

# RACISMOS E ANTIRRACISMOS NO ENSINO DE LINGUAS: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E DIDÁTICAS

Andressa Queiroz da Silva - Flávia Rodrigues Lima da Rocha

ORGANIZADORAS



# **RACISMOS E ANTIRRACISMOS NO ENSINO DE LÍNGUAS: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E DIDÁTICAS**

**Andressa Queiroz da Silva  
Flávia Rodrigues Lima da Rocha**  
Organizadoras





## Racismos e antirracismos no ensino de línguas: práticas pedagógicas e didáticas

Andressa Queiroz da Silva, Flávia Rodrigues Lima da Rocha (org.)

ISBN 978-65-88975-88-6 • Feito Depósito Legal

Copyright© Edfac 2024

**Editora da Universidade Federal do Acre (Edufac)**

Rod. BR 364, Km 04 • Distrito Industrial

69920-900 • Rio Branco • Acre // edufac@ufac.br

### Editora Afiliada



### Diretor da Edfac

Gilberto Mendes da Silveira Lobo

### Coordenadora Geral da Edfac

Ângela Maria Poças

### Conselho Editorial (Consedufac)

Adcleides Araújo da Silva, Adelice dos Santos Souza, André Ricardo Maia da Costa de Faro, Ângela Maria dos Santos Rufino, Ângela Maria Poças (vice-presidente), Alexsandra Pinheiro Cavalcante Costa, Carlos Eduardo Garção de Carvalho, Claudia Vanessa Bergamini, Délcio Dias Marques, Francisco Aquinei Timóteo Queirós, Francisco Naildo Cardoso Leitão, Gilberto Mendes da Silveira Lobo (presidente), Jáder Vanderlei Muniz de Souza, José Roberto de Lima Murad, Maria Cristina de Souza, Sheila Maria Palza Silva, Valtemir Evangelista de Souza, Vinícius Silva Lemos

### Coordenadora Comercial • Serviços de Editoração

Ormifran Pessoa Cavalcante

*As informações, opiniões, conceitos expressos nesta obra, bem como a exatidão dos dados, referências, redação e revisão textual são de inteira responsabilidade dos(as) autores(as)*

Universidade Federal do Acre  
Biblioteca Central  
Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

---

R121r Racismos e antirracismos no ensino de línguas: práticas pedagógicas e didáticas [recurso eletrônico] / Andressa Queiroz da Silva, Flávia Rodrigues Lima da Rocha – organizadoras. Rio Branco: Edfac, 2024.  
201 p.: il. [color.] [e-book]

ISBN: 978-65-88975-88-6

Vários colaboradores.

Inclui bibliografia.

1. Racismos. 2. Antirracismos. 3. Educação – Relações raciais. I. Silva, Andressa Queiroz (Org.). II. Rocha, Flávia Rodrigues Lima da (org.) III. Título.

CDD: 305.800981

## **Organização**

Andressa Queiroz da Silva  
Flávia Rodrigues Lima da Rocha

## **Conselho Editorial Neabi/Ufac**

Andressa Queiroz da Silva  
Wálisson Clister Lima Martins

## **Arte e Diagramação**

Andressa Queiroz da Silva  
Wálisson Clister Lima Martins

## **Revisores de Línguas**

Bruna Carolini Barbosa  
Guilherme Ferreira Aniceto  
Luciano Mendes Saraiva  
Marlei Budney dos Santos Souza  
Raimunda Rosineide Moura e Silva  
Ray da Silva Santos  
Sabrina Ferraz Fraccari  
Vania Maria da Conceição Lopes

## **Fotos e Imagens Capa e Seções**

CRUZ, Yhuri. Monumento à voz de Anastácia, 2019. Disponível em:  
[yhuricruz.com/Portfolio\\_2021\\_Yhuri%20Cruz.pdf](http://yhuricruz.com/Portfolio_2021_Yhuri%20Cruz.pdf).

ARAGO, Jacques Étienne Victor. Castigo de escravo (Escrava Anastácia), 1839. Disponível em:  
<https://br.pinterest.com/pin/603060206322371310/>.

NASCIMENTO, Elisa Larkin; GÁ, Luiz Carlos. Adinkra: sabedoria em símbolos africanos. 2. ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2022.

# Cumé que a gente fica?

Lélia Gonzalez

Foi então que uns brancos muito legais convidaram a gente pra uma festa deles, dizendo que era pra gente também. Negócio de livro sobre a gente. A gente foi muito bem recebido e tratado com toda consideração. Chamaram até pra sentar na mesa onde eles estavam sentados, fazendo discurso bonito, dizendo que a gente era oprimido, discriminado, explorado. Eram todos gente fina, educada, viajada por esse mundo de Deus. Sabiam das coisas. E a gente foi se sentar lá na mesa. Só que tava cheia de gente que não deu pra gente sentar junto com eles. Mas a gente se arrumou muito bem, procurando umas cadeiras e sentando bem atrás deles. Eles tavam tão ocupados, ensinando um monte de coisa pro crioléu da plateia, que nem repararam que se apertasse um pouco até que dava pra abrir um espaçozinho e todo mundo sentar junto na mesa. Mas a festa foram eles que fizeram, e a gente não podia bagunçar com essa de chega pra cá, chega pra lá. A gente tinha que ser educado. E era discurso e mais discurso, tudo com muito aplauso.

Foi aí que **a neguinha** que tava sentada com a gente, **deu uma de atrevida**. Tinham chamado ela pra responder uma pergunta. Ela se levantou, foi lá na mesa pra falar no microfone e começou a reclamar por causa de certas coisas que tavam acontecendo na festa. Tava armada a quizumba. A negrada parecia que tava esperando por isso pra bagunçar tudo. E era um tal de falar alto, gritar, vaiar, que nem dava mais pra ouvir discurso nenhum. Tá na cara que os brancos ficaram brancos de raiva e com razão. Tinham chamado a gente pra festa de um livro que falava da gente e a gente se comportava daquele jeito, catimbando a discurseira deles. Onde já se viu? Se eles sabiam da gente mais do que a gente mesmo? Se tavam ali, na maior boa vontade, ensinando uma porção de coisa pra gente da gente? Teve uma hora que não deu pra aguentar aquela zoada toda da negrada ignorante e mal educada. Era demais. Foi aí que um branco enfezado partiu pra cima de um crioulo que tinha pegado no microfone pra falar contra os brancos. E a festa acabou em briga...

Agora, aqui pra nós, quem teve a culpa? **Aquela neguinha atrevida**, ora. Se não tivesse dado com a língua nos dentes... Agora tá queimada entre os brancos. Malham ela até hoje. Também quem mandou não saber se comportar? Não é à toa que eles vivem dizendo que “preto quando não caga na entrada caga na saída” ...

GONZALEZ, Lélia. Cumé que a gente fica? Epígrafe de abertura do texto Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: RIOS, Flávia; LIMA, Márcia. (orgs). **Por um feminismo afro-latino-americano**: ensaios, intervenções e diálogos. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2020. (grifo nosso)

# SUMÁRIO

## **PREFÁCIO**

*Rosilene Silva da Costa* ..... 10

## **APRESENTAÇÃO**

*Andressa Queiroz da Silva* ..... 13

## **PANORAMA CONCEITUAL E HISTÓRICO DA LEI Nº 10.639/20003**

*Andressa Queiroz da Silva*  
*Flávia Rodrigues Lima da Rocha* ..... 16

## **EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA ANTIRRACISTA: O QUE É?**

*Mauricio José Souza Neto* ..... 21

## **O ESTUDO DE LÍNGUAS INDÍGENAS BRASILEIRAS: UMA PERSPECTIVA ANTICOLONIAL**

*Shelton Lima de Souza* ..... 24

## **PANORAMA DA PRESENÇA DE LÍNGUAS AFRICANAS NO BRASIL**

*Andressa Queiroz da Silva* ..... 27

## **LITERATURA NEGRA BRASILEIRA E LITERATURA AFRICANA**

*Jeissyane Furtado da Silva* ..... 30

## **IDEOLOGIAS LINGUÍSTICAS NA BNCC**

*Alexandra Nunes Santana* ..... 33

## **O USO DE GÊNEROS NA SALA DE AULA E A LEI 10.639/2003 E 11.645/2008**

*Andressa Queiroz da Silva* ..... 36

## **SEÇÃO I – Nilma Lino Gomes: LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS**

### **Valorizando as diferenças**

*Bárbara do Vale Martins*  
*Cauê Lucas Azevedo da Silva*  
*Rafael Cauê Leite Fabrício* ..... 39

### **Duro é seu preconceito”: o cabelo crespo enquanto elemento de estética e afirmação da identidade negra**

*Rosilene Batista Sales*  
*Wendy Larissa Vieira Pereira* ..... 44

**A Língua portuguesa e a Arte na ERER: possibilidades de uma construção antirracista**

<i>Geisa Martins Nogueira Costa</i>	
<i>Janeide Silva Oliveira</i>	
<i>Rubens dos Santos Celestino</i> .....	49

## **SEÇÃO II – Aparecida de Jesus Ferreira: LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS**

### **Conhecendo kenes Shanenawa e Adinkras**

<i>Edilene Machado Barbosa</i>	
<i>Edileuda Gomes de Araújo Shanenawa</i>	
<i>Joana Marques de Lima Saar Xavier</i>	
<i>Maria Abijicélia Brandão da Silva Shanenawa</i> .....	56

### **O conto “O Caapora”**

<i>Camilly Daniely dos Santos</i>	
<i>Giuliane Aparecida Petronilho</i>	
<i>Guilherme Ferreira Aniceto</i>	
<i>Rosiane Maria da Silva Coelho</i> .....	59

### **Revistas Eletrônicas Antirracistas: o uso de metodologias ativas na construção de textos**

<i>Andrialex William da Silva</i>	
<i>Victor Cavalcanti Mariano</i> .....	62

### **Minha pele, minha história: promovendo educação antirracista por meio da leitura e da produção de campanha publicitária**

<i>Daniel do Nascimento Lopes</i>	
<i>Raimunda Rosineide de Moura e Silva</i>	
<i>Luciana Nogueira de Oliveira</i>	
<i>Deuzemir Manoel Montezuma Maciel</i>	
<i>Luiz Carlos de Araujo</i> .....	69

### **Mãe terra**

<i>Andrisson Ferreira da Silva</i>	
<i>Danilo Rodrigues do Nascimento</i>	
<i>Elayne Magalhães Pinto Silva</i>	
<i>Maria Luiza Soares Corsini</i> .....	80

### **Ressignificando o 14 de maio**

<i>Antonio Lourival da Silva Filho</i>	
<i>Eliana Xavier Dias</i>	
<i>Sávio Oliveira da Silva</i>	
<i>Vaiza Bispo dos Santos</i> .....	92

<b>Direitos humanos: religião e política</b> <i>Adriana Rocha Ribeiro Araújo</i> <i>Rucelino de Sousa Aguiar</i> .....	96
--	----

<b>As memórias e histórias dos escravizados na poesia de Conceição Evaristo</b> <i>Betânia de Assis Reis Matta</i> <i>Alessandra Ferreira Mota</i> <i>Milena Emília Rebouças</i> .....	104
---	-----

### **SEÇÃO III – Glenda Cristina Valim de Melo: LÍNGUA INGLESA**

<b>Working the imperative with brazilian recipes - Trabalhando o imperativo com receitas brasileiras</b> <i>Clécio Ferreira Nunes</i> <i>Raynara Kamila Targino da Silva</i> <i>Ronald Muniz Dantas Junior</i> .....	111
---	-----

<b>Black hair is...</b> <i>Délvia Cristine Araújo dos Santos</i> <i>Mariano Moreira da Silva Júnior</i> <i>Poliana Dantas de Oliveira</i> <i>Severino Alexandres Batista de Moraes</i> .....	116
--	-----

<b>Identidade, Ancestralidade e Possibilidades</b> <i>Maria Carolina Almeida de Azevedo</i> <i>Dinalva Marreiro Pereira Todão</i> <i>Fernanda de Castro Caetano</i> <i>Lilian Rodrigues de Melo de Aguiar</i> .....	120
---	-----

### **SEÇÃO IV – Ione da Silva Jovino: LÍNGUA ESPANHOLA**

<b>Diversidade e resistência negra latino-americana no ensino de espanhol</b> <i>Ayla Cristina Lopes Moura</i> <i>Dina Yajaira V. Cavero Sanchez</i> <i>Janeth Soares de Lima</i> <i>Luciano Mendes Saraiva</i> .....	128
---	-----

<b>Uruguay: ¿un país sin indígenas?</b> <i>Gabriela Rodrigues Botelho</i> <i>Sabrina Ferraz Fraccari</i> .....	134
--	-----

<b>Preservação da cultura indígena em “História de um Guaraní” de Nelson Florentino</b> <i>Roseli Vaz de Almeida</i> <i>Kelvin Tadeu Russi</i> <i>Aline Rodrigues Neves</i> <i>Renan Fagundes de Souza</i> <i>Naiclê Marques Tenório de Souza</i> .....	138
--	-----



## **SEÇÃO V – Kassandra da Silva Muniz: ENSINO MÉDIO – LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS**

### **Narrativas de autoria negra no Brasil: realismo - Machado de Assis**

*Ana Lady da Silva*

*Elcilene Cativo de Oliveira* ..... 147

### **Pretuguês e cidadania linguística nas aulas de Língua Portuguesa**

*José Lucas Campos Antunes* ..... 154

### **O ensino da cultura lorubá por meio do jogo de RPG**

*Karina Fátima dos Santos*

*Luci Schmoeller*

*Rafael Ferreira Goulart*

*Vania Maria da Conceição Lopes* ..... 158

### **Projeto Palmares não é só um, são milhares**

*Daiane Silvana dos Santos*

*Dayse Aparecida Bonifácio* ..... 163

### **Sensibilização às línguas francesa e italiana e às narrativas das(dos) “vencedoras(es)”**

*Gislene Araújo Gabriel*

*Grasiele Cerqueira Marques*

*Luciano de Oliveira*

*Maria Angélica de Oliveira* ..... 166

### **A ausência dos negros na mídia**

*Cléa Márcia Silva Rodrigues Trindade*

*Irizane Clementino de Lima Vieira* ..... 177

### **Na trilha da língua(gem): o português brasileiro e algumas palavras e expressões racistas**

*Ray da Silva Santos* ..... 182

### **Multiletramentos e Educação Antirracista: Heranças da Colonialidade Escravocrata em Ocupações Profissionais Domésticas**

*Bruna Carolini Barbosa* ..... 187

**Sobre as homenageadas**..... 196

**Sobre as organizadoras**..... 198

## PREFÁCIO

O prefácio é um gênero textual muito estudado, porque ele carrega em si esse tom de resumo e apresentação marcado por uma imensa responsabilidade. Para além da responsabilidade, aquele que escreve o prefácio tem a honra e o privilégio de ser o primeiro leitor de uma obra. Honrada e privilegiada é o sentimento que me define ao prefaciar a obra *Racismos e antirracismos no ensino de línguas: práticas pedagógicas e didáticas*.

Há alguns anos acompanho o trabalho desenvolvido pelo Neabi da Ufac, que iniciou a partir de um curso de formação continuada fomentado pelo governo federal. O Uniafro fez com que muitos pesquisadores se reunissem e pudessem incentivar outros. Foi no bojo desse fomento que passei a trabalhar com a colega Flávia Rocha. Nessa parceria, pude conhecer uma tímida estudante de graduação que tinha um olhar atento ao fazer de sala de aula e se descobria nos estudos de raça: Andressa Queiroz da Silva, que foi minha orientanda e hoje também assina essa obra.

Ao ler estas páginas, eu fui relembando as primeiras conversas com Flávia e Andressa. Conversas marcadas por uma preocupação com a educação, com a equidade e com a postura antirracista em sala de aula. Relembrei visitas que fizemos em escolas de Rio Branco, onde o trabalho de Flávia se materializava. Rememorei os receios e os sonhos da jovem graduanda Andressa para entrar em sala de aula.

O tempo passou. Flávia é hoje um dos grandes nomes da educação para as relações étnico-raciais do Brasil e Andressa é uma jovem pesquisadora que contribui significativamente para o campo de estudos de raça e linguagem. A obra que temos nas mãos é a maior prova do que digo. Ela apresenta os resultados de um curso de formação que ecoa nas salas de aula de todo o Brasil, além de trazer a voz de grandes nomes dos estudos de raça e linguagem de nosso país.

Apresentadas as autoras, preciso falar dessa obra. A primeira parte traz um resumo do que foi o conteúdo do curso motivador deste livro. São sete capítulos de textos curtos e densos que apresentam de forma resumida o conteúdo estudado em cada módulo.

“O panorama conceitual e histórico da lei nº 10.639/20003” permite que o leigo e o pesquisador conheçam e repensem a história da lei que marca o início das ações afirmativas no Brasil.

Na sequência, somos desafiados a pensar sobre a língua, com o capítulo “Educação linguística antirracista: o que é?”. Ele nos brinda com uma reflexão que

vai além de termos de origem africana. O autor nos leva a pensar a língua e a área de estudos linguísticos a partir de um olhar de combate ao racismo.

O mesmo ocorre nos dois capítulos seguintes: “O estudo de línguas indígenas brasileiras: uma perspectiva anticolonial”, que destaca a presença dos pesquisadores indígenas na produção científica, assim, saindo da posição de objeto para a posição de sujeitos do conhecimento.

Na mesma perspectiva, o capítulo “Panorama da presença de línguas africanas no Brasil” se propõe a realizar um mapeamento do que restou das línguas africanas em nosso país, contudo, em uma perspectiva de valorização e reconhecimento político do uso desses vocábulos.

“Literatura negra brasileira e literatura africana” traz uma abordagem conceitual e histórica desses dois campos dos estudos literários. A autora busca diferenciar e marcar na história a presença da literatura negra de nosso país, estabelecendo relação com as literaturas produzidas nos países africanos.

Porém, toda essa produção que pode, algumas vezes, parecer mero estudo acadêmico, tem um impacto muito grande nas salas de aula da educação básica, o que faz com que o capítulo “Ideologias linguísticas na BNCC” seja de suma importância nesta obra e no cotidiano do fazer acadêmico. As ideologias que temos de língua, de ensino e de raça definem aquilo que ocorre na sala de aula. Quando a autora discute as línguas de prestígio, a norma culta e aquilo que a Linguística e a BNCC chamam de variação linguística não há como deixar de falar de raça e de relações étnico-raciais, pois aquilo que falamos que é preconceito linguístico, na maior parte das vezes, também carrega uma postura racista, que se apresenta com múltiplas roupagens.

“O uso de gêneros na sala de aula e as leis 10.639/2003 e 11.645/2008” nos aproximam de um fazer cotidiano da área de linguagens, contudo, nos obriga a pensar isso a partir das mudanças que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional carrega no artigo 26-A ao introduzir a história e cultura africana, afro-brasileira e indígena no currículo: a mudança dos gêneros textuais. Agora, a escola precisa pensar a oralidade e o impacto dela nos demais gêneros que são produzidos, pois uma postura antirracista reconhece o lugar e a história de produção de negros e indígenas em nosso país.

A primeira seção da obra – *Língua portuguesa no ensino fundamental, anos iniciais* – apresenta três sequências didáticas elaboradas para os anos iniciais do ensino fundamental. Nelas, os oito autores combinam uma organização que aponta para a identidade. As crianças pequenas precisam ter suas identidades valorizadas, seja pelo reconhecimento da beleza de seus cabelos, seja pela identificação das diferenças e reconhecimento do racismo.

Seguindo nas discussões de Língua Portuguesa, a *Seção II* apresenta o trabalho de 28 autores que se propõem a pensar, a partir de diferentes gêneros textuais, o lugar e o fazer de negros e indígenas numa perspectiva de valorização e de reconhecimento da trajetória e da imagem de diferentes sujeitos.

Pouco comum nas obras de nossos dias, a seção sobre *Racismos e antirracismos no ensino de línguas: práticas pedagógicas e didáticas* dedica duas subseções para trabalhos em língua estrangeira. Nosso país carrega as marcas do racismo no acesso ao conhecimento. A língua estrangeira é um desses acessos negados a estudantes pretos, pardos e indígenas, que são também os mais vulneráveis. Assim, muitas vezes, o ensino de língua estrangeira se abstém de pensar aspectos de raça. Os 11 autores da seção dedicada à língua inglesa nos desafiam a perceber, a partir do ensino de inglês, a forma como a identidade e a cultura se constroem numa perspectiva antirracista. Já na seção dedicada à língua espanhola, os 11 autores nos levam a perceber que não somos os únicos negros da América Latina. Há uma diversidade e resistência negra nos outros países, que se apresenta muito fortemente no Uruguai. No mesmo sentido, a reflexão da obra literária “História de um Guarani” de Nelson Florentino traz a reflexão sobre a preservação da língua indígena guarani, que ultrapassa as fronteiras do Brasil e escancara a arbitrariedade das fronteiras demarcadas pelos europeus.

A última seção da obra, *Ensino médio – linguagens e suas tecnologias*, através do trabalho de 17 autores apresenta um leque de assuntos marcados pela novidade e mudança, assim como é a juventude e deveria ser toda a formação no ensino médio. Contudo, esse leque de possibilidades carrega em comum a preocupação de instrumentalizar politicamente os jovens para perceberem a urgente questão racial de nosso país. As sequências didáticas apresentam os conteúdos programáticos e avançam no sentido de fazerem com que os jovens possam refletir sobre a identidade, a história, a política e o cotidiano brasileiro. Essa reflexão aponta para uma formação antirracista que nos enche de esperança.

Esperança é a palavra de ordem do Brasil em 2024, mas é também a palavra que deve mover os leitores desta obra. As sequências didáticas e as reflexões que aqui se apresentam nos fazem ter certeza de que é possível a produção acadêmica e o fazer didático-pedagógico voltados para a construção de uma sociedade antirracista.

**Profa. Dra. Rosilene Silva da Costa**

Graduação em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2005)  
Mestrado em Literaturas Africanas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2009) Doutorado em Literatura e Práticas Sociais pela Universidade de Brasília (2016)

## APRESENTAÇÃO

Minha trajetória acadêmica está relacionada com a realização do curso *Racismos e Antirracismos no Ensino de Línguas*, que resultou na publicação dessa obra, está, também, intrinsecamente ligada com meu processo de re-construção identitária, que só foi possível por meio do acesso às informações sobre as relações étnico-raciais na universidade. É através da pesquisa e extensão que inicio meu processo de *letramento racial crítico* (Ferreira, 2015) e começo a compreender o meu *tornar-se negro/a* (Souza, 1983).

Durante a graduação em Letras Português, pela Universidade Federal do Acre – Ufac, fui formada no curso “Aperfeiçoamento Uniafro: Política de Promoção de Igualdade Racial na Escola”, no ano 2016, e foi assim que conheci a Lei n.º 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nos estabelecimentos de ensino. Posteriormente, participei como bolsista no Laboratório de Pesquisa Observatório de Discriminação Racial da Universidade Federal do Acre – LabODR e na extensão “Em Favor da Aplicabilidade da Lei n.º 10.639/2003 na Educação”, todas as ações citadas foram coordenadas pela Profa. Dra. Flávia Rodrigues Lima da Rocha. Além dessas ações, participo também do projeto “Orientações sobre Ações Afirmativas e reservas de vagas para alunos(as) do terceiro ano do Ensino Médio”, coordenado pelo Prof. Dr. Jorge Fernandes da Silva.

Posteriormente, as ações de extensão e pesquisa foram englobadas com a criação no Núcleo de Estudos Afro-brasileiro e Indígenas da Universidade Federal do Acre – Neabi/Ufac, em 2018. Como demonstro, é a partir da universidade pública, gratuita e de qualidade que fui atravessada pelas questões referentes à história da população negra brasileira.

Entretanto, apesar de ter tido acesso à temática da história e cultura afro-brasileira e africana através da universidade, esta não é a regra para todos, eu fui a exceção. A maioria de nós entra e sai da educação básica e do ensino superior sem as informações apropriadas sobre a história e cultura afro-brasileira e africana, o que, como consequência, fortalece o racismo. Temas como este são carregados de estereótipos e cercados pela ideologia do mito da democracia racial, o que dificulta ainda mais a sua partilha.

Mesmo com a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana com a Lei n.º 10.639/2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, ainda há um panorama de desconhecimento por parte dos profissionais da educação, além da não implementação da referida lei. Isto é consequência do racismo estrutural, mas também da ausência do tema nas formações

iniciais e continuadas dos professores e professoras que irão atuar na educação básica.

Durante o Mestrado em Letras: linguagem e identidade, pela Universidade Federal do Acre – Ufac, este concluído durante o período pandêmico da COVID-19, é que começo a ter contato com pesquisadores e pesquisadoras negros e negras do campo da linguística, muitos destes que escolheram racializar suas pesquisas mesmo diante ou em consequência do epistemicídio dos saberes negros nas escolas de educação básica, e também nas universidades.

Gostaria de elencar aqui alguns desses(as) pesquisadores e pesquisadoras que me inspiram: Aparecida de Jesus Ferreira, Ana Lúcia Silva Souza, Kassandra da Silva Muniz, Ione da Silva Jovino, Glenda Cristina Valim de Melo, Gabriel Nascimento, Mauricio J. Souza Neto, Rogério Modesto. O campo da linguística ainda é um espaço predominantemente branco, masculino, heteronormativo, cisgênero e europeu ou estadunidense. Escutamos, lemos e utilizamos como referência teóricos e críticos que apresentam este perfil. Culturalmente, pessoas negras, indígenas, mulheres e comunidade LGBTQIAPN+ estão do outro lado e são objetos de pesquisas – reitero, *objetos* – como tão bem demonstrou Lélia Gonzales, em seu texto “Cumé que a gente fica?”, que é preâmbulo desta obra.

E foi por isto que me tornei **aquela neguinha atrevida** que propôs para a coordenadora do Neabi/Ufac o curso *Racismos e Antirracismos no Ensino de Línguas*. Planejei, coordenei e o realizei, coletivamente, como a artesã compõe o colar com fio de miçanga, escolhendo aquelas que iriam deixá-lo mais belo e harmônico. Para isso, convidei professores e professoras, miçangas, para compor o curso, o colar. Foram eles e elas: Profa. Dra. Flávia Rodrigues Lima da Rocha, com o módulo intitulado “Panorama Conceitual e histórico da Lei n.º 10.639/2003”; Prof. Dr. Gabriel Nascimento, com o módulo “Racismo Linguístico”; Prof. Me. Mauricio J. de Souza Neto, com o módulo “Educação Linguística antirracista: o que é?”; Profa. Dra. Ana Lúcia Silva Souza, com o módulo “Letramento de Reexistência na escola”; Profa. Dra. Aparecida de Jesus Ferreira, com o módulo “Livro didático e Letramento Racial Crítico”; Prof. Dr. Shelton Lima de Souza, com o módulo “Panorama de (re)existência das Línguas Indígenas”; Profa. Ma. Jeissyane Furtado da Silva, com o módulo “Literatura Negra Brasileira e Literatura Africana”; Profa. Dra. Luana Barth Gomes, com o módulo “Literatura Indígena”; e Profa. Ma. Alexandra Nunes Santana, com o módulo “Ideologias linguísticas na BNCC”. Aproveito este momento para agradecer novamente aos professores e professoras que aceitaram participar desta iniciativa; além disso, tive o privilégio de ministrar os módulos “Panorama Conceitual e histórico da Lei n.º

10.639/2003”, “Panorama da presença de Línguas Africanas no Brasil” e “O uso de gêneros na sala de aula e as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008”.

Após as aulas dos módulos listados acima, os participantes foram divididos em grupos a partir dos seguintes critérios]: i) o componente curricular (Língua Portuguesa, Língua Espanhola, Língua Inglesa, Língua Francesa e outros, haja vista que havia participantes de História, Pedagogia, mas também que não eram formados em licenciatura como Serviço Social e Direito) e ii) e o segmento de ensino escolhido pelos participantes do curso (ensino fundamental anos iniciais, anos finais e ensino médio). Totalizamos com 34 grupos compostos de 3 a 6 integrantes. Foi destinado um mês para preparação da sequência didática e o mês seguinte para apresentação desta, por fim, após três ciclos de pedidos de correções e alterações, apresento aqui nesta obra algumas destas sequências didáticas.

Cada seção desta obra homenageia uma intelectual negra brasileira, Nilma Lino Gomes, Aparecida de Jesus Ferreira, Ione da Silva Jovino, Kassandra da Silva Muniz e Glenda Cristina Valim de Melo; e traz também um símbolo Adinkra, que é um conjunto de símbolos ideográficos que costumam ser estampados em tecido, peças de ferro e madeira etc. pelo povo Akan, originário da África Ocidental, na região da Costa do Marfim e parte de Gana. A primeira seção é ilustrada pelo Adinkra *Sankofa* que significa olhar para o passado, para não esquecer e aprender e assim construir um futuro; a segunda seção é o Adinkra *Aya* que significa resistência e persistência diante das dificuldades; a terceira seção é o Adinkra *Mate Masie* que simboliza a sabedoria e o conhecimento; a quarta seção o Adinkra *Nea Onnim no sua a, ohu* que significa “aquele que não sabe, pode saber aprendendo” e representa a aprendizagem contínua; e a quinta seção o Adinkra *Nyansapo* que simboliza a inteligência, ingenuidade e paciência.

Finalizo agradecendo a coordenadora do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas – Neabi/Ufac, Profa. Dra. Flávia Rocha, os monitores e as monitoras do curso, que me auxiliavam aos sábados, e à equipe de organização do curso, ao artista plástico Yhure Cruz que cedeu o uso de sua obra “Anastácia Livre” que foi utilizada como imagem visual do curso, aos revisores de língua portuguesa desta obra, que foram os próprio(s) aluno(a)s do curso: eu não poderia ter realizado este sonho pessoal e profissional sem vocês.

**Profa. Ma. Andressa Queiroz da Silva**

Professora de Língua Portuguesa da Educação Básica do Estado do Acre  
Pesquisadora do Neabi/Ufac  
Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagem e Identidade da Ufac

## PANORAMA CONCEITUAL E HISTÓRICO DA LEI Nº 10.639/2003

Andressa Queiroz da Silva<sup>1</sup>  
Flávia Rodrigues Lima da Rocha<sup>2</sup>

Para compreender o tema da Educação das Relações Étnico-Raciais é necessário, primeiramente, re-aprender conceitos básicos, como: raça, etnia, preconceito, racismo, racismo científico, discriminação, estereótipo, miscigenação, branquitude, mito da democracia racial, meritocracia, as categorias do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE da autodeclaração de cor/raça (preto, pardo, amarelo, indígena); além de apreender outras definições, como: colorismo, maioria minorizada, representação, representatividade; e, por fim, aprender sobre a lei nº. 10.639/2003, desde os movimentos negros até a Conferência de Durban, em 2001, e posteriores ações. Para tanto, sugere-se como texto-base o artigo “Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre as relações raciais no Brasil: uma breve discussão” da Profa. Dra. Nilma Lino Gomes, além das contribuições de referências como Hall (2016), Cardoso (2010), IBGE (2019), Santos (2020), Munanga (2004), entre outros.

Inicialmente, apresentamos imagens das obras de Jean-Baptiste Debret datadas do século XIX que retratam o cotidiano da escravização no país e questionamos sobre o local onde essas obras costumam ser divulgadas. Como resposta obtivemos: os livros

---

<sup>1</sup> Graduada no curso de Licenciatura em Letras- Português na Universidade Federal do Acre–UFAC (2017). Formada no curso de aperfeiçoamento UNIAFRO: Política de Promoção de Igualdade Racial na escola–UFAC (2016); no Aperfeiçoamento Educação para as Relações Étnico-raciais na Educação Básica pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2021). Mestra pelo Programa de Pós-graduação em Letras: Linguagem e Identidade e doutoranda pelo mesmo programa. É Pesquisadora do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas NEABI. Faz parte do Grupo de Estudos em Análise de Discursos e Ensino de Línguas – GEADEL. Professora de Língua Portuguesa da Educação Básica do Estado do Acre.

<sup>2</sup> Possui graduação em História (2005) e mestrado em Letras: linguagem e identidade (2011), ambos pela Universidade Federal do Acre (Ufac). É doutora em Educação, pela Universidade Federal do Paraná (2022). É professora Adjunta da Ufac, onde é lotada na área de História (Graduação e ProfHistória) do Centro de Filosofia e Ciências Humanas, e coordena o Programa de Residência Pedagógica do Curso de Licenciatura em História. Na Ufac também é professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação e lidera o Grupo de Pesquisa "O processo de Construção do Docente em História: possibilidades e desafios da formação inicial e da formação continuada do fazer-se historiador em sala de aula". Além disso, coordena o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas da Universidade Federal do Acre e tem coordenado, desde 2015, o Evento "Semana em Favor de Igualdade Racial". É editora chefe da Revista Em Favor de Igualdade Racial, com Qualis B1. Coordena o Projeto Afrocientista, em âmbito local, desde 2021.



didáticos, espaço em que as obras de Debret contam a história da escravização no Brasil. Seguimos com imagens que sugerem as informações que temos sobre o que é a “África” (associada a pobreza, espaço que necessita de povoamento, animais exóticos, doenças); posteriormente, mostramos as “Áfricas”, com imagens de cidades com prédios, ruas pavimentadas, itens considerados pela nossa cultura como de “sociedades desenvolvidas”, imagens que rompem com os estereótipos sobre o continente africano, ilustradas nas imagens a seguir:

### Imagens de África



Fonte: acervo pessoal das autoras (2020).

Com as imagens apresentadas, foi feita a conexão com o conceito construído pela escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie, de “Perigo da história única”:

A história única cria estereótipos, e o problema com os estereótipos não é que sejam mentira, mas que são incompletos. Eles fazem com que uma história se torne a única história. [...] As histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada. (Adichie, 2009, p. 15-18)

Após essa breve reflexão, partimos para os conceitos, pois compreendemos que para compreender a necessidade de efetivação das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 é imprescindível que professores e professoras em formação tenham contato com tais definições.

O primeiro conceito foi o de **raça**, termo que ainda continua sendo utilizado hodiernamente, mesmo quando a ciência moderna afirma que não há na raça humana diferenciações genéticas que fazem com que existam raças. Entretanto, do ponto de vista social, cultural e político este termo foi ressignificado com o objetivo de positivá-lo, ou ainda, de realizar uma *desintoxicação semântica* (Munanga, 2020), objetivo com

que o movimento negro brasileiro e o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE continuam utilizando o termo para se referir a esse grupo social.

Outro termo elencado foi o de **etnia** que está relacionado com um grupo de pessoas que possuem uma ancestralidade comum, que compartilham uma mesma cosmovisão e que podem ou não viver em um mesmo território, falar a mesma língua. O conceito é utilizado para as populações indígenas e quilombolas no nosso país.

Além disso, deve-se compreender que há uma distinção os termos preconceito, discriminação e racismo, que muitos usam equivocadamente como sinônimo. O preconceito é um pré-julgamento, um conceito pré-concebido sobre algo que não conhecemos, temos vários tipos de preconceitos e criamos a todo momento; a discriminação é o ato de separar, segregar, diferenciar; e o racismo é, em resumo, a prática da discriminação a partir dos preconceitos em relação a grupos étnico-raciais específicos que podem ser reconhecidos a partir de traços observáveis. (Gomes, 2005). O racismo hierarquiza grupos de pessoas com traços físicos diferentes, tratando alguns desses grupos como superiores, por isso precisam estar no poder, e outros como inferiores, por isso precisam ser dominados.

Seque-se explicitando as categorias do IBGE que define a população negra como o conjunto de pretos e pardos autodeclarados, além dessas categorias temos indígenas, brancos e amarelos, esse último para definir a população asiática ou seus descendentes residentes no país; desvelando a complexidade das autodeclarações, devido à questão do Mito da Democracia e da política eugenista de melhoramento racial através da miscigenação que foi implementada no nosso país. Necessário afirmar que a simples justificativa da ascendência familiar negra e miscigenada não define o sujeito como negro, mas que devemos levar em consideração o fenótipo (traços físicos observáveis como tom da pele, nariz, boca, cabelo), e devido a maneira como o racismo de estruturou em nossa sociedade brasileira nem sempre todos sabem como se autodeclarar.

Além disso, a partir da perspectiva do Colorismo, ou Pigmentocracia, que afirma que pessoas negras com o tom de pele mais claro – pardas - ou que tem traços fenotípicos do rosto mais afilados e/ou cabelo liso sofrem menos racismo que pessoas negras retintas. Essa perspectiva ainda afirma que pessoas pardas podem ser mais aceitas em determinados lugares pois tem um *passing* para o branco que negros retintos não possuem (Walker, 1983).

Outrossim, torna-se necessário racializar também brancos, esse grupo que historicamente é tido como padrão de humanidade também deve ser sujeito de análises e deve agir no combate ao racismo, é por isso que Cardoso (2010) divide a branquitude em crítica e acrítica, sendo a primeira composta por pessoas brancas que reconhecem

e desaprovam o racismo na sociedade brasileira; e a última por aquelas que sustentam uma justificativa de negação do racismo e da superioridade racial branca.

As categorias descritas são mais que simples definições de coloração de pele, fazem parte da questão identitária no nosso país, elas estão relacionadas com os conceitos de estereótipo, representação, maioria minorizada e representatividade. O estereótipo, conforme Hall (2016) é a redução de pessoas à características simples e exageradas, essencializando e naturalizando essas características de maneira generalista a todos que formam determinados grupos. Essa questão está relacionada com a representação, que é a maneira como grupos sociais são representados imageticamente, muitas vezes são envoltos de estereótipos e assim podem não gerar representatividade para estes grupos sociais. Representatividade e representação não podem ser usados como sinônimos, nem sempre as representações escolhidas de grupos sociais podem criar um sentimento de serem retratados e/ou espelhados em alguém. A representatividade trata-se, de maneira geral, dos interesses coletivos de um grupo que são representados em torno de um ou mais de um representante que está alinhado com estas demandas, além disso a representatividade está relacionada com a construção da identidade de grupos e indivíduos.

Santos (2020) afirma que a população negra brasileira apesar de ser maioria demográfica da população do país (os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística de 2022 expõem que a população preta e parda representam 10,6% e 45,3%, respectivamente, e a população branca representam 42,8% da população total do país, ainda é sub-representada, ou seja, ela não é a maioria representada nas mídias, em lugares considerados de maior prestígio social, nos serviços públicos, no acesso a direitos etc., por isso esse grupo é uma *maioria minorizada*.

É através da compreensão desses conceitos que professores e professoras poderão proporcionar a seus alunos uma educação antirracista, pois a todo momento lidamos com milhares de informações equivocadas, erradas e estereotipadas, do senso comum, sobre as questões étnico-raciais. Nesse contexto, as leis mencionadas são os mecanismos que propiciam, institucionalmente, relações étnico-raciais mais saudáveis e equitativas.

## Referências

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

CARDOSO, L. Branquitude acrítica e crítica: a supremacia racial e o branco anti-racista. In: **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales**, Niñez y Juventud, v. 8, n. 1, p. 607-630, 2010.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03. Brasília: MEC, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, 2005, p. 39-62.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; Apicuri, 2016.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude**: usos e sentidos. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. **Cadernos Peneseb**, UFF, Rio de Janeiro, n. 5, p. 15-34, 2004.

SANTOS, Richard. **Maioria minorizada**: um dispositivo analítico de racialidade. Rio de Janeiro: Editora Telha, 2020.

## EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA ANTIRRACISTA: O QUE É?

Mauricio J. Souza Neto<sup>3</sup>

O termo Educação Linguística Antirracista é uma proposta nascida no cruzo (Rufino, 2019a, 2019b) de algumas oferendas feitas na encruzilhada dos estudos da linguagem. Ela surge pela necessidade de racialização dos estudos da linguagem, bem como o fez Gabriel Nascimento (2020), em seu *Racismo Linguístico*, ao denunciar as práticas de violência que incidiram/incidem sobre corpos negros, tal como nos sugeriram e fizeram Sueli Carneiro, Lélia Gonzalez, Frantz Fanon, Aimé Cesaire, Achille Mbembe, Abdias do Nascimento e muitos outros. Educação Linguística Antirracista é a busca por alternativas de uso da língua como justiça social e espaço de cura e pertencimento.

Há diferenças entre educação linguística e educação linguística antirracista. Entendo a educação linguística como toda e qualquer ação que envolva um pensamento sobre a língua e seu uso. Não temos educação linguística apenas nas aulas de línguas, nos espaços legitimados de saber/aprender, como a escola e a universidade. A educação linguística ocorre em casa, quando entendemos que não falamos com nossos pais da mesma forma que falamos com nossos primos; na rua, brincando com amigos; nos paredões, ao som do funk e outros ritmos desprestigiados pela sociedade; nos terreiros de candomblé, quando aprendemos que as ações e os elementos, por exemplo, no espaço sagrado têm um nome diferente do “mundo cá fora”.

Já uma educação linguística antirracista ocorre quando, nesses espaços de aprendizagem, nessas trocas e negociações linguísticas, nos damos conta da presença do racismo, o evidenciamos, o denunciemos e o combatemos.

Entender que há pessoas que falam *flamengo* e outras que falam *framengo* e que a variante /fr/ é mais comum em pessoas negras e pobres e que isso tem a ver com o processo de formação do povo brasileiro (Gonzalez, 1983) e de escolarização de uma parcela da sociedade também faz parte de uma educação linguística. No

---

<sup>3</sup> Graduado em Letras Vernáculas com Língua Estrangeira Moderna pela UFBA, onde também possuiu o título de Mestre e cursa doutorado em Língua e Cultura. CEO da Qfô: Language and Cultural Solutions e advisor na International School. É pesquisador do grupo de pesquisa DTeR - Discurso e Tensões Raciais, da Universidade Estadual de Santa Cruz (Uesc).

entanto, racializar esse debate a ponto de entender que esse fenômeno tem a ver com marcas históricas como a transmissão linguística irregular (Lucchesi; Baxter, 2009) e a negação da escolarização de africanos e afrodescendentes, e que o juízo de valor atribuído a um 'falar errado' tem a ver com a história do povo negro e a supremacia da branquitude é o reconhecimento do racismo linguístico (Nascimento, 2019) e uma prática da educação linguística antirracista.

Portanto, é importante refutar a ideia reducionista de que precisamos exaurir nossos dedos produzindo listas de palavras de cunho racista que devemos evitar utilizar. Educação Linguística Antirracista não é sobre isso, sequer se propõe a sugerir isso como ponto de partida, apesar da importância da ação. Evitar o uso de uma palavra para não soar racista, mas manter práticas racistas e escravocratas no dia a dia é um dos grandes paradoxos gerados de um antirracismo que parte da branquitude e a ela serve.

Educação Linguística Antirracista, como dito em Souza Neto (2021, p. 182), é:

um modo de vida, uma abordagem sociopolítico-pedagógica interdisciplinar, uma força de múltiplas ações combativas que busca agir contra todas as formas de racismo manifestado na língua(gem) através de práticas de entrincheiramento do racismo como força organizacional e estrutural da sociedade, de evidenciação e enfrentamento da branquitude (Müller; Cardoso, 2018), bem como de proposições de intervenção didática e política no que tange o uso da língua(gem).

A partir disso, podemos repensar a nossa concepção de língua, de educação, de educação linguística, as metodologias, abordagens e técnicas utilizadas, bem como o fazer docente como um todo. Educação Linguística Antirracista é uma proposta acesa de vida e de fazer viver sempre armado para identificar e lutar contra as amarras sociais causadas pelo racismo manifestado por meio da língua(gem).

É preciso enegrecer nossas ementas de cursos, trazer perspectivas outras para compreender língua, linguagem através de outras cosmovisões, tais como as indígenas, africanas e as afrodiaspóricas. Somente assim, engendraremos o letramento racial crítico (Ferreira, 2014), os letramentos de reexistência (Souza, 2009), movimentaremos a transgressão como pedagogia (Hooks, 2016), mobilizaremos pedagogias culturalmente relevantes (Ladson-Billings, 1995) para propormos uma educação antirracista (Cavalleiro, 2011) e conseguirmos atingir uma educação que vise à formação cidadã, crítica e protagonista.

