

Letramento Multimodal Crítico a partir de símbolos de africanidades – uma proposta pedagógica apoiada na análise da obra *Amoras*, do rapper Emicida

Critical Multimodal Literacy based on symbols of Africanity – a pedagogical proposal from analysis of the book Amoras by Brazilian rapper Emicida

Michelle Soares Pinheiro  

michelle.pinheiro@ifce.edu.br

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE

Marcos Alberto Xavier Barros  

marcos.barros@prof.ce.gov.br

Secretaria da Educação do Estado do Ceará – SEDUC-CE

Antonia Dilamar Araújo  

dilamar.araujo@uece.br

Universidade Estadual do Ceará – UECE

Resumo

O objetivo deste artigo é compartilhar uma proposta pedagógica sobre africanidades para promover práticas de letramento multimodal crítico para crianças a partir de 3 anos da Educação Infantil. Como aporte teórico, adotamos as ideias de: Munanga (2007); Mbembe (2018); Pinheiro (2023); Callow (2008) e Kress e van Leeuwen (2021), dentre outros. A metodologia empregada foi de cunho interpretativo com base em Moita Lopes (1994), em que analisamos o caráter informacional multimodal do livro infantil *Amoras*, do rapper brasileiro Emicida, a partir do *Show em framework* de Callow (2008) e da Gramática do Design Visual de Kress e van Leeuwen (2021). A principal conclusão a que chegamos é de que o livro *Amoras* é rico na sua abordagem multimodal dos símbolos de africanidades (com ênfase no feminino negro, na religiosidade e nas personalidades negras), o que pode reverberar em uma sensibilização, ainda na infância, em prol de uma educação antirracista e de uma leitura de palavras e imagens relacionadas às africanidades para crianças por intermédio do professor em sala de aula.

Palavras-chave

Letramento Multimodal Crítico. Africanidades. Proposta Pedagógica.

Abstract

In this paper, we aim to show a pedagogical proposal focused on African to promote critical multimodal literacy practices for 3-year-olds

FLUXO DA SUBMISSÃO

Submissão do trabalho: 04/08/2024

Aprovação do trabalho: 11/01/2025

Publicação do trabalho: 27/03/2025

 10.46230/lef.v16i3.13697

COMO CITAR

PINHEIRO, Michelle Soares *et al.* Letramento Multimodal Crítico a partir de símbolos de africanidades – uma proposta pedagógica apoiada na análise da obra *Amoras*, do rapper Emicida. **Revista Linguagem em Foco**, v.16, n.3, 2024. p. 35-59. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/13697>.

Distribuído sob



Verificado com

Plagius
Detector de Plágio

and over in Childhood Education. The theoretical approach is based on the ideas of: Munanga (2007), Mbembe (2018), Pinheiro (2023), Callow (2008), and Kress and van Leeuwen (2021), among others. The methodology was interpretative in nature, based on Moita Lopes (1994), in which we analyzed the informational data of multimodal aspects of the picture book *Amoras* by Brazilian rapper Emicida, based on the Show me framework by Callow (2008) and the Grammar of Visual Design by Kress and van Leeuwen (2021). The main conclusion from the results is that the picture book is rich in multimodal Africanness symbols (black feminine, religiousness, and black personalities), which may raise awareness, even in childhood, in favor of anti-racist education practices at school with teachers' mediation in a classroom in terms of reading images and words and their Africanness.

Keywords

Critical Multimodal Literacy. Africanness. Pedagogical Proposal.

Introdução

Já há muito tempo, vivenciamos aquilo que Guy Debord chamou de a sociedade do espetáculo (Debord, 2017). A atualidade do conceito se torna apropriada porque as previsões do autor culminaram com todo o aparato tecnológico do século XXI. Somos “bombardeados” por vários recursos semióticos a todo instante, seja pelas comunicações virtuais no Whatsapp, pelo uso massivo da internet e das redes sociais, seja pelos inúmeros cursos ou eventos educacionais online de que podemos participar. Nesse ponto, vemos a relevância dos estudos em multimodalidade para a compreensão de práticas sociais, já que circula um imenso número de imagens (estáticas ou dinâmicas), sons, áudios, palavras, texturas, dentre tantos.

Ao mesmo tempo, diariamente, como educadores, sentimo-nos tocados com as constantes notícias de crimes de racismo, muitas vezes chegando ao óbito da pessoa preta. Percebemos, nesses casos, uma relação muito particular com o que Almeida (2019) chamou de racismo estrutural. A análise do racismo pode se dar com o entrelaçamento teórico da multimodalidade com o entendimento de como se constroem as africanidades, com vistas a uma educação antirracista (Pinheiro, 2023), em que vidas negras importam sempre¹.

Diante desse contexto, o presente artigo objetiva compartilhar uma proposta pedagógica de práticas de letramento multimodal crítico para crianças na Educação Infantil, na faixa etária de 3 anos em diante, a partir do livro paradidático² infantil *Amoras*, do rapper Emicida (2018), com base no *Show me framework*

1 Referência ao *Black lives matter* (Vidas Negras Importam), movimento social que acabou por disseminar a preocupação da luta antirracista.

2 Utilizamos aqui o termo “livro paradidático” por considerar que este aborda com mais detalhes e profundidade conteúdos vistos de forma superficial no livro didático e apoia a realização de atividades curriculares e extracurriculares no que tange principalmente à leitura do texto literário. Segundo os

(Callow, 2008), especificamente no que tange à temática das africanidades. A escolha da obra se deu pelo destaque na lista Nielsen³ de livros mais vendidos no Brasil em 2018, além de o livro infantil versar sobre africanidades, representatividade feminina e negra, preconceito e autoconfiança. Ademais, a obra literária "Amoras" está presente na categoria "Pré-escola - Crianças pequenas" (4 e 5 anos) e foi aprovada no PNLD Literário de 2022. Atrelado a esses aspectos, o livro paradigmático em questão configura-se como um exemplo muito positivo de paternidade presente e afetiva, composição de um pai negro (que já foi muito pobre) para uma filha negra, que poderá ter pela frente muitas situações de racismo⁴. Resaltemos, ainda, que o livro se refere também a uma música de Emicida⁵, motivo pelo qual se entrelaçam elementos poéticos e musicalidade, o que se relaciona diretamente com a multimodalidade.

Além desses aspectos, também há outro ponto que devemos considerar, quando tratamos do artigo em questão. Destacamos, por exemplo, que, com a implantação da lei 10.639/03, houve a obrigatoriedade da temática "história e cultura afro-brasileira" em todos os níveis de ensino. Este enfoque dado à história da cultura africana desempenha papel fundamental em se tratando da cultura negro-brasileira. Assim, entendemos, junto a Cuti (2010, p. 13), que a literatura "precisa de forte antídoto contra o racismo nela entranhado. Os autores nacionais, principalmente os negro-brasileiros, lançaram-se a esse empenho, não por ouvir dizer, mas por sentir, por terem experimentado a discriminação em seu aprendizado".

Nesse sentido, vemos o *rapper* Emicida como uma das vozes que atuam no combate ao racismo. Em *Amoras*, a evocação do "eu" lírico deixa à mostra a construção de africanidades que ecoam para questionar a própria identidade ou

Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), os livros paradigmáticos podem oportunizar aos professores o desenvolvimento de trabalhos voltados para valores sociais e humanos, tais como: bondade, amizade, respeito, honestidade, ecologia, meio ambiente, poluição, dentre outros. Aqui, relacionamos o tema do combate ao racismo com a valorização das africanidades. Desse modo, estamos considerando, aqui, a possibilidade como paradigmático, atrelando-se à proposta pedagógica, que é nosso enfoque.

3 A Nielsen é líder global em medição de audiência, dados e análises. Assim, este serviço de monitoramento é capaz de medir o comportamento das pessoas em relação a todos os canais e plataformas. Na lista Nielsen, podemos conhecer os autores e os livros nacionais mais vendidos no Brasil nas categorias de ficção e não ficção.

4 Racismo, em consonância com Gonzalez (2020, p. 55), "é uma construção ideológica cujas práticas se concretizam nos diferentes processos de discriminação racial".

