



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS**

Nívea de Fátima Silveira Batista

O protagonismo negro em *O caçador cibernético da Rua 13*: uma proposta de leitura para o ensino fundamental II

Juiz de Fora
2025

Nívea de Fátima Silveira Batista

O protagonismo negro em *O caçador cibernético da Rua 13*: uma proposta de leitura para o ensino fundamental II

Trabalho de conclusão de mestrado apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – da Universidade Federal de Juiz de Fora como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof^a. Dr^a Patrícia Pedrosa Botelho

Juiz de Fora
2025

Nívea de Fátima Silveira Batista

O protagonismo negro em *O caçador cibernético da Rua 13*: uma proposta de leitura para o ensino fundamental II

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras PROFLETRAS da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras. Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Aprovada em 25 de abril de 2025.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a Patrícia Pedrosa Botelho
Universidade Federal de Juiz de Fora
Orientadora e Presidente da Banca

Prof. Dr. Natalino da Silva de Oliveira
IF Sudeste MG – Campus Muriaé
Membro titular externo

Prof Dr. Marco Aurélio de Sousa Mendes
Universidade Federal de Juiz de Fora
Membro titular interno

Juiz de Fora

2025

Juiz de Fora, 19/03/2025.



Documento assinado eletronicamente por Patrícia Pedrosa Botelho, Usuário Externo, em 25/04/2025, às 18:05, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por NATALINO DA SILVA DE OLIVEIRA, Usuário Externo, em 28/04/2025, às 15:49, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por Marco Aurelio de Souza Mendes, Professor(a), em 07/05/2025, às 15:54, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Uffj (www2.uffj.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador 2302349 e o código CRC 3E62C1A8.

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da
Biblioteca Universitária da UFJF,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

de Fátima Silveira Batista, Nívea.

O protagonismo negro em O caçador cibernético da Rua
13: uma proposta de leitura para o ensino fundamental II /
Nívea de Fátima Silveira Batista. -- 2025.
193 f.

Orientador: Patrícia Pedrosa Botelho

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal
de Juiz de Fora, Faculdade de Letras. Programa de Pós-
Graduação em Letras, 2025.

1. Letramento literário. 2. Sequência expandida. 3. Afrofuturismo.
4. Fábio Kabral. I. Pedrosa Botelho, Patrícia, orient. II. Título.

Aos meus amados filhos Lucca e Elis.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida e por ser minha âncora em momentos tão difíceis ao longo dessa jornada.

Aos meus filhos Lucca e Elis, por suportarem minhas ausências e compreenderem o quão importante é esse processo para minha vida profissional.

Aos meus falecidos pais, que me ensinaram a importância do estudo e me levaram a ser quem sou.

Aos meus tios, Jorge e Aparecida, por serem minha rede de apoio.

À minha família, que me deu suporte durante todo esse processo.

À minha querida amiga e diretora da escola, Priscila, que sempre acreditou em mim.

Ao vice-diretor, Marcos Adriano, que também acreditou no meu potencial.

Aos meus queridos alunos e seus familiares, por confiarem no meu trabalho.

À minha querida amiga Maria Amanda, companheira de trabalhos e preciosa conselheira em meus dilemas pessoais.

Aos amigos e amigas da turma 9 do PROFLETRAS, pelas trocas de conhecimento e experiências.

À minha tia Terninha, que me acolheu em sua casa e me deu suporte nos momentos mais difíceis.

Aos meus irmãos Itamar e Denilson, por me darem suporte nos momentos mais difíceis.

Aos meus sobrinhos Ludmyla, Pablo e Larissa, pelo companheirismo.

Ao meu amado sobrinho Breno, que deixou sua luz em nossa vida enquanto sua presença física era possível.

A todos os meus amigos e amigas, por sempre me incentivar.

Aos amigos e companheiros da Escola Municipal José Calil Ahouagi, pelo apoio.

Ao PROFLETRAS, por proporcionar a possibilidade de ampliar meus conhecimentos.

Ao meu sobrinho-neto Bernardo, pela ressignificação da vida.

À minha querida orientadora Patrícia, por ter me orientado tão pacientemente nesse trabalho, acolhendo e entendendo minhas dificuldades, tornando-se imprescindível na elaboração deste projeto.

Aos conceituados professores do Mestrado Profissional em Letras da UFJF, por ampliarem minha visão diante da prática docente, contribuindo significativamente para meus conhecimentos.

A todos que direta ou indiretamente contribuíram para conclusão dessa etapa, meus mais sinceros agradecimentos.

"Os saberes produzidos pelos indivíduos de grupos historicamente discriminados, para além de serem contradiscursos importantes, são lugares de potência e configuração do mundo por outros olhares e geografia." (Ribeiro, 2023, p. 75.)

RESUMO

Este trabalho tem por finalidade promover a leitura literária da obra *O caçador cibernético da Rua 13* do autor brasileiro Fábio Kabral, expoente da literatura afrofuturista em nosso país. Essa obra possibilita uma leitura em que o povo afrodescendente seja protagonista e procura destacar a cultura africana, buscando desconstruir estereótipos sociais. Nesse sentido, a pesquisa pretende analisar, junto aos discentes do 8º ano do ensino fundamental II de uma escola da rede municipal de Juiz de Fora, Minas Gerais, o Afrofuturismo pela perspectiva do protagonismo negro bem como a relevância do espaço e do tempo como construtores do processo de compreensão da leitura literária, com o intento de ampliar o repertório cultural e estimulando o pensamento crítico. O ensino da literatura exclui há anos a visão do negro diante da diáspora africana e de sua relevância na colonização. Assim, objetivamos resgatar os valores da cultura africana pensando na construção de um futuro em que o racismo não seja apreendido como algo natural em nossa sociedade, dando ao jovem leitor uma oportunidade de repensar ações que são provenientes de conhecimentos limitados acerca da cultura afrodescendente. Para tanto, o trabalho está ancorado no conceito de pesquisa-ação de Thiollent (2011), na concepção de letramento literário proposto por Cosson (2021) e Paulino e Cosson (2023). As atividades propostas fazem uso da sequência expandida proposta por Cosson (2021), dos cartões de função apresentados por Daniels (2002) e adaptados por Cosson (2021) dos postulados de leitura protocolada de Coscarelli (1997). Acreditamos que um investimento em tal pesquisa possa contribuir para proporcionar aos discentes um pensamento crítico frente a aspectos tão caros à nossa sociedade e conduzi-los ao hábito da leitura literária como movimento de construção de aprendizagem.

Palavras-chave: Letramento literário; Sequência expandida; Afrofuturismo; Fábio Kabral.

ABSTRACT

This work aims to promote the literary reading of the work *O caçador cibernético da Rua 13* by the Brazilian author Fábio Kabral, an exponent of Afrofuturist literature in our country. This thesis allows a reading in which Afro-descendant people are the protagonists and seeks to highlight African culture seeking to deconstruct social stereotypes. In this sense, the research intends to analyze Afrofuturism from black protagonism perspective as well as the relevance of space and time as constructors of the process of understanding literary reading, with the aim of expanding cultural repertoire and critical thinking of students from the 8th year of an elementary school in Juiz de Fora, Minas Gerais. The teaching of literature has for years excluded the vision of black people in relation to the African diaspora and its relevance in colonization. Thus, one aims to rescue the values of African culture, thinking about building a future in which racism is not perceived as something natural in our society, giving young readers an opportunity to rethink actions that come from limited knowledge about Afro-descendant culture. It is important to enhance that the work is anchored in Thiollent's (2011) "action research" conception, in the conception of literary literacy conceived by Cosson (2021) and by Paulino and Cosson (2023). The intended activities make use of the expanded sequence proposed by Cosson (2021), the function cards presented by Daniels (2002) and adapted by Cosson (2021), and Coscarelli's (1997) protocol reading postulates. One believes that an investment in such research can make students more critical in relation to our society as well as lead them to the habit of reading literature as a movement to build learning.

Keywords: Literary literacy; Expanded sequence; Afrofuturism; Fábio Kabral.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 AFROFUTURISMO: RESGATE ANCESTRAL, PROTAGONISMO NEGRO E REPRESENTATIVIDADE	15
2.1 O AFROFUTURISMO NA OBRA <i>O CAÇADOR CIBERNÉTICO DA RUA 13</i>	19
3 OBJETIVO GERAL	24
3.1 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	24
4 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	26
4.1 LETRAMENTO LITERÁRIO: DO AMBIENTE ESCOLAR AO COTIDIANO DA VIDA SOCIAL	26
4.2 O ENSINO DA LITERATURA NA ESCOLA	30
4.3 LETRAMENTO RACIAL PARA A PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA	33
5 ABRINDO PORTAS PARA O CONHECIMENTO: UMA PROPOSTA DE TRABALHO COM A LEITURA	42
5.1 A LEITURA PROTOCOLADA COMO ESTRATÉGIA NA SALA DE AULA	42
5.2 A SEQUÊNCIA EXPANDIDA NA LEITURA LITERÁRIA	43
5.3 CÍRCULOS DE LEITURA NA FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO	47
5.4 O ENFOQUE NO PERSONAGEM E NO TEMPO DO TEXTO LITERÁRIO	49
5.5 ESCREVER A PARTIR DE IMAGENS: UMA ESTRATÉGIA PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO	51
6 METODOLOGIA	54
7 PERFIL DA ESCOLA	56
8 PERFIL DA PROFESSORA-PESQUISADORA	58
9 QUESTIONÁRIOS APLICADOS PARA COLETA DE DADOS	61
10 PROPOSTA INTERVENTIVA	81
10.1 PRIMEIRA ETAPA: MOTIVAÇÃO	81
10.1.1 Primeiro momento	82
10.1.2 Segundo momento	82
10.1.3 Terceiro momento	84
10.1.4 Quarto momento	87
10.2 SEGUNDA ETAPA: INTRODUÇÃO	91
10.3 TERCEIRA ETAPA: LEITURA	94

10.3.1 Primeiro momento de leitura	95
10.3.2 Segundo momento de leitura	96
10.3.3 Primeiro intervalo de leitura	105
10.3.4 Terceiro momento de leitura	106
10.3.5 Segundo intervalo de leitura	111
10.3.6 Quarto momento de leitura	112
10.3.7 Terceiro intervalo de leitura	119
10.3.8 Quinto momento de leitura	120
10.4 QUARTA ETAPA: EXPANSÃO	125
11 O CONTEXTO DE PRODUÇÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA	132
12 CONSIDERAÇÕES FINAIS	153
REFERÊNCIAS	156
APÊNDICE A – Questionário de pesquisa	161
APÊNDICE B – Cartões de função	166
APÊNDICE C – Lista com as palavras em iorubá e seus significados	172
ANEXO A – Termo de assentimento dos alunos (TALE)	174
ANEXO B – Termo de consentimento dos responsáveis (TCLE)	175
ANEXO C – Cartões de função preenchidos pelos alunos	176
ANEXO D – Produção textual dos alunos	183

1 INTRODUÇÃO

A proposta interventiva contida nesta pesquisa está pautada nos estudos literários propostos no Mestrado Profissional em Letras destacando o letramento literário como princípio das práticas sociais. Visando ampliar o conhecimento dos discentes atuantes em sala de aula, a obra aqui estudada tem como objetivo, também, analisar o protagonismo negro, tanto na autoria de obras quanto nos personagens. A leitura literária apresentada sob as prerrogativas dos estudiosos/teóricos pretendia proporcionar uma nova perspectiva diante das atividades escolares que objetivavam ampliar o conhecimento literário dos discentes.

