



**UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL
DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA
INSTITUTO DE HUMANIDADES E LETRAS DOS MALÊS
LICENCIATURA EM LETRAS – LÍNGUA PORTUGUESA**

ALEGRIA EMANUEL JOÃO

**A APLICAÇÃO DA LEI 10.639/03 A PARTIR DAS LITERATURAS AFRICANAS E
AFRO-BRASILEIRAS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA PRÁTICA DOCENTE**

SÃO FRANCISCO DO CONDE

2025

ALEGRIA EMANUEL JOÃO

A APLICAÇÃO DA LEI 10.639/03 A PARTIR DAS LITERATURAS AFRICANAS E AFRO-BRASILEIRAS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA PRÁTICA DOCENTE

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Graduação de Letras-Língua Portuguesa, do Instituto de Humanidades e Letras dos Malês, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, como parte dos requisitos para obtenção para a obtenção do título de Licenciado em Letras.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Lia Dias Laranjeira.

SÃO FRANCISCO DO CONDE

2025

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
Sistema de Bibliotecas da Unilab
Catalogação de Publicação na Fonte

J58a

João, Alegria Emanuel.

A aplicação da lei 10.639/03 a partir das literaturas africanas e afro-brasileiras : desafios e possibilidades na prática docente / Alegria Emanuel João. - 2025.

55 f. : il. color.

Monografia (Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa) - Instituto de Humanidades e Letras dos Malês, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, 2025.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Lia Dias Laranjeira.

1. Literatura africana. 2. Cultura afro-brasileira. 3. Educação - Brasil - Relações étnico-raciais. 4. Ensino - Metodologia. I. Brasil. [Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003]. II. Título.

BA/UF/BSCM

CDD 373.22408142

ALEGRIA EMANUEL JOÃO

A APLICAÇÃO DA LEI 10.639/03 A PARTIR DAS LITERATURAS AFRICANAS E AFRO-BRASILEIRAS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA PRÁTICA DOCENTE

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Graduação em Letras - Língua Portuguesa, do Instituto de Humanidades e Letras dos Malês, da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Licenciado em Letras.

Aprovado em: 28/11/2025.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Lia Dias Laranjeira (Orientadora)

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira – Unilab

Prof.^a Dr.^a Sabrina Rodrigues Balsalobre

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira – Unilab

Prof. Dr. Jorge Garcia Basso

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira – Unilab

À

Dona Graça Vindo Miguel, minha mãe, e
Maria Matondo Masala (*In memoriam*),
minha avó e suporte, mulheres a quem
serei eternamente grato.

AGRADECIMENTOS

De antemão, eu gostaria de agradecer ao *Nzambi ya Mpungu Tulendu* (Deus Todo Poderoso) pela graça da vida e pela sabedoria concebida durante esse percurso acadêmico. Pós a Ele é dada toda honra e glória.

Esterno também a minha profunda gratidão a minha família, em especial a minha mãe, Graça Vindo Miguel, meu porto seguro, por seu colo e afeto; a minha avó Maria Matondo Masala (*In memoriam*), e aos meus irmãos, e meus suportes, por acreditarem em meus sonhos. Pois a minha caminha acadêmica não seria escrita sem essas figuras emblemáticas, porque, sou fruto de seus sacrifícios, esforços e orações.

À minha amada avó, Maria Matondo (*In memoriam*), e minha irmã, Regina João que de igual modo foram importantíssimas nessa etapa da minha formação, seus conselhos foram de grande valia para mim e também os seus puxões de orelhas o meu muito obrigado.

Aos meus irmãos Wilson João, António João, Moises João, Miguel Rodeth, João Francisco, minha tia Cristina, aos meus filhos na fé, e ao meu amado grupo coral agradeço os conselhos orações e incentivo. Amo vocês.

À minha amada Ana Kezia Nascimento, meu bálsamo, agradeço profundamente o auxílio e apoio. Pois o seu cuidado e o seu carinho me ajudaram muito a chegar até aqui. Com muito amor tem me aturado, com as suas palavras ela me encoraja e segura firme as minhas mãos. O meu especial agradecimento, dona do meu coração.

À minha excelentíssima orientadora, professora Lia Dias Laranjeira, pela paciência e parceria que trilhamos todos esses meses. Gostaria de agradecê-la pelo incentivo durante a escrita desse trabalho, e por seus ensinamentos acadêmicos e de vida. Minha profunda estima à professora Lia.

À estimada brilhante professora Sabrina Rodrigues Balsalobre, a minha principal fonte de espição na escrita desse trabalho, e na minha trajetória acadêmica, pelo auxílio durante as aulas de estágio, pois as suas aulas não eram apenas aulas, eram “o acontecimento”. Eu dizia sempre para ela, que quando eu crescesse queria ser igual a ela.

À banca por aceitarem o convite e por contribuírem imensamente para a minha escolha acadêmica.

Por fim, não poderia deixar de agradecer aos meus amigos e colegas que sentiram e viveram essa etapa da minha formação, os quais agradeço profundamente pelo carinho e apoio dado por estes anos todos, pois tornaram a minha trajetória mais leve e harmoniosa.

Ao programa Partiu Estágio o meu agradecimento, pela oportunidade e pela experiência concedida.

Nascer

Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, ou por sua origem, ou sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se elas aprendem a odiar, podem ser ensinadas a amar, pois o amor chega mais naturalmente ao coração humano do que o seu oposto. A bondade humana é uma chama que pode ser oculta, jamais extinta.

Nelson Mandela

RESUMO

Esta monografia analisa a aplicação da Lei nº 10.639/2003 no ensino da literatura, com foco na inclusão da história e cultura africana e afro-brasileira nos currículos da educação básica. A pesquisa parte da experiência de estágio supervisionado realizado em uma escola estadual de Salvador, Bahia, especialmente em turmas do ensino médio e técnico. A escolha do tema decorre da vivência prática do autor, que identificou a ausência de representatividade literária condizente com a diversidade étnico-racial dos estudantes. A Lei nº 10.639/2003, fruto das lutas do Movimento Negro brasileiro, representa um marco legal na valorização da memória e da ancestralidade africana. Posteriormente ampliada pela Lei nº 11.645/2008, que inclui a história e cultura indígena, a legislação exige mudanças estruturais na formação docente, na produção de materiais didáticos e na organização curricular. No entanto, sua implementação enfrenta obstáculos como resistência institucional, ausência de formação específica e escassez de recursos pedagógicos adequados. A análise das práticas escolares revelou que, apesar da existência de um acervo literário, há uma carência significativa de obras de autores africanos e afro-brasileiros. A atuação do estagiário na biblioteca e em sala de aula possibilitou a criação de projetos literários que promoveram o contato dos estudantes com obras representativas, fomentando o debate sobre identidade, preconceito e valorização cultural. A literatura, nesse contexto, é compreendida como ferramenta pedagógica essencial para a construção de uma educação antirracista, plural e inclusiva. Conclui-se que a efetivação da Lei nº 10.639/2003 exige não apenas sua formalização legal, mas também o comprometimento ético e político dos educadores com a diversidade cultural. A monografia propõe que as literaturas afro-brasileiras e africanas ocupem lugar central na formação dos estudantes, contribuindo para a construção de sujeitos críticos, conscientes de sua história e identidade. A pesquisa reforça a importância de práticas pedagógicas que dialoguem com a realidade dos alunos e promovam o reconhecimento das contribuições históricas e culturais dos povos africanos e afro-brasileiros na formação da sociedade brasileira.

Palavras-chave: literatura africana; cultura afro-brasileira; educação - Brasil - relações étnico-raciais; ensino - metodologia; Brasil. [Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003].

ABSTRACT

This monograph analyzes the implementation of Law No. 10.639/2003 in literature education, focusing on the inclusion of African and Afro-Brazilian history and culture in basic education curricula. The research is based on a supervised internship experience at a state school in Salvador, Bahia, particularly in high school and technical education classes. The choice of topic stems from the author's practical experience, which revealed a lack of literary representation aligned with the students' ethno-racial diversity. Law No. 10.639/2003, born from the struggles of the Brazilian Black Movement, marks a legal milestone in valuing African memory and ancestry. It was later expanded by Law No. 11.645/2008 to include Indigenous history and culture. This legislation demands structural changes in teacher training, educational materials, and curriculum organization. However, its implementation faces challenges such as institutional resistance, lack of specific training, and scarcity of appropriate pedagogical resources. An analysis of school practices showed that, despite the existence of a literary collection, there is a significant lack of works by African and Afro-Brazilian authors. The intern's involvement in the library and classroom enabled the creation of literary projects that introduced students to representative works, fostering discussions on identity, prejudice, and cultural appreciation. In this context, literature is understood as a vital pedagogical tool for building an anti-racist, pluralistic, and inclusive education. The study concludes that the effectiveness of Law No. 10.639/2003 requires not only legal formalization but also the ethical and political commitment of educators to cultural diversity. The monograph advocates for Afro-Brazilian and African literature to occupy a central role in student education, contributing to the development of critical individuals who are aware of their history and identity. The research reinforces the importance of pedagogical practices that engage with students' realities and promote recognition of the historical and cultural contributions of African and Afro-Brazilian peoples to Brazilian society.

Keywords: african literature; Afro-Brazilian culture; education - Brazil - ethnic-racial relations; teaching - methodology; Brazil. [Law No. 10,639 of January 9th, 2003].

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
1.1	CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS	13
2	A LEI 10.639: FUNDAMENTOS E LUTAS	16
2.1	A LITERATURA COMO INSTRUMENTO DE TRANSFORMAÇÃO	19
3	A PRESENÇA DAS LITERATURAS AFRICANAS E AFRO-BRASILEIRAS NO ESPAÇO ESCOLAR	23
3.1	PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS ENQUANTO PROFESSOR	28
4	AS LITERATURAS AFRICANAS E AFRO-BRASILEIRAS COMO FERRAMENTA PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639	35
4.1	PROPOSTAS DE OFICINAS	40
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	47
	REFERÊNCIAS	52

1 INTRODUÇÃO

A formação inicial de professores, especialmente na área de Letras, precisa sempre equilibrar teoria e prática. Assim, o futuro educador deve entender que ensinar vai além de apenas passar informações, envolvendo também o papel social e cultural da educação. É nesse contexto que esta monografia se insere, com o objetivo de explorar como a Lei 10.639/2003 vem sendo aplicada no campo do ensino da literatura. Esta lei torna obrigatória a inclusão da história e cultura africana e afro-brasileira nos currículos escolares da educação básica. De acordo com o Artigo 26, inciso número 2 desta lei: “Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras” (Brasil, 2003). Diante disso, o presente estudo busca entender como a lei 10.639/03 tem sido aplicada no contexto do ensino da literatura.

A escolha do tema surgiu a partir de observações realizadas durante o estágio supervisionado em uma escola estadual de Salvador, Bahia, nas quais foram evidenciadas lacunas na abordagem das literaturas africanas e afro-brasileiras no contexto das turmas trabalhadas, portanto, uma turma do segundo ano do ensino médio e uma turma do primeiro ano técnico em Administração. Ao trabalhar diariamente com a realidade desta escola, surgiram dúvidas sobre como as literaturas afro-brasileiras e africanas tem sido incluída no ambiente educacional, ou às vezes, deixada de lado. Isso é especialmente importante considerando a diversidade étnico-racial dos estudantes. Por essa razão, a presente pesquisa surgiu do encontro entre o que a lei exige, o compromisso social da educação e as experiências reais que vivenciei durante o estágio, realizado entre janeiro e outubro de 2025 como professor estagiário e pesquisador.

A Lei 10.639/2003 foi uma conquista importante do movimento negro no Brasil, pois busca valorizar a história e a cultura dos povos africanos e seus descendentes na formação do país. Mesmo sendo obrigatória, a implementação dessa lei ainda enfrenta vários obstáculos, como a resistência de algumas escolas, a falta de materiais didáticos adequados e a ausência de formação específica para os professores. Nesse contexto, a literatura surge como uma ferramenta importante para estimular reflexões críticas, fortalecer identidades e valorizar a diversidade cultural. “A Lei 10.639/2003, ao tornar obrigatório o ensino da História da África e da cultura afro-brasileira, oferece uma oportunidade única para rever currículos e formar novas gerações mais conscientes da contribuição dos africanos e seus descendentes para a sociedade brasileira” (Munanga, 2005, p. 18).

Durante o estágio supervisionado, foi possível observar que, mesmo com um acervo literário significativo na escola, ainda havia uma quantidade bastante limitada de autores africanos e afro-brasileiros. Essa observação motivou a criação de projetos e oficinas com o objetivo de incluir obras representativas, capazes de promover debates sobre identidade, preconceito, resistência e valorização cultural. Essa experiência prática mostrou claramente a necessidade de desenvolver estratégias pedagógicas que vão além da visão eurocêntrica, que ainda predomina no currículo, e que estejam alinhadas às diretrizes da legislação.

Portanto, além da vivência como estagiário e pesquisador, minha relação com a literatura também se manifesta de forma pessoal e criativa: escrevo poesia. A escrita poética é, para mim, uma forma de expressão sensível e política, que dialoga com minha identidade, minhas inquietações e com as vozes que ecoam nas margens da história oficial. Produzir poesia me permite explorar linguagens, afetos e memórias, e essa prática influencia diretamente meu olhar sobre o ensino da literatura.

1.1 CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

A presente monografia foi desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa, com observação participante, uma vez que se propõe a analisar o papel da literatura africana e afro-brasileira na aplicação da Lei nº 10.639/2003, a partir da minha inserção enquanto estagiário de uma escola estadual da cidade de Salvador. Como destaca Gil (2008, p. 45), a pesquisa qualitativa “permite compreender fenômenos sociais a partir da interpretação dos significados que os sujeitos atribuem às suas práticas”, sendo adequada para refletir sobre o campo educacional. No entanto, a presente pesquisa bibliográfica será desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos.

