

## A AFRO-BRASILIDADE EM SALA DE AULA: POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Juliano Dumani (UVA)

[juliano.dumani.medeiros@gmail.com](mailto:juliano.dumani.medeiros@gmail.com)

Cristina Prates (UVA)

[maria.cristina@uva.br](mailto:maria.cristina@uva.br)

### RESUMO

Este trabalho tem como objetivo promover uma educação antirracista em sala de aula do ensino médio, propondo trabalhar com gêneros textuais a partir da cultura africana e afro-brasileira, e da literatura brasileira afrodescendente, como forma de descolonização da nossa história e valorização da africanidade presente na formação da identidade nacional. A fim de possibilitar o amplo debate e reflexão sobre assuntos pertinentes para a pauta da educação antirracista, como o processo histórico e político do racismo no Brasil, necessitou-se observar as diretrizes curriculares oriundas do Ministério da Educação (BRASIL, 2018); compreender o que é afrofuturismo (RANGEL, 2016) e as características da educação antirracista (CAVALLEIRO, 2001); trabalhar gêneros textuais, conforme defende Dolz e Schneuwly (1998 *apud* GODENY; PEREIRA; SAITO, 2005), por meio de obras relacionadas à literatura e cultura africana e afro-brasileira – como conto, samba e poesia *slam* –, conforme a BNCC (BRASIL, 2018); apontar personalidades negras de destaque como Conceição Evaristo (EVARISTO, 2016) e Tia Ciata (MACHADO, 2014; MOURA, 1995); desenvolver oficinas relacionadas a habilidades artísticas – incluindo a dramaturgia dos orixás, de Agrinez Melo (2020) –; repensar o papel do professor como formador de estudantes autônomos com pensamento crítico, através de Alves (2011) e Freire (2019).

### Palavras-chave:

Afro-brasilidade. Educação antirracista. Gêneros textuais.

### ABSTRACT

This work aims to promote anti-racist education in the high school classroom, proposing to work with textual genres from African and Afro-Brazilian culture, and Afro-descendant Brazilian literature, as a way of decolonizing our history and valuing Africanity present in formation of the Brazilian identity. In order to enable the broad debate and reflection on issues relevant to the agenda of anti-racist education, such as the historical and political process of racism in Brazil, it is necessary to observe the curriculum guidelines of the Ministry of Education (BRASIL, 2018); understand what is afrofuturism (RANGEL, 2016) and the characteristics of anti-racist education (CAVALLEIRO, 2001); work on textual genres, as defended by Dolz and Schneuwly (1998 *apud* GODENY; PEREIRA; SAITO, 2005), through works related to African and Afro-Brazilian literature and culture – such as tale, samba and slam poetry –, according to BNCC (BRASIL, 2018); to point out prominent black personalities such as Conceição Evaristo (EVARISTO, 2016) and Tia Ciata (MACHADO, 2014; MOURA, 1995); develop workshops related to artistic skills – including the dramaturgy of the

orixás, by Agrinez Melo (2020) –; rethink the role of the teacher as a trainer of autonomous students with critical thinking, through Alves (2011) and Freire (2019).

**Keywords:**

**Anti-racist education. Afro-Brazilianity. Textual genres.**

## **1. Introdução**

Segundo a Lei nº 11.645/08, o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira torna-se obrigatório em todas as escolas de Ensino Fundamental e médio, sejam particulares ou públicas, em todo o território nacional. Entretanto, a Lei por si só não é suficiente: necessário se faz o verdadeiro empenho do professor na seleção adequada de um material didático que, de fato, promova a igualdade racial.

Para isso, vale considerar o campo artístico-literário, proposto pela BNCC, no qual se propõem parâmetros que buscam “a ampliação do contato e a análise mais fundamentada de manifestações culturais e artísticas em geral” (BRASIL, 2018, p. 503). Espera-se também

[...] abordar obras de diferentes períodos históricos, que devem ser apreendidas em suas dimensões sincrônicas e diacrônicas para estabelecer relações com o que veio antes e o que virá depois. (BRASIL, 2018, p. 524)

A partir disso, este planejamento, denominado *Presente... ontem, hoje, sempre!*, é desenvolvido para turmas de 3º ano do Ensino Médio, com duração de 5 aulas, considerando trabalhar gêneros textuais, como conto, samba e poesia *slam*, com o intuito de apresentara literatura e cultura africana e afro-brasileira ao abordar a história do samba, a cultura iorubá e os orixás, as autoras e sambistas negras brasileiras de maior destaque, além de desenvolver também as habilidades artísticas de cada estudante a partir de algumas oficinas de artes.

## **2. Justificativa e objetivo**

A partir da necessidade de promover a igualdade racial e ensinar a história e cultura africana e afro-brasileira, nasce este planejamento chamado “Presente... ontem, hoje, sempre!”. O uso do termo “Presente”, remete-se à resposta do estudante à chamada do professor, quando se declara presente em sala de aula. Inclusive, esse termo se associa à sua recorrente presença em movimentos sociais, como na expressão “Mariele Presente”. Por sinal, o termo “Presente”, no título do planejamento, exerce a função de expressar a presença da cultura africana e afro-brasileira,

que influenciou e ainda influencia na nossa sociedade, indo contra o processo de invisibilidade imposta sobre a população afro-brasileira e sua cultura. Já o emprego do “ontem, hoje, sempre!” faz menção à contínua e presente influência desta cultura no Brasil, afastando-se, assim, a ideia de relacionar tal influência apenas a memórias congeladas no passado.