5 A música está disponível no link: <https://www.youtube.com/watch?v=Avt7s8XgDjs> (Acesso em: 14 nov. 2024).

representação de uma negritude. Em sua produção, o autor-pessoa⁶ lançou-se ao empenho do “forte antídoto contra o racismo” entranhado; unicamente por ter “experimentado a discriminação em seu aprendizado”⁷.

Vendo por essa ótica, já poderíamos dizer que a temática das africanidades – via literatura negro-brasileira – deveria ser uma tônica não somente no papel (Lei 10639/03), como se diz na linguagem popularesca, mas também, evidenciada na prática da sala de aula. Assim, acreditamos que a escola deve favorecer práticas de (multi)letramento(s) em torno dessa proposta, como, por exemplo, no incentivo de obras literárias que versem sobre a valorização da cultura negra e a descendência dos ancestrais do além-Atlântico.

Para Silva e Furlan (2023), atualmente, existe um relevante problema educacional a ser enfrentado por educadores(as) na educação infantil nas escolas brasileiras (para além da lei 10.639/03), qual seja identificar e promover concepções de “infâncias”. O termo seria assim mesmo no plural, a fim de valorizar e respeitar principalmente as experiências e os sentidos de ser criança negra na sociedade contemporânea. Basicamente, o intuito é de combater as tensões étnico-raciais oriundas do racismo estrutural, presente nas relações educacionais, e de implementar uma verdadeira educação antirracista (Pinheiro, 2023).

É justamente nesse ponto que acreditamos que a obra *Amoras* tem muito a contribuir com aspectos multimodais, no tocante a permitir espaço para discussão do letramento multimodal crítico que envolve (re)pensar o lugar social, discursivo e histórico de negros e negras na sociedade contemporânea. Daí por que, para prosseguir à nossa trajetória argumentativa neste artigo, fazemos uso, na próxima seção, do referencial teórico dos estudos multimodais. Sigamos, então, a esse referencial.

1 Multimodalidade

A multimodalidade, conforme Kress (2001), engloba a integração dos diversos modos semióticos na construção de sentidos. Dentre eles, teríamos: a linguagem escrita, a imagem, o *layout*, a música, os gestos, a fala, os objetos em

6 Distinguimos autor-pessoa de autor de autor-criador. Como comenta Barros (2019, p. 40), na esteira dos estudos bakhtinianos, “[...] enquanto o autor-criador é o sujeito responsável pela ação estética enquanto figura discursiva dentro de uma obra, que “orquestra” a condução das vozes na narrativa, o autor-pessoa é o sujeito no mundo material”. Um é a figura discursiva da criação da obra estética; o outro, sujeito da materialidade do mundo físico.

7 *Op. Cit.*

3D, dentre outros. Tais modos estão vinculados às modalidades sensoriais visual, auditiva, tátil, olfativa, gustativa e cinética.

Bateman (2014) diz que os modos semióticos interagem, formando combinações que podem ampliar consideravelmente os significados, pois cada modo permite a leitura de significados específicos, com ênfase a um dado recurso semiótico. A escolha de um modo semiótico dá-se por aspectos socioculturais, como intencionalidades dos produtores de textos multimodais ou posturas ideológicas (Serafini, 2014).

Em relação ao estudo de raça e africanidades, a multimodalidade, fundamentalmente, é uma orientação epistemológica que vai além do puramente analítico do textual, do visual e de outros modos de representação do conhecimento. Ela incorpora a urgência axiológica que aloca experiências de vidas de pessoas negras (Sekimoto; Brown, 2023). Nesse mesmo viés étnico-racial, destacamos os dizeres de Jesus (2017) acerca da abordagem pedagógica das diversidades em sala de aula por parte dos professores:

A educação voltada ao letramento para a diversidade se refere a um processo de reconhecer que há diversificadas manifestações do feminino e do masculino. Isso não quer dizer que, em nome de um discurso inclusivo, transforme a questão em um tema a ser tratado de forma folclórica, a exemplo do caso do dia do índio e da abolição da escravatura. Tal atitude pode gerar, no educando, o fortalecimento do discurso dicotômico (homossexuais X heterossexuais) que sustenta a percepção do exotismo e não da simples diferença de comportamento (Jesus, 2017, p. 73).

Esse acolhimento em prol das diversidades deve acontecer desde cedo no âmbito educacional, por isso a importância de ler e ver obras como *Amoras* junto a crianças por meio de práticas de letramento multimodal crítico, o que permite esse “processo de reconhecer que há diversificadas manifestações do feminino e do masculino” (Jesus, 2017, p. 73). Daí por que nossa sugestão não é simplesmente propor um estudo de *Amoras* como mero exercício de compreensão leitora, como forma folclórica, citada por Jesus (2017).

Nesse âmbito, van Leeuwen (2017) defende que o letramento multimodal requer conhecimentos textuais e contextuais, neste sentido, uma compreensão da Gramática de Design Visual (Kress e van Leeuwen, 2021), além do conhecimento de regras e/ou convenções que regem a utilização dos modos semióticos em contextos específicos. O letramento multimodal inclui uma dimensão estética de apreciar e entender os usos estéticos do layout, da cor e da tipografia que não se encontram apenas na arte, mas em muitas formas de comunicação es-

crita cotidiana. Aqui, analisamos que o livro paradidático *Amoras*, contando com ilustrações produzidas por Aldo Fabrini, explora, com bastante propriedade, as imagens, a tipografia das palavras, o uso das cores, enaltecendo o protagonismo feminino negro e a cultura afro-diaspórica (Jesus, 2017; Araújo, 2024).

O letramento multimodal, na esteira de van Leeuwen (2017), abrange também o uso da tecnologia, tão presente nas práticas sociais vigentes na atualidade. Dessa forma, podemos conceituar o letramento multimodal crítico como um conjunto de usos e práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita de textos multimodais. Leva em conta os discursos e as ideologias existentes e compreende a relação entre os modos semióticos orquestrados nos textos e, no contexto de sala de aula, adquire a intenção pedagógica de proporcionar a cidadania aos estudantes (Pinheiro, 2020).

Ao adentrarmos nessa esfera ideológico-discursiva e para compreendermos melhor o letramento multimodal crítico, explicamos que a Gramática do *Design Visual*⁸ (GDV) de Kress e van Leeuwen (2021) como ferramenta elaborada com a intenção de proporcionar estratégias para ler as imagens estáticas. Explicando melhor: a GDV edifica seus significados por meio das metafunções representacional, interativa e composicional, tomando por base as metafunções da Gramática Sistêmico-Funcional, ideacional, interpessoal e textual, respectivamente, postuladas por Halliday (1978; 1994). A primeira metafunção da GDV diz respeito às estruturas que criam, visualmente, a natureza de eventos, objetos e participantes envolvidos e representados, além de suas circunstâncias. A segunda prioriza o vínculo entre os participantes, em que os recursos visuais constroem a natureza das relações de quem vê e do que é visto. Já a terceira se caracteriza pela análise das imagens quanto à estrutura e ao formato do texto, isto é, ressalta os significados oriundos da distribuição do valor da informação ou da saliência de alguns elementos do texto imagético.

Seguindo a linha teórica do desenvolvimento do letramento multimodal crítico e em continuidade à GDV, Callow (2008) desenvolveu o *Show me framework*, que agregou à referida gramática aspectos antes não analisados com profundidade, como as dimensões afetiva e crítica. Com isso, o autor trouxe um viés pedagógico ao elaborar um conjunto de estratégias didáticas com o intuito de auxiliar os professores nas práticas de letramento multimodal crítico em sala de aula. Assim, a proposta pedagógica de Callow (2008) mostra-se muito coeren-

8 A primeira versão da Gramática do Design Visual circulou em 1996.

te para trabalhar, em sala de aula, as africanidades nas atividades de leitura.

O modelo (Callow, 2008) possibilita questionamentos e reflexões que incentivam os estudantes a desenvolverem o letramento multimodal crítico por meio das dimensões afetiva, composicional e crítica. Pela dimensão afetiva, Callow (2008) explica que as imagens podem ser signos de engajamento afetivo (Callow, 2012), o que requer que o professor esteja atento às reações dos discentes, como gestos e expressões faciais. Depois das indagações de teor afetivo, o docente deve explorar mais a leitura e a observação das imagens em questão.