A pesquisa foi feita usando uma abordagem qualitativa, com métodos da pesquisa participante, em certa medida, da observação participante, com apoio da realização de entrevistas semiestruturadas. A escolha pela observação participante deu-se porque, segundo Marconi e Lakatos (2017) essa técnica permite que o pesquisador se envolva diretamente com o grupo estudado, vivendo o ambiente e as relações sociais que quer entender, tal como realizei junto às professoras supervisoras de estágio e às/aos estudantes.

Já de acordo com Gil (2016), a observação participante é uma característica comum nas pesquisas qualitativas e envolve a presença ativa do pesquisador no campo. Isso torna mais fácil compreender atitudes, comportamentos e significados, que muitas vezes não aparecem só na fala das pessoas. Assim, a observação participante foi fundamental para registrar aspectos do

cotidiano e da dinâmica relacional do grupo, complementando as informações obtidas nas entrevistas com duas professoras selecionadas para a pesquisa.

A partir dessa fundamentação metodológica, a pesquisa se voltou para o campo da literatura como recurso pedagógico. O estudo considerou obras literárias afro-brasileiras e africanas que dialogam com a cultura, a memória e a ancestralidade, selecionando os seguintes autores: Conceição Evaristo (2003), Kabengele Munanga (2005) e Agostinho Neto (1975). Como destaca Cosson (2014, p. 23), “a literatura é uma forma de conhecimento e de representação simbólica do mundo, capaz de ampliar horizontes culturais e subjetivos”, sendo, portanto, ferramenta potente para o cumprimento da Lei 10.639/2003.

Portanto, uma das bases desta monografia foi produzida a partir das experiências e observações realizadas durante o estágio supervisionado, ocorrido simultaneamente às disciplinas de TCC 2 e 3. Este trabalho, também se propõe a analisar de que forma a literatura pode ser usada como uma ferramenta de transformação, considerando o seu papel na formação de indivíduos críticos e conscientes de sua história e identidade. Para isso, a presente monografia tem como base também as experiências de pesquisa junto à escola, que incluiu entrevistas com as professoras supervisoras do estágio, além de uma observação direcionadas para a questão central da pesquisa.

De acordo com Marconi (2011, p. 273), o objetivo das entrevistas qualitativas é conseguir respostas sobre o tema ou problema a ser investigado. Elas servem para coletar informações que ajudam a aprofundar a pesquisa. Esses dados serão utilizados para fazer um estudo mais detalhado do caso. Além disso, a entrevista funciona como um diálogo, onde o entrevistado pode compartilhar suas ideias e pontos de vista. Os nomes dos professores que integraram a pesquisa foram substituídos por pseudônimos no intuito de se preservar o anonimato.

Assim, a monografia não se limita apenas ao aspecto acadêmico, mas também aborda questões sociais e políticas, reconhecendo que a educação é um espaço de luta por igualdade e justiça. Com base nas experiências concretas do estágio e da pesquisa, buscamos não só relatar o que foi vivido, mas também propor reflexões e sugestões para uma implementação mais efetiva da Lei 10.639/2003 no dia a dia das escolas. O foco é reforçar a importância de uma prática docente comprometida com a diversidade cultural e com a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Este trabalho está composto por três capítulos que nos auxiliam a compreender melhor a finalidade desta monografia, que é a aplicação da lei 10.639/03 a partir das literaturas africanas e afro-brasileiras: desafios e possibilidades na prática docente. O primeiro capítulo

apresenta o contexto histórico e político da Lei 10.639/2003, destacando sua origem nas reivindicações do Movimento Negro brasileiro e sua importância como marco legal na valorização da cultura e da história africana e afro-brasileira. A análise evidencia que a lei não se limita à inclusão de conteúdos curriculares, mas exige uma transformação pedagógica e institucional, voltada para o combate ao racismo e ao eurocentrismo, além de reforçar o papel da educação como espaço de luta por igualdade e justiça social.

O segundo capítulo, o foco recai sobre a realidade escolar observada durante o estágio supervisionado, revelando a escassez de obras de autores africanos e afro-brasileiros nos acervos e práticas pedagógicas. A experiência mostra como a ausência de representatividade literária limita o reconhecimento da diversidade étnico-racial dos estudantes. Ao mesmo tempo, evidencia-se o potencial da literatura como ferramenta de valorização cultural e identidade, apontando para a necessidade de ampliar o espaço dessas produções no cotidiano escolar.

Por fim, o terceiro capítulo discute estratégias pedagógicas e projetos literários desenvolvidos no estágio, como oficinas e atividades que aproximaram os estudantes das obras afro-brasileiras e africanas. A análise demonstra que a literatura pode ser utilizada como recurso didático essencial para promover debates sobre identidade, preconceito e resistência, contribuindo para a efetivação da lei. O capítulo reforça que práticas criativas e comprometidas são fundamentais para construir uma educação antirracista e inclusiva.

2 A LEI 10.639: FUNDAMENTOS E LUTAS

Como mencionado na introdução, a Lei 10.639 confere um status de obrigatoriedade do ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira nos ensinos fundamental e médio, em todo território nacional. A Lei foi outorgada em 09 de janeiro de 2003, sendo fruto de muitas lutas do Movimento Negro¹ brasileiro (Benedito; Carneiro; Portela, 2023).

No ano de 1980, o Movimento Negro passou a atuar ativamente, sobretudo trazendo múltiplos questionamentos e novas maneiras de atuação e reivindicação política, assumindo um caráter mais profundo: questionam o Estado e a esquerda brasileira sobre o seu posicionamento neutro e omissivo diante da centralidade da raça na formação do país (Santos; Silva; Coelho, 2014).

O Movimento Negro foi fundamental para abrir espaço às discussões sobre igualdade racial no país. Em 2014, Santos, Silva e Coelho mostraram que foi só no começo do século XXI, com a realização da III Conferência contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância na África do Sul, que o racismo e suas consequências passaram a ser reconhecidos de verdade. Nesse momento, também ficou claro o compromisso de adotar políticas de ações afirmativas no Brasil. Essa foi uma etapa importante, um passo inicial para que as ações e os diálogos sobre as Relações Raciais se desenvolvessem mais amplamente, inclusive nas escolas e nos espaços sociais.

Esta mesma lei, segundo Benedito, Carneiro e Portela (2023) trata-se de uma política educacional que orienta o currículo nacional e que, portanto, deve ser seguida pela União, Estados e Municípios, fazendo com que as escolas reconheçam, valorizem e promovam – não apenas em seus materiais, mas também em suas ações, discursos e atitudes – as contribuições de povos e nações africanas e afro-brasileiras na formação do Brasil. De acordo com a lei, ela também foi estabelecida para o combate ao preconceito e alguns estereótipos estabelecidos pela sociedade sobre os povos africanos e a sua ligação com os descendentes afro-brasileiros.

A norma jurídica 10.639 foi criada em 2003 com o objetivo de valorizar a educação voltada às relações étnico-raciais. Esta legislação fez uma mudança na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e trouxe a missão de transformar a forma como as pessoas veem o mundo,

¹ Nilma Gomes (2011, p. 134-135) que a ação do Movimento Negro brasileiro, por meio das suas diversas entidades, tem sido marcada por uma perspectiva educacional aguçada, explicitada em suas diversas ações, projetos e propostas, se destacando na história do Brasil como o sujeito político cujas reivindicações conseguiram, influenciar o governo brasileiro e os seus principais órgãos de pesquisa. Posteriormente em 2017, a mesma defende a tese, que o papel do movimento negro brasileiro é educador, produtor de saberes emancipatórios e um sistematizador de conhecimento sobre a questão racial no Brasil.

ampliar a compreensão da história e cultura afro-brasileira, questionar mitos e combater preconceitos (Coelho; Coelho, 2014). Nesse contexto, a lei determina que:

Art. 3º A Educação das Relações Étnico-Raciais e o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira, e História e Cultura Africana será desenvolvida por meio de conteúdos, competências, atitudes e valores, a serem estabelecidos pelas Instituições de ensino e seus professores, com o apoio e supervisão dos sistemas de ensino, entidades mantenedoras e coordenações pedagógicas, atendidas as indicações, recomendações e diretrizes explicitadas no Parecer. CNE/CP 003/2004 (DCN-s, 2004, p. 32).

Refletir sobre como a lei nº 10.639/2003 é colocada em prática nas escolas nos leva a pensar em questões complexas relacionadas às lutas que têm o povo negro como protagonista. Essa lei nos convida a refletir também sobre o papel das instituições de ensino na implementação do PNICNEEE — o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Nesse contexto, Coelho e Silva (2015) destacam que:

A despeito do suporte jurídico ampliado e qualificado nos últimos vinte anos, e que não pode ser subdimensionado, há desafios a serem subvertidos na sociedade brasileira e, por conseguinte, na escola. Mais do que a adoção de inclusão de novos conteúdos; novas disciplinas e novas metodologias, as ações discriminatórias demandam uma alteração na perspectiva do trabalho pedagógico, sobretudo, na ampliação do debate verticalizado sobre preconceito e discriminação (Coelho; Silva, 2015, p. 697).

Só a lei não basta. Para que as ações previstas nela realmente aconteçam é importante que as práticas de formação e revisão dos currículos sejam constantes e contínuas. Assim, conseguimos avançar na superação de preconceitos, racismo e desigualdades nas escolas públicas e privadas do país. Para isso, as instituições de ensino precisam incentivar debates sobre questões étnico-raciais, com o objetivo de promover mudanças nas relações entre as pessoas que convivem nesses ambientes.

O preceito legal 10.639/03 estabelece também que o ensino da História e da Cultura Afro-brasileira e Africana deve ser responsabilidade de toda a escola. Ela também destaca a importância de usar três áreas de conhecimento como ferramentas principais nesse processo: a História, as Artes e a Literatura (Brasil, 2003).

Repensar a forma de organização curricular e incentivar ações pedagógicas que venham ao encontro das lutas travadas pelos negros, por direito de participação em todos os segmentos da sociedade é um dever, agora instituído e garantido por lei. Sancionada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva e pelo ministro Cristovam Buarque no dia 09/01/2003. Foi um dos primeiros atos do presidente sancionar um projeto de lei de autoria dos deputados federais Ester Grossi (professora do Rio

Grande do Sul) e de BenHur Ferreira (membro do movimento negro de Mato Grosso) os dois do Partido dos Trabalhadores. A lei que modifica o artigo 26 da LDB (Dias, 2005). Essa legislação veio ao encontro dos anseios do movimento negro tornando obrigatório o ensino dessa temática, para ressignificar a história do negro no Brasil, como estratégia para mudança do auto-conceito e crítica ao eurocentrismo. Cabe aos estabelecimentos de ensino criar mecanismos para que ela seja cumprida (Pacífico, 2008, p. 562).

O autor mostra o quanto a Lei 10.639/03 é importante, pois é um marco legal que obriga as escolas brasileiras a ensinarem a história e a cultura afro-brasileira no currículo. Ao falar sobre sua aprovação por autoridades políticas e sua origem nas reivindicações do movimento negro, o texto reforça que essa lei não é só uma formalidade, mas uma resposta concreta às lutas por reconhecimento, participação e valorização da população negra na sociedade.

Além disso, o autor destaca que essa lei tem o objetivo de ressignificar a presença do negro na história do Brasil, combatendo o eurocentrismo e ajudando a melhorar a autoestima dos estudantes negros. Mas ele também alerta que, para que a lei realmente funcione, as escolas precisam se comprometer com sua implementação, criando estratégias pedagógicas que garantam sua aplicação de forma eficaz.

“A inclusão da história e cultura afro-brasileira nos currículos escolares é uma estratégia fundamental para combater o racismo, promover a valorização da identidade negra e construir uma educação comprometida com a diversidade”. (Munanga, 2005, p. 45).

O surgimento desta lei também aparece para descolonizar alguns currículos onde a imagem do negro é marginalizada e colocada sempre em posições subalternas, sendo a educação uma arma eficaz para o combate ao racismo. De acordo com Munanga, a lei deve “oferecer tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre os grupos humanos que foram introjetados neles pela cultura racista na qual foram socializados.” (Munanga, 2001, p. 9).

Esta legislação também carrega consigo um fator muito importante que é o de evidenciar a memória e a história dos antepassados para a nova geração, dando destaque à identidade negra e à contribuição do povo negro na formação do Brasil. O professor e pesquisador Kabengele Munanga destaca esse fator importante de um povo que se liga e encontra o seu passado ancestral para poder entender as suas verdadeiras origens.

A consciência histórica, pelo sentimento de coesão que ela cria, constitui uma relação de segurança a mais certa e a mais sólida para o povo. É a razão pela qual cada povo faz esforço para conhecer sua verdadeira história e transmiti-la às futuras gerações. Também é a razão pela qual o afastamento e a destruição da consciência histórica eram uma das estratégias utilizadas pela escravidão e pela colonização para destruir a memória coletiva dos escravizados e colonizada. (Munanga, 1988, p. 12).

A inclusão de temas como História e Cultura Afro-brasileira na escola básica é uma mudança importante na educação. Isso porque passa a reconhecer pessoas negras como participantes ativos na história do Brasil, destacando assim, um papel fundamental na transformação do país. Assim, eles passam a ter seus lugares no mundo reconhecidos e valorizados (Coelho; Coelho, 2014).

Repensar a forma de organização curricular e incentivar ações pedagógicas que venham ao encontro das lutas travadas pelos negros, por direito de participação em todos os segmentos da sociedade é um dever, agora instituído e garantido por lei. Foi sancionada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva e pelo ministro Cristovam Buarque no dia 09/01/2003. Foi um dos primeiros atos do presidente sancionar um projeto de lei de autoria dos deputados federais Ester Grossi (professora do Rio Grande do Sul) e de BenHur Ferreira (membro do movimento negro de Mato Grosso) os dois do Partido dos Trabalhadores. A lei que modifica o artigo 26 da LDB (Dias, 2005). Essa legislação veio ao encontro dos anseios do movimento negro tornando obrigatório o ensino dessa temática, para ressignificar a história do negro no Brasil, como estratégia para mudança do auto-conceito e crítica ao eurocentrismo. Cabe aos estabelecimentos de ensino criar mecanismos para que ela seja cumprida (Pacífico, 2008, p. 562).

