religião. Notamos que os(as) alunos(as) tampouco tinham conhecimento sobre como Deus é nomeado no candomblé. Explicamos, então, a diferença entre as palavras macumbeiro, macumba, umbanda e candomblé. Posteriormente, foi confeccionado um pequeno cartaz com algumas informações e afixado na sala de aula para que a informação pudesse ser propagada para transeuntes daquele espaço escolar.

A informação de que a tia de uma das alunas era candomblecista não foi ignorada. Aproveitamos essa informação e perguntamos se ela saberia contar algo sobre a religião da tia, mas ela disse que não. Então, fizemos uma fala sobre essa religião, informando sobre a sua organização; o local onde acontecem os cultos; sobre alguns deuses e deusas de seu panteão sagrado e seus significados; e a representatividade das danças, comidas e oferendas, fazendo a conexão com o Orixá Obatalá, que está presente no livro *Amoras* (2018). Em seguida, falamos também sobre o que se denomina “sincretismo”, mostrando que, no Brasil, a fusão entre as representações dos Orixás com os santos da Igreja Católica é algo que se perpetuou desde o período colonial.

Assim, ao contrário do que se costumou preservar através do embranquecimento cultural, os(as) africanos(as), ao praticarem o sincretismo religioso, não estavam se moldando às religiões europeias, mas sim resistindo da forma que lhes foi possível, o que lhes permitiu

continuar vivendo e praticando a sua fé, através de seus deuses, deusas, cantos e ritos – mesmo que adaptados à cultura e às representações religiosas locais.

Findamos as atividades desse encontro de forma lúdica, com um caça-palavras interativo que consistia em desafiar os(as) aprendentes a lembrar do que fora tratado em sala sobre algumas das religiões no continente africano.

3.2.2 Zumbi dos Palmares e Martin Luther King: Referências na luta étnico-racial

Na aula posterior à discussão sobre as religiões no continente africano, o tema tratado foi **“LÍDERES DE REFERÊNCIA NA LUTA CONTRA O RACISMO E O PRECONCEITO”**, pois, como orientam as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação para as Relações Étnico-Raciais (DCERER, 2004, p. 22), deve, no decorrer do ano letivo e por diferentes meios, haver “[...] a divulgação e o estudo da participação dos africanos e seus descendentes em episódios da história do Brasil, na construção cultural, social e econômica, destacando-se a atuação de negros”, assim como na história mundial.

Para essa aula, organizamos as carteiras em dois grandes círculos, de modo que a turma se dividisse de forma igual em dois grupos e, aleatoriamente, à medida que os(as) alunos(as) foram chegando, formaram-se as equipes. Utilizamos, como incentivo, dois quebra-cabeças gigantes, cada um com uma imagem: um do busto de Zumbi dos Palmares e outro do busto de Martin Luther King. Depois da montagem dos quebra-cabeças, as equipes tiveram como desafio responder às perguntas: “Como me chamo?” e “Quem sou eu?”. Cada equipe teve três chances para tentar acertar o nome da pessoa representada em cada quebra-cabeça. Listamos as possibilidades sugeridas pelas equipes no quadro branco. Apenas uma equipe conseguiu acertar um dos nomes – o de Martin. O outro nome – o de Zumbi dos Palmares – foi revelado por nós, já que a turma disse que não o conhecia. Esta atividade está evidenciada na Imagem 6.

Quando pronunciados os nomes de Zumbi e de Martin Luther King, os(as) alunos(as) recorreram ao livro *Amoras* (2018) para comparar as imagens do quebra-cabeças com as ilustrações do livro, pois ambos os líderes eram até então desconhecidos dos(as) estudantes, e saberem quem foram aquelas personalidades negras. Instigamos que levantassem hipóteses sobre eles. Os(as) alunos(as) pautaram suas observações a partir dos trajes de cada um dos personagens, bem como considerando o espaço físico à volta deles para realizarem suas leituras e descrições. Embora sejam dois homens negros, o que vestia terno e gravata foi caracterizado como bem-sucedido financeiramente e com uma vida confortável, como pastor e prefeito. Já o de peito desnudo teve atribuições profissionais sem boa remuneração ou prestígio social, como

catador de amoras, escritor (que aos olhos dos[as] alunos[as] parecia ser uma profissão de pouco ou nenhum valor, que não era rentável financeiramente) ou líder popular.