Seguindo a sistematização da sequência expandida e do círculo de leitura de Cosson (2021, 2022), do conceito de ler sozinho e ler com os outros de Colomer (2007), a necessidade do hábito de leitura em Bernardo (2013), o conceito de letramento literário de Paulino e Cosson (2009), aspectos narrativos em Coelho (2000), a necessidade da literatura proposta por Candido (2023), a leitura protocolada de Coscarelli (1997) e a construção da personagem nas visões de Brait (2017) e Candido (2009), acreditamos que a atividade literária no ambiente escolar pode ser revista e construída de forma sistematizada e organizada fazendo com que os estudantes entendam o importante papel que a literatura tem.

Esta pesquisa seguiu os pressupostos da pesquisa-ação de Thiollent (2011) em que se busca um caminho prático de investigação considerando-se o pesquisador e os alunos partícipes deste processo. Diante disso, salienta-se que o projeto foi desenvolvido com a turma do 8º ano do ensino fundamental II da Escola Municipal José Calil Ahoaugi, na cidade de Juiz de Fora, onde já é proporcionado aos alunos momentos de leitura literária. No entanto, os discentes entendem-na como pretexto para o desenvolvimento de exercícios linguísticos sistemáticos, tais como melhoria da escrita, da leitura, da pontuação e da acentuação. Essa constatação foi possível conceber a partir de um questionário de pesquisa sobre os hábitos leitores previamente desenvolvidos e analisados.

A análise foi desenvolvida diante de questões que buscavam a compreensão dos discentes acerca do papel da literatura no ambiente escolar, os costumes leitores dos alunos, a relevância que davam sobre o seu ensino da literatura nas aulas de Língua Portuguesa e Produção Literária que fazem parte do currículo escolar. Também foi indagado a respeito da forma de contato com a leitura que eles têm, o tipo

de leitura que fazem, se o hábito de ler é visto por eles como obrigação ou se é prazeroso. Nesse sentido, é fundamental que o ensino seja reformulado, de modo que os estudantes possam compreender que ler envolve desenvolver uma visão crítica em relação ao meio em que vivem, exercendo, então, as práticas sociais que provêm do contato com o texto literário. Logo, amplia-se a percepção de que a literatura na escola está “presente na formação da linguagem, insubstituível na formação leitora, inseparável da construção cultural da personalidade” (Colomer, 2007, p. 138).

Pode-se considerar que a presença da literatura na escola desempenha um papel relevante na formação pessoal e coletiva dos cidadãos, contribuindo para inseri-los na sociedade de maneira mais ativa e consciente. Nesse sentido, oferecer experiências de leitura literária desde os anos iniciais tende a ampliar a capacidade leitora dos estudantes, configurando-se como um aspecto importante para sua formação. Assim, é recomendável pensar em uma sistematização do ensino que se baseie em uma organização e em objetivos previamente definidos, de modo que o texto literário trabalhado possa favorecer a construção do leitor literário que se espera formar no contexto escolar.

Para a realização da pesquisa proposta neste trabalho, levou-se em consideração o *lócus* da intervenção, já que se trata de uma instituição com alunos que carecem do aprendizado aqui proposto. A Escola Municipal José Calil Ahouagi tem um ensino de tempo integral que oferece vários projetos, dentre eles, a leitura dirigida, com uma proposta de formação de leitores profícuos, capazes de refletir sobre os aspectos sociais que as obras literárias podem incitar. No entanto, identificou-se, diante da pesquisa realizada, que a atividade de leitura literária não estava obtendo êxito em seus objetivos.

Ressalta-se que o período pandêmico da Covid-19, entre os anos de 2020 a 2022, refletiu significativamente no desempenho e nas habilidades escolares dos alunos, impossibilitando a continuidade dos percursos formativos que vinham sendo construídos nos projetos de leitura. Essa constatação parte da experiência da professora-pesquisadora, que há anos desenvolve práticas de leitura na instituição e que, por acompanhar de perto a evolução dos projetos, observou uma queda considerável no interesse dos estudantes pelas atividades leitoras. O tempo de afastamento físico das salas de aula contribuiu de maneira expressiva para esse desinteresse, uma vez que comprometeu o vínculo com os livros e com os momentos de mediação leitora, elementos fundamentais no processo de formação do hábito de

leitura.

Diante de tal situação, reforçar essas competências tanto nos projetos quanto nas aulas de Língua Portuguesa e Produção Literária constantes no currículo vigente da rede municipal de ensino de Juiz de Fora é urgente. As aulas do PROFLETRAS, que proporcionaram reflexões acerca do ensino na literatura, fizeram grande diferença para repensar e reavaliar as práticas que exercidas nesse contexto escolar.

O projeto de escola que foi construído ao longo dos anos pautou-se na diversidade étnica-cultural. É importante dizer que sempre houve uma preocupação nesta escola a respeito do processo de valorização da memória e da ancestralidade como processo formador de cidadãos que se reconhecem como parte da formação histórica do Brasil.

O currículo da escola José Calil fez e faz ressoar as vozes silenciadas ao longo da história por meio de projetos desenvolvidos durante todo o ano letivo com o propósito de ratificar a cultura brasileira. O projeto que mais representa a estrutura de formação escolar ocorre em práticas que revisitam tempos em que a escravidão imperava no país. A escola apresenta aos alunos o ritual de coroação de rei e de rainha do Congado como recuperação da história do povo escravizado. O currículo dessa escola apresenta-se como “um ato de resistência, de abertura de diálogos para entender e romper com o racismo estrutural, com os preconceitos da raça, gênero, classe social, religião e outros” (Medeiros; Pelizzoni, 2023, p. 20). Esse contexto é importante para justificar o trabalho com a obra que está em foco nessa pesquisa.

A escolha de um texto contemporâneo, que aborda o protagonismo negro tanto em seu personagem quanto em sua autoria, é o reflexo da proposta da escola e da necessidade de construir um futuro em que não haja “o apagamento da produção e dos saberes negros e anticoloniais” (Ribeiro, 2019, p. 64) para que se enriqueçam os debates públicos e posicionamentos conscientes.

Também foi considerada a contemporaneidade da obra de forma a proporcionar reflexões acerca de um romance com aspectos da ficção científica. Ao unir a ficção científica com o protagonismo negro, tanto na autoria quanto nas personagens, tem-se um movimento nomeado como Afrofuturismo. Este termo é normalmente designado como um “movimento cultural concebido e protagonizado por pessoas negras, tanto na esfera ficcional quanto na esfera real” (Kabral, 2017).

O termo Afrofuturismo formou-se nos anos de 1990 com um estudioso estadunidense branco chamado Mark Dery. O termo surgiu a partir da constatação de

que não havia obras de ficção científica com protagonistas negros. Embora tivessem percebido que esse conceito já existia em obras anteriores, somente depois dessas reflexões que o termo começou a ser difundido. A Academia Brasileira de Letras compreende o Afrofuturismo como um:

Movimento cultural, estético e político que se manifesta no campo da literatura, do cinema, da fotografia, da moda, da arte, da música, a partir da perspectiva negra, e utiliza elementos da ficção científica e da fantasia para criar narrativas de protagonismo negro, por meio da celebração de sua identidade, ancestralidade e história; em geral, obras pertencentes a este movimento procuram retratar um futuro grandioso, caracterizado tanto pela tecnologia avançada quanto pela superação das condições determinadas pela opressão racial, dentro do contexto da vivência africana e diaspórica (ABL, 2024).

Sendo assim, *O caçador cibernético da Rua 13* do autor contemporâneo Fábio Kabral propõe uma nova perspectiva para a leitura de obras ficcionais em que o protagonismo negro esteja presente. Sendo esta obra uma ficção científica, pretendeu-se refletir sobre as possibilidades de um futuro para a população afrodescendente, promovendo uma nova visão para produção literária nacional. Acredita-se que esta obra, que explora o Afrofuturismo como um movimento capaz de construir uma literatura que prima pelo protagonismo negro, é capaz de promover reflexões nas aulas de ensino da literatura de forma a recriar o passado, transformar o presente e projetar o futuro em que o povo afrodescendente conte sua história (Kabral, 2017). No enredo da obra, identificamos uma cidade futurista em que os personagens são todos melaninados e alguns com poderes que remetem à ancestralidade africana. Além disso, os personagens principais apresentam, em suas características físicas, partes com estruturas cibernéticas relacionadas tanto a aspectos da ficção científica quanto ao Afrofuturismo. As análises propostas nas atividades fazem com que os alunos percebam a importância desses elementos na construção da narrativa afrofuturista.

A importância de ler autores negros reside na necessidade de oferecer espaço de escuta àqueles que foram historicamente silenciados. Assim, “o Afrofuturismo surge como uma nova possibilidade de narrativa para as pessoas negras, já que o (euro)futurismo não nos contempla” (Kabral, 2017). A relevância em apresentar a população negra desconstruindo o que foi construído ao longo dos séculos é fator fundamental na escola. As reflexões que foram aqui propostas pretendiam desconstruir essa visão eurocentrista e valorizar o protagonismo negro em todas as

instâncias da vida em comunidade.

Salienta-se também o papel do docente no processo de uma educação antirracista e, para isso, a construção do caderno pedagógico poderá orientar os professores no desenvolvimento de leituras e atividades que visem aplicar esta proposta. Para que o educador alcance os objetivos propostos com leituras afro-brasileiras que despertem o senso crítico, consciente e autônomo, é necessário entender que:

o processo de emancipação do educando só será possível quando o educador for emancipado. Há um movimento decolonial vários campos do saber, porém é necessário que este processo seja internalizado também. Sendo o professor um instrumento de uma educação emancipadora, cabe partir do princípio de que ele deverá passar por toda essa transformação para entender e apresentar caminhos possíveis para que o estudante também possa caminhar (Oliveira; Soares, 2021, p.13-14).

Por conseguinte, a relação intrínseca entre a emancipação do educador e a do educando, reforça que o processo educativo transformador requer que o professor também passe por uma reconstrução crítica e reflexiva. No contexto de uma leitura literária sistematizada em sala de aula, que propõe a desconstrução de epistemologias dominantes e a valorização de saberes historicamente marginalizados, a transformação interna do educador se torna essencial para que ele possa atuar como mediador de uma educação que liberte, questione e promova autonomia. Assim, o papel do professor transcende a transmissão de conteúdos, posicionando-o como um agente ativo na construção de caminhos que possibilitem ao estudante desenvolver uma postura crítica diante das desigualdades e opressões perpetuadas por sistemas de poder.

Portanto, almeja-se a construção de um pensamento crítico de modo a substituir o conhecimento estereotipado acerca da população negra. Sob a perspectiva do letramento literário e racial, buscou-se ampliar o conhecimento dos discentes, instigando a leitura como um processo formador e fundamental para a condição de cidadão consciente. Reforça-se, ainda, o anseio por formar leitores assíduos que buscam a leitura literária em seu cotidiano dentro e fora da escola.

2 AFROFUTURISMO: RESGATE ANCESTRAL, PROTAGONISMO NEGRO E REPRESENTATIVIDADE

O termo Afrofuturismo foi cunhado pelo estadunidense Mark Dery (2020) na década de 1990 em uma entrevista que fazia com Samuel R. Delany, Greg Tate e Tricia Rose. A questão foi levantada diante da falta de expressividade afrodescendente na escrita de textos de ficção científica. O cenário autoral dos Estados Unidos apresentava poucos autores negros e negras que se dedicavam a esse gênero literário.