2.1 A LITERATURA COMO INSTRUMENTO DE TRANSFORMAÇÃO

A literatura é um direito de todo ser humano, escreveu Antônio Cândido (1995). Para ele, todos têm direito à literatura e ninguém deve ser privado disso, não importa a cor, crença, ou raça, todos têm esse direito. A escola tem o objetivo de divulgar esse direito e tornar o conhecimento e a educação acessíveis a todos.

A literatura afro-brasileira é um tema cada vez mais importante e que vem ganhando destaque no cenário literário do Brasil. Diversos autores afro-brasileiros de diferentes áreas de estudo têm se dedicado a explorar e divulgar esse assunto, ajudando a ampliar o entendimento sobre ele. Essa expressão artística é uma fonte muito rica de saber e cultura, que abrange tanto a história e as tradições do povo afro-brasileiro quanto às origens africanas. Esses conhecimentos foram trazidos pelos escravizados africanos durante o período colonial e, ao longo do tempo, passaram a fazer parte da identidade dos afro-brasileiros (Munanga, 2008).

A escola tem o dever e a responsabilidade de ensinar literatura como uma parte fundamental da formação completa dos estudantes. A literatura não serve só para ampliar o vocabulário e melhorar a expressão, mas também ajuda a desenvolver empatia e a entender diferentes realidades sociais. Pois segundo Freire (1996), “a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra”. É importante que a literatura esteja conectada com a experiência dos alunos, para que eles possam interpretar e refletir sobre o mundo em que vivem de forma mais crítica e consciente.

O grande desafio da escola é investir na superação da discriminação e dar a conhecer a riqueza representada pela diversidade etnocultural que compõe o patrimônio sociocultural brasileiro, valorizando a trajetória particular dos grupos que compõem a sociedade. Nesse sentido, a escola deve ser um local de diálogo, de aprender a conviver, vivenciando a própria cultura e respeitando as diferentes formas de expressão cultural. (Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental, 2000, p. 32)

Segundo Rildo Cosson (2006), o ensino literário busca uma compreensão mais profunda do verdadeiro significado da leitura e da literatura. Na cultura social e escolar, há três aspectos principais que, de certa forma, enfraquecem o potencial da literatura.

Alguns acreditam que se trata de um saber desnecessário. Para esses a literatura é apenas um verniz burguês de um tempo passado, que já deveria ter sido abolido das escolas [...] outros têm a consciência de que desconhecem a disciplina, porém consideram o esforço para conhecer desproporcional aos seus benefícios. São os indiferentes, para quem ler é uma atividade de prazer, mas o único valor que conseguem atribuir à literatura é o reforço das habilidades linguísticas [...] por fim, há aqueles que desejam muito estudar literatura, todavia, seja por falta de referências culturais ou pela maneira como a literatura lhes é tratada, ela se torna inacessível. (Cosson, 2006, p. 10).

A Literatura, que foi bastante negligenciada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Zinani e Santos, 2002), voltou a ocupar um espaço importante na sala de aula com a Lei 10.639/03. Essa lei reforça o papel da Literatura como uma ferramenta para valorizar a condição humanística do estudante. Além disso, ela destaca a importância da Literatura afro-brasileira, que é uma fonte rica de conhecimentos e saberes, abrangendo tanto a história e a cultura afro-brasileira quanto a africana (Gomes; Bezerra, 2013).

A literatura possui papel preponderante na constituição de um discurso de homogeneização nacional, constituindo-se como um dos imaginários de um território nacional, desenhando perfis, transmitindo idéias e valores que irão compor discursos oficiais e extraoficiais de uma nação específica (Pereira; Peixoto, 2013, p. 10).

A constante recusa em aplicar a Lei 10.639/03, seja por falta de conhecimento sobre os temas ou por tentativa de silenciar a discussão racial na escola, não deve ser reforçada. Quando bem utilizada, a Literatura pode se tornar uma ferramenta poderosa para fortalecer e empoderar estudantes que não encontram representatividade no currículo atual da educação básica, logo:

A Cultura Afro-Brasileira tem formas muito valiosas e não se trata de achar que é um contexto perfeito, mas que trabalhar com tal cultura dialogando com a educação é uma das melhores formas de combater o racismo e a violência e de apresentar a História Afro-Brasileira em sua forma mais acessível à comunidade escolar. Para tanto se faz

necessário à realização de um trabalho que promova um contato mais realista com a diversidade cultural afro descendente por parte das novas gerações em contato também com gerações anteriores, rompendo com estereótipos propagados pelo sistema educacional há décadas (Souza; Jesus; Cruz, 2014, p. 4).

A Lei 10.639/03 foi modificada pela Lei 11.645/08 que tornou obrigatório o ensino de conteúdos relacionados à história e cultura indígena na educação básica.

A Lei nº 11.645/08 tornou obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena nas redes de ensino fundamental e médio, públicas e privadas. A lei altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) para incluir o tema no currículo oficial, focando na contribuição desses grupos para a formação social, econômica e política do Brasil” (Brasil, 2008).

Segundo Santos (2010),

As Leis 10.639/03 e 11.645/08 são simbolicamente uma correção do estado brasileiro pelo débito histórico em políticas públicas em especial para a população negra e indígena. Neste contexto, a publicação de livros didáticos pertinentes a História da África, Cultura Afro-brasileira e indígena, para o Ensino Fundamental I, torna-se uma alternativa eficaz para o ensino-aprendizagem nas escolas públicas e particulares sobre o ensino das relações étnicas e raciais. Visto que a docência tem questionado em órgãos públicos sobre a carência de livros didáticos para a efetivação das leis supracitadas (Santos, 2010, p. 1).

A presente legislatura 10.639/03 representa avanços significativos na tentativa de corrigir a invisibilidade histórica das populações negra e indígena no currículo escolar brasileiro. Mais do que dispositivos legais, elas simbolizam um reconhecimento tardio do Estado sobre o apagamento sistemático dessas culturas na educação formal. A publicação de livros didáticos voltados à História da África, à cultura afro-brasileira e indígena é uma das estratégias para operacionalizar essas leis, especialmente no Ensino Fundamental I, onde se inicia a formação identitária dos estudantes.

No entanto, como aponta Santos (2010), há uma lacuna persistente na produção e distribuição desses materiais, o que compromete a efetivação das políticas educacionais antirracistas. Essa carência é frequentemente denunciada por docentes em fóruns públicos, revelando que a implementação das leis depende não apenas de sua existência formal, mas de ações concretas que garantam recursos pedagógicos adequados.

Autores como Gomes (2005) e Candau (2008) reforçam que a educação das relações étnico-raciais exige uma revisão profunda dos conteúdos escolares, da formação docente e das práticas pedagógicas. A ausência de livros didáticos específicos não é apenas um problema logístico, mas um reflexo das resistências institucionais à valorização da diversidade cultural e

à superação do racismo estrutural. Contudo, a lei nº 10.639/2003 foi um passo importante na educação do Brasil, pois tornou obrigatório que a história e a cultura africana e afro-brasileira fossem ensinadas nas escolas. Assim, a modificação promovida pela Lei nº 11.645/2008 reforça a necessidade de uma educação comprometida com a diversidade étnico-racial, a valorização das identidades culturais e o combate ao racismo estrutural, ampliando o alcance e a importância da legislação anterior.

3 A PRESENÇA DAS LITERATURAS AFRICANAS E AFRO-BRASILEIRAS NO ESPAÇO ESCOLAR

Neste capítulo serão apresentadas observações e análises, frutos da minha experiência de estágio em um colégio estadual localizado em um bairro periférico da região do centro de Salvador. As observações tiveram um papel fundamental para a experiência formativa, possibilitando assim a identificação de aspectos positivos e de desafios relacionados à presença e ao papel das literaturas afro-brasileiras e africanas no contexto escolar.

A instituição foi concluída em março de 1967 e atende estudantes das comunidades locais e de diferentes bairros do centro de Salvador, como Cosme de Farias, Luís Anselmo e Brotas. Sua oferta educativa contempla o Ensino Fundamental II, o Ensino Médio, o Ensino Médio Técnico em Administração e a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Atualmente, o colégio apresenta o corpo de 45 professores, 1205 discentes e 27 funcionários. O prédio da escola possui 12 salas de aulas, uma sala de recurso que corresponde a uma sala de atendimento à alunos especiais ou PCDs, uma sala dos professores, dois banheiros, dois bebedouros um no primeiro piso e o outro no térreo, uma quadra, uma biblioteca, uma cozinha, uma sala de informática, uma vasta área que serve para os alunos lancharem e um estacionamento na parte externa da frente do prédio.

O estágio teve início em janeiro de 2025, por meio do programa *Partiu Estágio*, vinculado à Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC-BA). A unidade escolar designada localiza-se a aproximadamente 79,5 km de distância da minha residência, no município de São Francisco do Conde. O percurso diário demandava cerca de duas horas de viagem, envolvendo custos de deslocamento custeados pelo próprio programa. Apesar da distância geográfica, a experiência foi considerada enriquecedora para a formação acadêmica e profissional, por possibilitar vivências pedagógicas significativas, a ampliação do repertório formativo, assim como a realização da minha pesquisa de TCC.

No primeiro dia de estágio, dirigi-me à escola conforme previsto no contrato, com o objetivo de apresentar-me à diretora. No entanto, constatou-se que a gestão escolar não havia sido previamente informada sobre minha chegada, o que evidenciou falhas na comunicação institucional entre os órgãos responsáveis pelo programa de estágio e a unidade escolar. Então conversamos para definir dias e acertar para cumprir a carga horária exigida no contrato. De primeira, ela queria me colocar como funcionário da secretaria, mas eu pedi que ela lesse o termo de compromisso, pois as minhas competências eram desenvolver projetos e atividades em sala de aulas. Depois dela ter lido seriamente me mandou ficar na biblioteca para fazer as

escolhas de materiais didáticos para assim alavancar as oficinas e projetos de literatura mencionadas no termo.

Após a conversa, desci para a parte de baixo da escola, onde tem a área da merenda, a cozinha, a quadra, a sala de informática e a biblioteca. A biblioteca foi apresentada a mim pela cozinheira da escola e ela disse que era a cuidadora daquele espaço, além de colecionadora de livros e responsável por abastecer a biblioteca de livros, pois a escola não tinha ninguém que cuidasse da mesma. Durante as idas à biblioteca, surgiu a ideia de criar um *mata-bicho literário* — um café da manhã com bolos e café — com o objetivo de estimular os estudantes à leitura logo no retorno das férias. Para essa proposta, selecionei inicialmente alguns clássicos da literatura canônica, como Machado de Assis, Carlos Drummond de Andrade, Clarice Lispector, Fernando Pessoa, Jorge Amado e Graciliano Ramos.

Observou-se a ausência de obras de literatura africana e afro-brasileira no acervo selecionado, o que demonstra o apagamento de vozes negras na formação leitora dos estudantes. Essa ausência evidenciava a forma como a escola não investia no acesso a essas produções. Tal constatação remete diretamente ao racismo estrutural presente nas instituições escolares, conforme nos alerta Munanga: “A escola brasileira, ao silenciar ou marginalizar as histórias e culturas afro-brasileiras e indígenas, contribui para a manutenção do racismo estrutural, legitimando a desigualdade e a exclusão.” (Munanga, 2005, p. 15)

A partir dessa reflexão, tornou-se evidente a importância de incorporar produções literárias de autoria própria ao ambiente escolar, com o objetivo de explorar, junto aos estudantes, as potencialidades interpretativas de textos que dialogassem com as culturas afro-brasileiras e africanas. Tal iniciativa visa não apenas estimular o interesse pela leitura, mas também promover novas perspectivas de valorização identitária e cultural, contribuindo para a construção de uma educação antirracista e plural.

Durante a apresentação da atividade, uma docente manifestou-se com entusiasmo, afirmando: a diretora “trouxe um africano de Angola para [nome do bairro da escola], agora é que os alunos vão aprender a falar português.” A declaração, embora carregada de entusiasmo, suscitou questionamentos relevantes sobre a concepção de língua portuguesa no contexto escolar. Interrogou-se, naquele momento, se os estudantes realmente não dominavam o idioma e, sobretudo, qual seria o entendimento subjacente à ideia de que eu “falava bem o português”. Tais indagações revelam tensões presentes nas práticas pedagógicas, especialmente no que diz respeito à valorização das variações linguísticas e à desconstrução de estigmas associados ao falar popular e regional.

Optou-se, naquele instante, por não interromper a dinâmica da apresentação, mas a situação evidenciou a necessidade de aprofundar o debate sobre preconceito linguístico e sobre os critérios normativos que ainda permeiam o ensino da língua portuguesa, muitas vezes em detrimento da diversidade cultural e linguística dos sujeitos escolares.

Na primeira semana de aula, fui ao gabinete da diretora e ela com muita arrogância disse – já não irás desenvolver projetos, agora irás trabalhar com todos os professores de língua portuguesa da escola, quase todas mulheres, com exceção de um professor que irei nomear aqui com o pseudônimo João. Fiquei espantado com essa decisão da diretora, pois eram muitos professores de língua portuguesa e eu só tinha 20 horas semanais para desenvolver atividades, portanto, eu não sabia como me dividir para estar com todos os professores.

No primeiro dia de atividades, realizei a apresentação formal em todas as turmas da instituição, informando aos estudantes minha condição de estagiário de Língua Portuguesa. Essa etapa inicial exigiu atenção aos horários e à organização das turmas, considerando que, no turno matutino, a escola contava com quatro docentes responsáveis pela disciplina, distribuídos entre as seguintes turmas: 8ª A, 9º A, 9º B, 9º C, 1º ADM, 1º A, 1º B, 2º A, 2º B, 2º ADM, 3º A e 3º B.

Após esse processo de reconhecimento do espaço escolar e das turmas, compreendi que seria inviável acompanhar simultaneamente todos os professores. Diante disso, optei por concentrar minha observação nas turmas do Ensino Médio, por considerar que esse segmento apresenta maior potencial de aprofundamento crítico e reflexivo, especialmente no campo da linguagem. Essa escolha foi influenciada pelas orientações da professora Sabrina (Unilab), que, ao longo da formação, destacou a importância da atuação dos profissionais de Letras nas etapas finais da Educação Básica.