Contrariando a concepção de que as influências africanas dizem as respeito apenas à concepção de ancestralidade, como se tivessem se estagnado no processo da escravização, o movimento do afrofuturismo defende a ideia do dinamismo dessa ancestralidade que evolui e se modifica ao se adequar à modernidade do século XX, com seus avanços tecnológicos e científicos. Contudo, como é defendido pelo movimento do afrofuturismo, a ancestralidade africana deve servir de inspiração e referência para pensar a cultura africana do século XXI, com a modernidade, os avanços tecnológicos e científicos. Conforme Edson Rangel (2016), “afrofuturismo é um movimento estético que surge do encontro da tecnologia e da ficção científica com as questões da diáspora, da escravidão e dos determinismos raciais vividos pelo negro em meio à modernidade”.

Aliás, é necessária esta relação entre a ancestralidade e a modernidade, defendida pelo afrofuturismo, para compreender os acontecimentos históricos e possibilitar a superação do pensamento colonial e racista. Como é proposto pela BNCC, não é válido se prender em apenas um período histórico isoladamente; logo, é necessário “abordar obras de diferentes períodos históricos, que devem ser apreendidas em suas dimensões sincrônicas e diacrônicas para estabelecer relações com o que veio antes e o que virá depois” (BRASIL, 2018, p. 524).

Nesse sentido, é preciso desconstruir o conceito de uma suposta “história única”, ensinada nas escolas, como aludem os versos da canção *Exú nas escolas*, interpretada por Elza Soares e Edgar: “De dentro para a fora da escola é fácil aderir a uma ética e uma ótica presa em uma enciclopédia de ilusões bem selecionadas e contadas só por quem vence” (EDGAR; DINUCCI, 2018). Ou seja, essa suposta “história única”, ensinada nas escolas, são narrativas construídas por quem supostamente venceu, os colonizadores, e através dessa ótica, os “derrotados” perseguidos são definidos e representados de forma estereotipada, a fim de desvalorizar ou simplesmente apagar a existência e importância de quem supostamente perdeu.

Urgente se faz questionarmos essa “história única”, direcionada pelo pensamento hegemônico do colonizador, que há séculos inferioriza

os povos e grupos étnicos-raciais, como os negros e os indígenas. Sabendo-se ser absolutamente incompreensível que um país multicultural e pluriétnico como o Brasil reproduza, ainda hoje, apenas essa narrativa supostamente protagonizada por uma elite branca, é que planejamos desmistificar essa história, reescrevendo-a a partir de um contradiscurso que insira a narrativa dos afro-brasileiros, suas culturas e lutas pela liberdade, ressaltando sua importância na história do país.

Em busca, portanto, de uma educação que visibilize a participação de negros e negras na formação histórica e cultural brasileira, pensamos em comprovar como isso ocorre, por exemplo, na expressão de suas manifestações artísticas do samba até o presente, com a poesia *slam*, tendo como principal objetivo propor uma educação antirracista, conforme a concebe os oito pressupostos a serem adotados em sala de aula pela educadora Eliane Cavalleiro que, dada a sua importância, transcrevemos abaixo na íntegra:

1. Reconhece a existência do problema racial na sociedade brasileira;
2. Busca permanentemente uma reflexão sobre o racismo e seus derivados no cotidiano escolar;
3. Repudia qualquer atitude preconceituosa e discriminatória na sociedade e no espaço escolar e cuida para que as relações interpessoais entre adultos e crianças, negros e brancos sejam respeitadas;
4. Não despreza a diversidade presente no ambiente escolar: utiliza-a para promover a igualdade, encorajando a participação de todos/as os/as alunos/as;
5. Ensina às crianças e aos adolescentes uma história crítica sobre os diferentes grupos que constituem a história brasileira;
6. Busca materiais que contribuam para a eliminação do eurocentrismo dos currículos escolares e contemplem a diversidade racial, bem como o estudo de “assuntos negros”;
7. Pensa meios e formas de educar para o reconhecimento positivo da diversidade racial;
8. Elabora ações que possibilitem o fortalecimento do autoconceito de alunos/as pertencentes a grupos discriminados. (CAVALLEIRO, 2001, p. 158)

Pautando-nos nesses pressupostos antirracistas, direcionamos nosso planejamento sobre a cultura africana e afro-brasileira para o ensino médio, tendo como núcleo formal o emprego de gêneros textuais, dada a sua importância no processo ensino-aprendizagem, conforme esclarecem os autores Dolz e Schneuwly:

[...] permite ao professor a observação e a avaliação das capacidades de linguagem dos alunos; antes e durante sua realização, fornecendo-lhe orientações mais precisas para sua intervenção didática. Para os alunos, o trabalho com gêneros constitui, por um lado, uma forma de se confrontar com situações sociais efetivas de produção e leitura de textos e, por outro, uma maneira de dominá-los progressivamente. (1998 *apud* GODENY; PEREIRA; SAITO, 2005)

Como aponta a BNCC, é necessário “diversificar, ao longo do Ensino Médio, produções das culturas juvenis contemporâneas” (BRASIL, 2018, p. 524). Nisto, se inclui a literatura africana de língua portuguesa e a afro-brasileira, a fim de “aproximar os estudantes de culturas que subjazem na formação identitária de grupos de diferentes regiões do Brasil” (BRASIL, 2018, p. 524). Dito isto, os gêneros escolhidos são conto, samba, poesia *slam* e dramaturgia dos orixás, sendo que o último listado será apresentado apenas na oficina de artes como sugestão, a critério de escolha decada estudante, a fim de respeitar a individualidade em relação a sua manifestação religiosa, tendo em mente que a laicidade do ensino no Brasil.