Nessa entrevista, Mark Dery aponta esse tema e especula o motivo da ausência do protagonismo negro nos romances especulativos, ou seja, aqueles que se ancoram na ficção científica, na fantasia, no terror e horror, utopias e distopias. Essa ausência, segundo Dery, é desconcertante pois os afro-americanos:

[...] são descendentes de pessoas abduzidas por alienígenas; eles habitam um pesadelo *sci-fi* em que campos de força invisíveis, mas não menos intravessáveis, frustram seus movimentos; em que histórias oficiais desfazem o que foi feito; em que a tecnologia é frequentemente aplicada sobre corpos negros (marcações com ferro em brasa, esterilização forçada, o Experimento com sífilis de Tuskegee e armas vêm rapidamente à mente (Dery, 2020, n.p).

Essa reflexão do autor rememora o tráfico negreiro e compara essa abdução ao fato de os povos africanos serem sequestrados de seus lares para serem escravizados nas Américas. Ele também ressalta a violência sofrida já que a escravização não era somente o trabalho forçado propriamente dito, mas também toda forma de violência e abuso contra os corpos negros.

Nesse contexto, Dery (2020) ainda coloca em dúvida se é possível que esse povo que tem um passado apagado e suas energias consumidas podem imaginar futuros em que eles tenham autonomia sobre suas vidas. Assim, o apagamento histórico da literatura especulativa em que os negros poderiam estar presentes são escassas. Diante de tais questionamentos e de observar que já havia uma pequena produção em que características futuristas já eram produzidas nos Estados Unidos há algum tempo, Mark Dery conceitua essa arte da seguinte forma:

A ficção especulativa que trata de temas afro-americanos e que lida com as preocupações afro-americanas no contexto da tecnocultura do século vinte – e, mais genericamente, a significação afro-americana que se apropria de

imagens da tecnologia e de um futuro prosteticamente aperfeiçoado – pode, por falta de um termo melhor, ser chamada de “Afrofuturismo” (Dery, 2020, n.p).

Nesse sentido, autores como Octavia Butler, Steve Barnes, Samuel R. Delany que já produziam textos com características de ficção científica foram denominados afrofuturistas. Embora já houvesse produções afrofuturistas antes de o termo ser difundido, a nomenclatura é importante para destacar a produção afrodescendente e dar a ela uma posição de destaque dentro das obras produzidas.

A produção denominada afrofuturista não ficou restrita ao âmbito da literatura, sendo expandida para as artes, para a música e para os filmes.

No Brasil, essa vertente começou a tomar força através de obras literárias, da música e da produção fílmica que exploram o protagonismo negro em situações diversas de futuros distópicos, fantásticos e futuristas. Com essas produções, especialmente no campo literário, há uma ruptura com os estereótipos já construídos e com as ausências de personagens negros como protagonistas.

Regina Dalcastagnè em seu artigo “Entre silêncios e estereótipos: relações raciais na literatura brasileira contemporânea” de 2017 apresenta a ausência de personagens negros e negras que se destacam na produção literária e afirma que essa ausência se deve ao racismo. Segundo a autora:

Se é possível encontrar, aqui e ali, a reprodução paródica do discurso racista, com intenção crítica, ficam de fora a opressão cotidiana das populações negras e as barreiras que a discriminação impõe às suas trajetórias de vida. O mito, persistente, da “democracia racial” elimina tais questões dos discursos públicos, incluindo aí o romance (Dalcastagnè, 2017, n.p).

Com isso, fica evidente a importância da produção afrofuturista no cenário brasileiro, pois, assim, é possível evidenciar a representatividade negra na literatura especulativa. Conforme a ausência da produção negra fica evidente, o romance afrofuturista no Brasil vai se tornando relevante, uma vez que se constitui de “um movimento artístico que constrói uma noção de futuro que também é ancestral, pois relaciona com aspectos que vão além das obras e dizem respeito a uma experiência compartilhada que transcende a linearidade do tempo” (Souza, 2019, p. 6).

Pensando em como o Afrofuturismo reverte o apagamento da cultura africana, seus saberes e a ancestralidade, a estudiosa Ytasha Womack (2015) ressalta que:

O Afrofuturismo expande a imaginação muito além das convenções de nosso tempo e dos horizontes da expectativa, expulsando as ideias preconcebidas

sobre negritude para fora do sistema solar. Seja por meio de histórias de ficção científica ou de uma excentricidade radical, o Afrofuturismo inverte a realidade (Womack, 2015, n.p).

A realidade construída nos romances afrofuturistas coloca em destaque a sabedoria proporcionada pela ancestralidade, pela religiosidade, pela cultura, pela individualidade que foi retirada dos escravizados ao serem levados da África. O Afrofuturismo reflete sobre as questões que foram criadas no passado e projeta futuros alternativos em que o preconceito racial possa ser extinto. A visibilidade dada aos saberes ancestrais é expressamente relevante nas narrativas. Pensando assim, destaca-se que “imagens do futuro podem sobrescrever o passado, e imagens do passado podem modificar um futuro idealizado” (Lima, 2022, n.p.).

É preciso acrescentar à definição de Afrofuturismo outras importantes perspectivas. A partir da teorização do termo, Launa e Silva (2024) explicam que para uma obra ser considerada afrofuturista é preciso identificar quatro critérios, quais sejam: “[...] a) autoria negra; b) personagens centrais negros; c) agenciamento e consciência racial tanto dos/as autores/as quanto do enredo que propõe; d) a presença de elementos da ficção científica” (Launa; Silva, 2024, p.4). Segundo esses autores, se algum desses critérios não estiverem presentes “a obra ou o conto fogem da esfera afrofuturista, sendo reclassificados, uma vez que o Afrofuturismo parte desses parâmetros basilares” (Launa; Silva, 2024, p. 4).

Para que uma obra seja considerada afrofuturista é importante deixar claros os critérios para que se compreenda a representatividades e o protagonismo negro. As obras com características do Afrofuturismo podem proporcionar uma educação antirracista e decolonial, sobretudo quando mediadas pelo professor, que atua como agente de transformação ao promover leituras que colocam em evidência a diáspora africana, seus saberes e culturas. Por meio de uma prática pedagógica comprometida, é possível criar espaços de reflexão crítica que valorizem identidades historicamente silenciadas e ampliem o repertório cultural dos estudantes. Conforme se aprofunda no tema, percebe-se que esse movimento se torna estético, político, cultural, filosófico e educacional capaz de modificar paradigmas que colocam a população negra em condições subalternas, desprovidas de poder. A literatura afrofuturista empodera o homem e a mulher negros, pois dá visibilidade às suas crenças, ao seu corpo sem estereotipação, à religiosidade, à existência no mundo de forma igualitária e com menos preconceitos.

Os grupos que foram historicamente silenciados diante da colonização resgatam seus valores na produção afrofuturista descartando a visão eurocêntrica de mundo. Essas produções trazem à tona novos conhecimentos e podem proporcionar novas formas de produzir uma educação que construa novas narrativas para as africanidades.

No artigo “O Afrofuturismo como dispositivo na construção de uma proposta educativa antirracista”, Souza e Assis (2019) reforçam que:

O Afrofuturismo é um movimento estético-político que produz ficções especulativas visando criar novas possibilidades de futuros para as pessoas negras, suscitando assim duas necessidades urgentes. Por um lado, a necessidade de autoconhecimento (conhecimento sobre si mesmo no mundo, o que envolve o conhecimento sobre sua história). Por outro lado, a busca pela continuidade dessas populações diante do atual quadro de genocídio, encarceramento em massa e epistemicídio que essa população vivencia cotidianamente. (Souza; Assis, 2019, p. 66).

Pode-se perceber que as obras afrofuturistas têm o potencial de contribuir significativamente para a desconstrução de estigmas há muito enraizados no pensamento humano. Por isso, é fundamental que essas obras contribuam para tirar da invisibilidade a diáspora africana e evidenciem questões que possam favorecer uma educação antirracista. Os mesmos autores ainda complementam que em tempos de tráfico humano e escravidão, os africanos sequestrados precisavam passar por ritual que consistia em dar nove voltas em torno de uma “árvore do esquecimento” representando a eliminação dos vínculos com sua origem. Portanto, o ritual acontecia porque “apagar o passado é eliminar qualquer tentativa de lembrança de si e os seus, comprometendo o entendimento do presente e a construção do futuro” (Souza; Assis, 2019, p. 67).

Diante disso, pode-se considerar que as obras afrofuturistas tendem a representar um resgate das individualidades e um retorno simbólico à terra africana, alinhado à perspectiva de um futuro que busque minimizar preconceitos e valorizar o conhecimento ancestral. Ao criarem enredos afrofuturistas, portanto, os artistas arquitetam:

[...] universos narrativos especulativos, intergalácticos, inter-raciais e interespecies, criam ambientes onde outras formas de saber, outras tecnologias vindas de territórios marginalizados, como o continente africano, ganham *status* de conhecimento, valorizado e reconhecido como tal (Denubila, 2024, p. 230).

A valorização dos saberes africanos, conforme a autora afirma, é fundamental para que a população marginalizada se veja como protagonista de sua própria história. Para isso, Denubila (2024, p. 237) ainda diz que para dar enfoque à cultura tradicional africana, é importante destacar nos textos com temáticas afrofuturistas a ancestralidade, o ato de nomear, a oralidade e a linhagem. Diante dessa perspectiva, em que elementos fundamentais constitutivos da cultura africana sejam intensamente revisitados, é possível construir narrativas que valorizem a estética, a cultura e reforcem os saberes ancestrais.

O Afrofuturismo vem se configurando como um movimento relevante na literatura brasileira e nas artes, pois pode possibilitar a reconstrução de visões historicamente deturpadas. Ao permitir que a história seja recontada sob a perspectiva dos afrodescendentes — e não mais exclusivamente pelo olhar do colonizador —, esse movimento abre espaço para novas interpretações do passado. Assim, pensar nas produções afrofuturistas como objetos que podem promover outras leituras de uma história que invisibilizou culturas e saberes africanos é também projetar um futuro no qual esses mesmos saberes e culturas possam ocupar o lugar de protagonismo que lhes foi negado.

2.1 O AFROFUTURISMO NA OBRA *O CAÇADOR CIBERNÉTICO DA RUA 13*

As obras literárias escolhidas para serem lidas na escola, por muito tempo, deixaram à margem a leitura de livros que dessem destaque a autores negros que pudessem relatar o processo de colonização do Brasil. Posto que a leitura é uma forma de posicionar-se no mundo, em suas práticas sociais e na comunidade em que vive, a comunidade negra teve sua voz silenciada por muito tempo. Enquanto sabe-se que “a leitura é um diálogo que se faz com o passado, representado pelos textos, em um contexto socialmente determinado, que é a nossa comunidade de leitores que nos diz ler, como ler e por que ler” (Cosson, 2021, p. 15), a leitura pela perspectiva negra ficou fora do currículo escolar por muito tempo.

A história da população escravizada era vista somente como objeto histórico, com a fala do branco, impedindo o negro de compartilhar sua narrativa. Com a tentativa de recontar e de recontextualizar a história da diáspora africana, em 2003, foi promulgada a lei 10.639 que em seu primeiro parágrafo incluía:

[...] o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil (Brasil, 2003).