Assim, passei a acompanhar as aulas do professor João, conhecido informalmente na comunidade escolar como “Joãozinho Bonzinho”. Durante esse período, observei e colaborei com suas práticas pedagógicas nas turmas do 3º ano A e B, o que me proporcionou experiências significativas de interação com os estudantes e de compreensão das dinâmicas didáticas voltadas ao ensino da Língua Portuguesa.

Também se observou que a escola tinha alguns componentes curriculares obrigatórios e eletivos das linguagens e suas tecnologias, previstos no (Diário Oficial da União que traz a lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024) do novo ensino médio, no seu artigo 35-D e o inciso I que diz:

Art. 35-D. A Base Nacional Comum Curricular do ensino médio estabelecerá direitos e objetivos de aprendizagem, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:

I - linguagens e suas tecnologias, integrada pela língua portuguesa e suas literaturas, língua inglesa, artes e educação física; (Brasil, 2024)

De acordo com a lei supracitada que é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), alterada pela reforma do ensino médio. Ele trata da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Ensino Médio, que deve organizar os direitos e objetivos de aprendizagem em áreas do conhecimento, e não mais em disciplinas isoladas.

No inciso I, aparece a primeira área: Linguagens e suas Tecnologias, que reúne: Língua Portuguesa e suas literaturas, Língua Inglesa, Artes e Educação Física. A ideia é integrar esses componentes curriculares, buscando um aprendizado mais contextualizado, articulado e interdisciplinar. Assim, por exemplo, ao estudar um gênero textual em Língua Portuguesa, o estudante pode também relacionar com manifestações artísticas ou até com práticas comunicativas do corpo na Educação Física.

Esta área de conhecimento que é de linguagens e suas tecnologias existe nela um itinerário formativo (IF) chamado de leituras de mundo que segundo o (Documento Curricular Referencial da Bahia Para o Ensino Médio 2022) diz que:

Linguagens e Novos Letramentos, os componentes visam consolidar e aprofundar os estudos sobre os conceitos de língua e linguagem iniciados com os componentes obrigatórios, a influência de aspectos culturais, geográficos, humanos, políticos e filosóficos na produção literária, a literatura, a experimentação e a criação literária, a intertextualidade e interdiscursividade na literatura. O primeiro aprofundamento intenciona, ainda, promover o conhecimento acerca das diversas identidades culturais que se constituem na Bahia, a fim de que os direitos sobre conhecimentos, práticas e sistemas produtivos tradicionais possam ser respeitados. Além disso, tais estudos de aprofundamento buscam trabalhar a compreensão dos aspectos que compõem os gêneros literários e o que os aproxima e diferencia, a construção textual criativa, os elementos linguísticos e textuais, as produções e gêneros textuais e discursivos, os gêneros de apoio à compreensão textual, a literatura e a sociedade. [...] (Secretaria de Educação do Estado da Bahia: 2022, p. 258).

Então, este itinerário formativo nos permite fazer um estudo aprofundado ou mais amplo dos conceitos trabalhados nas áreas de linguagens (Língua Portuguesa, Artes, Língua Inglesa, Educação Física) com uma grande ênfase às áreas de língua e linguagem. Estes itinerários ainda visam influenciar nas produções literárias que consideram os aspectos culturais, geográficos, humanos, políticos e filosóficos que marcam a literatura.

Em suma, este itinerário tem como finalidade o aprofundamento em Linguagens e Novos Letramentos e pretende formar estudantes capazes de interpretar criticamente, produzir

criativamente e valorizar a diversidade cultural, com forte atenção à realidade baiana e às relações entre literatura e sociedade.

De acordo com os itinerários formativos de leitura de mundo a escola que se realizou o estágio, tinha algumas componentes eletivas das áreas de linguagem em que se ministrou aulas tais como a componente Linguagem e Empoderamento Social que segundo (Documento Curricular Referencial Da Bahia Para O Ensino Médio, 2022) tem como o objetivo:

Os estudos dos letramentos como possibilidades de leituras de mundos. As línguas e linguagens como produto social e histórico das diversas manifestações artísticas e culturais na Bahia e na Bahia. A história das línguas a partir do projeto da modernidade eurocêntrica. As línguas colonizadoras nas Américas e na África. As línguas dos povos originários, seus usos e suas práticas sociais. As estruturas de controle e poder da sociedade ocidental e o papel dos sujeitos da escola. A língua em uso e as suas práticas sociais: os gêneros textuais e discursivos. A “produzem” e as tecnologias digitais: a convergência das mídias, línguas e linguagens. Os recursos multimodais e multissemióticos das tecnologias digitais. Youtubers e Instagrammers: as línguas e linguagens como ferramentas influenciadoras nas práticas em redes sociais. Literatura: conceitos e fundamentos teóricos dos estudos literários. A função da literatura. Métodos e técnicas de leitura e análise de textos literários. Os gêneros literários. O gênero lírico: poesia, literatura, território e sociedade. A prosa: conto, ficção, romance, literatura de cordel. As narrativas: culturas, sociedade e mediação de sentidos. Elementos que compõem os textos literários: tema, personagens, tempo e espaço, forma, estrutura e significado. A literatura global e literatura clássica: consensos e dissensos. (Secretaria de Educação do Estado da Bahia: 2022, p. 259).

Este componente visa estudar os letramentos que são compreendidos como múltiplas possibilidades de leitura do mundo, considerando as línguas e linguagens enquanto produtos sociais e históricos, resultantes das diferentes manifestações artísticas e culturais na Bahia e também originadas na própria diversidade cultural baiana. Além disso, o estudo envolve a compreensão das estruturas de poder e controle constituídas na sociedade ocidental e o papel desempenhado pelos sujeitos da escola nesse contexto. A ênfase recai sobre a língua em uso, suas práticas sociais e a materialização em gêneros textuais e discursivos.

No campo da literatura, a reflexão se orienta por conceitos e fundamentos teóricos dos estudos literários, buscando compreender sua função social e estética. São privilegiados métodos e técnicas de leitura e análise de textos literários, bem como a investigação dos gêneros literários. Destacam-se o gênero lírico, em suas expressões poéticas que dialogam com literatura, território e sociedade; a prosa, em suas formas como o conto, a ficção, o romance e a literatura de cordel; e as narrativas, enquanto mediações culturais, sociais e de sentidos.

De igual modo, a escola também tinha outra componente eletiva da área de linguagem que é a de componente redação que também tal como afirma (Documento Curricular Referencial da Bahia Para o Ensino Médio, 2021).

O componente “Leitura e Escrita do Mundo” propõe-se a desenvolver com os/as estudantes práticas de leitura, análise e escrita de produções textuais criativas de diversos gêneros, a exemplo da poesia, a narrativa, o drama, entre outros. Partindo da premissa da multimodalidade como meio de ampliação das possibilidades de interação com o texto e considerando a Escrita Criativa como um dos objetivos do trabalho de produção textual, o componente busca exercitar com os/as estudantes a escrita consciente e original. Além disso, dialoga também com as possibilidades da escrita científica, pois propõe a discussão acerca da linguagem científica e a instrumentalização dos/as estudantes para a escrita de textos voltados para as diversas áreas do conhecimento, como as Ciências Humanas, as Ciências da Natureza e a Matemática. (Secretaria de Educação do Estado da Bahia: 2021)

Este componente ocupa um espaço significativo nas escolas por ser de grande valia, pois muitos estudantes já abandonaram o hábito de escrita e leitura. O sujeito escritor, cuja escrita envolve a criação e a organização de significados, e sobre o sujeito leitor, que, ao interpretar, também participa da construção de sentidos. A escrita criativa propõe a apropriação de habilidades teóricas e práticas voltadas para a produção de textos em diferentes gêneros, como poesia, narrativa, drama e outras formas de interação com o texto literário.

3.1 PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS ENQUANTO PROFESSOR

Depois de analisar esses componentes de linguagem decidi navegar mais a fundo para saber do que se tratava. Então deixei de acompanhar as aulas do professor João e passei a ser supervisor da professora Fernanda ela é professora no ensino fundamental 1 e no ensino médio. No início da conversa, ela pediu-me que assistisse uma de suas aulas no 8º ano e, em seguida, desse eu próprio uma aula. Assim, combinámos todos os detalhes para a aula. No entanto, achei muito prematuro e equivocado, sendo a minha primeira semana na escola e que o meu estágio não estava muito relacionado a estar na sala de aula em tempo integral. Então, por ser novo naquela escola eu queria explorar o ambiente escolar e como os professores convivem e dialogam entre eles e em como funcionava o processo de interação entre professores e alunos na escola.

No entanto, ao observar atentamente o cotidiano escolar, foi possível reconhecer que cada interação, cada prática e cada diálogo entre os sujeitos que ali atuavam contribuíam para a construção de saberes docentes. De acordo com Sousa (2011),

Entender a escola como espaço de formação de professores significa fazer das suas práticas mais simples e da complexidade do contexto em que a mesma está inserida um lugar de aprendizagem da profissão. Significa também estar sempre atento ao processo interativo que acontece entre as pessoas que ali convivem e da possibilidade de encontrar nesse lugar, experiências formadoras (Sousa, 2011, p. 25).

Então, voltei pra casa, preparei uma aula de duas horas correspondentes a dois tempos, relacionada com sociolinguística, variedade da língua portuguesa. Para esta aula decidi levar um vídeo para posteriormente ser projetado num *datashow*. Também preparei jogos didáticos, conforme prescrito na sequência didática. Ao final do dia, pedi para que a secretária imprimisse também imagens, que serviriam de base e ilustração, conforme descrevo a seguir.

Na manhã seguinte, em conjunto com a supervisora, nos dirigimos à sala de aula que seria a sala do 8º ano A, onde os alunos tinham entre 11 e 14 anos de idade, então fui apresentado pela supervisora que explicou pra eles qual seria a aula e quem eu era. Quando eles descobriram que eu era um professor de Angola, a sala entrou num grande alvoroço, eram abraços e cumprimentos da parte deles, mas a supervisora havia pedido para ficarem quietos.

Durante as aulas de estágio supervisionado, sob orientação da professora Fernanda, a atividade pedagógica foi iniciada com uma introdução sobre variações linguísticas, seguida da apresentação de imagens contendo pratos típicos da culinária angolana. Os estudantes foram convidados a observar as imagens e identificar possíveis semelhanças com alimentos conhecidos em seu cotidiano. A proposta visava promover reflexões sobre cultura e identidade por meio da gastronomia africana.

Na condução da atividade, observou-se um aspecto relevante: os alunos demonstraram curiosidade em relação ao sotaque do estagiário, o que gerou um momento espontâneo de diálogo sobre diversidade linguística e regional. Essa reação evidenciou como elementos da oralidade podem despertar interesse e ampliar a compreensão sobre pluralidade cultural no ambiente escolar.

Segundo Bagno (2007), o ensino da língua portuguesa deve considerar a diversidade linguística como expressão legítima das identidades culturais dos falantes, rompendo com a visão normativa que privilegia apenas a variedade padrão. Ao reconhecer o sotaque como parte da identidade regional, a escola contribui para a valorização das múltiplas formas de expressão presentes na sociedade brasileira.

Além disso, a abordagem intercultural proposta por Candau (2008) reforça que práticas pedagógicas que dialogam com diferentes culturas — como a culinária africana — possibilitam a construção de uma educação mais democrática, crítica e inclusiva. A valorização da cultura afro-brasileira no espaço escolar, portanto, não apenas cumpre a legislação vigente, como também promove o reconhecimento da diversidade como princípio educativo.

Continuamos a aula desenvolvendo sobre a situação de Angola, sua distribuição geográfica e sua localização no mapa a partir da ilustração do mesmo no *datashow*. Ao

apresentar o mapa de Angola, trouxe também de uma forma mais ampla o grande problema de acharem que África é um país e fizemos eles repetirem que a África era um continente.

Então trouxemos para eles a situação linguística de Angola onde comparamos ao Brasil que foi colonizado pelos portugueses juntamente com os seus currículos. Segundo Munduruku (2009), “O apagamento da língua é uma forma de colonizar o pensamento. Quando a escola nega ou ignora as línguas indígenas, ela reforça a ideia de que só existe uma maneira de ver e falar o mundo” (Munduruku, 2009, p. 61). Destaquei com veemência o problema do apagamento das línguas indígenas no Brasil, pois, ainda hoje, quem fala essas línguas, é frequentemente ignorado, ridicularizado e considerado analfabeto. Esse silenciamento teve início com a imposição da língua portuguesa pelos colonizadores, relegando às línguas autóctones à marginalização. Conforme afirma Meliá (1990), “A história das línguas indígenas é também a história da sua redução ao silêncio, do seu apagamento pela imposição da língua do colonizador.” (Meliá, 1990, p. 15). Portanto, de forma análoga, também existe um apagamento significativo das línguas maternas angolanas, assim como uma variedade de línguas e de sotaques, que explica a noção de variedade linguística, segundo Braga e Cecília (2003).

Posteriormente, foi apresentado o mapa mais uma vez, mostrando para eles territórios onde a língua oficial é o português contendo assim países como: Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné Bissau, Guiné Equatorial, Macau, Moçambique, Timor-Leste e Portugal. E para não parar só em minhas palavras decidi dividir a turma em 5 grupos, representando assim os continentes ou países, em seguida distribuí doces de diferentes sabores para impulsioná-los a pensar como é um país, tendo várias pessoas, estando num lugar, mas partilham diferentes sotaques e eles conseguiram ver isso através dos diferentes sabores dos doces. Observamos assim as questões dos diferentes sotaques através de jogos didáticos. Segundo Antunes (2003), “Os jogos educativos não são meros passatempos, mas instrumentos de aprendizagem que favorecem a atenção, a memória e a criatividade.” (Antunes, 2003, p. 89). Com isso eu queria ver até onde ia a imaginação deles com o objetivo de favorecer a motivação e o engajamento dos estudantes e criando assim um espaço de interação entre teoria e prática.