Imagem 6 – Montagem dos quebra-cabeças gigantes e leitura das biografias de Zumbi e Luther King



Fonte: Acervo dos pesquisadores

Ao longo do encontro, percebemos que a cor da pele não foi parâmetro para a distinção entre as profissões, mas se fez marcador para a localização geográfica daquelas personalidades negras, pois os(as) alunos(as) os identificaram como residentes ou do continente africano ou do Brasil, ainda que não tenham conseguido especificar ou distinguir Zumbi de Luther King nem precisar a qual lugar cada um deles pertencia. Isso aconteceu possivelmente devido à ausência de referências a esses líderes não apenas no currículo escolar e nos materiais didáticos, mas, especialmente, no ideário sobre a história africana e a história afro-brasileira, revelando o embranquecimento cultural ao qual os(as) alunos(as) estão/são expostos não apenas ao longo da sua vida escolar, mas também social e culturalmente:

Ora, a educação habitualmente dispensada aos nossos jovens é enfocada geralmente numa visão eurocêntrica que, além de ser monocultural, não respeita nossas diversidades de gêneros, sexo, religiões, classes sociais, 'raças' e etnias, que contribuíram diferentemente na construção do Brasil de hoje, que é um Brasil diverso em todos os sentidos. (Munanga, 2011, p 63).

Assim, para fugirmos da perspectiva eurocêntrica e monocultural a que se refere Munanga (2011), exibimos dois vídeos biográficos: *A história de Zumbi dos Palmares*, do canal “No mundo da consciência negra”; e *A história de Martin Luther King*, do canal “Afrobetizando”, que estão disponíveis no Youtube⁶, no intuito de informar sobre esses líderes e apresentando a importância de ambos para a luta dos povos negros em busca do respeito por seus direitos e por suas etnias. Os vídeos serviram, portanto, como introdução para a roda de conversa, ocasião na qual os(as) aprendentes deveriam apresentar as pesquisas realizadas em casa sobre lideranças negras que lutaram ou lutam pela igualdade social, porém eles(as) não cumpriram o combinado, esquecendo-se de realizar a atividade previamente solicitada. Por isso, reformulamos a ideia e pedimos que elaborassem, oralmente, um “resumo” biográfico acerca do que haviam aprendido naquele momento sobre os líderes negros que estavam sendo apresentados:

Azekel: – Eu não conhecia esses homens, mas gostei muito desse Zumbi aí. Ele era forte e ajudava as pessoas a se esconderem dos homens que judiava (sic) deles, batia (sic), mandava (sic) fazer trabalho no (sic) sol quente. Por isso eles fugia (sic) e Zumbi ajudava eles (sic) lá no quilombo.

Yellen: – Tia, eu gostei mais desse que parece um pastor. Como é o nome dele? Martin Luther King! Ele não brigava, não era forte, mas também ajudou muita gente. Lá na cidade dele, que era aonde mesmo? Estados Unidos, parece. Gostei também de conhecer essa história dele.

Fayola: – Zumbi, eu nunca tinha visto esse homem, ele morava aqui no Brasil, mas eu nunca estudei nada dele. O que ele fazia para ajudar os escravos que fugia (sic) e ia (sic) se esconder perto dele. Ele era bom, nera (sic)? Mas, Tia, esse negócio de uma pessoa negra não poder se sentar no lugar da pessoa branca que mostrou aí no vídeo de Martin Luther King...eu nem acreditei quando ouvi...

Notamos, nas falas acima, a empatia pelas histórias de vida de Zumbi e Luther King. Durante a exibição do vídeo sobre a vida deste último, uma das alunas ficou visivelmente pensativa e reflexiva. Em seu discurso, percebemos o desconforto quando ouviu a narração da segregação racial nos Estados Unidos, o motivo que levou Rosa Parks à prisão e como esse fato desencadeou tantas mobilizações e ações para que houvessem mudanças diante do racismo naquele país, rompendo, aos poucos, a política do *apartheid*. A história de vida de Zumbi, toda sua força na luta contra o sistema escravista, ajudando seus(as) congêneres que fugiam, também

⁶ A história de Martin Luther King. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Xnq4TaBSY_Y. Acesso em: 22 mar. 2022. A história de Zumbi dos Palmares. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TOV-k5AGhtU>. Acesso em: 22 mar. 2022.

contribuiu para que os(as) estudantes refletissem sobre o quão perversa e desumana era a vida oferecida aos(às) escravizados(as) no Brasil colonial.