Em 2008, a lei 11.645 altera a lei anterior e promulga em seu primeiro parágrafo:

O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil (Brasil, 2008).

A alteração realizada acrescenta o ensino da cultura indígena e seu papel na formação da sociedade brasileira. Ambas as leis também estabelecem que “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 da necessidade de compartilhar com os alunos a importância do povo africano e sua importância histórica na colonização, além de buscar dirimir toda e qualquer forma de preconceito e de racismo, o ensino na literatura busca contemplar temáticas que são narradas por autores negros. Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a habilidade EF69LP44 a ser apreendida no ensino fundamental II diz que o docente deve:

Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção (Brasil, 2018, p. 157).

Sendo assim, o trabalho com a literatura afrodescendente desempenha esse papel tão essencial ao desenvolvimento dos estudantes. Endossada pelos documentos oficiais, o Plano Político Pedagógico (2022) da Escola Municipal José Calil Ahouagi assegura um ensino que considera:

[...] que todos os sujeitos históricos e os grupos socioculturais aos quais pertencem, principalmente negros, indígenas, e pobres, tem história, memória e identidade dignas e merecedoras de serem conhecidas, contadas e estudadas no espaço escolar. Preconizar, no currículo da José Calil, as vozes ausentes destes sujeitos ordinários é um ato de resistência, de abertura de diálogo para entender e romper com o racismo estrutural e superar preconceitos de raça, gênero, classe social e religião (PPP, 2022, p.

35).

Evidencia-se, deste modo, a importância do currículo escolar que reconheça e valorize a diversidade de histórias, memórias e identidades presentes na sociedade. Ao destacar os negros, indígenas e pobres, a escola reafirma que esses sujeitos, historicamente marginalizados, devem ser incluídos como protagonistas no espaço escolar, contribuindo para a construção de um conhecimento mais plural e inclusivo. Além disso, a inclusão dessas vozes no currículo é apontada como uma ação de resistência e um passo crucial para combater o racismo estrutural e superar preconceitos de diversas naturezas. Esse posicionamento reflete o compromisso com uma educação antirracista, conforme as diretrizes da Lei 10.639/03 e da Lei 11.645/08, que instituem o ensino da história e da cultura afro-brasileira, africana e indígena nas escolas. O trabalho com a literatura que aborde tais temas leva os estudantes à reflexão crítica e ao diálogo, explicitando abordagens fundamentais para promover a equidade e a justiça social no ambiente escolar e na sociedade.

A ótica de que “reconhecer o racismo é a melhor forma de combatê-lo” (Ribeiro, 2019, p. 21) faz com que a leitura de textos literários que discutem o racismo em nossa sociedade também seja uma forma de dar a voz aos grupos que foram historicamente silenciados, pois é essa voz que tem o potencial de transformar a história contada pelo colonizador (Ribeiro, 2019, p. 80).

Quando se pensa no potencial que a literatura tem, Djamila Ribeiro (2023) ressalta que o “lugar de fala” é um caminho para refutar a historiografia tradicional e a hierarquização de saberes. Pode-se pensar na literatura como forma de transformar o indivíduo, construindo e reconstruindo seus valores sendo, pois, capaz de dirimir estigmas há muito impostos em nossa sociedade¹.

É nesse sentido que os textos de autoria negra congregam ideologias, crenças, revoltas com a intenção de desconstrução daquilo que comumente se pensa em relação à nossa história e, conseqüentemente, da posição do negro na construção do país e da sociedade atual. A leitura de obras que contemplem esses enredos

¹ O conceito de “lugar de fala” refere-se à compreensão de que cada sujeito enuncia a partir de uma posição social específica, atravessada por marcadores como raça, gênero, classe e sexualidade. Longe de significar que apenas determinados grupos podem falar sobre certos temas, o conceito propõe reconhecer as experiências e vivências historicamente marginalizadas como legítimas formas de saber, desestabilizando as hierarquias impostas pelo conhecimento hegemônico. No pensamento de Djamila Ribeiro (2023), “lugar de fala” é, portanto, uma ferramenta teórica e política que visa ampliar o debate, promovendo uma escuta ativa e crítica das vozes silenciadas.

possibilita olhares diferentes e ressignificados sobre a sociedade racista em que vivemos, potencializando a mudança no agir e no pensar.

Em relação à democratização do acesso à literatura, Antonio Candido assevera que “é impossível conceber uma sociedade democrática na qual grande parte da população é privada de viver com dignidade por causa da cor da pele, e na qual é submetida a formas degradantes de discriminação” (Candido, 2023, p. 256).

A escola deve fazer uso do texto literário para desconstruir a visão discriminatória dos jovens. Quando a leitura literária na escola é proposta para dar voz a quem a teve historicamente silenciada, busca-se a diversidade de experiências e a cisão de uma visão universal (Ribeiro, 2023, p. 60). A esse respeito, Djamila Ribeiro (2023) nos lembra que:

os saberes produzidos pelos indivíduos de grupos historicamente discriminados, para além de serem contradiscursos importantes, são lugares de potência e configuração do mundo por outros olhares e geografias (Ribeiro, 2023, p. 75).

Tendo como orientação a necessidade de colocar a voz negra cada vez mais contundente no ambiente escolar para que ressoe nas diversas esferas sociais que circundam os estudantes, esta pesquisa tem como projeto de leitura um romance que abarca questões afrofuturistas. Embora o objetivo não seja categorizar as características desse conceito, será importante fazer com que os discentes reconheçam nessa narrativa parte de um processo de reconstrução da história afrodescendente.

O Afrofuturismo é um movimento artístico que possibilita uma nova leitura sobre as pessoas negras, colocando-as não como coadjuvantes, mas, sim, como protagonistas. Essas obras procuram destacar a cultura africana, buscando desmitificar estereótipos sociais.

O autor brasileiro afrofuturista Fábio Kabral, autor da obra em estudo, em um artigo para a revista digital *Articulação de linguagens* (2020), diz que “esse movimento de recriar o passado, transformar o presente e projetar um novo futuro através da nossa própria ótica [...] é a própria definição de Afrofuturismo” (Kabral, 2020). O autor ressalta ainda que falar de Afrofuturismo é entender que o movimento abarca o protagonismo negro não somente em seus personagens, como também na autoria de homens e mulheres negros para assim seguir com suas narrativas.

As autoras Andréa Borges de Medeiros e Gisela Marques Pelizzoni (2023) em seu *Tempos de reinados: imaginários do congado em práticas de escola* reforçam que as práticas na escola que trazem as relações étnico-raciais levam os estudantes a pensar a memória de afro-brasileiros, a história de sua comunidade e enfatiza ainda que todos (negros e não negros) deveriam se interessar pela ancestralidade negra com uma educação sem preconceitos, sem racismo e sem discriminação.

Vale salientar que, como docentes de Língua Portuguesa e de Literatura, temos a obrigação de integrar em nossos planos de ensino, de aula e da escola discussões raciais e sobre minorias estigmatizadas. A leitura de *O caçador cibernético da Rua 13*, então, tem o propósito de buscar uma visão antirracista, abarcando o conhecimento sobre o movimento afrofuturista, gerando leitores críticos e cômnicos de seus papéis sociais.

3 OBJETIVO GERAL

O objetivo geral ao longo deste trabalho foi propor uma reflexão acerca de uma obra caracterizada como literatura afrofuturista, apontando a importância do protagonismo negro e da negritude, buscando desconstruir estereótipos já consolidados na sociedade. Nesse sentido, a leitura de *O caçador cibernético da Rua 13*, de Fábio Kabral, foi utilizada como instrumento central para alcançar esse objetivo, uma vez que a obra permite explorar, de forma crítica, a construção do personagem principal sob a perspectiva do protagonismo negro. A análise centrou-se na representação da negritude em um universo ficcional marcado por tecnologias avançadas e elementos culturais afro-brasileiros, ressaltando como o personagem principal se insere no enredo com autonomia, complexidade e profundidade. Além disso, os conflitos existenciais vivenciados por ele foram examinados como reflexos das tensões sociais, identitárias e raciais que marcam a realidade de muitos sujeitos negros, contribuindo, assim, para uma leitura crítica e antirracista por parte dos estudantes.

3.1 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Promover atividades de leitura, compreensão e escrita, estruturadas na sequência expandida de Rildo Cosson (2021).
- Elaborar uma sequência de atividades ancoradas em Cosson (2021) seguindo as necessidades dos alunos do ensino fundamental II.
 - Valorizar a leitura de textos contemporâneos que abordam o protagonismo negro e a negritude.
 - Estimular o pensamento crítico.
 - Proporcionar atividades em grupo, estimulando a interação, o companheirismo e a capacidade de trabalhar em conjunto.
 - Conhecer os aspectos do movimento afrofuturista na construção da narrativa, do personagem e do enredo.
 - Ampliar o repertório cultural através da leitura compartilhada e protocolada do livro *O caçador cibernético da Rua Treze* a partir da compreensão da importância da desconstrução de estereótipos de personagens já constituídos no imaginário coletivo.

- Analisar a construção do tempo na obra em estudo e perceber a importância que tem sobre a construção do personagem principal, seu processo conscientizador e sua existência naquele contexto.
- Observar o espaço da narrativa e suas características afrofuturistas.
- Compreender a técnica do *flashback* e sua importância na observação dos conflitos do personagem principal.
- Investigar o perfil do personagem principal, sua construção e a importância do seu passado como elemento determinante para os conflitos psicológicos que o acompanham durante o enredo.
- Construir um diário de leitura para anotações acerca das atividades propostas.
- Produzir uma narrativa verbal a partir de um texto não verbal (imagens narrativas) em que o enredo apresente características afrofuturistas.

4 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Esta pesquisa teve como intento a ampliação de letramento literário, fazendo uso dos conceitos de leitura protocolada de C. V. Coscarelli (1996), da sequência expandida e de círculos de leitura de Rildo Cosson (2021) e de leitura compartilhada de Teresa Colomer (2007). A partir do conceito de letramento literário, tendo a escola como espaço preponderante para a difusão desse conhecimento, a leitura de textos literários deve ultrapassar seus muros e ser parte da vida social dos estudantes. Para construir com os alunos conceitos importantes sobre o personagem, utilizamos estudiosos como Brait (2017) e Candido (2009) e, para o letramento racial a partir do protagonismo negro e negritude, partimos dos estudos de Gonzalez e Hansenbalg (2022), Brookshaw (1983), Bernd (1998). Com isso, acredita-se que o trabalho proposto tenha relevante importância nesse processo de ampliação de letramento literário na vida dos discentes.

4.1 LETRAMENTO LITERÁRIO: DO AMBIENTE ESCOLAR AO COTIDIANO DA VIDA SOCIAL

Para compreender melhor o conceito de letramento literário, precisa-se identificar quais foram os primeiros usos deste termo e como vem sendo construído no decorrer do tempo.

Em *Letramento: um termo em três gêneros* (1998), Magda Soares diferencia os termos letramento e alfabetização consolidando seus conceitos de forma distinta, porém complementares. O sujeito alfabetizado é aquele que consegue decodificar as letras, portanto lê e escreve. No entanto, isso não significa que seja um indivíduo letrado. Segundo Soares (1998), “o letramento é resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e a escrever: o estado da ação que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (Soares, 1998, p. 18).