Então, depois de tudo passamos para o segundo tempo pois a disciplina de língua portuguesa são dois tempos na segunda-feira, e começando o segundo tempo decidimos fazer um outro jogo de memória com eles para ver o que eles haviam aprendido, trazendo assim um momento lúdico para associar ao pedagógico. Segundo Kishimoto (1996), “Os jogos didáticos permitem unir o prazer lúdico ao objetivo pedagógico, criando um ambiente em que aprender e brincar se tornam inseparáveis” (Kishimoto, 1996, p. 45). Portanto, queria trazer um ambiente

não só de aprendizado com objetivos pedagógicos, mas também transformar a aula num lugar de brincar e aprender.

Brincar é: Comunicação e expressão, associados pensamento e ação; um ato instintivo voluntário; uma atividade exploratória; ajuda às crianças no seu desenvolvimento físico, mental, emocional e social; um meio de aprender a viver e não um mero passatempo (Maluf, 2004, p. 17).

Segundo Vygotsky (1998, p. 117), a brincadeira ajuda as crianças a criar uma "zona de desenvolvimento proximal". Isso nada mais é do que a diferença entre o que a criança consegue fazer por conta própria, resolvendo um problema, e o que ela consegue fazer com a ajuda de um adulto ou de alguém mais experiente. Quando brincam, as crianças reproduzem várias situações do dia a dia usando a imaginação e o faz de conta. Essas brincadeiras as ajudam a processar e entender melhor o que vivem, misturando experiências antigas com novas formas de interpretar e representar o mundo ao redor. Essa combinação de experiências, desejos e paixões é essencial para estimular a criatividade e o desenvolvimento humano.

No entanto, fizemos os jogos didáticos de maneira a usar como atividade avaliativa para não ter que pensar só em prova escrita, e as perguntas do jogo de memória foram extraídas a partir da aula onde quem mais responde ganharia um bombom de presente e aí a turma ficou eufórica e começou a disputa renhida entre os grupos que até quem não queria participar se engajou com muito entusiasmo.

Já no quinto horário, preparei uma aula diferente para eles por serem mais crescidos e por se tratar do segundo ano do ensino médio. A professora supervisora que é especialista em questões raciais deu-me a ideia de trazer uma aula que tivesse a ver com o cotidiano deles, algo a partir do qual conseguissem debater e se identificar.

Com o intuito de promover reflexões sobre questões raciais e de gênero, o corpus literário selecionado foi o conto "Maria", da coletânea *Olhos d'Água* (2014), de Conceição Evaristo. A escolha da autora se justifica por sua relevância na literatura contemporânea brasileira e pelo conceito de *escrevivência*, que articula vivência, memória e resistência na narrativa de mulheres negras.

Conceição Evaristo (1946) é uma das mais importantes escritoras da literatura brasileira contemporânea. Nascida em Belo Horizonte, Minas Gerais, em uma família pobre e numerosa, desde cedo conciliou o trabalho como empregada doméstica com os estudos. Formou-se em Letras e tornou-se mestre em Literatura Brasileira e doutora em Literatura Comparada. Sua obra é marcada pelo conceito de "escrevivência", termo criado pela própria autora para designar

uma escrita atravessada pelas experiências pessoais e coletivas da população negra, sobretudo das mulheres. Entre suas principais obras estão Ponciá Vicêncio (2003), Becos da Memória (2006) e Olhos d'Água (2014). Por meio de romances, contos e poesias, Conceição Evaristo denuncia o racismo, o sexismo e as desigualdades sociais, ao mesmo tempo em que valoriza a memória, a resistência e a ancestralidade da população negra. Sua literatura se consolidou como uma das vozes mais potentes na luta por representatividade e justiça social no Brasil.

Elaboramos, então, uma sequência didática acompanhada de um plano de aula, a fim de aplicá-los em sala. Inspirei-me nas orientações da professora Lilian (Unilab), que sempre enfatizava a importância de levar artefatos de outras áreas de conhecimento para o ensino de literatura comparada, prática que também encontra respaldo em Carvalhal (1991). Segundo o autor, “A literatura comparada preocupa-se em estudar as relações que se estabelecem entre a literatura e outras áreas do conhecimento, entre literaturas nacionais diferentes e entre a literatura e outras manifestações artísticas e culturais” (Carvalhal, 1991, p. 7). Isto é, a literatura comparada tem como objetivo explorar as relações que a literatura tem com outras artes. Ou seja, ela reflete e analisa a circulação e recepção de obras literárias em diferentes contextos históricos e culturais.

No entanto, a obra escolhida para executar a intertextualidade foi a música de Milton Nascimento, cujo nome também é “Maria”. Através do conto escolhido de Conceição Evaristo, elaborei uma aula com slides, que tinha como tema a violência contra mulheres negras no Brasil. Este mesmo tema foi selecionado a partir do conto que traz um episódio de violência contra a protagonista da história que é a Maria, uma mulher negra de classe social baixa.

Começamos com um momento de leitura e reflexão do conto. Essa dinâmica foi realizada de uma forma em que cada um/a fazia a leitura de um parágrafo. Depois da leitura compartilhada, começamos então abrindo os slides e em cada um deles havia um subtópico importante. Trouxe também números e percentuais da taxa de feminicídio no Brasil, número que tem aumentado anualmente e que tem como alvo, sobretudo, mulheres negras. Então uma das estudantes trouxe o caso da Lei Maria da Penha. Questionou porque os homens agredem as mulheres se existe esta lei e chamou os homens de covardes, o que achamos muito corajoso da parte dela. Discutimos também a dimensão da violência racial no país, e a questão da mulher negra enfrenta todos os dias riscos significativamente maiores.

Também falamos sobre alguns impactos que os feminicídios causam na comunidade como famílias destruídas, já que em muitos casos se perde mães, irmãs e filhas. Causam também ciclos de pobreza, como o exemplo que uma das alunas trouxe, no qual mencionou que essas mulheres vítimas do feminicídio também podem ser chefes de famílias ou provedoras e

as suas perdas agravam as situações de vulnerabilidade económica. Debatermos ainda quais seriam os desafios para as políticas públicas, e os estudantes destacaram a importância da justiça racial que seria o combate ao racismo estrutural, além de ações comunitárias como o fortalecimento das redes de apoio às mulheres.

Depois do intenso debate, perguntei aos/às estudantes se alguém conhecia a música de Milton Nascimento “Maria” e a resposta foi negativa. Então coloquei a música pra tocar e pedi para que eles ficassem quietos e ouvissem para analisarmos todos juntos. Ouvimos ela duas vezes só pelo fato de não conhecerem e quando menos esperávamos o sinal havia tocado e meu tempo naquela turma se foi com o tempo. Então foi sugerido uma atividade para casa que seria uma redação ou uma dissertação argumentativa onde iriam relacionar a música e o conto, trazendo assim a diferença existente entre ambos, além de uma biografia sobre a vida e obra dos dois autores: Conceição Evaristo e Milton Nascimento.

A atividade revelou que os estudantes demonstram consciência crítica sobre temas contemporâneos, embora ainda apresentem limitações quanto ao domínio de obras literárias afro-brasileiras. Eles trouxeram pontos de vista muito importantes sobre questões raciais que eu nem esperava e até me deixaram sem palavras. O trabalho com um conto me pareceu ser uma novidade para a turma. Isso leva a crer que a implementação de autores contemporâneos para os estudantes ainda é muito prematura, o que me fez questionar se de fato têm aprendido sobre histórias afro-brasileira ou africanas, ainda mais tratando-se de uma escola com a maioria dos estudantes pretos e pardos.

Apesar disso, a presença de Conceição Evaristo como autora trabalhada em sala de aula é recorrente nas falas dos entrevistados. Sua obra é reconhecida como potente ferramenta de sensibilização e reflexão. Como afirma Evaristo (2017), sua escrita carrega marcas da “escrevivência”, conceito que une vivência e narrativa como forma de resistência e denúncia. A abordagem das questões raciais por meio do conto selecionado revelou-se uma estratégia pedagógica relevante para ampliar o repertório crítico dos estudantes, permitindo-lhes compreender que a realidade social não se constrói a partir de uma única narrativa. Essa perspectiva dialoga com a reflexão de Chimamanda Adichie (2009), ao alertar sobre os riscos da “história única” e a importância de múltiplas vozes na construção do conhecimento.

Além disso, a contribuição da professora supervisora, enquanto mulher negra, trouxe uma dimensão vivencial e política ao debate. Ao compartilhar sua percepção sobre o contexto brasileiro — marcado por altos índices de violência contra mulheres negras —, ela evidenciou como as relações étnico-raciais se entrelaçam com questões de gênero e classe. Essa fala reforça os dados apresentados por Ribeiro (2017), que apontam a vulnerabilidade histórica das

mulheres negras diante das estruturas de opressão, e destaca a urgência de práticas educativas que promovam o reconhecimento e a valorização dessas experiências.

4 AS LITERATURAS AFRICANAS E AFRO-BRASILEIRAS COMO FERRAMENTA PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639

No mês de agosto de 2025, ainda durante o período de estágio, dei início à pesquisa que resultou nesta monografia. Meu interesse central neste estudo foi observar de forma mais aprofundada como as literaturas africanas e afro-brasileiras são trabalhadas em sala de aula e como podem contribuir com a Lei 10.639. A partir desta proposta, surgiu a necessidade de assumir turmas específicas, com o objetivo de trabalhar conteúdos voltados tanto à literatura africana quanto à literatura afro-brasileira.

Essa iniciativa foi prontamente acolhida pelas professoras supervisoras, que demonstraram entusiasmo com a proposta. Em decorrência disso, deixei de atuar exclusivamente como estagiário e passei a desempenhar também o papel de pesquisador. A receptividade foi tão positiva que fui designado como titular e responsável por algumas turmas, gentilmente cedidas pelas supervisoras para o desenvolvimento da pesquisa. Essa transição representou um avanço significativo na minha formação, permitindo não apenas o aprofundamento teórico, mas também a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos, em consonância com os objetivos do estágio e da pesquisa acadêmica.

Durante o período de observação do estágio supervisionado pude verificar a existência de lacunas e obstáculos relacionados à aplicação da lei 10.639 que dificultavam o ensino das novas literaturas em sala de aulas, como as literaturas africanas e afro-brasileiras. A partir deste contexto, surgiu a necessidade de compreender os entraves e possibilidades a partir das perspectivas das próprias docentes. Assim, selecionei duas professoras que lecionam disciplinas da área de linguagem — Língua Portuguesa (linguística), Literatura, Redação e Empoderamento Social (eletiva) — e que foram minhas supervisoras de estágio. A seguir apresento o perfil das duas professoras entrevistadas, identificadas com seus nomes fictícios. As entrevistas aconteceram no dia 15 de agosto de 2025 no ambiente da escola.

A primeira professora é Fernanda, graduada em Letras Vernáculas, especialista em Gramática e Texto, especialista em Educação Racial, e fez o magistério. Atua há 40 anos como professora de língua portuguesa, redação e outras áreas de linguagem no colégio em que realizei o estágio e a pesquisa. Já a segunda professora é Vitória, graduada em Letras Vernáculas com Francês, pós-graduada em Psicopedagogia e Metodologia do Ensino Superior, e também fez o magistério. Atua há 25 anos como professora de língua portuguesa, redação e outras áreas de linguagem no colégio em questão.

Durante a conversa, a professora Fernanda compartilhou como aborda as literaturas afro-brasileiras e africanas com seus alunos. Ela explicou que, desde a implementação da Lei 10.639/03, tem buscado trazer obras que valorizem a cultura negra e promovam reflexões sobre identidade, ancestralidade e resistência. “A gente precisa ir além dos conteúdos tradicionais dos livros didáticos”, disse ela. “Muitos ainda negligenciam autores negros ou tratam a questão racial de forma superficial. Então, eu complemento com textos de Conceição Evaristo, Carolina Maria de Jesus, Mia Couto, entre outros, para que os alunos tenham contato com narrativas que os representem e os provoquem a pensar.”

Nesse sentido, a professora Fernanda destaca a importância de uma revisão dos livros didáticos:

Bom, em relação aos livros didáticos tem que melhorar ainda muito, ou então melhorou. O que eu estou usando este ano mesmo, trata já dessas questões raciais. Contudo, são aplicados em momentos bem pontuais e não é uma importância mesmo que as editoras dão. As editoras precisam ter conhecimento sobre essas leis, porque nem todas abordam isso e quando botam, colocam de forma estereotipada. E informação para os professores, porque a maioria dos professores, eu digo a maioria mesmo, não trata desse assunto, apesar de ser uma lei que obriga o ensino, da cultura, história afro-brasileira e africana e indígena. Mas há professores que simplesmente não trabalham. Não trabalham alguns porque não querem, outros não trabalham por ignorância mesmo, por falta de conhecimento. Então, faz-se necessário a implementação efetiva dessa lei. Apesar de já se passaram 22 anos. (Entrevista com Fernanda, 15/08/2025)

A partir das entrevistas realizadas com as docentes, observou-se uma preocupação recorrente com a ausência de abordagens significativas sobre a cultura afro-brasileira nos materiais didáticos. A professora Fernanda, por exemplo, aponta que os livros utilizados em sala de aula frequentemente negligenciam a temática racial, o que compromete a efetividade da Lei 10.639/03. Essa crítica revela uma lacuna na formação docente e na produção de conteúdos pedagógicos, corroborando a análise de Gomes (2005), que destaca a necessidade de práticas educativas antirracistas como parte da construção de uma escola democrática.

Ela também comentou que, ao trabalhar essas obras, procura criar um espaço de escuta e diálogo. “Não é só ler o texto. É entender o contexto, discutir o racismo estrutural, refletir sobre como essas vozes foram silenciadas ao longo da história.” Segundo ela, esse tipo de abordagem transforma a sala de aula em um lugar de consciência crítica e valorização da diversidade.