Espera-se trabalhar temas como a cultura iorubá, a história do samba e da poesia *slam* com o objetivo de compreender o desenvolvimento e a influência – até os dias atuais – da cultura africana e afro-brasileira na formação do que se entende atualmente como cultura brasileira. Também busca-se debater sobre o papel do racismo como processo histórico e político no Brasil, em situações como a perseguição e proibição do samba no país, lá no início do século XX, e o surgimento de manifestações artísticas como movimento de resistência antirracista.

Por sinal, a representatividade, assim como a ancestralidade, são termos cruciais para compreender, planejar as aulas e ensinar à turma sobre tais culturas, pois se o racismo assumiu o papel de apagar a história e a identidade da cultura africana e afro-brasileira, os movimentos antirracistas buscam resgatar a sua ancestralidade e suas identidades apagadas, tornando-as presentes, compreendidas e respeitadas, a fim de desfazer os estereótipos criados pelo pensamento eurocêntrico.

Inclusive, tendo em mente a importância da BNCC, como o mais recente parâmetro de concepção do currículo nacional proposto pelo Ministério da Educação, vale destacar as habilidades presentes neste documento que possibilitam esse planejamento: EM13LGG102, EM13LGG201, EM13LGG303, EM13LGG401, EM13LGG501, EM13LGG603, EM13LGG704, EM13LP47, EM13LP49 e EM13LP52 (BRASIL, 2018).

### 3. *Desenvolvimento*

Este planejamento foi dividido em cinco aulas com seus respectivos tópicos, que funcionam da seguinte maneira. Na aula 1, a fim de aproximar a turma com o gênero textual conto, propõe-se a leitura do conto “Olhos d’água”, da autora Conceição Evaristo (2016). Nesta aula, busca-se explorar algumas características do gênero textual, para depois apresentar a autora Conceição Evaristo como uma renomada autora negra brasileira.

A partir disto, volta-se ao conto “Olhos d’água” (EVARISTO, 2016), com o objetivo de trabalhar o conceito da ancestralidade e apresentar a sua importância na cultura afro-brasileira, como forma de resistência e reafirmação da identidade negra e provocar a reflexão sobre a ancestralidade de cada estudante. Como tal atividade ocupará todo o tempo de aula, sugere-se, como atividade avaliativa, que cada um liste o nome de aproximadamente quinze autoras negras brasileiras dentre as quais selecionarão uma cuja biografia resumida deverá trazer na aula seguinte.

Dando início à aula 2, cabe ao professor interagir com a turma, no sentido de averiguar suas experiências em relação à pesquisa quanto ao nível de dificuldade em realizá-la, dando-lhes a vez de comentarem o que descobriram sobre as autoras afro-brasileiras. Após isso, volta-se ao conto de Conceição Evaristo, a partir do seguinte fragmento:

E também, já naquela época, eu entoava cantos de louvor a todas nossas ancestrais, que desde a África vinham arando a terra da vida com as suas próprias mãos, palavras e sangue. Não, eu não esqueço essas Senhoras, nossas Yabás, donas de tantas sabedorias. Mas de que cor eram os olhos de minha mãe? (EVARISTO, 2016)

Considerando esse trecho, vale questionar a turma a respeito do termo “Yabás”, as “donas de tantas sabedorias”, mencionadas pela autora. De maneira resumida, deve-se apresentá-las como as orixás femininas. Por sinal, essa é uma ótima oportunidade para desfazer o pensamento racista de que os orixás sejam demônios, ideia difundida pelos colonizadores, cuja ideologia racista buscava demonizar a cultura africana, assim como fizeram com os indígenas, para impor a religião cristã sobre os negros e as negras escravizados oriundos de África. Contudo, para facilitar o entendimento sobre quem são as Yabás, é válido sugerir o samba-enredo da G.R.C.E.S. Mocidade Alegre, para o Carnaval de São Paulo em 2020, chamado “Do canto das Yabás, renasce uma nova mora-

da” (BIRO; SOUZA; JORGE; MARADONA; CAVACO; RATINHO; AUGUSTO; TURKO; SIERRA, 2019).

A partir do samba apresentado, há seis Yabás: Yemanjá, Oxum, Oyá – também conhecida como Iansã –, Ewá, Obá e Nanã. Conforme afirma Gilmara Santos (MARIOSIA, 2016, p.46), elas são divindades femininas – também conhecidas como As Grandes Mães Ancestrais – presentes nos mitos religiosos da cultura iorubá, que são representadas geralmente como “mulheres guerreiras, batalhadoras e socialmente organizadas”, com relacionamentos afetivos não-monogâmicos e, apesar de serem mães, permitem que seus filhos sejam cuidados por outras para elas irem à guerra. Ou seja, “de acordo com Augras (2000), as divindades iorubanas representam esse poder feminino diferenciado” (MARIOSIA, 2016, p. 46), principalmente distinto do modelo e da expectativa gerada pela visão comum da sociedade patriarcal sobre as mulheres.