## Referências

- CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro Edições, 2001.
- FERREIRA, Aparecida de Jesus. Teoria Racial Crítica e Letramento Racial Crítico: narrativas e contranarrativas de identidade racial de professores de línguas. **Revista da ABPN**, v. 6, n. 14, p. 236-263, 2014.
- GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: SILVA, L. A. *et al.* Movimentos sociais urbanos, minorias e outros estudos. **Ciências Sociais Hoje**, Brasília, Anpocs, n. 2, p. 223-244, 1983.
- HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.
- LADSON-BILLINGS, Gloria. But that's just good teaching! The case for culturally relevant pedagogy. **Theory into practice**, v. 34, n. 3, p. 159-165, 1995.
- LUCCHESI, Dante; BAXTER, Alan. A transmissão linguística irregular. In: LUCCHESI, D., BAXTER, A.; RIBEIRO, I., (org.). **O português afro-brasileiro**. Salvador: Edufba, 2009, p. 101-024.
- NASCIMENTO, Gabriel. **Racismo linguístico: os subterrâneos da linguagem e do racismo**. Belo Horizonte: Editora Letramento, 2019.
- RUFINO, Luiz. Pedagogia das encruzilhadas. **Revista Periferia**, Duque de Caxias, RJ, v. 10, n. 1, p. 71-88, 2019b. DOI: <https://doi.org/10.12957/periferia.2018.31504>.
- RUFINO, Luiz. **Pedagogia das encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019a.
- SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Letramentos de reexistência: culturas e identidades no movimento hip-hop**. 2009. 219f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas - SP, 2009.
- SOUZA NETO, Mauricio. Por que pensar hoje em uma educação linguística antirracista? Limites, tensões e possibilidades. **Revista Paraguaçu**, Amargosa, BA, v. 1, n. 1, p. 168-191, 2021.

## O ESTUDO DE LÍNGUAS INDÍGENAS BRASILEIRAS: UMA PERSPECTIVA ANTICOLONIAL

Shelton Lima de Souza<sup>4</sup>

As línguas indígenas brasileiras ainda são pouco conhecidas, mesmo que muitas delas ainda sejam faladas em vários espaços do Brasil. São cerca de 180 línguas indígenas divididas entre os troncos linguísticos Tupi e Macro-Jê, divididos em diferentes famílias linguísticas e famílias linguísticas isoladas – não vinculadas a um tronco linguístico – como Yanomami, Tukano, Tikuna, Maku, Karíb, Pano, Aruak, Arawá etc. (Rodrigues, 1994). As línguas pertencentes a esses troncos e famílias linguísticas estão situadas em várias regiões do Brasil, sendo que algumas delas, como o Tikuna, são faladas por uma população de mais de 30.000 pessoas (Facó, 2000).

Desde a segunda metade do século XX, pesquisadores e pesquisadoras, dentre esses linguistas brasileiros, vêm se preocupando em estudar povos indígenas e suas línguas. Ao longo do tempo, linguistas indígenas também estão entendendo que eles mesmos podem obter formação e, assim, empreender trabalho de análise e de descrição de suas línguas que demonstram preocupação em produzir projetos de estudos voltados para o ensino de línguas em suas comunidades/terras indígenas.

Nesse sentido, diferentemente de alguns linguistas não indígenas, cuja preocupação em analisar línguas se restringiam ao desenvolvimento de conhecimento científico para produção de gramáticas descritivas e de modelos teóricos explicativos referentes à composição de sistemas gramaticais, os linguistas indígenas, além de inter-relacionar conhecimentos próprios socioculturalmente constituídos com saberes advindos de espaços universitários, direcionam seus trabalhos para ações de visibilização linguístico-cultural e de educação em seus territórios. Considero essa prática dos linguistas indígenas como uma ação anticolonial, tendo em vista que a

---

<sup>4</sup> Doutor em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e mestre em Linguística e Licenciado em Letras: Português do Brasil como Segunda Língua pela Universidade de Brasília (UnB). Professor de Linguística e Língua Portuguesa no Centro de Educação, Letras e Artes/ Cella da Universidade Federal do Acre/Ufac e professor permanente do Programa de Pós-graduação em Letras: Linguagem e Identidade/PPGLI/Ufac e do Programa Grupo de Pesquisa em Análise do Discurso e Ensino de Línguas (Geadel) e coordenador do Laboratório de Interculturalidade/PPGLI/Ufac. Pesquisador no campo das línguas, das identidades e da educação de diferentes povos, tais como indígenas, surdos etc.



produção linguística indígena está adquirindo autonomia por meio da reflexão de línguas a partir de perspectivas indígenas, visto que, conforme a máxima construída por Baniwa (2017), “é preciso superar a epistemologia colonial”.

Um trabalho voltado para uma língua indígena que considero um exemplo de produção linguística anticolonial é o livro *Hãtxa Kena Xarabu* (Saberes do Povo Huni Kuĩ, em uma tradução aproximada) de Joaquim Maná (Kaxinawá, 2020).<sup>5</sup> O livro foi desenvolvido na língua Hãtxa Kuĩ – uma amostra da resistência frente à hegemonia do português –, língua do povo Huni Kuĩ, em um formato que, a princípio, parece um dicionário tradicional nos moldes dos dicionários produzidos com base em línguas ocidentais; contudo, é apenas aparência mesmo. Trata-se de um trabalho em que os itens lexicais são discutidos a partir do conhecimento cultural do povo Huni Kuĩ. Não se trata de uma descrição lexicográfica comumente feita pelos linguistas, mas uma amostra das compreensões que os Huni Kuĩ têm dos saberes que os constituem enquanto povo. Maná, por muitos anos, promove diálogos entre os conhecimentos socioculturais de seu povo e os saberes que vem desenvolvendo em espaços acadêmicos, a partir de sua formação na graduação, no mestrado e no doutorado.

Assim como Maná, outros indígenas no Acre, como Purumã Shanenawa<sup>6</sup>, estão preocupados com formas de diálogos entre os conhecimentos ancestrais e o conhecimento adquirido por meio de formações acadêmicas. Nesse processo de construção de conhecimento misto, que considero uma forma de resistência anticolonial que os pesquisadores indígenas estão desenvolvendo, Purumã produziu uma dissertação de mestrado (Shanenawa, 2022) sobre os usos linguísticos da língua Nuku Tsäy, falada pelos Shanenawa, e o português na aldeia Morada Nova/Terra Indígena Katukina/Kaxinawá, localizada na cidade de Feijó/AC. No trabalho em tela, Purumã, além de apresentar uma importante descrição e análise das formas de usos linguísticos que foram desenvolvidas pelos Shanenawa, sobretudo ao longo do contato com a sociedade envolvente, apresenta uma descrição histórica da formação da Terra Indígena Katukina/Kaxinawa que pode se estabelecer como uma das fontes históricas para a compreensão da constituição de aldeias construídas pelos povos indígenas no

---

<sup>5</sup> Joaquim Maná é linguista e indígena do povo Huni Kuĩ.

<sup>6</sup>Também conhecido pelo seu primeiro nome em português Eldo Shanenawa, Purumã é indígena Shanenawa, pedagogo com mestrado em Letras: Linguagem e Identidade e presidente da Opiac – Organização dos Professores Indígenas do Acre. Atualmente, é doutorando no Programa de Pós-graduação em Letras: Linguagem e Identidade da Universidade Federal do Acre/Ufac, sendo um dos pós-graduandos da primeira turma de mestrado e de doutorado composta somente por pesquisadores indígenas em uma universidade pública brasileira.

Acre, em particular do povo Shanenawa. Além disso, com base em questões históricas, Purumã mostra a importância de olhar para as línguas a partir de vieses que ultrapassam a mera estrutura gramatical, o que, de maneira contundente, se mostra uma postura anticolonial.

Desse modo, pesquisadores indígenas estão construindo formas de diálogos importantes que, a meu ver, vão se tornar parte da sociedade brasileira. Assim, além de sabermos nas escolas sobre histórias, mitos, enfim, conhecimentos diversos sobre as sociedades ocidentais, também saberemos, em pé de igualdade, sobre línguas, histórias, mitos e outros aspectos culturais produzidos por sociedades indígenas, levando-nos a compreender o que Ailton Krenak nos ensina: “hoje estamos todos diante da iminência de a terra não suportar a nossa demanda” (Krenak, 2020, p. 45). Ou seja, somos todos partes de um mundo só.

## Referências

BANIWA, Gersem. **"É preciso superar a epistemologia colonial", diz Gersem Baniwa**. Palestra proferida na Universidade Federal de Goiás/UFG (2017). Disponível em: <https://ufg.br/n/99084-e-preciso-superar-a-epistemologia-colonial-diz-gersem-baniwa>. Acesso em: 4 fev. 2023.

KAXINAWÁ, Joaquim Paulo de Lima. **Hätxa Kena Xarabu**. Rio Branco: Editora Nepan/Laboratório de Interculturalidade, 2020.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. **Para o conhecimento das línguas indígenas**. São Paulo: Edições Loyola, 2 ed., 1994.

SOARES, Marília Facó. **O supra-segmental em Tikuna e a teoria fonológica**: investigação de aspectos da sintaxe Tikuna, vol. 1. Campinas: Editora da Unicamp, 2000.

## PANORAMA DA PRESENÇA DE LÍNGUAS AFRICANAS NO BRASIL

Andressa Queiroz da Silva<sup>7</sup>

Apresentar e identificar a **presença** das línguas africanas no português brasileiro é necessário para desmistificar a unicidade da língua oficial de colonização, a Língua Portuguesa. Destacamos o termo “presença” porque queremos enfatizar as contribuições dos povos africanos para a língua portuguesa brasileira e que muitos definem como mera *influência*.

A aula dialogou com o que Nascimento (2019) define como *Racismo Linguístico*, que não se trata apenas de palavras que tenham um teor racista, mas também o não destaque ou o não reconhecimento das línguas africanas na nossa língua, o menosprezo a essa herança e a sua definição como mera influência. Dessa maneira, primeiramente foi estabelecido que os conceitos de língua e de dialeto são constituídos em relações de poder, não são dependentes da quantidade de falantes, do território e/ou de níveis de “complexidade”; assim, línguas não são produções pacíficas, mas imposições socio-linguístico-culturais. Além disso, há diferença entre língua oficial, língua nacional e língua mais falada.

Em seguida, foi apresentado o mapa da diáspora africana, com as rotas do tráfico negreiro, e foi explicitado que os portugueses se detinham no litoral do continente. Também foram expostas as estimativas de Eltis e Richardson (2011), segundo as quais ao longo de 350 anos foram retirados do continente africano, à força, 12,5 milhões de pessoas, sendo esta uma das maiores migrações forçadas da história (Mariuzzo *apud* Eltis; Richardson, 2011).

Seguimos elencando as perspectivas teóricas que conceituam o fenômeno linguístico da presença das línguas africanas no português brasileiro, como: empréstimos linguísticos, *pidgins*, crioulização, semicrioulo, crioulo ou africanização. Foram apresentados também os troncos linguísticos no contexto pós-colonial, que estimam a resistência de 2.146 línguas (Petter *apud* Lewis *et al*, 2014). Além disso,

---

<sup>7</sup> Graduada no curso de Licenciatura em Letras- Português na Universidade Federal do Acre–Ufac (2017). Formada no curso de aperfeiçoamento Uniafro: Política de Promoção de Igualdade Racial na escola–UFAC (2016); no Aperfeiçoamento Educação para as Relações Étnico-raciais na Educação Básica pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2021). Mestra pelo Programa de Pós-graduação em Letras: Linguagem e Identidade e doutoranda pelo mesmo programa. É Pesquisadora do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas NEABI. Faz parte do Grupo de Estudos em Análise de Discursos e Ensino de Línguas – Geadel. Professora de Língua Portuguesa da Educação Básica do Estado do Acre.

ocorreu uma exposição, a partir de localizações geográficas, dos troncos linguísticos, famílias e línguas.

Foi definido que, para analisar a presença das línguas africanas no português brasileiro, é necessário adotar uma perspectiva raciolinguística, que é aquela que

busca compreender a interação entre linguagem e raça dentro da produção histórica da governabilidade do Estado-nação/colônia e os modos pelos quais as distinções coloniais dentro e entre fronteiras de estados-nação continuam a moldar formações linguísticas e raciais contemporâneas. (Nascimento *apud* Rosa; Flores, 2017, p. 03).

Definida a perspectiva escolhida, seguimos apresentando pesquisas que já destacavam a presença das línguas africanas no Brasil, tais como: Nina Rodrigues (1932), na obra *Os africanos no Brasil*; João Ribeiro (1897), que conceituou o verbete “Elemento Negro” na obra *Dicionário gramatical*; Renato Mendonça ([1933] 2012), no livro *A influência africana no português do Brasil*; Jacques Raimundo (1933), no livro *O elemento afro-negro na língua portuguesa*. Pesquisas mais contemporâneas também foram apresentadas, como a de Sônia Queiroz (1998), intitulada *Pé Negro no barro branco: a língua dos negros da Tabatinga*, a de Carlos Vogt e Peter Fry (2014), denominada *Cafundó: a África no Brasil*, e a obra organizada por Dante Lucchesi, Alan Baxter e Ilza Ribeiro (2009), qual seja: *O Português Afro-Brasileiro*.

Por conseguinte, apresentamos fatores sócio-históricos a partir de Mattos e Silva (2004), que reforçam a presença de línguas africanas no português brasileiro, como: a demografia histórica do Brasil do século XVI ao XIX; a mobilidade populacional dos africanos e afro-descendentes do Brasil colonial e pós-colonial; a escolarização ou a ausência de escolarização entre os séculos XVI e XIX; e as reconfigurações socioculturais, políticas e linguísticas ao longo do século XIX; além de fatores intralinguísticos, a partir da descrição feita por Petter (2007), como: nível fonológico; nível sintático; e nível morfossintático.

Para concluir, destacamos a presença de vocábulos de origem africana que são cotidianamente falados no país, perfazendo, segundo os dados de Castro (2001), 3.517 termos. Bonvini (2008) acredita que sejam entre 3.000 e 4.000 vocábulos. Além disso, destacamos que as religiões de matrizes africanas em seus ritos ainda carregam muitas dessas palavras.

## Referências

- BONVINI, Emilio. Línguas Africanas e português falado no Brasil. In: FIORIN, José Luiz; PETTER, Margarida (Orgs). **África no Brasil: a formação da língua portuguesa**. São Paulo: Contexto, 2008.
- LUCCHESI, Dante; BAXTER, Alan; RIBEIRO, Ilza (Org.). **Português afro-brasileiro**. Salvador: EDUFBA, 2009.
- MARIUZZO, Patrícia. **Atlas do comércio transatlântico de escravos**. Ciência e Cultura, São Paulo, Vol. 63, N.1. Jan. 2011. ISSN 2317-6660.
- MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. **Ensaio para uma sócio-história do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- MENDONÇA, Renato. **A influência africana no português do Brasil**. Brasília: FUNAG, [1993] 2012.
- NASCIMENTO, Gabriel. **Racismo linguístico: os subterrâneos da linguagem e do racismo**. Belo Horizonte: Letramento, 2019.
- PETTER, Margarida (org). **Introdução à Linguística Africana**. São Paulo: Contexto, 2015.
- QUEIROZ, S. M. M. **Pé preto no barro branco: A língua dos negros da Tabatinga**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.
- RAIMUNDO, Jacques. **O elemento afro-negro na língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Renascença, 1933.
- RODRIGUES, Nina. **Os africanos no Brasil** [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2010. 303 p. ISBN: 978-85-7982-010-6.

## LITERATURA NEGRA BRASILEIRA E LITERATURA AFRICANA

Jeissyane Furtado da Silva<sup>8</sup>

A previsão do ensino da História e Cultura Afro-brasileira pela Lei nº 10.369/2003 regulamenta um “estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional” (Brasil, 2003), em cujo artigo 26-A §2º, está previsto o ensino e a inserção da literatura negra como conhecimento particular ao currículo nacional. Enquanto sistema literário, a **Literatura Negra Brasileira** e **Literatura Africana** estão muito além de aspectos raciais ou geográficos, pois determinam, expressam e representam vivências e perspectivas sobre o sujeito negro e o mundo ao qual está circunscrito.

Em *A origem dos outros: seis ensaios sobre racismo e literatura* (2019), Toni Morrison articula os objetivos, os métodos e, principalmente, os desafios aos quais a literatura negra está alçada, seja por suas composições temáticas ou por suas veiculações e recepções nos aspectos extrínsecos ao texto. No entanto, ao dispor de duas literaturas que se encontram e se divergem, a Literatura Negra Brasileira e a Literatura Africana se atravessam por meio do imperialismo, do colonialismo e da escravidão, ao imprimir as marcas sociais, políticas, econômicas e identitárias que caracterizam a história da África e da América após o século XVI.

Por *Literatura Africana*, entendo a produção literária dos países africanos, coincidindo com o processo de emancipação política dessas nações. No caso da literatura africana de língua portuguesa, na qual estamos inseridos linguisticamente, esta compreende os países da Angola, Moçambique, Cabo Verde, Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe, aos quais podem ser compreendidos como *literatura de alienação* (1850-1900), *literatura de nacionalismo* (1900-1930), *literatura de rompimento* (1930-1950) e *literatura de independência* (1950-2000).

Por *Literatura Negra Brasileira*, adotando a perspectiva teórica de Cuti (2010), entendo é uma tentativa de compreender as representações do negro na literatura brasileira, seja como personagem ou escritor, em prol de uma identificação e análise dos procedimentos culturais, identitários e sociais que particularizam a experiência

---

<sup>8</sup> Doutoranda e mestra em Letras: Linguagem & Identidade, pelo Programa de Pós-graduação em Letras: Linguagem e Identidade, da Universidade Federal do Acre. Professora do Magistério Superior de Teoria Literária e Literaturas Vernáculas, da Universidade Federal do Acre - Ufac.

afrodescendente, marcada e atravessada pela escravidão. Por isso, as duas produções trazem abordagens às suas escritas e temáticas, em uma luta contra os processos coloniais e escravocratas que perduram, até mesmo, na contemporaneidade.

Nesta perspectiva, o escritor e crítico africano Ngugi wa Thiong'o (2017) propõe que a prática literária luta contra o imperialismo em quaisquer âmbitos em que este está presente, do econômico ao psicológico. Para isso, os escritores e suas respectivas obras se elaboram sobre o pensamento estético da escrita sobre/para/pelo negro, na medida em que este corpo é uma ferramenta de estilo nas temáticas sobre as quais a Literatura Negra e Africana se dispõe a pensar, em âmbitos sociológicos, psicológicos, filosóficos e econômicos.

Como o Outro que está em constante processo de significação e que, em muitos momentos, usa a *Literatura* como ferramenta discursiva à sua construção de mundo, o escritor negro, na forma como se trabalhou na aula oferecida ao curso *Racismos e antirracismos no ensino de línguas*, se aprofunda em temas como a escravidão, o testemunho, a alforria, a liberdade, a maternidade, o corpo, a sexualidade, a solidão, a loucura, o tráfico, a representatividade, a vulnerabilidade social, a descolonização, a identidade, a ancestralidade, a invisibilidade social, a favelização, a religião, a luta territorial, a história e a memória, enquanto processos temáticos articulados e difundidos no texto literário negro-brasileiro e africano.

No entanto, é válido dispor que, ao longo das obras e dos períodos em que vão sendo construídas, além de serem temas que se imbricam, se articulam e estabelecem relações codependentes, esses temas vão se reformulando em uma perspectiva diacrônica a ponto de elucidar as complexidades do corpo negro e os demais efeitos que este carrega dos anos de experiência escravocrata, que o desumanizou e o inviabilizou como indivíduo social. Neste sentido, pensando nas articulações entre os temas, relembremos o conto *Pai contra mãe* (1906), de Machado de Assis, que exprime diferentes parâmetros sociais, diante das suas concepções e representações sobre cidadania, trabalho e família, mas também adentra em questões essenciais à subjetividade humana, no que confere aos dispostos sobre direitos individuais, liberdade e reconhecimento do indivíduo.

Dentre os diversos textos que podem ser abordados, do Romantismo à literatura contemporânea brasileira ou dos textos literários africanos de língua portuguesa, marcando aspectos da lusofonia e de suas intermitências culturais, abordar o texto literário, a exemplo do conto machadiano supramencionado, surge como possibilidade de reflexão à cultura e história afro-brasileira e brasileira. Em sala de aula, dispor de tais textos possibilita levar uma (re)constituição discursiva sobre o

negro e as suas particularidades, contestando a *história única* que permeia o ensino tradicional e, ainda, eurocêntrico da história brasileira.

Dispor novos discursos, compreender os heróis da história africana e afro-brasileira e dimensionar as compreensões temáticas que são proporcionadas pelo texto literário são práticas e competências na promoção de uma educação antirracista, com o qual temos nos comprometido, em busca de uma sociedade mais justa, consciente de seus problemas sociais e raciais, reconhecendo e reeducando nas eventuais práticas racistas.

## Referências

BRASIL. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática 'História e Cultura Afro-Brasileira', e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2003. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm)>. Acesso em: 31 jul. 2022.

CUTI. **Literatura negro-brasileira**. São Paulo: Selo Negro, 2010.

MORRISON, Toni. **A origem dos outros**: seis ensaios sobre racismo e literatura. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. (epub).

THIONG'O, Ngũgĩ wa. **Desplazar el centro**: la lucha por las libertades culturales. España: Rayo Verde Editorial, 2017.



## IDEOLOGIAS LINGUÍSTICAS NA BNCC

Alexandra Nunes Santana<sup>9</sup>

O Brasil sofre com índices nada satisfatórios em avaliações de larga escala, internamente, e também em relação aos outros países, como Finlândia, Japão e Suécia, que apresentam os melhores sistemas de ensino e lideram o *ranking* de avaliações internacionais. Diante desse quadro, e com a intenção de “diminuir” a desigualdade no ensino/aprendizagem que ocorre entre os estados e municípios da Nação, foi formulado um documento que define as aprendizagens essenciais que todos os/as alunos/as devem desenvolver ao longo da Educação Básica, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A BNCC é referência nacional e obrigatória para a (re)organização curricular dos sistemas e das redes escolares dos estados, do DF e dos municípios e tem como um dos propósitos direcionar a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (Brasil, 2017, p. 7). No entanto, vale assinalar que a implementação de um currículo único pode reforçar uma visão de cultura homogênea, assim como de língua única/homogênea. Por isso, analisar a nova BNCC, para verificar como é abordado o fenômeno da heterogeneidade linguística e, conseqüentemente, que ideologia(s) linguística(s) está(ão) presente(s) no documento, ou seja, que ideologia(s) linguística(s) deverá(ão) estar presente(s) nas salas de aula do país é importante porque essas ideologias afetam o ensino/aprendizagem da língua portuguesa, uma vez que deixando de abordar de maneira mais significativa a diversidade linguística e cultural, continuaremos a amargar baixos índices e, principalmente, o insucesso escolar dos/as estudantes.

A BNCC mantém muitos dos princípios já adotados nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), visto que a centralidade no texto e nos gêneros textuais/discursivos permanece, ou seja, continua assumindo a perspectiva enunciativa-discursiva de linguagem. Isso é importante, porque não se pode pensar em um ensino de língua portuguesa de maneira descontextualizada, sem articular os usos

---

<sup>9</sup> Doutoranda em Estudos Linguísticos pela UEM. Integrante do grupo de pesquisa Letramento, etnografia, interação, aprendizagem e multilinguismo (Leiam). Autora do livro “Políticas e Ideologias linguísticas: a variação linguística no livro didático e na prática docente de Língua Portuguesa”. Professora da Rede Estadual de Educação do Paraná.

sociais da língua, já que “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem” (Bakhtin, 2011, p. 261). Outro ponto fundamental da BNCC é a valorização da diversidade cultural, uma vez que além de ser apontada a importância de se organizar as práticas em sala de aula em consonância com os eixos temáticos e os campos de atuação, a Base alerta para a consciência ao selecionar conteúdos que exprimem a diversidade humana cultural do Brasil no momento de preparar as aulas, pois “se estima que mais de 250 línguas são faladas no país – indígenas, de imigração, de sinais, crioulas e afro-brasileiras, além do português e de suas variedades”, e esse “patrimônio cultural e linguístico é desconhecido por grande parte da população brasileira” (Brasil, 2017, p. 68). Essa visão permite “reverter a situação de exclusão histórica dos grupos marginalizados, por meio da igualdade de oportunidades para ingressar e permanecer na escola” (Souza, 2019, p.111). No entanto, é pertinente refletir até que ponto se está realmente valorizando a diversidade cultural. Essa valorização se estende ao trabalho com todos os campos de atuação ou é reservado apenas para o campo artístico-literário. Lembrando que valorizar a diversidade cultural no ensino/aprendizagem da língua portuguesa é oportunizar aos/às estudantes uma ampliação de repertório, de interação com culturas, línguas e usos linguísticos diversificados, o que o Círculo de Bakhtin já defendia há muito tempo.

Considerando que os sujeitos circulam por diferentes esferas sociais e levam usos e formas linguísticas de uma esfera para a outra, mobilizando na produção de seus enunciados formas lexicológicas, morfológicas, sintáticas, semânticas (no sentido de valorativas) e textuais que não seriam comuns a um determinado campo ou algum gênero (Torquato, 2021). Essa movimentação possibilita aos sujeitos dialogarem com visões de mundo e universo de valores distintos, que podem ser semelhantes ou contraditórios. Circular por distintas esferas e dialogar com vários universos valorativos possibilita ao/à estudante compreender que às vezes mobilizam valores contraditórios em seus próprios enunciados.

Assim, quando a BNCC assinala a necessidade de “discutir, no fenômeno da variação linguística, variedades prestigiadas ou estigmatizadas e o preconceito linguístico que as cerca, questionando suas bases de maneira crítica” (Brasil, 2017, p. 83) percebemos a possibilidade de explorar no ensino/aprendizagem da língua portuguesa os valores atribuídos às formas e usos linguísticos, ou seja, às línguas sociais na perspectiva bakhtiniana.

Sendo assim, o papel da escola é fazer com que o/a aluno/a entenda/aprenda como as línguas sociais funcionam nas práticas sociais, ou seja, ensiná-los/las a refletir sobre as escolhas dos recursos linguísticos, sobre as formas linguísticas em relação aos gêneros, aos projetos de dizer.

## Referências

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Curricular BNCC**. Brasília, 2017.

SOUZA, E. K. **Ensino de Língua Portuguesa na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): criando inteligibilidade para a prática de análise linguística**. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2019.

TORQUATO. C.P. Desregulamentação e decolonialidade linguísticas no ensino de língua. In: SILVA. W. R., (org.). **Contribuições sociais da Linguística Aplicada: uma homenagem a Inês Signorini**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021, p. 317-370.

## O USO DE GÊNEROS NA SALA DE AULA E A LEI 10.639/2003 E 11.645/2008

Andressa Queiroz da Silva<sup>10</sup>

A implantação e implementação da Base Nacional Curricular Comum – BNCC, desde 2017, sob o pretexto de continuar a modernização dos currículos diante da introdução das novas tecnologias digitais, vem sofrendo críticas por parte dos profissionais de educação.

No campo do ensino de Línguas o documento assume a perspectiva enunciativo-linguística de linguagem que já vinha sendo utilizada nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN. É perceptível que a BNCC traz para a centralidade o texto, especificamente os gêneros textuais, suas características mais ou menos fixas e principalmente seu uso na sociedade.

Os professores e as professoras de ensino de Línguas, principalmente de Língua Portuguesa, analisando o documento de referência e o Plano de Curso Orientador das aprendizagens podem verificar que este divide as habilidades em bimestres e que cada bimestre foca em uma tipologia textual e dentro dos campos de atuação prioriza um gênero textual para ser avaliado.

Dessa maneira, diante da invisibilização de conteúdos direcionados, de maneira explícita, ao tema da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena e com o objetivo de efetivar as leis 10.639/2003 e 11.645/2008 durante todo o ano letivo e no componente curricular de Línguas (Portuguesa, Inglesa e/ou Espanhola) os professores e as professoras podem centrar seus olhos a partir dos gêneros textuais.

Através do ensino dos gêneros textuais os professores e as professoras podem inserir as temáticas acima elencadas, mas é claro que para isto é necessário que estes se informem e busquem materiais para além das informações disponibilizadas pelos livros didáticos.

---

<sup>10</sup> Graduada no curso de Licenciatura em Letras- Português na Universidade Federal do Acre–Ufac (2017). Formada no curso de aperfeiçoamento Uniafro: Política de Promoção de Igualdade Racial na escola–Ufac (2016); no Aperfeiçoamento Educação para as Relações Étnico-raciais na Educação Básica pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2021). Mestra pelo Programa de Pós-graduação em Letras: Linguagem e Identidade e doutoranda pelo mesmo programa. É Pesquisadora do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas NEABI. Faz parte do Grupo de Estudos em Análise de Discursos e Ensino de Línguas – Geadel. Professora de Língua Portuguesa da Educação Básica do Estado do Acre.

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Curricular BNCC**. Brasília, 2017.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática 'História e Cultura Afro-Brasileira', e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2003. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm)>. Acesso em: 31 jul. 2022.

**SEÇÃO I**

**NILMA LINO GOMES:  
LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO  
FUNDAMENTAL - ANOS INICIAIS**





## Valorizando as diferenças

Bárbara do Vale Martins  
Cauê Lucas Azevedo da Silva  
Rafael Cauê Leite Fabrício

### Sequência Didática

Componente Curricular: Língua Portuguesa  
Turma: 3º ano Ensino Fundamental - Anos Iniciais

Habilidades BNCC:

**(EF35LP11)** Ouvir gravações, canções, textos falados em diferentes variedades linguísticas, identificando características regionais, urbanas e rurais da fala e respeitando as diversas variedades linguísticas como características do uso da língua por diferentes grupos regionais ou diferentes culturas locais, rejeitando preconceitos linguísticos.

**(EF35LP15)** Opinar e defender ponto de vista sobre tema polêmico relacionado a situações vivenciadas na escola e/ou na comunidade, utilizando registro formal e estrutura adequada à argumentação, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.

**(EF35LP26)** Ler e compreender, com certa autonomia, narrativas ficcionais que apresentem cenários e personagens, observando os elementos da estrutura narrativa: enredo, tempo, espaço, personagens, narrador e a construção do discurso indireto e discurso direto.

Desenvolvimento:

**1º Momento:** Acolhimento

Primeiramente, o professor trabalhará o desenvolvimento do estímulo da curiosidade dos alunos apresentando o vídeo “A contribuição dos negros na cultura brasileira”. Após o vídeo, o docente abordará os feitos do povo negro para a construção do Brasil como: conhecimentos de mineração, metalurgia, marcenaria, plantação e colheita do café, açúcar e construção de máquinas de engenhos, etc., frisando a importância do povo negro para a ciência, economia e desenvolvimento do país.

Imagem 1: Gilberto Gil no videoclipe “Ser Diferente é Normal”



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=XpG6DoORPIs>.

## 2º Momento

Em um segundo momento, o professor, utilizando-se da ludicidade, fará um jogo com os alunos, que acontecerá da seguinte maneira:

1. Haverá dois espaços para que a brincadeira ocorra, um para a trilha (no chão) e outro para pescaria (um lugar próximo à trilha). O ambiente da trilha será demarcado com os campos de avanço e a linha de chegada.
2. No que se refere à pescaria, junto aos peixes terão palavras como "A coisa tá preta", "Mulata", "Crioulo/Negão", "Cor de pele", "Doméstica", "Meia tigela", "Cabelo ruim", "Mercado negro", "magia negra", "lista negra", "ovelha negra", "gato preto", humor negro", que serão lidas pelos alunos ao pescar e, nesse momento, o professor perguntará se utilizar aquela palavra é adequado ou não. Caso o aluno acerte, avançará na trilha, caso erre, permanece onde está. No momento em que a questão é respondida pelo discente, o docente abordará o uso, não uso ou troca de expressões, trabalhando no sentido de construir a criticidade dos educandos.

## 3º Momento

Em um terceiro momento, o conto do Patinho Feio seria apresentado para os alunos, inicialmente através de um vídeo (<https://www.youtube.com/watch?v=UleHGh7yOX8>) e, posteriormente, o docente trabalharia oralmente o texto do conto e as questões referentes aos elementos textuais com a interpretação das fábulas lidas com perguntas: Qual é o título do texto? Qual é o gênero textual do texto? Como a mamãe Pata ficou quando os filhotes nasceram? E assim sucessivamente, com a finalidade de trabalhar a diversidade e o preconceito.

Imagem 2: Cena da animação O Patinho Feio



O Patinho Feio

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=UleHGh7yOX8>

Em seguida o texto para leitura:



### O patinho feio

ERA UMA VEZ uma mamãe pata que teve 5 ovos. Ela esperava ansiosamente pelo dia em que os seus ovos quebrassem e deles nascessem os seus queridos filhos!

Quando esse dia chegou, os ovos da mamã pata começaram a abrir, um a um, e ela, alegremente, começou a saudar os seus novos patinhos. Mas o último ovo demorou mais a partir, e a mamã começou a ficar nervosa...

Finalmente, a casca quebrou e, para surpresa da mamã pata, de lá saiu um patinho muito diferente de todos os seus outros filhos.

– Este patinho feio não pode ser meu! Exclama a mamã pata.

– Alguém te pregou uma partida. Afirmo a vizinha galinha.

Os dias passaram e, à medida que os patinhos cresciam, o patinho feio tornava-se cada vez mais diferente dos outros patinhos.

Cansado de ser gozado pelos seus irmãos e por todos os animais da quinta, o patinho feio decide partir.

Mesmo longe da quinta, o patinho não conseguiu paz, pois os seus irmãos perseguiam-no por todo o lago, gritando:

– És o pato mais feio que nós alguma vez vimos!

E, para onde quer que fossem todos os animais que encontrava faziam troça dele.

– Que hei de eu fazer? Para onde hei de ir? O patinho sentia-se muito triste e abandonado.

Com a chegada do inverno, o patinho cansado e cheio de fome encontra uma casa e pensa:

– Talvez aqui encontre alguém que goste de mim! E assim foi.

O patinho passou o inverno aconchegadinho, numa casa quentinha e na companhia de quem gostava dele. Tudo teria corrido bem se não tivesse chegado a primavera e com ela, um gato malvado, que enganando os donos da casa, correu com o patinho para fora dali!

– Mais uma vez estou sozinho e infeliz.... Suspirou o patinho feio.

O patinho seguiu o seu caminho e, ao chegar a um grande lago, refugiou-se junto a uns juncos, e ali ficou durante vários dias.

Um dia, muito cedo, o patinho feio foi acordado por vozes de crianças.

– Olha! Um recém-chegado! Gritou uma das crianças. Todas as outras crianças davam gritos de alegria.

– E é tão bonito! Dizia outra.

– Bonito?... De quem estarão a falar? Pensou o patinho feio.

De repente, o patinho feio viu que todos olhavam para ele e, ao ver o seu reflexo na água, viu um grande e elegante cisne.

– Oh!... Exclama o patinho admirado. Crianças e outros cisnes admiravam a sua beleza e cumprimentavam-no alegremente.

Afinal ele não era um patinho feio, mas um belo e jovem cisne!

A partir desse dia, não houve mais tristezas, e o patinho feio que agora era um belo cisne, viveu feliz para sempre!

Fonte: [https://bebeatual.com/historias-patinho-feio\\_105](https://bebeatual.com/historias-patinho-feio_105)

### Compreensão da leitura durante a oralidade:

1. Qual é o título do texto?
2. Qual é o gênero textual do texto?
3. Como a mamãe Pata ficou quando os filhotes nasceram?
4. O que a vizinhança achou dos filhotes da mamãe Pata?
5. Por que o pequeno patinho fugiu?
6. “Bonito?... De quem estarão a falar? Pensou o patinho feio”. Por que o patinho pensou assim?
7. Por que os irmãos do patinho e os outros animais o chamavam de feio?
8. O patinho era mesmo feio?
9. Por que as diferenças do patinho incomodavam os irmãos e outros animais?
10. Ser diferente é normal?

**Atividade de conclusão:** Aprender a cantar a música “Ser Diferente é Normal” para uma futura apresentação.

### Recursos:

- Data show;
- Jogo da trilha;
- Jogo da pescaria;
- Fábula impressa.

### REFERÊNCIAS

ACRE. Secretaria de Estado de Educação do Acre. **Cadernos de orientação curricular: orientações curriculares para o ensino fundamental** – Caderno 1, 1º ao 5º ano. Rio Branco, AC: SEE, 2009.

ALEXANDRA. **O Patinho Feio**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UleHGh7yOX8>. Acesso em: 27 maio 2022.

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

NINE GIRLS. **A Contribuição dos Negros Na Cultura Brasileira** - Trabalho De Língua portuguesa. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xykDHAHZzXE>. Acesso em: 27 maio 2022.

OLIVEIRA, A. C. A. et al. **Cartilha: O racismo presente nas palavras e expressões no português brasileiro**. 1ª edição, 2022.

WERNECK, Helena. **Ser Diferente é Normal** - Gilberto Gil e Preta Gil. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XpG6DoORPIs>. Acesso em: 27 maio 2022.



## “Duro é seu preconceito”: o cabelo crespo enquanto elemento de estética e afirmação da identidade negra

Rosilene Batista Sales  
Wendy Larissa Vieira Pereira

Sequência Didática
Componente Curricular: Língua Portuguesa Turma: 4º ano Ensino Fundamental - Anos Iniciais
Habilidades BNCC:
(EF15LP03) Localizar informações explícitas em textos. (EF15LP10) Escutar, com atenção, falas de professores e colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos sempre que necessário. (EF15LP18) Relacionar texto com ilustrações e outros recursos gráficos.
Desenvolvimento:
<p><b>1º Momento:</b> Dinâmica do Espelho</p> <p>Após a acolhida da turma no ambiente, que pode ser a sala de aula ou algum outro no qual todos possam posicionar-se em círculo, os alunos e alunas serão convidados e convidadas a se levantarem, um a um, para abrirem um “baú do tesouro”, que estará posicionado no meio do círculo, e nele encontrarão um espelho. Eles não deverão revelar o que viram até que toda a turma o faça. Após todos descobrirem os seus tesouros, terá início uma roda de conversa acerca da imagem que cada um viu no espelho, isto é, eles mesmos. É de grande importância discutir relações étnicas/raciais para que crianças negras, pardas e brancas entendam e consigam enxergar suas diferenças a fim de, a partir disso, respeitá-las (GOMES, 2002).</p> <p>Para dar início ao debate posterior à “descoberta do tesouro”, serão realizadas algumas perguntas direcionadoras, como: o que vocês viram? vocês gostaram da imagem que viram? quais são os seus traços favoritos?; vocês mudariam alguma coisa no que viram? Por quê? dentre outras questões que o professor ou professora facilitador(a) julgar importante para aquela classe.</p> <p>Partindo dessa proposta, as crianças serão instigadas a pensar a forma como se enxergam e como enxergam os demais ao seu redor, podendo ampliar o debate para a imagem de seus familiares, responsáveis, profissionais da escola e demais pessoas presentes em seu convívio. É importante manter sempre a escuta ativa e desconstruir os possíveis comentários negativos que podem surgir.</p>

Imagem 1: Crianças negras cacheadas



**Fonte:** <https://revistacrescer.globo.com/Crianças/Comportamento/noticia/2017/10/buscas-por-cabelos-cacheados-na-internet-aumentam-mais-de-200-nos-ultimos-dois-anos.html>

Em sequência, será realizada a apresentação do curta-metragem “Hair Love”, dirigido por Matthew Cherry. Lançado em 2019, o curta-metragem narra a história de uma menina que tem por objetivo fazer um penteado em seus cabelos crespos para um evento especial, o qual não é detalhado no início da história. Para isso, após muito tentar, a menina conta com a ajuda de seu pai, que apesar de demonstrar resistência no início, se dedica a cuidar dos cabelos de sua filha. São abordados, com muita sensibilidade e de forma lúdica, aspectos como paternidade, empoderamento negro e resiliência.

Ainda no formato de roda de conversa, é importante questionar os alunos sobre as características das personagens, o enredo da história, a construção do empoderamento da menina e o cuidado que ela possui com seu cabelo. Após o vídeo, o/a professor/a realizará perguntas acerca do conteúdo do curta, tais como: quem são os personagens da história?; onde se passava a história?; qual o tema do vídeo?; como era o cabelo da menina?; qual era o desejo da menina durante todo o vídeo?; o que vocês e a menina tem em comum?; o que possuem de diferente?; e o que vocês fariam se estivessem no lugar dela?

Sugere-se, também, que haja uma atividade escrita de interpretação do vídeo apresentado. De acordo com o perfil da turma, isto é, habilidades de leitura e escrita, o/a professor/a pode elaborar algumas questões a serem respondidas pelos alunos e alunas exercitando, assim, as habilidades escritas.

Imagem 2: Curta-metragem “Hair Love”



**Fonte:** <https://emails.estadao.com.br/noticias/tv,hair-love-curta-vencedor-do-oscar-tera-serie-com-12-episodios,70003356656>

A imagem criada no imaginário da sociedade para o cabelo crespo como cabelo ruim e, portanto, um traço negativo, precisa ser aniquilada da mente das crianças pretas, não só das meninas como também dos meninos. O racismo entranhado nessa perspectiva interfere de diferentes formas na construção identitária de crianças negras (GOMES, 2006). Sendo assim, é preciso realizar um trabalho de autoafirmação para que alunos e alunas tenham orgulho de seus cabelos e, também, de sua raça.

## **2º Momento**

Após a acolhida dos alunos e alunas, será feita uma retomada sobre o que foi debatido no curta-metragem e, em seguida, será apresentada a cantora Mc Soffia e seu contexto de criação. A cantora Mc Soffia é uma rapper teen nascida em São Paulo que, durante a infância já mostrava muita potência na cena musical, pois, com inteligência, abordava em suas letras temas como racismo e feminismo. Para essa atividade, os alunos receberão, de forma impressa, a letra da canção “Menina Pretinha”, bem como assistirão ao vídeo referente à música, explorando a interpretação do texto. É importante que, durante esta última roda de conversa, sejam retomados pontos já levantados na aula anterior e, para além da canção, sejam abordados também aspectos identitários da rapper.

Imagem 3: Menina Pretinha, Mc Soffia



**Fonte:** <https://www.infraestruturameioambiente.sp.gov.br/2016/07/a-rapper-mirim-mc-soffia-mostra-seu-orgulho-de-ser-negra/>

Além de debater sobre tais aspectos identitários, é importante que crianças negras sejam apresentadas a figuras de representatividade negra, como é o caso da rapper Mc Soffia com a finalidade de desconstruir o padrão branco de beleza apresentado em desenhos e filmes para eles e elas.

Como produção final da sequência, sugere-se que os alunos realizem produções artísticas de seus autorretratos, se possível, ainda com o auxílio do espelho, além da criação de um pequeno texto falando sobre eles, contendo nome, idade e traços fortes de suas personalidades, reforçando assim todos os âmbitos de suas autoestimas. As autoimagens deverão compor uma exposição que ficará disponível para toda a escola.

#### RECURSOS:

- Espelho; caixa para a elaboração do baú de tesouro;
- Projetor, notebook, caixa de som;
- Folhas A4;
- Lápis de cor, canetinhas;
- Pincéis e tintas guache.

#### REFERÊNCIAS:

CHERRY, Matthew. **Hair love**. EUA: Sony Pictures Animation: 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=AgWZtqHAMJM>. Acesso em: 24 mai. 2022.

GOMES, Nilma Lino. **Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo**: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? Dissertação. 2002. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

GOMES, N. L. Educação, identidade negra e formação de professores: Um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, v. 29, n. 1, p. 167-182, 2003.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ep/a/sGzxY8WTnyQQQbwjG5nSQpK/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 12 jun. 2023.

GOMES, Nilma Lino. Nota do artigo: Cultura Negra e Educação. **Revista Brasileira de Educação**. Agosto, 2003. Disponível em:

<chromeextension://oemmndcbldboiebfnladdacbfmadadm/http://www.portal.fae.ufmg.br/pensareducacao/arquivos/Indicleit/Culturanegraeducacao.pdf> Acesso em: 24 mai. 2022.

GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz**: Corpo e cabelo como símbolos da identidade negra. Minas Gerais. Autêntica, 2006.

SOFFIA, Mc. **Menina Pretinha**. Rio de Janeiro: Vras77: 2016. Disponível em:


:<https://www.youtube.com/watch?v=cbOG2HS1WKo>. Acesso em 24 de maio de 2022.