Em seguida, pela dimensão composicional, o professor deve iniciar a abordagem pedagógica perguntando o que está acontecendo na imagem para obter dos alunos a descrição e a explicação das ações e das imagens simbólicas. Depois, o educador deverá indagar acerca de como as pessoas ou outros participantes representados na imagem reagem e interagem. A dimensão composicional fomenta uma metalinguagem própria da análise de imagens, abrangendo vários conceitos da GDV, como ações, símbolos, distância/proximidade, ângulos, olhar, cores, *layout*, saliência, linhas e vetores. Assim, o docente instiga a percepção dos estudantes no que tange aos aspectos composicionais das imagens.

Por último, pela dimensão crítica, Callow (2008) propõe que o professor oriente a análise dos alunos no concernente ao âmbito sociocultural, como os aspectos relacionados aos grupos sociais, aos gêneros sociais, às raças e às etnias. Essa abordagem docente permitirá que os estudantes se posicionem criticamente sobre os aspectos supracitados e possam identificar e avaliar, nos textos multimodais, estereótipos sociais construídos nas imagens e na linguagem escrita, no âmbito desta proposta, a questão étnico-racial. Pela dimensão crítica, cria-se um terreno pedagógico fértil para os estudantes expressarem pontos de vista, criticando escolhas feitas pelos ilustradores e pelos produtores de livros paradidáticos, no tocante às ideologias e aos discursos, subjacentes.

Tendo em vista que o público-alvo do livro *Amoras* são crianças a partir de 3 anos de idade, *Show me framework* de Callow (2008) traz orientações pedagógicas para cada nível educacional (de acordo com o contexto australiano, mas que podemos adaptar ao âmbito brasileiro), a fim de adaptar a leitura da obra e a abordagem didática do livro. O professor deve, em sala de aula, ler com as crianças (ainda não alfabetizadas, em sua maioria) palavras e imagens, explicando a obra, instigando o desenvolvimento do letramento multimodal crítico desde cedo, o que pode levar, a longo prazo, a uma sociedade mais justa, quiçá antirracista. Com esse desejo, na seção seguinte, passamos a refletir sobre o lugar

das africanidades.

2 Africanidades

Primeiramente, gostaríamos de situar o termo “raça”. Para Munanga (1988), esse conceito adveio etimologicamente do latim *ratio*, que significa sorte, categoria, espécie. Tal conceito foi muito utilizado nos anos de 1700 por biólogos, dentro dos estudos da Zoologia. Entretanto, Munanga (1988) adverte que, no campo semântico, “raça” representa uma estrutura global da sociedade permeada por relações de poder. Assim, para o antropólogo e professor brasileiro-congolês, o significado de ser negro, branco ou mestiço se distingue de acordo com o lugar, pelo fato de ser carregado de nuances étnicas, políticas e ideológicas. Ou seja, ser negro no Brasil não tem o mesmo significado que ser negro nos Estados Unidos ou na África do Sul, o que simplesmente transcende o fator biológico.

Ainda sobre a raça, Mbembe (2018), filósofo, teórico político, historiador, intelectual e professor universitário camaronês, acrescenta que a raça esteve, durante os séculos passados, na origem de diversas catástrofes, tendo sido utilizada como “justificativa” para crimes e massacres. Daí por que atentarmos para a importância e a necessidade de discutirmos, nas escolas e nas universidades, as questões étnicas, em especial nas práticas de letramento multimodal crítico, identificando, nos textos multimodais, uma voz de existência e resistência dos negros. Devemos instigar nos discentes um posicionamento antirracista.

A professora universitária negra Bárbara Carine Soares Pinheiro complementa, ainda, que “o conceito de raça do ponto de vista social dialoga frontalmente com a desimportância de nossas vidas negras” (Pinheiro, 2023, p. 44). Numa perspectiva multimodal, Sekimoto e Brown (2023) concebem que analisar a “raça” é mais do que uma linguagem ou um texto. É uma montagem de visíveis e invisíveis ações comunicativas e recursos.

Vale frisar que o conceito de raça é morfológico e biológico, já o de etnia é sociocultural, histórico e psicológico (Munanga, 2006). Assim, por exemplo, um grupo de pessoas consideradas da raça “negra” pode conter em seu âmago várias etnias. Em outras palavras, a etnia é uma construção social, cultural, histórica e psicológica, merecendo atenção nos estudos de letramento multimodal crítico, visto que as imagens e/ou os textos multimodais carregam muitos destes aspectos. Mas vale considerar que o termo “raça” parece ter sido tomado das ciências naturais como forma de legitimar o discurso hegemônico racista.

Enfocando mais detidamente sobre o termo “africanidades”, vemos que, de acordo com Munanga (2007), não se configura como um mero conceito estanque e distante da realidade. Para este autor brasileiro-congolês, o cerne da africanidade reside no dinâmico movimento de adaptação e de difusão das culturas da África Negra, que vai além da nacionalidade, visto que sua referência é identitária e grupal. As africanidades seriam, no dizer de Petit⁹ e Alves (2021), representações sociais dos variados elementos que conectam as pessoas à mãe África, mesmo na diáspora¹⁰.

A partir dessa leitura, percebemos no conceito uma referência às práticas socioculturais (o que se vincula diretamente ao letramento multimodal crítico). Tais práticas podem incluir as festividades, os artefatos, os territórios investidos por negros/as (quilombos, terreiros de umbanda, locais de festa, dentre outros), histórias de resistência ou de subalternidade forçada, situações vivenciadas de racismo e discriminação. Esses elementos são fenômenos sociais que atingem africanos e afro-diaspóricos, e que podem estar em textos multimodais como as imagens, que carecem de análises à luz da multimodalidade.

Quanto à questão das africanidades para os brasileiros, Petit e Alves (2021) advogam que esse termo pode nos levar a refletir sobre as raízes da cultura brasileira advindas da África, e que se fazem presentes no dia a dia de negros e não-negros. As africanidades podem influenciar as formas de pensar, agir, sentir e reivindicar por direitos. Nas palavras das autoras, as africanidades são

[...] capazes de nos reportar aos valores ancestrais e afetam a vida de todos os brasileiros, pois estão entranhadas nas práticas e valores religiosos, culinários, culturais, de organização familiar. Relatam o trabalho, criatividade e capacidade de reelaboração cultural dos africanos e seus descendentes (Petit; Alves, 2021, p. 09).

Para as autoras, as africanidades carregam o valor da ancestralidade, a qual podemos ver, a título de exemplificação, em *Amoras*. Além disso, as africanidades acabam afetando a vida dos brasileiros, haja vista estarem presentes nas práticas culturais, familiares, religiosas, de todos os dias. Sua força simbólica traz,

9 Sandra Haydée Petit é caribenha e professora do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará, aqui no Brasil.

10 Conforme Munanga (1988), a palavra “diáspora” foi, originalmente, usada para designar o estabelecimento dos judeus fora de sua pátria, à qual se acham vinculados por fortes laços históricos, culturais e religiosos. Por extensão, o conceito também é utilizado para designar os negros de origem africana deportados para outros continentes e seus descendentes (os filhos dos escravos na América, por exemplo).

ainda, “o trabalho, a criatividade e a capacidade” de todos aqueles e aquelas que passaram pela diáspora.

Nessa esteira, vale evocar na expressão das africanidades a construção de um *ethos*¹¹ – modos de viver, pensar e agir na sociedade atual. Embora haja diversidade interna das culturas africanas na própria África, a partir da (re)criação da diáspora, existem aspectos básicos comuns. Por isso, na esteira de Gomes (2019), não existe uma única África, mas, sim, há muitas Áfricas, daí o termo “africanidades” estar pluralizado para justamente contemplar essa riqueza étnica e socio-cultural. Gomes (2019) explica, ainda, que existem africanos negros e não negros, pobres e ricos, vivendo em países desenvolvidos ou não. Nesse sentido, Pinheiro (2023) defende ações em prol de uma educação antirracista, que gira em torno de não apenas não cometer atos racistas, mas, sim, de saber ser preciso lutar contra o racismo, enfrentando-o no dia a dia e o denunciando.