A professora demonstra que não apenas acredita na importância da presença de obras literárias afro-brasileiras e africanas nas escolas, mas que as utiliza de forma ativa e intencional, com base nas vivências dos próprios estudantes. A professora reconhece que essas obras ainda

não estão plenamente inseridas nos materiais escolares, mas ela mesma garante sua presença por meio de escolhas conscientes. Ela não espera que o sistema ofereça — ela busca, seleciona e insere autores e autoras negras em sua prática cotidiana.

Sobre as suas experiências com as literaturas africanas e afro-brasileiras, a professora Vitória relata:

Eu uso, ou eu abordo em termos de vivência mesmo, porque eu, na maioria do meu tempo de ensino, em sala de aula, eu trabalhei com alunos negros, alunos e alunas negras, então eu parto das vivências deles e delas. E sempre abordo com textos, com livros, sempre procuro autores e autoras negras e negros, para ele, para os alunos se sentirem representados e sempre procuro textos, frases, textos e tudo mais que tenham essa pauta racial. E converso também com os colegas sobre isso, com os professores. E sempre incentivava também os alunos a se valorizarem, a terem auto estima, valorizarem sua negritude e valorizarem a sua ancestralidade. (Entrevista com Vitória, 15/08/2025)

Outro trecho relevante destaca que “os alunos passam a valorizar sua ancestralidade, sua história” a partir da literatura selecionada para a aula. Essa observação reforça o papel da literatura afro-brasileira como instrumento de construção identitária. Segundo Gomes (2005), o reconhecimento da história e cultura negra no espaço escolar contribui para o fortalecimento da autoestima dos estudantes negros e para o desenvolvimento de uma consciência crítica entre todos os alunos.

Além disso, apesar de sua longa trajetória, ela revela que nas três escolas em que lecionou, a diversidade de obras literárias negras era praticamente inexistente. Isso aponta para um problema estrutural: a negligência histórica das instituições de ensino em incluir vozes negras no acervo pedagógico.

A professora afirma ainda que o contato dos estudantes com obras de autores e autoras negras é essencial para a formação da identidade, da autoestima e da consciência crítica. Essa literatura tem o poder de transformar o olhar dos alunos sobre si mesmos e sobre o mundo.

A professora Fernanda relata que o contato dos estudantes com obras de autores e autoras negros e negras influencia muito:

só que, pelo menos nas escolas que eu lecionei, que apesar de 40 anos eu só selecionei em 3 escolas, não tem a diversidade de livros, de autores e autoras negras, não tem. É necessário, mais, para isso precisa uma força dos professores para pedir, exigir compras de livros. Aqui no colégio mesmo, eu já tentei várias vezes, como eu já falei que a maioria não tem esse interesse, então foi simplesmente boicotado. Então, é necessário que o colégio tenha na sua biblioteca mais livros de autores e autoras negras, principalmente autores contemporâneos. (Entrevista com Fernanda, 15/08/2025)

As entrevistas realizadas com a docente da rede pública revelam não apenas a carência de formação específica sobre relações étnico-raciais, mas também o desejo de mudança por parte dos profissionais envolvidos. Uma das professoras entrevistadas menciona que muitos colegas “não trabalham com a Lei 10.639/03 por ignorância ou falta de interesse”. Essa afirmação aponta para um desafio estrutural na formação inicial e continuada dos professores, como já discutido por Candau (2008), que defende uma abordagem intercultural crítica como caminho para superar práticas excludentes.

A professora é enfática: não vê nenhuma desvantagem em trabalhar obras de autores negros em sala de aula. Pelo contrário, ela acredita que todos os estudantes — negros e não negros — se beneficiam desse contato e experiência com as literaturas africanas e afro-brasileiras. A literatura negra, segundo ela, é um instrumento poderoso para: reconstruir a autoestima dos alunos negros, promover o reconhecimento da ancestralidade e da história afro-brasileira, combater o sentimento de inferioridade e repressão cultural e estimular o orgulho pela aparência, pela identidade e pela trajetória do povo negro.

A professora Vitória destaca:

Só tem vantagem, desvantagem nenhuma, só tem vantagem, tanto para os alunos negros e negras, quanto para os alunos que não são considerados negros e negras. Claro que tem vantagem para eles conhecerem a história dele, a ancestralidade, para valorizar o nosso povo, para que eles não se sintam reprimidos, não se sintam desvalorizados, não se sintam menores, para que eles tenham autoestima, que gostem da sua pele, do seu nariz, do seu cabelo, gostem de tudo. E da história única, que por sinal já trabalhei com esse livro com eles, eles já conhecem, o perigo de contar uma história única. E é, ocorre muito isso. Nós temos que discutir tudo em sala de aula. Eu estou aqui batendo nessa tecla com os professores também, porque, apesar de eu ser de língua portuguesa, eu não posso fazer tudo sozinha, e o que eu faço, muitos professores não vão ratificar, porque não consideram importantes, apesar de ensinar num colégio de maioria negra. (Entrevista com Vitória, 15/08/2025)

Outro aspecto evidenciado na entrevista é o impacto positivo da inserção da literatura afro-brasileira no cotidiano escolar. Uma das professoras entrevistadas refere-se ao fortalecimento da identidade dos alunos negros e à ampliação da consciência crítica entre os não negros. Essa percepção está alinhada com os estudos de Kilomba (2019), que defendem a valorização das narrativas negras como forma de romper com a lógica colonial e promover o reconhecimento da diversidade cultural.

Por conseguinte, a professora adota uma abordagem didática sensível, estratégica e profundamente comprometida com a formação crítica dos estudantes ao trabalhar com literatura africana e afro-brasileira. Sua metodologia é construída com base no respeito à trajetória dos autores, na contextualização cultural e na valorização da leitura como ferramenta de

empoderamento. A professora inicia seu trabalho “por baixo”, ou seja, parte do conhecimento prévio dos alunos. Ela reconhece que, na maioria das vezes, os estudantes não têm familiaridade com autores africanos ou afro-brasileiros, e por isso começa com a biografia do autor ou autora.

Conforme destaca a professora Fernanda:

Eu começo por baixo, pergunto se eles têm algum conhecimento dessa questão. Normalmente eles não têm. Antes de tratar da obra, eu vou tratar da biografia do autor ou da autora. Eu vou falar quem é, de onde é, falo se for brasileiro, se não, se for do continente africano, falo até umas questões geográficas, culturais, do país mesmo da pessoa que é, e depois apresento o livro. E daí começamos, faço o questionamento e mando eles lerem o livro ou um texto. E depois, se for um texto, eles leem, depois a gente lê conjuntamente, e a gente discute e faz uma atividade. Se for um livro, eu também passo para eles o livro, para leitura em casa. Se eu tiver PDF como eles têm grupo de WhatsApp, como agora, eu passei o de Machado de Assis, Dom Casmurro. Atualmente com a tecnologia, com tudo apressado, com as IAs, é uma luta para que eles leiam. Mas se a gente manda ler em casa, e se você fizer uma discussão em sala de aula, mesmo que não leia, pelo menos vai ter um conhecimento, mesmo superficial, sobre o autor. E é válido, sempre é válido. (Entrevista com Fernanda, 15/08/2025)

Segundo o relato da professora, a mediação literária inicia-se com o levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos sobre questões étnico-raciais, geralmente limitados. Em seguida, apresenta-se a biografia do autor ou autora, contextualizando aspectos culturais e geográficos, especialmente quando se trata de autores/as africanos/as ou afro-brasileiros/as. A leitura pode ser feita em sala ou em casa, com apoio de recursos digitais como PDFs enviados por WhatsApp. Mesmo diante da resistência à leitura, a discussão coletiva permite aos/às estudantes acessar, ainda que superficialmente, o conteúdo e a relevância da obra, contribuindo para sua formação crítica (Cosson, 2009; Lajolo; Zilberman, 1996).

Ainda em entrevista, a professora revela que, além de aplicar a Lei 10.639/03 com convicção, também denuncia os limites estruturais e institucionais que impedem sua efetiva implementação. Sua fala é marcada por lucidez, indignação e resistência — ela se reconhece como uma “negra em movimento”, uma educadora que carrega sozinha o compromisso de promover uma educação antirracista, mesmo diante da omissão coletiva.

Segundo a professora Fernanda:

É aceitável, contudo, como eu falei, tem que ser um trabalho conjunto. Tem que ser um trabalho de todos os professores. Aqui na escola, como eu sou, eu falo assim, que eu sou a negra em movimento. Tudo, tudo porque essas professoras não podem se dar ao luxo de pesquisar, eu que tinha que saber tudo. Então, se a educação é antirracista, cada um que corra atrás também. Basta a vontade, mas infelizmente não é a vontade. E a lei está aí, mas a lei, infelizmente, não tem efetiva aplicação na escola. Porque existe a lei, mas na escola há uma outra lei que é a lei da vontade, ou melhor a lei da boa vontade. Então, se você tem boa vontade, você faz. Se você não tem boa vontade, você não faz. E não há ninguém que force, apesar de ter a lei, não há ninguém. (Entrevista com Fernanda, 15/08/2025)

A professora argumenta ainda que a efetivação da educação antirracista depende do engajamento coletivo dos docentes. No entanto, como aponta uma professora entrevistada, essa responsabilidade tem recaído sobre educadores negros, que assumem sozinhos a tarefa de implementar práticas inclusivas. Apesar da existência da Lei 10.639/03, sua aplicação nas escolas é condicionada à “lei da boa vontade”, ou seja, à iniciativa individual dos professores, revelando a fragilidade das políticas públicas sem suporte institucional (Gomes, 2005). Essa entrevista revela uma educadora que atua com coragem, consciência e persistência, mesmo diante da indiferença institucional. Sua fala é um chamado à ação: para que a educação antirracista deixe de ser um esforço individual e se torne um compromisso coletivo, respaldado por políticas públicas, formação docente e vontade política.

Então, a entrevista revela uma crítica contundente e realista sobre a forma como o sistema educacional brasileiro lida com a aplicação da Lei 10.639/03. A professora, com sua experiência e vivência, denuncia a distância entre o que está previsto na legislação e o que de fato acontece nas escolas.

Sobre o assunto, a professora Vitória afirma: “não, não, o sistema é falho e a lei está apenas no papel. Mas o sistema não cobra uma fiscalização, nada disso. Muito falho, parece que foi criada só para constar e é uma lei, só para constar”. (Entrevista com Vitória, 15/08/2025)

A professora entrevistada critica a ausência de fiscalização e de políticas efetivas para aplicar a Lei 10.639/03. Segundo ela, apesar de estarem formalmente estabelecidas, essas leis funcionam apenas “no papel”, pois sua implementação depende da “boa vontade” dos docentes, revelando a fragilidade do sistema educacional diante das demandas antirracistas (Gomes, 2005). A ausência de fiscalização da Lei 10.639/03 também evidencia que a legislação é mantida apenas no plano formal, sem assegurar sua aplicação prática.

A análise das entrevistas, quando articulada com a bibliografia especializada, evidencia que o trabalho com literatura afro-brasileira vai além da leitura de textos: trata-se de uma prática pedagógica que desafia estruturas racistas, promove o reconhecimento da diversidade e contribui para a formação de sujeitos críticos. Como aponta Munanga (2005), a educação antirracista não se limita à inclusão de conteúdos, mas exige uma transformação profunda nas concepções e atitudes dos educadores.

4.1 PROPOSTAS DE OFICINAS

A realização de estágios é uma prática comum em todos os cursos de licenciatura. Geralmente, ela é vista como algo diferente da teoria, na qual o estudante passa boa parte do

curso aprendendo os conteúdos teóricos e, depois de concluí-los, começa a desenvolver atividades em sala de aula. Essa abordagem tem sido alvo de críticas, especialmente por questões relacionadas à fragmentação do conhecimento e à própria formação do ser humano. Pimenta e Lima (2004) abordam essa questão destacando que os currículos de formação de professores costumam ter uma grade de disciplinas bastante fechada, muitas vezes desconectada da prática profissional dos estudantes. Essas disciplinas muitas vezes não dialogam com a realidade da escola ou com as demandas da educação básica, mas sim com as áreas de pesquisa dos professores universitários.

Durante o período do estágio, foi da minha responsabilidade a elaboração e implementação das atividades planejadas para a sala de aula. Nelas, busquei criar dinâmicas que possibilitassem a interação dos/as alunos/as e facilitasse a compreensão dos conteúdos. Enfrentamos desafios significativos, como manter a turma focada e em silêncio, o que se mostrou uma tarefa árdua. Todas as experiências vivenciadas foram essenciais para uma compreensão mais profunda do papel do professor e das demandas diárias no ambiente escolar.

Da mesma forma, neste estágio também foi da minha responsabilidade promover algumas oficinas e ajudar no processo de construção de projetos desenvolvidos pela escola. O primeiro projeto do foi o de linguagens, onde trabalhamos com a professora Vitória, que sugeriu um projeto voltado à variação linguística regional dentro do Brasil.

Este projeto foi desenvolvido pela turma do segundo ano de técnico em Administração onde tínhamos como objetivo trazer ao público alvo um pouco das noções de variações linguísticas dentro do país, e quão o Brasil era cheio de sotaques diferentes. Então passei materiais para lhes auxiliar como o livro de linguagem do ensino médio e alguns livros de banda desenhada onde tinha conversações em diferentes sotaques. e eles escolheram apresentar os sotaques paulista, carioca e baiano em forma de conversação.

Era notório o entusiasmo deles, ao aprender que em outros estados a tangerina poderia ser chamada também de bergamota ou mexerica, prazeroso foi ver eles empenhados no projeto e procurarem se informar sobre as diferentes variações ou formas de falar que existem no país.

Durante o período de estágio supervisionado desenvolvemos ainda algumas oficinas como: mapa de leitura e de letramento informacional. Estas oficinas foram desenvolvidas em uma turma do 2º ano e uma turma do 1º ano técnico em Administração. A oficina que tinha o nome de mapa de leitura tinha como objetivo desenvolver a criatividade, a leitura atenta e a exploração conto enquanto gênero textual. Esta oficina foi feita com o intuito de ajudar os/as estudantes a desenvolverem o hábito de leitura e produção de narrativas reais ou fictícias.