## A Língua Portuguesa e a Arte na EREER: possibilidades de uma construção antirracista

Geisa Martins Nogueira Costa  
Janeide Silva Oliveira  
Rubens dos Santos Celestino

Sequência Didática
Componente Curricular: Língua Portuguesa Turma: 5º ano Ensino Fundamental - Anos Iniciais
Habilidades BNCC:
<p><b>(EF15AR13)</b> Identificar e apreciar criticamente diversas formas e gêneros de expressão musical, reconhecendo e analisando os usos e as funções da música em diversos contextos de circulação, em especial, aqueles da vida cotidiana.</p> <p><b>(EF15AR14)</b> Perceber e explorar os elementos constitutivos da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo, etc.), por meio de jogos, brincadeiras, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musical).</p> <p><b>(EF35LP11)</b> Ouvir gravações, canções, textos falados em diferentes variedades linguísticas, identificando características regionais, urbanas e rurais da fala e respeitando as diversas variedades linguísticas como características do uso da língua por diferentes grupos regionais ou diferentes culturas locais, rejeitando preconceitos linguísticos.</p> <p><b>(EF05LP22)</b> Ler e compreender verbetes de dicionário, identificando a estrutura, as informações gramaticais (significado de abreviaturas) e as informações semânticas.</p>
Desenvolvimento:
<p><b>1º Momento:</b> O que é racismo?</p> <p>✓ Levantamento de conhecimentos prévios acerca do racismo;</p> <p>Imagem 1: #PORUMAINFÂNCIASEM RACISMO</p> 
Fonte: <a href="https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/unicef-reativa-campanha-">https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/unicef-reativa-campanha-</a>

Abaixo, seguem imagens a serem utilizadas para que os estudantes possam expressar as suas opiniões, bem como dizer se eles reconhecem como positiva ou negativa a atuação humana.

Imagem 2: Como falar sobre racismo com crianças



Fonte: <https://lunetas.com.br/falar-sobre-racismo-com-criancas/>

Imagem 3: Seria possível uma infância sem racismo?



Fonte: <https://www.childfundbrasil.org.br/blog/seria-possivel-uma-infancia-sem-racismo/>

Imagem 4: A Brazilian family in Rio de Janeiro, por Jean-Baptiste Debret (1839)



Fonte: <https://cee.fiocruz.br/?q=Sobre-racismo-estrutural-no-Brasil>

Imagem 5: Das senzalas aos estúdios contemporâneos: o racismo naturalizado



Fonte: <https://www.sjsp.org.br/noticias/das-senzalas-aos-estudios-contemporaneos-racismo-naturalizado-0147>

**Aprendizagem esperada:** De posse das respostas expostas pelos estudantes no momento do levantamento prévio, a temática deve ser conceituada e explicada pelo educador/a de acordo com as percepções visuais das imagens (sugestão de intervenção):

**Figura 01 e 02:** Não é racismo quando respeitamos as diferenças, quando partilhamos conhecimento respeitosamente.

**Figuras 03 e 04:** Racismo é quando segregamos. Racismo acontece quando desumanizamos.

- ✓ Explicação dos conceitos de racismo apresentados por Nilma Lino Gomes e Kabengele Munanga;

Etapas:

1-Pergunta norteadora.

Sugestão: **O que é racismo?**

Provocar a participação oral dos alunos questionando-os acerca do que compreendem por racismo.

**2º Momento:** Vamos ampliar nosso repertório?

Socialização da canção na turma; assistir o vídeo da canção “Banho de Folhas”, interpretada por Luedji Luna (será distribuída a letra da música para os (as) alunos (as) a fim de que possam acompanhar);

Imagem 6: Luedji Luna, vídeo “Banho de Folhas”



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=bmWm6l3aAqw> Acesso em 15 agosto 2022

Partilha das impressões/recepções da canção, relacionando-a ao nosso contexto sociocultural;

Etapas:

1- Leitura compartilhada do texto;

2- Socialização das impressões pessoais sobre o texto;

3-Pesquisa e análise dos termos desconhecidos que aparecem no texto, atentando-se às palavras destacadas.

Sugestões:

#### Etimologia

- **Oxalá:** Oxalá (interjeição). Que expressa vívido desejo de que determinada coisa ocorra; queira, prouvera a Deus.
- **Patchouli:** O patchouli é nativo nas Índias Orientais e Ocidentais. O nome provém da língua tamil *patchai* (verde) e *ellai* (folha).
- **Folhas sagradas:** Folhas sagradas, **Euê Orô** (*Ewé Orò*) ou **Folhas de Orôé**, como são chamadas as folhas, plantas, raízes, sementes e favas utilizadas

nos preceitos e cerimônias como água sagrada das religiões afro-brasileiras.

Imagem 7: Banho de folhas para atrair boas energias



Fonte: <http://g1.globo.com/bahia/noticia/2012/12/veja-como-preparar-banhos-de-folha-para-atrair-boas-energias-em-2013.html> Acesso 15 agosto de 2022.

**3º Momento:** Vamos interagir artisticamente com a canção?

Composição de equipes para a produção de cartazes: por meio dos conceitos estudados, posteriormente os(as) alunos(as) construirão, em grupos formados por até quatro componentes, cartazes com mensagens de combate ao racismo, ou seja, uma campanha contra o racismo;

Socialização dos trabalhos das equipes.

Etapas:

- 1-Divisão da turma em equipes;
- 2-Criação de cenas a partir das impressões acerca do texto;
- 3-Apresentação das produções das equipes.
- 4-Avaliação e autoavaliação.

É uma sequência de aula de curto médio prazo de duração, com atividade dividida em três momentos, os quais poderão se perpetuar dependendo dos objetivos alcançados e da necessidade do debate do tema.

Vamos cantar?! (Endereço do clipe oficial: <https://www.youtube.com/watch?v=bmWm6l3aAqw>.)

### **Banho de Folhas**

Canção de Luedji Luna

Foi em uma quarta-feira  
Saí pra te procurar  
Andei a cidade inteira  
Mas, cadê você  
Cadê você  
A cidade é grande  
As pessoas muitas

E eu por aí  
Sem te encontrar  
Vou pedir a Oxalá  
Oxalá quem guia  
Oxalá quem te mandou  
Tanta volta pra nenhuma resposta (7 X)  
Nenhuma resposta  
Mas um punhado de folhas sagradas  
Pra me curar, pra me afastar de todo mal  
Para-raio, bete branca, assa peixe  
Abre caminho, patchuli  
Para-raio, bete branca, assa peixe  
Abre caminho, patchuli (**Repete toda a canção**)  
Para-raio, para-raio  
Para afastar o mal  
Para afastar a inveja  
Para atrair o amor  
Para atrair o que for bom  
O que for bom  
Bom, bom, bom, bom, bom  
O que for bom  
O que for bom  
O que for bom  
Bom, bom, bom, bom, bom  
Bom, bom, bom, bom, bom  
Bom, bom, bom, bom, bom

Fonte: [Musixmatch](#)

Compositores: Luedji Gomes Santa Rita / Emillie Lapa Do Espírito Santo

#### RECURSOS:

- Folha impressa com a letra da música “Banho de Folhas”, da cantora e compositora Luedji Gomes Santa Rita, composta por Emillie Lapa do Espírito Santo;
- Caixa de som para reproduzir a música;
- Cartolina para os cartazes ou outro similar.

#### REFERÊNCIAS:

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 12 jun. 2023.

\_\_\_\_\_. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.**

Brasília, DF, Senado, 2010. Disponível em:  
[https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88\\_Livro\\_EC91\\_2016.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf). Acesso em: 12 jun. 2023.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. *Volume antirracista*, p. 39-62, 1993. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2017/03/Alguns-termos-e-conceitos-presentes-no-debate-sobre-Rela%C3%A7%C3%B5es-Raciais-no-Brasil-uma-breve-discuss%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2023.

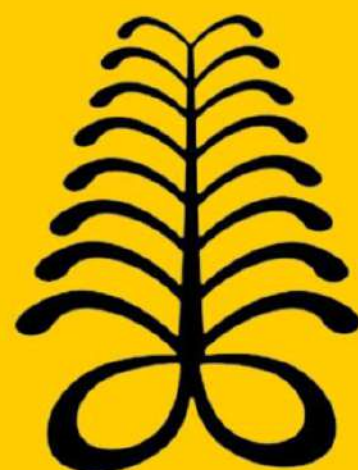
MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o Racismo na Escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 1994.

RITA, Luedji Gomes Santa; Santo, Emillie Lapa do Espírito. **Banho de Folhas. Álbum Um corpo no mundo**. Salvador, 2017.  
<https://www.youtube.com/watch?v=bmWm6l3aAqw>. Acesso: 9 mai 2022.

Campanha “**Por uma infância sem racismo**” da UNICEF.

## **SEÇÃO II**

# **APARECIDA DE JESUS FERREIRA: LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS FINAIS**





## Conhecendo a arte dos kenes do povo Shanenawa e os Adinkras africanos

Edilene Machado Barbosa  
Edileuda Gomes de Araújo Shanenawa  
Joana Marques de Lima Saar Xavier  
Maria Abijicélia Brandão da Silva Shanenawa

Sequência Didática
Componente Curricular: Língua Portuguesa Turma: 6º ano do Ensino Fundamental - Anos Finais
Habilidades BNCC:
<p><b>(EF67LP28)</b> Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes –, romances infantojuvenis, contos populares, contos de terror, lendas brasileiras, indígenas e africanas, narrativas de aventuras, narrativas de enigma, mitos, crônicas, autobiografias, histórias em quadrinhos, mangás, poemas de forma livre e fixa (como sonetos e cordéis), vídeo-poemas, poemas visuais, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.</p> <p><b>(EF69LP44):</b> Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.</p>
Desenvolvimento:
<p><b>1º Momento:</b> aula expositiva dialogada com uma breve apresentação dos povos originários do Acre, a arte dos kenes shanenawas e os Adinkras africanos</p> <p>Para o primeiro encontro, a proposta é fazermos o levantamento dos conhecimentos prévios da turma sobre os povos originários do Acre, o povo Shanenawa – o povo do pássaro azul –, os kenes Shanenawa e os Adinkras africanos.</p> <p>No primeiro momento desse encontro, organizaremos a sala em um grande círculo (lembrando do valor civilizatório afro-brasileiro da Circularidade) e escolheremos se sentaremos no chão ou nas cadeiras. Iniciaremos a roda de conversa e perguntaremos à turma: Quem conhece os povos originários do Acre?</p> <p>Após, perguntaremos se já ouviram falar do povo Shanenawa. Em seguida, indagaremos: Conhecem os grafismos kenes e os ideogramas africanos denominados Adinkras? Esperaremos as respostas e depois compartilharemos imagens impressas para observarem (também mostraremos as imagens por meio de slides).</p> <p>Após o compartilhamento das imagens e slides, faremos uma breve apresentação dos povos originários do Acre, da arte dos kenes e Adinkras, sinalizando que, nos próximos encontros, teremos aula expositiva e dialogada sobre os kenes Shanenawa e os Adinkras.</p>



## **2º Momento: Os significados dos kenes**

Por meio de roda de conversa, uso de vídeos e slides, abordaremos sobre o povo originário Shanenawa – o povo do pássaro azul – e os significados e usos sociais dos kenes Shanenawa. Na abordagem sobre os kenes, diremos quais são usados para cada ocasião, os que são para festas e os que são para homens /mulheres. Nesse dia, por meio de vídeos, slides e imagens impressas, conversaremos com a turma sobre: o significado dos kenes, a prática dos kenes, significados das tintas dos kenes, quem deve usar os kenes e os tipos de kenes.

Para esse encontro, como referência, utilizaremos a dissertação “Projeto político-pedagógico Shanenawa: saberes, fazeres e práticas discursivas” de Francisco Charles Fernandes Falcão, onde o autor aborda os kenes (grafismos) como “expressões culturais do povo Shanenawa utilizadas no processo de transmissão de valores socioculturais” e o vídeo “Caminhos do Povo Shanenawa”: <https://youtu.be/4o9CySCgB18> .

Como recurso, também utilizaremos imagens das artes produzidas pelas mulheres Shanenawa, que podem ser encontradas no perfil do Instagram: Artesanatos Shanenawa @povodopássaroazul.

## **3º Momento: Conhecendo os Adinkras**

No 3º encontro, usando slides e dialogando com a turma, trabalharemos sobre os Adinkras e os seus significados. Para essa aula, utilizaremos os conceitos contidos no artigo “Os Adinkras: ideogramas das tribos africanas” de Carlos Luiz Pereira de Cerqueira e Marise de Santana, o vídeo “Simbologia Adinkra: legado do povo Akan”: <https://youtu.be/GunB3gWC7gM> e imagens do site: <https://ipeafro.org.br/acoes/pesquisa/adinkra/> .

Ao final do encontro, orientaremos sobre a preparação das produções da turma para a exposição que ocorrerá no 4º encontro. Nesse dia, pediremos que os (as) educandos (as) formem grupos e escolham os temas para trabalharem: Adinkras ou kenes. Os grupos farão a pesquisa sobre os temas escolhidos e produzirão cartazes, poemas ou outra arte que escolherem para apresentarem. No quarto encontro haverá a exposição das produções da turma.

## **4º Momento: Exposição das produções dos estudantes**

A exposição ocorrerá na sala da turma e será aberta para toda a escola. A intenção é compartilhar os conhecimentos com a comunidade escolar. Após o 4º encontro, pediremos que a turma faça uma produção textual sobre a experiência e os encontros relacionados aos povos originários do Acre, o povo Shanenawa, os kenes Shanenawa e os ideogramas Adinkras.

Recursos:

- Kenes Shanenawa: Tinta do jenipapo, urucum, miçangas, artes, Pulseira (*menesheketi*), colar (*teuti*) e brinco (*pauti*).

- Adinkras: imagens digitais e impressas dos Adinkras, data show, tela, papel A4, tecidos, lápis de cor, giz de cera e cartolina.
- Vídeos do YouTube, kit multimídia, notebook, imagens, artigos, cartolina, papel A4, pincel, giz de cera e tinta.

#### REFERÊNCIAS:

BRASIL. **Lei 9.394/1996**. Brasília: Senado Federal, 1996.

BRASIL. **Lei 10.639/2003**. Brasília: Senado Federal, 2003.

BRASIL. **Lei 11.645/2008**. Brasília: Senado Federal, 2008.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 23 maio 2022.

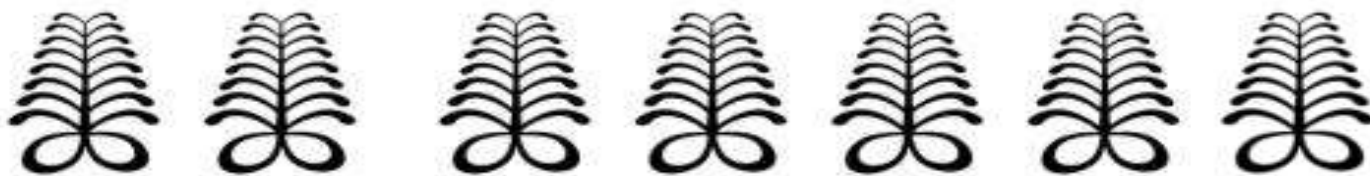
CERQUEIRA, C.L.P; SANTANA, M. Os Adinkras: ideogramas das tribos africanas. In: *XV Seminário do Programa de Pós-graduação em Desenho Cultura e Interatividade*. Feira de Santana: Universidade Estadual de Feira de Santana, 2021.

FALCÃO, Francisco Charles Fernandes. **Projeto político-pedagógico Shanenawa: saberes, fazeres e práticas discursivas**. 2019, 135 folhas. Mestrado (Dissertação) – Universidade Federal do Acre, Programa de Pós- Graduação em Letras: Linguagem e Identidade, Rio Branco, 2019.

SHANENAWA (povo). **Shanenawahu Tapîmati. Ensinando Shanenawa**. Rio Branco: Sec. Estado de Educação do Acre, 2010.

Vídeo “Caminhos do Povo Shanenawa”. Disponível em: <https://youtu.be/4o9CySCgB18> .

Vídeo “Simbologia Adinkra: legado do povo Akan” Disponível em: <https://youtu.be/GunB3gWC7gM>



## O conto “O Caapora”

Camilly Daniely dos Santos  
Giuliane Aparecida Petronilho  
Guilherme Ferreira Aniceto  
Rosiane Maria da Silva Coelho

Sequência Didática
Componente Curricular: Língua Portuguesa Turma: 6º ano Ensino Fundamental - Anos Finais
Habilidades BNCC:
<p>(EF67LP28) Ler, de forma autônoma, e compreender- selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequadas a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes -, romances infantojuvenis, contos populares, contos de terror, lendas brasileiras, indígenas e africanas [..];</p> <p>(EF69LP49) Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros literários e por outras produções culturais do campo e receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor;</p> <p>(EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção;</p> <p>(EF67LP33) Pontuar textos adequadamente;</p> <p>(EF67LP30) Criar narrativas ficcionais, tais como contos populares, contos de suspense, mistério, terror, humor, narrativas de enigma, crônicas, histórias em quadrinhos, dentre outros, que utilizem cenários e personagens realistas ou de fantasia, observando os elementos da estrutura narrativa próprios ao gênero pretendido, tais como enredo, personagens, tempo, espaço e narrador, utilizando tempos verbais adequados à narração de fatos passados, empregando conhecimentos sobre diferentes modos de se iniciar uma história e de inserir os discursos direto e indireto.</p>
Desenvolvimento:
<p><b>1º Momento:</b> Levantamento de conhecimentos prévios e construção de hipóteses</p> <p>Antes de iniciar a leitura, deve ser feita uma apresentação do autor Herberto Sales, cujo texto será objeto da aula. De modo geral, os alunos devem ser introduzidos ao contexto de produção de textos indígenas e indigenistas, com a diferenciação entre essas duas categorias.</p>

Em seguida, uma “chuva de ideias” pode ser realizada a partir do título do conto indigenista “O Caapora”, do autor Herberto Sales, disponível na obra “Antologia de contos folclóricos”. Sugerem-se as seguintes questões para nortear esse procedimento:

De que você acha que trata o conto? Já ouviu falar do “caapora”? Que lendas e mitos brasileiros você conhece? As hipóteses e inferências expressas pelos alunos podem ser transcritas na lousa. Por fim, deve ser explicado o tipo de leitura a ser realizada (leitura protocolada- detalhada logo abaixo), para preparar os estudantes para a 2ª etapa.

Imagem 1: Representação do “caapora” montado em um cateto



Fonte: <https://www.caiporafestival.com.br/>

### **2º Momento:** Leitura protocolada

Momento em que a leitura protocolada deve ser efetivamente realizada. Nesta atividade, o professor deve ler ou solicitar que os alunos leiam o conto em voz alta, realizando pausas estratégicas na história para aguçar a curiosidade dos estudantes, além de oportunizar a confirmação ou não de algumas hipóteses levantadas a cada parada na leitura do conto.

Assim, para cada hipótese transcrita na lousa, o professor pode estabelecer conexões com o texto, enquanto é lido. Os alunos devem ser capazes de realizarem uma imersão no contexto da narrativa e de apropriarem-se da lenda.

A estratégia de leitura protocolada permite uma leitura fluida e livre, não há um roteiro dos momentos específicos em que as pausas devem ser realizadas. Pelo contrário, a definição das intervenções é do professor com base na discussão realizada na 1ª etapa. A relação professor-aluno, nesse momento, é determinante para o sucesso da etapa.

### **3º Momento:** Bate papo

Ao término da leitura, sugere-se promover um bate papo partindo das seguintes questões: Qual é o foco, o tópico ou assunto principal, do texto? Alguém sabe recontar o quê, como, com quem e onde aconteceu a história? O que mais despertou curiosidade em relação à história?

A intenção, nesse momento, deve ser a apresentação de expressões regionais que aparecem no texto, tecer comentários a respeito das variedades linguísticas que foram, propositalmente, utilizadas na construção da narrativa.

O professor deve se munir de noções relacionadas às variações e ao preconceito linguístico, orientar os estudantes no sentido de respeitarem as diferenças linguísticas presentes na língua portuguesa.

Além disso, o bate papo é uma oportunidade valiosa para valorização das narrativas tradicionais dos povos indígenas brasileiros. O “*caapora*” é apenas um exemplo de narrativa. O professor deve expandir o horizonte dos estudantes, sugerir novas leituras e instigar a curiosidade.

#### **4º Momento:** Produção textual

Que tal mudar o final do conto? Afinal, quem ouve um conto pode aumentar alguns pontos.

Sugere-se que os estudantes tenham a oportunidade de escrever um novo final coletivamente para o conto que leram. Com a orientação do professor, observar os sinais de pontuação, assim como os demais elementos da narrativa e outras questões linguísticas e discursivas importantes para a coerência do texto criado. Vale, nesse momento, dar atenção aos falares dos alunos e às variações linguísticas eventualmente presentes dentro da sala de aula.

#### **RECURSOS:**

- Lousa, giz/pincel;
- Computador, data show;
- Cópias do conto “O Caapora”.

#### **REFERÊNCIAS:**

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 14 de Dezembro de 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 de Maio de 2022.

SALES, Herberto. **Antologia de contos folclóricos**. Rio de Janeiro: Ediouro Lazer e Cultura, 2012.

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



## Revistas Eletrônicas Antirracistas: o uso de metodologias ativas na construção de textos

Andrialex William da Silva  
Victor Cavalcanti Mariano

Sequência Didática
Componente Curricular: Língua Portuguesa Turma: 9º ano Ensino Fundamental - Anos Finais
Habilidades BNCC:
(EF69LP21) Posicionar-se em relação a conteúdos veiculados em práticas não institucionalizadas de participação social, sobretudo àquelas vinculadas a manifestações artísticas, produções culturais, intervenções urbanas e práticas próprias das culturas juvenis que pretendam denunciar, expor uma problemática ou “convocar” para uma reflexão/ação, relacionando esse texto/produção com seu contexto de produção e relacionando as partes e semioses presentes para a construção de sentidos;
(EF89LP03) Analisar textos de opinião (artigos de opinião, editoriais, cartas de leitores, comentários, posts de blog e de redes sociais, charges, memes, gifs etc.) e posicionar-se de forma crítica e fundamentada, ética e respeitosa frente a fatos e opiniões relacionados a esses textos;
(EF89LP23) Analisar, em textos argumentativos, reivindicatórios e propositivos, os movimentos argumentativos utilizados (sustentação, refutação e negociação), avaliando a força dos argumentos utilizados;
(EF89LP24) Realizar pesquisa, estabelecendo o recorte das questões, usando fontes abertas e confiáveis;
(EF89LP10) Planejar artigos de opinião, tendo em vista as condições de produção do texto – objetivo, leitores/espectadores, veículos e mídia de circulação etc. –, a partir da escolha do tema ou questão a ser discutido(a), da relevância para a turma, escola ou comunidade, do levantamento de dados e informações sobre a questão, de argumentos relacionados a diferentes posicionamentos em jogo, da definição – o que pode envolver consultas a fontes diversas, entrevistas com especialistas, análise de textos, organização esquemática das informações e argumentos – dos (tipos de) argumentos e estratégias que pretende utilizar para convencer os leitores;
(EF09LP03) Produzir artigos de opinião, tendo em vista o contexto de produção dado, assumindo posição diante de tema polêmico, argumentando de acordo com a estrutura própria desse tipo de texto e utilizando diferentes tipos de argumentos – de autoridade, comprovação, exemplificação, princípio etc.
Desenvolvimento:
Os estudantes criarão um painel, que poderá ser feito na forma de revistas eletrônicas (site Google) ou de apresentação de pôsteres nas dependências da

escola. Tanto o pôster quanto a revista serão produzidas pelos próprios alunos. A partir do estudo dos diversos gêneros textuais de cada ciclo (no caso, o gênero será Artigo de Opinião), eles produzirão, ao longo do ano letivo, textos embasados em discussões temáticas promovidas em sala e pelos projetos pedagógicos da escola. Ao realizar a constante atualização dos pôsteres ou da revista eletrônica, os estudantes, além de exercitarem a escrita nos diversos gêneros textuais, também darão uma finalidade para a produção textual, tornando-a significativa. Para estimular as produções dos estudantes, utilizar-se-á uma estrutura didática em laboratórios em que, a cada aula, será desenvolvida uma parte do processo. Para tanto, a turma será dividida em pequenos grupos ( $\frac{4}{5}$  alunos), uma vez que a metodologia utilizada será a rotação por estações (guiadas), em que os estudantes trabalharão desde o conceito do gênero estudado, até a própria produção textual.

Conteúdos: Artigo de Opinião; Racismo estrutural; Relações étnico-raciais; Práticas Antirracistas.

### **Laboratório 1: Construindo o texto individual revisado - Estações dependentes**

**1º Momento:** Introdução às atividades do dia

**1ª Estação** (15 a 20 min): Compreendendo o gênero textual proposto - Artigo de Opinião

Oportunizar o contato com diferentes exemplos de artigos de opinião para que seja possível identificar características do gênero textual e se ter primeiro contato com a temática a ser trabalhada;

Sugestão de textos a serem trabalhados:

- *Racismo e o desafio de combatê-lo* - Correio Braziliense (Disponível em: <https://www.correio braziliense.com.br/opinia o/2021/03/4914399-artigo-racismo-e-o-desafio-de-combate-lo.html>)
- *Classe, gênero e raça - Brasil de fato* (Disponível em: <https://www.brasildefatopr.com.br/2018/07/13/artigo-or-classe-genero-e-raca>)

Imagem 1: Políticas públicas racistas e machistas resultam em consequências cruéis para as mulheres negras que pagam com a própria vida



Fonte: Giorgia Prates (2018).

Ao final das leituras, o aluno deve fazer um resumo em tópicos das principais características dos textos estudados.

**2ª Estação** (15 a 20 min): Definição e compreensão do tema - "*Combate ao racismo na sociedade brasileira*"

Nesta etapa será pedido aos estudantes que elaborem uma manchete relacionando informações que foram apresentadas nos textos anteriormente lidos, a fim de criar um resumo do tema, destacando os aspectos que para eles são mais relevantes.

**2º Momento: Introdução às atividades do dia (5 a 10 min)**

**3ª Estação** (20 a 30 min): Primeira escrita individual

Produção da primeira versão individual do artigo de opinião sobre o tema trabalhado "*Combate ao racismo na sociedade brasileira*", visto na primeira e segunda estações.

**Ver - Pensar - Expressar:**

**Ver:** Destacar ou grifar palavras-chaves da 1ª e 2ª estações. Dessa forma o estudante conseguirá identificar pontos significativos do tema e quais características são essenciais para o gênero textual que ele precisa produzir.

**Pensar:** O estudante deve esboçar o plano de texto a partir das informações coletadas nas estações anteriores e de uma sistematização guiada feita pelo professor.

**Expressar:** A partir do plano de texto esboçado, o estudante deve produzir a primeira versão de seu texto individual, para posterior partilha (neste ponto, espera-se que tenham mais facilidade para realizar a tarefa e auxiliem os demais, estimulando a cooperação e o aprendizado através da troca de conhecimento).



**4ª Estação** (20 a 30 min): Reescrita individual a partir de avaliação coletiva usando o Checklist (Anexo I) do gênero Artigo de Opinião

**Pensar - Falar - Trocar Ideias**

**Pensar:** Os estudantes devem ler os textos do colega (dentro de pequenos grupos, um aluno pode ler o do outro ou todos podem ler o de todos) e grifar trechos que sejam interessantes (para manter) e/ou problemáticos (para mudar) de acordo com o resumo das principais características do gênero feito na primeira aula e da intenção do professor quanto a aspectos textuais (estrutura do parágrafo, questões gramaticais, coesão etc.).

**Falar:** Os estudantes devem compartilhar os grifos feitos nos textos dos colegas, para que cada um avalie as intervenções feitas e posteriormente compartilhem as experiências de leitor/avaliador e produtor/autor.

**Trocar ideias:** Os alunos devem reavaliar suas escritas a partir dos comentários do colega (é possível trocar textos, ou submeter a avaliação coletivamente, dependendo da intencionalidade do professor, que deve deixá-la clara aos estudantes previamente), tentando compreender o ponto de vista e a abordagem utilizada. Em casa deve reescrever seu texto. Ao final da aula, deve-se sinalizar que, caso ainda haja alunos com dúvida (uma vez que o professor estará em sala acompanhando o processo e deve tirar dúvidas localmente), essas podem ser tiradas via e-mail ou por compartilhamento de Google Docs diretamente com o professor.

**Laboratório 2: Construindo o texto coletivo - Estações dependentes**

**3º Momento:** Introdução às atividades do dia (5 a 10 min)

**Estação 1** (20 a 30 min): Construção do texto coletivo

**Pensar - Falar - Trocar ideias**

**Pensar:** Em um primeiro momento, os alunos revisarão o *checklist* (anexo I) passado pelo professor na aula anterior a fim de criar critérios que guiarão os principais elementos que devem ser observados na estrutura textual/gramatical (coerência, coesão, estrutura de parágrafos e períodos, tratamento do tema, adequação ao gênero etc.) dos textos que serão lidos. A partir disso, um aluno deve ler o texto do outro (dentro do próprio grupo), identificando os principais trechos para que possam compartilhar e servir de caminho para construção do texto coletivo.

**Falar:** Os alunos devem apontar os grifos que fizeram nos textos um do outro, justificando as razões que o fizeram marcar aquelas partes como as principais, com base nos critérios estabelecidos pelo professor no *checklist*.

**Trocar ideias:** A partir da fala dos colegas, os estudantes devem listar os temas que se repetem e identificar como isto pode fortalecer os argumentos do texto coletivo a partir do aprimoramento da relação entre o seu repertório sociocultural e a produção textual.

**ANEXO I - Quadro *checklist* de características do gênero Artigo de Opinião****Comando para o estudante**

Você agora terá a oportunidade de revisar seu texto. Leia-o com bastante atenção e verifique se as marcas da carta do leitor eleitas neste material foram contempladas em sua produção.

Vamos lá! Seu texto apresenta:

	MARCADOR	SIM	NÃO
1	Parágrafo introdutório com apresentação do tema a ser discutido sobre o qual o autor manifestará sua opinião (há o uso de alguma técnica - contextualização, citação, alusão histórica, definição, sequência nominal ou verbal)?		
2	Parágrafo introdutório com apresentação de ponto de vista sobre o tema abordado (tese)?		
3	Parágrafo introdutório com apresentação dos argumentos a serem desenvolvidos ao longo do texto?		
4	Primeiro parágrafo de desenvolvimento com retomada do tema e da tese?		
5	Primeiro parágrafo de desenvolvimento com argumento a favor do ponto de vista defendido?		
6	Primeiro parágrafo desenvolvimento com aprofundamento da argumentação a partir de alguma estratégia argumentativa (dados estatísticos, exemplo, pesquisas, fatos comprováveis, citações, pequenas narrativas ilustrativas, alusões históricas, comparações)?		
7	Elemento coesivo estabelecendo relação entre os parágrafos de desenvolvimento?		
8	Segundo parágrafo de desenvolvimento com retomada do tema e da tese?		
9	Segundo parágrafo de desenvolvimento com argumento a favor do ponto de vista defendido?		
10	Segundo parágrafo de desenvolvimento com aprofundamento da argumentação a partir de alguma estratégia argumentativa (dados estatísticos, exemplo, pesquisas, fatos comprováveis, citações, pequenas narrativas ilustrativas, alusões históricas, comparações)?		
11	Conclusão iniciada com elemento coesivo com valor conclusivo?		
12	Conclusão com retomada da tese reafirmando o ponto de vista defendido em relação ao tema proposto?		
13	Finalização do texto com frase de efeito?		

**Estação 2 (5 a 15 min):** Escolha da ilustração do texto

Escolher uma imagem para cada texto escrito para cada aluno (ou construir uma a partir de uma fotografia, desenho, arte gráfica, por exemplo).

### **Laboratório 3: Apresentando o texto**

**4º Momento:** Aula invertida, autoavaliação e postagem - Introdução às atividades do dia (5 a 10 min)

**Estação 1** (40 a 45 min): Apresentação dos textos coletivos

Os grupos devem compartilhar os textos coletivos prontos com a turma, por meio da leitura destes, elencando os pontos fortes (repertório sociocultural, elementos do gênero textual atendido, contribuições dos textos individuais para o texto coletivo e processo de escolha da ilustração do texto) e os desafios enfrentados. A isso, deve-se seguir a avaliação do professor do texto a fim de dar caminho para os últimos ajustes antes da postagem na Revista Eletrônica

**5º Momento:** Introdução às atividades do dia (5 a 10 min)

**Estação 2** (10 a 15 min): Última reescrita

A partir dos comentários feitos pelo professor na última aula, os grupos devem reescrever seus textos a fim de adequá-los para apresentação na forma escolhida.

**Estação 3** (10 a 15 min): Autoavaliação

Os educandos devem, em grupos e individualmente, preencher a rubrica de autoavaliação no intuito de terem consciência de quais elementos precisam ser aperfeiçoados e para a avaliação da construção do projeto.

**Estação 4** (5 a 10 min): Entrega

Os educandos devem postar os textos na Revista Eletrônica produzida ou confeccionar os pôsteres de acordo com os padrões editoriais estabelecidos.

#### **RECURSOS:**

- Projetor (caso seja possível);
- Livro didático;
- Material impresso (textos lidos em sala e *checklist*);
- Material para confecção dos pôsteres.

#### **REFERÊNCIAS:**

ANDRADE, M. F. R.; APARÍCIO, A. S. M. A construção colaborativa de sequências didáticas de gêneros textuais: uma estratégia inovadora de formação docente. In: ANDRÉ, M. (org.) **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas: Papirus, 2016, p. 71-96.

ANTUNES, Irandé. **Textualidade**: noções básicas e implicações pedagógicas. São Paulo: Parábola, 2017.

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

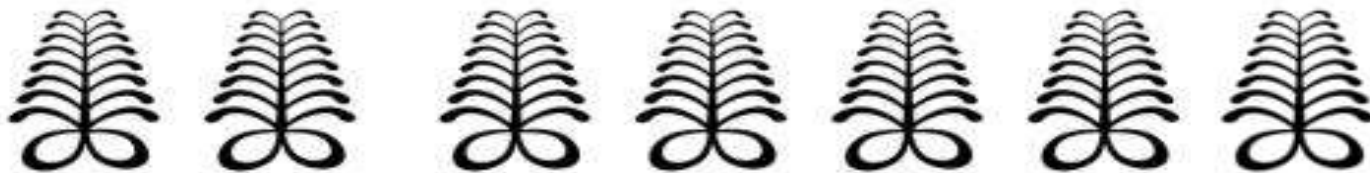
DARTORA, Ana Carolina. Classe, gênero e raça. **Brasil de Fato**, Curitiba, treze de julho de 2018. Opinião. Disponível em: <https://www.brasildefatopr.com.br/2018/07/13/artigo-or-classe-genero-e-raca>. Acesso em 25 set. 2022.

FILHO, Mário Lima. Racismo e o desafio de combatê-lo. **Correio Braziliense**, Brasília, vinte e sete de março de 2021. Opinião. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/opiniaio/2021/03/4914399-artigo-racismo-e-o-desafio-de-combate-lo.html>. Acesso em 25 set. 2022.

PRATES, Giorgia. Políticas públicas racistas e machistas resultam em consequências cruéis para as mulheres negras que pagam com a própria vida. In: DARTORA, Ana Carolina. Classe, gênero e raça. **Brasil de Fato**, Curitiba, treze de julho de 2018. Opinião. Disponível em: <https://www.brasildefatopr.com.br/2018/07/13/artigo-or-classe-genero-e-raca>. Acesso em 25 set. 2022.

SILVA, Regiane Aparecida. **Rotação por estações**: uma proposta didática para a formação integral na Educação de Jovens e Adultos. Instituto Federal Goiano, 2020.

ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.



## Minha pele, minha história: promovendo educação antirracista por meio da leitura e da produção de campanha publicitária

*É preciso fazer a leitura da nossa pele; da nossa vida e da nossa história através da nossa pele*  
(Prof.<sup>a</sup> Ana Lúcia Silva Souza)

Daniel do Nascimento Lopes  
Raimunda Rosineide de Moura e Silva  
Luciana Nogueira de Oliveira  
Deuzemir Manoel Montezuma Maciel  
Luiz Carlos de Araujo

Sequência Didática
Componente Curricular: Língua Portuguesa Turma: 9º ano Ensino Fundamental - Anos Finais
Habilidades BNCC:
(EF89LP03) Analisar textos de opinião (artigos de opinião, editoriais, cartas de leitores, comentários, posts de blog e de redes sociais, charges, memes, gifs etc.) e posicionar-se de forma crítica e fundamentada, ética e respeitosa frente a fatos e opiniões relacionados a esses textos. (EF89LP27) Tecer considerações e formular problematizações pertinentes, em momentos oportunos, em situações de aulas, apresentação oral, seminário etc. (EF69LP09) Planejar uma campanha publicitária sobre questões/problemas, temas, causas significativas para a escola e/ou comunidade, a partir de um levantamento de material sobre o tema ou evento, da definição do público-alvo, do texto ou peça a ser produzido – cartaz, banner, folheto, panfleto, anúncio impresso e para internet, spot, propaganda de rádio, TV etc. –, da ferramenta de edição de texto, áudio ou vídeo que será utilizada, do recorte e enfoque a ser dado, das estratégias de persuasão que serão utilizadas etc. (EF89LP11) Produzir, revisar e editar peças e campanhas publicitárias, envolvendo o uso articulado e complementar de diferentes peças publicitárias: cartaz, banner, indoor, folheto, panfleto, anúncio de jornal/revista, para internet, spot, propaganda de rádio, TV, a partir da escolha da questão/problema/causa significativa para a escola e/ou a comunidade escolar, da definição do público-alvo, das peças que serão produzidas, das estratégias de persuasão e convencimento que serão utilizadas.
Desenvolvimento:
<b>1º Momento:</b> Acolhida Apresentar a imagem abaixo e fazer as seguintes perguntas:

Imagem 1: Mãos de várias cores unidas



Fonte: <https://pixabay.com/pt/photos/m%C3%A3os-espera-diversidade-s%C3%ADmbolo-5581460/>

- Qual a primeira palavra que lhe vem à mente ao observar a imagem?
- A qual contexto você acha que ela faz referência?
- Se essa imagem se referisse a um direito das pessoas, qual você acredita que seria?

Ouvir as respostas dos participantes, organizá-las, mas sem dizer se são respostas corretas ou não, e conduzir para a próxima atividade.

## 2º Momento: Jogo das argolas

Organizar a formação de seis grupos e, em seguida, orientar os alunos a participarem do jogo das argolas. Nessa disputa, cada equipe pode lançar três argolas visando acertar os cilindros/cones dispostos no tabuleiro/piso.

Cada equipe pode eleger um ou mais jogadores para representá-la. À medida que o jogador conseguir encaixar a argola no cilindro/cone, ganhará o direito a ler uma dica, a qual será fornecida pelo professor através da projeção no slide.

As dicas selecionadas serão:

1. Garante a qualquer indivíduo a possibilidade de se manifestar, de buscar e receber informações e ideias de todos os tipos, independentemente da intervenção de terceiros. Isso pode ocorrer oralmente, de forma escrita, através da arte ou de qualquer meio de comunicação.
2. É um direito humano, mas não um direito absoluto. Sua restrição deve estar baseada em parâmetros bastante claros a fim de evitar o abuso de poder e a ilegalidade.
3. “Manifestações de ódio, desprezo ou intolerância contra determinados grupos, motivadas por preconceitos ligados a cor da pele”.

4. Direito que permite às pessoas manifestarem suas opiniões sem medo de represálias.
5. O direito de exteriorizar a opinião pessoal ou de um grupo, sempre com respeito e respaldada pela veracidade de informações.
6. A Declaração Universal dos Direitos Humanos contempla o direito à liberdade de expressão, bem como a considera uma peça fundamental da democracia.
7. Todo o indivíduo tem direito à liberdade de opinião e de expressão. Este direito implica a liberdade de manter as suas próprias opiniões sem interferência e de procurar, receber e difundir informações e ideias por qualquer meio de expressão, independentemente das fronteiras.
8. Discurso que visa à promoção do ódio e incitação à discriminação, hostilidade e violência contra uma pessoa ou grupo em virtude de raça ou outra característica de um determinado grupo.
9. Manifestação preconceituosa contra minorias étnicas e raciais.
10. É considerado um tipo de violência verbal, e a sua base é a não aceitação das diferenças, ou seja, a intolerância.
11. Configura-se como um crime e atenta às garantias e direitos fundamentais de todo cidadão.

Imagem 2: Combate ao racismo nas escolas



**Fonte:** <https://almapreta.com/sessao/cotidiano/iniciativas-combatem-racismo-nas-escolas-da-bahia>

Ao final do jogo das argolas, lançar os seguintes questionamentos: relacionando a dinâmica inicial com as pistas obtidas no jogo das argolas, qual a habilidade que será desenvolvida nesta sequência?

Ouvir as respostas dos alunos/participantes e, em seguida, apresentar a sistematização do objeto da habilidade por meio de um mapa mental.

### 3º Momento: Sistematizando o objeto do conhecimento

Apresentar aos participantes os seguintes questionamentos:

- Você sabe o que é discriminação racial?
- Você consegue diferenciar racismo e injúria racial?
- Já viveu ou presenciou situações assim? Se sim, como se sentiu?
- Quais os lugares em que esses tipos de crimes mais ocorrem?
- Situações de discriminação racial ocorrem com mais frequência contra quais grupos sociais/étnicos?

Imagem 3: Você sabe a diferença? o crime de racismo e a injúria racial



Fonte: <https://jornalpredio3.com/2020/06/02/racismo-x-injuria-racial-voce-sabe-a-diferenca/>

Apresentar mapas conceituais com as definições de discriminação racial, racismo, injúria racial e crimes de preconceito de raça e cor, com indicação das implicações dessas práticas nas relações atuais e quais seriam as possíveis soluções para o problema.

Explorar a compreensão dos mapas, analisando-os junto aos estudantes através de questionamentos e intervenções do(a) professor(a).

**Observação:** A análise dos mapas conceituais pode ser feita em grupos. Para isso, cada grupo receberá um mapa e deverá apresentá-lo à turma, ficando a cargo do(a) professor(a) fazer as intervenções mais aprofundadas.



Imagem 4: Mapa conceitual 1



Fonte: <https://www.passeidireto.com/arquivo/98147676/29-discriminacao-racial>

Imagem 5: Mapa conceitual 2



Fonte: <https://twitter.com/defensoriabahia/status/951075978222145536?lang=de>

Imagem 6: Mapa conceitual 3



Fonte: <https://www.passeidireto.com/arquivo/88689989/injuria-racial-x-racismo-mapa-mental>

Imagem 7: Mapa conceitual 4



Fonte: <https://mapasmentaiscriativos.wordpress.com/2019/08/21/crimes-de-preconceito-de-raca-e-cor-lei-no7-716-89/>

#### 4º Momento: Exercitando

Informar que devem continuar com a configuração dos grupos do jogo de argolas para realizarem um exercício de leitura de textos. Para a atividade em grupo (formado por seis componentes), especifique o papel que cada um exercerá. Essa definição pode ser feita de maneira aleatória ou sorteio.

- **Facilitador:** responsável por ler a atividade e certificar-se de que todos entenderam a atividade solicitada;
- **Escreva:** responsável por registrar as considerações e conclusões do grupo;
- **Monitor de recursos:** responsável por solicitar ajuda do professor quando nenhum componente do grupo souber esclarecer a referida dúvida; além disso, esse será o único componente do grupo com liberdade para levantar-se e buscar o material disponibilizado para a elaboração do produto do grupo;
- **Guardião do tempo:** responsável por monitorar o tempo estipulado para a realização da tarefa;
- **Harmonizador:** responsável por certificar-se de que cada componente do grupo realizará seu papel, bem como assegurar que todos os participantes sejam ouvidos;
- **Relator:** responsável por expor as produções e considerações do grupo no momento da socialização da atividade;

- **Atribuição em comum:** todos têm a responsabilidade de colaborar com ideias e considerações sobre o tema em estudo.

Antes da leitura:

Esclarecer que lerão três textos:

Texto 1 - notícia: **Pedagoga é presa após ofensas racistas contra mulher em praia.** Disponível em: <https://blogs.oglobo.globo.com/blog-do-acervo/post/dia-contra-discriminacao-racial-dez-reportagens-sobre-casos-de-racismo-desde-1988.html>. Acesso em: 27/05/2022.