Nas discussões em sala, durante as conversas sobre as mortes de Zumbi e de Martin Luther King, a aluna Chisomo disse que não era “[...] porque ele lutava contra o preconceito e a discriminação, não devia ter matado, ele ajudava as pessoas”. Quanto a Zumbi, ouvimos o seguinte de Chisomo: “[...] morreu porque defendia as pessoas que sofriam com a escravidão”. Nas falas dos(as) alunos(as), é possível notar que o texto literário favorece o desenvolvimento da nossa humanização, na esteira da lição de Candido (2004), por nos conectar com o Outro, possibilitar acesso à experiência do Outro, sentir a dor e a tristeza ou a felicidade e a alegria do e com o Outro a partir da empatia que a alteridade provê (Velooso; Paiva, 2021).

Assim, diante do exercício da leitura do texto literário, os(as) discentes realizaram uma leitura produtiva (Tinoco, 2013), pois puderam olhar de forma dialógica para o texto, apreendendo a leitura do texto-mundo e refletindo sobre o mundo que os cerca. As falas dos(as) aprendentes são a materialização daquilo que, dentro das competências gerais, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) orienta que promovamos em sala de aula, isto é, o exercício da “[...] empatia, [do] diálogo, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza”. (BNCC, 2018, p. 9-10).

Encerramos esta aula enfatizando o quanto ajudar o próximo é importante e necessário, como fizeram Zumbi e Martin Luther King, favorecendo inúmeras pessoas a serem livres das mazelas que o preconceito por cor ou raça produz. Por isso, seguindo as orientações de Bárbara Pinheiro (2023, p. 108), falamos sobre o poder dos povos africanos, das lutas de líderes pela igualdade de direitos, “[...] na perspectiva de reforço positivo, e não pela negação do que a sociedade racista afirma”.

3.2.3 Alimentos que vieram da África

Nesta aula, dialogamos sobre a participação africana na gastronomia brasileira para que os(as) discentes pudessem conhecer e reconhecer a influência cultural desses povos em nosso cotidiano alimentar. Usamos a pescaria como introdução ao tema a ser dialogado nesse encontro. Ao mencionar o país de origem dos alimentos pescados, percebemos o estranhamento em vários(as) alunos(as), suas feições de admiração e decepção e a expressão de frases como: “Eu não acredito!”; “Não é possível!”; “Duvido que esse não é!”; “Sabia que era brasileiro, oxe.”; “Agora esse é, vocês vão ver!”; “Tudo é português, esse português da gota”. Diante da

reação dos(as) alunos(as), sentimos a necessidade de realizar uma aula expositivo-dialogada, aproveitando as informações prévias trazidas pelos(as) discentes e confirmando ou refutando a origem de cada alimento que constituiu a pescaria.

Em seguida, passamos à leitura das páginas 16, 17, 27, 28, 29 e 30 de *Amoras* (2018) com o objetivo de instigar nos(as) estudantes o conhecimento sobre as contribuições dos sujeitos negros à cultura brasileira, a partir de alguns alimentos que adentraram o Brasil pelos porões dos navios negreiros e que hoje fazem parte do nosso cotidiano alimentar e de nossa história. Procurou-se, então, apresentar alimentos que revelassem memórias palativas e religiosas de povos africanos, da mesma forma que Emicida usou uma fruta para representar a criança negra em *Amoras* (2018), criando ligações afetivas.

Na roda de conversa, como forma de socialização da atividade de pesquisa solicitada previamente, os(as) alunos(as) expuseram suas opiniões sobre a origem cultural dos alimentos que, de tão incorporados à culinária brasileira e ao cotidiano alimentar deles(as), eram vistos como originários do Brasil. Aproveitando o ensejo, considerando que o coco era um dos alimentos recorrentes nas respostas, explicamos que essa fruta serviria de base para uma receita que iríamos conhecer e que se chamava *Qumbe*, palavra de origem africana que quer dizer “dengo, encanto” e faz referência a um doce ofertado à Orixá Oxum. Quando falamos em Orixás, percebemos um aluno fazendo o sinal da cruz; outros ficaram incomodados e houve alguns que disseram: “Eu que não tinha coragem de comer”, “Oxe, Deus me livre comer isso!”. Entretanto, explicamos que “[...] no candomblé os deuses comem. Cada um tem sua comida particular, de seu agrado pessoal, de sua preferência pessoal”. (Lima, 2010, p. 138). Assim como em outras religiões ofertam-se dinheiro, velas e flores, nas religiões de matriz africana, são ofertados, além desses itens, outros – como comidas e, dentre elas, os doces.