Começamos com a distribuição dos textos que eram, uma poesia angolana de Agostinho Neto² “Havemos de Voltar” (1975) e um conto moçambicano com o autor desconhecido “A menina que não falava”. Os alunos foram convidados a extrair palavras que despertavam sentimentos e, a partir delas, criar narrativas próprias. Essa abordagem revelou não apenas criatividade, mas também uma conexão emocional com os textos, estimulando o reconhecimento da ancestralidade e da diversidade linguística africana. Como apresenta a figura 1:

Figura 1 - Oficina de mapa de leitura



Fonte: autoria própria.

A partir desta oficina, pude observar a expressão da criatividade das/os estudantes e como são empenhadas/os em criar uma cena e narrativas ficcionais. Cada história parecia uma continuação da outra e todas carregadas de beleza.

Outra oficina abordou o letramento informacional com foco na desinformação e na inter-informação. Os alunos trabalharam com fragmentos de textos para reconstruir narrativas, refletindo sobre o papel da informação na construção de identidades e na valorização de culturas marginalizadas. A escolha de textos afrocentrados contribuiu para ampliar o repertório dos estudantes e fortalecer sua consciência crítica. Outros objetivos da oficina foram estimular a

² Agostinho Neto foi um importante líder político, poeta e médico angolano. Ele nasceu em 1922 e faleceu em 1979. Neto foi o primeiro presidente de Angola, após a independência do país em 1975, e também um dos principais líderes do Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA), que lutou contra o colonialismo português.

concentração no ato da leitura e a socialização deles enquanto turma, como apresenta a figura 2:

Figura 2 - Oficina de letramento informacional



Fonte: autoria própria.

Ao longo da pesquisa, deparei-me com diversos obstáculos que exigiram rápida adaptação e grande resiliência. Uma descoberta valiosa foi a oportunidade de trabalhar de forma independente, contando apenas com o auxílio de duas professoras do Colégio. Essa experiência proporcionou um maior controle sobre a dinâmica da sala de aula e uma interação mais direta com os/as alunos/as.

Ao trabalhar com textos de autores africanos e afro-brasileiros, enquanto professor em formação fui convidado a refletir sobre o papel da literatura como instrumento de valorização da ancestralidade, da oralidade e da resistência. Essa abordagem amplia a compreensão da linguagem como fenômeno social e político, e não apenas como norma gramatical.

A formação de professores precisa ir além da simples transmissão de conteúdos teóricos. Como apontam Pimenta e Lima (2004), os currículos muitas vezes são desconectados da realidade escolar e das demandas da educação básica. Inserir a literatura africana e afro-brasileira nesse contexto é uma forma de romper com essa fragmentação, aproximando o futuro docente das vivências culturais que compõem a identidade brasileira.

A literatura afro-brasileira, nesse sentido, não é apenas conteúdo — é *práxis*. Ela permite que os alunos se reconheçam nas histórias, compreendam o impacto do racismo estrutural e desenvolvam empatia e consciência histórica. O professor que se apropria dessa

perspectiva atua como agente de mudança, promovendo uma educação que respeita e celebra a diversidade.

Essa vivência reforçou a convicção de que estou cumprindo o verdadeiro propósito de ser um educador e proporcionou um crescimento não apenas profissional, mas também pessoal. Cada emoção vivenciada em sala de aula contribuiu para minha formação como professor e pesquisador. O mesmo pode ser dito sobre as aulas teóricas e práticas ministradas pela professora Sabrina Balsalobre durante o estágio, que foram fundamentais para orientar o meu processo de aprendizagem e prática pedagógica.

A escola, com seus diferentes espaços e interações tem muitas e diferentes lições para os estagiários, entre as quais destacamos a questão da cultura escolar e a escola como organização educativa. Acrescentamos uma especial atenção para a escola em movimento que, mesmo diante das coisas que parecem comuns, oferece pequenos e importantes detalhes que um olhar investigativo e interessado na profissão do magistério pode captar (Lima, 2012, p. 90).

Este estágio tem como objetivo, relatar as vivências e experiências de uma análise abrangente do processo de ensino e aprendizagem ocorrido durante a pesquisa, destacando o papel enquanto docente e pesquisador, no ambiente escolar, bem como as atividades conduzidas, os objetivos delineados, os desafios enfrentados e os principais aprendizados obtidos ao longo desse percurso.

“Aprender a profissão docente no decorrer do estágio supõe estar atento às particularidades e às interfaces da realidade escolar em sua contextualização na sociedade” (Pimenta; Lima, 2004, p. 111). A professora destacou a importância do estágio na formação da identidade do professor, além de falar sobre o estágio como uma oportunidade de pesquisa e de pesquisa dentro do estágio. Este é um “método de formação de futuros professores” (Pimenta; Lima, 2004, p. 46). Ela também ressaltou que a troca de experiências entre estudantes e professores é fundamental, pois permite refletir sobre a prática docente, que está sempre mudando e evoluindo.

O estágio não deve ser encarado só como uma disciplina obrigatória, mas como uma oportunidade importante para ajudar na formação da sua identidade profissional, como o que em questão que é o estágio remunerado.

O estágio supervisionado não pode ser tomado como uma etapa em que o aluno transpõe os conhecimentos teóricos adquiridos durante a formação inicial formal para a prática. Deve constituir-se como um dos momentos integrantes fundamentais do curso de formação de professores, integrado ao âmbito de todos os componentes curriculares e experiências já internalizadas. Ao mesmo tempo, deve ser tomado como um momento de produção reflexiva de conhecimentos, em que a ação é

problematizada e refletida no contexto presente e, após sua realização, momento este que envolve a discussão com a orientação do estágio e pares da área (Bellochio; Beineke, 2007, p. 75)

De acordo com Pimenta (2012), o estágio é compreendido como um processo que cria, investiga, interpreta e intervém na realidade escolar, educacional e social, favorecendo ao estagiário conhecimentos necessários à formação e atuação docente. Nesse contexto, o estágio assume uma significativa importância na vida dos estudantes, proporcionando-lhes a oportunidade de imergir na realidade do campo escolar, adquirindo conhecimento e aplicando teoria para se prepararem para sua futura profissão.

O Estágio Supervisionado é de suma importância para a formação profissional dos estagiários para o estudante de letras. Isto é, ele possibilita aos graduandos vivenciar através de práticas o que foram compreendidos na faculdade em componentes obrigatórios e optativos ao longo do curso. Na universidade, adquirimos conhecimentos teóricos essenciais que têm o propósito de preparar o licenciando para sua atuação na sala de aula. Na mesma perspectiva, compreendemos que há diversas situações que só se tornam claras quando estamos efetivamente na escola, onde o estagiário ingressa em um ambiente até então desconhecido e começa a entender a realidade do educador em sala de aula. Nesse contexto, é através da integração entre teoria e prática que o licenciando se descobre enquanto docente. Principalmente, é a prática do estágio supervisionado, combinada com a teoria, que se torna a base fundamental para a preparação do exercício da docência. A esse respeito, Libâneo afirma "a formação profissional para o magistério requer, assim, uma sólida formação teórico-prática." (Libâneo, 2006, p. 28).

O estágio supervisionado tem a capacidade de proporcionar aos graduandos em formação a oportunidade de aplicar os conhecimentos teóricos na prática, permitindo a compreensão do processo de integração entre teoria e prática e reconhecendo sua interdependência no desenvolvimento dos alunos. Além disso, possibilita a compreensão do papel do docente no ambiente escolar e dos desafios enfrentados pelos professores nesse contexto, conectado à compreensão da docência como uma prática social, contribuindo para a construção do próprio processo enquanto sujeito ativo, como enfatiza Lima e Pimenta que:

Também, com frequência, se ouve que o estágio tem de ser teórico- prático, ou seja, que a teoria é indissociável da prática. Para desenvolver essa Perspectiva, é necessário explicitar os conceitos de prática e de teoria e como Compreendemos a superação da fragmentação entre elas a partir do conceito De práxis, o que aponto para o desenvolvimento do estágio como uma atitude Investigativa, que envolve a reflexão e a intervenção na vida da escola, dos Professores, dos alunos e da sociedade. (Lima; Pimenta, 2010, p. 34.)

O educador do futuro deve entender que a educação escolar deve estar profundamente conectada à vida do aluno. Não existe uma dicotomia entre a vida na escola e fora dela; pelo contrário, a escola está enraizada no contexto de vida de cada estudante. Nesse contexto, o papel essencial do professor é assegurar que o aluno perceba a relevância e a aplicabilidade dos conteúdos ensinados em diversas situações de sua vida. Neste contexto, Pimenta aponta que "A profissão docente é uma prática social, ou seja, como tantas outras, é uma forma de se intervir na realidade social, no caso, por meio da educação que ocorre, não só, mas essencialmente nas instituições de ensino." (Pimenta; Lima, 2006, p. 40)

De fundamental importância para o desenvolvimento do estudante em Letras – Língua Portuguesa, o estágio constitui-se numa oportunidade ímpar de se vivenciar as práticas de docência que na vida profissional serão parte principal da rotina do professor. Essas vivências, no entanto, não se realizarão aleatoriamente nem devem ter como base unicamente as próprias concepções do docente em exercício, mas devem, especialmente, refletir uma base teórica que as fundamentam, dando-lhes sustentação para a implementação de boas práticas pedagógicas que resultem em aproveitamentos satisfatórios tanto dos alunos envolvidos no processo educacional quanto do próprio professor, orientador do processo.

Nesse sentido, faz-se necessária a observação do que tem sido ponderado, a partir de estudos sérios, a respeito de como o ensino da Língua Portuguesa deve ser realizado. Assim, inevitavelmente, a configuração atual do modelo de ensino de língua portuguesa salta aos olhos como fator preocupante, visto que, figura como um conjunto de metodologias que vêm limitando historicamente a percepção dos alunos sobre o fenômeno da linguagem em si e da língua portuguesa, por consequência. Essa realidade não deve ser ignorada pelo estudante de letras e futuro professor de língua portuguesa, pois sua atuação como profissional da educação exigirá atitudes que visem reverter esse quadro ao utilizar metodologias que consigam levar os alunos a ampliar seus conhecimentos a partir de uma concepção de sua própria língua que o torne alguém disposto a refletir sobre os fatos inerentes a ela e não (de forma limitada) seguir tentando fixar conteúdos que versam sobre as normas estabelecidas a respeito do seu uso.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente monografia teve como objetivo central analisar os desafios e as possibilidades da aplicação da Lei nº 10.639/2003 no contexto da prática docente, com ênfase no ensino de literatura em uma escola pública estadual de Salvador, Bahia. A partir da experiência de estágio supervisionado e da pesquisa qualitativa realizada, buscou-se compreender como a legislação tem sido implementada no cotidiano escolar, especialmente no que se refere à inserção das literaturas afro-brasileiras e africanas como ferramenta pedagógica de valorização da diversidade étnico-racial.

Partindo de uma abordagem qualitativa, sustentada metodologicamente pela observação participante e por entrevistas semiestruturadas. Essa vivência permitiu observar, de modo direto, as potencialidades e os desafios enfrentados na efetiva implementação da Lei nº 10.639/2003, bem como refletir sobre o papel do professor como agente de mudança, responsável por romper com práticas eurocêntricas e promover o reconhecimento das vozes e saberes afrocentrados dentro da sala de aula.

O objetivo geral da pesquisa foi analisar o papel da literatura africana e afro-brasileira como recurso pedagógico no ensino de Língua Portuguesa, considerando sua contribuição para o fortalecimento da identidade étnico-racial e para a formação de sujeitos críticos e conscientes de sua história. Como objetivos específicos, buscou-se: compreender a relevância da literatura afro-brasileira na construção da consciência histórica e cultural dos estudantes; identificar os desafios enfrentados pelos docentes na aplicação da Lei nº 10.639/2003; e propor estratégias metodológicas que tornem o ensino da literatura mais inclusivo, dialógico e comprometido com a diversidade.

A escolha do tema foi motivada pela constatação de lacunas significativas na abordagem da cultura e da história afro-brasileira no ambiente escolar, observadas durante o estágio. A vivência prática revelou que, embora a escola possuísse um acervo literário razoável, a presença de autores/as negros/as ainda era escassa, o que limita o acesso dos estudantes a narrativas que dialoguem com suas identidades e experiências. Essa ausência reforça a necessidade de repensar o currículo escolar, de modo a torná-lo mais inclusivo e representativo da pluralidade cultural brasileira.

Os resultados obtidos evidenciam que a efetivação da Lei nº 10.639/2003 ainda enfrenta inúmeros entraves, entre os quais se destacam a falta de formação específica dos docentes, a escassez de materiais didáticos adequados, a resistência institucional e a permanência de uma visão eurocêntrica no ensino da literatura. Tais fatores comprometem a implementação plena

da legislação e dificultam a construção de uma educação comprometida com a equidade racial e com a valorização das contribuições dos povos africanos e afro-brasileiros para a formação da sociedade brasileira

Entretanto, a pesquisa também revelou possibilidades concretas de transformação. A realização de oficinas literárias, como o projeto “mata-bicho literário”, demonstrou que é possível engajar os estudantes por meio de práticas pedagógicas que valorizem a cultura afro-brasileira. A literatura, nesse contexto, mostrou-se um instrumento potente para o desenvolvimento da consciência crítica, da empatia e do reconhecimento identitário. Obras de autores como Conceição Evaristo, Kabengele Munanga e Agostinho Neto foram fundamentais para promover, fortalecer o sentimento de pertencimento dos estudantes e ampliar a compreensão crítica da realidade social debates sobre ancestralidade e resistência.

Oficinas como o *Mapa de Leitura* e o *Letramento Informacional* mostraram-se eficazes para estimular o pensamento crítico e a criatividade dos alunos, favorecendo a relação entre leitura, identidade e ancestralidade. Os estudantes, ainda que em um primeiro momento tenham demonstrado pouca familiaridade com textos afrocentrados, revelaram grande sensibilidade e interesse ao reconhecerem-se nas narrativas trabalhadas, evidenciando a importância de uma educação que valorize as múltiplas vozes e histórias que compõem o Brasil.