Texto 2 - reportagem: **A discriminação racial e a construção da identidade da pessoa negra.** Disponível em: <http://www.negritudesocialista.org.br/a-discriminacao-racial-e-a-construcao-da-identidade-da-pessoa-negra/>. Acesso em: 27/05/2022.

Texto 3 - artigo: **‘Somos invisibilizados’: Indígenas denunciam preconceito nas cidades brasileiras.** Disponível em: <https://brasil.mongabay.com/2021/04/somos-invisibilizados-indigenas-denunciam-preconceito-nas-cidades-brasileiras/>. Acesso em: 27/05/2022.

O objetivo da leitura dos textos é aprofundar a reflexão sobre discriminação racial contra a população negra e os povos originários, desvelando possibilidades de reflexão sobre o racismo estrutural no Brasil e a invisibilização da população indígena que habita as cidades. Entregar uma tarjeta contendo os seguintes trechos:

1. *“O preconceito e a discriminação racial são processos que permeiam a construção da identidade do brasileiro”.*

2. *“Um rapaz negro falou para mim que meu lugar não era ali na universidade, que meu lugar era lá dentro da floresta”, disse Barê, shiatsu terapeuta e professor autônomo de história indígena. “Essa foi a coisa que mais me chocou porque ele estava reproduzindo em mim o que os brancos fazem com ele, que é para mandá-lo de volta para a África.”*

Após a leitura das tarjetas, fazer os seguintes questionamentos:

- Você também acredita que preconceito e racismo são práticas comuns no Brasil?
- Quais marcas você acha que o preconceito racial pode deixar na vida de uma pessoa ou de grupos sociais?
- Você acredita que uma pessoa indígena é aquela que vive nas aldeias em meio à floresta?

Ouvi-los por um instante e, logo depois, revelar que as frases são excertos dos textos a serem lidos. Convidá-los para realizar a leitura.

Durante a leitura:

Entregar para cada grupo uma cópia da reportagem a respeito da temática a ser trabalhada e pedir que, primeiramente, façam uma leitura de forma individual e

silenciosa. Em seguida, solicitar que o grupo releia o texto, em voz alta, para identificar alguns pontos abordados no texto. (Para a releitura, o grupo deve eleger um participante e, enquanto faz a leitura, os demais devem acompanhar atentos e grifar as partes do texto nas quais podem estar as informações solicitadas, bem como outras informações que o participante considere importante para o entendimento global do texto).

Pontos a serem identificados no texto:

- Quais situações são abordadas e estão ligadas à questão do racismo?
- Quais são as minorias afetadas?

Após a leitura:

Após a leitura, acrescentar mais um questionamento: Quais soluções poderiam ser aplicadas para resolver o problema?

Orientar os alunos/participantes a registrar as impressões e conclusões sobre a temática do texto a partir dos três questionamentos e elaborar as respostas em, pelo menos, um parágrafo. Em seguida, organizar uma roda de conversa e pedir que socializem as intervenções elaboradas.

**5º Momento:** Pesquisa

Pedir aos alunos para pesquisarem, em suas redes sociais, postagens de conteúdos nos quais o usuário apropriou-se de racismo, injúria racial e discriminação racial. Orientar que façam uma cópia (print) da postagem e levem para a sala de aula a fim de compartilhar com os colegas. Ainda, faça um comentário reforçando o que o aluno analisou sobre o discurso observado.

Exemplos:

Imagem 8 e 9: Twitters Racistas



Fonte: acervo pessoal (2022).

**6º Momento:** Produção, revisão e divulgação dos textos

Com a orientação e auxílio do(a) professor(a), os estudantes deverão produzir uma campanha publicitária, de cunho educativo. Essa última atividade pode ser realizada em grupos, seguindo algumas etapas: análise coletiva de uma peça publicitária para apropriação das características, estrutura, intencionalidade, entre

outros elementos constitutivos do gênero; criação de um slogan para a campanha de combate ao racismo; seleção (ou produção autoral) de imagens representativas da temática; confecção de cards digitais ou de cartazes feitos à mão, com frases e orientações de combate ao preconceito e à discriminação racial contra as populações negras e indígenas; primeira apresentação do resultado em sala de aula; ajustes finais do trabalho para divulgação.

Após a apresentação do resultado da campanha e da revisão final, os textos poderão ser divulgados nas mídias digitais, enquanto os cartazes confeccionados podem ser expostos em locais estratégicos da escola e/ou em outros ambientes públicos.

#### RECURSOS:

- **Para o professor:**

Computador ou celular com acesso à internet; textos fotocopiados; quadro branco.

- **Para confecção de material manual pelos estudantes:**

Papel cartão; cola; tesoura; folhas de EVA; fita adesiva.

- **Para confecção de material digital pelos estudantes:**

Aplicativos de confecção de *cards* (Canva, por exemplo) para postagens em mídias sociais; celular ou computador com internet.

#### REFERÊNCIAS:

ACRE. Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte. **Proposta de Plano de Curso do Ensino Fundamental Anos Finais**. 2022.

BAHIA. Defensoria Pública. **Racismo é diferente de injúria racial, mas atenção os dois são crimes** – card de divulgação. Disponível em: <https://twitter.com/DefensoriaBahia/status/951075978222145536> Acesso em: 26 mai. 2022.

BLOOM, Benjamin S. **Taxonomia de Bloom**.

<https://blog.saseducacao.com.br/taxonomia-de-bloom/>. Acesso em: 28 mai. 2022.

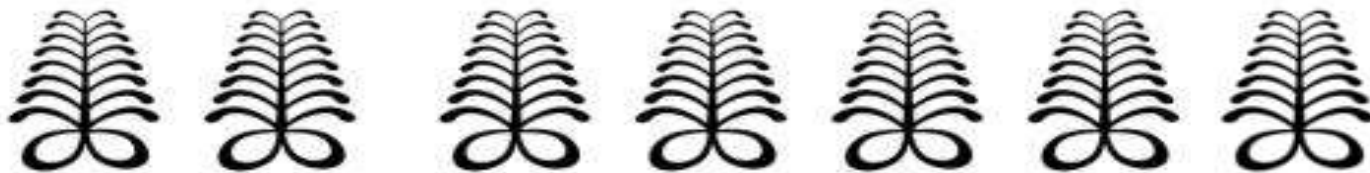
CNN BRASIL. **Discurso de ódio nas redes sociais repete padrão de preconceitos da sociedade**. CNN, São Paulo, 06 de abril de 2021. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/discurso-de-odio-nas-redes-sociais-repete-padrao-de-preconceitos-da-sociedade/>. Acesso em: 25 mai. 2022.

MENDES, Karla. **‘Somos invisibilizados’: indígenas denunciam preconceito nas cidades brasileiras**. Disponível em:

<https://brasil.mongabay.com/2021/04/somosinvisibilizadosindigenasdenunciampreconceitonascidadesbrasileiras/#:~:text='Somos%20invisibilizados'%3A%20Ind%C3%ADgenas%20denunciam%20preconceito%20nas%20cidades%20brasileiras,A%20Mongabay%20come%C3%A7a&text=Ao%20contr%C3%A1rio%20da%20concep%C3%A7%C3%A3o%20de,indiv%C3%ADduos%2C%20vivem%20em%20%C3%A1reas%20urbanas.> Acesso em: 27 maio 2022.

PIRATTI, Gabriela. **Crimes de preconceito de raça e cor – mapa mental.**  
Publicado em 21 de agosto de 2019. Disponível em:  
<https://mapasmentaiscriativos.wordpress.com/2019/08/21/crimes-de-preconceito-de-raca-e-cor-lei-no7-716-89/>. Acesso em: 26 maio 2022.

SILVA, Mayrla. **A discriminação racial e a construção da identidade negra.**  
Disponível em: <http://www.negritudesocialista.org.br/a-discriminacao-racial-e-a-construcao-da-identidade-da-pessoa-negra/>. Acesso em: 25 maio 2022.



## Mãe terra

Andrisson Ferreira da Silva  
Danilo Rodrigues do Nascimento  
Elayne Magalhães Pinto Silva  
Maria Luiza Soares Corsini

### Sequência Didática

Componente Curricular: Língua Portuguesa e História (Interdisciplinar)

Turma: 6º ano Ensino Fundamental – Anos Finais

Habilidades BNCC:

(EF06HI08) Identificar os espaços territoriais ocupados e os aportes culturais, científicos, sociais e econômicos dos astecas, maias e incas e dos povos indígenas de diversas regiões brasileiras.

(EF69LP05) Inferir e justificar, em textos multissemióticos – tirinhas, charges, memes, gifs etc. –, o efeito de humor, ironia e/ou crítica pelo uso ambíguo de palavras, expressões ou imagens ambíguas, de clichês, de recursos iconográficos.

Desenvolvimento:

#### 1º Momento

- Problematização/levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos: Quem já teve a experiência de cultivar uma planta ou plantar uma árvore? Conte como foi essa experiência.

#### 2º Momento

Projetar as tirinhas abaixo (projetar uma de cada vez, deixar os alunos responderem livremente). Durante esse momento, realizar alguns questionamentos:

- O que conseguem perceber nas tirinhas 1 e 2?
- Que acontecimento pode ser percebido na tirinha 3?
- Existe algo em comum entre elas?

Imagem 1: Povos indígenas



Imagem 2: Venda de terra



Fonte: Frente Brasil Popular (2019)



Imagem 3: Que os povos indígenas e as comunidades tradicionais sejam ouvidos - #PEC215NÃO



Fonte: Tumblr Armandinho

### 3º Momento: Rotação por Estação

Dividir a turma em 4 grupos (média de 15 minutos por estação). Após o tempo estipulado, os grupos irão compartilhar suas produções, conforme a proposta de cada estação.

#### Estação 1

Questões para compreensão dos textos:

1. Analise as situações apresentadas nos textos e relacione um fragmento da situação 1 com as imagens da situação 2.
2. Que leitura de mundo nos é apresentada na situação 1?

#### Situação 1

Em março de 2012, foi realizada uma série de gravações de depoimentos do líder indígena **Biraci Nixiwaka**, colhidos parte na Aldeia Nova Esperança e parte na aldeia sagrada Seringal Kaxinawa, ambas localizadas às margens do rio Gregório, dentro da Terra Indígena Rio Gregório, estado do Acre. O objetivo era avançar em um projeto coletivo de construção da memória do povo Yawanawá, dentro de uma série de ações articuladas pelas lideranças, que incluíam documentação fotográfica, formulação de um plano de vida, reconstrução urbanística da aldeia e de novas perspectivas de autonomia econômica. Estas reflexões transcritas:

“[...] Quem deu esses nomes aos rios, e de todas as nascentes, foi o Muká Voini. E foi o Muká Voini quem, já quase morrendo, numa roda de uni, a nossa planta sagrada, falou que do outro lado do mundo existia outros povos. Eram muitos. Eles eram milhares. Como formigas, como formigueiros. São como lagartinhas, vivem encapadinhos, enrolados, não ficam de pele limpa, quando nascem, como nós. Não andam que nem nós, no mato, sem derrubar a mata, sem cortar. O caminho deles é que nem de formiga: limpam tudo. Não sabem andar

escondido. Muká Voini perguntou se nós queríamos conhecer esse povo. Perguntou para seus filhos. Ele falou: só um pedido, a toda a família. E o filho mais novo, o filho caçula, fez um pedido a ele. Eram as últimas palavras, o velho ia morrer. Disse o jovem: “meu pai, então o último pedido que eu vou lhe fazer: quando o senhor morrer, vá dizer pra eles virem pra eu conhecer eles”. Os outros irmãos concordaram com o menino. Depois que ele morreu, o espírito de Muká Voini atravessou o mundo. Passou lá nesse povo, e disse pra eles que podiam chegar aqui no nosso povo, que podiam vir de barco. Nunca a gente pensou que ia passar por tanta transformação na nossa vida com a chegada deles. [...]

Fragmento retirado do livro “Literatura Indígena Brasileira Contemporânea”, cap. 8. Uma nova Era, a Era do Amor: Espiritualidade e luta por liberdade do povo Yawanawá. Felipe Milanez e Biraci Brasil Nixiwak

## Situação 2

<p>Imagem 4: Famílias atravessam esgoto que deságua no Rio Acre</p> 	<p>Imagem 5: Agentes agroflorestais indígenas ensinam crianças a cuidar da floresta</p> 
<p>Fonte: Amazônia Real, 2016.</p>	<p>Fonte: Mídia Ninja, 2021.</p>

## Estação 2

Após a leitura, responda à proposição a seguir: Identifique as contribuições dos povos tradicionais para o conhecimento das técnicas de agricultura e da biodiversidade que conhecemos hoje.

### Texto:

#### Conhecimentos Tradicionais

A conservação ambiental das Terras Indígenas é uma estratégia de ocupação territorial estabelecida pelos povos indígenas. **Os povos indígenas**

**ajudam a ampliar a diversidade da fauna e da flora local porque têm formas únicas de viver e ocupar um lugar.**

Pesquisas recentes têm mostrado que os povos indígenas tiveram um papel fundamental na formação da biodiversidade encontrada na América do Sul. Muitas plantas, por exemplo, surgiram como produto de técnicas indígenas de manejo da floresta, como a castanheira, a pupunha, o cacau, o babaçu, a mandioca e a araucária. No caso da castanha-do-pará e da araucária, estas árvores teriam sido distribuídas por uma grande área pelos povos indígenas antes da ocupação europeia no continente.

O manejo destes povos sobre a biodiversidade teve um papel fundamental na formação de diferentes paisagens no Brasil, seja na Amazônia, no Cerrado, no Pampa, na Mata Atlântica, na Caatinga, ou no Pantanal. Os povos indígenas sempre usaram os recursos naturais sem colocar em risco os ecossistemas. Estes povos desenvolveram formas de manejo adequadas e que têm se mostrado muito importantes para a conservação da biodiversidade no Brasil. Esse manejo incluiu a transformação do solo pobre da Amazônia em um tipo muito fértil, a Terra Preta de Índio. Estima-se que pelo menos 12% da superfície total do solo amazônico teve suas características transformadas pelo homem neste processo.

No sul do Brasil, por exemplo, a TI Mangueirinha ajuda a conservar uma das últimas florestas de araucária nativas do mundo, enquanto que no Sul da Bahia, os Pataxó da TI Barra Velha ajudam a proteger uma das áreas remanescentes de maior biodiversidade da Mata Atlântica. Na Amazônia, maior Bioma brasileiro, enquanto 20% da floresta já foi desmatada nos últimos 40 anos, juntas as Terras Indígenas perderam apenas **2,4%** de suas florestas originais.

E não é só para a conservação das florestas que os povos indígenas e seus territórios são importantes. Em um momento em que cientistas chamam a atenção para o declínio da biodiversidade e da diversidade de plantas cultivadas, a agrobiodiversidade tem os povos indígenas como guardiões fiéis. O Alto Rio Negro é um grande centro de diversidade de plantas cultivadas, sendo que o sistema agrícola dos índios dessa região foi reconhecido pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan) como Patrimônio Cultural do Brasil.

A lista dos produtos dessa agrobiodiversidade é bastante extensa, muitas plantas presentes hoje em nossas mesas foram apresentadas pelos sistemas agrícolas dos povos indígenas. Açaí, amendoim, diversas espécies de batata e de pimentas, assim como, uma grande quantidade de sementes de milho e feijão, para citar algumas.

Não é só sobre plantas cultivadas que os conhecimentos dos povos indígenas se estendem. É por isso que cientistas ligados à Plataforma Intergovernamental de Biodiversidade e Serviços Ecossistêmicos (Ipbes) têm se debruçado sobre o papel dos conhecimentos indígenas sobre a biodiversidade. O Ipbes é uma entidade internacional criada em 2012 e tem, entre seus princípios,

reconhecer a contribuição dos conhecimentos indígenas para a conservação e o uso sustentável da biodiversidade e dos ecossistemas.

A importância das Terras Indígenas na conservação da biodiversidade forçou a formulação de um marco legal para promover a gestão ambiental dos territórios indígenas, por meio da Política Nacional de Gestão Territorial e Ambiental de Terras Indígenas (PNGATI). Hoje, a grande luta dos povos indígenas é para que o conjunto de leis derivado desse reconhecimento seja cumprido, garantindo a manutenção de suas terras livres de invasores e em condições ambientais que lhes permitam viver de acordo com seus modos de vida.

Tiago Moreira dos Santos  
Antropólogo - Programa de Monitoramento de Áreas Protegidas

### **Estação 3**

Na estação três, será trabalhado o texto sobre o Estado do Acre e sua caracterização territorial, destacando uma significativa parcela de áreas naturais protegidas que compõem sua extensão. Essas áreas incluem tanto as Terras Indígenas (TIs) quanto as Unidades de Conservação (UCs). Assim, possibilitando aos discentes compreenderem as terras indígenas, como espaços ancestrais de relação entre homens, espaços, naturezas e ancestralidade. Neste momento, será trabalhado a imagem 6, como uma forma de diálogo com o texto no intuito de mostrarmos a presença das Terras Indígenas no Estado do Acre como espaços ancestrais e a existência das Unidades de Conservação reflete o compromisso do estado em proteger e preservar a riqueza natural e cultural da região.

**Primeiro momento:** Leia o texto a seguir para conhecer um pouco mais sobre a população indígena no estado do Acre, bem como as regiões do estado onde se localizam as terras indígenas reconhecidas pelo Governo Federal.

**Segundo momento:** Em seguida, analise a tabela e identifique nela dois municípios do Acre com maior população indígena.

#### **Texto:**

O Estado do Acre se caracteriza, territorialmente, por uma significativa parcela de sua extensão representada por áreas naturais protegidas, composta por Terras Indígenas (TIs) e Unidades de Conservação (UCs).

Imagem 6: Terras Indígenas (TIs)



**Fonte:** Gleyson Teixeira (2018).

São 35 TIs reconhecidas pelo governo federal, que se encontram em diferentes etapas de seus processos de regularização, sendo 24 plenamente regularizadas, ou seja, tiveram suas respectivas demarcações físicas homologadas por decretos presidenciais, foram cadastradas na Secretaria de Patrimônio da União (SPU) e registradas nos Cartórios de Registros de Imóveis (CRIs) das Comarcas pertinentes. Veja a tabela completa aqui.

Imagem 7: Áreas Protegidas e Biodiversidade

TERRAS INDÍGENAS DO ACRE									
Nº	MUNICÍPIO	TERRA INDÍGENA	EXTENSÃO (ha)	SITUAÇÃO JURÍDICA	POVO	FAMÍLIA LINGÜÍSTICA	POPULAÇÃO	FONTE	
1	Município Urbano e Santa Rosa	Alto Rio Puro	26.110	Regularizada	Hani Kú e Madiji (Kulaji)	Pano e Aruak	5.424	FUNAI 2018	
2	Borborema e Feijó	Alto Terenaci	142.619	Regularizada	Índios do Alto Terenaci	Índios	-	FUNAI	
3	Povo Walter	Alto do Quilômetro Humildade	87.571	Regularizada	Shandawa (Kerai)	Pano	532	CF-Acre 2017	
4	Município Thaumaturgo	Alto do Rio Andaraí	20.334	Declaração	Alto	Pano	297	SESAI 2013	
5	Alto Brasil	Cabeceira do Rio Acre	78.512	Declaração	Jirineira e Maruá	Pano e Aruak	288	SEMA 2018	
6	Crato do Sul	Campesina Kuntanawa	32.621	Regularizada	Kuntanawa	Pano	830	FUNAI 2015	
7	Thaumaci	Quilômetro do Candeio	12.317	Regularizada	Hani Kú	Pano	747	AMAAC 2018	
8	Ipoldo	Quilômetro Taboca do Alto Terenaci	287	Em estudo	Índios	-	-	FUNAI 2013	
9	Feijó	Jirineira Fátima	80.618	Regularizada	Madiji (Kulaji) e Mabinha	Aruak e Aruak	790	SESAI 2013	
10	Município Thaumaturgo	Jirineira Alto do Rio Bujá	28.926	Regularizada	Jirineira	Pano	194	CF-Acre 2013	
11	Santa Madureira	Jirineira do Guajará	-	Em estudo	Jirineira	Pano	60	SESAI 2013	
12	Crato do Sul	Jirineira do Quilômetro Puro	25.651	Regularizada	Jirineira	Pano	210	FUNAI 2015	
13	Santa Madureira	Jirineira do Rio Candeio	-	Em identificação	Jirineira	Pano	165	SESAI 2013	
14	Thaumaci	Kampô do Quilômetro Primavera	21.887	Regularizada	Abaninha	Aruak	61	SEMA 2018	
15	Município Thaumaturgo	Kampô do Rio Andaraí	87.205	Regularizada	Abaninha	Aruak	807	Associação Jirineira 2018	
16	Feijó	Kampô e Índios do Rio Fátima	222.795	Regularizada	Abaninha, Povo de recente contato do Kuntanawa e Índios	Aruak e Pano	315	FUNAI 2015	
17	Feijó	Kuntanawa Domuska	23.614	Regularizada	Hani Kú e Shandawa	Pano	1.428	CF-Acre 2018	
18	Município Thaumaturgo	Kuntanawa Adminda do Rio Bujá	31.277	Regularizada	Abaninha e Hani Kú	Aruak e Pano	787	CF-Acre 2017	
19	Thaumaci	Kuntanawa Colônia Antea e São	305	Regularizada	Hani Kú	Pano	214	CF-Acre 2015	
20	Thaumaci	Kuntanawa da Praia do Carajá	60.698	Regularizada	Hani Kú	Pano	873	FUNAI 2015	
21	Ipoldo	Kuntanawa do Baixo Rio Jordo	8.226	Regularizada	Hani Kú	Pano	664	CF-Acre 2018	
22	Feijó	Kuntanawa do Rio Yemaná	122.388	Regularizada	Hani Kú	Pano	423	CF-Acre 2018	
23	Ipoldo	Kuntanawa do Rio Jordo	87.203	Regularizada	Hani Kú	Pano	1.896	CF-Acre 2018	
24	Feijó	Kuntanawa Nova Onda	27.333	Regularizada	Hani Kú	Pano	337	FUNAI 2015	
25	Feijó	Kuntanawa do Seringal Curimbo	-	Em estudo	Hani Kú	Pano	215	SEMA 2013	
26	Ipoldo	Kuntanawa Seringal Independência	11.984	Regularizada	Hani Kú	Pano	415	CF-Acre 2018	
27	Feijó	Kulaja do Rio Fátima	84.384	Regularizada	Kulaji (Madiji)	Aruak e Aruak	349	SESAI 2013	
28	Feijó	Kulaja do Quilômetro Puro	45.390	Regularizada	Kulaji (Madiji)	Aruak	133	SESAI 2013	
29	Município Thaumaturgo	Kuntanawa	-	Reconhecida	Kuntanawa	Pano	97	FUNAI 2015	
30	Alto Brasil	Manchieri	313.647	Regularizada	**Manchieri e Jirineira	Aruak e Pano	1.211	CF-Acre 2018	
31	Santa Madureira e São Brás	Manchieri do Seringal Guadalupe	-	Em estudo	Manchieri	Aruak	213	Agosto 2018	
32	Município Lina	Nani	-	Em estudo	Nani	Pano	383	SEMA 2018	
33	Município Lina	Nani	27.263	Regularizada	Nani	Pano	596	SEMA 2018	
34	Município Lina	Poyanawa	24.489	Regularizada	Poyanawa	Pano	640	CF-Acre 2018	
35	Thaumaci	Rio Gregório	187.125	Declaração	Yamanawa e Kulajina	Pano	942	CF-Acre 2017	
36	Feijó e Santa Rosa	Reserva do Alto Fátima	206.972	Monotípica	Absente e Índios	Aruak e Índios	82	SEMA 2018	

\*\* TI Kamandé - Povo Jirineira - 155 pessoas / Povo Manchieri - 1.015 pessoas.

Fonte: CPI-Acre, 2018; AMAAI-AC, 2018; FUNAI; SEMA-AC; SESAI, 2013.

Localizadas nas bacias dos rios Juruá e Purus, a área total das 35 TIs corresponde a 14,56% de todo o estado do Acre e as populações indígenas somam aproximadamente 23 mil pessoas. São 15 povos – entre eles o povo Kuntanawa que vive na Reserva Extrativista (Resex) Alto Juruá – cujas línguas pertencem a três famílias linguísticas (Pano, Aruak e Arawá), mais os grupos de índios isolados, ainda não identificados, e um grupo de recente contato

#### Estação 4

Na estação quatro, será realizada a leitura do texto “Cadeia de Valor em terras indígenas do Acre” e depois será proposto as atividades desenvolvidas no

âmbito desses recursos visam promover o desenvolvimento sustentável e a melhoria da qualidade de vida nas comunidades indígenas das Terras Indígenas (TIs). Abaixo, segue um texto que aborda essas atividades de forma integrada:

**4º momento:** Atividades sugeridas

- Viagens de assessoria técnica aos AAFIs nas aldeias das quatro TIs para construção de viveiros, hortas e implementação de SAFs
- Construção de casas de farinha, assessoria e promoção de intercâmbios para aprimorar a qualidade da produção de farinha;
- Estruturação da produção de mel de cana e açúcar mascavo;
- Construção de açudes e promoção da criação de peixes nativos e quelônios;
- Realização de curso de capacitação para criação de abelhas melíponas e aproveitamento da produção de mel;
- Realização de uma oficina para aprimoramento de artesanato de cestarias;
- Articulação junto às Prefeituras Municipais e ao Governo do Estado para que as terras indígenas possam fornecer produtos para compor a merenda escolar no âmbito do PAA e PNAE;
- Realização de dois cursos intensivos de formação de 60 Agentes Agroflorestais Indígena.

Chegamos à última estação. Leia os textos a seguir, associando-os às leituras feitas nas demais estações e conclua: O que o grupo tem a dizer sobre a expressão: Índio é preguiçoso? Registre suas conclusões

Imagem 8: Cadeia de valores em terras indígenas no Acre



Fonte: CPI-AC.

O projeto “Cadeias de valor em terras indígenas no Acre” propõe fortalecer a produção sustentável de quatro Terras Indígenas (TI), por meio da promoção da cadeia de valor de produtos agroflorestais e da assistência técnica indígena. Este projeto é desenvolvido pela CPI-Acre em parceria com a Associação dos Povos Indígenas do Rio Humaitá (ASPIRH), Organização dos Povos Indígenas Huni Kuĩ do Alto Rio Purus (OPIHARP), Associação Sociocultural Yawanawa (ASCY),

Associação do Povo Shawadawa do Igarapé Humaitá (APSIH) e Associação do Movimento dos Agentes Agroflorestais Indígenas do Acre (AMAAIAC). As ações do projeto visam organizar e promover a cadeia de valor de produtos agroflorestais produzidos e manejados como: frutas, mel de abelhas sem ferrão, artesanato, farinha e açúcar mascavo. Também será fortalecida a aquicultura, com criação de quelônios e peixes. Estas ações estão integradas à gestão territorial e ambiental das terras indígenas, com ênfase na agricultura sustentável e na criação de animais para a soberania alimentar. A assistência técnica indígena, será promovida por meio da formação e atuação de Agentes Agroflorestais Indígenas (AAFI), que são os mediadores da gestão territorial e ambiental junto às suas comunidades, fortalecendo as práticas indígenas de produção, manejo, uso sustentável e conservação dos recursos naturais.

Área de atuação:

Terras Indígenas no Acre: TI Kaxinawa do Rio Humaitá, TI Rio Gregório, TI Alto Rio Purus e TI Arara do Igarapé Humaitá

Imagem 9: Alimentação



Fonte: CPI-AC.



Imagem 10: Culturas da floresta

**Tema 3**

## Culturas da floresta


Da arte à ciência, passando pelos costumes, os saberes dos povos indígenas estão sendo redescobertos e valorizados.

### CONHECIMENTOS TRADICIONAIS

Passados de geração a geração ao longo dos séculos, os conhecimentos acumulados pelas tradições indígenas deixaram de atrair o interesse apenas de antropólogos para se tornar tema de estudos de químicos, biólogos e especialistas de outras áreas. Conhecimentos hoje para nós comuns tiveram sua origem neste saber. Desde a ação de tornar a mandioca comestível ao extrair dela seu veneno (o ácido prússico) até a utilização do látex na confecção de utensílios de borracha, são muitas as descobertas que devemos às práticas dos povos da floresta. Outras ainda estão à espera de sua possível utilização.

**glossário**

**Látex** Substância extraída de seringueira, usada na fabricação da borracha.



■ Menino Yanomami coloca raspas de casca de virupá para seca, Floresta Amazônica, AM, 1999.

Fonte: Livro didático (2016)

**5º Momento:** Pesquisa e produção - Um novo Olhar e antigos preconceitos

Usar o programa Mentimeter – Nuvem de palavras, disponibilizar o link para a turma. Perguntar aos alunos: Que expressões preconceituosas ou depreciativas já ouviram falar sobre os povos indígenas? Deixar que escrevam livremente.

Com um notebook com acesso à internet projetar a nuvem de palavras que a turma está construindo. Após esse momento, entregar tiras com as expressões:

- Índio é sujo.
- Índio é ignorante.
- Programa de índio.

Solicitar que alguns alunos/as, fixem essas expressões ao lado do resultado da nuvem de palavras. Pedir para que leiam e identifiquem se essas expressões surgiram na produção da turma.

**Observação:** Caso a sala não tenha acesso à internet, substituir o programa interativo mentimeter por *post-it*, ou escrever no quadro as respostas dos alunos.

Conduzir a turma à reflexão sobre o resultado do levantamento realizado: Onde ouviram essas expressões? Concordam ou discordam delas?

Pedir para que os alunos, no mesmo grupo separado anteriormente para rotação das estações, conversem entre si sobre essas e outras ideias preconceituosas que já tenham ouvido a respeito dos povos indígenas. Depois analise-as: De que maneira podemos avaliar esses rótulos dados aos indígenas? Como podemos explicar seus hábitos de um jeito contextualizado em suas culturas para romper esse olhar preconceituoso?

Após as discussões para socialização da pesquisa, solicitar que os alunos elaborem tirinhas, charges ou gifs para exposição de suas conclusões.

#### RECURSOS:

- Documentos em PDF;
- Imagens;
- Internet;
- Caderno;
- PowerPoint;
- Computador;
- Projetor de multimídia.

#### REFERÊNCIAS:

ACRE. Currículo de Referência Único do Estado do Acre. Ensino Fundamental Anos Finais, 2019.

ACOSTA, A. O Buen Vivir: uma oportunidade de imaginar outro mundo. In: SOUSA, C.M., org. Um convite à utopia [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2016.

BÔAS, José Roberto Vilas. **História e Cultura dos povos indígenas no Brasil**/ Barsa Planeta Internacional - São Paulo: Barsa Planeta, 2009.

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

DORRICO, Julie; DANNER, Leno Francisco; CORREIA, Heloisa Helena Siqueira; DANNER, Fernando (Orgs.) **Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção** [recurso eletrônico] / Julie Dorrico; Leno Francisco Danner; Heloisa Helena Siqueira Correia; Fernando Danner (Orgs.) -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018. 424p. ISBN - 978-85-5696-438-0 Disponível em: <http://www.editorafi.org>. Acesso em: 27 maio 2022.

#### Sites

AMAZÔNIA REAL. **Seca no Acre**: racionamento de água potável ameaça cidade de Rio Branco. 2016. Disponível em: <https://amazoniareal.com.br/seca-no-acre-racionamento-de-agua-potavel-ameaca-rio-branco/>. Acesso em: 27 maio 2022.

BRASIL ESCOLA. **Transformação da natureza**. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/geografia/transformacao-natureza.htm>. Acesso em: 27 maio 2022.

COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO DO ACRE. **Cadeias de Valor em Terras Indígenas no Acre** - Comissão Pró-Índio do Acre (cpiacre.org.br). Disponível em: <https://cpiacre.org.br/>. Acesso em: 27 maio 2022.

MENTIMETER. **WORD CLOUD: CRIE NUVEM DE PALAVRAS AO VIVO**. DISPONÍVEL EM: <https://www.mentimeter.com> › pt-BR. Acesso em: 27 maio 2022.

MÍDIA NINJA. **Agentes Indígenas Agroflorestais dão exemplo de desenvolvimento sustentável no Acre**. 2021. Disponível em: <https://midianinja.org/news/agentes-indigenas-agroflorestais-dao-exemplo-de-desenvolvimento-sustentavel-no-acre/>. Acesso em: 27 maio 2022.



## Ressignificando o 14 de maio

Antonio Lourival da Silva Filho  
Eliana Xavier Dias  
Sávio Oliveira da Silva  
Vaiza Bispo dos Santos

Sequência Didática
Componente Curricular: Língua Portuguesa Turma: Educação de Jovens e Adultos II (8º e 9º anos) / Ensino Médio
Habilidades BNCC:
<p><b>(EF69LP01)</b> Diferenciar liberdade de expressão de discursos de ódio, posicionando-se contrariamente a esse tipo de discurso e vislumbrando possibilidades de denúncia quando for o caso.</p> <p><b>(EF69LP07)</b> Produzir textos em diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto de produção e circulação – os enunciadores envolvidos, os objetivos, o gênero, o suporte, a circulação -, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semiótica apropriada a esse contexto, à construção da textualidade relacionada às propriedades textuais e do gênero), utilizando estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/<i>redesign</i> e avaliação de textos, para, com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, corrigir e aprimorar as produções realizadas, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de concordância, ortografia, pontuação em textos e editando imagens, arquivos sonoros, fazendo cortes, acréscimos, ajustes, acrescentando/alterando efeitos, ordenamentos etc.</p> <p><b>(EF69LP08)</b> Revisar/editar o texto produzido – notícia, reportagem, resenha, artigo de opinião, dentre outros –, tendo em vista sua adequação ao contexto de produção, a mídia em questão, características do gênero, aspectos relativos à textualidade, a relação entre as diferentes semioses, a formatação e uso adequado das ferramentas de edição (de texto, foto, áudio e vídeo, dependendo do caso) e adequação à norma culta.</p> <p><b>(EF69LP13)</b> Engajar-se e contribuir com a busca de conclusões comuns relativas a problemas, temas ou questões polêmicas de interesse da turma e/ou de relevância social.</p> <p><b>(EF69LP14)</b> Formular perguntas e decompor, com a ajuda dos colegas e dos professores, tema/questão polêmica, explicações e ou argumentos relativos ao objeto de discussão para análise mais minuciosa e buscar em fontes diversas informações ou dados que permitam analisar partes da questão e compartilhá-los com a turma.</p> <p><b>(EF69LP15)</b> Apresentar argumentos e contra-argumentos coerentes, respeitando os turnos de fala, na participação em discussões sobre temas controversos e/ou polêmicos.</p> <p><b>(EF69LP18)</b> Utilizar, na escrita/reescrita de textos argumentativos, recursos linguísticos que marquem as relações de sentido entre parágrafos e enunciados do texto e operadores de conexão adequados aos tipos de argumento e à forma de composição de textos argumentativos, de maneira a garantir a coesão, a coerência e a progressão temática</p>

nesses textos (“primeiramente, mas, no entanto, em primeiro/segundo/terceiro lugar, finalmente, em conclusão” etc.).

**(EF69LP19)** Analisar, em gêneros orais que envolvam argumentação, os efeitos de sentido de elementos típicos da modalidade falada, como a pausa, a entonação, o ritmo, a gestualidade e expressão facial, as hesitações etc.

Desenvolvimento:

### 1º Momento

Como buscaremos apresentar um vídeo clipe e, a partir dele, desenvolveremos uma série de práticas pedagógicas para alcançar as habilidades previstas, elencamos abaixo um passo a passo explicativo das ações necessárias:

- **Passo 1:** Exibição do vídeo e exposição da letra da canção “14 de Maio” (esse momento buscará estabelecer uma associação entre o 13 de Maio (data histórica) e a música 14 de Maio, que trata do período “pós-libertação”);
- **Passo 2:** Contextualização histórica da data, momento no qual o professor discutirá com a turma alguns marcos históricos do período colonial, bem como especificará as condições de vida após a promulgação da Lei Áurea;
- **Passo 3:** Roda de conversa acerca da temática despertada/instigada no vídeo e na leitura da letra da canção (discurso de ódio, relevância social, o “pós-libertação”, o espaço que o preto/preta ocupa). Neste momento, o professor mediará o diálogo com a turma indagando a respeito da percepção dos alunos sobre o paralelo possível entre o vídeo e os marcos históricos, assim como entre suas vivências, experiências, observações, associações, dentre outros;
- **Passo 4:** Escuta dos estudantes acerca da impressão despertada pela exibição do vídeo e a posterior leitura; experiências trocadas sobre o tema, possíveis estratégias de combate/discurso de ódio/racismo/preconceito – entendimento desses conceitos.

### 2º Momento

A partir dos primeiros pontos levantados ou discorridos pela turma, o professor deve aprofundar o debate problematizando conceitos mais específicos e suas distinções, assim os alunos poderão pontuar experiências ou percepções com base nas categorias destacadas pelo professor acerca de raça, racismo e discriminação racial;

- **Passo 5:** Produção de leitura, momento no qual o professor poderá indicar, para a leitura, textos de diferentes gêneros que discutam sobre questões raciais, entre eles poemas de literatas negras como Conceição Evaristo, Solano Trindade, entre outros. O poema de Solano Trindade, “13 de maio da juventude negra”, pode ser usada para fazer o comparativo de abordagens:

*13 de Maio da Juventude Negra*

“Treze de Maio não é mais de preto velho  
do pai João, da mãe Maria  
do negrinho do pastoreiro

Treze de Maio que não é mais  
do misticismo, da "simpatia", do "despacho".  
Treze de Maio da Juventude Negra  
lutando por outra libertação  
ao lado da Juventude Branca  
contra os senhores capatazes  
capitães-do-mato  
que permanecem vivos  
cometendo os mesmos crimes  
as mesmas injustiças  
as mesmas desumanidades...  
Treze de Maio dos poetas conscientes!"

- **Passo 6:** Roda de conversa sobre as leituras de outras fontes sobre o tema. Após oferta e leitura do texto pelos alunos, o professor irá dialogar com a turma sobre a interpretação do texto e a associação com a temática ao passo que costura com os letramentos dos alunos.

### 3º Momento

- **Passo 7:** Produção de escrita (relato pessoal), como objeto final. Os estudantes deverão produzir um relato pessoal escrito sobre suas experiências e sobre as vivências despertadas a partir da análise do vídeo e da leitura da letra da canção.

#### RECURSOS:

- Datashow;
- Notebook;
- Cópias xerografadas da letra da canção.

#### REFERÊNCIAS:

BISPO, Suely. Solano Trindade: Negritude e Identidade na Literatura Brasileira. **Revista Eletrônica de Estudos Literários**, Vitória, v. 7, n. 9, p. 1-30, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/reel/article/view/3724>. Acesso em: 12 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 12 jun. 2023.

Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília. BRASIL. **Lei 11.645/08 de 10 de Março de 2008**. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm). Acesso em: 12 jun. 2023.

BRASIL. **Lei 10.639: Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm). Acesso: 27 mai. 2022.

MATUMBI, Lazzo; PORTUGAL, Jorge. **14 de maio**. Videoclipe. Giro Planejamento Cultural em parceria com a LZZ Produções Artísticas. Salvador, 2021. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=9AL6F\\_IbnGU](https://www.youtube.com/watch?v=9AL6F_IbnGU)>. Acesso: 13 mai. 2022.



## Direitos humanos: religião e política

Adriana Rocha Ribeiro Araújo  
Rucelino de Sousa Aguiar

Sequência Didática
Componente Curricular: Língua Portuguesa Turma: 9º ano Ensino Fundamental - Anos Finais
Habilidades BNCC:
<p><b>(EF69LP01)</b> Diferenciar liberdade de expressão de discursos de ódio, posicionando-se contrariamente a esse tipo de discurso e vislumbrando possibilidades de denúncia quando for o caso.</p> <p><b>(EF69LP21)</b> Posicionar-se em relação a conteúdos veiculados em práticas não institucionalizadas de participação social, sobretudo àquelas vinculadas a manifestações artísticas, produções culturais, intervenções urbanas e práticas próprias das culturas juvenis que pretendam denunciar, expor uma problemática ou “convocar” para uma reflexão/ação, relacionando esse texto/produção com seu contexto de produção e relacionando as partes e semioses presentes para a construção de sentidos.</p> <p><b>(EF69LP44)</b> Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.</p> <p><b>(EF69LP06)</b> Produzir e publicar notícias, fotodenúncias, fotorreportagens, reportagens, reportagens multimidiáticas, infográficos, <i>podcasts</i> noticiosos, entrevistas, cartas de leitor, comentários, artigos de opinião de interesse local ou global, textos de apresentação e apreciação de produção cultural – resenhas e outros próprios das formas de expressão das culturas juvenis, tais como <i>vlogs</i> e <i>podcasts</i> culturais, <i>gameplay</i>, <i>detonado</i> etc.– e cartazes, anúncios, propagandas, <i>spots</i>, <i>jingles</i> de campanhas sociais, dentre outros em várias mídias, vivenciando de forma significativa o papel de repórter, de comentador, de analista, de crítico, de editor ou articulista, de <i>booktuber</i>, de <i>vlogger</i> (vlogueiro) etc., como forma de compreender as condições de produção que envolvem a circulação desses textos e poder participar e vislumbrar possibilidades de participação nas práticas de linguagem do campo jornalístico e do campo midiático de forma ética e responsável, levando-se em consideração o contexto da <i>Web 2.0</i>, que amplia a possibilidade de circulação desses textos e “funde” os papéis de leitor e autor, de consumidor e produtor.</p> <p><b>(EF69LP13)</b> Engajar-se e contribuir com a busca de conclusões comuns relativas a problemas, temas ou questões polêmicas de interesse da turma e/ou de relevância social.</p> <p><b>(EF69LP14)</b> Formular perguntas e decompor, com a ajuda dos colegas e dos professores, tema/questão polêmica, explicações e ou argumentos relativos ao objeto de discussão para análise mais minuciosa e buscar em fontes diversas informações ou dados que permitam analisar partes da questão e compartilhá-los com a turma.</p> <p><b>(EF69LP15)</b> Apresentar argumentos e contra-argumentos coerentes, respeitando os</p>



turnos de fala, na participação em discussões sobre temas controversos e/ou polêmicos. **(EF69LP24)** Discutir casos, reais ou simulações, submetidos a juízo, que envolvam (supostos) desrespeitos a artigos, do ECA, do Código de Defesa do Consumidor, do Código Nacional de Trânsito, de regulamentações do mercado publicitário etc., como forma de criar familiaridade com textos legais – seu vocabulário, formas de organização, marcas de estilo etc. –, de maneira a facilitar a compreensão de leis, fortalecer a defesa de direitos, fomentar a escrita de textos normativos (se e quando isso for necessário) e possibilitar a compreensão do caráter interpretativo das leis e as várias perspectivas que podem estar em jogo.

**(EM13LP01)** Relacionar o texto, tanto na produção como na leitura/ escuta, com suas condições de produção e seu contexto sócio-histórico de circulação (leitor/audiência previstos, objetivos, pontos de vista e perspectivas, papel social do autor, época, gênero do discurso etc.), de forma a ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de análise crítica e produzir textos adequados a diferentes situações.

**(EM13LP24)** Analisar formas não institucionalizadas de participação social, sobretudo as vinculadas a manifestações artísticas, produções culturais, intervenções urbanas e formas de expressão típica das culturas juvenis que pretendam expor uma problemática ou promover uma reflexão/ação, posicionando-se em relação a essas produções e manifestações

Desenvolvimento:

### **1º Momento:**

O(A) professor(a) proporá uma aula diferenciada no pátio da escola. Lá os alunos encontrarão 3 lugares, que chamaremos de ilhas, que determinam as 3 dinâmicas desta primeira aula. Na primeira ilha, há a seguinte mensagem: ‘Olá estudantes, vocês foram desafiados a participar de uma aula diferente hoje. Estão preparados? Formem três grupos com o mesmo número de componentes. Cada equipe terá, à disposição, um barbante para cumprir a tarefa. A tarefa consiste em sair do ponto de largada até o de chegada utilizando o barbante enrolado a alguma parte do corpo, como por exemplo junto ao braço ou à perna. Alerta-os para terem cuidado para não se machucarem.