Nas próximas subseções, passamos aos comentários de alguns símbolos das africanidades. O primeiro deles é o gênero feminino negro. Começamos pelo trato do gênero, desde a consideração da menina negra até a mulher negra.

2.1 Primeiro símbolo – e o mais central do livro: a menina negra

“O que quer uma mulher?”. Tal pergunta, título de uma obra de Serge André¹², é tão complexa de respondermos quanto complexo é entendermos o que seja a mulher. Trazemos essa indagação para ilustrarmos a complexidade do tema, quando adentramos no mundo feminino. Há muito que se debater ainda, mesmo com as conquistas analíticas trazidas pelas leituras feministas, principalmente das últimas três décadas¹³. Aqui, gostaríamos de uma pausa para uma breve consideração da categoria de mulher, em sua relação com o discursivo, o social, o histórico, o cultural, enfim, na sua consideração enquanto gênero feminino¹⁴.

Butler (2003) afirma que o gênero é construído a partir da lógica do po-

11 *Ethos* é uma palavra com origem grega, que significa "caráter moral", mas pode ser utilizada para significar o conjunto de hábitos ou crenças que definem uma comunidade ou nação.

12 Cf. André (1998). Na verdade, nessa obra, o autor envereda pela discussão do feminino a partir da psicanálise. Salientemos, contudo, que, em nosso trabalho, a via psicanalítica está fora de nosso escopo.

13 Cf. Barros (2014).

14 Em nossa leitura, o feminino, a mulher ou a figura feminina podem ser considerados dentro da ótica feminista de abordagem do gênero. Assim, por exemplo, quando dizemos mulher negra, estamos nos atendo não somente àquilo que se ousa chamar *realidade*, mas também à construção do feminino no âmbito do discurso, pelas relações de poder próprias das disputas do gênero.

der. A autora questiona se o feminismo – que, até ali, levava para si a categoria de mulheres – teria dado conta de abarcar “todas as mulheres, de todas aquelas e de todos aqueles que se considerariam mulher” (Barros, 2014, p. 38). Considerando, então, uma impossibilidade de dicotomia entre genitálias, Butler (2003) alega que a construção do feminino passa, inevitavelmente, por questões políticas, culturais, históricas, o que nos leva a considerar que o gênero seria uma afirmação política, como vemos no percurso que o “eu” lírico faz no texto de Amoras.

Essa construção do gênero vem desde a criança, que deve ser percebida em:

[...] suas disposições críticas e criativas, sobretudo, para criar novos olhares sobre a vida e sua infância. Uma vez que elas estão constantemente explorando e investigando o mundo através de novas sensações e do ato brincante [...] (Silva; Furlan, 2023, p. 95).

Tal ato é tão importante que muitos autores consideram que o principal fator do desenvolvimento infantil é a brincadeira na primeira infância, uma vez que “a brincadeira não serve apenas para entreter. Por meio dela, os pequenos ‘experimentam’: testam habilidades (físicas e cognitivas); aprendem regras; treinam as relações sociais” (Brites, 2020, p. 18).

No caso da infância negra, contudo, o cotidiano vai deixando marcada a infância negra por seus padrões, seus estigmas (Silva; Furlan, 2023). Até mesmo na escola, o tom “cor de pele” daria uma falsa impressão de que haveria uma cor que se esperava que fosse característica da pele. Ora, crianças sem aquele tom ficam de fora do jogo da representação.

Em se tratando da mulher negra, para a ativista, professora e antropóloga brasileira, Lélia Gonzalez:

[...] ser mulher negra no Brasil, repetimos, é ser objeto de uma tripla discriminação, uma vez que os estereótipos gerados pelo racismo e pelo sexismo a colocam no nível mais alto de opressão. Enquanto o seu homem é objeto da perseguição, repressão e violência policiais (para o cidadão negro brasileiro, desemprego é sinônimo de vadiagem; é assim que pensa e age a polícia brasileira), ela se volta para a prestação de serviços domésticos junto às famílias das classes média e alta da formação social brasileira (Gonzalez, 2020, p. 58).

De acordo com Gonzalez (2020), ser mulher negra, no contexto brasileiro, não é nada fácil, visto que sua sobrevivência, combatendo diariamente o racismo,

é permeada pela desvalorização laboral, pois atua, na maioria das vezes, como empregada doméstica, como auxiliar de serviços gerais (popularmente chamado de “servente”) em supermercados, escolas e hospitais com baixa remuneração e/ou como “mulata”. Essa função está vinculada à exposição e à exploração de seus corpos jovens e negros como objeto sexual para deleite do turismo e da burguesia, o que perpetua a discriminação e o racismo, dando uma configuração sexualizada. É nesse contexto que meninas negras crescem e constroem suas vivências.

2.2 Segundo símbolo: a religiosidade

As matrizes africanas deram origem, no Brasil, a diversas manifestações sagradas, sendo as mais famosas a umbanda e o candomblé. Contudo, encontramos o xangô de Pernambuco; o Batuque, do Rio Grande do Sul; o Tambor de Mina, variação do candomblé no Maranhão¹⁵. Todas essas tradições constroem um diversificado panorama religioso que compõe as tradições africanas no país.

Nesse âmbito, os orixás constituem figuras de representação dos deuses. As africanidades constituem-se, também, desses símbolos ritualísticos tão presentes nas diversas imagens em terreiros, por exemplo. Encontramos entidades como Oxum, Iemanjá, Iansã, Oxumaré, Ogum, componentes da espiritualidade afro-negro-diaspórica. Para poderem ter acesso a seus entes, nossos antepassados preferiram “escondê-los” nas figuras brancas dos santos católicos, o que foi levando ao sincretismo característico do nosso país¹⁶.

Vemos “a influência e importância das religiões de origem africana para a construção da identidade nacional. Contudo, essas religiões vêm sendo fulminadas pelo preconceito e discriminação. Em determinados momentos históricos chegaram a ser proibidas”¹⁷. Esse fato evidencia o panorama de discriminação em relação às religiões de matriz africana. Obviamente, há relação com o percurso histórico trazido pela colonização, pelo escravismo e pelo pouco amparo que tiveram os negros após a libertação.

15 Ver mais informações em: <https://www.politize.com.br/religoes-de-matriz-africana/#:~:text=A%20matriz%20africana%2C%20por%20sua,em%20meados%20do%20s%C3%A9culo%20XVI>. Acesso em: 19 jul. 2024. 16 Tal sincretismo pode ser visto também no diálogo com outras religiões. O livro Amoras, por exemplo, faz um diálogo com o deus hindu Shiva.

17 Disponível em: https://web2.defensoria.ba.def.br/portal/arquivos/downloads/folder_liberdade_religiosa_FINAL.pdf. Acesso em: 22 jul. 2024.

2.3 Terceiro símbolo: personalidades da cultura negra

Enfatizamos como personalidades da cultura negra figuras públicas que se tornaram destaque por sua representatividade. Tal símbolo de africanidade enfatiza um resgate histórico da preservação das raízes. Essa é uma forma de preservar a memória histórica daqueles e daquelas que trazem no sangue a luta de seus antepassados. Damos ênfase a três personalidades-símbolo da luta antirracista, apontadas na obra *Amoras*.

A primeira figura negra que trazemos é o lutador Muhammad Ali. Nascido Cassius Clay, o boxeador negro-americano converteu-se ao islamismo, sendo símbolo da luta antirracista. O pugilista usava sua projeção internacional para denunciar as leis segregacionistas americanas, ressaltando líderes como Martin Luther King e Malcom X.

A segunda figura é a do ativista Martin Luther King. Ele é o único cidadão nascido nos Estados Unidos do século XX a ter um feriado nacional em sua homenagem, dada sua importância na luta antirracista. Defendeu como um de seus recursos de luta a não violência.