Gilmara Santos acrescenta, ainda, o fato de elas também simbolizarem “formas diferenciadas de poder na mitologia” (MARIOSIA, 2016, p.46), como pode ser exemplificado através de seus mitos. Entretanto, o grande número de mitos em torno delas, assim como sobre os Oborós – orixás masculinos –, torna difícil trabalhar todos os mitos em sala. O livro *Mitologia dos Orixás*, do sociólogo Reginaldo Prandi, por exemplo, possui mais de 600 páginas, com 301 relatos mitológicos. Por isso, cabe ao professor fazer uma curadoria, selecionando histórias das divindades mais relevantes a serem trabalhadas em sala de aula. Como sugestão, a monografia da Gilmara Santos, presente nas referências deste artigo (MARIOSIA, 2016), apresenta reflexões relacionando o feminismo com alguns mitos das Yabás.

Yemanjá, dentre as seis citadas, é a mais conhecida, mas vale questionar por que isso acontece. Será que não seria pelo fato de ela, apresentando-se como mulher branca, magra, cabelos compridos, estar associada ao ideal de beleza ocidental? A partir desse questionamento, provocar à turma a pensar sobre as razões pelas quais as demais Yabás serem desconhecidas, ou, pior, desprezadas, demonizadas. Levá-los a refletirem sobre as incoerências do racismo: aqueles que perseguem os terreiros de candomblé e umbanda são, muitas vezes, os mesmos que pulam sete ondas na virada do ano, jogando flores ao mar, fazendo oferendas à Yemanjá branca, cantando, sem qualquer problema, músicas que a mencionam, como “Meu Abrigo”, do grupo Melim.

Inclusive, esse momento pode ser a oportunidade de apresentar um pouco sobre o continente africano, desmistificando outra história única contada pelos colonizadores europeus, que simplificaram a história da África como um espaço homogêneo, marcado pelo primitivismo e pela selvageria. Eis, pois, uma excelente ocasião para apresentar o mapa da África, mostrando aos alunos sua condição de continente multifacetado, plurigeográfico, pluriétnico e multicultural, características ignoradas pelo processo de colonização, orientado apenas pelo interesse econômico. Vale lembrar, nesse sentido, as muitas Áfricas de que nos fala Antonio Olinto e Raul Lody:

Inicialmente, falar da África é falar da diversidade, do encontro de civilizações, de fontes e matrizes que abastecem o mundo ocidental. São tantas Áfricas: muçulmana, Magreb, próximo ao Saara, vivendo o Mediterrâneo; ou a costa do Atlântico, a costa do Índico; das florestas, das savanas, de mais de duas mil línguas faladas, reunindo cinquenta e três países, mais de oitocentos milhões de pessoas. É essa África continente, profundamente doadora e formadora do povo brasileiro. (OLINTO; LODY, 2007, p. 17)

Em seguida, ao abordar sobre este processo da colonização, é válido apresentar, de maneira resumida, sobre o Reino do Congo – habitado pelos povos bantos – e a civilização iorubá, que são, segundo Cristina Prates (2020, p. 14), os dois grandes impérios subsaarianos escravizados e trazidos para o território brasileiro e, por consequência, estão diretamente relacionados à história do país. Ao longo da aula, podem ser abordadas algumas características destes povos, como a história, a localização de origem, para onde foram levados no Brasil, as suas influências culturais e participações no nosso processo histórico. Como atividade avaliativa, é possível propor à turma uma pesquisa sobre algumas outras características sobre os bantos e iorubás, ou também sobre outras influências destes povos na formação identitária e cultural brasileira.

Com a aula 3, vale relembrar o samba da aula anterior e perguntar à turma se tem conhecimento sobre a origem do samba. Uma possibilidade de se abordar a história do samba pode ser aquela sugerida abaixo pela professora Virna Ligia Fernandes Braga:

Buscar as origens étnicas e culturais do samba; Contextualizar, historicamente, os motivos do samba ter nascido no Rio de Janeiro; Caracterizar como o samba se desenvolveu na capital do Império; Buscar informações sobre o samba "Pelo Telefone"; Apontar em que meio de comunicação as canções eram divulgadas e quais as consequências desta divulgação; Listar as variações do samba, a partir das décadas de 20 e 30; Buscar informações sobre o surgimento das escolas de samba cariocas. (BRAGA, 2009)



Além disso, a leitura do artigo “E viva o centenário do samba!” (CUSTÓDIO, 2016) serve como acréscimo a este aprendizado. Seguindo os moldes da segunda aula, para facilitar a compreensão desse tema, vale apresentar o samba-enredo da G.R.E.S. Beija-Flor de Nilópolis, para o Carnaval do Rio de Janeiro em 2007, chamado “Áfricas, do berço real à corte brasileira” (RUSSO; VELLOSO; DR; DETRAN, 2007). Considerando esse samba-enredo, é interessante abordar a história da Pequena África e da Tia Ciata, compreendendo a participação na origem e história do samba, como afirma Sandra Machado (2014):

Pequena África é um nome que se explica pela população predominante na localidade. Ao longo das décadas, segundo Roberto Moura, autor do livro *Tia Ciata e a Pequena África no Rio de Janeiro*, aos africanos trazidos pelo tráfico diretamente para o Rio se juntavam os negros baianos libertos, alguns dos quais ex-combatentes da Guerra do Paraguai, que buscavam emprego na capital e eram acolhidos por aqueles que os precederam na rota da solidariedade, durante os anos de passagem do século XIX para o XX. Além de receberem moradia e comida, os recém-chegados ainda podiam manter viva sua tradição de origem, presente principalmente na música e no culto aos orixás. A contribuição daqueles homens e mulheres para a configuração contemporânea da cidade está mais viva do que nunca.