Todos da equipe poderão sair juntos e chegarem juntos ao destino contanto que o uso do barbante seja obrigatório em uso durante a travessia. Se preferirem ir em dupla ou trio, não tem problema, contanto que seja feita a passagem. Nenhum aluno pode se dirigir ao ponto de chegada sem que o barbante tenha sido utilizado. A primeira equipe que cumprir a tarefa receberá uma lembrança, ‘prenda’. Espera-se que essa primeira dinâmica seja realizada em 15 minutos, no máximo.

Na segunda ilha os alunos encontrarão a seguinte mensagem: ‘Muito bem estudantes, estamos quase lá. Todos gostamos de uma boa história. Fiquem sentados em círculo. Cada estudante deverá pegar no pote apenas um dos papéis enumerados. Vamos começar pelo aluno que sorteou o número 1, que deverá se levantar, dirigir-se à mesa e pegar uma imagem que corresponde ao seu número. Você deverá falar sobre essa imagem. Você pode dizer o que ela representa ou qual a sua opinião a respeito dela ou pode contar uma breve história sobre o que ela trata’.

As imagens selecionadas previamente pelo(a) professor(a) deverão trazer representações da cultura afrobrasileira em expressão artística ou imagens/cartuns/fotos que retratam pessoas negras em situações sociais, religiosas, emprego, moradia, etc. Caso a turma seja grande, o professor(a) pode colocar duplicidade numérica para que dois alunos peguem o mesmo número e assim apresentem considerações a respeito: ou de complementaridade ou de oposição ou outra interpretação, se for o caso.

Exemplo de imagens que podem ser apresentadas aos alunos:

Imagem 1: Evangélicos progressista se opõem ao discurso de ódio dos religiosos conservadores



**Fonte:**

<https://www.ihu.unisinos.br/categorias/612809-evangelicos-progressistas-se-opoem-ao-discurso-de-odio-dos-religiosos-conservadores>

Imagem 2: Anúncio de Saúde: Política Nacional para Saúde da População Negra



**Fonte:** <https://dssbr.ensp.fiocruz.br/politica-nacional-para-saude-da-populacao-negra-traz-avancos-porem-precisa-ser-mais-divulgada/>

Imagem 3: Barbies cientistas



**Fonte:** <https://oespecialista.com.br/boneca-barbie-cientista-homenageia-biomedica-brasileira/>

Imagem 4: Mãe negra trabalhando em casa com os filhos



**Fonte:** [https://br.freepik.com/fotos-premium/mae-solteira-negra-com-filhos-trabalhando-em-casa-devido-a-pandemia-de-coronavirus\\_26824808.htm](https://br.freepik.com/fotos-premium/mae-solteira-negra-com-filhos-trabalhando-em-casa-devido-a-pandemia-de-coronavirus_26824808.htm)

Imagem 5: Desigualdade racial



Imagem 6: Pesquisadores cobram dados sobre mulheres negras vítimas de Covid-19









<p><b>Fonte:</b>  <a href="https://www.poder360.com.br/brasil/desigualdade-racial-persiste-e-se-manifesta-desde-o-trabalho-ate-a-moradia/">https://www.poder360.com.br/brasil/desigualdade-racial-persiste-e-se-manifesta-desde-o-trabalho-ate-a-moradia/</a></p>	<p><b>Fonte:</b> <a href="http://conselho.saude.gov.br/ultimas-noticias-cns/1474-pesquisadores-cobram-dados-sobre-mulheres-negras-vitimas-de-covid-19">http://conselho.saude.gov.br/ultimas-noticias-cns/1474-pesquisadores-cobram-dados-sobre-mulheres-negras-vitimas-de-covid-19</a></p>
<p>Imagem 7: Quadro Exílio dos Orixás</p>  <p><b>Fonte:</b> <a href="https://piaui.folha.uol.com.br/o-exilio-dos-orixas/">https://piaui.folha.uol.com.br/o-exilio-dos-orixas/</a></p>	<p>Imagem 8: Cristo Negro de Salamanca</p>  <p><b>Fonte:</b> <a href="https://kioscodelahistoria.mx/cristo-negro-de-salamanca/">https://kioscodelahistoria.mx/cristo-negro-de-salamanca/</a></p>
<p>Imagem 9: Caso George Floyd</p>  <p><b>Fonte:</b>  <a href="https://www.migalhas.com.br/quentes/366840/brasileiro-e-morto-pela-policia-exatamente-2-anos-apos-george-floyd">https://www.migalhas.com.br/quentes/366840/brasileiro-e-morto-pela-policia-exatamente-2-anos-apos-george-floyd</a></p>	<p>Imagem 10: Charge</p>  <p><b>Fonte:</b> <a href="http://www.juniao.com.br/racismo-charge-juniao/">http://www.juniao.com.br/racismo-charge-juniao/</a></p>
<p>Imagem 11: Yemanjá</p>  <p><b>Fonte:</b> <a href="https://extra.globo.com/noticias/religiao-e-fe/pai-paulo-de-oxala/salve-hoje-dia-de-yemanja-soberana-das-aguas-23422701.html">https://extra.globo.com/noticias/religiao-e-fe/pai-paulo-de-oxala/salve-hoje-dia-de-yemanja-soberana-das-aguas-23422701.html</a></p>	<p>Imagem 12: Criança sofre intolerância religiosa</p>  <p><b>Fonte:</b>  <a href="https://www.pragmatismopolitico.com.br/2015/06/menina-iniciada-no-candomble-e-apedrejada-na-cabeca-por-evangelicos.html">https://www.pragmatismopolitico.com.br/2015/06/menina-iniciada-no-candomble-e-apedrejada-na-cabeca-por-evangelicos.html</a></p>

Imagem 13: População Negra no Brasil e Racismo



**Fonte:**

<https://www.vozdascomunidades.com.br/geral/as-cotas-nao-deveriam-existir-se-opinioao/>

Imagem 14: Famílias multirraciais



**Fonte:**

<https://cnnportugal.iol.pt/familia/discriminacao-racial/uma-mulher-negra-nao-pode-ter-um-filho-biologico-branco-a-ciencia-contra-o-preconceito/20220612/62a237b40cf2ea4f0a4f1292>

Espera-se que essa dinâmica seja realizada em 30 minutos. Se o(a) professor(a) achar melhor escolher apenas uma das duas primeiras dinâmicas, também não tem problema. Na terceira ilha, o(a) professor(a) pedirá para que os alunos da turma se levantem e se posicionem em um único lado do pátio pois, do outro lado, haverá uma caixa embalada com papel de presente. O(A) professor(a) falará que naquela caixa tem um prêmio, mas que para terem acesso à ela, eles deverão agir conforme a interpretação da charada para chegar até a caixa.

A charada é: *“não serei o primeiro, não serei o último, seremos sempre nós neste caminhar até o prêmio”*.

Espera-se que os alunos deem as mãos ou caminhem lado a lado, todos juntos, até a caixa sem deixar ninguém para trás. Quando todos chegarem juntos, o(a) professor(a) perguntará quem merece receber o prêmio. Espera-se que digam que todos merecem receber. Um aluno será encarregado de distribuir o prêmio para a turma.

Ao voltarem para sala de aula, será pedido para que os alunos redijam um pequeno texto opinativo sobre as dinâmicas que vivenciaram, explicando o que entenderam sobre a temática da aula que envolveu as três ilhas. Essa atividade poderá ficar para casa, caso não haja tempo para execução em sala.

## **2º Momento:**

O(A) professor(a) fará uma recapitulação do que aconteceu na aula passada, lembrando as dinâmicas feitas a partir da produção dos estudantes. Eles serão convidados a ler o que escreveram ou a se manifestarem oralmente. Espera-se que essa etapa dure 10 minutos, mas pode durar mais pois alguns estudantes podem querer dialogar com o texto do colega. Depois serão escritas as palavras “ubuntu”, “vida”, “ética”, “dignidade” e “ser humano”. O(A) professor(a) contará a narrativa de um antropólogo, encontrada no artigo de Nascimento (2014) que trata sobre o Ubuntu.

Os alunos serão convidados a interagirem com reflexões que venham a articular a

compreensão sobre a filosofia sul-africana Ubuntu com as dinâmicas 1, 2 e a 3.

O(A) professor(a) construirá junto com os estudantes o significado de humanidade, de pessoa e de alteridade. Para trazer reflexões sobre hierarquizações preconceituosas que existem na sociedade, mostrará novamente algumas figuras/imagens da dinâmica da aula anterior (nº2). Os estudantes serão convidados a pensarem em como seria possível promover o Ubuntu para solucionar os problemas apresentados em algumas imagens da dinâmica 2 que mostram violências contra o(a) negro(a) de forma a agir conforme os direitos humanos.

### 3º Momento:

Nesta aula o professor utilizará o data show para reproduzir um videoclipe. Antes disso, a turma será instruída para observar tudo o que será exibido, dito, musicalizado e visualizado em imagens. O videoclipe *Vintage Culture, Wolfire feat. Anamari - Manifesto*, encontrado em canal do YouTube, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=k9mqyuTCrIM>, duração 3min30s, poderá ser exibido 2 vezes ou mais, se for o caso.

Imagem 15: Vintage Culture, Wolfire feat. Anamari – Manifesto



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=k9mqyuTCrIM>.

Em seguida, o professor pode passar no quadro perguntas em tópicos sobre o conteúdo apresentado no vídeo. O estudante deverá responder no caderno, em forma de questionário ou redigir uma resenha sobre o clipe em que sejam apresentadas as informações que foram pedidas para serem abordadas:

- Quatro pontos têm minha religião: VIVA-CREIA-AME-FAÇA – o que significam esses verbos no vídeo e qual a relação que esses verbos podem ter com religião?
- Religião serve para reprimir o outro? A história mostra isso? Isso é um fenômeno religioso?
- Existe apenas uma religião que deve ser verdadeira? Se eu falo que existe uma verdadeira, pressuponho que as demais são falsas?
- E quem não seguir nenhuma religião, esses serão a escória da sociedade?
- Quais acontecimentos ao longo da história mostram conflitos, opressões, perseguições e mortes envolvendo a religião?
- Como as religiões de matrizes afroameríndias são inseridas no vídeo? O que se

fala sobre elas em palavras e imagens?

Nos últimos 20 minutos da aula serão feitos compartilhamentos das considerações feitas.

### 3º Momento:

Ouvir a música “*Ubuntu Fristail*” de *Emicida*, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vLTPDbvQ5M>, duração 5min.

O estudante será instigado a falar do que percebeu na letra da música em termos de mensagem, ritmo, vozes, por exemplo. Em seguida terá acesso à letra e a questões que o levarão a pensar sobre a filosofia e a religião afro-brasileira. Haverá a correção da atividade com o compartilhar das respostas dos estudantes. Depois, o(a) professor(a) apresentará outros pontos não apontados na análise das questões como a importância da representatividade, da figura do *griô*t e do respeito aos orixás. Pode-se entregar uma cópia da letra da canção para os alunos.

Questões – interpretação – Ubuntu Fristail:

- Que elementos/termos de saberes afros estão inseridos na letra da música?
- Que significados há por trás de cada um desses termos?
- Por que houve essa relação “axé para quem é de axé pra chegar bem vilão”? Por que “vilão”? Quem chama quem de “vilão”?
- A partir do texto temos “Eles não vão entender o que são os riscos”, que riscos são esses e por que há pessoas que não vão entender esses riscos?
- Com base no texto lemos “nossos livros de história foram discos”, que denúncia social existe nesse trecho?
- Segundo o texto temos “faz de conta que os racistas não perdem a linha quando ergo a mão da filha dele sem armas nas minhas”. O que significa erguer a mão? Pode-se dizer que se trata de um relacionamento amoroso e, a partir daí, existe uma demonstração da existência de racismo?
- No trecho “ruivas, morenas, pretas, divas, loirinhas” podemos entender que estão sendo indicadas como filhas de racistas? E se interpreto dessa forma, por que mencionar morenas e pretas como sendo filhas de racistas? Será possível essa realidade?
- Por que essa música do *Emicida* tem como título “*UBUNTU FRISTAIL*”? O que isso significa dentro da proposta de compreensão da letra da música?

### RECURSOS:

- Data show
- pen drive (trazendo o videoclipe e músicas)
- notebook
- figuras/imagens/cartuns que retratem a cultura e realidade afro-brasileira
- barbante
- caixa de bombom

### REFERÊNCIAS:

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.  
FERREIRA, Aparecida de Jesus. *Teoria Racial Crítica e Letramento Racial Crítico*:

narrativas e contranarrativas de identidade racial de professoras de língua inglesa. In: *Revista ABPN*, v. 6, nº 14, jul/out 2014, p. 236-263.

NASCIMENTO, Alexandre. Ubuntu como fundamento. In: *Revista de Estudos Culturais e Afrobrasileiros*. Ano 20, nº 20, 2014. Disponível em: [https://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/alexandre\\_do\\_nascimento\\_-\\_ubuntu\\_como\\_fundamento.pdf](https://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/alexandre_do_nascimento_-_ubuntu_como_fundamento.pdf). Acesso em fev. 2021

SOUSA, Ana Lúcia Silva. Linguagem e Letramentos de reexistências: exercícios para a reeducação das relações raciais na escola. In: *Revista Linguagem em Foco*- Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE V. 8, N. 2, ano 2016 - Volume Temático: Linguagem e Raça: diálogos possíveis, p 67-76.

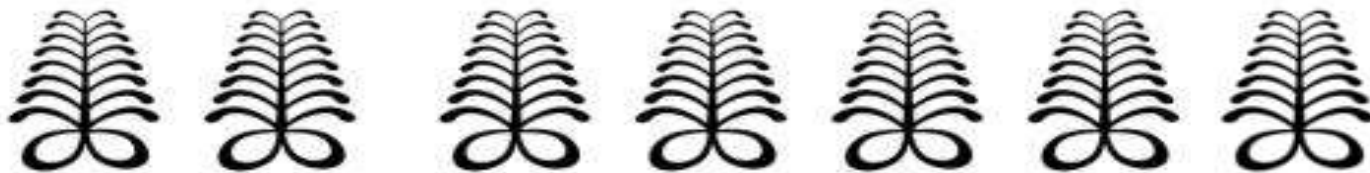
SOUSA, Ana Lúcia Silva; JOVINO, Ione da Silva; MUNIZ, Kassandra da Silva. Letramento de Reexistência – um conceito em movimentos negros. In: *Revista da ABPN* v. 10, Ed. Especial - Caderno Temático: Letramentos de Reexistência, janeiro de 2018, p.01-11.

Vídeos:

Música *Vintage Culture, Wolfire feat. Anamari*. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=k9mqyuTCrIM>. Acesso em 09 mar. 2023.

Música *Ubuntu Fristalli* - Emicida <https://www.youtube.com/watch?v=vLtTpDbvQ5M>. Acesso em 09 mar. 2023.



## As memórias e histórias dos escravizados na poesia de Conceição Evaristo

Betânia de Assis Reis Matta  
Alessandra Ferreira Mota  
Milena Emília Rebouças

Sequência Didática
Componente Curricular: Língua Portuguesa e História (interdisciplinar) Turma: 9º ano Ensino Fundamental - Anos Finais
Habilidades BNCC:
<p><b>(EF09GE03)</b> Identificar diferentes manifestações culturais de minorias étnicas como forma de compreender a multiplicidade cultural na escala mundial, defendendo o princípio do respeito às diferenças.</p> <p><b>(EF89LP33)</b> Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes – romances, contos contemporâneos, minicontos, fábulas contemporâneas, romances juvenis, biografias romanceadas, novelas, crônicas visuais, narrativas de ficção científica, narrativas de suspense, poemas de forma livre e fixa (como haicai), poema concreto, ciberpoema, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.</p> <p><b>(EF69LP44)</b> Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.</p> <p><b>(EF69LP48)</b> Interpretar, em poemas, efeitos produzidos pelo uso de recursos expressivos sonoros (estrofação, rimas, aliterações etc), semânticos (figuras de linguagem, por exemplo), gráfico espacial (distribuição da mancha gráfica no papel), imagens e sua relação com o texto verbal.</p>
Desenvolvimento:
<p><b>1º Momento:</b> Projetar aos alunos uma fotografia de Conceição Evaristo e uma pequena biografia.</p>



Imagem 1: Conceição Evaristo



**Fonte:** <https://gife.org.br/publicacao-gratuita-reune-reflexoes-sobre-a-escrevivencia-de-conceicao-evaristo/> (2022).

**Maria da Conceição Evaristo de Brito** é uma notável professora e escritora brasileira contemporânea sendo especialmente ativa nos movimentos pela luta negra. A autora, que publica poemas, ficção e ensaios, nasceu no dia 29 de novembro de 1946, em Belo Horizonte, Minas Gerais. Filha de Joana Josefina Evaristo, Conceição teve pouco contato com o pai, tendo sido criada pela mãe, uma lavadeira, e pelo padrasto, Aníbal Vitorino, que era pedreiro, numa comunidade da Avenida Afonso Pena.

Principais obras publicadas: *Ponciá Vicêncio* (romance, 2003), *Becos da Memória* (romance, 2006), *Poemas da recordação e outros movimentos* (poesia, 2008), *Insubmissas lágrimas de mulheres* (contos, 2011), *Olhos d'água* (contos, 2014), *Histórias de leves enganos e parecenças* (contos e novela, 2016), *Canção para ninar menino grande* (romance, 2018). Disponível em: [https://www.ebiografia.com/conceicao\\_evaristo/](https://www.ebiografia.com/conceicao_evaristo/) . Acesso em: 17/08/2022.

Os slides serão acompanhados dos questionamentos:

- Quem é?
- Que raça representa?
- Qual sua importância para a sociedade?

É esperado que os alunos respondam que se trata de uma mulher negra, intelectual e ativista. Sugere-se ao/à docente que questione se os estudantes imaginam quem é Conceição e por que ela está sendo estudada, e reserve um momento para que os alunos comentem e levantem hipóteses sobre quem é a figura na fotografia. Continuando com os slides, será apresentado o poema “VOZES-MULHERES”, o qual deverá ser lido de forma coletiva pelos alunos.

### **Vozes-Mulheres**

A voz de minha bisavó  
ecoou criança  
nos porões do navio.

**Conceição Evaristo**

Ecoou lamentos  
de uma infância perdida.  
A voz de minha avó  
ecoou obediência  
aos brancos-donos de tudo.  
A voz de minha mãe  
ecoou baixinho revolta  
no fundo das cozinhas alheias  
debaixo das trouxas  
roupagens sujas dos brancos  
pelo caminho empoeirado  
rumo à favela  
A minha voz ainda  
ecoa versos perplexos  
com rimas de sangue  
e  
fome.  
A voz de minha filha  
recolhe todas as nossas vozes  
recolhe em si  
as vozes mudas caladas  
engasgadas nas gargantas.  
A voz de minha filha  
recolhe em si  
a fala e o ato.  
O ontem – o hoje – o agora.  
Na voz de minha filha  
se fará ouvir a ressonância  
O eco da vida-liberdade.

(In: *Poemas de recordação e outros movimentos*, 3. ed., 2008, p. 24-25.)

Depois, os alunos serão divididos em grupo compostos por três, quatro ou cinco, a fim de permitir uma melhor discussão do tema, enriquecendo o diálogo. Posteriormente, deverão dividir as discussões com todos os demais grupos. Antes do final da aula, o/a professor/a deve solicitar aos alunos que tragam jornais e revistas para a próxima aula.

O objetivo da aula é que, no fim, os alunos percebam que o poema “VOZES-MULHERES”, de Conceição Evaristo, reflete o olhar da mulher negra sobre o processo de escravização, contemplando sua dor e resiliência, bem como sua participação na formação social, cultural e econômica do país. Além disso, espera-se que o/a docente destaque a luta da escritora no combate ao racismo, demonstrando sua resistência à cultura hegemônica e eurocêntrica, bem como seu ativismo na busca e melhoria das condições

das populações negras, sobretudo, femininas. Por fim, objetiva-se que os estudantes possam reconhecer que se trata de uma mulher, negra, pobre, periférica e ativista do movimento feminino negro.

### **2º Momento:**

O/A docente deve iniciar a aula formando uma roda de conversa para falar sobre o poema “VOZES-MULHERES”. Sugere-se combinar com os alunos algumas regras, como levantar a mão para falar e esperar a sua vez, não conversar sobre outros assuntos, não interromper as falas do/a professor/a e dos colegas, respeitar o conteúdo das falas, respeitar as opiniões divergentes. Além disso, recomenda-se conversar com os alunos antes, durante e depois a roda de conversa sobre o poema e fazer os seguintes questionamentos:

- Vocês gostaram do poema?
- Os temas abordados no poema eram o que vocês imaginavam quando o ouviram pela primeira vez?
- Quais lições vocês conseguem tirar de tudo que foi discutido na aula?

Na sequência, o/a docente deve organizar a classe em pequenos grupos e solicitar aos alunos que escolham alguém para ficar responsável pelas anotações do grupo. O/a professor/a deve pedir aos estudantes que conversem entre si e anotem, em metade de uma folha de sulfite previamente entregue, os comentários e apreciações sobre o poema lido para ser incluído no memorial da turma, o qual será construído na próxima aula.

### **3º Momento:**

O/A docente, junto com a turma, deve organizar a sala para a construção de um memorial de leitura literária e histórica da sala, no qual os estudantes registrarão depoimentos, comentários, desenhos, versos, gravuras, versos e poemas preferidos e decorados entre outros durante o ano.

Em seguida, o/a professor/a precisa escolher um dos comentários do memorial de leitura e ler para a classe. É necessário explicar aos alunos que, na aula em questão, serão explorados recursos linguísticos do fonema (rimas e metáforas).

Na sequência, o/a docente deve pedir aos alunos que se organizem em trios e entregar uma folha com as atividades a seguir, as quais serão compartilhadas com o coletivo em outro momento da aula. Cada trio ou quarteto irá apresentar o que discutiu ou respondeu. O/A professor/a deve dar um tempo para os alunos discutirem no grupo e, ainda, um momento para discussão coletiva.

- 1- Quantos versos têm o poema?
- 2- Quantas estrofes?
- 3- Qual o sentido do título do poema? O que tem a ver com os demais versos do poema?

- 4- Qual o sentido dos versos que começam e finalizam o poema?
- 5- Qual verso ou rima mais lhe agradou? Por quê?

Sugere-se ao/à docente que organize a turma em círculo para uma roda de conversa sobre o poema, a fim de que os alunos possam compartilhar as respostas com os outros colegas.

#### 4º Momento:

A última aula marcará a culminância dos trabalhos em grupo propostos aos alunos, bem como será o momento de avaliar se os estudantes avançaram nas seguintes habilidades:

- Discutir e analisar as causas da violência contra a população negra com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas.
- Identificar direitos civis, políticos e sociais expressos na Constituição de 1988 e relacioná-los à noção de cidadania e ao pacto da sociedade brasileira de combate às diversas formas de preconceito, como o racismo.
- Identificar a presença das mulheres negras na formação do povo brasileiro a partir da escuta das vozes femininas.

#### RECURSOS:

- Caderno;
- Lápis e borracha;
- Recortes de revista ou jornal;
- Tesoura;
- Cola;
- Lápis;
- Borracha;
- Papel sulfite;
- Fita adesiva.

#### REFERÊNCIAS:

ALMEIDA, Sílvio. **O que é racismo estrutural?** Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=PD4Ew5DIGrU>>. Acesso em: 25/05/2022.

BNCC comentada. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio> . Acesso em: 11/07/2022.

CURRÍCULO DE REFERÊNCIA ÚNICO DO ACRE. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos\\_estados/ac\\_curriculo\\_acre.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/ac_curriculo_acre.pdf) . Acesso em: 12/07/2022.

EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Belo Horizonte: Nandyala, 2008.

EVARISTO, M. C. B. **Literatura negra: uma poética da nossa afro-brasilidade**. Scripta. Belo Horizonte, v.13 n.25 p. 17-31, 2º sem. 2009.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.

PINHEIRO, H. **Poesia na sala de aula**. Campina Grande: Parábola, 2018.

RIBEIRO, D. **Lugar de fala**. São Paulo, Companhia das Letras, 2018.

**SEÇÃO III**


**GLENDACRISTINA VALIM DE MELO:  
LÍNGUA INGLESA**





## ***Working the imperative with brazilian recipes -*** **Trabalhando o imperativo com receitas brasileiras**

Clécio Ferreira Nunes  
Raynara Kamila Targino da Silva  
Ronald Muniz Dantas Junior

Componente Curricular: Língua Inglesa Turma: 6º ano Ensino Fundamental - Anos Finais
Habilidades BNCC: <b>(EF06LI08)</b> Identificar o assunto de um texto, reconhecendo sua organização textual e palavras cognatas; <b>(EF06LI09)</b> Localizar informações específicas em texto; <b>(EF06LI12)</b> Interessar-se pelo texto lido, compartilhando suas ideias sobre o que o texto informa/comunica.
Desenvolvimento: <b>1º Momento</b> Primeiramente, inicie uma discussão com a turma perguntando como são feitas as receitas de pratos regionais na família de cada um. Como exemplo, utilize a canjica/mungunzá. Logo após, explique a origem do alimento, explorando os aspectos que caracterizam a formação da população brasileira a partir dos grupos étnicos de indígenas e afrodescendentes. Busque resgatar as contribuições culturais pertinentes à história do Brasil.
<p style="text-align: center;">Imagem 1: Receita de Mungunzá</p> 
Fonte: <a href="https://images.app.goo.gl/TeREG1nrBqMaV3qf7">https://images.app.goo.gl/TeREG1nrBqMaV3qf7</a>

**Observação:** o/a docente pode utilizar essa receita de Munguzá como suporte ou, caso prefira, pode utilizar outra receita de sua preferência.

Na sequência, dividir os alunos em grupos de 4 componentes, onde cada equipe irá receber uma receita contendo um prato de origem indígena ou afro-brasileira (feijoada, bolo de milho, beiju e tacacá). As receitas estão disponíveis listadas abaixo:

- Receita Feijoada. Disponível em: <https://www.tudogostoso.com.br/receita/2998-feijoada.html>
- Receita Bolo de Milho: Disponível em: <https://www.tudogostoso.com.br/receita/196183-bolo-de-milho.html>
- Receita Beiju: Disponível em: <https://www.tudogostoso.com.br/receita/98437-beiju.html>
- Receita de Tacacá. Disponível em: <https://www.tudogostoso.com.br/receita/49705-tacaca-original-do-para.html>

Imagem 2: Feijoada



**Fonte:**

<https://images.app.goo.gl/6qv7n6LMKHxFkXf8>

Imagem 3: Bolo de Milho



**Fonte:**

<https://images.app.goo.gl/faX9sWPT4p1UqmAy7>

Imagem 4: Beiju



**Fonte:**

<https://images.app.goo.gl/HAGnmXPtTqu2yDYA>

Imagem 5: Tacacá



**Fonte:**

<https://images.app.goo.gl/SLs6rymsyqXeNwXZ6>



Depois de organizados, peça aos alunos para responder as seguintes questões:

- 1) How are the recipes presented?
- 2) Which item comes first? Title? Preparation? Ingredients?
- 3) What are the general items included in a recipe?
- 4) Are there any pictures?
- 5) What is the reason for a picture illustrating a recipe?
- 6) What is the main communicative function of a recipe?

**Observação:** As perguntas podem ser alteradas ou pode-se acrescentar mais questões. É importante o/a docente se ater à sua realidade escolar.

Depois de apresentar as questões, destine tempo para que os alunos discutam as respostas e mantenham a supervisão do trabalho. Várias outras perguntas podem ser formuladas com o intuito de fazer com que aprendam as principais características desse gênero. Mesmo que os alunos falem em português, o professor deverá se comunicar em inglês. Dessa forma, os estudantes terão uma referência de um falante da língua que eles estão estudando.

Assim que os alunos terminarem a discussão nos grupos, peça-os que formem um círculo/semicírculo para o debate. O professor atuará como mediador, sem influenciar as respostas, auxiliando na concretização das conclusões sobre os pontos principais de uma receita e sua importância para a cultura brasileira. Cada grupo deverá apresentar um resumo do que foi debatido. Todos discutirão as respostas dos colegas.

## 2º Momento

Incentive os alunos a criarem cartazes contendo as características do gênero receita, destacando as contribuições afrodescendentes e indígenas presentes nas receitas. Esses trabalhos, que serão a conclusão do debate anterior, deverão ser expostos na sala de aula ou em outros ambientes da escola.

Imagem 6: Exemplo de cartaz escolar para embasamento na criação dos cartazes dos estudantes



Fonte: <https://images.app.goo.gl/oTQgH34p8JQQhZup9>

**Observação:** Os pôsteres devem ser feitos como trabalhos para casa.

Logo após, apresente uma receita em inglês, pedindo para que os alunos percebam as diferenças e semelhanças com as receitas em português analisadas no decorrer do debate realizado anteriormente. É interessante que esta receita seja apresentada com espaços em branco no lugar dos verbos. Peça aos alunos que tentem completar essa receita. Provavelmente, eles não saberão todas as palavras. Você pode apresentar possibilidades de respostas, ensinando o vocabulário relacionado e pedindo que eles encaixem os verbos no lugar adequado da receita. Uma receita interessante para o professor produzir essa apresentação está em: <https://www.allrecipes.com/recipe/7216/sweet-corn-cake/> (acesso em 27 de maio de 2022) Sugerimos a retirada das palavras: *mix* (misturar), *bake* (assar), dentre outras (verbos).

Depois que a receita estiver completa, explique para os alunos que essa forma verbal utilizada para os comandos da receita é o *imperative*, muito usado em textos que fornecem instruções e comandos. Dê outros exemplos do uso do *imperative*, aproveitando esse momento para falar de regras e combinados que são comuns em salas de aulas nas escolas. Ex: faça silêncio, preste atenção etc. Peça-os para lembrar de comandos que eles recebem dos pais em casa. Liste esse vocabulário no quadro à medida em que ele for anunciado.

#### RECURSOS:

- Quadro-branco
- Pincel
- Texto impresso
- Computador
- Projetor
- Dicionário

#### REFERÊNCIAS:

ASSIS, L.V. **Mão na massa:** trabalhando comandos através de receitas culinárias. Portal doprofessor, 2009. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=5704>>. Acesso em: 28 maio. 2022.

**Beiju.** Tudogostoso. Disponível em: <https://www.tudogostoso.com.br/receita/98437-beiju.html>. Acesso em: 16.08.22

**Bolo de Milho.** Tudogostoso. Disponível em: <https://www.tudogostoso.com.br/receita/196183-bolo-de-milho.html>. Acesso em: 16.08.22

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

**Feijoada.** Tudogostoso. Disponível em: <https://www.tudogostoso.com.br/receita/2998-feijoada.html>. Acesso em: 16.08.22



**Tacacá.** Tudogostoso. Disponível em: <https://www.tudogostoso.com.br/receita/49705-tacaca-original-do-para.html>. Acesso em: 16.08.22

**Time to share, 6º ano: Ensino fundamental, anos finais** / obra coletiva; coordenação de Alice Ribeiro Silvestre – 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2018.



## Black hair is...

Délvia Cristine Araújo dos Santos  
Mariano Moreira da Silva Júnior  
Poliana Dantas de Oliveira  
Severino Alexandres Batista de Moraes

Componente Curricular: Língua Inglesa Turma: 3º ano do Ensino Médio	
Habilidades BNCC: (EM13LGG202) Analisar interesses, relações de poder e perspectivas de mundo nos discursos das diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e verbais), compreendendo criticamente o modo como circulam, constituem-se e (re)produzem significação e ideologias. (EM13LGG403) Fazer uso do inglês como língua de comunicação global, levando em conta a multiplicidade e variedade de usos, usuários e funções dessa língua no mundo contemporâneo.	
Desenvolvimento	
<b>1º Momento:</b> Warm up <ul style="list-style-type: none"><li>● Entrega aos alunos das fichas de atividade;</li><li>● Análise das imagens 1 e 2 de diferentes situações em salões de beleza frequentados por pessoas negras;</li><li>● Discussão sobre experiência prévia dos alunos e identificação dos mesmos com os espaços apresentados.</li></ul>	
<p>Imagem 1: Doin'Time - Kevin "Wak" Williams</p>  <p>Fonte: <a href="https://www.blackartdepot.com/products/doin-time-by-kevin-wak-williams">https://www.blackartdepot.com/products/doin-time-by-kevin-wak-williams</a></p>	<p>Imagem 2: Angela Khosa at her hair salon in Soweto – Daniel Born/Getty images</p>  <p>Fonte: <a href="https://www.gettyimages.co.uk/detail/news-photo/angela-khosa-at-her-hair-salon-next-to-the-road-on-news-photo/468554939?adppopup=true">https://www.gettyimages.co.uk/detail/news-photo/angela-khosa-at-her-hair-salon-next-to-the-road-on-news-photo/468554939?adppopup=true</a></p>
<b>2º Momento</b> <ul style="list-style-type: none"><li>● Discussão em grupo sobre: Quais os estilos de penteados/cortes de cabelo favoritos; descrever seu estilo de penteado e se houve mudança nos últimos anos; com</li></ul>	

que frequência muda o estilo; gosta ou não do seu estilo atual e o porquê e qual o impacto cultural um estilo de corte de cabelo/penteado representa na comunidade e se o estudante se sente representado.

Imagem 3: Tópicos para discussão (Slide)

- *Now discuss:*
  - Qual o seu penteado/corte de cabelo favorito?
  - Descreva o seu estilo de corte/penteado. É o mesmo de três anos atrás?
  - Com que frequência você muda? E normalmente onde?
  - Você gosta do seu estilo? Por que (não)?
  - Na sua opinião, Como um estilo de cabelo impacta e representa uma certa cultura/comunidade? Você se sente representado/a pela sua?
  - Você conhece nomes de penteados “black” em inglês? Quais?

Fonte: acervo pessoal (2022).

### 3º Momento

- Atividade de construção de vocabulário. Associar as imagens de diversas pessoas negras com os respectivos penteados em língua inglesa. Atividade SS-SS;
- Compartilhamento das respostas.

Imagem 3: Atividade SS-SS (Slide)

#### **Vocabulary Builder (1)**

How familiar are you with these hairdos? Which one(s) would you like to try on? Match:



- 1) Cornrows
- 2) Jheri curls
- 3) Afro Puff
- 4) Hair weave
- 5) Braids
- 6) Asymmetrical shroom
- 7) Fingerwave
- 8) Bangs
- 9) Dreadlocks
- 10) Afro
- 11) Waves
- 12) Flat Top Fade

Ativar o Windows

Fonte: acervo pessoal (2022).

### 4º Momento

- Assistir ao vídeo clip da música *Back to My Roots* de RuPaul;
- SS tomam nota dos diferentes penteados em inglês identificados no vídeo;
- Compartilhamento das respostas.

Imagem 4: Back tom y roots – RuPaul Charles (Tommy Boy Records, 1993)

### SONG TIME!

Back to my roots – RuPaul Charles (Tommy Boy Records, 1993)



- Watch the videoclip once. Which hairdos from the previous activity have you identified? Take notes.

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=vkMez2DCs7k>

### 5º Momento

- Leitura conjunta e compreensão dos excertos dos textos Americanah: a novel de Chimamanda Adichie e do Trecho da música Back to My Roots;
- Discussão sobre elementos textuais que refletem a história negra e resistência cultural identificados nos excertos.

Imagem 5: Trecho livro “Americanah” de Chimamanda Adichie e trecho da música “Back To My Roots” (Slide)

<p>Finally, Aisha finished with her customer and asked what color Ifemelu wanted for her hair attachments. “Colour four.” “Not good colour,” Aisha said promptly. “That’s what I use.” “It look dirty. You don’t want colour one?” “Colour one is too black, it looks fake,” Ifemelu said, loosening her headwrap. “Sometimes I use colour two, but colour four is closest to my natural colour.” (...) She touched Ifemelu’s hair. “Why you don’t have relaxer?” “I like my hair the way God made it.” “But how you comb it? Hard to comb,” Aisha said. Ifemelu had brought her own comb. She gently combed her hair, dense, soft and tightly coiled, until it framed her head like a halo. “It’s not hard to comb if you moisturize it properly,” she said, slipping into the coaxing tone of the proselytizer that she used whenever she was trying to convince other black women about the merits of wearing their hair natural. Aisha snorted; she clearly could not understand why anybody would choose to suffer through combing natural hair, instead of simply relaxing it.”</p> <p>ADICHIE, C. <i>Americanah</i>: a novel. New York: Anchor Books, 2013.</p>	<p>“[Spoken] Black Hair is... Now mama got her own salon down on Auburn Ave And if you wanna know what’s happening in Atlanta Just go to the salon, that’s to you, all y’all down there Brothers and sisters, Miss Earlene, Lizzy Dean, Renetta, Little baby boy, Tone Tone, Leonard, K-Ron, Cornisha Peace to all my brothers and sisters Peace, love and hair grease</p> <p>[Chorus] I’m going back, back, black to my roots Where my love can be found and my heart rings true I’m going back, back, black to my roots To the time and the place, coming back to you”</p> <p>CHARLES, RuPaul. <i>Back To My Roots</i> (excerpt). New York: Tommy Boy Music, 1993.</p>
--	--

Fonte: acervo pessoal (2022).

### 6º Momento: Post-class activity

- Dividir a sala em grupos;

- Cada grupo deve escolher uma celebridade e construir um texto descritivo (short personal description);

**7º Momento:** Next class

- Apresentação pelos grupos dos textos produzidos;

**8º Momento**

- Construção de vocabulário – elencar palavras e expressões novas trazidas pelos outros grupos e respectivos significados;

**9º Momento**

- Reflexão sobre a atividade proposta.

**RECURSOS:**

- Quadro;
- Pincel;
- Fichas impressas;
- Projetor.

**REFERENCIAS:**

ADICHIE, C. **Americanah**: a novel. New York: Anchor Books, 2013.

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

CHARLES, RuPaul. **Back To My Roots** (excerpt). New York: Tommy Boy Music, 1993.

ROD, E. **Task-based Language Learning and Teaching**. London: Oxford University Press, 2017.

WALTER, T. **Amazing English How-To-Handbook: Strategies for the Classroom Teacher**, 2018.

[https://americanenglish.state.gov/files/ae/resource\\_files/ubvcvfxplh3jhrnuhmyghquqz.pdf](https://americanenglish.state.gov/files/ae/resource_files/ubvcvfxplh3jhrnuhmyghquqz.pdf)

[https://www.ditchthelabel.org/where-does-racism-come-from/?gclid=CjwKCAjwy\\_aUBhACEiwA2IHHQFCgcVLUQ2H5GIAYGUd2n04k07rUyZ5Ftrnrdyr7b-KZTxjLOM1efRoCPwkQAvD\\_BwE](https://www.ditchthelabel.org/where-does-racism-come-from/?gclid=CjwKCAjwy_aUBhACEiwA2IHHQFCgcVLUQ2H5GIAYGUd2n04k07rUyZ5Ftrnrdyr7b-KZTxjLOM1efRoCPwkQAvD_BwE)



## Identidade, Ancestralidade e Possibilidades

Maria Carolina Almeida de Azevedo  
Dinalva Marreiro Pereira Todão  
Fernanda de Castro Caetano  
Lilian Rodrigues de Melo de Aguiar

Sequência Didática
Componente Curricular: Língua Inglesa Turma: 1º ano do Ensino Médio
Habilidades BNCC: (EF06LI19) Utilizar o presente do indicativo para identificar pessoas (verbo to be) e descrever rotinas diárias; (EF06LI26) Reconhecer diferentes aspectos culturais para compreender a sua apropriação em diferentes contextos no âmbito nacional; (EF06LI05) Aplicar os conhecimentos da língua inglesa para falar de si e de outras pessoas, explicitando informações pessoais e características relacionadas a gostos, preferências e rotinas. (EF06LI06) Planejar apresentação sobre a família, a comunidade e a escola, compartilhando-a oralmente com o grupo.
Desenvolvimento: <ul style="list-style-type: none"><li>• Habilidade de nomear, identificar a si e a sua família; construir sequencialmente a sua história e da sua família;</li><li>• Buscar entender as culturas que envolvem sua origem;</li><li>• Trabalhar as habilidades linguísticas de oralidade, leitura, audição/interpretação e escrita em Língua Inglesa;</li><li>• Presente, passado e futuro simples (I am / I was/ I will be).</li></ul> <p><b>1º Momento:</b> Construção da árvore genealógica</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Mostrar um trecho do filme Pantera Negra que apresenta a família.</li></ul>



Imagem 1: Cena do filme Pantera Negra

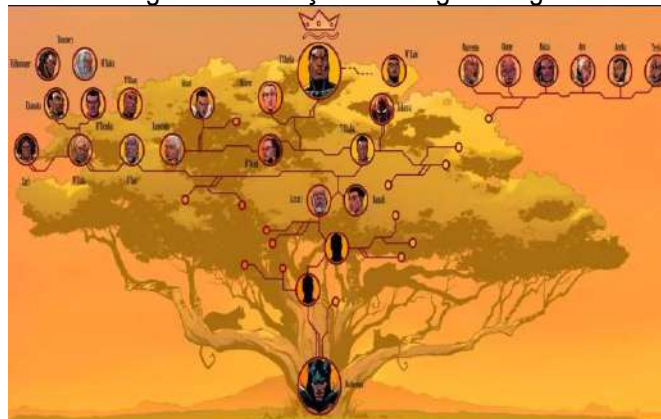


Fonte:

[https://i.uai.com.br/LHyVW\\_uV8e4anHWWvqFQ3qK0o1M=/750x0/imgsapp2.uai.com.br/app/noticia\\_133890394703/2018/03/15/223800/20180315093904390099e.jpg](https://i.uai.com.br/LHyVW_uV8e4anHWWvqFQ3qK0o1M=/750x0/imgsapp2.uai.com.br/app/noticia_133890394703/2018/03/15/223800/20180315093904390099e.jpg)

- Exibir o vídeo sobre árvore genealógica da família do filme em inglês - <https://twitter.com/Marvel/status/962015759600820224>
- Identificar a família do filme - quem são; importância da ancestralidade; localização; língua. (Através de exercício escrito ou oralmente)
- Falar sobre si e sua família.

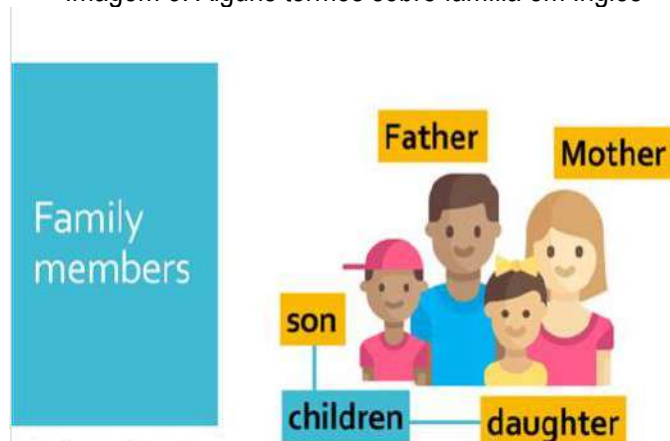
Imagem 2: Ilustração árvore genealógica



Fonte: <https://www.geekproject.com.br/2018/02/pantera-negra-veja-arvore-genealogica-da-familia-real>

- Reconhecer o vocabulário necessário para falar sobre a família.

Imagem 3: Alguns termos sobre família em Inglês



Fonte: <https://en.islcollective.com/english-esl-powerpoints/vocabulary/family/family-vocabulary/122051>

- Produzir sua árvore genealógica - em forma de pôster, vídeo, música ou tiktok

Imagem 4: Representação árvore genealógica modelo Tiktok



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=PZs2NkquT3o>  
Acesso em 20/08/2022

## 2º Momento: Construção da cápsula do tempo

- 1- Apresentar o videoclipe da música "Black Gold", de Esperanza Spalding.