Nesse sentido, o letramento consiste na forma como uma pessoa ou um grupo de pessoas apropria-se do ato de ler e de escrever para se posicionar no mundo. O letramento ultrapassa a ação de apenas decodificação, sendo a forma como se usa a leitura e a escrita como prática social (Soares, 1998, p. 21).

Considerando ainda o exercício da leitura e da escrita como práticas sociais essenciais ao ser humano, como forma de compreensão do mundo, Magda Soares

afirma que está implícita, nesse conceito, “a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprende a usá-la” (Soares, 1998, p. 17). O letramento literário transforma o sujeito em um ser pensante e atuante.

Paulino e Cosson em seu texto “Letramento literário: para viver a vida dentro e fora da escola” (2009) afirmam que a “leitura de obras literárias cumpre um papel importante no desenvolvimento do ser humano [...]” (2009, p. 69). Assim, começa-se a entender que essa atividade de leitura de obras literárias também é um processo de letramento que “não há uma definição única e universal” (Paulino; Cosson, 2009, p. 63), visto que esse conceito tem se modificado ao longo do século XX. Sob essa perspectiva, existem dois eixos de definição: o primeiro é a alfabetização; o segundo, o conjunto de práticas sociais. Dessa forma, há uma retomada sobre o que é dito por Magda Soares (1998), já que a alfabetização é decodificação, a decifração das letras e, o processo de leitura e escrita, seria responsável pela transformação do indivíduo em suas práticas sociais.

Para que o letramento seja compreendido na atualidade, parte-se do segundo eixo, ou seja, do uso da leitura e da escrita nas práticas sociais. Tem-se o “letramento literário como o processo de apropriação da literatura enquanto construção de sentidos” (Paulino; Cosson, 2009, p. 67). Com isso, ele não tem fim; não começa e termina na escola, mas continua durante toda a vivência do ser humano. Trata-se da apropriação da literatura de forma contínua, em transformação permanente, uma aprendizagem que acompanha o ser durante toda a vida e não somente como parte de um processo escolar.

Pode-se entender, portanto, que a escola é um lugar propício para a construção e desenvolvimento do letramento literário, tendo o dever de envolver os estudantes no mundo da leitura e mostrá-los como a literatura tem o poder transformador na construção de sua própria identidade.

Com a leitura literária, constrói-se um amplo repertório cultural e sua experiência é capaz de dar formas diferentes de ver o mundo. Rildo Cosson, em seu *Letramento literário: teoria e prática* (2021), afirma que através da leitura literária na escola “encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos” (Cosson, 2021, p. 16). Para que as habilidades propostas pelo letramento literário sejam eficazes, a escola tem importante papel nessa função. Como já visto anteriormente, o letramento perpassa a condição de o ser humano entender suas

práticas sociais. Para que os estudantes entendam seu modo de pensar e de agir no mundo, a escola precisa proporcionar conhecimento para o desenvolvimento desta competência. Para isso, a escola tem papel fundamental na formação do leitor no que tange à prática da leitura, construindo e reconstruindo a prática que nos humaniza (Cosson, 2021, p. 23).

Na acepção de Cosson (2021), o ensino de literatura se pauta em um currículo pré-estabelecido não abarcando os tópicos necessários para que se promova de forma efetiva o letramento literário. O autor entende que “estamos diante da falência do ensino da literatura” (Cosson, 2021, p. 23). Para que não ocorra o que foi afirmado, indica-se trabalhar com a leitura de forma sistemática, organizada, segundo objetivos para formação do aluno no ambiente escolar.

Visando, assim, à habilidade da leitura do texto literário, devemos pensar a escola como o ambiente em que o letramento literário pode acontecer. A leitura escolarizada, direcionada e com objetivos claros permite o acesso à literatura a partir da concepção de que:

[...] o processo do letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio (Cosson, 2021, p. 12).

O ensino da literatura na escola, portanto, é uma forma de conhecimento de si e do outro e uma necessidade imprescindível na formação de um leitor crítico e perspicaz. Cosson (2021) propõe que a “leitura literária seja exercida sem o abandono do prazer, mas com o compromisso do conhecimento que todo saber exige” (Cosson, 2021, p. 23).

É importante salientar que o ensino da literatura é visto como objeto de estudos de normas sintáticas e/ou mero cumprimento do que está exposto no livro didático e/ou no conteúdo programático do currículo escolar. Acredita-se que há uma necessidade cada vez mais premente de transformar o ensino da leitura literária em uma maneira eficiente de proporcionar pensamentos críticos, novas experiências, realidades diferentes daquelas já vivenciadas no cotidiano dos alunos. Se o professor tem como intento que os alunos leiam mais, escrevam mais, tenham ampliação de letramento literário, não podemos acreditar que o estudo do texto como pretexto para normas sintáticas seja o mais adequado. Para isso, é importante ampliar o repertório

cultural do estudante com um processo de leitura transformador e eficiente. Neste sentido, Lajolo afirma que:

O problema é que atividades sugeridas indiferenciadamente para muitos milhares de alunos, distribuídas em pacotes endereçados e anônimos e despreparados professores, passam a representar a varinha mágica que transformará crianças mal alfabetizadas e sem livros disponíveis em leitores (Lajolo, 1993, p. 72).

Para a efetiva proposta da leitura na escola, não se pode considerar adequado um modelo único, mas algo adaptável a cada contexto escolar. Para que melhor se entenda que o processo de letramento literário e a ampliação de repertório sejam realmente consolidados, é preciso partir da individualidade de cada um para concretização da aprendizagem. Pensando em um letramento literário que perpassa a construção individual do conhecimento de literatura, Paulino e Cosson (2009) afirmam que:

[...] partindo da simples prática individual, ligada à habilidade de ler e escrever, letramento, letramentos e multiletramentos referem-se hoje a competências complexas voltadas para o processo de construção de sentidos (...) (Paulino; Cosson, 2009, p. 66).

Essa prática individual de leitura pode e deve envolver textos multimodais em que a leitura imagética e as inferências que elas proporcionam aumentem a capacidade de leitura do estudante possibilitando leituras de mundo de diferentes ângulos. A leitura e a recepção do texto realizadas de forma individual, sem uma primeira interferência da leitura do outro, são importantes, todavia, compartilhá-las amplifica o olhar sobre o texto. Nessa esteira, a leitura compartilhada, ou seja, quando há a possibilidade de interagir com seus pares para expor suas percepções sobre o texto lido ou fazer a leitura junto com o outro, tem um papel importante, uma vez que possibilita tornar os discentes leitores capazes de falar sobre livros, sobre suas leituras, relacionando assuntos e temas de forma a exercer práticas sociais conforme seu repertório é expandido. Teresa Colomer (2007) afirma que “a leitura autônoma, silenciosa, de gratificação imediata e livre escolha, é imprescindível para o desenvolvimento das competências leitoras” (Colomer, 2007, p. 125). Ela também diz que:

[...] compartilhar as leituras não apenas estabelece vínculos entre os leitores

de algum livro em um momento determinado, como se conecta com sua tradição cultural. A escola deve velar para que assim seja, já que as novas gerações têm direito a não ser despojadas da herança literária da humanidade (Colomer, 2007, p. 151).

Consoante à ideia de que ler em conjunto propicia o experimento da leitura em uma dimensão socializadora (Colomer, 2007), proporcionando troca de experiências entre seus pares, evidencia-se a escola como o lugar capaz de “criar espaços privilegiados de leitura compartilhada [...] e construir um sentido entre todos os leitores” (Colomer, 2007, p. 148).

A leitura literária, nesse ínterim, precisa ser vista na escola como tendo:

[...] a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito de linguagem (Cosson, 2021, p. 30).

Diante da compreensão de que o letramento literário é capaz de ampliar o conhecimento do aluno, tornando-o mais crítico em suas escolhas e dando maior repertório sociocultural, destaca-se o ensino da literatura como algo imprescindível na formação humana.

4.2 O ENSINO DA LITERATURA NA ESCOLA

Partindo do pressuposto de que os textos literários na escola, em muitas ocasiões, são utilizados para o desenvolvimento de questões alheias à literatura, externos à complexidade que a leitura literária deve ter, deve-se construir práticas que deem ao texto literário a sua legitimidade de compreensão crítica de si e do outro. Cosson (2021) afirma que:

[...] estamos diante da falência da literatura. Seja em nome da ordem, da liberdade, ou do prazer, o certo é que a literatura não está sendo ensinada para garantir a função social de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza (Cosson, 2021, p. 23).

Nesse sentido, a escola precisa levar ao aluno conhecimentos que o permitam compartilhar a leitura, capacitá-lo a ler com eficiência, promovendo estratégias que o provoquem a construir uma interpretação profícua do texto lido. Para isso, a leitura

literária precisa ser realizada de forma organizada e sistemática seguindo certos preceitos que capacite os estudantes a construir juízos de valor relevantes.

A partir da compreensão de que o letramento literário torna o discente capacitado nas diversas práticas sociais, é responsabilidade da escola tornar o aluno capaz de vivenciar essas práticas de forma consciente e responsável (Cosson, 2021).

O ensino da literatura, no entanto, não deve ser construído a partir da perspectiva de que os alunos nada sabem a respeito dos textos literários. Desde o início de sua escolarização, o discente tem contato com obras infantis, tais como os contos de fada, por exemplo. Também se deve levar em consideração a possibilidade de o contato da leitura acontecer fora do ambiente escolar: seja pela família ou de outra forma (como ações sociais, uso da biblioteca, dentre outras possibilidades).

Diante disso, a escola precisa associar o que os estudantes já têm de conhecimento literário e expandi-lo. Como o trabalho aqui proposto acontece com os alunos de ensino fundamental II, entende-se que já venham com uma percepção literária, embora, como já mencionado, as atividades sejam, muitas vezes, focadas em regras sintáticas e morfológicas.

Como forma de aprofundar o ensino na escola e promovê-lo com qualidade, Cosson (2021) afirma que a leitura implica troca de sentidos, não somente entre leitor e autor, mas também no compartilhamento na sociedade em que está inserido. Assim, a escola é o lugar propício para que a leitura não seja puramente considerada uma atividade escolar, mas, sim, troca de sentidos e significados entre os pares, em que se colocam as diferentes interpretações e visões.

Cosson (2021) reitera que o processo de ler não deve ser dissociado do processo de escrever, pois a prática de leitura do texto literário pode explorar muitas das potencialidades das linguagens. Reforça-se, aqui, o papel da escola na produção desse conhecimento:

O letramento literário conforme o concebemos possui uma configuração especial [...] o processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio. Daí sua importância na escola, ou melhor, sua importância em qualquer processo de letramento, seja aquele oferecido pela escola, seja aquele que se encontra difuso na sociedade (Cosson, 2016, p. 12).

Para transmitir aos estudantes o letramento literário que o coloca em uma posição crítica, exercendo uma função social no mundo, além de envolver o leitor nas

emoções que a literatura é capaz de proporcionar, destaca-se que para a escola tornar o discente um bom leitor, é sua função fazê-lo agenciar o sentido do mundo através dos textos que lê e que a “leitura é um concerto de muitas vozes e nunca um monólogo” (Cosson, 2021, p. 27).