[...]

Em paralelo à luta pela sobrevivência, essa população combatia numa segunda peleja, pela preservação de suas festas religiosas e de entretenimento. (MACHADO, 2014)

Sandra Machado (2014) acrescenta informando que “Deixa Falar”, a primeira escola de samba do Rio de Janeiro, foi fundada por Ismael Silva, na Pequena África; e evidencia a importância de Tia Ciata como “a mãe que embalou a Pequena África” (MACHADO, 2014). Inclusive, é válida a leitura do livro *Tia Ciata e a Pequena África no Rio de Janeiro*, de Roberto Moura (1995), com o objetivo de ampliar o conhecimento sobre a relevância desta personalidade da Pequena África. Como afirma Roberto Moura:

No sentido de se pensar em situações estruturais generalizáveis nessas diversas cidades, a história de Tia Ciata ressalta a importância naquele momento, ao lado da radicalidade da marginália, da tradição de grupos étnicos que dispersos familiarmente pela escravatura se reorganizavam à partir das tradições religiosas de nação. E dessa química entre setores familiares tradicionais com a malandragem rejeitada pela sociedade oficial e por seu mercado de trabalho, aproximados pela subalternização e depois pelos interesses dos empresários dos espetáculos-negócio, a certeza do papel especialíssimo e paradoxal desempenhado pela indústria cultural no Terceiro Mundo, ou nos guetos do Primeiro, na construção da modernidade. (MOURA, 1995, p. 85)

Diante disso, mantendo o foco da aula sobre a origem e história do samba, é possível promover o debate sobre o processo de perseguição e proibição do samba – e da capoeira – como ato de vadiagem, na época de Tia Ciata, e relacionar tal fato com o racismo. Com o intuito de acrescentar argumento ao debate, pode-se utilizar a “Canção da Apropriação”, composta e interpretada por Raimundo Damasceno (2020).

Através dos versos da canção, demonstra-se o modo como o racismo operou na sociedade, absorvendo elementos da cultura afro-brasileira e embranquecendo-os para serem aceitos, pois esta prática faz parte da política de embranquecimento da população brasileira, a fim de apagar a existência e a influência dos negros na história e cultura nacionais. Por exemplo, ao falar sobre a bossa-nova, Nei Lopes afirma: “o samba que efetivamente representa a música brasileira no exterior é uma forma dele originada, mas que sempre rejeitou essa filiação” (JANSEN, 2017). Em outras palavras, o samba raiz, com traços da negritude e africanidade estava praticamente morto, enquanto a bossa nova popularizava ao redor do mundo, porém mantendo-se distante de suas raízes negras do samba original (JANSEN, 2017).

Também é pertinente debater sobre a lei da vadiagem, e outras medidas legislativas, ao longo da história do país, que embasavam a operação do racismo estrutural no Brasil, conforme é listado por AD Junior (2019) em um de seus vídeos, podendo ser essa uma proposta para atividade pesquisa para a próxima aula. Pode ser sugerida a pesquisa sobre algumas mulheres negras sambistas e apresentar, na aula seguinte, um resumo biográfico de uma delas, com o samba favorito do estudante, a fim de propor simplesmente uma atividade com foco na representatividade, despertando a turma para a existência de grandes sambistas negras.

Para dar início à aula 4, pode-se recapitular a importância do samba, inclusive como movimento de resistência da cultura negra, lembrando a importância de Tia Ciata e de outros sambistas. Contudo, esta narrativa deve ser breve, pois sua função é despertar a curiosidade a propósito da importância dos movimentos de resistência a favor da cultura africana e afro-brasileira, que deu origem, por exemplo, às manifestações modernas de resistência como a poesia *slam*, original das periferias dos grandes centros urbanos.

Segundo Adrian Mitchell (1964 *apud* HUNTY, 2020), “a maioria das pessoas ignora a maior parte da poesia porque a maior parte da poesia ignora a maioria das pessoas”; ou seja, como afirma Rita Von Hunty

(2020), o autor fala sobre o caráter elitista, quase sempre presente na poesia. Entretanto, Von Hunty expõe, pautada no pensamento de Terry Eagleton, sobre o poder da poesia em “condensar muitas imagens em uma pequena estrofe, muitas imagens em um certo número de pés poéticos, muitas imagens em um texto curto” (HUNTY, 2020), explicando também, que essa é por essa razão para as inúmeras possibilidades de interpretação de uma poesia (HUNTY, 2020).

Tais afirmações são necessárias para questionar se a poesia possui apenas esse caráter elitista, apontado por Mitchell. Conforme Rita Von Hunty (2020), a poesia, como gênero lírico, fala da subjetividade – “texto que fala sobre o que está acontecendo da pele para dentro” (HUNTY, 2020) –, mas ela acrescenta dizendo que isto é reflexo da percepção dos acontecimentos ao redor (HUNTY, 2020). Logo, a poesia *slam*, assim como outras obras, segundo Rita Von Hunty (2020), carregam em si a herança da antiga e clássica lírica.