Imagem 5: Parte do vídeo clipe Black Gold



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=Nppb01xhfe0>

- 2- Solicitar as impressões extraídas após assistirem o vídeo.
- 3- Fazer questionamentos sobre se gostaram ou não, o que mais gostaram e o que compreenderam da música.
- 4- Entregar uma folha com exercícios de interpretação sobre a música.
- 5- Canção "Black Gold", de Esperanza Spalding

Hold your head as high as you can  
High enough to see who you are, little man  
Life sometimes is cold and cruel  
Baby no one else will tell you so remember that

You are black gold, black gold  
You are black gold

Now maybe no one else has ever told you so  
But you're golden, baby  
Black gold with a diamond soul  
Think of all the strength you have in you  
From the blood you carry within you  
Ancient men, powerful men  
Built us a civilization

They'll be folks hell bent on putting you down  
Don't get burned (don't get burned)  
Not necessarily everyone will know your worth  
Think of all the strength you have in you  
From the blood you carry within you  
Ancient men, powerful men  
Built us a civilization

Think of all the strength you have in you  
Powerful, powerful men  
Built us a civilization

Hold your head as high as you can  
High enough to see who you are, little man  
Life sometimes is cold and cruel  
Baby no one else will tell you so remember that  
You are black gold, black gold  
You are black gold

Think of all the strength you have in you  
Ancient men, powerful men  
Built us a civilization

Hold your head as high as you can  
High enough to see who you are, little man  
Life sometimes is cold and cruel  
Baby no one else will tell you so remember that  
You are black gold, black gold  
You are black gold  
You are black gold, black gold  
You are black gold  
You are black gold, black gold  
You are black gold

Hold your head as high as you can  
High enough to see who you are, little man  
Life sometimes is cold and cruel  
Baby no one else will tell you so remember that

6- Explicar quem foram Miriam Makeba, Sundiata Keita e Nelson Mandela com o intuito de desconstruir a ideia de que a história da população negra se inicia na escravidão.

Imagem 6: Cantora e Ativista Miriam Makeba



Fonte: <https://www.musicinafrica.net/magazine/miriam-makeba-pata-pata>

Imagem 7: Ex-presidente da África do Sul Nelson Mandela



**Fonte:** <https://www.cnnbrasil.com.br/internacional/dia-de-nelson-mandela-e-celebrado-hoje-relembra-a-trajetoria-do-lider-sul-africano/>

7- Orientar a produção de uma carta para o seu eu futuro, considerando a história do clipe e o conteúdo da música, dizendo quais seriam seus desejos para a idade adulta partindo da história de grandeza de seus antepassados.

Exemplo: (*“Tendo os antepassados da população negra sido atuantes no desenvolvimento da sociedade e mostrando que a nossa história não se inicia na escravidão, faça uma carta para o seu eu futuro pensando nas possibilidades de vida e desejo que podemos alcançar a partir do que estes importantes ícones africanos nos deixaram como ensinamento. Quem posso ser eu a partir do que meus ancestrais deixaram como legado?”*)

8- Construir, a partir de materiais recicláveis, uma cápsula do tempo em que será inserida a carta para o “eu do futuro”.

#### RECURSOS:

- Vídeos;
- Música (Áudio e videoclipe);
- Ilustrações;
- Folha de atividades;
- Materiais Recicláveis, garrafas Pet ou caixas de papelão.

#### REFERENCIAS:

DOS SANTOS, Wellington Oliveira. Identidade negra, relações étnico-raciais na diáspora e o filme Pantera Negra: para uma discussão educacional. *Revista de Estudos Universitários-REU*, v. 44, n. 1, 2018. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/reu/article/view/3275>, acesso em 25 de maio de 2022.

FERREIRA, A. D. J. (2012). Identidades sociais, letramento visual e letramento crítico: imagens na mídia acerca de raça/etnia. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 51, 193-215.

FELA KUTI. Disponível em: <https://acervoafrika.org.br/artistas/fela-kuti/>. Acesso em 27 de maio de 2022.

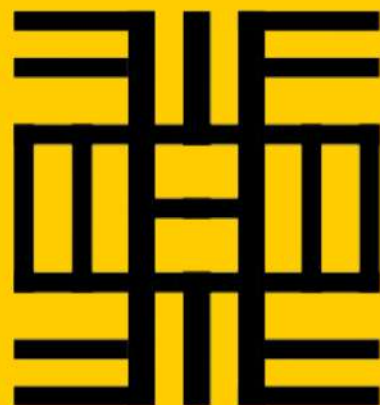
MIRIAM MAKEBA. **Bibliografia de Mulheres Africanas**. Disponível em <https://www.ufrgs.br/africanas/1111/>, Acesso em 27 de maio de 2022.

NELSON MANDELA. **102 anos de Nelson Mandela e suas contribuições para o mundo**. Disponível em:  
<http://editoraunesp.com.br/blog/102-anos-de-nelson-mandela-e-suas-contribuicoes-para-o-mundo>. Acesso em 27 de maio de 2022  
Pantera Negra

**SUNDIATA KEITA**. Disponível em: <https://www.dw.com/pt-002/sundiata-keita-o-lend%C3%A1rio-rei-le%C3%A3o-que-governou-o-imp%C3%A9rio-do-mali/a-43523048>. Acesso em 28 de maio 2022.

# SEÇÃO IV

## IONE DA SILVA JOVINO: LINGUA ESPANHOLA





## Diversidade e resistência negra latino-americana no ensino de espanhol

Ayla Cristina Lopes Moura  
Dina Yajaira V. Cavero Sanchez  
Janeth Soares de Lima  
Luciano Mendes Saraiva

Sequência Didática
Componente Curricular: Língua Espanhola Rota: As linguagens como manifestações das vivências culturais Eixo estruturante: Mediação e intervenção sociocultural Turma: 2ª série do Ensino Médio
Habilidades BNCC: (EMIFCG07) Reconhecer e analisar questões sociais, culturais e ambientais diversas, identificando e incorporando valores importantes para si e para o coletivo que assegurem a tomada de decisões conscientes, consequentes, colaborativas e responsáveis. (EMIFLGG08) Selecionar e mobilizar intencionalmente conhecimentos e recursos das práticas de linguagem para propor ações individuais e/ou coletivas de mediação e intervenção sobre formas de interação e de atuação social, artístico-cultural ou ambiental, visando colaborar para o convívio democrático e republicano com a diversidade humana e para o cuidado com o meio ambiente.
Desenvolvimento:  <b>1º Momento:</b> Atividade introdutória <ul style="list-style-type: none"><li>Entregar a letra da canção <b>Angelitos Negros</b>, de Manuel Álvarez Rentería, conhecido no mundo artístico como “Maciste”;</li></ul>
<div style="border: 1px solid black; padding: 10px; text-align: center;"><p><b>Angelitos Negros</b></p><p>Pintor nacido en mi tierra, con el pincel extranjero, pintor que sigues el rumbo, de tantos pintores viejos.</p><p>Aunque la virgen sea blanca, píntame angelitos negros, que también se van al cielo, todos los negritos buenos.</p><p>Pintor, si pintas con amor,</p></div>



¿porque desprecias su color?  
si sabes que en el cielo,  
también los quiere Dios.

Pintor de santos de alcoba,  
si tienes alma en el cuerpo,  
¿Por qué al pintar en tus cuadros  
te olvidaste de los negros?

Siempre que pintas iglesias,  
pintas angelitos bellos,  
pero nunca te acordaste,  
de pintar un ángel negro.

(Manuel Álvarez Rentería, 1946)

- Realizar com os alunos a leitura compartilhada da canção.
- Oportunizar que eles expressem oralmente o que compreenderam sobre o texto/canção;
- Fazer comentários sobre o compositor e o lugar de fala que ele utiliza para a composição da canção;
- Fazer a contextualização da canção destacando o tempo e o espaço em que foi produzida.

## 2º Momento: Conteúdos conceituais / procedimentais

- Ressaltar o apagamento da figura do negro no contexto latino-americano a partir de tentativas de embranquecimento de corpos;
- Refletir sobre o processo de embranquecimento como forma de reforçar e chancelar discursos hegemônicos, muitas vezes autorizados pela igreja;
- Expor vídeos que apresentem as danças (**sayas - negroide e congada**), aspectos culturais que atuam como forma de resistência e reafirmação identitária;

Imagem 1: Saya (Bolívia)



Fonte: Canal do Youtube [HugeFolkTv](#)

Imagem 2: Negroide (Peru)



Fonte: Canal do Youtube [Ballet SIPAN](#)

Imagem 3: Congada (Brasil)



Fonte: Canal do Youtube Petites Planètes / Vincent Moon

- Fazer uma exposição oral sobre as histórias das danças presentes nos vídeos e abordar suas representatividades em diversos espaços latino-americanos;
- Oportunizar que os alunos realizem comentários sobre as danças apresentadas;
- Apresentar imagens de corpos e vozes femininas latino-americanas que lutaram/lutam por igualdade racial, como **Mercedes Sosa** = La Negra (Argentina); **Susana Baca** (peruana); **Eva Ayllón** (peruana); **Célia Cruz** (cubana); **Elza Soares** (brasileira); **Vitória Santa Cruz** (peruana); **Djamila Ribeiro** (brasileira).

Imagem 4: Mercedes Sosa - La Negra (Argentina)



Imagem 5: Susana Baca (peruana)



**Fonte:**  
<https://www.brasildefato.com.br/2018/07/20/conheca-a-historia-de-mercedes-sosa-a-voz-da-america-latina>

**Fonte:** <https://cosas.pe/cultura/229085/susana-baca-se-confiesa-en-una-intima-entrevista-con-the-guardian/>

Imagem 6 : Eva Ayllón (peruana)



Imagem 7: Célia Cruz (cubana)



**Fonte:** <https://jcmagazine.com/eva-ayllon-anuncia-su-primer-concierto-online/>

**Fonte:** <https://www.kcrw.com/music/shows/npr-music/npr-story/759195256>

Imagem 8: Elza Soares (brasileira)



Imagem 9: Victoria Santa Cruz (peruana)



**Fonte:**  
<https://folhago.com.br/blogs/universopop/entretenimento/elza-soares-relembra-desfile-em-que-foi-homenageada-pela-mocidade-independente/2623/>

**Fonte:**  
<https://bookinglaunch.com/2021/02/06/victoria-santa-cruz-the-afro-peruvian-woman-who-awakened-the-black-pride-in-peru-in-the-1960s/>

Imagem 10: Djamila Ribeiro (brasileira)



**Fonte:** <https://aquinavaranda.com.br/2021/01/31/9-topicos-trechos-do-livro-pequeno-manual-antirracista/>

- Fazer comentários sobre as histórias de luta das mulheres retratadas nas imagens;
- Dialogar sobre a importância de [re]conhecer e valorizar as histórias e as culturas africana, afro-brasileira e afro-andina, como forma de criar pautas de debate, considerando que nossas culturas e identidades são atravessadas por todos esses componentes.

### 3º Momento: Atividades práticas

- Abrir uma roda de debates sobre a desvalorização da intelectualidade negra latino-americana;
- Expor o vídeo-poema “**Me gritaron negra**”, de **Vitória Santa Cruz**, e, após a exibição, identificar no texto a dicotomia negação *versus* valorização da negritude presente na fala da personagem.

Imagem 11: “Me gritaron negra”, de Vitória Santa Cruz



Fonte: Canal *lide uff* no Youtube.

### 4º Momento: Conteúdos Atitudinais

- Orientar para a produção de dissertação ou outros gêneros discursivos sobre a temática abordada;
- Elencar e desenvolver estratégias para maior valorização da cultura e da intelectualidade do negro na América Latina;
- Destacar como diversos movimentos artísticos, como dança, música, literatura e cinema, contribuem para a valorização da cultura, identidade e intelectualidade latino-americana.
- Produzir material artístico-cultural para apresentar/expor em projetos escolares na Semana da Consciência Negra.

#### RECURSOS:

- Material impresso: canção/poema;
- Computador;
- Datashow;
- Caixa de som;
- *Power Point* (eslides);

- Vídeos e imagens;
- Pincel e quadro branco.

#### REFERÊNCIAS:

ACRE. Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esportes. **CURRÍCULO DE REFERÊNCIA ÚNICO DO ACRE**. Acre, 2021. Disponível em: <https://www.educ.see.ac.gov.br>. Acesso em: 26 mai. 2022.

BRASIL. Lei n. 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". **Diário Oficial da União** – Brasília. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/> Acesso em: 25 mai. 2022.

FOUCAULT, Michel. Genealogia e Poder. In: **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2002 [1979].

GALEANO, Eduardo. **As veias abertas da América Latina**. Tradução de Sergio Faraco. Porto Alegre: L&PM, 2017. Título original: Las venas abiertas de América Latina. (Coleção L&PM POCKET, v.900).

MIGNOLO, Walter. D. **La idea de América Latina**. La herida colonial y la opción decolonial. Barcelona, Gedisa Editorial. 2007.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina**. Buenos Aires, 2005.

#### Outras referências

Disponível em: <https://www.ufrgs.br/artevera/victoria-santa-cruz-existencia-e-escutas-das-mulheres-negras-em-arte-e-educacao/>. Acesso em 20 de maio de 2022.

Disponível em: <https://jovempan.com.br/entretenimento/musica/ultimo-show-de-elza-foi-em-belem-e-reuniu-milhares-de-fas-veja-video.html>. Acesso em 21 de maio de 2022

Disponível em:

[https://www.google.com/search?q=susana+ baca&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=2ahUKEwjw-M24joP4AhWrIrKGHV8NB\\_AQ\\_AUoAXoECAIQAw&biw=1280&bih=569&dpr=1.5#imgrc=1OG6ryuPXyQb5M](https://www.google.com/search?q=susana+ baca&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=2ahUKEwjw-M24joP4AhWrIrKGHV8NB_AQ_AUoAXoECAIQAw&biw=1280&bih=569&dpr=1.5#imgrc=1OG6ryuPXyQb5M). Acesso em 22 de maio

Disponível em:

<https://www.google.com/search?q=Djamila+Ribeiro&oq=dj&aqs=chrome.0.69i59j69i57j0i512i2j46i199i465i512j46i512i2j0i512j46i512i2.1078j0j4&sourceid=chrome&ie=UTF-8>. Acesso em 22 de maio.



## Uruguay: ¿un país sin indígenas?

Gabriela Rodrigues Botelho  
Sabrina Ferraz Fraccari

Sequência Didática
Componente Curricular: Língua Espanhola Turma: 3ª série do Ensino Médio
Habilidades BNCC: <b>(EM13LGG202)</b> Analisar interesses, relações de poder e perspectivas de mundo nos discursos das diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e verbais), compreendendo criticamente o modo como circulam, constituem-se e (re)produzem significação e ideologias. <b>(EM13LGG401)</b> Analisar criticamente textos de modo a compreender e caracterizar as línguas como fenômeno geopolítico, histórico, social, cultural, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso. <b>(EM13LGG403)</b> Fazer uso do inglês [espanhol] como língua de comunicação global, levando em conta a multiplicidade e variedade de usos, usuários e funções dessa língua no mundo contemporâneo.
Desenvolvimento: <b>Objetivo geral:</b> Compreender os processos de dominação com base no elemento étnico-racial e as formas de resistência praticadas pelos povos originários. <b>Objetivos específicos:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>● Conhecer a história do povo charrua do Uruguai;</li><li>● Conhecer as etnias indígenas da localidade dos/as estudantes;</li><li>● Identificar formas de pesquisa científica a partir do gênero documentário;</li><li>● Desenvolver habilidades de leitura, escrita, compreensão e expressão oral em língua espanhola.</li></ul> <b>1º Momento</b> <ul style="list-style-type: none"><li>● Apresentação do tema através do micro documentário <i>Ninguna Imagen es Inocente: Los Cuatro Charrúas</i> – produzido pelo Museo Histórico Cabildo de Montevideo, que trata sobre os quatro indígenas Charrúas presos após o Massacre de Salsipuedes, ocorrido em 1831.</li><li>● Atividades de compreensão oral e fonética (uso de la ll / y).</li></ul>

Imagem 1: Micro documentário Ninguna Imagen es Inocente: Los Cuatro Charrúas



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=tb1jB8yf4dc&list=PLdBBRyX-MtyOYIVfNiRkoaN5uktTiS-C2&index=5>.

## 2º Momento

Compreensão sobre as consequências do tratamento histórico direcionado aos povos originários do Uruguai com base na reportagem sobre o mito do Uruguai ser um país sem indígenas.

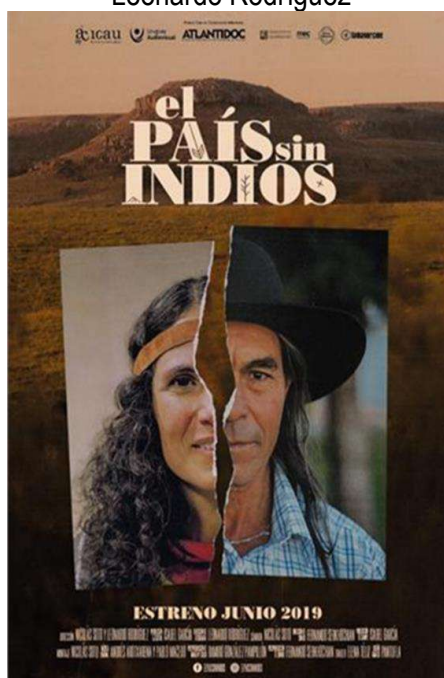
- Leitura do texto *¿Es Uruguay un país sin indios?*. Este texto apresenta uma discussão sobre o mito de o povo Charrua, no Uruguai, ter sido exterminado durante o Massacre de Salsipuedes e, também, sobre o processo de autodescobrimento pelo qual têm passado os descendentes diretos e indiretos dos Charruas nos últimos anos.
- Questões de leitura e interpretação.
- Questões gramaticais (marcadores de discurso).

## 3º Momento

Aprofundamento sobre a história do povo *charrúa* e o massacre de Salsipuedes através da reportagem e do documentário *Un país sin indios*.

- Leitura do texto *Uruguay estrena el documental sobre su asunto indígena*, que apresenta o documentário *El país sin indios*, sobre a história do povo Charrua no Uruguai.
- Os alunos assistirão algumas cenas do documentário, que apresentam Monica e Roberto, dois descendentes diretos do povo Charrua.
- Questões de compreensão e interpretação oral.

Imagem 2: Cartaz de divulgação do documentário “El país sin indios”, dirigido por Nicolás Soto e Leonardo Rodríguez



Fonte: <https://www.filmaffinity.com/es/film229171.html>

#### 4º Momento

Apresentação do trabalho final relacionando ao contexto indígena hispânico através do Uruguai e o contexto indígena brasileiro por meio da realidade local dos/das estudantes.

- Em grupos, os alunos deverão pesquisar sobre as etnias indígenas que existem no estado onde vivem.
- Em seguida, deverão produzir um micro documentário (no máximo 5 minutos) sobre essas etnias, respondendo quais são elas; quais seus costumes, sua língua; como a cultura desse povo influencia a sociedade atual; se têm algum território demarcado e; por fim, quais são suas reivindicações atuais.

#### RECURSOS:

- Material para consulta impresso ou digital;
- Caderno, caneta ou lápis;
- Celular para a atividade final.

#### REFERÊNCIAS:

ALBARENGA, Pablo. **Un país sin indios**. 24 de outubro de 2017. Disponível em: [https://elpais.com/elpais/2017/10/13/planeta\\_futuro/1507902270\\_613238.html](https://elpais.com/elpais/2017/10/13/planeta_futuro/1507902270_613238.html). Acesso em 27 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em 27 maio de 2022.



**El país sin indios.** Dirección: Nicolás Soto e Leonardo Rodríguez. Produção: Isabel García. Uruguai, 2019. Disponível em:  
<https://www.youtube.com/watch?v=LAamG88aWIY>. Acesso em: 27 maio 2022.

Museu Nacional de Antropología. **11 de Abril "Día de la Nación Charrúa y la identidad indígena"**. 13 de abril de 2021. Disponível em:  
<https://www.mna.gub.uy/innovaportal/v/125082/14/mecweb/11-de-abril-dia-de-la-nacion-charrua-y-la-identidad-indigena?parentid=4637>. Acesso em 27 maio 2022.

**Ninguna Imagen es Inocente: Los Cuatro Charrúas.** Produção: Area Multimedia. Museu Histórico Cabildo. Uruguai: Montevideo Cultura, 2020. Disponível em:  
<https://www.youtube.com/watch?v=tb1jB8yf4dc>. Acesso em 27 maio de 2022.

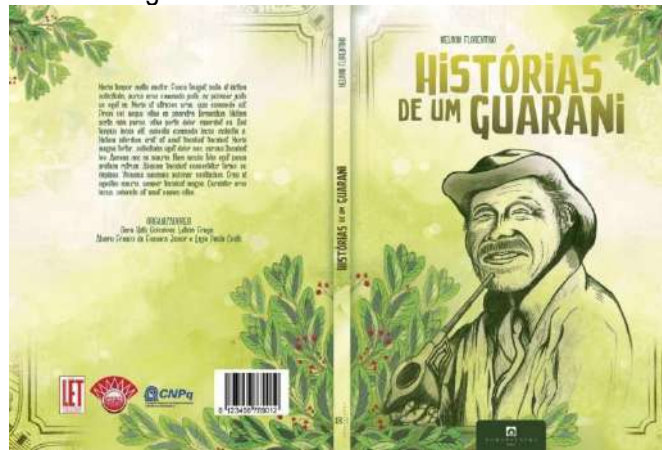


## Preservação da cultura indígena em “História de um Guarani”, de Nelson Florentino

Aline Rodrigues Neves  
Kelvin Tadeu Russi  
Naiclê Marques Tenório de Souza  
Renan Fagundes de Souza  
Roseli Vaz de Almeida

Sequência Didática
Componente Curricular: Língua Espanhola Turma: 1ª série do Ensino Médio
Habilidades: <ul style="list-style-type: none"><li>● Desenvolver novas formas de expressão linguística.</li><li>● Ampliar a formação dos estudantes para melhorar o acesso ao mundo às informações.</li><li>● Ampliar o horizonte cultural dos estudantes, por meio do contato com culturas contemporâneas de diferentes povos e países.</li><li>● Preservar a língua, cultura e tradição dos povos, valorizando a diversidade étnica que marca a história paranaense.</li><li>● Promover a integração do estudante estrangeiro com a cultura brasileira e paranaense, por meio da Língua Portuguesa.</li></ul> (Paraná, <b>Instrução normativa nº 001/2022</b> - DEDUC/SEED 2022.)
Desenvolvimento: <b>1º Momento:</b> Aprendiendo y conociendo más sobre el género cuento O professor deve mostrar a imagem e fazer as perguntas oralmente: <ul style="list-style-type: none"><li>● ¿Qué ustedes ven en la imagen?</li><li>● El hombre en la imagen es un autor ¿De cuál país crees que es este autor de la imagen?</li><li>● ¿Quién es el autor?</li></ul>

Imagem 1: Livro Histórias de um Guaraní



Fonte: <https://cartunistasolda.com.br/livro-historias-de-um-guarani/>

"Aquí están algunas de las historias que Nelson aprendió de sus padres y abuelos. Son historias que enseñan cosas sobre el pueblo guaraní y explican cómo estas personas comprenden el mundo y la naturaleza." (Trecho retirado do livro)

### **Módulo I- Conociendo mejor sobre los cuentos: comprendiendo los textos y el género.**

1. Lee los cuentos de Nelson Florentino y contesta los ejercicios:

#### **ANDANDO CON MI ARCO**

"Cuando era un niño, mi padre hizo un arco para mí. Siempre íbamos juntos a cazar pájaros. Entonces, un día él fue primero, sin contármelo. Después, yo pregunté a mi madre. Ella me dijo: "Él fue a cazar pájaros." Entonces, tomé mi arco y fui corriendo por la carretera. Grité, pero él no contestó. Entonces, empecé a llorar, y estaba volviendo de nuevo. Llegué en una encrucijada y fui por ella. Llegué en el mato y grité aún más, pero mi padre no contestó. Entonces, volví llorando. Fui donde estaban las trampas de caza. Allá vi un gato tigre. Me asusté de él, y grité alto, llorando. Entonces, volví gritando. Entonces, allá mismo el padre gritó bien alto. "¿Qué perdiste?" él dijo. Entonces, yo no podría más hablar, pues estaba llorando demasiado. Mi padre se rio de mí". (Trecho retirado do livro)

#### **ENGAÑÉ A MI MADRE**

"Cuando era niño, tenía un arco. Una vez fuimos al bosque. Salí de la carretera y entré en el mato yendo por caminos pequeños. Llegué en un sitio. Cuando encontré un pañol de los blancos. Allá estaba mirando, y vi una urraca muerta. Entonces grité a mi madre: "Mamá, maté una urraca." Ella se lo creyó, y vino. Cuando llegó yo estaba con la urraca en la mano. Ella dijo: "Tráela acá, déjame verla." Entonces se la di. Yo contesté: "La maté allá." Ella preguntó nuevamente: "¿Hace poco tiempo que la mataste?" Yo contesté: "Hace poco tiempo que la maté." Con eso, me quedé muy avergonzado". (Trecho retirado do livro)

- Los textos representan el género textual:
  - Fábula
  - Cuento
  - Crónica
  
- De acuerdo con los dos textos, marca V (para verdadero) o F (para falso):
  - ( ) El niño creía que su padre estaba muerto.
  - ( ) El personaje tiene como característica la astúcia.
  - ( ) El espacio es en una gran ciudad con varios amigos.
  - ( ) Proablemente frecuentaba la escuela todos los días.
  - ( ) El niño tendría un arco magico, que ayudaba los animales de la naturaleza.
  - ( ) Tendría un gran amor por su familia.
  - ( ) Los textos hablan sobre los peligros en la infancia de los niños indígenas.
  
- Escribe de acuerdo con tus palabras:
  - a) ¿Los niños que viven en las tribus indígenas sufren prejuicio? Justifica su respuesta.
  - b) Cúales son las dificultades encontradas por las familias indígenas?
  - c) ¿Cúales acciones podrían ser hechas para la inclusión de los niños/adolescentes indígenas en las escuelas?
- Completa la tabla como que tú caracteriza los personajes:

<b>EL NIÑO</b>	
<b>LA MADRE</b>	
<b>EL PADRE</b>	

Sobre este género, contesta las siguientes preguntas:

De esta manera, la continuación haremos las siguientes preguntas oralmente a los alumnos y apuntaremos en la pizarra las respuestas:

1. De acuerdo con lo que has visto sobre los cuentos, ¿cuáles elementos deben contemplar este género textual?
2. ¿Cómo la narración se presenta en un cuento?

**2º Momento:** Conociendo a los verbos - El Pretérito Indefinido o Pretérito Perfecto Simple

El Pretérito Indefinido o Pretérito Perfecto Simple es un tiempo del modo indicativo que expresa acciones realizadas y completadas en el pasado. Como este tiempo que indica acciones pasadas, separadas del presente, es común que vaya acompañado de

expresiones de tiempo; Ayer / Anoche / Anteayer / La semana pasada / El año pasado / El mes anterior / El siglo pasado / Aquel día / Aquella época / Entonces / etc.

### Ejemplos:

- A- Yo bebí mucho en la fiesta de anteayer.
- B- Ustedes sentaron muy cerca del palestrante.
- C- Ayer, nosotras hablamos con el profesor sobre la prueba.
- D- Ellos dijeron que la cena estaba muy buena.

## CONJUGACIÓN DE LOS VERBOS

1ª conjugación: verbos terminados en <b>-ar</b>	2ª conjugación: verbos terminados en <b>-er</b>	3ª conjugación: verbos terminados en <b>-ir</b>
---	---	---

### VERBOS REGULARES

Pronombre	Cantar	Comer	Subir
yo	canté	comí	subí
tú/vos	cantaste	comiste	subiste
él/ella/usted	cantó	comió	subió
nosotros(as)	cantamos	comimos	subimos
vosotras(os)	cantasteis	comisteis	subisteis

### VERBOS IRREGULARES

\* Los verbos regulares tienen un patrón de conjugación fijo y no sufren cambios en las raíces y terminaciones verbales. Los irregulares sufren cambios en la raíz y en las terminaciones.

Pronombre	Andar	Estar	Hacer	Decir
yo	Anduve	Estuve	Hice	dije
tú/vos	anduviste	estuviste	hiciste	dijiste
él/ella/usted	anduvo	estuvo	hizo	dijo
nosotros(as)	anduvimos	estuvimos	hicimos	dijimos
vosotras(os)	anduvisteis	estuvisteis	hicisteis	dijisteis
ellos(as)/ustedes	anduvieron	estuvieron	hicieron	dijeron*

### 3º Momento: Actividades

1. Vuelve a leer los cuentos y subraya los verbos que corresponden al **Pretérito Indefinido**

#### **ANDANDO CON MI ARCO**

“Cuando era un niño, mi padre hizo un arco para mí. Siempre íbamos juntos a cazar pájaros. Entonces, un día él fue primero, sin contármelo. Después, yo pregunté a mi madre. Ella me dijo: “Él fue a cazar pájaros.” Entonces, tomé mi arco y fui corriendo por la carretera. Grité, pero él no contestó. Entonces, empecé a llorar, y estaba volviendo de nuevo. Llegué en una encrucijada y fui por ella. Llegué en el mato y grité aún más, pero mi padre no contestó. Entonces, volví llorando. Fui donde estaban las trampas de caza. Allá vi un gato tigre. Me asusté de él, y grité alto, llorando. Entonces, volví gritando. Entonces, allá mismo el padre gritó bien alto. “¿Qué perdiste?” él dijo. Entonces, yo no podría más hablar, pues estaba llorando demasiado. Mi padre se rio de mí”. (Trecho retirado do livro)

2. Conjuga los verbos entre paréntesis en pretérito indefinido.

#### **Verbos regulares.**

- A) Ayer Lélia y Paulo (perder) \_\_\_\_\_ la clase de español.
- B) Hace cinco años (ganar/yo) \_\_\_\_\_ un libro sobre el antirracismo.
- C) Vosotros no (asistir)\_\_\_\_\_ las clases del curso de racismo y antirracismo en la enseñanza de lenguas.
- D) Cacique Raoni siempre (dedicar) \_\_\_\_\_ su vida a la defensa de los pueblos y territorios indígenas.
- E) Airton Krenak (nascer) \_\_\_\_\_ el 29 de septiembre de 195.

#### **Verbos irregulares**

- A) Mis colegas (tener) \_\_\_\_\_ que abandonar sus estudios.
- B) (andar/yo) \_\_\_\_\_ dos kilómetros para encontrar una fuente.
- C) Lo que (hacer/vosotros) \_\_\_\_\_ es imperdonable.
- D) Tú no (traer) \_\_\_\_\_ nada a la fiesta.
- E) Nunca (saber/nosotros) \_\_\_\_\_ la verdad.

3. Vuelva a leer y saca del cuento las oraciones que presentan verbos en el Pretérito Indefinido, y reescribe las líneas de abajo.

#### **ENGAÑÉ A MI MADRE**

“Cuando era niño, tenía un arco. Una vez fuimos al bosque. Salí de la carretera y entré en el mato yendo por caminos pequeños. Llegué en un sitio. Cuando encontré un pañol de los blancos. Allá estaba mirando, y vi una urraca muerta. Entonces grité a mi madre: “Mamá, maté una urraca.” Ella se lo creyó, y vino. Cuando llegó yo estaba con la urraca en la mano. Ella dijo: “Tráela acá, déjame verla.” Entonces se la di. Yo contesté: “La maté allá.” Ella preguntó nuevamente: “¿Hace poco tiempo que la mataste?” Yo contesté: “Hace poco tiempo que la maté.” Con eso, me quedé muy avergonzado”. (Trecho retirado do livro)

Todo libro de cuentos tiene una historia.

El de este libro es probablemente diferente de los otros libros que has leído. Y hay dos razones. La primera es que el autor, Nelson Florentino, es un indio guaraní de Paraná. No es que nunca hayas leído historias sobre indígenas, pero quizás este sea el primer libro escrito por un indígena que llega a tus manos.

Y el segundo es el “relleno” del libro. Estas son algunas de las historias que Nelson aprendió de sus padres y abuelos. Son historias que enseñan cosas sobre el pueblo guaraní y explican cómo este pueblo entiende el mundo y la naturaleza. Estas son historias muy, muy antiguas que aportan mucha sabiduría.

---

---

---

---

---

#### 4º Momento: Conociendo el autor y sobre la obra

Imagem 2: Nelson Florentino, indio guarani



Fonte: <https://www.extraclasse.org.br/educacao/2020/03/uma-narrativa-guarani/>

- 1) De acuerdo con el texto anterior, responde las siguientes preguntas.  
a) ¿Quién es el autor del libro “Historias de un Guaraní”?

---

---

UN: El autor es Nelson Florentino, es un indio guarani de Paraná.

- b) ¿Dónde nació Nelson Florentino?

---

---

UN: El autor nació em Terra Indígena de Rio d'Areia, del pueblo guaraní mbya

c) ¿Con quién aprendió Nelson Florentino las historias que cuenta el libro?

---

---

UN: Nelson Florentino aprendió con sus padres y abuelos.

d) ¿Cuántos hijos o hijas tiene Nelson Florentino, y cuales son sus nombres?

---

---

UN: dos hijas, dos hijos, sus nombres Sara Katu Gonçalves y Elisete Yva Florentino

2) De acuerdo con el siguiente texto, responda verdadero o falso.

“El libro puede ir a cualquier parte. Lo más importante es que se trata de una obra compuesta por textos grabados espontáneamente por Nelson Florentino, quien afirmó que solo podía enseñar la lengua guaraní al lingüista Robert Dooley a través de la narración de cuentos.

Y eso fue lo que sucedió: a través de las historias contadas por Nelson, Robert aprendió guaraní y organizó dos obras muy complejas, un diccionario y una gramática de la lengua guaraní”, dice Leticia Fraga, de Porto Alegre, radicada en Paraná, licenciada en Letras y Doctorado en Lingüística.

El registro ayuda a que las historias se sigan contando, a que no se pierdan en el tiempo, y además contribuye a la enseñanza de la lengua guaraní en las escuelas indígenas, ya que hay escasez de material en esa lengua, destaca Nelson.”

a) Nelson Florentino, líder de la Tierra Indígena de Rio d'Areia y autor de las 18 obras que componen el libro Histórias de um Guarani.

( ) Real

( ) Falso

b) El autor Nelson Florentino afirmó que solo podía enseñar el idioma guaraní al lingüista Robert Dooley a través de la narración de cuentos.

( ) Real

( ) Falso

c) Según Nelson Florentino, el registro no ayuda a que las historias se sigan contando, no se pierdan en el tiempo, y tampoco contribuye a la enseñanza de la lengua guaraní en las escuelas indígenas, ya que esta lengua no falta.

( ) Real

( ) Falso



### 5º Momento: Creando

Tú estás leyendo en tu ordenador las noticias de la actualidad para quedarte informado (a) y mira el siguiente titular: Colegio Estadual General Antonio Sampaio realiza a 3ª edición del Concurso de Cuentos con el tema “La tradición oral de los indígenas” y las inscripciones deben ser hechas hasta el día 28 de junio de 2022. ¡Imagínate como un escritor!

Como te gusta escribir textos, ahora es la oportunidad de mostrar tu talento y ganar el premio y el trofeo. Escribe un pequeño cuento indígena como si alguien tuviese te contado oralmente y tuviese que escribirla, así como vimos en la obra del autor Nelson.

---

---

---

---

---

---

---

---

### RECURSOS:

- Livro literário;
- Slides;
- Fotocópias;
- Computador e projetor.

### REFERÊNCIAS:

CAMARGO, Gilson. **Uma narrativa guarani**. 2020. Disponível em: <https://www.extraclasse.org.br/educacao/2020/03/uma-narrativa-guarani/>. Acesso em: 20 maio 2022.

DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. **Gêneros Oraís e Escritos na escola**. / tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales. – Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

FLORENTINO, Nelson. **Histórias de um guarani**/Nelson Florentino; Álvaro Franco da Fonseca Junior (ilust.). Ponta Grossa: Toda palavra, 2019.

PARANÁ, **Instrução normativa nº 001/2022**- deduc/seed 2022.

PROPESP (Ponta Grossa). **Histórias de um Guarani tem lançamento em escola Indígena**: a obra foi produzida com o intuito de registrar a cultura e a língua do povo guarani mbya. A obra foi produzida com o intuito de registrar a cultura e a língua do povo Guarani Mbya. 2020. Disponível em: <https://www2.uepg.br/proesp/historias-de-um-guarani-tem-lancamento-em-escola-indigena/>. Acesso em: 18 maio 2022.

**SEÇÃO V**

**KASSANDRA DA SILVA MUNIZ:  
ENSINO MÉDIO - LINGUAGENS E SUAS  
TECNOLOGIAS**





## Narrativas de autoria negra no Brasil: realismo - Machado de Assis

Ana Lady da Silva  
Elcilene Cativo de Oliveira

Sequência Didática
Componente Curricular: Linguagens e suas tecnologias Turma: 2ª série do Ensino Médio
Habilidades BNCC:
(EM13LGG101) Compreender e analisar processos de produção e circulação de discursos, nas diferentes linguagens, para fazer escolhas fundamentadas em função de interesses pessoais e coletivos. (EM13LGG102) Analisar visões de mundo, conflitos de interesse, preconceitos e ideologias presentes nos discursos veiculados nas diferentes mídias, ampliando suas possibilidades de explicação, interpretação e intervenção crítica da/na realidade. (EM13LGG103) Analisar o funcionamento das linguagens, para interpretar e produzir criticamente discursos em textos de diversas semioses (visuais, verbais, sonoras, gestuais). (EM13LGG104) Utilizar as diferentes linguagens, levando em conta seus funcionamentos, para a compreensão e produção de textos e discursos em diversos campos de atuação social. (EM13LGG105) Analisar e experimentar diversos processos de remediação de produções multissemióticas, multimídia e transmídia, desenvolvendo diferentes modos de participação e intervenção social. (EM13LGG601) Apropriar-se do patrimônio artístico de diferentes tempos e lugares, compreendendo a sua diversidade, bem como os processos de legitimação das manifestações artísticas na sociedade, desenvolvendo visão crítica e histórica. (EM13LGG602) Fruir e apreciar esteticamente diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, assim como delas participar, de modo a aguçar continuamente a sensibilidade, a imaginação e a criatividade. (EM13LGG603) Expressar-se e atuar em processos de criação autorais individuais e coletivos nas diferentes linguagens artísticas (artes visuais, audiovisual, dança, música e teatro) e nas intersecções entre elas, recorrendo a referências estéticas e culturais, conhecimentos de naturezas diversas (artísticos, históricos, sociais e políticos) e experiências individuais e coletivas. (EM13LGG604) Relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política e econômica e identificar o processo de construção histórica dessas práticas.
Desenvolvimento:
A sequência didática será dividida em dois grandes momentos de estudo: <b>1º Momento:</b> Panorama histórico e cultural

Imagem 1: Carruagem de 3ª classe (Daumier)



Fonte: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Carruagem\\_de\\_Terceira\\_Classe\\_\(Daumier\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Carruagem_de_Terceira_Classe_(Daumier))

1. França, Madame Bovary e o Realismo.
2. O que foi o Realismo?
3. O que acontecia aqui, no Brasil, no século XIX?  
(Guerra do Paraguai; Abolição da Escravatura; Proclamação da República)

Imagem 2: Recorte de Jornal da época



Fonte: <https://portal.sindservsantos.org.br/portaria-da-seduc-tem-diversos-problemas-ato-mantido/>

A princípio, no primeiro bloco, serão abordados os textos e os temas voltados ao panorama histórico e cultural. O/A professor/a deverá situar o/a discente em relação às movimentações históricas, científicas e culturais do século XIX, na França e no Brasil. Visando o enriquecimento das aulas, sugere-se trabalhar o primeiro bloco com os professores de disciplinas da área de humanas, como história, sociologia e filosofia, e também das ciências biológicas, como a biologia, em razão do avanço das descobertas científicas da época, tais como a descoberta de micro-organismos causadores de doenças, entre outros.

Na sequência, deve-se introduzir a leitura do romance “Madame Bovary”, de Gustave Flaubert, lançado em 1856 e considerado pioneiro entre os romances realistas. O/A docente poderá comentar sobre o impacto desse livro na sociedade francesa da época, a perseguição ao escritor e como isso fez com que a busca pela obra aumentasse

consideravelmente. Ao ler alguns tópicos do romance, o/a docente poderá ir pontuando as marcas literárias realistas no texto, contrapondo com o período literário anterior, o romantismo. Na sequência, o/a docente preparará as atividades para o próximo bloco.

## 2º Momento: autor, conto e possíveis diálogos

Imagem 3: Hiper-Realismo, de Ron Mueck



Fonte: <https://arteref.com/arte/top-10-artistas-do-hiper-realismo-que-voce-precisa-conhcer/>

4. Intersecções com a Arte contemporânea: hiper-realismo e realismo mágico;
5. Mas quem foi Machado, afinal? Qual a sua importância?
6. Gênero Textual: Conto – o que é?
7. Leitura do conto “Pai contra mãe”, de Machado de Assis: análise da estrutura narrativa (foco narrativo, personagem, tempo, espaço) e enredo (trama, introdução, clímax, desenlace, desenvolvimento e conclusão);
8. Cine Literário: “Quanto vale ou é por quilo?”
9. Roda de conversa – debate com convidados/as externos/as ou professores/as de outras áreas.

Imagem 4: Machado de Assis com a esposa no RJ



Fonte: <https://www.extraclasse.org.br/cultura/2021/11/a-improvavel-biografia-de-carolina/>

Já no segundo bloco, o/a docente poderá trabalhar interdisciplinarmente com o/a professor/a de Artes, observando obras feitas a partir do hiper-realismo e o realismo mágico. Pode-se, inclusive, propor a discussão sobre o que seria “o real”: seria a realidade reproduzível artisticamente?

Após esse momento artístico-cultural, recomenda-se que o/a professor/a introduza uma breve biografia do autor Machado de Assis, conhecido como o Bruxo do Cosme Velho. Tal apresentação pode partir da infância pobre do escritor, no Morro do Livramento, até a escrita dos primeiros poemas, passando pelo momento em que Machado ocupou o cargo de chefe da 2ª Seção do Ministério da Agricultura, Comércio e Obras Públicas, quando precisou escrever um parecer sobre o registro de escravos regulado pela Lei do Ventre-Livre, de 28 de setembro de 1871 e, finalmente, quando foi o fundador e primeiro a ocupar a 1ª cadeira da Academia Brasileira de Letras.

O/A docente poderá fazer uma discussão mais apurada sobre a literatura negra ou sobre autores negros em nosso país. Além disso, é possível discutir sobre as várias tentativas de embranquecimento de Machado de Assis, entre elas apresentar o atestado de óbito do escritor, no qual ele foi designado como branco.

Como a proposta final é estudar um conto machadiano, antes da leitura do conto “Pai contra mãe”, é aconselhável que o/a docente apresente à sala quais as características principais desse gênero textual e comente sobre alguns dos maiores contistas do nosso país. Caso já tenha acontecido alguma aula sobre esse tema, uma breve revisão torna-se importante para auxiliar os alunos a compreenderem a dinâmica e a genialidade de Machado, que escreve em uma estrutura diferenciada. Nesse momento, o/a docente deverá ilustrar o estilo literário do autor, como os finais inconclusos, a forma despretensiosa que trata de assuntos relevantes, as descrições minuciosas das ruas do Rio de Janeiro, a análise da psiquê humana por meio das personagens femininas, as conversas com o leitor ou a leitora, entre outros.

Ao iniciar a leitura da narrativa, é imprescindível atentar-se a algumas observações:

- a) Distribuir o conto para todos de forma impressa ou digital;
- b) Solicitar a leitura prévia antes do encontro na sala de aula;
- c) Ler o texto completo, em sala;
- d) Pedir para os/as discentes marcarem partes que não entenderam e palavras que não conhecem (uso do dicionário físico ou virtual);
- e) Salientar as partes mais marcantes e interessantes para debate em sala.

Durante a leitura, o/a professor ou professora deverá realizar com os/as alunos/as a análise da estrutura da narrativa (foco narrativo, personagem, tempo, espaço) e o enredo (trama, introdução, clímax, desenlace, desenvolvimento e conclusão). Atentar-se ao narrador deste conto é basilar, assim como o uso da ironia na sua construção.

Após o término da leitura em sala e discussão dos pontos levantados pela turma, sugere-se um novo diálogo com a narrativa, dessa vez com uma obra cinematográfica.