Destarte, foi realizada uma primeira leitura silenciosa do texto informativo sobre a origem de alguns alimentos e, em seguida, foi feita uma leitura coletiva. Mostramos, através do texto, que há uma influência híbrida da cozinha africana que perdura até os tempos atuais, que adentrou o Brasil junto com o sistema escravista e colaborou profundamente para a construção da nossa gastronomia: há a “[...] influência de diversos ingredientes usados até hoje na culinária brasileira como: o leite de coco, pimenta, o gengibre, o milho, o feijão preto, as carnes salgadas e curadas, as ervas aromáticas e o próprio azeite de dendê” (Yamaguchi; Sales, 2021, p. 12).

Encerrada a leitura, pedimos aos(as) alunos(as) que nos ajudassem a modelar os doces que fizemos em casa a partir da receita lida em sala de aula e que seriam degustados por eles(as) – *vide* Imagem 7. Todos os saborearam – até mesmo quem havia dito que não teria coragem de comer algo que se ofertava a um Orixá. Em seguida, nos dirigimos à sala do segundo ano, para

partilharmos os saberes adquiridos, assim como levar o *Qumbe* para que outras crianças também pudessem, literalmente, saborear esse momento de aprendizagem cultural, histórica e alimentar.

Imagem 7 – Com a “mão na massa”: preparando o *Qumbe*



Fonte: Acervo dos pesquisadores

3.2.4 *Espelho, espelho meu, quem sou eu?*

No último encontro sobre a obra de Emicida que aqui analisamos com nosso alunado do 5º ano, iniciamos a aula com a pergunta: “**O QUE VOCÊ MAIS GOSTA EM SI?**”. Coletamos as seguintes respostas: os olhos – seja pela cor ou porque dá pra enxergar, ou simplesmente porque são bonitos; os pés – porque eles servem para andar e jogar bola. A grande maioria da turma escolheu o cabelo, tecendo os seguintes comentários: “é bonito e cheiroso”; “muito lindo”; “define meu corpo”; “porque eu gosto dele”; “porque ele tem uma onda”; “porque é cacheado”; e “porque é liso”. Diante das informações, fomos dialogando sobre o que era “bonito”(a), “feio”(a), “igual”, “diferente”, sempre retomando as palavras ditas pelos(as) estudantes, para que fossem percebendo e entendendo que não há “bonito(a) ou feio(a)”; todos somos diferentes e únicos(as).

Posteriormente, realizamos a dinâmica “Caixa com espelho”⁷. Ao realizarmos essa dinâmica, que mostramos na Imagem 8, fomos percebendo feições felizes e caras de surpresa quando os(as) alunos(as) abriam a caixa – e fomos também registrando as palavras que as crianças pronunciavam: brilhante; bonito(a); eu gosto demais; maravilhoso(a); estiloso(a); lindo(a); cabelos cacheados; e arrumado(a). Todas as palavras remetem às características positivas com as quais eles(as) se descreveram, desenhando um olhar respeitoso sobre si.

⁷ Essa dinâmica tem como objetivo fazer com que, ao abrir a caixa e ao se deparar com um espelho dentro, a criança tenha a oportunidade de olhar para si e descrever-se. Em seguida, anotamos no quadro cada característica que as crianças atribuíram a si mesmas, no quesito descrição corporal, e dialogamos sobre elas, fazendo, assim, um exercício de olhar para dentro.

Imagem 8 – Dinâmica “caixa com espelho” e encontro com seu avatar



Fonte: Acervo dos pesquisadores

Partimos dessas colocações e nos encaminhamos para um segundo momento: encontrar os seus avatares – construídos no encontro anterior à leitura de *Amoras*⁸ (2018) – que estavam nesse momento espalhados pelo chão da sala de aula (*vide* Imagem 9). Pedimos que olhassem para eles no sentido de pensar e ver se queriam mudar alguma característica física. Alguns(as) falaram que gostariam de mudar o cabelo, outros a cor dos olhos, mas a maioria estava satisfeita com a representação de si mesma a partir do avatar que construiu.