Para alcançar essa compreensão, o ensino da literatura passa por uma sistematização, uma organização que é imprescindível para a legitimidade desse percurso. Sendo assim, é necessário estabelecer os objetivos pretendidos com a leitura do texto escolhido de forma que seja eficiente em seu cumprimento. Para isso, a leitura escolhida pelo professor deve ser balizada pelo que “ele conhece de seus alunos e da leitura deles, pelo que conhece da língua, linguagem e de literatura” (Lajolo, 1993, p. 73).

Como o letramento literário na escola pretende inserir os discentes de maneira cada vez mais eficiente em suas práticas sociais, toma-se como premissa o que nos diz Gustavo Bernardo (2013) no que tange à leitura: ler bastante prepara o estudante para pensar, portanto, habilitando-o para a vida. O mesmo autor ainda afirma que a literatura nos livros didáticos é deturpada e nefasta porque não leva os alunos a lerem as obras e, sim, a decorar as características do período literário a que pertencem (Bernardo, 2013).

Quando as aulas de literatura proporcionam a leitura de textos significativos e potentes, promovendo o letramento literário por meio da interação e dos círculos de leitura, é possível perceber, a partir da escrita de Gustavo Bernardo em *Conversas com um professor de literatura*, que o texto literário leva “o leitor a acompanhar os acontecimentos narrados por outra perspectiva que não a sua: ou a do narrador ou a do protagonista” (Bernardo, 2013, p. 83-84). Com isso, formam-se jovens mais críticos e com olhar mais criterioso diante do que é estabelecido em seu meio sociocultural.

Para ratificar a importância do ensino da literatura na escola, é importante ter como suporte a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que guia as competências e habilidades a serem desenvolvidas. A BNCC preconiza o desenvolvimento do “senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais” (Brasil, 2018, p. 65) como uma das competências específicas da área de linguagens. A partir da competência citada, compreende-se que a literatura no ensino fundamental II proporciona, dentre outras coisas, a habilidade de respeitar as diferentes culturas.

No eixo da leitura, o documento diz que deve ser feita para promover a:

[...] fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades (Brasil, 2018, p. 71).

Para que essas habilidades propostas pela BNCC sejam alcançadas de forma eficaz, faz-se necessário utilizar a leitura na escola como movimento socializador, em que a partilha de conhecimentos seja um importante eixo no desempenho de promover as competências necessárias para o indivíduo ler fluentemente, compreender o que lê e compartilhar suas impressões acerca da leitura realizada.

Sobre a importância de compartilhar a leitura, Colomer (2007) atesta que devemos:

[...] socializá-la, ou seja, estabelecer um caminho a partir da recepção individual até a recepção no sentido de uma comunidade cultural que interpreta e avalia. A escola é o contexto de relação onde se constrói essa ponte e se dá às crianças a oportunidade de atravessá-la (Colomer, 2007, p. 147).

No sentido de promover a leitura como movimento socializador, Colomer e a BNCC comungam do mesmo pensamento: o propósito da escola deve ser o de formar leitores capazes de se posicionar diante de questões sociais, ler fluentemente, compartilhar suas leituras, posicionar-se criticamente, escrever com fluidez.

4.3 LETRAMENTO RACIAL PARA A PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Pensar a literatura como objeto de ensino implica revelar aos estudantes um mundo de possibilidades em que várias dimensões podem ser alcançadas. Através da leitura de textos literários, é possível construir e instigar pensamentos críticos acerca das diversidades sociais e culturais e o impacto que elas causam no comportamento humano.

Diante dessa perspectiva, a literatura é uma ferramenta essencial para discutir como o racismo está incutido em nossa sociedade, sendo capaz de desconstruir diversos paradigmas que ainda estão imersos no pensamento e ações do ser humano. Para identificar que as diferenças raciais ainda existem e que o preconceito enraizado nos meios sociais não desapareceu, é preciso fazer uma reflexão sobre os diversos movimentos que se estenderam durante o período pós-abolicionista e como a

literatura pode ser usada para minimizar estereótipos existentes na consciência humana.

O movimento de Negritude surgiu como um projeto político e cultural na década de 1930, articulado por estudantes negros africanos e caribenhos residentes em Paris. Em 1934, com a criação do jornal *L'Étudiant Noir*, pensadores como Aimé Césaire, Léon-Gontran Damas e Léopold Sédar Senghor passaram a defender a valorização da cultura e da identidade africana como forma de resistência ao colonialismo e ao eurocentrismo. O termo “Negritude” foi utilizado pela primeira vez em 1935 na própria publicação e logo se consolidou como conceito central do movimento. A partir disso, a Negritude desencadeou manifestações em diversas partes do mundo, promovendo a afirmação dos valores culturais, sociais e políticos da população negra. No Brasil, esse movimento também repercutiu, incentivando reflexões e ações voltadas para a tomada de consciência sobre o que significa ser negro em uma sociedade marcada pelo racismo estrutural e pela negação da identidade afrodescendente. Esse conceito de Negritude criada em meio aos movimentos vanguardistas europeus construiu um debate acerca do mundo sobre a posição do negro nas sociedades em que vive. Mesmo sendo de grande importância para o desencadeamento de outros diversos movimentos antirracistas, esse conceito já não existe como forma primeira de sua utilização “*Negritude/negritudes*: substantivo próprio ou comum? Movimento político, social, literário, tudo isto ao mesmo tempo, ou vocábulo utilizado simplesmente para se referir ao fato de se referir à raça negra?” (Bernd, 1988, p. 10).

Essa provocação é feita logo no início do livro *O que é negritude* de Zilá Bernd (1988) diante de um termo polissêmico que ganhou outras conotações no decorrer da história. Tendo em vista que desde sempre a população negra precisou e precisa se afirmar na atualidade, é necessário perceber que essa afirmação é primordial para a desconstrução do estereótipo criado no decorrer dos tempos. “O estereótipo parte de uma generalização apressada: toma-se como verdade universal algo que foi observado em um só indivíduo” (Bernd, 1988, p. 11). Dessa forma, a visão que se formou diante da população negra escravizada e posteriormente liberta é uma das questões que reforça o preconceito até hoje. A visão da mulata sexualizada, do homem negro perigoso, sem educação, incapaz de pensar como um ser humano, animalizado, subserviente, dentre tantas outras estereotipações são elementos que constituem o olhar racista.

Ao pensar a raça negra como biológica e socialmente inferior durante séculos

de dominação branca faz reforçar todo e qualquer estereótipo negativo criado sobre este grupo social. Embora cientistas da UNESCO, em 1964, tenham chegado à conclusão de que todos os povos têm potencialidades iguais, as diferenças entre eles se explicam aparentemente pela história cultural (Bernd, 1988). Mesmo que tais constatações sejam irrefutáveis visto que esclarece que o homem negro pode ter total acesso ao mundo das ideias,

elas não dissipam em poucas décadas os estereótipos negativos construídos em relação aos negros durante séculos, principalmente porque – e esta é outra estratégia dos grupos interessados na manutenção do preconceito e da discriminação – a grande massa da população não tem acesso ao conhecimento científico, continuando a repetir, até por força da inércia, as ideologias racistas a esta altura já profundamente enraizadas nos corações e nas mentes das pessoas (Bernd, 1988, p. 14).

Esse movimento parte do princípio de que a Negritude se refere a quem pertence à raça negra e é vista enquanto coletividade, sendo responsável pela tomada de consciência e a reivindicação do homem negro perante a própria raça e perante a afirmação de identidade. O movimento também engloba característica de um estilo artístico e literário e o conjunto de valores da civilização africana (Bernd, 1988).

Como os movimentos da Negritude espalhados pelo mundo têm diferentes significados, no entanto bem próximos de um mesmo objetivo, alcança a consolidação e a afirmação da identidade negra e retira o homem preto da alienação. Nesse sentido, Bernd (1998) diz que:

entendida como um processo dinâmico e não como alvo estático a ser atingido, a busca de identidade não se esgotou com o movimento que representou sua culminância: a Negritude. Ao contrário, podemos entendê-la como um momento que possibilitou a eclosão de uma postura autônoma dos intelectuais e a maturação de uma *literatura negra*. Em resumo: a Negritude como tomada de consciência propiciou a emergência de um discurso literário negro que se transformou no lugar por excelência da manifestação do *eu-que-se-quer-negro* (Bernd, 1988, p. 53).

A extinção do movimento da Negritude “evolui para um processo contínuo de afirmação identitária” (Bernd, 1988, p. 54). Isso leva a constantes e inúmeros movimento que reafirmam a presença do negro como sujeito pensante, repleto de ideias e de ideais, capazes de transformar a humanidade. Nessa vertente, a literatura negra se constrói para expressar a consciência de uma raça, ou seja, “mais do que proporcionar o prazer estético, o escritor negro pretende oferecer aos membros de

seu grupo a consciência mítica de que eles necessitam para fundar sua identidade” (Bernd, 1988, p. 54).

Entretanto, a presença do negro na literatura no início da produção literária brasileira ainda é constituída de estereótipos, sendo ele “uma camisa de força” para controlar socialmente o indivíduo, congelando sua personalidade e apagando a sua individualidade (Brookshaw, 1983).

A representatividade negra na produção literária ainda está associada ao preconceito construído no período escravagista e pós-escravagista. Como se vê,

o preconceito contra o negro tem sido e ainda é um dos mais arraigados em nossa experiência histórica em virtude dos séculos de escravidão. O negro, mesmo antes de ter sido escravizado, tinha um defeito que para muitos serviu de justificativa para sua escravatura, e esse defeito era sua cor (Brookshaw, 1983, p. 12).

Esse preconceito criou estigmas, tais como a maldade associada à cor preta, enquanto a virtude é associada à cor branca. Ao colocar o negro na construção dos personagens literários, o simbolismo da dualidade branco e preto é incutido de forma que a:

assimilação à cultura metropolitana da burguesia implica naturalmente a glorificação da cor branca com todos os seus correlatos de beleza e pureza e o ódio à negritude, que significa o lado oposto. A desassimilação causaria uma reavaliação da negritude e enfatizaria seu lado positivo, ou seja, sua associação com a fantasia e a fecundidade; reavaliaria também a cor branca enquanto símbolo de morte e esterilidade (Brookshaw, 1983, p. 21).

No entanto, esses dois simbolismos, o branco e o preto estão imersos nos valores sociais, fazendo refletir ainda na produção literária por décadas, ou seja, quando se olha para a criação literária que tem o negro como personagem, a direção que é dada sobre ele é sempre do escritor branco, especialmente no início da literatura brasileira. Nesse caminho, o escritor branco apresenta estereótipos de personagem que estão sempre dentro de um conjunto. Mesmo os autores abolicionistas brancos consolidam seu fazer literário de acordo com um dos estereótipos já traçados.

No livro *Raça e cor na literatura brasileira* de David Brookshaw (1983), a figura do negro estereotipado na ficção tem presença marcante. O autor ressalta na literatura pós-abolicionista que “o ‘Escravo Fiel’ tornou-se o negro que era o eterno escravo, incapaz de contribuir positivamente para o desenvolvimento da nação” (Brookshaw, 1983, p. 16).

O estereótipo do Escravo Fiel, embora não desaparecesse por completo, deu primazia aos estereótipos do Escravo Imoral e do Escravo Demônio, ambos os quais eram prontamente reconhecidos pelos leitores porque eram baseados no preconceito tradicional dos brancos contra os negros. O Escravo Imoral era a escrava robusta, sempre querendo sexo com seu senhor; o Escravo Demônio era o “quilombola”, ou fugitivo, que deu as costas à tutela do senhor branco, confirmando, assim, sua selvageria (Brookshaw, 1983, p. 32-33).