A experiência com a literatura afrocentrada, em especial a partir da obra de Conceição Evaristo, revelou-se fundamental para ressignificar o lugar das narrativas negras no espaço escolar. A noção de “escrevivência”, como definida pela autora, articula vivência e resistência, tornando-se um poderoso instrumento pedagógico de reconstrução identitária e de conscientização social. Essa proposta se alinha às reflexões de Chimamanda Adichie (2009), ao denunciar o perigo da “história única”, e reforça a necessidade de múltiplas perspectivas no processo de formação humana.

Outro aspecto relevante observado foi o impacto positivo das metodologias participativas e lúdicas, como o uso de jogos didáticos e atividades interativas, que promoveram maior engajamento e aprendizagem significativa. O trabalho demonstrou que o ensino da língua portuguesa, quando articulado à diversidade cultural e às práticas de valorização da identidade negra, ultrapassa a rigidez normativa e se transforma em espaço de diálogo, expressão e criação. Nesse sentido, o ensino da língua deixa de ser apenas gramatical e passa a ser político, social e emancipatório, conforme defendem Bagno (2007) e Candau (2008).

A relevância desta pesquisa reside na sua contribuição para o debate sobre a educação das relações étnico-raciais ao evidenciar a importância da literatura como ferramenta de combate ao racismo e de valorização da diversidade. Ao articular teoria e prática, o estudo

reforça a necessidade de uma formação docente que contemple a temática racial de forma transversal e crítica, preparando os educadores para atuarem de maneira sensível e comprometida com a justiça social.

Além disso, a monografia destaca a importância de políticas públicas que assegurem a produção e a distribuição de materiais didáticos que contemplem a história e a cultura afro-brasileira e africana. A ausência desses recursos compromete a efetividade da Lei nº 10.639/2003 e revela a persistência de uma estrutura educacional que ainda marginaliza saberes e práticas não hegemônicas. Nesse sentido, é fundamental que o Estado assuma sua responsabilidade na promoção de uma educação antirracista, por meio do financiamento de projetos, da formação continuada de professores e da valorização das culturas historicamente silenciadas. A pesquisa reafirma a necessidade de as escolas brasileiras cumprirem efetivamente as diretrizes da Lei nº 10.639/2003, não como mera obrigação legal, mas como ato de justiça social e de reconhecimento histórico. A inclusão de literaturas africanas e afro-brasileiras no currículo é, portanto, uma forma de resistência e de reconstrução de uma identidade nacional comprometida com a equidade racial e com os valores democráticos.

A experiência de estágio supervisionado foi essencial para a construção desta pesquisa, pois permitiu a observação direta do cotidiano escolar e a identificação de práticas pedagógicas que podem ser aprimoradas. A interlocução com as professoras supervisoras e com os estudantes possibilitou uma compreensão mais aprofundada dos desafios enfrentados pelos docentes na implementação da lei, bem como das potencialidades existentes no ambiente escolar para a promoção de uma educação mais inclusiva.

Durante o estágio supervisionado, um momento marcante foi quando os estudantes descobriram que eu era angolano. Essa informação despertou grande entusiasmo nas turmas, gerando curiosidade, acolhimento e um sentimento de aproximação cultural. Muitas alunas e alunos demonstraram interesse em conhecer mais sobre Angola, sua história, suas línguas e suas/seus escritoras/es. Esse entusiasmo espontâneo foi um elemento motivador para o desenvolvimento das atividades propostas, pois criou um ambiente de escuta, respeito e valorização da diversidade. A minha presença como educador angolano contribuiu para ampliar os horizontes culturais dos estudantes, ao mesmo tempo em que reforçou a importância da representatividade no espaço escolar.

Esse acolhimento e interesse por parte dos alunos foram fundamentais para o sucesso das oficinas literárias e dos projetos desenvolvidos. A origem africana do professor deixou de ser apenas uma curiosidade e passou a ser um ponto de partida para discussões mais profundas sobre identidade, ancestralidade e pertencimento. A literatura, nesse contexto, tornou-se um elo

entre continentes, permitindo que os estudantes percebessem a África não como um lugar distante e exótico, mas como parte constitutiva de sua própria história e cultura.

Como reflexão final, destaca-se que a efetivação da Lei nº 10.639/2003 não deve ser compreendida como uma tarefa isolada de professores de História ou de Literatura, mas como uma responsabilidade coletiva de toda a comunidade escolar. A transversalidade da temática étnico-racial exige o envolvimento de todos os atores educacionais — gestores, docentes, estudantes, famílias e comunidade — na construção de um projeto pedagógico que valorize a diversidade e promova a equidade.

Sugere-se, portanto, que as instituições de ensino invistam na formação continuada dos seus profissionais, promovam espaços de diálogo sobre as relações raciais e incentivem a produção de projetos interdisciplinares que articulem diferentes áreas do conhecimento em torno da valorização da cultura afro-brasileira. Além disso, é necessário que os cursos de licenciatura incluam, em seus currículos, disciplinas que abordem de forma crítica e aprofundada a temática racial, preparando os futuros docentes para atuarem com sensibilidade e competência diante da diversidade presente nas salas de aula.

A literatura, enquanto expressão simbólica e instrumento de conhecimento, deve ocupar um lugar central no processo educativo, contribuindo para a formação de sujeitos críticos, conscientes e comprometidos com a transformação social. A escola, por sua vez, deve ser um espaço de resistência, de construção de saberes e de valorização das múltiplas identidades que compõem o tecido social brasileiro.

Em suma, a aplicação da Lei nº 10.639/2003 representa não apenas uma exigência legal, mas uma oportunidade histórica de ressignificar o papel da educação na luta contra o racismo e na promoção da justiça social. Que esta pesquisa possa inspirar educadores e gestores a refletirem sobre suas práticas e a se comprometerem com uma educação verdadeiramente emancipadora, plural e antirracista.

Ao propor o uso da literatura como instrumento de transformação social e educacional, esta pesquisa pode dialogar com os desafios enfrentados tanto no Brasil quanto em Angola. A experiência vivida em sala de aula mostra que o reconhecimento das identidades culturais de educadores e de estudantes é um caminho potente para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas, plurais e comprometidas com a justiça social.

No contexto angolano, o ensino da língua portuguesa também pode se beneficiar de uma abordagem literária que valorize as múltiplas vozes e experiências do povo angolano. A literatura angolana, marcada por autores como Agostinho Neto, Pepetela, Ondjaki e Ana Paula Tavares, dentre outras/os, é rica em narrativas que expressam a luta, a resistência e a

reconstrução identitária do país. Ao utilizar a literatura como ferramenta pedagógica, é possível promover o ensino do português de forma mais significativa, conectando a aprendizagem linguística à vivência cultural e histórica dos estudantes. Assim como no Brasil, a escola angolana pode se tornar um espaço de valorização das raízes africanas, de fortalecimento da autoestima dos jovens e de construção de uma educação mais crítica e emancipadora.

Encerrando esta monografia, fica a reflexão de que a educação deve ser entendida como prática de liberdade, no sentido defendido por Paulo Freire (1996), capaz de libertar corpos e mentes das amarras do preconceito e da exclusão. Sugere-se, como continuidade deste trabalho, o desenvolvimento de novas pesquisas e projetos pedagógicos que explorem o ensino das literaturas afro-brasileiras e africanas em diferentes níveis de ensino, ampliando o diálogo entre escola, comunidade e ancestralidade. Que a literatura continue sendo ponte — entre o passado e o presente, entre o eu e o outro — e que cada sala de aula possa se tornar um território de memória, resistência e esperança.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **The danger of a single story**. TED Global, 2009. Disponível em: https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story. Acesso em: 28 ago. 2025.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontros & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAHIA. Secretaria de Educação do Estado da Bahia. **Documento Curricular Referencial da Bahia para o Ensino Médio (v. 2)**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2022.
- BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro; BEINEKE, Viviane. A mobilização de conhecimentos práticos no Estágio Supervisionado: um estudo com Estagiários de Música da UFSM/RS. **Música Hodie**, v. 7, n. 2, p. 73-88, 2007. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/musica/article/view/3303> . Acesso em: 25 ago. 2025.
- BRASIL. Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024. **Diário Oficial da União**. 01/08/2024.
- BRASIL, **LEI 10.639/03** que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Disponível em: [Base Legislação da Presidência da República - Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003](#). Acesso em: 20 de maio de 2025.
- BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico- Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC/SEF, 2004. Disponível em: <http://www.uel.br>. Acesso em: 20 de maio de 2025.
- BENEDITO, Beatriz Soares; CARNEIRO, Suelaine; PORTELLA, Tânia. **Lei 10.639/03: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afrobrasileira**. São Paulo, SP. Instituto Alana, 2023.
- CANDAU, Vera Maria. **Educação e diversidade cultural**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- CÂNDIDO, António. **O direito à literatura**. In: **Vários Escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995, p. 235-263.
- CARVALHAL, Tania Franco. **Literatura Comparada: a estratégia interdisciplinar**. Revista brasileira de literatura comparada, v. 1, n. 1, p. 09-21, 1991.
- COELHO, Wilma de Nazaré Baía; COELHO, Mauro Cezar. **Entre Virtudes e Vícios: educação, sociabilidades, cor e ensino de história**. São Paulo: editora da física, 2014.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2009.
- EVARISTO, Conceição. **Olhos D'Água**. Rio de Janeiro: Pallas, 2014.
- EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos**. São Paulo: Malê, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** / Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura)

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2016.

GOMES, Paulo de Freitas, BEZERRA, Rosilda Alves. **Literatura e Ensino: a aplicabilidade da Lei 10.639/03 no contexto escolar**. ENIDUEPB. 06 OUT. DE 2013. Acesso em: http://www.editorarealize.com.br/revistas/eniduepb/trabalhos/Modalidade_6datahora_05_10_2013_00_20_19_idinscrito_1524_92233524c90c344ca00805373cb952dc.pdf. Acesso em: 21 maio de 2025.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores: relatos de experiência. In: GOMES, Nilma Lino (Org.). **Educação, identidade negra e formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. 2. ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo , brincadeira e a educação física na pré-escola**. Motrivivencia, v. 8 , n. 9 , p. 66-77, 1996 Tradução. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/000916822> . Acesso em: 20 ago. 2025.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira: história e histórias**. São Paulo: Ática, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. **Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores** Educação & Sociedade, vol. 27, núm. 96, outubro, 2006, pp. 843-876 Centro de Estudos Educação e Sociedade Campinas, Brasil

LIMA, Maria do Socorro. PIMENTA, Selma Garrido. **Estágio e Docência**. 6.ed. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MALUF, Ângela Cristina Munhoz. **BRINCAR, Prazer e Aprendizado**. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2004

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MELIÀ, Bartolomeu. **A terra sem mal dos Guarani**. Revista de Antropologia, São Paulo, Brasil, v. 33, p. 33–46, 1990. Disponível em: <https://revistas.usp.br/ra/article/view/111213>. Acesso em: 20 ago. 2025.

MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza. (Org.). **Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação**. São Paulo: Contexto: 2003.

MUNANGA, Kabengele. **NEGRITUDE: Usos e Sentidos**. 1º edição. Editora Ática: Série Princípios, 1988.

MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola** . 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MUNDURUKU, D. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)**. Brasília: MEC, 2009.

NETO, Agostinho. **Sagrada Esperança**. Luanda: Novela, 1974.

PACÍFICO, T. A implantação da Lei n. 10.639/2003 em uma escola da rede pública estadual, no Ensino Fundamental, na cidade de Curitiba-PR. In: **CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (EDUCERE EDIÇÃO INTERNACIONAL) & CONGRESSO IBERO-AMERICANO SOBRE VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS (CIAVE), VIII., III.** 2008.

PEREIRA, Letícia Maria de Souza; PEIXOTO, Fabiana de Lima. **Literatura Afro-brasileira: Módulo 3 – Curso de Formação para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileiras (CEAO/UFBA)**. Disponível em: <http://www.smeduquedecaxias.rj.gov.br>. Acesso em: 21 de novembro de 2025.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência - teoria e prática: diferentes concepções**. Formação da pedagoga e do pedagogo: pressupostos e perspectivas. Tradução. Marília: Cultura Acadêmica, 2012. p. 244 . Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/002390286> . Acesso em: 28 ago. 2025.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 3. ed., São Paulo: Cortez, 2008.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala? Belo Horizonte: Letramento; São Paulo: Pólen, 2017.**

RODRIGUES, Anderson Patrick; AUTIELLO, Sheila Lopes Maués; AUTIELLO, Alessandro. **FORMAÇÃO DE PROFESSORES E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS**. BELÉM-PA: 2015.

SANTOS, Sales Augusto dos. **A Lei 10.639/03 e os desafios da implementação da história e cultura afro-brasileira nas escolas**. Revista da ABPN, Salvador, v. 2, n. 4, p. 1–15, 2010.

SANTOS, Ubiraci Gonçalves dos. **Livros didáticos: contribuição para aplicação no ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena em instituições de ensino públicos e particulares.** Juris way, 2010.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA. **Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB)** – Ensino Médio – Consulta Pública. 13 de julho a 12 de agosto de 2021. Disponível em: <http://dcrb.educacao.ba.gov.br/dcrb-volume-2-consulta-publica/>. Acesso em: 18 de agosto de 2025.

SOUZA, Manoel Messias de; JESUS, Maria de Fatima de; CRUZ, Tatiane dos Santos. **História e Cultura Afro-Brasileira na Escola: lei 10.639/03.** Revista de Extensão Universitária da UFS, v. 1, n. 2, 2014.

SOUSA, Robson Pequeno de et al. **Tecnologias digitais na educação.** Eduepb, 2011.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. A formação social da mente. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZINANI, C.J.A.; SANTOS, S.R.P. dos. **Ensino da literatura: lugar do texto literário.** In: ZINANI, C.J.A. et al. **Transformando o ensino de língua e de literatura: análise da realidade e propostas metodológicas.** Caxias do Sul, RS: Educs, 2002.