A terceira figura de destaque é Zumbi dos Palmares. Este lutou contra a escravização africana no Brasil Colonial, tendo sido o líder do Quilombo de Palmares, o maior dos quilombos da época. Apesar das imprecisões típicas do correr histórico, Zumbi teve destaque como símbolo de resistência da comunidade negra, lutando, ainda, pela liberdade de culto.

Até aqui, destacamos o percurso das africanidades. Primeiramente, definimos raça, para lidar, em seguida, com o fator étnico. Como símbolo de africanidades, apresentamos, primeiro, o símbolo do feminino. Depois, trouxemos o símbolo da religiosidade. Em terceiro, apresentamos personalidades de luta antirracista como outro símbolo das africanidades. Na próxima seção, daremos destaque à metodologia que compõe a base deste artigo. Vamos a ela.

3 Metodologia

Tendo em vista nossos objetivos nesse estudo, a metodologia adotada é de cunho interpretativo (Moita Lopes, 1994). Tal abordagem se justifica pela análise feita – neste tipo de pesquisa – de ações sociais que podem representar gestos, movimentos, e, em nosso caso, imagens do livro *Amoras*, do rapper Emicida. Ancoramo-nos numa base qualitativa para a análise dos dados, pois o foco é o

caráter informacional (Patton, 2002).

A partir desse posicionamento, começamos, primeiramente, com uma análise do título *Amoras*, na metáfora da própria protagonista, menina negra. Seguimos pela análise da dedicatória e da imagem do pensamento da criança, ainda no campo metafórico. Até aqui, estamos iniciando a análise, digamos, mais elementar, situando alguns aspectos da obra.

Após esse momento, damos início à análise de algumas imagens. Seguiremos o percurso dos símbolos de africanidades que mencionamos nas subseções 2.1, 2.2 e 2.3. Primeiramente, na análise da capa, analisaremos a construção do feminino negro, a partir da figura da criança negra, nossa protagonista. Os outros símbolos do nosso percurso analítico serão a religiosidade – segundo símbolo – e três personalidades da luta negra – terceiro símbolo.

Tal percurso analítico se dá com ênfase nas metafunções de Kress e van Leeuwen (2021) e no modelo do Show me framework de Callow (2008). Nosso intuito é de que o decorrer da análise sirva como proposta/sequência didática no ensino de Língua Portuguesa para crianças com 3 anos de idade ou um pouco mais. Consideramos a partir dessa idade pelo enfoque dado pelo livro à protagonista, menina negra, em uma linguagem mais visual, com mais destaque para os elementos do imaginário infantil. Todavia, professores de modo geral poderão utilizar-se dessa proposta para abordarem questões multimodais com crianças do Ensino Fundamental – Anos Iniciais.

4 Análise do livro com proposta didática

Começamos analisando o título da obra *Amoras*, que faz referência a uma fruta pequena e escura, que quanto mais preta estiver mais doce fica. Tal doçura do seu significado pode ser entendido na metáfora da meiguice da protagonista da obra: usando uma figura de linguagem, é doce a menina, a filha, a criança negra. A presença na capa de uma menina negra, mesmo que não uma imagem realística (Kress; van Leeuwen, 2021), traz uma representação de negritude pela cor da pele da garota.

Dando prosseguimento ao nosso percurso analítico, encontramos a dedicatória a Estela, “a primeira pessoa que [Emicida viu] salvar o mundo”. Estela é derivado de **stela** (estrela, em latim), pedra erguida, coluna, pilar. Sagrou-se, ao longo dos tempos, pelo brilho com que reluz; é astro de luz própria. Essa é uma das primeiras construções do gênero feminino que vemos, logo na dedicatória do livro: a menina Estela, nascida em 2010, salvou o mundo do pai. E parece-nos

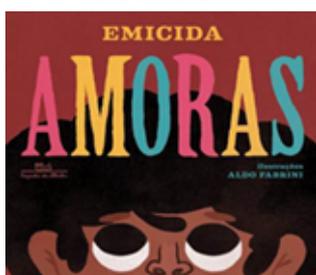
que essa visão de pai é a mundividência que norteará a construção do modo como a figura feminina vai sendo construída na obra – menina negra, o primeiro símbolo da africanidade constitutiva do livro em análise.

Nada melhor que a mente da criança negra para ser o “palco para um pensamento que dança”. A metáfora do palco para a mente é uma forma de situar-se no mundo. É “uma forma de entender e experienciar um tipo de coisa em termos de outra” (Lakoff; Johnson, 1980, p. 5). Assim, “o pensamento que dança” (Emicida, 2018) é a possibilidade criadora da mente das crianças: “pode olhar, lá tudo é puro e profundo que nem Obatalá, o orixá que criou o mundo” (Emicida, 2018) A metáfora da potencialidade criadora da mente da criança parece igualar o “lado de dentro da cabeça das crianças” com o próprio deus criador do mundo, Obatalá, orixá da cultura negro-africana, o que reforça o segundo símbolo de africanidade constituinte da obra *Amoras*.

Já aqui vemos a potência criadora da liberdade do pensamento na cultura negra. Tal liberdade fica sugerida pelo colorido arco-íris que, simbolicamente, acaba emanando de dentro da cabeça da menina negra, a primeira ilustração contida na obra *Amoras*, o destaque para o cenário multimodal cujo percurso estamos só começando. Para focalizarmos esse aspecto, vejamos como estão desenhadas a capa do livro em questão e a imagem do pensamento infantil, que apresentamos logo a seguir.

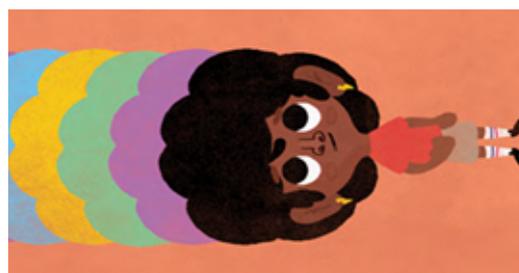
Figura 1 – Capa do livro

Amoras



Fonte: Emicida (2018)

Figura 2 – Pensamento infantil



Fonte: Emicida (2018)

À luz da multimodalidade, especificamente acerca da GDV (Kress e van Leeuwen, 2021), na metafunção representacional, na Figura 1, temos uma menina que direciona o olhar para a palavra *Amoras*, título da obra – neste aspecto, esse olhar direcional fará com que a menina seja representada também como uma amora – “eu sou pretinha também” (Emicida, 2018). Na metafunção composicio-

nal, temos uma imagem mais abstrata com saliência para os olhos da menina. O elemento do topo da capa se evidencia como ideal, sendo a palavra colorida Amoras (nas cores rosa, amarelo e azul), já o elemento real é o rosto da personagem. Na metafunção interativa, o olhar de oferta da personagem dá protagonismo à menina negra e a deixa como um item de contemplação aos leitores; ao mesmo tempo, está em ângulo frontal que a aproxima dos leitores, conforme Kress e van Leeuwen (2021). Identificamos ainda que a menina está em plano fechado e está localizada na parte de baixo da capa e seu globo ocular se direciona para cima, o que dá indícios de uma perspectiva vertical em que não há uma relação de superioridade da parte da protagonista representada sobre os leitores.

A partir do *Show me framework* de Callow (2008), começando pela Figura 1, propomos que o docente faça algumas perguntas aos discentes, tais como: *O que vocês sentem em relação a essa capa? Vocês se sentem atraídos a abrir o livro a partir da imagem da capa? O que mais lhes chama atenção? Por quê? Qual a cor da pele da personagem da capa? É menino ou menina? Vocês acham “legal” ter na capa uma criança negra? Por quê?* Nem sempre as crianças de 3 ou 4 anos saberão justificar suas respostas, mas o professor pode dar “pistas” pedagógicas, a fim de fundamentar uma educação antirracista (Pinheiro, 2023).

É importante constatar, pela GDV (Kress e Van Leeuwen, 2021), que a personagem representada permanece na segunda imagem com o seu olhar de oferta voltado para o alto, o que pode mostrar sua fragilidade de criança e, ao mesmo tempo, um direcionamento para as nuvens que representam o seu pensamento. Conforme Brites (2020), o pensamento da criança pode ser regulado pelas habilidades cognitivas, que nos permitem o conhecimento e a interação com o mundo. Assim, entendemos que a multiplicidade de cores do pensamento evidencia a riqueza criativa inerente à infância, estando em saliência junto à menina, com o plano de fundo de uma cor mais neutra. O destaque, mais uma vez, é para a menina negra.