Ainda nessa perspectiva de olhar os personagens constituídos no início da produção literária brasileira, observa-se a inserção de outro grupo responsável pela construção da nação, ou seja, o indígena. Ao inseri-lo nos personagens ficcionais, os autores reforçam ainda mais o preconceito em relação à população negra, pois, nas obras, os indígenas são corajosos e independentes, diferente do que já fora estabelecido para o homem negro escravizado.

A natureza do personagem literário negro perpassa várias etapas de diferentes visões de autores brancos e autores negros. Esses últimos demoraram a surgir devido a uma falsa sensação de democracia. Pode-se dizer que mesmo os mais bem intencionados não deixaram de colocar marcas de preconceito quando se falava da raça negra. Quando o negro surgia com características positivas, devia-se ao seu branqueamento, à mistura de raças.

As características mais preconceituosas incutidas nos personagens negros vão diminuindo à medida que ganham maior visibilidade no país. No entanto, as produções não estavam preocupadas com as questões raciais, mas, sim, com uma produção essencialmente artística. Com a mudança na caracterização do personagem negro, um novo estereótipo surge na produção literária.

O novo estereótipo positivo do negro despreocupado nasceu do estereótipo negativo do selvagem negro, embora no final das contas seu efeito pudesse ser só negativo, pois ele apenas confirmava os negros como intrinsecamente diferentes dos brancos. Felicidade, inocência infantil e espontaneidade, superstição, tudo confirmava a superficialidade pitoresca do negro e explicava sua dependência social e econômica dos brancos (Brookshaw, 1983, p. 96).

A visão distorcida da raça negra evidencia-se pela ausência de escritores negros que demoraram a construir literatura no Brasil. Brookshaw (1983) afirma que essa ausência é resultado do “mito de que o Brasil é uma democracia racial” (Brookshaw, 1983, p. 149) e que o dinheiro “embranquece” os negros. Dessa forma, mesmo os escritores negros não escreviam literatura negra em que expressassem

sua identidade coletiva e individualidades culturais.

Catherine Lynette Innes *apud* Brookshaw (1983, p. 152) constata que há três categorias de escritores negros no Brasil. O escritor que oculta suas origens e identidade, escrevendo como um nativo sem questionar o preconceito; o escritor que protesta abertamente contra a opressão política e econômica de seu povo e o escritor que faz referência à sua cor para ganhar a compaixão do branco.

Sendo assim, a escrita dos autores negros estava relacionada com o seu tom de pele: quanto mais próximo da pele branca, menos lutava pelas causas sociais.

No entanto, pode-se perceber que a literatura contemporânea negra sai desse lugar de apagamento da cultura negra e se volta para as questões sociais que são cada vez mais necessárias no cenário atual. Os movimentos pela igualdade percorreram ainda muitos caminhos para uma produção literária significativa em que o negro fosse realmente protagonista de sua história.

Como fonte de conhecimento, faz-se necessário citar alguns movimentos que possibilitaram uma discussão mais ampla, ancorada na realidade da população negra deste país. O Teatro Universal Negro do Experimental (TEM) no Rio de Janeiro exerceu grande influência na consolidação da luta pela igualdade; o Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial (MNU) e a Frente Negra Socialista, ambos de São Paulo, também foram fundamentais para a luta antirracista. A carta aberta à população sobre o MNU dizia que:

o Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial foi criado para ser um instrumento de luta da comunidade negra. Este movimento deve ter como princípio básico o trabalho de denúncia permanente de todo ato de discriminação racial, a constante organização da comunidade para enfrentarmos todo e qualquer tipo de racismo (Gonzalez; Hasenbalg, 2022, p. 62).

Aqui, vê-se claramente o intuito dos grupos de resistência formados para fortalecer a busca pela igualdade racial.

Na literatura, “Cadernos Negros” era um movimento que expandia o horizonte com poemas que denunciavam a desigualdade. Lélia Gonzalez (2022) afirma que “se trata de legítima defesa dos valores do povo negro. A poesia como verdade, testemunha do nosso tempo” (Gonzalez; Hasenbalg, 2022, p. 35). A autora ainda acrescenta que “é a Diáspora Negra dizendo que sobreviveu e sobreviverá, superando cicatrizes que assinalam sua dramática trajetória, trazendo em suas mãos o livro”

(Gonzalez; Hansenbalg, 2022, p. 35).

Todos esses movimentos surgem para questionar as práticas de preconceito racial da classe dominante. Para reforçar a compreensão do racismo no Brasil e da luta que precisa ser estabelecida por meio das artes, da literatura, de movimentos que reforçam a identidade negra, Carlos Hasenbalg (2002) esclarece que:

com relação ao racismo, além dos efeitos das práticas discriminatórias, uma organização social racista também limita a motivação e o nível de aspirações do negro. Quando são considerados os mecanismos sociais que obstruem a mobilidade social ascendente do negro, às práticas discriminatórias dos brancos devem ser acrescentados os efeitos derivados da internalização, pela maioria da população negra, de uma autoimagem desfavorável. Essa visão negativa do negro começa a ser transmitida nos textos escolares e está presente numa estética racista veiculada permanentemente pelos meios de comunicação de massa, além de estar incorporada num conjunto de estereótipos e representações populares (Gonzalez; Hasenbalg, 2022, p. 113-114).

Diante disso, compreende-se a legitimidade dos movimentos pela afirmação da identidade negra constituída no decorrer dos tempos e a necessidade de uma educação antirracista por meio do processo de letramento racial nas escolas. No entanto, é necessário ressaltar que a busca pela identidade deve considerar a multiplicidade de povos originários da África nos movimentos contra a discriminação racial. Em *Lugar de negro* de Lélia Gonzalez e Carlos Hasenbalg (2022), em capítulo intitulado “Movimento ou Movimentos negros?”, assinado individualmente pela estudiosa, é asseverado que:

os diferentes valores culturais trazidos pelos povos africanos que para cá vieram – iorubás ou nagôs, daomeanos, malês ou muçulmanos, angolanos, congoleses, ganenses, moçambicanos, etc. –, apesar da redução à “igualdade”, imposta pela escravidão, já nos levam a pensar em diversidade. Além disso, os quilombos, enquanto formações sociais alternativas, o movimento revolucionário dos malês, as irmandades (tipo Nossa Senhora do Rosário e São Benedito dos Homens Pretos), as sociedades de ajuda (como a Sociedade dos Desvalidos de Salvador), o candomblé a participação em movimentos populares etc. constituíram-se em diferentes tipos de respostas ao regime escravagista (Gonzalez, 2022, p. 25).

A pluralidade existente dos povos escravizados na resistência já existente no período escravocrata demonstra a inconformidade e a luta contra a subserviência que foram mostradas em expressões literárias estereotipadas por tantos autores brancos e negros.

Assim, para pensar em África e no que se espera a partir de movimentos

identitários da cultura e diáspora africanas, surge a Afrotopia.

Os Atrotopos é esse outro lugar da África, cujo advento precisa ser acelerado para a realização de suas auspiciosas potencialidades. Fundar uma utopia não é de modo algum se entregar a um doce devaneio, mas pensar espaços do real a serem alcançados por meio do pensamento e da ação; é discernir seus sinais e seus germes no tempo presente, a fim de fomentá-los. A Afrotopia é uma utopia ativa, que se atribui a tarefa de, na realidade africana, trazer à luz os vastos espaços do possível e fecundá-los (Starr, 2019, p. 14)

Essa proposta da Afrotopia permite pensar o ambiente escolar para fomento das ideias e de ações para desconstruir o que há séculos se manifesta na forma de racismo. A literatura e seu fazer crítico são elementos cruciais para dar visibilidade aos valores, crenças e culturas negras.

Com a mudança de pensamento e ações perante a diáspora africana e preservação da ancestralidade, os estudos necessitam englobar as perspectivas futuras para distanciar-se cada vez mais de ações discriminatórias. Isso é possível a partir do conhecimento proporcionado através de estudos referentes à grandiosidade da cultura africana.

O pensamento, a literatura, a música, a pintura, as artes visuais, o cinema, as séries televisivas, a moda, os cantos populares, a arquitetura e o ritmo das cidades são espaços onde se desenham e se configuram as formas vindouras da vida individual e social. O mundo de amanhã está em germe neste e seus sinais são decifráveis no presente (Starr, 2019, p. 133).

Partindo da visão de Starr (2019), fica evidente que a literatura pode ser esse lugar que propõe um mundo futuro diferente do que é experienciado até o momento. A literatura na escola pode proporcionar espaços de discussões tomando como relevantes o espaço do negro na construção da sociedade e sua função de protagonista da História. Além disso, é possível propiciar reflexões sobre o passado sombrio de escravidão e mudar a relação racial entre os povos. Starr (2019) ainda afirma que “o romance é provavelmente um dos lugares em que o existencial africano contemporâneo foi mais bem expresso – seu ser coletivo e a experiência singular dos destinos individuais, mas também seus sonhos e projeções” (Starr, 2019, p. 133).

Ao pensar na literatura negra construída até a contemporaneidade, é possível propor reflexões em que invisibilidade negra e sua estereotipação sejam desconstruídas. Portanto, o Afrofuturismo como produção artística e literária projeta o futuro baseado na ancestralidade, levando as africanidades para uma reflexão sem preconceitos.

A intervenção proposta neste trabalho com a leitura do livro *O caçador cibernético da Rua Treze* do autor Fábio Kabral torna-se importante, pois aborda a temática do Afrofuturismo. Com isso, os estudantes são capazes de ler criticamente o passado e os estereótipos criados acerca dos personagens negros em contrapartida com uma projeção futura, em que as individualidades são elementos fundamentais na construção da narrativa.

Nesse sentido, a cultura diaspórica africana é refletida com seriedade, proporcionando discussões críticas diante de temáticas que tangem acerca do preconceito racial, do preconceito religioso, do negro como protagonista de sua própria história e da relevância das individualidades. A leitura literária objetiva, nesse sentido, formar um leitor crítico e consciente em detrimento de posicionamentos racistas que ainda fazem parte da nossa sociedade.

5 ABRINDO PORTAS PARA O CONHECIMENTO: UMA PROPOSTA DE TRABALHO COM A LEITURA

A leitura literária é uma poderosa ferramenta de transformação, capaz de ampliar horizontes, estimular o pensamento crítico e promover a empatia. Por meio dela, os alunos entram em contato com diferentes realidades, culturas e perspectivas, desenvolvendo habilidades fundamentais para exercer a cidadania. Esta proposta de intervenção, realizada de forma sistematizada, insere os estudantes em uma experiência significativa de leitura. A leitura de *O caçador cibernético da Rua 13* (2017) na forma de sequência expandida, protocolada, compartilhada e preenchimento de cartões de função proporciona momentos de descoberta, reflexão e diálogo. Além disso, valoriza as vivências e amplia possibilidades de interpretação do mundo.