Imagem 5: Capa do filme



Fonte:

[https://pt.wikipedia.org/wiki/Quanto\\_Vale\\_ou\\_É\\_por\\_Quilo%3F#/media/Ficheiro:Quanto\\_Vale\\_ou\\_É\\_por\\_Quilo.jpeg](https://pt.wikipedia.org/wiki/Quanto_Vale_ou_É_por_Quilo%3F#/media/Ficheiro:Quanto_Vale_ou_É_por_Quilo.jpeg)

O/A docente proporá um cine-literário, cine-debate ou cine-pipoca com o filme “Quanto vale ou é por quilo” (2005), do diretor Sérgio Bianchi. É sempre interessante, dentro das possibilidades de cada docente ou unidade escolar, propor, juntamente com a exibição do filme, a possibilidade de um momento de confraternização, com a distribuição de lanches ou pipocas.

A finalização do bloco acontece com a proposta de uma roda de conversa, a qual poderá ser formada por convidados/as internos e externos, desde representantes de entidades da comunidade negra, como advogados, professores/as de outras disciplinas ou profissionais liberais que atuem contra o preconceito, o racismo e o genocídio do povo negro em nosso país.

#### RECURSOS:

- Material impresso e digital;
- Uso da internet para acesso a plataformas digitais;
- Computador/celular;
- Data-show;
- Quadro branco.

#### REFERENCIAS:

BIANCHI, Sérgio. **Quanto vale ou é por quilo?** Disponível em: <<https://youtu.be/ACfdCYbyfI0>>. Acesso em: 26 de maio de 2022.

ASSIS, Machado. **Páginas Recolhidas e Relíquias de Casa Velha.** Coleção contistas e cronistas do Brasil. 1.ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2008.

BERGSON, Henri. **O Riso:** ensaio sobre a significação da comicidade. Trad. Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BERSANI, Leo. O Realismo e o Medo do Desejo. In: TODOROV, Tzvetan. **Literatura e Realidade (O que é realismo?)**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1984.

BOSI, Alfredo. A Escravidão entre dois liberalismos. In: BOSI, Alfredo. **A Dialética da Colonização**. 4.ed. São Paulo: Companhia das letras, 1992.

BOSI, Alfredo. **História Concisa da Literatura Brasileira**. 38. ed. São Paulo: Cultrix, 1994.

BOSI, Alfredo. **Machado de Assis: O Enigma do Olhar**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1999.

CHALHOUB, Sidney. **Machado de Assis, historiador**. São Paulo: Companhia da Letras, 2003.

CONRAD, Robert. **Os Últimos Anos da Escravatura no Brasil: 1850 -1888**. Trad. Fernando Castro Ferro. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira: INL, 1975.

CZARNOBAY, Andrea Perrot. **Machado de Assis e a Ironia: estilo e visão de mundo**. Porto Alegre, 2006. 230 f. Tese (Doutorado em Literatura Brasileira) — Faculdade de letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006.

DUARTE, Eduardo de Assis. (Org.); Estratégias de caramujo. In: CZARNOBAY, Andrea Perrot. **Machado de Assis afrodescendente: escritos de caramujo**. Rio de Janeiro: Pallas; Belo Horizonte: Crisálidas, 2007.

ENGELS, Friedrich. **Sobre o Papel do Trabalho na Transformação do Macaco em Homem**. Disponível em< [www.ebookbrasil.org](http://www.ebookbrasil.org)>. Acesso em: 03 de fev. de 2010.

FAORO, Raymundo. **Os Donos do Poder: formação do patronato político brasileiro**. São Paulo: Globo, 2001.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

FREYRE, Gilberto. **Os Escravos nos Anúncios de Jornais Brasileiros do Século XIX**. Recife: Imprensa Universitária, 1963.

GLEDSOON, John. **Machado de Assis: Ficção e História**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.



GOMES, Heloísa Toller. **As Marcas da Escravidão**: o negro e o discurso oitocentista no Brasil e nos Estados Unidos. 2. ed. Rio de Janeiro: Eduerj, 2009.

GORENDER, Jacob. **O Escravismo Colonial**. 2. Ed. São Paulo: 1978.

IANNI, Octávio. Literatura e Consciência. **São Paulo em Perspectiva**. São Paulo, v.2, n.2, 1988, p.30-34.

LOPES, Elisângela Aparecida. **Homem de seu tempo e de seu país**: senhores escravos e libertos nos escritos de Machado de Assis. 2007. 171f. (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Letras da UFMG, Belo Horizonte, 2007.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O Espetáculo das Raças**: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

SCHWARZ, Roberto. **Ao Vencedor as Batatas**: forma literária e processo social nos inícios do romance brasileiro. 4. ed. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1992.

SCHWARZ, Roberto. A Velha Pobre e o Retratista. In: SCHWARZ, Roberto (Org.); **Os Pobres na Literatura Brasileira**. Brasília: Brasiliense, 1983, p.46-50.

SCHWARZ, Roberto. **Um Mestre na Periferia do Capitalismo**. São Paulo: Editora 34, 2000.

SEVCENKO, Nicolau. **Literatura como Missão**: tensões sociais e criação cultural na Primeira República. 3.ed. Brasília: Brasiliense, 1989.



## Pretuguês e cidadania linguística nas aulas de Língua Portuguesa

José Lucas Campos Antunes

Sequência Didática
Componente Curricular: Língua Portuguesa Turma: 2ª série do Ensino Médio
Habilidades BNCC:
<p><b>(EM13LP10)</b> Analisar o fenômeno da variação linguística, em seus diferentes níveis (variações fonético-fonológica, lexical, sintática, semântica e estilístico-pragmática) e em suas diferentes dimensões (regional, histórica, social, situacional, ocupacional, etária etc.), de forma a ampliar a compreensão sobre a natureza viva e dinâmica da língua e sobre o fenômeno da constituição de variedades linguísticas de prestígio e estigmatizadas, e a fundamentar o respeito às variedades linguísticas e o combate a preconceitos linguísticos.</p> <p><b>(EM13LGG202)</b> Analisar interesses, relações de poder e perspectivas de mundo nos discursos das diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e verbais), para compreender o modo como circulam, constituem-se e (re)produzem significação e ideologias.</p>
Desenvolvimento:
<p><b>1º Momento</b></p> <p>Inicialmente, a professora irá propor o conceito de Política Linguística junto aos estudantes, de modo a refletir o próprio conceito de língua que adotamos hoje, fazendo um contraponto com as políticas linguísticas da colônia e do império. Nessas duas primeiras aulas, a docente fará, junto aos estudantes, a leitura de algumas das políticas linguísticas do império português na antiga Pindorama. Nesse momento, serão debatidos, junto ao grupo de alunos, os impactos e desdobramentos dessas políticas em solo indígena tupi.</p> <p><b>Texto base:</b> Linha do Tempo em <a href="http://www.helb.org.br/index.php/linha-do-tempo">http://www.helb.org.br/index.php/linha-do-tempo</a> acesso em 20 ago. 2022</p>
<p><b>2º Momento</b></p> <p>Para aprofundar o debate sobre o contato/conflito linguístico na colônia e império, faremos a leitura do texto <i>Toda língua já foi segunda língua</i>, de Marcos Bagno. Com base no texto, objetiva-se refletir sobre o contexto sociopolítico das línguas neolatinas, indígenas e africanas em contato/conflito, e ampliar a compreensão sobre a natureza viva e dinâmica da língua na constituição de variedades linguísticas de prestígio e estigmatizadas. (As duas aulas podem conferir mais de dois encontros, entendendo por aula a temática proposta).</p>

**Texto base:** “Toda língua já foi segunda língua”, de Marcos Bagno. Disponível em <https://www.parabolablog.com.br/index.php/blogs/toda-lingua-ja-foi-segunda-lingua> acesso em 20 ago. 2022

Depois de conceituado *Política Linguística* e o contexto de implementação das políticas linguísticas do império português em território indígena, durante o contato/conflito linguístico com as línguas indígenas e africanas, a professora aprofundará as características linguísticas, geopolíticas, históricas, sociais, culturais que perfazem a formação do Pretuguês. Esse momento deve contemplar, ainda, uma explicação sobre a diversidade linguística das línguas indígenas do Brasil, com ênfase ao contexto social, cultural e político do Tupi e o Guarani, assim como o nheengatu no país. Essa discussão subsidiará os porquês de uma estratificação raciolinguística que estrutura o preconceito linguístico no Brasil. (Por se tratar de um certo aprofundamento em diferentes aspectos de línguas indígenas e africanas, as discussões serão distribuídas em três aulas)

**Textos base:**

- “A sofisticação das línguas indígenas”, por Reinaldo José Lopes. Disponível em <https://super.abril.com.br/historia/a-sofisticacao-das-linguas-indigenas/> acesso em 25 ago. 2022.
- Infográficos por Lucas Oliveira – “As principais famílias linguísticas” e “Nossas Línguas Brasileiras”.
- PRETUGUÊS: a africanização da língua portuguesa brasileira | O Enigma da Energia Escura. Disponível em: <https://youtu.be/v7ZC429ONME> acesso em 25 ago. 2022.

### 3º Momento

Com base na discussão aprofundada sobre as influências das línguas indígenas e africanas na formação do vernáculo brasileiro, iniciaremos uma conceituação do que é cidadania linguística e como este conceito se articula com o que, durante o século XIX, no Brasil, se preconizou por identidade nacional. Neste momento, a professora escreverá no quadro a seguinte reflexão elaborada pela filósofa Sueli Carneiro:

*Ser nacional, ser brasileiro, significa não ser negro ou afrodescendente.*

(Sueli Carneiro, 1997)

A partir dessa citação, refletiremos a respeito das perspectivas de cidadania no seio de formação do Estado-nação. Para esta parte da aula, mobilizaremos a leitura do romance em quadrinhos *Angola Janga*, de Marcos D’Salate, de modo a analisar as relações de poder e perspectivas de mundo no contexto de emergência da primeira república livre das américas, *Angola Janga* (pequena Angola, em Quimundo). Para esta aula sobre Pretuguês e cidadania linguística, será importante refletir sobre o conceito de Quilombo, uma vez que a formação dos quilombos no Brasil confere uma forma plural de organização política, social, econômica, cultural e linguística, ao que daremos ênfase, em

especial, às relações ecolinguísticas que essas comunidades desenvolveram ao longo da história com a terra e na conformação de seus territórios.

**Texto base:** “Angola Janga”, Marcos D’Saete

#### 4º Momento

Nesta etapa da aula, tomaremos as relações ecolinguísticas como ponto de reflexão sobre o Pretuguês na atualidade. Para tanto, será importante conceituar ecolinguística no quadro conforme definida pelo Professor Hildo Honório do Couto.

**Texto base:** Ecologia Fundamental da Língua – Língua, Povo e Território (2002).

Refletida a relação fundamental que as pessoas (re)constroem na sua interação com o meio ambiente e sua comunidade, aplicaremos esse conceito com vistas a discutir a respeito de um caso concreto. Com o intuito de estabelecer vínculos com as realidades quilombolas da atualidade, tomaremos como referência a constituição do Patrimônio Cultural da Comunidade Tradicional do Tinga.

Para tanto, serão investigados aspectos ecolinguísticos e das marcas de africanização do Pretuguês falado por esta comunidade. Nesse sentido, este estudo e reflexão tomarão como base de análise o projeto fotográfico e audiovisual *Mãedioca – é da roça que tudo dá*. Na análise, as estudantes observarão os modos de dizer que constroem os sentidos da cultura em torno do cultivo da mandioca. Para tanto, as estudantes valer-se-ão dos vídeos-entrevistas com membros da comunidade e as etapas envolvidas no modo de fazer farinha (registradas no fotolivro), percebendo como são construídos os conhecimentos tradicionais na/atraves da língua(gem) deste Quilombo. (Quatro aulas).

**Texto base:**

- Fotolivro digital *Mãedioca – é da roça que tudo dá* (2022);
- Vídeos: *A cultura em torno do cultivo, Memórias da Roça, Memórias da Casa de Roda e No princípio era... o mal-durmido*. Disponível em: <https://www.instagram.com/comunidadedotinga/> . Acesso em: 25 ago. 2022.

A discussão sobre o Pretuguês falado no Tinga sucederá um debate sobre língua como patrimônio imaterial e racismo linguístico, o que demandará da professora e das estudantes uma reflexão sobre como estes conceitos se articulam com o Pretuguês falado na comunidade em relação à norma padrão, haja vista o que foi estudado e discutido ao longo das aulas. Dessa forma, ao fim dessa aula, objetiva-se fundamentar o respeito às variedades linguísticas e o entendimento sobre a relação de língua e identidade nacional/cidadania na formação do Estado brasileiro. Com isso, busca-se suscitar a discussão da cidadania linguística tomando como referência o Pretuguês falado no Tinga, entendido como uma referência do patrimônio cultural nacional.

**Texto base:** “Racismo Linguístico: algumas noções preliminares”, de Gabriel Nascimento.

RECURSOS:

- Slides teórico-filosóficos sobre a questão das línguas na Colônia e Império; características linguísticas das línguas em estudo; assim como o contexto sociopolítico e cultural de contato/conflito linguístico;
- Caixa de Som;
- *Datashow*;
- *Notebook*.

#### REFERÊNCIAS:

ANTUNES DOS SANTOS, José Lucas Campos et al. Fotolivro digital **Mãedioca – é da roça que tudo dá** (2022). Disponível em:

<https://www.instagram.com/comunidadedotinga/> acesso em 25 ago. 2022

BAGNO, Marcos. Toda língua já foi segunda língua. Blog da Parábola. Disponível em <https://www.parabolablog.com.br/index.php/blogs/toda-lingua-ja-foi-segunda-lingua> acesso em 20 ago. 2022

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

CARNEIRO, Aparecida Sueli. Raça, classe e identidade nacional. *Thoth – Pensamento dos Povos Africanos e Afrodescendentes*, Brasília, nº 2, p. 1 – 299, maio/ago. 1997

COUTO, Hildo Honório. Ecolinguística. Disponível em

[http://www.ecoling.unb.br/images/3\\_Ecolinguistica.pdf](http://www.ecoling.unb.br/images/3_Ecolinguistica.pdf) acesso em 25 ago. 2022

Documento Orientador Ano Letivo 2022 - Novo Ensino Médio de Tempo Parcial (Governo do Estado da Bahia, Secretaria de Educação)

D'SALATE, Marcos. **Angola Janga**. São Paulo: Veneta, 2017

LOPES, Reinaldo José. A sofisticação das línguas indígenas. *Revista Super Interessante*. Disponível em <https://super.abril.com.br/historia/a-sofisticacao-das-linguas-indigenas/> acesso em 25 ago. 2022

NASCIMENTO, Gabriel. **Racismo linguístico**: os subterrâneos da linguagem e do racismo. Belo Horizonte: Letramento, 2019.

**PRETUGUÊS**: a africanização da língua portuguesa brasileira | O Enigma da Energia Escura. Disponível em: <https://youtu.be/v7ZC429ONME> acesso em 25 ago. 2022.



## O ensino da cultura lorubá por meio do jogo de RPG

Karina Fátima dos Santos  
Luci Schmoeller  
Rafael Ferreira Goulart  
Vania Maria da Conceição Lopes

Sequência Didática
Componente Curricular: Linguagens e suas tecnologias Turma: 1ª série do Ensino Médio
Habilidades BNCC:
(EM13LP03) analisar relações de intertextualidade e interdiscursividade que permitam a explicitação de relações dialógicas, a identificação de posicionamentos ou de perspectivas, a compreensão de paródias e estilizações, entre outras possibilidades; estabelecer relações de interdiscursividade e intertextualidade para explicitar, sustentar e qualificar posicionamentos e para construir e referendar explicações e relatos, fazendo uso de citações e paráfrases devidamente marcadas; (EM13LP06) Analisar efeitos de sentido decorrentes de usos expressivos da linguagem, da escolha de determinadas palavras ou expressões e da ordenação, combinação e contraposição de palavras, dentre outros, para ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de uso crítico da língua; (EM13LP10) Selecionar informações, dados e argumentos em fontes confiáveis, impressas e digitais, e utilizá-los de forma referenciada, para que o texto a ser produzido tenha um nível de aprofundamento adequado (para além do senso comum) e contemple a sustentação das posições defendidas; (EM13LP11) Analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas de elementos sonoros (volume, timbre, intensidade, pausas, ritmo, efeitos sonoros, sincronização etc.) e de suas relações com o verbal, levando em conta esses efeitos na produção de áudios, para ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de apreciação; (EM13LP16) Utilizar softwares de edição de textos, fotos, vídeos áudio, além de ferramentas e ambientes colaborativos para criar textos e produções multissemióticas com finalidades diversas, explorando os recursos e efeitos disponíveis e apropriando-se de práticas colaborativas de escrita, de construção coletiva do conhecimento e de desenvolvimento de projetos.
Desenvolvimento:
<b>1º Momento:</b> Preparação do material para pesquisa das e dos estudantes (Modelo de material em anexo) <sup>11</sup>

<sup>11</sup> Se a modalidade das atividades for na modalidade presencial: o material poderá ser disponibilizado tanto de forma impressa como em formato digital, a depender das condições que se apresentarem a(o) docente;

1. O povo iorubá, seu contexto histórico e geográfico;
2. A Mitologia iorubá (sugere-se que tal material abranja os tópicos de mito de criação iorubá e descrição das deidades que compõe as narrativas mitológicas);
3. Fichas dos Orixás (aos moldes de fichas de personagem de RPG) com suas respectivas características e mitos;
4. Um Glossário da Língua Iorubá para discussão de léxico particular que compõe os mitos;
5. Extra: Material demonstrando os sincretismos que surgem a partir das narrativas mitológicas, que transpõem para o contemporâneo práticas de cunho religioso.

Imagem 1: Orixás da Mitologia Iorubá



Fonte: <https://segredosdomundo.r7.com/mitologia-ioruba/>

Imagem 2: Orixá da Mitologia Iorubá



Fonte: <https://segredosdomundo.r7.com/mitologia-ioruba/>

A entrega do material será realizada no **primeiro encontro** para leitura em voz alta conjunta da turma. Projeta-se uma discussão dos pontos que mais chamam a atenção dos e das estudantes no material, que pode ser estendida até o **segundo encontro**. Nesta parte do projeto, se espera que surjam questões girando em torno da proximidade dos mitos iorubá com mitos de outras culturas, bem como questões direcionadas à relação do tema com as religiões de matriz africana.

Em vistas de um trabalho crítico e consciente das problemáticas sociais envolvidas com esse segundo tema, a posição de leitura e discussão deve ser a de reiterar que a mitologia iorubá faz parte, como outras narrativas fundadoras de outros

povos, de uma tradição literária oral, que, no presente histórico, se mostra com essa roupagem religiosa, mas que não está despida de aspectos que a tornam relevante para a sala de aula, como a sua natureza literária, com particularidades linguísticas, sua qualidade estética e reflexiva sobre temas sociais.

## **2º Momento:** Preparação para o RPG - *Role Playing Game*<sup>1213</sup>

1. Preparar um número de cenários/narrativas disparadoras diferentes com um ou mais problemas a serem resolvidos;
2. Desenvolver um mapa desses cenários;
3. Criação de personagens.

Para dar início ao RPG, três componentes principais se fazem relevantes para se esclarecer no segundo ou terceiro encontro:

1. Construção de um mundo (ou cenário) com uma narrativa disparadora;
2. Um mapa imagético desse cenário;
3. Criação de personagens (NPCs) para o jogo.

O RPG é um tipo de jogo baseado na construção coletiva de um texto narrativo. A narrativa, comumente, gira em torno da resolução de um ou mais problemas, de diferentes proporções, geralmente havendo um problema principal e outros menores que dificultam a resolução do primeiro. Para atingir essa resolução final, os jogadores, depois de criarem seus personagens, devem realizar suas jogadas por meio de pequenos textos que movam seus personagens dentro do cenário construído anteriormente.

- Aqui a(o) docente pode optar por realizar o jogo de forma oral ou por plataforma digital de fórum online<sup>14</sup> de livre escolha;
- As narrativas disparadoras devem girar em torno de aspectos culturais iorubá. Elas podem trazer também questões sociais que são contempladas nos mitos, a fim de que a sua resolução se encontre na mobilização dos conhecimentos desenvolvidos nos primeiros encontros;
- É de costume haver NPCs - *Non playable characters*<sup>5</sup> nesse tipo de jogo, personagens com os quais os jogadores podem interagir e que irão ajudá-los, ou atrapalhá-los, na resolução do problema. Aqui é possível inserir as figuras dos Orixás ou das outras personagens que podem retomar os mitos como forma de ajuda aos jogadores;

<sup>12</sup> Tradução livre: Jogo de interpretação de papéis.

<sup>13</sup> Acredita-se que nesta etapa não serão necessárias tantas adaptações se a modalidade de aplicação for do virtual para o presencial, somente é recomendado algum registro escrito do andamento da narrativa para não haver perda do avanço narrativo, caso haja escolha de realizá-la apenas oralmente no modo presencial. Ademais, o número de encontros dependerá da quantidade de estudantes, dias letivos na semana e do número de períodos.

<sup>14</sup> Uma alternativa a complexa construção de uma plataforma de fórum, sugere-se o uso da plataforma *Roll20*, que apresenta a opção de língua portuguesa para a navegação, além de uma série de recursos para a construção de RPGs autorais: <<https://app.roll20.net/>>; <sup>5</sup> Tradução livre: Personagens não jogáveis.



- A(o)s estudantes deverão criar seus personagens para jogar. A quantidade de características dela(e)s que devem ser descritas serão limitadas conforme julgar a(o) docente;
- Regras devem ser elaboradas junto à turma para complexificar a resolução do problema da narrativa disparadora; A(o) docente assumirá o papel de Game Master, ou Mestre do Jogo, para garantir o cumprimento das regras, como também para tomar a função de controle das ações dos NPCs. Essa etapa será a mais longa, poderá exigir o maior número de encontros para que todos possam jogar e que as narrativas sejam finalizadas.

### **3º Momento:** Finalização do projeto e avaliação<sup>15</sup>

Ao final do jogo, será realizada uma revisão da produção narrativa. Aqui há a possibilidade do trabalho com adequações linguísticas da produção escrita, também se espera a realização da leitura coletiva do jogo completo e uma discussão avaliativa sobre o tema central do projeto, a mitologia Iorubá, e dos temas adjacentes que podem surgir ao longo do trabalho.

#### **RECURSOS:**

Devido à natureza das atividades, projetam-se duas modalidades para desenvolvê-las: visto que os estudantes têm uma relação de aproximação com jogos virtuais e suas tecnologias, há um imperativo de levar em consideração as relações entre escola, tecnologias digitais (plataformas de ensino, vídeo, fóruns online etc) e as práticas de linguagem para a realização/criação de práticas que contribuem para os processos de letramento e a realização deste projeto. Sendo assim, seria necessário o acesso à internet, aos computadores/tablets. Se a realidade da turma permitir o uso de ferramentas digitais e, assim, o julgar adequado, essa modalidade seria a recomendada.

Caso o cenário não propicie o uso dessas ferramentas, a(o) docente pode optar por realizar as atividades de forma oral ou a escrita coletiva em cartazes, apenas priorizando a disponibilização dos materiais de cunho mais enciclopédico e expositivo de forma impressa.

#### **REFERÊNCIAS:**

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília/DF, 2018.

CANUTO, Hugo. **Contos dos Orixás**. Selo Independente. Salvador/BA, 2019.

DE DEUS, Lucas Obalera. Cultura e Mitologia Yorubá em Sala de Aula. **Revista Encontros**, vol. 15 nº 28, 2017. Disponível em:

<sup>15</sup> O número de encontros dependerá do cumprimento da narrativa e dos tópicos para adequações linguísticas que se apresentarem necessários.

<<http://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/encontros/article/view/1581>>. Acesso em 25 de maio de 2022.

FORD, Clyde W. **O herói com rosto africano**: mitos da África [tradução: Carlos Mendes Rosa]. São Paulo: Summus, 1999.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Tradução de Álvaro Cabral e Christiano Monteiro Oiticica. Rio de Janeiro: LTC, 2017.

RANDI, Reginaldo, **Mitologia dos Orixás**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.



## Projeto Palmares não é só um, são milhares

Daiane Silvana dos Santos  
Dayse Aparecida Bonifácio

Sequência Didática
Componente Curricular: Linguagens e suas tecnologias Turma: 2ª série do Ensino Médio
Habilidades BNCC: (EM13LGG101) Compreender e analisar processos de produção e circulação de discursos, nas diferentes linguagens, para fazer escolhas fundamentadas em função de interesses pessoais e coletivos. Tema transversal: Identificar espaços de Arte não convencionais que identificam as matrizes da cultura indígena, quilombola e afro-gaúcha; (EM13LP01) Relacionar o texto, tanto na produção como na leitura/escuta (interpretação em Libras), com suas condições de produção e seu contexto sócio-histórico de circulação (leitor/audiência previstos, objetivos, pontos de vista e perspectivas, papel social do autor, época, gênero do discurso etc.), de forma a ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de análise crítica e produzir textos adequados a diferentes situações; (EM13LP49) Perceber as peculiaridades estruturais e estilísticas de diferentes gêneros literários (a apreensão pessoal do cotidiano nas crônicas, a manifestação livre e subjetiva do eu lírico diante do mundo nos poemas, a múltipla perspectiva da vida humana e social dos romances, a dimensão política e social de textos da literatura marginal e da periferia etc.) para experimentar os diferentes ângulos de apreensão do indivíduo e do mundo pela literatura; (EM13LGG104) Utilizar as diferentes linguagens, levando em conta seus funcionamentos, para a compreensão e produção de textos e discursos em diversos campos de atuação social.
Desenvolvimento: <b>1º Momento:</b> Apresentar os slides do <i>powerpoint</i> sobre Oliveira Ferreira da Silveira, conhecido como Oliveira Silveira, um poeta, intelectual e militante negro brasileiro que, em sua trajetória, interrogou relações hegemônicas assim como expressou e propôs outras possibilidades do negro ser e estar no mundo e, portanto, problematizações da negritude no Brasil. Formou-se em Letras (com habilitação em português e francês) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Oliveira Silveira, militante do movimento da Negritude em Porto Alegre, integrou o Grupo Palmares no período de 1971 a 1978, sendo um dos líderes da campanha pelo reconhecimento do Dia da Consciência Negra em 20 de novembro, data de assassinato do líder do Quilombo dos Palmares.

Imagem 1: Poeta Oliveira Ferreira da Silveira



Fonte: <https://lumina.ufrgs.br/course/view.php?id=86>

Os alunos serão envolvidos pela *Obra Reunida: Oliveira Silveira*, livro este que, em 2012, pelo poeta gaúcho Ronald Augusto, foram (re)organizados os doze livros e outros escritos de Oliveira Silveira. Esta obra foi lançada pela Secretaria da Cultura do RS, na gestão do escritor gaúcho Assis Brasil;

Os alunos serão sensibilizados a trabalhar e a aprofundar as metáforas nos poemas de Oliveira Silveira, pois seus escritos continuam críticos e, a cada dia que passa, à medida que o leitor os vai recorrendo, parecem menos e menos alambicados. Essas obras desferem um desaforo calmo aos medianeiros da metaforização indecorosa. Além disso, os versos de sua linguagem produzem uma estranha delicadeza que vela maliciosamente o cacto “áspero, intratável e forte”.

### **2º Momento:**

Assistir ao vídeo sobre a trajetória histórica e cultural do poeta, disponível em: <https://youtube/NMYr-h1SQO8>. Após a mediação da professora, os alunos individualmente elaborarão um acróstico sobre o escritor Oliveira Silveira.

### **3º Momento:**

Com os materiais produzidos, os alunos organizarão um mural com elementos sobre a vida e obra do poeta da Consciência Negra Brasileira. Atividades: Releitura sobre elementos e imagens;

### **4º Momento:**

A culminância do projeto ocorrerá com a visita pedagógica ao Museu. O Museu Antropológico do Rio Grande do Sul foi criado em 20 de abril de 1978 a fim de reunir material que auxilie a pesquisa e o estudo sobre as diferenças culturais, assim como divulgar os aspectos tomados como significativos da cultura e da sociedade do Rio Grande do Sul.

Endereço: Museu Antropológico do Rio Grande do Sul. Rua dos Andradas, 1234 - sala 1009, Centro - Porto Alegre/RS. Telefone: (51) 3228-7664. E-mail: [mars@sedac.rs.gov.br](mailto:mars@sedac.rs.gov.br)

## INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO

O aluno será avaliado pela participação, envolvimento e conclusão das atividades propostas.

## RECURSOS:

- M.U.C;
- Vídeo: 20 de novembro - Oliveira Silveira: Disponível em: <https://youtube/NMYr-h1SQO8>;
- Powerpoint: *O poeta da Consciência Negra Brasileira!*;
- Visita Pedagógica ao Museu Antropológico do Rio Grande do Sul à Exposição *Palmares não é só um, são milhares - 50 anos do 20 de novembro*.

## REFERÊNCIAS:

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 11 mai. 2022.

SEDUC, RS. **Matrizes de Referência 2022 Ensino Médio - Regular Área de conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias** Componente curricular: Arte, 2º ano.

SEDUC, RS. **Matrizes de Referência 2022 Ensino Médio - Regular Área de conhecimento: Linguagens** Componente curricular: Língua Portuguesa, 2º ano.

SUTTON-SPENCE, R. Por que precisamos de poesia sinalizada em educação bilíngue. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 2/2014, p.111-128. Editora UFPR.



## Sensibilização às línguas francesa e italiana e às narrativas das(dos) “vencedoras(es)”

Gislene Araújo Gabriel  
Grasiele Cerqueira Marques  
Luciano de Oliveira  
Maria Angélica de Oliveira

Sequência Didática
Componente Curricular: Linguagens e suas tecnologias Turma: 3ª série do Ensino Médio
Habilidades BNCC:
(EM13LGG102) Analisar visões de mundo, conflitos de interesse, preconceitos e ideologias presentes nos discursos veiculados nas diferentes mídias, ampliando suas possibilidades de explicação, interpretação e intervenção crítica da/na realidade; (EM13LGG103) Analisar o funcionamento das linguagens, para interpretar e produzir criticamente discursos em textos de diversas semioses (visuais, verbais, sonoras, gestuais); (EM13LGG201) Utilizar as diversas linguagens (artísticas, corporais e verbais) em diferentes contextos, valorizando-as como fenômeno social, cultural, histórico, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso; (EM13LGG202) Analisar interesses, relações de poder e perspectivas de mundo nos discursos das diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e verbais), compreendendo criticamente o modo como circulam, constituem-se e (re)produzem significação e ideologias; (EM13LGG302) Posicionar-se criticamente diante de diversas visões de mundo presentes nos discursos em diferentes linguagens, levando em conta seus contextos de produção e de circulação; (EM13LGG303) Debater questões polêmicas de relevância social, analisando diferentes argumentos e opiniões, para formular, negociar e sustentar posições, frente à análise de perspectivas distintas.
Desenvolvimento:
<b>1º Momento:</b> <b>Atividade 1:</b> Discussão acerca da tela <i>A Redenção de Cam</i> , do pintor espanhol Modesto Brocos: <ul style="list-style-type: none"><li>● Projetar a imagem da tela (Imagem1);</li></ul>

Imagem 1: *A Redenção de Cam*, Modesto Brocos



**Fonte:** <https://oglobo.globo.com/cultura/artes-visuais/conheca-tela-redencao-de-cam-de-1895-destaque-em-mostra-no-mnba-22740416>

- Questionar as(os) estudantes sobre a situação representada na imagem: personagens, contexto, atitudes etc.;
- Comentar sobre a política do eugenismo (branqueamento da sociedade através da miscigenação) representada na tela, associando-a à vinda de imigrantes europeus ao Brasil;
- Apresentar à classe a história familiar da(do) professora(professor), como forma de motivar a discussão;
- Projetar um *slide* contendo as perguntas “Como é formada a sua família?”, “Quais são suas origens étnicas?” e “Você tem conhecimento sobre a origem dos seus avós? Vieram de outras cidades/outros países?” e perguntar-lhes sobre como são formadas as suas famílias em relação às origens étnicas, geográficas, classes sociais, gênero das(dos) progenitoras(es) etc.;
- Buscar conscientizar a classe sobre o respeito à história de vida de cada estudante e à riqueza cultural brasileira;
- Projetar a releitura da tela “A Redenção de Cam” (Imagem 2) e associá-la à discussão realizada.

Imagem 2: Releitura de *A Redenção de Cam*



Fonte: Skelltons (2023)

## 2º Momento:

**Atividade 2:** Sensibilização à língua francesa e discussão sobre a imigração através do rap *Paris métèque*, de Gaël Faye:

- Comentar que será visualizado, na sequência, o videoclipe de um rap em francês;
- Questionar as(os) estudantes a respeito das características de um rap: ritmo, letras, mensagens que se procuram passar etc.;
- Apresentar Gaël Faye, autor do rap em questão, projetando a sua foto, além de inserir um pequeno texto de apresentação e o mapa da África, a partir do qual se indicará a localização de Ruanda e de Burundi (Imagem 3);

Imagem 3: Informações sobre Gaël Faye

**GAËL FAYE**  
Romancista-rapper-compositor e intérprete, nasceu em 1982, no Burundi, de pai francês e mãe ruandesa. Em 1995, após a deflagração da guerra civil e o genocídio em Ruanda, mudou-se para a França com a irmã caçula, para morar com a mãe em Paris.

*Meu pequeno país*, primeiro romance, ganhou vários prêmios, dentre eles o prestigioso *Prix Goncourt des Lycéens*.

Fonte: Acervo da pesquisa (2022).

- Mencionar que, assim como o português, o francês é uma língua neolatina, o que acarreta semelhanças entre as duas línguas que podem facilitar a compreensão;



- Projetar o vídeo com legendas em francês (<https://www.youtube.com/watch?v=YBZZbbe1Ro0> – atenção a acionar as legendas!) e solicitar às(aos) estudantes que tentem reconhecer semelhanças entre o francês e o português a partir da letra do rap;
- Após a projeção, questioná-las(los) sobre as semelhanças percebidas entre as línguas e a compreensão da mensagem contida no videoclipe, considerando tais semelhanças e as imagens presentes no vídeo;
- Projetar a primeira estrofe da música (Imagem 4) e lê-la em voz alta às(aos) estudantes, para que possam perceber um pouco da pronúncia da língua francesa;

Imagem 4: Primeira estrofe da letra de *Paris métèque*

### 1ª estrofe:

*J'ai débarqué Paris d'un monde où l'on te rêve  
 J'ai fui les périls, les déserts où l'on crève  
 Tu m'as ouvert tes bras, toi ma Vénus de Milo  
 Tu brillais trop pour moi, je n'ai vu que ton halo  
 C'est pour ça que je l'ouvre, ma gueule est un musée  
 Je vis loin du feutré et des lumières tamisées  
 Dans tes ruelles cruelles ou tes boulevards à flics  
 Dans la musique truelle des silences chao phoniques  
 Paris, ma belle beauté, tes prétendants se bousculent  
 Dans le brouillard épais de tes fines particules  
 Moi pour te mériter, je t'écrirai des poèmes  
 Que je chanterai la nuit tombée debout sur la scène*

Fonte: Acervo da pesquisa (2022).

- Propor a tradução em conjunto desta estrofe (proposta de tradução na Imagem 5);

Imagem 5: Proposta de tradução da primeira estrofe da letra de *Paris métèque*

### Traduzindo:

<i>J'ai débarqué Paris d'un monde où l'on te rêve</i>	Eu desembarquei, Paris, de um mundo onde sonhamos contigo
<i>J'ai fui les périls, les déserts où l'on crève</i>	Eu fugi dos perigos, dos desertos onde morremos
<i>Tu m'as ouvert tes bras, toi ma Vénus de Milo</i>	Tu abriste teus braços para mim, minha Vênus de Milo
<i>Tu brillais trop pour moi, je n'ai vu que ton halo</i>	Tu brilhavas demais para mim, eu só vi teu halo
<i>C'est pour ça que je l'ouvre, ma gueule est un musée</i>	É por isso que eu "Louvre" (abro), minha boca é um museu
<i>Je vis loin du feutré et des lumières tamisées</i>	Eu moro longe das luzes feltradas e suaves
<i>Dans tes ruelles cruelles ou tes boulevards à flics</i>	Em tuas cruéis vielas ou tuas avenidas plenas de policiais
<i>Dans la musique truelle des silences chao phoniques</i>	Na música barulhenta dos silências de caos fonético
<i>Paris, ma belle beauté, tes prétendants se bousculent</i>	Paris, minha bela beleza, teus pretendentes se acotovelam
<i>Dans le brouillard épais de tes fines particules</i>	Na névoa espessa de tuas partículas finas
<i>Moi pour te mériter, je t'écrirai des poèmes</i>	Eu, para te merecer, vou te escrever poemas
<i>Que je chanterai la nuit tombée debout sur la scène</i>	Que eu vou cantar à noite de pé sobre o palco

Fonte: acervo pessoal (2022).

- Discutir a mensagem do videoclipe: a imigração de pessoas de várias etnias para Paris, e os problemas que essas pessoas enfrentam na nova terra;
- Associar tais problemas com o ocorrido no Brasil em relação às pessoas negras e às(aos) imigrantes vindas(os) de outros lugares;

- Projetar o mapa da África em que se vê a invasão colonial realizada por vários países estrangeiros (Imagem 6), enfatizando as invasões francesas.

Imagem 6: Invasões na África



Fonte: <https://elrecienteordenmundia.blogspot.com>

### 3º Momento:

**Atividade 3:** Sensibilização à língua italiana e colonização:

- Questionar as(os) estudantes sobre escritoras(es) italianas(os) que eventualmente conheçam (por exemplo, Umberto Eco, que escreveu o romance *O Nome da Rosa* que deu origem ao filme homônimo, ou Italo Calvino, autor de *Marcavaldo*);
- Apresentar a escritora Igiaba Scego, projetando sua foto e um pequeno texto de apresentação (Imagem 7);

Imagem 7: Informações sobre Igiaba Scego



Fonte: Acervo da pesquisa (2022).

- Perguntar às(aos) estudantes se conhecem outras(os) escritoras(es) negras(os), brasileiras(os) ou estrangeiras(os) (por exemplo, Machado de Assis, Lima Barreto, Cruz e Souza, Antonietta de Barros etc);

- Apresentar o trecho de um vídeo do Youtube, em que a escritora Igiaba Scego fala sobre si, em italiano (<https://youtu.be/9e-8QP6SgcU>) (desativar as legendas em português), solicitando que as(os) estudantes tentem compreender o máximo que puderem a partir das semelhanças entre o italiano e o português;
- Controlar a compreensão da mensagem do vídeo – se necessário, fazer perguntas como “Qual a profissão de Igiaba?”, “Quantos livros autobiográficos ela escreveu?”, “Sobre o que ela fala no seu último romance?”;
- Mencionar que, assim como o português e o francês, o italiano é uma língua neolatina, o que acarreta semelhanças entre as línguas que podem facilitar a compreensão mútua;
- Projetar novamente o trecho do vídeo, com a legenda em português, e responder às eventuais perguntas das(dos) estudantes;
- Projetar o trecho do livro *La mia casa è dove sono* (SCEGO, 2013), sem a tradução (Imagem 8), e solicitar a leitura silenciosa;

Imagem 8: Trecho de *La mia casa è dove sono*

**La mia casa è dove sono**

*“Guardo ancora la foto di mio nonno. [...] Il bianco di quella pelle metteva in crisi la costruzione che mi ero fatta della mia fiera identità africana. Nessuno è puro a questo mondo. Non siamo mai solo neri o solo bianchi. Siamo il frutto di un incontro o di uno scontro. Siamo crocevia, punti di passaggio, ponti. Siamo mobili. E possiamo volare con le ali nascoste nelle pieghe delle nostre anime celesti.”*

**Fonte:** Acervo da pesquisa (2022).

- Questionar sobre o que foi compreendido na leitura;
- Realizar a leitura do trecho em voz alta, para que as(os) estudantes percebam algumas especificidades da fonética italiana;
- Proceder à tradução do trecho em conjunto para o português (proposta de tradução na Imagem 9);

Imagem 9: Proposta de tradução do trecho de *La mia casa è dove sono*

**La mia casa è dove sono**  
**A minha casa é onde estou**

*Guarda ancora la foto di mio nonno. [...] Il bianco di quella pelle metteva in crisi la costruzione che mi ero fatta della mia fiera identità africana. Nessuno è puro a questo mondo. Non siamo mai solo neri o solo bianchi. Siamo il frutto di un incontro o di uno scontro. Siamo crocevia, punti di passaggio, ponti. Siamo mobili. E possiamo volare con le ali nascoste nelle pieghe delle nostre anime celesti.*

Estou olhando novamente a foto do meu avô. [...] O branco daquela pele causava uma crise na construção que eu tinha feito da minha orgulhosa identidade africana. Ninguém é puro neste mundo. Não somos nunca só negros ou só brancos. Somos o fruto de um encontro ou de um desencontro. Somos encruzilhadas, pontos de passagem, pontes. Somos móveis. E podemos voar com as asas escondidas nas dobras das nossas almas celestes.

**Fonte:** Acervo da pesquisa (2022).

- Identificar as semelhanças entre as línguas a partir do original e a sua tradução;
- Mencionar a invasão italiana nos países africanos a partir de 1861 (data da Reunificação Italiana) e projetar o mapa da África em que se veem indicadas as ex-colônias italianas e a localização da Itália em relação ao continente africano (Imagem 10);

Imagem 10: Ex-colônias italianas na África (indicadas pelas bandeiras).



**Fonte:** Acervo da pesquisa (2022).

- Comentar sobre as violências praticadas pelo povo italiano contra os povos africanos no processo de colonização (dentre elas o “madamismo”, lei que, dentre outras privações de direitos das mulheres africanas, proibia os homens italianos de se casarem com essas, principalmente se houvesse filhas(os) nascidas(os) dessa união (LANDULFO; MATOS, 2021)), e associar essas violências às praticadas contra as(os) africanas(os) escravizadas(os) e as(os) indígenas(os) no Brasil.

**4º Momento:**

**Atividade 4:** Fábula de La Fontaine, narrativas das(dos) “vencedoras(es)” e redação:

- Projetar a fábula *Le lion abattu par l’homme*, de Jean de La Fontaine (Imagem 11);

Imagem 11: *Le lion abattu par l'homme*, fábula de La Fontaine



Fonte: <https://lmsm.net/fables/fable-53.html>

- Ler a fábula para as(os) estudantes, solicitando-lhes posteriormente que indiquem as semelhanças entre o francês e o português;
- Realizar a tradução da fábula em conjunto (proposta de tradução na Imagem 12);

Imagem 12: Proposta de tradução da fábula *Le lion abattu par l'homme*

### Le lion abattu par l'homme

© Leão morto pelo homem

<i>On exposait une peinture, Où l'Artisan avait tracé Un Lion d'immense stature Par un seul homme terrassé. Les regardants en tiraient gloire. Un Lion, en passant rabattit leur caquet. Je vois bien, dit-il, qu'en effet On vous donne ici la victoire: Mais l'Ouvrier vous a déçus: Il avait liberté de feindre. Avec plus de raison nous aurions le dessus, Si mes confrères savaient peindre.</i>	<i>Mostrava-se uma pintura Na qual o artista tinha retratado Um leão de imensa estatura Por um só homem derrubado. Os transeuntes reconheciam a glória. Um leão, ao passar, acabou com o boato. Estou vendo, disse ele, que de fato É dada a vós aqui a vitória: Mas o pintor vos disse bobagem: Ele tinha a liberdade de enganar. Com mais razão nós teríamos a vantagem, Se os meus confrades soubessem pintar.</i>
--	---

Fonte: acervo pessoal (2022).

- Projetar a imagem do leão pintando o quadro mencionado na fábula (Imagem 13);

Imagem 13: *Le lion abattu par l'homme*. – A versão do leão



Fonte: <https://www.speakerty.com/jean-de-la-fontaine/fables-de-la-fontaine/le-lion-abattu-par-l-homme/>

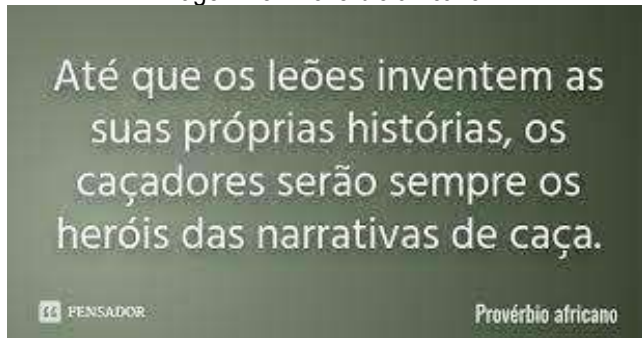
- Promover a discussão sobre a fábula – a história é contada pelas(os) vencedoras(es), então, quais as deturpações realizadas?;
- Projetar os provérbios africanos “se o leão não contar a própria história, o caçador o fará” e “até que os leões inventem as suas próprias histórias, os caçadores serão sempre os heróis das narrativas de caça” (Imagens 14 e 15);

Imagem 14: Provérbio africano I



Fonte: Acervo da pesquisa (2022).