Já em consonância com Callow (2008), pela dimensão afetiva, podemos perguntar o que as crianças sentem diante da Figura 2, o que instiga a importância do que pensam, o que lhes dá protagonismo ouvir seus sentimentos e emoções. Na dimensão composicional, pela Figura 2, o professor pode indagar: *Quais as cores que vocês veem saindo da cabeça da menina? Qual o formato da parte de cima do cabelo da menina? O que vocês acham que significa essas cores? Qual a cor dos olhos da menina? Será que tem a ver com a fruta jabuticaba, que está escrita aqui no livro? Alguém conhece ou comeu alguma vez uma jabuticaba? Qual a cor da fruta? E a cor da pele da menina se parece com*

a da jabuticaba, o que vocês acham? Com base em Silva e Furlan (2023), na caixa de lápis de cor, podemos perguntar: *Quais lápis podem representar as crianças negras?* Ressaltamos que as tonalidades de cor da pele representadas na infância pelos lápis de cor são muito importantes na abordagem pedagógica em sala de aula no concernente às africanidades e à educação antirracista. As crianças precisam conhecer e respeitar a diversidade étnico-racial do povo brasileiro.

Na dimensão crítica, o docente deve tentar fazer com que as crianças reflitam que a protagonista da história é negra: ela é importante, especial e bonita. A tentativa é de superar os preconceitos, inclusive estéticos, em relação à mulher negra (Gonzalez, 2020). O professor deverá usar, na prática de letramento multimodal crítico, uma linguagem adequada à faixa etária de 3 anos.

Outro aspecto relacionado às africanidades (Petit; Alves, 2021; Gomes, 2019; Munanga, 1988) é o aspecto religioso, nosso segundo símbolo. Tal tema é importante, pois vivemos em um país com alto índice de intolerância religiosa, conforme dados do periódico jornalístico digital G1 de janeiro de 2024¹⁸. Na sala de aula, devemos focar, de forma adaptada à idade dos alunos, na importância do combate ao racismo religioso. Como ilustração, selecionamos as figuras 3 e 4, respectivamente do Obatalá e do elefante divino Ganesha, presentes no livro *Amoras*.

Figura 3 – Obatalá



Fonte: Emicida (2018)

Figura 4 – Ganesha



Fonte: Emicida (2018)

Na Figura 3, temos a ilustração do grande orixá, oriundo da mitologia yorubá, que norteia o Candomblé e a Umbanda. Obatalá é a divindade que criou o mundo. Também chamado de Oxalá, é o criador da humanidade, das criaturas. É importante para as africanidades pela presença na religiosidade africana. Pro-

18 <https://g1.globo.com/fantastico/noticia/2024/01/21/brasil-tem-aumento-de-denuncias-de-intolerancia-religiosa-veja-avancos-e-desafios-no-combate-ao-crime.ghtml> Acesso em: 16 jul. 2024.

mover a compreensão da diversidade religiosa transcende o conteúdo das africanidades (Jesus, 2017), visto que sensibilizaremos uma postura antirracista desde a infância, em respeito às religiões de matizes africanas.

Partindo dessa compreensão, à medida que o professor vai avançando na leitura multimodal da obra, lendo as palavras e as imagens junto às crianças, preferencialmente em uma roda, já pode fazer uso das dimensões de Callow (2008) por meio das seguintes indagações acerca da Figura 3: *O que vocês veem nessa imagem? O que este homem está fazendo? O que vocês pensam que ele é?* Após essas respostas, o professor deve explicar quem é o Obatalá para a religião africana e até mostrar que, ao final do livro, há um pequeno glossário que as crianças podem pedir para seus pais lerem em casa. Pela dimensão crítica, o docente pode indagar: *Vocês já ouviram os pais de vocês dizerem qual a religião da família? Vocês entendem o que é uma religião? O que vocês acharam dele? O que nós devemos fazer quando alguém tem uma religião diferente da nossa?* Nesse instante, a palavra de ordem é respeito, mas, se nenhum aluno disser isso por conta da idade, cabe ao professor enfatizar e explicar.

Na Figura 4, temos Ganesha¹⁹, uma deidade hindu que atrai bastante atenção dos adeptos umbandistas, conforme Edmundo Pellizari (2020). Ganesha é considerado o senhor dos caminhos e dono das oportunidades, virtudes que o fazem ser equiparado ao Orixá Exu (Eshu). Segundo Pellizari (2020), acredita-se que Ganesha é o próprio Exu na Índia. O autor explica que Ganesha é uma das mais conhecidas e veneradas deidades da religião hindu, sendo o primeiro filho de Shiva e Parvati e sendo representado com uma cabeça de elefante com uma única presa.

Nada é impossível para Ganesha. O deus com rosto de elefante é uma dei-

19 Sobre a história de Ganesha, de acordo com Pelizari (2020), em certa ocasião, quando sua mãe Parvati (deusa) queria tomar banho, mas não havia guardas na porta para assegurar sua integridade. Por isso, ela pediu que seu filho Ganesha não deixasse que ninguém entrasse na casa. Pouco tempo depois, Shiva (entidade divina), pai de Ganesha, chegou e tentou entrar na casa, no entanto Ganesha não permitiu sua entrada, em obediência à Parvati. Assim, Shiva, esposo de Parvati, ficou enfurecido e brigou com Ganesha, decepando a cabeça do garoto com um tridente. Quando Parvati saiu e se deparou com a morte de seu filho, ficou triste e ao mesmo tempo com raiva. Parvati, desesperada, implorou que Shiva devolvesse a vida de Ganesha imediatamente. Entretanto, Shiva havia jogado fora a cabeça de Ganesha muito longe. Como ninguém conseguiu encontrar a cabeça do garoto, Shiva foi pedir ajuda para Brahma que sugeriu que ele substituísse a cabeça de Ganesha com o primeiro ser vivo que aparecesse em seu caminho com sua cabeça na direção norte. Afortunadamente, eles encontraram um elefante moribundo que dormia desta maneira e após sua morte, tomaram sua cabeça, e colocaram a cabeça do elefante no corpo de Ganesha trazendo-o de volta à vida.

dade muito amada e frequentemente invocada, já que é o deus da boa fortuna que proporciona prosperidade e também é o destruidor de obstáculos de ordem material ou espiritual. A importância de Ganesha dentro dos estudos das africanidades está envolta na crença de ele ajuda as pessoas a superarem obstáculos nas suas vidas, por isso muitos umbandistas o invocam antes de encarar uma tarefa difícil.

Vale destacar que o autor da obra *Amoras*, o rapper Emicida, é adepto do Candomblé que, segundo Juliana Bezerra (2024), professora de História, tem origem africana devido a ter sido trazido ao Brasil por meio dos negros africanos escravizados. Em território brasileiro, esta religião passou por adaptações e, atualmente, é considerada uma religião afro-brasileira. Já a umbanda constituiu-se como uma religião brasileira que mistura elementos do catolicismo, do espiritismo e das religiões afro-brasileiras. Por haver essa relação de Ganesha com a umbanda e Emicida estar, provavelmente, tentando enaltecer a umbanda como religião brasileira de matiz africana, encontramos a imagem do Ganesha como símbolo de prosperidade. Além disso, pela própria linguagem verbal ao lado de Ganesha, no livro *Amoras* (“Deus tem tanto nome diferente”), o autor identifica a pluralidade de credos e a possibilidade de que Deus possa ser chamado conforme a crença de cada um.