Imagem 9 – Confeção dos avatares



Fonte: Acervo dos pesquisadores

⁸ Os avatares foram confeccionados a partir das características que cada aluno(a) reconhecia como suas. Em seguida, houve a apresentação desses avatares para a turma de forma individual, explorando as características elencadas por cada estudante para a confecção do seu avatar. Posteriormente, abrimos uma roda de conversa para analisarmos as diferenças e semelhanças dos avatares e dialogamos sobre o se sentir igual ou diferente junto aos seus pares.

Concluída a roda de conversa sobre o avatar, entregamos a letra da música *Tudo bem ser diferente*, de Raul Cabral, que trata sobre acolhimento, respeito aos corpos diferentes e estimula o respeito às diferenças, pois mostra que não somos iguais e isso deve ser celebrado e não motivo de preconceito. Os(as) aprendentes expuseram seus pensamentos sobre identidade e diferença a partir da discussão que foi gerada após a audição da referida música:

Kambami: – Essa música é boa porque ensina pra (sic) gente que todo mundo é diferente e nem por isso é pra mangar ou fazer brincadeira chata com o jeito da pessoa.

Chimaka: – Na música a gente escuta o homem [intérprete] dizer que não tem ninguém igual, aí por isso a gente deve respeitar, né, professora, os outros? Porque a gente é tudo diferente, e isso a gente tem que aprender, que é bom ser assim.

Leke: – Na música a gente escuta que a gente tem que ter respeito, mas a gente vê que num (sic) é em todo canto que o povo respeita; a maioria manga mais [do] que respeita.

Aina: – Eu me sinto igual a todo mundo, mesmo que (sic) quando eu chego num lugar o povo diz: “Que olho (sic) mais bonito (sic) [verdes]!”, e tem outras pessoas que não têm olho da cor do (sic) meu (sic), mas eu não ligo; acho bonito (sic) também. Eu gosto de ser diferente, é legal que todo mundo tem uma cor de pele ou olho diferente.

Nas falas acima, percebemos um discurso de igualdade, de respeito e de reconhecimento das diferenças de forma positiva. Os(as) alunos(as) lembraram que o respeito, muitas vezes, não é praticado, revelando um olhar crítico sobre o preconceito que não é velado, quando falamos sobre cores da pele e acerca das diferenças étnicas.

Prosseguindo com as atividades para este último encontro, realizamos a brincadeira “Estourando as perguntas”. Para isso, antecipadamente, escondemos bolas de sopro/bexigas, com perguntas dentro, embaixo das cadeiras. Solicitamos que os(as) discentes olhassem ou passassem a mão embaixo da carteira e pegassem o que encontrassem. Esperamos todos(as) estarem de posse das bolas e demos o comando para encherem as bolas de sopro até elas estourarem. Cada aluno(a) leu, em voz alta, a pergunta sobre o livro *Amoras* (2018) que havia na sua bola, enquanto a turma ouvia em silêncio. Em seguida, abrimos uma roda de conversa para a turma responder às questões.

Como síntese desse momento lúdico de aprendizagem, destacamos, a partir das relações que cada discente fazia entre o que era perguntado com a obra estudada, a importância do diálogo aberto e respeitoso sobre questões relacionadas à identidade étnico-cultural deles(as) e ao amor próprio. É fundamental que os pais ou responsáveis incentivem a autoaceitação nas

crianças/adolescentes. Além disso, notamos neles e nelas uma conscientização, ainda que incipiente, acerca de como o respeito à diversidade e à autoaceitação são significativos, pois trazem mensagens positivas e inclusivas que fortalecem a confiança em nossos(as) jovens. Inclusive, uma aluna demonstrou alegria ao se reconhecer parecida com a personagem do livro, espelhando características que ambas compartilham.

A experiência aqui relatada nos evidencia que as obras literárias podem e devem ser usadas no fomento a uma educação sobre o respeito às diferenças e permitem a ampliação dos conhecimentos, colaborando na promoção do sentimento de pertencimento, na valorização das identidades individual e coletiva – assuntos relevantes na e para a formação de sujeitos/cidadãos conscientes do seu lugar na nossa sociedade multicultural e plural que temos no Brasil (Silva, 2001).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como professores(as), devemos estar preocupados(as) em aproximar os(as) nossos(as) discentes de um mundo onde o ensino seja munido de um olhar decolonial, ou seja, um olhar que perceba a história dos(as) subjugados(as), colonizados(as) e oprimidos(as). Por isso, é importante inserir, nos planos e ações pedagógicas, as culturas africana e afro-brasileira, já que descolonizar significa restituir a fala e o lugar do sujeito na história, na cultura e na memória social do nosso país.