Imagem 15: Provérbio africano II



Fonte: <https://www.pensador.com/frase/MT10MzA2Ng/>

- Associar as reflexões realizadas sobre a fábula às discussões promovidas nas aulas anteriores: invisibilidade das(dos) imigrantes nos países, pouca divulgação das(dos) escritoras(es) negras(os) etc.;
- Retomar a discussão sobre a tela *A Redenção de Cam* e a sua releitura – projetar as imagens (Imagens 1 e 2, apresentadas anteriormente aqui);
- Questionar as(os) estudantes sobre outras narrativas que poderiam ser criadas se as(os) “vencidas(os)” pudessem contar a própria história.

**Atividade 5:** Proposta de redação

- Propor às(aos) estudantes a redação de um texto dissertativo ou de um ensaio em que se valorize a cultura afro-brasileira, considerando as discussões realizadas na presente aula e nas anteriores;
- Dizer-lhes que o texto deve ser produzido em casa e entregue em aula posterior.

**RECURSOS:**

- Computador;

- Conexão à internet;
- Arquivo de apresentação em pdf;
- Vídeos disponíveis no *Youtube* e nos canais das(dos) professoras(es) na plataforma;
- Papel;
- Caneta (ou lápis).

#### REFERÊNCIAS:

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília, 1998. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn\\_estrangeira.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf). Acesso em: 27 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 27 jun. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Brasília, 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm). Acesso em: 15 mai. 2022.

BROCOS, Modesto. **A Redenção de Cam**. 1895. Pintura a óleo sobre tela. 199 x 166 cm. Rio de Janeiro, Museu Nacional de Belas Artes.

**Gaël faye – paris métèque**. Dirigido por Raphaël Levy. France, 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YBZZbbe1Ro0>. (3'41"), colorido. Acesso em: 15 jul. 2022.

GRANDVILLE. **O leão morto pelo homem** – Fábulas de La Fontaine. s/d. Disponível em: [https://www.meisterdrucke.pt/impressoes-artisticas-sofisticadas/Grandville-\(1803-47\)/1014583/O-le%C3%A3o-morto-pelo-homem---F%C3%A1bulas-de-La-Fontaine.html](https://www.meisterdrucke.pt/impressoes-artisticas-sofisticadas/Grandville-(1803-47)/1014583/O-le%C3%A3o-morto-pelo-homem---F%C3%A1bulas-de-La-Fontaine.html). Acesso em: 15 jul. 2022.

IGIABA SCEGO. 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9e-8QP6SgcU>. (1'06"), colorido.

**Ident-kit"la mia casa è dove sono**. 2012. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YlcxltMxIT4>. (2'43"), colorido. Acesso em: 15 jul. 2022.

LA FONTAINE, Jean. **Fables**. Paris: Pocket, 2006.

LANDULFO, Cristiane Maria Campelo Lopes; MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva. Escritoras ítalo-africanas e uma proposta decolonial para a educação linguística em italiano. **Línguas & Letras**, [S. l.], v. 22, n. 52, 2021, p. 126-144. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/26433/pdf>. Acesso em: 10 mar. 2022.

PASQUIER, Jacques Jean. **Le Lion abattu par l'homme**. 1755. Disponível em [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Pasquier-Oudry-La\\_Fontaine\\_-\\_Le\\_lion\\_abattu\\_par\\_l%27homme.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Pasquier-Oudry-La_Fontaine_-_Le_lion_abattu_par_l%27homme.jpg). Acesso em: 15 jul. 2022.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Proposta Curricular de Santa Catarina: Formação Integral na Educação Básica. Estado de Santa Catarina, Secretaria de Estado da Educação, 2014. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/professores-e-gestores/16977-nova-proposta-curricular-de-sc-2014>. Acesso em: 10 mar. 2022.

SCEGO, Igiaba. **La mia casa è dove sono**. Milão: Rizzoli, 2013.



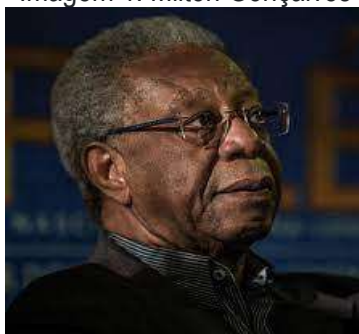


## A ausência dos negros na mídia

Cléa Márcia Silva Rodrigues Trindade  
Irizane Clementino de Lima Vieira

<b>Sequência Didática</b>
Componente Curricular: Linguagens e suas Tecnologias Turma: 1ª série do Ensino Médio
Habilidades BNCC:
<p><b>(EM13LP18)</b> Utilizar softwares de edição de textos, fotos, vídeos e áudio, além de ferramentas e ambientes colaborativos para criar textos e produções multissemióticas com finalidades diversas, explorando os recursos e efeitos disponíveis e apropriando-se de práticas colaborativas de escrita, de construção coletiva do conhecimento e de desenvolvimento de projetos.</p> <p><b>(EM13LP32)</b> Selecionar informações e dados necessários para uma dada pesquisa (sem excedê-los) em diferentes fontes (orais, impressas, digitais etc.) e comparar autonomamente esses conteúdos, levando em conta seus contextos de produção, referências e índices de confiabilidade, e percebendo coincidências, complementaridades, contradições, erros ou imprecisões conceituais e de dados, de forma a compreender e posicionar-se criticamente sobre esses conteúdos e estabelecer recortes precisos.</p>
<b>Desenvolvimento:</b>
<p>Esta sequência é a continuação de estudos anteriores e conhecimentos adquiridos nas aulas de história, como a história da África e dos africanos, sua escravização e suas lutas, conquistas históricas, políticas e a construção do preconceito racial, os dias 13 e 14 de maio de 1888 – seus prejuízos que perduram até hoje – além da importância e o porquê das leis 10.639/2003 e 11.645/2008.</p> <p><b>1º Momento</b></p> <p>Iniciar perguntando aos estudantes se eles acham que existe racismo na mídia. Apresentar a frase de Milton Gonçalves “Você não quer ser o que não pode ver”. Ler com os estudantes o artigo do site Omelete (<a href="https://www.omelete.com.br/filmes/milton-goncalves-tributo">https://www.omelete.com.br/filmes/milton-goncalves-tributo</a>), iniciando um debate para entrar no tema da aula.</p> <p>Perguntas norteadoras: Existe racismo na mídia hoje? Como podemos identificar esse racismo? Hoje o racismo midiático é diferente de antigamente?</p>

Imagem 1: Milton Gonçalves



Fonte: <https://resumodasnovelas.online/morre-no-rio-de-janeiro-aos-88-anos-o-ator-milton-goncalves/>

**Segunda etapa:** Pesquisar e compartilhar com os colegas, na próxima aula, de sala outros artistas negros(as) que fizeram a diferença na mídia brasileira.

## 2º Momento

Imagem 2: Vídeo Farinha de Trigo Nastácia



Fonte: <https://youtu.be/pYJwmT45F-I>

Imagem 3: Margarina Black



Fonte: <https://youtu.be/-xNjhVDF0PM>

## Primeira etapa:

Relembrar o objeto de estudo das aulas de história e assistir com eles dois vídeos do Érico Brás: Comercial de margarina e Farinha de Trigo Tia Anastácia (**Comercial de Farinha de trigo Nastácia**, <https://youtu.be/pYJwmT45F-I>, **Margarina Black**, <https://youtu.be/-xNjhVDF0PM>), para suscitar um debate sobre a presença/ausência do negro na mídia; mostrar algumas propagandas antigas pra eles observarem qual a imagem construída pela mídia sobre a representação do negro e da mulher na sociedade; roda de conversa sobre os vídeos apresentados.

Propagandas:

- Propaganda chinesa é acusada de ser 'a mais racista da história'. Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/mundo/propaganda-chinesa-e-acusada-de-ser-a-mais-racista-da-historia,54be44838dda6995517bd3803542583cqwjll1hh.html>

- 23 propagandas que, a menos que o mundo estivesse louco, hoje seriam banidas na hora. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/23-propagandas-que-a-menos-que-o-mundo-estivesse-louco-hoje-seriam-banidas-na-hora/>
- Propaganda Devassa. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/e-pelo-corpo-que-se-reconhece-a-verdadeira-negra-devassa-negra-deve-alterar-conteudo-racista-e-sexista-de-propaganda/>

**Segunda etapa:** Relembrar as funções de linguagem e as figuras de linguagem, como ironia, que gera o humor, para identificá-las nos vídeos de Érico Brás, bem como sua intencionalidade e importância do discurso na construção identitária de um povo/raça/etnia.

Este debate inicial tem o objetivo de levantar o conhecimento prévio do aluno sobre o tema.

### 2º Momento

Esta aula acontecerá no laboratório de informática. Serão entregues palavras/frases chaves para direcionar a pesquisa: **racismo estrutural, racismo velado, racismo midiático, negro na mídia, representação da mulher negra na mídia, representação da cultura negra na mídia, racismo recreativo etc.** Compartilhar com a turma o resultado da pesquisa realizada, para ampliar o repertório de conhecimento sobre a sutileza do racismo midiático.

### 3º Momento

Formar grupos, fazer um *brainstorm* para selecionar as melhores ideias para a produção de um vídeo a partir de releituras de propagandas atuais que trazem uma linguagem preconceituosa e discriminatória, desfazendo esse equívoco e valorizando a identidade negra. As ideias escolhidas por cada grupo deverão servir para produzir um vídeo que poderá ser em formato de reels, tiktok, pitch, curta-metragem ou podcast para apresentar à turma. O importante neste momento é valorizar as culturas das infâncias e suas produções. Estabelecer critérios avaliativos e o tempo máximo de 3 minutos para cada produção.

#### Critérios de avaliação:

ESTRUTURA	0,2 PONTOS	0,5 PONTOS	0,7 PONTOS	1,0 PONTOS	TOTAL
Texto publicitário midiático					
Relevância do tema social					
Linguagem clara					

e objetiva					
Tipos de argumentos					
Direito Humano ferido					
Recurso linguístico-discursivo					

#### 4º Momento

Apresentação final - CINE PIPOCA - será reservado o auditório da escola para apresentação e projeção dos materiais produzidos para toda a comunidade escolar.

#### 5º Momento

Roda de conversa final com as perspectivas dos alunos sobre o tema, com análise crítica de cada grupo, com pontuações e intervenções da(o) professora(o).

#### RECURSOS:

- Textos;
- Vídeos;
- Projetor;
- Celular;
- Notebook.

#### REFERÊNCIAS:

ACRE. **Currículo Único de Referência do Acre. Ensino Médio. Ciências da Natureza e suas Tecnologias.** Secretaria de Estado de Educação e Esportes. Rio Branco, 2019.

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

BRÁS, Érico. **COMERCIAL DE FARINHA DE TRIGO - Tá Bom Pra Você?** 19 de ago. de 2013. Disponível em: <https://youtu.be/pYJwmT45F-I>. Acesso em 14 jul. 2022.

BRÁS, Érico. **TÁ BOM PRA VOCÊ? MARGARINA BLACK,** 1 de jun. de 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-xNJhVDF0PM>. Acesso em 14 jul. 2022.

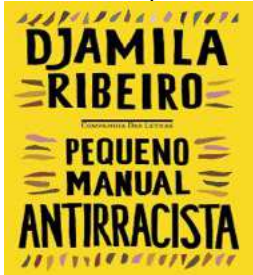
Tributo a Milton Gonçalves: "Você não pode ser aquilo o que não pode ver", Omelete, 2022. Disponível em: <https://www.omelete.com.br/filmes/milton-goncalves-tributo>. Acesso em 14 jul. 2022.

GELEDÉS Site: <https://www.geledes.org.br/23-propagandas-que-a-menos-que-o-mundo-estivesse-louco-hoje-seriam-banidas-na-hora/>



## Na trilha da língua(gem): o português brasileiro e algumas palavras e expressões racistas

Ray da Silva Santos

Sequência Didática
Componente Curricular: Linguagens e suas Tecnologias Turma: 3ª série do Ensino Médio
Habilidades BNCC:
(EM13LP05) Analisar, em textos argumentativos, os posicionamentos assumidos, os movimentos argumentativos (sustentação, refutação/contra-argumentação e negociação) e os argumentos utilizados para sustentá-los, para avaliar sua força e eficácia, e posicionar-se criticamente diante da questão discutida e/ou dos argumentos utilizados, recorrendo aos mecanismos linguísticos necessários. (EM13LP17) Elaborar roteiros para a produção de vídeos variados (vlog, videoclipe, videominuto, documentário etc.), apresentações teatrais, narrativas multimídia e transmídia, podcasts, playlists comentadas etc., para ampliar as possibilidades de produção de sentidos e engajar-se em práticas autorais e coletivas. (EM13LP18) Utilizar softwares de edição de textos, fotos, vídeos e áudio, além de ferramentas e ambientes colaborativos para criar textos e produções multissemióticas com finalidades diversas, explorando os recursos e efeitos disponíveis e apropriando-se de práticas colaborativas de escrita, de construção coletiva do conhecimento e de desenvolvimento de projetos.
Desenvolvimento:
<b>1º Momento</b> Iniciando a nossa trilha, serão solicitados aos discentes a leitura e o fichamento escrito (pressupondo que o gênero textual já fora trabalhado na sala) do livro <i>Pequeno Manual Antirracista</i> (2019), de Djamilia Ribeiro, o qual será dividido em quatro partes (a cada aula discutiremos três capítulos do livro – o capítulo introdutório está incuso), para facilitar o debate em grupo durante os encontros 1, 2, 3 e 4. No decorrer dessas aulas, discutiremos sobre as impressões que eles tiveram sobre o texto e as possíveis descobertas.  Imagem 1: Capa do livro <i>Pequeno Manual Antirracista</i>  Fonte: Amazon (2019).

Para auxiliar o debate, será apresentada a escritora Djamila Ribeiro (vida, obras), junto ao vídeo *Precisamos romper com o silêncio* (2017), com duração de 10min01s, no qual a escritora debate sobre as problemáticas do racismo, silenciamento e das desigualdades sociais. Com essa breve discussão, busca-se evidenciar a importância da obra lida e estudada, despertando curiosidades.

Imagem 2: Precisamos romper com o silêncio



Fonte: TEDx Talks (2017).

Seguindo nossa caminhada pelo tema racismo e adentrando no universo linguístico, nas aulas 5, 6, 7 e 8, discutiremos sobre o conceito de Racismo Estrutural, introduzindo-se na história da formação linguística do português brasileiro.

Nas aulas 5 e 6, será apresentado o escrito Silvio Almeida (vida, obras), junto ao vídeo *O que é racismo estrutural?* (2016), com duração de 10min28s, no qual ele discorre, de maneira didática, sobre a problemática do racismo no Brasil, conceitualizando o racismo estrutural. Com essa breve discussão, busca-se mostrar e reforçar aos alunos a importância de se discutir o tema.

Imagem 3: O que é racismo estrutural



Fonte: TV Boitempo (2016).

Após a exibição do vídeo, promoveremos uma breve aula expositiva sobre o conceito de racismo estrutural, sendo guiado pelos possíveis questionamentos dos

discentes e por perguntas previamente estruturadas (O que é racismo? O que é racismo estrutural? Como o racismo se evidencia na história do Brasil? Como o racismo se evidencia na contemporaneidade? Quais as consequências do racismo? Quais as importâncias de se debater sobre esse tema? Quais relações que o tema tem com a nossa língua, o português brasileiro?) – destaca-se que, para essas aulas, é essencial que o docente tenha lido o livro *Racismo Estrutural* (2019), de Silvo Almeida.

## **2º Momento**

Dando mais alguns passos no campo linguístico do português brasileiro, nas aulas 7 e 8, faremos uma introdução ao estudo da formação linguística do português brasileiro, a fim de demonstrar como a história da nossa língua está intrinsicamente relacionada ao racismo, sendo guiado pelos possíveis questionamentos dos discentes e por perguntas previamente estruturadas (O que é linguagem? O que é língua? O que é português brasileiro? Qual relação há entre a formação linguística e os povos indígenas no Brasil? Qual relação há entre a formação linguística e os povos africanos no Brasil?).

Nesse momento, será exibido, por meio do projetor, e discutido em grupo o material *Cartilha: o racismo presente nas palavras e expressões no português brasileiro* (2022), de um projeto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, do Curso de Ciências Humanas/Sociologia, Campus São Bernardo da Universidade Federal do Maranhão-UFMA. Essa cartilha, segundo Oliveira (*et al.* 2022), consiste em um estudo histórico, cultural e social de algumas palavras que compõem o português brasileiro, proporcionando reflexões sobre palavras racistas que foram internalizadas na nossa língua e que auxiliam no processo de opressão de determinados grupos sociais.



Imagem 4: Cartilha: O racismo presente nas palavras e expressões no português brasileiro



Fonte: Oliveira et al (2022).

Na aula 9, após todo esse breve percurso, o qual nos proporcionou diversos conhecimentos sobre a nossa língua, nosso povo, nossa história, a sala será dividida em 4 grupos, sendo que cada um deles ficará com três capítulos do livro *Pequeno Manual Antirracista* (2019), de Djamila Ribeiro. Em grupos, os discentes traçarão um roteiro para a criação de um pequeno vídeo de até 15 minutos (para essa atividade, é preciso que as turmas já conheçam a estrutura do gênero roteiro e dos *booktubers*; além disso, durante a divisão dos grupos, é importante que, no mínimo, um discente de cada grupo possua ou tenha acesso a um aparelho que grave vídeos, como o celular).

Nos vídeos, os discentes debaterão sobre os capítulos do livro estudado, articulando com as discussões feitas na sala de aula, principalmente sobre o racismo presente em algumas palavras e expressões da nossa língua. Decerto, a produção do *booktuber* se justifica, conforme Santos (*et al.* 2020), por ser um meio interativo e lúdico dos estudantes terem acesso à leitura, ao debate, à exposição de ideias, outrossim, a atividade possibilita a utilização das TDICs – Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – na sala de aula. Destaca-se que a confecção do vídeo consiste em um trabalho extraclasse.

Enfim, nas aulas 10 e 11, chegamos ao momento de compartilhar, mais uma vez, os conhecimentos que foram adquiridos e reconstruídos durante todo o trajeto. Nesse momento, acontecerão as apresentações dos vídeos para toda a turma, além da exposição das experiências e dos conhecimentos (re)construídos durante todas as aulas do projeto-aula *Na trilha da (lin)guagem: o português brasileiro e algumas palavras e expressões racistas*.

## RECURSOS:

- Aparelhos celulares;
- Projetor;
- Aparelho de som;
- Notebook;
- Editor de vídeo;
- Folhas de ofício;
- Slides;
- Textos impressos.

## REFERÊNCIAS:

ALMEIDA, Silvio. **O que é racismo estrutural?**. TV Boitempo, 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PD4Ew5DIGrU>. Acesso em: 16 jul. 2022.

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

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

ILARI, Rodolfo. **Linguística Românica**. São Paulo: Editora Ática, 1992.

ILARI, Rodolfo; BASSO, Renato. **O português da gente: a língua que estudamos, a língua que falamos**. São Paulo: Contexto, 2006.

LYONS, John. **Linguagem e linguística: uma introdução**. Rio de Janeiro: LTC, 1987.

OLIVEIRA, Ana Caroline Amorim et al. Org. **Cartilha: O racismo presente nas palavras e expressões no português brasileiro**. Revisão André Pereira Bogéa, Josinelma Ferreira Rolande. São Luís: EDUFMA, 2022.

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

RIBEIRO, Djamila. **Precisamos romper com o silêncio**. TEDx Talks, 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6JEdZQUmdbc> Acesso em: 16 de julho de 2022.

SANTOS, Ray da Silva; CARVALHO, C. F.. **O booktube: uma nova forma de conhecer a literatura**. Porto das Letras, v. 6, p. 95-109, 2020. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/portodasletras/article/view/8912> . Acesso em: 29 mai. 2022.



## Multiletramentos e Educação Antirracista: Heranças da Colonialidade Escravocrata em Ocupações Profissionais Domésticas

Bruna Carolini Barbosa

Sequência Didática
Componente Curricular: Linguagens e suas tecnologias Turma: 3ª série do Ensino Médio
Habilidades BNCC:
<p><b>(EM13LGG102)</b> Analisar visões de mundo, conflitos de interesse, preconceitos e ideologias presentes nos discursos veiculados nas diferentes mídias, ampliando suas possibilidades de explicação, interpretação e intervenção crítica da/na realidade.</p> <p><b>(EM13LGG103)</b> Analisar o funcionamento das linguagens, para interpretar e produzir criticamente discursos em textos de diversas semioses (visuais, verbais, sonoras, gestuais).</p> <p><b>(EM13LGG202)</b> Analisar interesses, relações de poder e perspectivas de mundo nos discursos das diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e verbais), compreendendo criticamente o modo como circulam, constituem-se e (re)produzem significação e ideologias.</p> <p><b>(EM13LP03)</b> Analisar relações de intertextualidade e interdiscursividade que permitam a explicitação de relações dialógicas, a identificação de posicionamentos ou de perspectivas, a compreensão de paráfrases, paródias e estilizações, entre outras possibilidades.</p> <p><b>(EM13LP07)</b> Analisar, em textos de diferentes gêneros, marcas que expressam a posição do enunciador frente àquilo que é dito: uso de diferentes modalidades (epistêmica, deôntica e apreciativa) e de diferentes recursos gramaticais que operam como modalizadores (verbos modais, tempos e modos verbais, expressões modais, adjetivos, locuções ou orações adjetivas, advérbios, locuções ou orações adverbiais, entonação etc.), uso de estratégias de impessoalização (uso de terceira pessoa e de voz passiva etc.), com vistas ao incremento da compreensão e da criticidade e ao manejo adequado desses elementos nos textos produzidos, considerando os contextos de produção.</p> <p><b>(EM13LP14)</b> Analisar, a partir de referências contextuais, estéticas e culturais, efeitos de sentido decorrentes de escolhas e composição das imagens (enquadramento, ângulo/vetor, foco/profundidade de campo, iluminação, cor, linhas, formas etc.) e de sua sequenciação (disposição e transição, movimentos de câmera, remix, entre outros), das performances (movimentos do corpo, gestos, ocupação do espaço cênico), dos elementos sonoros (entonação, trilha sonora, sampleamento etc.) e das relações desses elementos com o verbal, levando em conta esses efeitos nas produções de imagens e vídeos, para ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de apreciação.</p>

Desenvolvimento:

**1º Momento:** Projeção e discussão sobre o videoclipe “Boa Esperança” e Minidoc “Boa Esperança”

**Objetivo:** Introduzir a discussão sobre o racismo sofrido pelas empregadas domésticas e sobre a ideologia racista que estrutura o trabalho doméstico.

Inicialmente, os alunos assistirão ao videoclipe do rapper Emicida – “Boa Esperança”.

Após assistirem, a professora deve perguntar se os alunos conhecem o artista “Emicida”, se já conheciam a música ou o videoclipe. Neste momento, pode-se abrir espaço para as apreciações, gestos interpretativos mobilizados pelos próprios alunos e debate orgânico, ainda sem um direcionamento específico. Promover um espaço de escuta ativa e mediar a discussão. Essa discussão pode ser mediada para além do nível da narrativa, correlacionando, caso os próprios alunos não o façam, às questões raciais, fundamentais para a compreensão global.

Encerrada a discussão inicial, será proposta uma reconstituição linear da narrativa apresentada no videoclipe, sequenciando os fatos na ordem em que vão acontecendo.

Para isso, é possível utilizar a ferramenta Jamboard. As imagens do videoclipe – prints – serão dispostas aleatoriamente no Jamboard e os alunos podem colocá-las de acordo com a ordem dos fatos. É possível, também, apenas conduzir a ordenação dos fatos da narrativa utilizando as imagens dispostas no powerpoint.

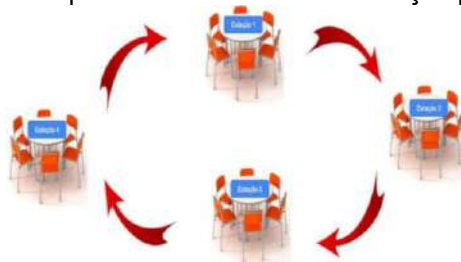
Para encerrar a aula 1, os alunos assistirão ao minidocumentário “Boa Esperança”, em que Emicida introduz a discussão sobre o racismo sofrido pelas empregadas domésticas e ideologia racista que estrutura o trabalho doméstico.

**2º e 3º Momentos:** Rotação por Estações

**Objetivo:** Realizar análises mais direcionadas de trechos e cenas do videoclipe e do minidocumentário, a fim de aprofundar a compreensão tanto do tema que constitui a sequência de atividades, quanto dos mecanismos linguísticos – verbais e não verbais – implicados na construção dos sentidos.

Para isso, experienciarão uma estratégia de aprendizagem ativa, a rotação por estações.

Imagem 1: Exemplo de funcionamento da rotação por estações



Fonte: Acervo da pesquisa (2022).

Assim como demonstra a imagem anterior, a sala deve ser organizada em quatro estações, bem como os alunos devem ser divididos em quatro grupos diferentes (a depender do número de alunos da sala, o número de estações deve aumentar, para que os alunos dividam-se em grupos menos numerosos). O ideal é que o grupo tenha até seis alunos. Atentar-se, também, para o perfil da turma na hora de organizar os grupos.

Depois de dividir os grupos e organizar as “ilhas” (estações), a professora deverá explicar a dinâmica da atividade: os grupos passarão por todas as estações e terão dez minutos para realizar as atividades dispostas em cada uma das ilhas, realizando os registros; deverão rotacionar para a próxima estação – em sentido horário – quando ouvirem o comando da professora. Depois que todos os grupos passarem pelas quatro estações, a professora encerra a atividade e solicita que reorganizem a sala.

Caso sejam aulas geminadas, a discussão coletiva dos registros dos grupos pode iniciar-se imediatamente. Caso a próxima aula seja em outro dia, a discussão das respostas deve acontecer, então, na aula seguinte. É importante que seja realizado o fechamento da atividade, para que os alunos compartilhem suas respostas, comparem e discutam com os colegas, sempre mediados pela professora.

#### **Estações: instruções para o professor**

- **Estação 1:** Impessoalização do sujeito e branquitude

**Objetivo:** compreender, a partir da estratégia de impessoalização do sujeito, a indiferença da branquitude em relação às pautas antirracistas.

*“Por mais que você corra, irmão  
Pra sua guerra **vão** nem se lixar  
Esse é o X da questão  
Já viu **eles** chorar pela cor do orixá? [...]”*

- **Estação 2:** A letra da música e o videoclipe

**Objetivo:** correlacionar versos da música à narrativa do videoclipe, chegando à compreensão de que a rebelião metaforiza a indignação pelo racismo e os abusos sofridos cotidianamente.

*“Nóis quer ser dono do circo  
Cansamos da vida de palhaço [...]  
Quis vida digna, estigma, indignação  
O trabalho liberta, ou não? [...]  
Aguarde cenas no próximo episódio [...]  
Espera até ver nosso ódio [...]*

*Favela ainda é senzala, Jão  
Bomba relógio prestes a estourar.”*

- **Estação 3:** Análise de Cenas do videoclipe e Racismo Estrutural

**Objetivo:** analisar e discutir sobre como o racismo materializa-se em algumas cenas, pontuando quais os elementos - movimento da câmera, foco, enquadramento, trilha sonora, luz etc. - contribuem para os efeitos de sentido.

Sugestões de cenas para análise:

Imagem2 : Videoclipe “Boa Esperança”



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=3NuVBNeQw0I>

Imagem 3: Videoclipe “Boa Esperança”



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=3NuVBNeQw0I>

Imagem 4: Videoclipe “Boa Esperança”



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=3NuVBNeQw0I>

Imagem 5: Videoclipe “Boa Esperança”



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=3NuVBNeQw0I>

#### **Estação 4: “A senzala moderna é o quartinho da empregada”**

**Objetivo:** a partir do título do livro “A senzala moderna é o quartinho da empregada”, da intelectual negra Preta Rara, os alunos serão levados à reflexão sobre como a arquitetura moderna ainda carrega uma herança colonial do Brasil escravocrata.

Leitura da reportagem: “Quartinho de empregada é a senzala moderna”.

Disponível em: <https://www.dw.com/pt-br/quartinho-de-empregada-%C3%A9-a-senzala-moderna/a-55665011> Acesso em 14 jul. 2022.

A leitura pode vir acompanhada de algumas questões que motivem à reflexão, como:

- i. Você já havia refletido acerca de como a arquitetura pode representar traços da colonialidade?
- ii. Você conhece algum outro hábito contemporâneo ou outros exemplos que firam a dignidade de profissionais que trabalhem com faxina, jardinagem ou outras funções do gênero?

#### **Estação 5: Diferentes manifestações do Racismo na Música “Boa Esperança”**

**Objetivo:** compreender que, além de estar presente na profissão empregada doméstica, o racismo está presente, também, na instituição policial.

O aluno deverá ler e correlacionar: i. os versos da música; ii. a tira de Leandro Assis e Triscila Oliveira; iii. O infográfico do Anuário Brasileiro de Segurança. Os textos abordam a violência policial contra os corpos negros.

- **Versos da música**

*“[...] E os camburão o que são?  
Negreiros a retrafficar [...]”*

- **Tira de Leandro Assis e Triscila Oliveira**

Imagem 6: Tira Os Santos



Fonte: Instagram do Cartunista Leandro Assis @leandro\_assis\_ilustra (2021).

● **Infográfico Anuário Brasileiro de Segurança**

Imagem 7: Trecho do Anuário Brasileiro de Segurança Pública - 2021



Fonte: Fórum Brasileiro de Segurança Pública (2021).

**4º Momento: TED da Preta Rara “Eu, empregada doméstica”**

Nesta aula, a fim de estabelecer, de modo mais aprofundado, um diálogo entre a ficção, do videoclipe, e a realidade, abordada no minidocumentário, os alunos



assistirão ao TED (*Technology, Entertainment, Desing*), proferida pela Joyce, conhecida nas redes sociais como Preta Rara, intitulado “Eu, empregada doméstica”, em que a intelectual relata episódios de racismo sofridos e escancara a discriminação sofrida pela classe, sobretudo quando se trata de mulheres negras.

Após a projeção, a professora mediará a discussão de alguns trechos significativos, buscando estabelecer um diálogo com os conhecimentos dos alunos e histórias trazidas por eles.

Propor a discussão mais direcionada de alguns aspectos do TED. Sugestões:

1. Projetar o trecho seguinte (8m 17s – 8m 58s):

“E aí, pra quem acha que eu fui a primeira a falar sobre essas questões de levantar o tapete da família tradicional brasileira e mostrar que a escravidão ainda não acabou; existem mulheres trabalhando em situações análogas à escravidão, eu não fui a primeira a fazer isso, eu só utilizei a internet como ferramenta, mas existiu nesse mundo, nesse Brasil, uma mulher chamada Laudelina de Campos Melo, mulher preta como eu que, na década de 60, criou o primeiro sindicato das domésticas e ela era conhecida pela mídia da época como terror das patroas [...]”.

a) Os alunos podem realizar uma pesquisa sobre Laudelina de Campos Melo;

b) Leitura da reportagem “**Idosa é resgatada no Rio após 72 anos em situação análoga à escravidão; é caso mais antigo de exploração no Brasil**”. Após a leitura, analisar o efeito de sentido na utilização da voz passiva analítica na manchete, que oculta o sujeito da ação, neste caso, o responsável por escravizar essa idosa; questionar os alunos sobre o porquê de o jornal optar por utilizar este tipo de estratégia gramatical (não revelar o nome do responsável por motivos como processos judiciais);

2. Durante o TED, Preta Rara menciona vagas de emprego que reproduzem a ideologia racista que estrutura profissões como faxineira, cozinheira e babá. Com base nesse comentário, propor a análise de vagas de trabalho direcionadas a esses profissionais, a fim de observar como reproduzem o racismo estrutural. Levar os alunos a percepção com base nos elementos linguístico-discursivos empregados.

Imagem 8: Anúncio de emprego para babá e doméstica

14 de Outubro às 16:54 · 📧

Vaga para BABÁ ## Leia com atenção ##

Procura uma babá para cuidar de 2 crianças, Théo e Melissa, de 9 e 12 anos respectivamente.

Horário de segunda a sexta, das 12h às 20h.

As crianças chegam da escola por volta das 13h, a pessoa será responsável por servir o almoço a elas. As vezes, será preciso preparar a comida também. Então ter alguns dotes culinários é diferencial.

Eu e meu marido chegamos as 18h/19h, então o jantar delas é por minha conta. A babá cuidará do banho, organização dos brinquedos e etc. após minha chegada.

Requisito primordial: INGLÊS FLUENTE.  
(Necessário TOEFL, IELTS ou Cambridge)

A babá também ficará a cargo de ensinar inglês aos meus bebês. Eles já saíram do curso no nível intermediário, então a pessoa não vai se preocupar em ensinar o be-a-ba, pois eles já manjam disso.

Aceitamos estrangeiros nativos de países com língua inglesa.


Remuneração:  
R\$ 1.200 + Vale Transporte. Se tiver veículo próprio, negociamos o valor e combustível. Alimentação no local.

Contratação por MEI. Se não tiver, indico como providenciar.

Referências são sempre bem vindas.


Contato e currículo por InBox.

Bjns



Fonte: acervo pessoal (2022).

Imagem 9: Anúncio de emprego para babá e doméstica

 **Marcia Souza** ▶ MOEMA, JARDINS, ITAIM, CAMPO BELO, BROOKLIN, etc - Os melhores bairros de SP  
2h · 🌐

Importante - Dirigir - ter carteira de motorista valida

Salario: R\$ 1.800,00 + vale transporte

Cargo: Baba e Doméstica  
Mensalista - Registrada CLT  
Segunda a sexta-feira  
Região: Paraiso do Morumbi

Horário:  
Segunda a Quinta-feira: das 10:30 as 20:00  
Sexta-feira: 11:00 as 17:00

Segunda a Quinta-feira: das 10:30 as 20:00  
Sexta-feira: 11:00 as 17:00

Atividades:  
Faxina, cozinhar simples, cuidar da roupa, lavar e passar, buscar criança na escola, levar ao clube 2x por semana e levar no kumon 2x semana.  
Apartamento com 3 dormitórios, escritório (quartinho dos fundos), 3 banheiros, sala com lavabo e varanda.  
Casal com criança de 5 anos, querendo ter segundo filho.  
2 cachorros pequenos (lhasa e vira lata castrados), levar para passear.

Fonte: Acervo da pesquisa (2022).

**5º e 6º Momentos:** Sessão Cinema Organizada e Mediada pelos alunos

Possibilidades de produções para projeção: curtas-metragens “A luta pelo direito das domésticas” e “Domésticas”. Além dos curtas, há a possibilidade de desenvolver a atividade a partir do longa-metragem “Que horas ela volta”.

Nesta última aula, para encerrar a sequência, a ideia é promover uma sessão de cinema aberta à comunidade escolar. A ideia é que os alunos se organizem para que sejam eles os mediadores do debate após a projeção. Esta atividade pode fomentar a discussão dos conhecimentos adquiridos ao longo da sequência. O objetivo é criar inteligibilidade sobre o racismo sofrido por profissionais como as faxineiras, babás e cozinheiras. Para que a mediação não aconteça sem uma organização prévia, torna-se necessário que os alunos sejam instruídos pela professora sobre como elaborar um roteiro de mediação. Além disso, o convite e material de divulgação – físico e digital – podem ser produzidos pelos alunos.

#### RECURSOS:

- Equipamento de projeção audiovisual;
- Impressões dos textos e roteiros das estações de aprendizagem;
- Equipamento e material para produção do material de divulgação da sessão cinema aberta à comunidade: impressão, computador ou celular, papel, canetas etc.

#### REFERÊNCIAS:

ALMEIDA, Silvío. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2021.

CANAL PRETO. **A luta pelo direito das domésticas**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IBtofXoRsl>. Acesso em: 10 jun. 2022.

EMICIDA. **Minidoc clipe Boa Esperança**. Youtube, 30 jul. 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3NuVBNeQw0I>. Acesso em 10 jun. 2022.

EMICIDA. **Boa Esperança Videoclipe**. Youtube, 30 jun. 2019. Disponível: <https://www.youtube.com/watch?v=AauVal4ODbE>. Acesso em 10 jun. 2022.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Anuário Brasileiro de Segurança Pública – 2021**. ISSN 1983-7364, ano 15, 2021. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2021/07/anuario-2021-completo-v4-bx.pdf> Acesso em: 10 jun. 2022.

TED. **Eu empregada doméstica – Preta Rara – TED São Paulo**. Youtube, 12 de jan. de 2017. Disponível: [https://www.youtube.com/watch?v=\\_d\\_n-z3s8Lo&t=613s](https://www.youtube.com/watch?v=_d_n-z3s8Lo&t=613s). Acesso em 10 jun. 2022.

VEIGA, Edilson. **"Quartinho de empregada é a senzala moderna"**. Disponível em: <https://www.dw.com/pt-br/quartinho-de-empregada-%C3%A9-a-senzala-moderna/a-55665011>. Acesso em 10 jun. 2022.

## **Sobre as homenageadas:**

### **Nilma Lino Gomes**

Pós-doutorado em Sociologia pela Universidade de Coimbra (UC/Portugal) e em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Doutora em Antropologia Social pela Universidade de São Paulo (USP). Mestra em Educação e Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora Permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da UFMG (PPGE/FaE/UFMG). Professora Voluntária na Faculdade de Educação da UFMG (FaE/UFMG). Foi Ministra da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) (2015) e do Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos do Brasil (2015-2016). Dentre as premiações recebidas destacam-se: o Prêmio Magda Soares de Pesquisa em Educação, pelo Núcleo de Assessoramento e Apoio à Pesquisa da FAE/UFMG (2020), o Prêmio Carolina Bori, Ciência Mulher, pela Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) como vencedora da área das humanidades (2022), a medalha Roquete Pinto de contribuição à Antropologia Brasileira concedida pela Associação Brasileira de Antropologia (ABA) (2022), a medalha Reitor Mendes Pimentel concedida por sua contribuição à UFMG. Integrou a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (2010-2014). É integrante das seguintes associações: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Associação Brasileira de Antropologia (ABA), Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) e Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SPBC).

### **Aparecida de Jesus Ferreira**

Pós-doutorado em Educação e Linguística Aplicada pelo King's College Londres. Doutora em Educação pela University College London. Mestra em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp). Graduada em Letras Português/Inglês pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). Professora Associada aposentada da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Tem experiência na área de Linguística Aplicada, com ênfase em Formação de Professoras/es, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professoras/es de línguas, prática de ensino de língua inglesa, ensino e aprendizagem de línguas adicionais, análise e desenvolvimento de materiais de ensino, análise de livro didático. Tem pesquisado sobre letramento racial crítico, e os processos de construção de identidades sociais de professores de línguas, e de identidades sociais raça e gênero. Foi pesquisadora visitante pelo King's College London - Universidade de Londres, Inglaterra (2014-2015 e em 2018 por 6 meses). Foi professora visitante na University of Bristol, Inglaterra de fevereiro 2020 a julho 2020. Associada da Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB) e da Associação Brasileira de Pesquisadoras/es Negras/os (ABPN). Atualmente ministra cursos livres nas seguintes temáticas: Letramento Racial Crítico, Análise de Livros Didáticos e Identidades Sociais de Raça Interseccionadas com Gênero e Classe Social, Produção de Materiais Didáticos e Identidades Sociais de Raça, Literatura Infantil e Literatura de Autoria Negra.

## **Glenda Cristina Valim de Melo**

Pós-doutorado em Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Professora no Programa de Pós-graduação em Memória Social da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (PPGMS/Unirio) e no Programa Interdisciplinar de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PIPGLA/UFRJ). É pesquisadora Jovem Cientista na Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ) desde 2019. Pesquisadora produtividade do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) desde 2020. Sua pesquisa recente está focada na performatividade de raça e interseccionalidades em contexto on/offline e coordena o grupo de pesquisa Performatividades, Raça e Interseccionalidades (PRINT/CNPq). Participou como secretária da gestão da Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB) de 2015 a 2017. Foi vice-presidenta da ALAB, na qual atuou, especialmente, na comunicação, mídias e articulação de políticas científicas. Atualmente, faz parte da Diretoria da Associação de Investigadores(as) Afrolatino-americanos(as) e Caribenhos(as) - AINALC, além de compor os grupos de trabalho sobre políticas de ações afirmativas e participar da comissão de heteroidentificação na Unirio. Ela é membra do GT Práticas identitárias da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Letras e Linguística e da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN).

## **Ione da Silva Jovino**

Pós-doutorado, Doutora e Mestra em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Graduada em Letras pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Professora no Departamento Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Professora no Programa de Pós-graduação em Educação da UEPG (PPGE/UEPG). Desde 2019 está como Pró-reitora de Assuntos Estudantis da UEPG. É integrante do Núcleo de Relações Étnico-raciais, Gênero e Sexualidade do Laboratório de Estudos do Texto da UEPG nos quais participa de ações de pesquisa e extensão, bem como em cursos de formação de professoras e professores. Trabalha com os seguintes temas: criança, infância e raça; literatura infanto-juvenil e relações étnico-raciais; educação e diversidade étnico-racial-cultural; iconografia e representação; desigualdades no plano simbólico.

## **Kassandra da Silva Muniz**

Pós-doutorado em Linguística Aplicada à Educação pela Universidade de Brasília (UnB). Doutora e Mestra em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Graduada em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Premiada pelo IV Concurso Negro e Educação, promovido pela Ação Educativa, ANPED e Fundação Ford em 2015, tendo concluído seu relatório de pesquisa em dezembro de 2006. Professora no Departamento de Letras da Universidade Federal de Ouro Preto (Ufop). Líder do Grupo de estudos sobre Linguagens, Culturas e Identidades (GELCI). Membro do grupo de pesquisa Linguagem e Identidade: abordagens Pragmáticas da Unicamp. Tem experiência profissional e pesquisa desenvolvida nas áreas de Linguagem e Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Pragmática e estudos culturais, Filosofia da linguagem, Humor, Formação de Professores, Educação das relações étnico-raiais, Linguística Aplicada/ Linguagem e identidades, Literaturas africanas e afro-brasileiras, Manifestações afro-culturais na América Latina e Políticas linguísticas.

## Sobre as organizadoras

### Andressa Queiroz da Silva



Mestra em Letras: linguagem e identidade pela Universidade Federal do Acre (Ufac). Graduada em Letras Português pela Ufac. Formada no curso de Aperfeiçoamento UNIAFRO: Política de Promoção de Igualdade Racial na escola pela Ufac; no Aperfeiçoamento Educação para as Relações Étnico-raciais na Educação Básica pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Letras: Linguagem e Identidade da Ufac (PPGLI/Ufac).

Pesquisadora no Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas NEABI. Integrante do Grupo de Estudos em Análise de Discursos e Ensino de Línguas (Geadel). Professora da Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esportes do Estado do Acre. E-mail: [andressa.queiroz@sou.ufac.br](mailto:andressa.queiroz@sou.ufac.br)

### Flávia Rodrigues Lima da Rocha



Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Mestra em Letras: linguagem e identidade pela Universidade Federal do Acre (Ufac). Graduada em Licenciatura em História pela Ufac. Professora Adjunta na Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Ufac (CFCH/Ufac). Coordenadora o Programa de Residência Pedagógica do Curso de Licenciatura em História na Ufac. Professora permanente do Programa de Pós-graduação em Educação da Ufac (PPGE/Ufac). Líder do Grupo de Pesquisa "O processo de Construção do

Docente em História: possibilidades e desafios da formação inicial e da formação continuada do fazer-se historiador em sala de aula". Coordenadora do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas da Ufac (Neabi/Ufac). Editora-Chefe da Revista Em Favor de Igualdade Racial (Refir). Coordena o Projeto Afrocientista, em âmbito local, desde 2021.