Voltando para a análise da Figura 4, em consonância com Callow (2008), o docente pode questionar: *Que animal é este? Como vocês se sentem diante desse elefante? Ele é apenas um animal para vocês ou ele tem aspectos humanos? O que vocês acham que ele está fazendo? Como ele se chama? Por que ele tem esse nome? Alguém aqui sabe quem ele é na história? Vocês sabiam que a imagem do elefante é um animal muito importante que pode representar uma divindade? E vocês sabem me dizer o que é divindade?* Nesse momento, o docente deve explicar para as crianças que o elefante não é apenas um animal, mas que apresenta aspectos humanizados como a mão que está erguida e em evidência, bem como ele tem uma simbologia religiosa dentro da umbanda e que todos nós devem respeitar todas as religiões. A abordagem sobre a religiosidade deve ser dirigida de maneira acessível e simples para crianças. O importante é gerar nelas o sentimento de respeito à diversidade religiosa, em especial as que têm matizes africanas.

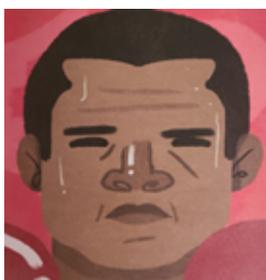
Pela GDV de Kress e van Leeuwen (2021), podemos analisar que Obatalá (Figura 3) não contém vetores, está com os olhos fechados (possivelmente em estado de meditação) e no centro da página como um item de contemplação,

não criando um vínculo com os leitores pela metafunção interativa. Na metafunção composicional, a saliência está no branco de sua roupa, enquanto Ganesha (Figura 4) tem dois vetores (um vetor dos olhos e outro vetor oriundo da mão). O elefante aparece humanizado, também se encontra centralizado na página e está em *close-up* (quando o participante representado está posicionado frontal e detalhadamente com um enquadramento da área entre a cabeça e os ombros ou até menos que isso), o que o aproxima mais dos leitores-observadores. A saliência de Ganesha está no piscar de olhos, nas longas presas, já que a cor do animal mitológico se assemelha à cor do fundo da página. Ambas as figuras não estão executando ações específicas, a não ser Ganesha, que, com a mão erguida, parece cumprimentar os leitores. A relevância de explicar para as crianças sobre o Obatalá e o Ganesha reside na postura socioeducacional de combater o racismo religioso e promover a tolerância e respeito à diversidade religiosa e espiritual, haja vista que Ganesha é um dos símbolos desse sincretismo religioso, advindo de elementos da figura hindu e que tem importância na umbanda.

Passemos, agora, para o terceiro símbolo de africanidades presente no livro *Amoras*. Trata-se de três figuras presentes na obra em questão, que focam na questão do protagonismo negro e na sua luta por liberdade e igualdade de direitos por meio da presença das imagens. São elas: Muhammad Ali-Haj (pugilista estadunidense, considerado o desportista do século, que usou os ringues como forma de denunciar o racismo e o preconceito religioso); Zumbi dos Palmares (último líder do Quilombo dos Palmares, o maior do período colonial); e Martin Luther King (ativista político norte-americano que lutou contra a segregação racial).

Com base na GDV de Kress e van Leeuwen (2021), nas figuras 5, 6 e 7, na

Figura 5 – Muhammad Ali



Fonte: Emicida (2018)

Figura 6 – Zumbi dos Palmares



Fonte: Emicida (2018)

Figura 7 – Martin Luther King



Fonte: Emicida (2018)

metafunção composicional, a saliência está no rosto dos personagens representados (Muhammad Ali-Haj, Zumbi dos Palmares e Martin Luther King, respectivamente). No caso da Figura 7, os tons de cinza são mais escuros que o plano de fundo, de modo a destacar a face do ativista político. Além disso, pela metafunção interativa, nas Figuras 5, 6 e 7, os personagens representados estão em plano fechado, o que pode gerar uma maior intimidade destes com os leitores, algo muito benéfico para fomentar as africanidades junto às crianças. O personagem representado de Zumbi dos Palmares (Figura 6) apresenta um olhar de demanda; Muhammad Ali (Figura 5) parece estar de olhos fechados, mas, na verdade, acreditamos que aparente estar mais como defesa-esquiva, em posição de guarda. Já Martin Luther King (Figura 7), de forma mais pacifista, interage mais como item de contemplação. Pela metafunção representacional, teoricamente nenhum dos três personagens estaria praticando alguma ação específica. Porém, se observarmos mais acuradamente, o personagem Muhammad Ali parece posto a lutar num ringue; Zumbi dos Palmares, com a imponência do olhar, parece estar preparado para lutar pelo seu quilombo; Martin Luther King está em sua postura de luta sem uso da violência (talvez as cores em preto e branco reforcem esse caráter de não agressão, de paz interior).

Baseado no *framework* de Callow (2008), as Figuras 5, 6 e 7, podem ser exploradas em sala de aula pelo professor por meio da pergunta: *Vocês conhecem esses três homens?* Mesmo que alguma criança conheça, o professor deve explicar, de maneira acessível à faixa etária dos discentes, cada um dos personagens representados. Em seguida, na dimensão afetiva, deve-se indagar o que as crianças sentem diante das três figuras em questão. A partir das respostas dos alunos, na dimensão composicional, o docente deve chamar atenção das crianças para a cor da pele dos personagens representados (Silva; Furlan, 2023).

Depois desse momento, o professor pode fazer as seguintes indagações: *Na imagem de Muhamad Ali, o lutador de ringue²⁰, o que vocês acham que representa esse vermelho nas mãos dele? Já na imagem do Zumbi dos Palmares, o que vocês pensam sobre essas folhas no fundo, atrás do homem? Na imagem do Martin Luther King, por que vocês acham que a página está em tons de preto, branco e cinza? O que mais chamou a atenção de vocês nessas três imagens? Por quê?* Na dimensão crítica, o professor deve fazer que as crianças per-

20 Estamos destacando a profissão de lutador de ringue em virtude de Muhamad Alli ter mostrado proeminência no pugilismo que exatamente o fez ser quem é. Afinal, foi a oportunidade que ele teve de evidenciar a luta antirracista nos Estados Unidos. Isso serve também para as crianças fixarem esse exemplo de vida e luta.

cebam que existem pessoas muito importantes e que lutaram muito pelo direito das pessoas negras e que cada um deles lutou contra o racismo.

Desse modo, as africanidades (Petit; Alves, 2021; Gomes, 2019; Munanga, 1988) podem ser trabalhadas, de forma mais eficaz e lúdica, em sala de aula a fim de promover uma prática de letramento multimodal crítico (Callow, 2008; Pinheiro, 2020) já na infância e permitir uma introdução sensível para a educação antirracista (Pinheiro, 2023) tão necessária atualmente.

Considerações finais

Neste artigo, fizemos uma análise da obra *Amoras*, do rapper Emicida, sob o enfoque da multimodalidade na construção de elementos da cultura africana, como símbolos de sua africanidade. Primeiramente, situamos o referencial teórico dos estudos multimodais, tendo por base tanto as metafunções de Kress e van Leeuwen (2021) quanto às dimensões de Callow (2008). Em seguida, discutimos o conceito de raça e etnia, situando-os de acordo com os propósitos deste trabalho e concluímos a parte teórica com os três tipos de símbolos de africanidades que estão marcadas no livro por nós analisado.

Adotando a perspectiva interpretativa e qualitativa de análise dos dados na Linguística Aplicada, examinamos o título, a capa, a dedicatória e as imagens do livro para mostrar como a GDV auxilia na percepção de recursos semióticos presentes nas imagens (enquadramento, olhar, saliência, cores, layout, palavra escrita) para a compreensão de sentidos.

Em termos de análise dos elementos do livro *Amoras*, desde o linguístico presente no título, ou mesmo na dedicatória, até a análise mais acurada das imagens, pelo viés da multimodalidade e das dimensões do *Show me framework* (Callow, 2008), nos foi possível sugerir uma abordagem pedagógica que pode ajudar o professor a conduzir a leitura de *Amoras* para crianças a partir de 3 anos de idade, por meio de questões e orientações, em uma linguagem adaptada ao nível de compreensão das crianças. Dessa forma, é possível introduzir no universo infantil conhecimento e discussão sobre negritude, racismo, luta antirracista, religiosidade e os conceitos de respeito e diversidade por meios dos símbolos de africanidades. Consideramos o livro paradigmático *Amoras* como relevante na Educação Infantil e para a formação docente no ensino de língua portuguesa, principalmente por estimular práticas de letramento multimodal por meio de uma educação antirracista com ênfase no protagonismo feminino negro e nas africanidades de modo geral.