Considerando, portanto, a sua potência responsiva ao seu tempo (HUNTY, 2020), a poesia permite maior agilidade de compor e retratar a realidade do que escrever um romance completo ou uma peça de teatro. E a poesia *slam* procura justamente transmitir a realidade a partir das narrativas autobiográficas e experiências. Entretanto, é difícil definir especificamente o que é poesia *slam*, como afirma Roberta Estrela D’Alva:

Poderíamos definir o *poetryslam*, ou simplesmente *slam*, de diversas maneiras: uma competição de poesia falada, um espaço para livre expressão poética, uma ágora onde questões da atualidade são debatidas ou até mesmo mais uma forma de entretenimento. De fato, é difícil defini-lo de maneira tão simplificada, pois, em seus 25 anos de existência, ele se tornou, além de um acontecimento poético, um movimento social, cultural, artístico que se expande progressivamente e é celebrado em comunidades em todo mundo. (D’ALVA, 2014, p. 109)

Para contexto de sala de aula, estas compreensões da poesia como forma de interpretar a subjetividade e retratar a realidade são extremamente válidas para compreender a concepção da poesia *slam*, além de palco e competição, como também “um espaço livre, educativo e democrático de fala e escuta” (XAVIER, 2019), pois “em tempos de defesa da democracia, defender e difundir o direito à palavra é um dever, e é pra isso que os Slams têm servido” (XAVIER, 2019). Como acrescenta Igor Gomes Xavier:

Durante muito tempo – e talvez ainda até hoje, em alguns momentos e espaços – se entendeu a poesia como algo elitizado, limitado aos círculos

acadêmicos, porém, aquilo que aqui chamamos de literatura periférica ou marginal (marginal em relação a qual centro?) ou qualquer outro nome que é dado para essa poesia produzida nas favelas e periferias das cidades brasileiras, tem mostrado uma outra cara para a poesia escrita e falada. (XAVIER, 2019)

Xavier (2019) também explica sobre o modo como a competição de *slam* tem como máxima “a poesia salva”, cuja temática é livre, seja falando sobre dor, amor, natureza ou família, como também tratando de questões e problemas sociais. Por sinal, “o movimento é hoje um forte aliado das causas sociais, um grande propulsor de visibilidade para as pautas negras, indígenas, LGBTQI+, feministas, pessoas com deficiência, anticapitalista, ambiental, etc.” (XAVIER, 2019).

Por esse motivo, não se trata apenas de introduzir o gênero poesia *slam*, como geralmente se ensina um gênero textual ou um movimento literário, ao falar simplesmente da definição genérica, o contexto histórico de seu surgimento, alguns autores famosos e alguns exemplos de obras. Ao falar de poesia *slam*, espera-se debater como ela pode ser uma ferramenta de resistência e reafirmação da identidade negra, e como esta poesia pode estar relacionada com o conceito de ancestralidade.

De semelhante forma, a atividade para casa deve propor aos estudantes que pesquisem algumas características deste gênero, que não foram apresentadas em sala de aula – como a poesia *slam* através do corpo, utilizada por surdos – e apresentar um exemplo desta poesia de que tenham gostado. Com isso, estudantes poderão interagir mais com este gênero e imaginando-se, inclusive, que despertem o interesse nessas composições poéticas tão admiradas pelos jovens e adolescentes (XAVIER, 2019).

Para a quinta e última aula, sugere-se a realização de uma oficina artística com os seguintes campos das artes: pintura, dramaturgia, composição de conto, apresentação de samba e de poesia *slam*. Suas temáticas devem estar relacionadas com a história e cultura africana e afro-brasileira. Para isso, a parceria com a disciplina de educação artística seria bastante útil. Aliás, o intuito dessa oficina, além de desenvolver habilidades artísticas, consiste em promover a autonomia de cada um, ao apresentar um trabalho que dialogue com os gêneros textuais e as temáticas abordadas nas aulas anteriores.

Das cinco atividades propostas, o estudante poderá escolher aquela ou aquelas que lhe despertarem maior interesse. No caso da pintura, como sugestão, é possível ter como base as ilustrações do “Projeto In-

submissas Trajetórias Negras 2020”, da ilustradora Tay Cabral (2020), que disponibilizou gratuitamente desenhos para colorir de algumas mulheres negras muito importantes, como Tia Ciata, Conceição Evaristo e Carolina de Jesus. Tal exercício permite que, ao mesmo tempo em que praticam suas habilidades artísticas, conheçam também um elenco representativo de mulheres negras brasileiras.

A segunda proposta para esta oficina é a dramaturgia. Para isso, foi escolhido como base a Dramaturgia dos orixás, que nasce da pesquisa realizada pela atriz Agrinez Melo, do imaginário de Oxum, sendo estendido a outros orixás. É importante ressaltar que essa dramaturgia se desenvolve a partir da expressão do movimento físico, considerando os vetores corporais, a fim de resgatar um texto corporal muitas vezes escondido ou desconhecido, no qual o texto dramático está no corpo, na dança e na matriz ancestral (MELO, 2020). Contudo, como as Yabás foram trabalhadas em aulas anteriores, seria interessante desenvolver atividades corporais associados às matrizes dessas Yabás – Oxum, Iansã, Obá, Nanã e Iemanjá – e se for possível, abordar a entidade feminina de rua, a pomba-gira.