Nesse sentido, o uso de uma abordagem antirracista junto à metodologia do letramento literário foi essencial para a realização da experiência leitora que aqui relatamos, uma vez que possibilitou aos(as) alunos(as) uma ampliação de seu campo leitor e de seu horizonte cultural quanto às questões étnico-raciais e às manifestações do racismo estrutural que estão, veladamente ou não, presentes em nossa vida cotidiana.

Nesse processo, a obra infanto-juvenil de Emicida que aqui esquadrihamos é um texto excelente para a prática do viés decolonial e antirracista em sala de aula, já que nos exhibe possíveis caminhos para se trilhar diversos diálogos com temas relativos às questões étnico-raciais e fomentar práticas antirracistas no interior de nossas escolas, no interior dos(as) nossos(as) alunos(as) e de todos(as) nós.

REFERÊNCIAS

- BORGES, L. R. Branquitude e religião: a luta por respeito das religiões de matrizes africanas no Brasil. 2017. 71 f. **Monografia** (Bacharelado em Direito) – Departamento de Direito, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/33218/33218>. Acesso em: 23 jul. 2023.
- BRASIL. **Base Nacional Curricular Comum (BNCC)**. Brasília: SEE, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em: 15 maio 2023.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro- Brasileira**. Brasília, 2004. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-diversas/temas-interdisciplinares/diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-das-relacoes-etnico-raciais-e-para-o-ensino-de-historia-e-cultura-afro-brasileira-e-africana>. Acesso em: 10 nov. 2024.
- BRASIL. **Lei nº.771689**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7716.htm. Acesso em: 28 jan. 2022.
- CANDIDO, A. O direito à Literatura. *In: Vários escritos*. 4. ed. Rio de Janeiro: Duas Cidades, 2004, p. 169-191.
- CAVALLEIRO, E. dos S. **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.
- COLOMER, T. **Introdução à literatura infantil e juvenil atual**. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2016.
- COLOMER, T. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. Global Editora, 2007.
- COSSON, R. **Letramento Literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.
- EMICIDA. **Amoras**. Rio de Janeiro: Companhia das Letrinhas, 2018.
- FERNANDES, N. V. E. A raiz do pensamento colonial na intolerância religiosa contra religiões de matriz africana. **Revista Calundu**, v. 1, n. 1, p. 117-136, 2017. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/revistacalundu/article/view/7627>. Acesso em: 30 jan. 2022.
- MUNANGA. K. Por que ensinar a história do negro na escola brasileira? **Revista Instituto de Estudos Brasileiros**, n. 62, p. 20-31, dez., 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rieb/a/WxGPWdcytJgSnNKJQ7dMVGz/#>. Acesso em: 25 jan. 2022.
- PESTANA, C. V. A. A literatura afro-infantil: representação e representatividade. **Literafro: Portal de Literatura Africana**, p.1-9, 2019. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/artigos/artigos-teorico-criticos/1545->. Acesso em: 10 fev. 2022.

PINHEIRO, B. C. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

RIBEIRO, D. **Pequeno Manual Antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

TINOCO, R. C. **Leitor real e teoria da recepção**: travessias contemporâneas. São Paulo: Editora Horizonte, 2010.

VELOSO, G. M.; PAIVA, A. Representações sociais de leitura: o texto literário em sua função lúdica e educativa. **Revista Brasileira de Educação** v. 26, p. 1-22, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/YHtKfPVprGXXkzSYvtNbDpGw/?lang=pt>. Acesso em: 25 fev. 2022.

YAMAGUCHI, H. K. de L.; SALES, T. dos S. Abará, Caruru e Vatapá: a influência da culinária africana na formação da identidade brasileira. **Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade (RELACult)**, v. 6, n. 3, p. 1-23, 2021. Disponível em: <https://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/1882>. Acesso em: 1 fev. 2023.

ZILBERMAN, R. A escola e a leitura da literatura. **Escola e leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, p. 17-39, 2009.

ZIN, R. B. O direito à literatura negra. In: VASCONCELOS, E.; FERNANDEZ, R.; AGOSTINHO, R. (orgs.). **Direito à literatura negra**: história, ficção e poesia. Teresina: Cancioneiro, 2022, p. 17-36.