Referências

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Jandaíra, 2019. Série: Feminismos Plurais.

ANDRÉ, Serge. **O que quer uma mulher**. Tradução de Dulce Duque Estrada. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

ARAÚJO, Antonia Dilamar. Formação docente e letramento multimodal: Uma reflexão sobre atividades de materiais didáticos para o ensino de leitura crítica na educação básica. In: DIAS, Anair V. M.; OLIVEIRA, Dedilene A. de J.; MAGALHÃES, Tânia G. **Práticas decoloniais, (Multi)letramentos e Formação docente**. São Paulo: Pontes Editores. 2024, p. 255-275.

BARROS, Marcos Alberto Xavier Barros. **A cena política brasileira ao revés: análise dialógica do discurso carnavalizado em charges políticas de Vitor Teixeira do contexto do impeachment de Dilma Rousseff ao governo de Michel Temer (2016-2018)**. 2019. 235 f. Tese (Doutorado Acadêmico em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2019. Disponível em: <https://www.uece.br/posla/pesquisa/dissertacoes-teses-e-relatorios/>. Acesso em: 03 set. 2024.

BARROS, Marcos Alberto Xavier Barros. **Performatividade, gênero e representação: a construção do feminino no funk midiático**. 2014. 112 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2014. Disponível em: <https://www.uece.br/posla/pesquisa/dissertacoes-teses-e-relatorios/>. Acesso em: 03 set. 2024.

BATEMAN, John A. Text-image relations in perspective. In: **Text and image** – a critical introduction to visual/verbal divide. London/New York: Routledge, 2014, p. 05-29.

BEZERRA, Juliana. Diferenças entre Candomblé e Umbanda. **Significados**. Rio de Janeiro. 2024. Disponível em: <https://www.significados.com.br/candomble-e-umbanda/> Acesso em: 14 nov. 2024.

BRITES, Luciana. **Brincar é fundamental**: como entender o neurodesenvolvimento e resgatar a importância do brincar durante a primeira infância. São Paulo: Editora Gente, 2020.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CALLOW, Jon. The rules of visual engagement: Images as tools for learning. **Screen Education**, n. 65, p. 72–79, 2012. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/281069694_The_Rules_of_Visual_Engagement_Images_as_Tools_for_Learning. Acesso em: 16 nov. 2024.

CALLOW, Jon. Show me: principles for assessing students' visual literacy. **The Reading Teacher**, v. 6, n. 18, p. 616–626, 2008. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/239593608_Show_Me_Principles_for_Assessing_Students'_Visual_Literacy. Acesso em: 16 nov. 2024.

CUTI (Luiz Silva). **Literatura negro-brasileira**. Coleção Consciência em Debate. São Paulo: Selo Negro, 2010.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. Tradução de Estela dos Santos Abreu. 2 ed. Rio de Janeiro: Contraponto, 2017.

EMICIDA. **Amoras**. Ilustrações de: Aldo Fabrini. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2018.

GOMES, Manoel Messias. Africanidade: contemporaneidade, cultura e educação. **Revista Educação Pública**, v. 19, n. 28, s/p., 2019. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/28/africanidade-contemporaneidade-cultura-e-educacao>. Acesso em: 01 nov. 2023.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**: ensaios, intervenções e diálogos. Org.: Flávia Rios e Márcia Lima. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood. **An introduction to Functional Grammar**. London: Edward Arnold, 1994.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood. **Language as Social Semiotic**: The social interpretation of Language and Meaning. London: Edward Arnold, 1978.

JESUS, Dánie Marcelo de. Letramentos para a diversidade: dúvidas e incertezas do professor em sala de aula. In: JESUS, Dánie Marcelo de; ZOLIN-VESZ, Fernando; CARBONIERI, Divanize. (Orgs.). **Perspectivas críticas no ensino de línguas**: novos sentidos para a escola. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017. p. 67-76.

KRESS, Gunther; JEWITT, Carey; OGBORN, Jon; TSATSARELIS, Charalampos. Multimodality. In: KRESS, Gunther. **Multimodal teaching and learning**: the rhetorics of the science classroom. London/New York: Continuum, 2001, p. 42-59.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. **Reading images**: the grammar of visual design. 3. ed. London, New York: Routledge, 2021.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. **Metaphors we live by**. Chicago and London: The University of Chicago Press, 1980.

MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra**. Tradução de Sebastião Nascimento. São Paulo: N1 Edições, 2018.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994.

MUNANGA, Kabengele: O que é Africanidade? In: **Revista Biblioteca Entrelivros** – Vozes da África. São Paulo, Duetto, edição especial n. 6, p. 8-13, 2007.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. **Inclusão social**: um debate necessário? Site da UFMG, 2006. On-line. Disponível em: <https://www.ufmg.br/inclusaosocial/?p=59>. Acesso em: 20 nov. 2023.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude**: usos e sentidos. 2. ed. São Paulo: Ática, 1988.

PATTON, Michael. **Qualitative research and evaluation methods**. 3 ed. London: Sage, 2002.

PELLIZARI, Edmundo. Sri Ganesha - Exu na Índia? **Umbanda e espiritualidade**. Salvador, BA, 21 fev. 2020. Disponível em: <https://www.blogdaannapon-umbandaeespiritualidade.com/2020/02/sri-ganesha-exu-na-india.html> Acesso em: 14 nov. 2024.

PETIT, Sandra Haydée; ALVES, Maria Kellynia Farias. **A Pretagogia e os marcadores das africanidades**: conexões entre corpos e árvores afroancestrais. 2021, p. 1-14. Disponível em: <https://doceru.com/doc/cx5vvcn>. Acesso em: 20 nov. 2023.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

PINHEIRO, Michelle Soares. **Multimodalidade e formação docente**: (re)construindo saberes e práticas na escola pública. 2020. 595 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2020. Disponível em: https://www.uece.br/posla/wp-content/uploads/sites/53/2020/11/TESE_MICHELLE-SOARES-PINHEIRO.pdf. Acesso em: 15 nov. 2024.

SEKIMOTO, Sachi; BROWN, Christopher. Race and multimodality: an introduction to the special issue. **Multimodality & Society**. v. 3, n. 3, p. 199-209, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1177/26349795231194806>. Disponível em: https://journals.scholarsportal.info/details?uri=26349795/v03i0003/199_ramaittsi.xml. Acesso em: 16 nov. 2024.

SERAFINI, Frank. **Reading the visual**: an introduction to teaching multimodal literacy. Teachers College Press: NY, 2014.

SILVA, Alex Sander da; FURLAN, Marta Regina. Infâncias, experiências e os sentidos de ser criança negra na educação infantil. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina v. 25, n. 47, p. 92-111, jan./jun., 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/90944/53005>. Acesso em: 15 jul. 2024.

VAN LEEUWEN, Theo. Multimodal literacy. Videm om literacy. **Nacionalt videncenter for Læsning4**, n. 21, p. 04-11, mar. 2017. Disponível em: https://www.videnomlaesning.dk/media/2127/21_theo-van-leeuwen.pdf. Acesso em: 16 nov. 2024.

Sobre as autoras e o autor

Michelle Soares Pinheiro - Doutora em Linguística Aplicada (UECE). Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFCE). E-mail: michelle.pinheiro@ifce.edu.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6980617916050426>. OrcID: <https://orcid.org/0000-0001-8499-6658>.

Marcos Alberto Xavier Barros - Doutor em Linguística Aplicada (UECE). Professor da Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC-CE). E-mail: marcos.barros@prof.ce.gov.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7554886700158167>. OrcID: <https://orcid.org/0000-0002-2650-662X>.

Antonia Dilamar Araújo - Doutora em Letras/Inglês (UFSC). Professora da Universidade Estadual do Ceará (UECE) e do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PósLA-UECE). E-mail: dilamar.araujo@uece.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0138358532764603>. OrcID: <https://orcid.org/0000-0002-5031-8725>.