Quanto ao conto, samba ou poesia slam, as temáticas devem se adequar a cada gênero: ao conto, associa-se a ancestralidade; ao samba, a afirmação da identidade, e à poesia *slam*, caberiam tópicos voltados para questões sociais como negritude, empoderamento feminino, orgulho LGBTQIA+, sexualidade, violência do Estado, racismo, machismo e antifascismo, evitando-se a competição, a fim de se formar “um espaço livre, educativo e democrático de fala e escuta” (XAVIER, 2019). Havendo possibilidade, pode-se sugerir a produção de *Slam do Corpo*, feito a partir de libras, com o propósito de inserir o debate de práticas de inclusão dos surdos.

#### **4. Resultados esperados e reflexões**

De modo geral, espera-se que os objetivos sejam alcançados com êxito. Contudo, é necessário destacar novamente o que foi apontado na descrição da composição e apresentação de samba. Todas as produções artísticas aqui mencionadas devem partir do princípio do respeito às diferenças; portanto, não será tolerado qualquer prática ou discurso preconceituoso e discriminatório sobre um indivíduo ou um grupo social, pois o intuito destas aulas não é somente abordar ou conhecer um pouco mais sobre a história e cultura africana e afro-brasileira. Ou seja, através

de todo este conteúdo, busca-se promover a igualdade racial, a conscientização e o respeito aos direitos humanos, combatendo toda forma de intolerância, seja por raça, etnia, religião ou qualquer outro determinante de desigualdade.

A proposta deste planejamento é para cinco aulas, porém este tempo é totalmente adaptável de acordo com o contexto escolar, pois os assuntos propostos para cada aula são bastante extensos e amplos, por abordar vivências, experiências, narrativas autobiográficas, históricas e culturais de luta e resistência, que estão em um processo contínuo de transformação. Tais assuntos podem se estender por dias, semanas, meses e até anos de estudo. Por esse motivo, conforme defende Rubem Alves (2011), “a missão do professor é provocar a inteligência, é provocar o espanto, é provocar a curiosidade” do estudante. O conhecimento está por aí, nos livros, na internet, mas cabe ao professor não cortar a curiosidade do estudante, pois ao cortar, o educador deixa de ser formador para se tornar um domesticador (FREIRE, 2019, p. 33).

Necessita-se, então, um afastamento dos moldes antigos de educação, para exercer uma prática educativa-crítica, como defende Paulo Freire:

Uma das tarefas mais importantes da prática educativa-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque é capaz de amar. (FREIRE, 2019, p. 42)

Ou seja, estudantes devem ser formados com o objetivo de se tornarem autônomos, tendo sua própria capacidade de pensar criticamente, não se tornando apenas um receptor passivo de informação, incapaz de produzir, reproduzindo apenas o que lhe foi supostamente ensinado, ou melhor, obrigado a decorar. Por isso, o respeito à autonomia e à dignidade de cada um, segundo Paulo Freire:

[...] é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. Precisamente porque éticos podemos desrespeitar a rigidez da ética e resvalar para a sua negação, por isso é imprescindível deixar claro que a possibilidade do desvio ético não pode receber outra designação senão a de transgressão. (FREIRE, 2019, p. 58)

Além disso, tal planejamento incentiva a interdisciplinaridade, pois permite o diálogo entre o ensino de língua portuguesa e outras disciplinas, como educação artística, história, sociologia e até de geografia.

Da mesma forma, a educação antirracista, ao ser promovida em conjunto com diversas áreas, possibilita um aprendizado mais efetivo, construindo uma educação plenamente voltada ao combate ao racismo, não se tratando apenas de um conteúdo de uma disciplina ou de outra.

## 5. *Considerações finais*

Acreditamos que o planejamento apresentado nesse artigo tenha conseguido mostrar quão ricas e variadas são as estratégias de abordagem da cultura africana e afro-brasileira em turmas do ensino médio e estamos certos de que tais sugestões sejam meios capazes de questionar e desconstruir os estereótipos criados em relação à etnicidade negro-brasileira.

Como reflexão final, enfatizamos a necessidade de encontramos recursos capazes de desconstruirmos o mito da democracia racial no Brasil, pensamento que, preconizando uma falsa harmonia interétnica, impede, na verdade, não só o real reconhecimento da história dos povos africanos e afro-brasileiros, como também impossibilita o enfrentamento dos conflitos raciais, que, infelizmente, ainda causam tantos traumas na nossa sociedade.

Dessa forma, acreditamos que pensar uma educação antirracista significa, antes de mais nada, valorizar, efetivamente, a influência africana e afro-brasileira na formação da identidade plural da cultura brasileira, trazendo para a sala de aula estratégias que promovam a reescrita da história brasileira a partir das experiências histórico-existenciais do povo negro, além de denunciar toda forma de preconceito de injustiça social.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, R. *Rubem Alves – A Escola Ideal – o papel do professor*. Publicado no canal Leopoldo de Mattos (YouTube), em 14 de junho de 2011. Disponível em: <https://youtu.be/qjyNv42g2XU>.

BIRO, B.; SOUZA, F.; JORGE, L.; MARADONA; CAVACO R.; RATINHO; AUGUSTO, S.; TURKO; SIERRA, Z. P. Do Canto das Yabás, Renasce Uma Nova Morada. G.R.C.E.S. Mocidade Alegre. *Mocidade Alegre | Carnaval SP 2020 | Clipe Oficial*. Publicado no canal Liga Carnaval SP – Oficial (YouTube), em 9 de dezembro de 2019. Disponível em: <https://youtu.be/F0nNdJKm5aY>.

BRAGA, V. L. F. *História do Samba*. Publicado no Portal do Professor, em 17 de dezembro de 2009. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=14596>.

BRASIL. Ministério de Educação. *Base Nacional Comum Curricular BNCC*. Brasília, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf).

CABRAL, T. *Projeto Insubmissas Trajetórias Negras 2020 – para colorir*. 2020. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1IITYkP4xjBztDIQIq0WzrSKIEerWmGALI/view>.

CAVALLEIRO, E. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Selo Negro, 2001.

CUSTÓDIO, M. *E viva o centenário do samba!* Publicado na Central dos Trabalhadores e Trabalhadoras do Brasil (CTB), em 11 de janeiro de 2016. Disponível em: <https://ctb.org.br/noticias/opiniao/e-viva-o-centenario-do-samba/>.

D'ALVA, R.E. *Teatro hip-hop: a performance poética do ator-MC*. São Paulo: Perspectiva, 2014.

DAMASCENO, R. *Canção Dda Apropriação – Essa também você pode roubar de mim*. Publicado no canal Um Cafezinho Preto (YouTube), em 15 de julho de 2020. Disponível em: <https://youtu.be/B4q10MWmJNc>.

EDGAR; DINUCCI, K. Exú nas Escolas. In: SOARES, Elza. Part. Edgar. *Deus é Mulher*. Deckdisc, 2018. Disponível em: <https://youtube/NmDsmHtOgyw>.

EVARISTO, C. Olhos d'água. In: \_\_\_\_\_. *Olhos d'água*. 1. ed. Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2016. p. 15-19

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 58. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GODENY, J.; PEREIRA, L.; SAITO, C. L. N. Por que ensinar a partir da Teoria dos Gêneros Textuais?. *Anais do III Encontro Científico do Curso de Letras – Desafio das Letras*. Faculdade Paranaense – FACCAR. 2005. Disponível em: [http://www.faccar.com.br/eventos/desletras/hist/2005\\_g/2005/textos/019.html](http://www.faccar.com.br/eventos/desletras/hist/2005_g/2005/textos/019.html).



HUNTY, R.V. *SLAM E POESIA*. Publicado no canal Tempero Drag (*YouTube*), em 14 de abril de 2020. Disponível em: <https://youtu.be/Fu7fJQQf-lo>.

JANSEN, R. *Do samba ao funk: a voz dos excluídos*. Publicado no Carta Capital, em 27 de fevereiro de 2017. Disponível em: <https://www.carta.capital.com.br/sociedade/do-samba-ao-funk-a-voz-dos-excluidos/>.

JUNIOR, AD. *VOCÊ PRECISA SABER: CRONOLOGIA DO RACISMO NO BRASIL*. Publicado no canal ADJUNIOR (*YouTube*), em 26 de fevereiro de 2019. Disponível em: <https://youtu.be/NJE0CcF131Y>.

MACHADO, S. *Pequena África: reduzida no nome, gigante no legado*. Publicado no site MultiRio, em 24 de fevereiro de 2014. Disponível em <http://multirio.rio.rj.gov.br/index.php/leia/reportagens-artigos/reportagens/676-pequena-africa-reduzida-no-nome-gigante-no-legado>.

MARIOSIA, G.S. *O reino das Yabás: participação de mulheres negras no candomblé*. 2016. 62p. Monografia – Especialização em Gênero e Diversidade na Escola, Faf – Departamento de Psicologia, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/33194>.

MELO, A. *[Live] Dramaturgia do Orixás*. Publicado no canal I Pele Ti o Dun (*YouTube*), em 22 de abril de 2020. Disponível em: <https://youtu.be/bgnkcdKIs0w>.

MOURA, R. *Tia Ciata e a Pequena África no Rio de Janeiro*. 2. ed. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Cultura, Dep. Geral de Doc. e Inf. Cultural, Divisão de Editoração, 1995.

OLINTO, A. “Da costa africana à costa brasileira. Com um pé lá e outro cá”. In: *África: a arte do tempo*. (Org.) Raul Lody. Coleção Antonio Olinto e ZoraSeljan. Rio de Janeiro: Sesc, 2007.

PRATES, C. *Literatura afro-brasileira e indígena*. Rio de Janeiro: UVA, 2020.

RANGEL, E. Afrofuturismo e questões políticas do negro na ficção científica. *Revista do Audiovisual Sala 206*, n. 5. Vitória: UFES, jan./jul. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/sala206/article/view/13798/9777>.

RUSSO, C.; VELLOSO, J.; DR. G.; DETRAN C. *Áfricas, do Berço Real à Corte Brasileira*. In: *2007 – ÁFRICAS – DO BERÇO REAL À CORTE*

*BRASILIANA*. Publicado no site G.R.E.S. Beija-Flor de Nilópolis. 2007. Disponível em: <https://www.beija-flor.com.br/2007>.

XAVIER, I.G. *O que é Slam? Poesia, educação e protesto*. Publicado no site PROFS Educação, em 12 de novembro de 2019. Disponível em: <https://www.profseducacao.com.br/2019/11/12/o-que-e-slam-poesia-educacao-e-protesto/>.