5.1 A LEITURA PROTOCOLADA COMO ESTRATÉGIA NA SALA DE AULA

A leitura protocolada proposta por Coscarelli (1996) tem como objetivo fazer pausas estratégicas para melhor compreensão da narrativa. Para melhor apreensão do que a obra pode proporcionar, o texto é interrompido e questões são levantadas a fim de compreender o que já foi lido e/ou antecipar o que poderá ocorrer no enredo. A autora propõe fazer:

[...] várias perguntas aos alunos para que eles façam previsões sobre o que vai acontecer. Para fazer isso, o aluno tem que ter entendido o que foi lido, e fazer projeções a respeito do que pode vir a acontecer. À medida que se avança no texto, mais informações devem ser lembradas e levadas em consideração, o aluno deve, então, fazer previsões e checar a compatibilidade dessas previsões com o que já é sabido do texto (Coscarelli, 1996, n.p.).

A leitura protocolada é uma eficiente ferramenta para fazer os alunos refletirem sobre o que estão lendo, fazer previsões sobre o que pode acontecer na história e levar os conhecimentos previamente adquiridos que são de fundamental importância para que se aprenda a ler com eficiência. Dessa forma, a leitura literária não possibilita somente o hábito de ler, mas também oferta instrumentos necessários para articular as linguagens do mundo com proficiência (Cosson, 2021).

O processo da leitura protocolada permite ao discente partilhar o conhecimento apreendido durante a leitura e ouvir o que os outros têm a dizer. Sabendo que as

interpretações entre os leitores podem e devem ser diferentes, promover a leitura protocolada fomenta a discussão e interpretação coletiva.

5.2 A SEQUÊNCIA EXPANDIDA NA LEITURA LITERÁRIA

Diante do propósito de promover o letramento literário capaz de integrar as práticas sociais dos discentes como forma de compartilhar leituras, saberes e posicionamentos críticos, é preciso estabelecer uma organização capaz de atingir tal objetivo.

Para sistematizar esse processo, diante da perspectiva de uma formação leitora, fizemos uso da sequência expandida proposta por Rildo Cosson (2021) como suporte para a realização das atividades. Cosson (2021) ratifica que, para possibilitar aos alunos condições de ler melhor, de escrever melhor, de relacionar o seu mundo com o ficcional, de torná-lo mais crítico, de construir o prazer na leitura, de tornar-se um leitor maduro, precisa-se, entender o processo em três grupos: o primeiro centrado no texto, o segundo centrado no leitor e, o terceiro, como uma forma conciliatória, i.e., o leitor e o texto são ambos importantes.

Ainda pensando no modo de compreender o texto literário, Cosson (2021) propõe três etapas, as quais são definidas como: antecipação, decifração e interpretação. A antecipação consiste na preparação que o leitor faz para leitura, nas variantes que leva em consideração e a postura que deve tomar diante da leitura, pois gêneros textuais diferentes requerem posicionamentos também diferentes. Na etapa da decifração, o leitor entra no texto de acordo com o conhecimento já pré-estabelecido, com a maturidade e a familiaridade com o assunto. A interpretação parte do processamento, das inferências da decifração que o leitor faz do texto. Nesse sentido, Cosson reforça que:

a interpretação depende, assim, do que escreveu o autor, do que leu o leitor e das convenções que regulam a leitura em uma determinada sociedade. Interpretar é dialogar com o texto tendo como limite o contexto. Esse contexto é de mão dupla: tanto é aquele dado pelo texto quanto o dado pelo leitor; um e outro precisam convergir para que a leitura adquira sentido (Cosson, 2021, p. 41).

É dever da escola tornar o estudante um leitor maduro, para isso é necessário ter um projeto de leitura bem estruturado. Cosson (2021) propõe a leitura do texto

literário a partir de sequências que possam transformar a leitura em algo realmente significativo: o uso da sequência básica e/ou da sequência expandida.

A sequência básica é constituída por quatro etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação. Cosson (2021) explica que a motivação é a apresentação do tema, de interação com a leitura a ser feita; a introdução é a apresentação do autor, da obra, do contexto de produção; a leitura é o processo propriamente dito, com uma organização, acompanhamento e objetivos a alcançar. Já a interpretação, é composta pelas inferências, construção de sentido dentro do conjunto formado por autor, leitor e comunidade.

A sequência expandida é uma importante parte do saber literário e sobretudo da aprendizagem sobre literatura (Cosson, 2021, p. 76). Para que possamos atingir nossos objetivos, consideramos que a sequência expandida tenha uma estrutura mais compatível com a pesquisa que se pretende empreender.

Assim como na sequência básica, a expandida também conta com quatro etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação. No entanto, a interpretação perpassa por mais de um momento, sendo a primeira interpretação uma apreensão global da obra em que “leva o aluno a traduzir a impressão geral do título, o impacto que ele teve sobre sua sensibilidade de leitor” (Cosson, 2021, p. 83). Nesse momento, o aluno coloca suas impressões sobre o que leu, expressa sua identificação ou não com os personagens. A primeira interpretação exige que o aluno expresse o que compreendeu da obra, seu interesse e se coloque de forma efetiva sobre essa sua “avaliação”. Para tanto, é necessário que a primeira interpretação passe por algumas noções que elencam a contextualização teórica, histórica, estilística, poética, crítica, presentificadora e temática. Rildo Cosson deixa claro em sua proposta que não necessariamente precisam ser trabalhadas todas essas contextualizações, podendo-se adequá-las de acordo com os objetivos almejados pelo professor. De todo modo, julgamos necessário exemplificá-las para que possamos demonstrar nossas escolhas metodológicas durante a intervenção.

A segunda interpretação da sequência expandida consiste na leitura aprofundada de alguns aspectos. Ela consiste em dar mais enfoque a algum elemento da narrativa, explorando suas particularidades:

[...] pode estar centrada sobre uma personagem, um tema, um traço estilístico, uma correspondência com questões contemporâneas, questões históricas, outras leituras, e assim por diante, conforme a contextualização

realizada (Cosson, 2021, p. 92).

É importante ressaltar que a primeira interpretação está relacionada com a contextualização e, a segunda, analisa mais detalhadamente algum aspecto da obra, podendo ou não ser realizada em conjunto. O aluno pode, em sua leitura, interligar os aspectos já mencionados ao contexto que está sendo analisado ou pode separar as atividades, analisando um aspecto de cada vez. Nesse sentido, a primeira interpretação envolve leitor e obra (a leitura individual) e, a segunda, o compartilhamento feito pelos estudantes da leitura. Cosson destaca que essas duas interpretações são:

[...] o ponto alto do letramento literário na escola. O aprofundamento que se busca realizar na segunda interpretação deve resultar em um saber coletivo que une a turma em um mesmo horizonte de leitura. É esse compartilhamento de leituras sem a imposição de uma sobre a outra, antes com a certeza de que a diversidade delas é necessária para o crescimento de todos os alunos, que constrói uma comunidade de leitores. É o reconhecimento de que uma obra literária não se esgota, antes se amplia e se renova pelas várias abordagens que suscita, que identifica o leitor literário (Cosson, 2021, p. 94).

Após a realização da segunda interpretação, a sequência expandida traz à baila o momento de expansão da leitura, ou seja, ultrapassar os limites da leitura para outros textos, seja por meio de extrapolar a leitura ou a intertextualidade no texto literário. A expansão consiste ainda no diálogo que pode ser feito entre duas ou mais obras, comparando-as (Cosson, 2021, p. 94-95).

Estabelecendo a sequência expandida como forma de sistematizar a leitura literária, o professor precisa ter em mente que seu propósito é promover o letramento literário, evidenciando caminhos de leitura, desenvolvendo a competência leitora do aluno, mostrando as possíveis dimensões que o letramento literário é capaz de alcançar, aprimorando a capacidade de interpretar, de ler, de escrever e, sobretudo, de formar uma comunidade de leitores. Cosson afirma que o importante é manter o objetivo de:

[...] proporcionar ao aluno o conhecimento da literatura que só pode ser feito, antes de qualquer coisa, pela leitura do texto literário. Do mesmo modo, essa leitura não pode ser feita de maneira aleatória, mas sim dentro de um processo de aprendizagem que é dever da escola proporcionar. Ao professor cabe encontrar o delicado equilíbrio entre os interesses de fruição pessoal e as necessidades da escolarização do literário (Cosson, 2021, p. 105).

Com o objetivo de promover o letramento literário dos alunos envolvidos na

pesquisa, acredita-se que seja necessário estabelecer um processo de aprendizagem eficaz com parâmetros bem estabelecidos. A aprendizagem precisa estar ancorada em uma organização de trabalho que tenha objetivos claros que tornem o estudante um sujeito crítico e apto a interpretar textos de diferentes tipos e gêneros.

É importante destacar que a primeira interpretação da proposta interventiva que aqui se delineia tem como objeto algumas contextualizações², quais sejam: a contextualização teórica, a contextualização poética, a contextualização crítica, a contextualização presentificadora e a contextualização temática.

A contextualização teórica explora a produção literária negra como uma forma de colocar em evidência as questões da negritude, destacando o protagonismo negro tanto na autoria quanto na construção dos personagens. Essa abordagem valoriza narrativas que retratam as vivências, perspectivas e resistências da população negra, desafiando os padrões eurocêntricos e ampliando as possibilidades de representação literária, para assim “tornar explícita as ideias que sustentam ou estão encenadas na obra” (Cosson, 2021, p. 86). Com a contextualização poética, a configuração do tempo na narrativa e os obstáculos que o personagem protagonista enfrenta serão objetos de análise de forma a não reduzir a obra a esses elementos. A importância do movimento afrofuturista na produção da literatura negra é observada a partir da contextualização crítica, uma vez que trata da “recepção do texto literário” (Cosson, 2021, p. 88). Quando “o aluno é convidado a encontrar no seu mundo social elementos de identidade com a obra lida” (Cosson, 2021, p. 89), utiliza-se a contextualização presentificadora que também tem o intuito de despertar o interesse do aluno.

A primeira interpretação encerra-se com a contextualização temática, ressaltando o protagonismo negro na literatura contemporânea, para que, de forma despretensiosa, crie no leitor o interesse de comentar a leitura que está sendo feita, falando do tema tratado na obra, fazendo parte do processo de letramento literário.

A última etapa da sequência expandida acontece através da expansão da leitura. Encerrado o trabalho com a segunda interpretação, propôs-se buscar intertextualidades possíveis com a obra. Neste momento, acontece a “ultrapassagem do limite de um texto para outros textos, quer visto como extrapolação dentro do processo de leitura, quer visto como intertextualidade no campo literário [...]” (Cosson,

² Vale salientar que o autor permite não usar todas as contextualizações que há em sua obra: contextualização teórica, contextualização histórica, contextualização estilística, contextualização poética, contextualização crítica, contextualização presentificadora e contextualização temática.

2021, p. 94).

Acredita-se que fazer uso da sequência expandida pode fazer com que o aluno se torne capaz de ler e de interpretar de forma mais efetiva, compartilhando ideias e ampliando a criticidade, afinal, para ser leitor, é preciso ser questionador e expandir os sentidos.

5.3 CÍRCULOS DE LEITURA NA FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO

Os círculos de leitura também são utilizados ao longo deste trabalho com o intento de promover diálogos sistematizados entre os leitores/discentes. Cosson (2021) em *Como criar círculos de leitura na sala de aula* afirma que um círculo de leitura:

[...] é uma prática de leitura compartilhada na qual os leitores discutem e constroem conjuntamente uma interpretação do texto lido anteriormente. Essa discussão pode assumir uma forma mais estruturada, em que cada leitor tem uma função predefinida; semiestruturada, quando há orientações a serem seguidas pelos leitores [...]. Na escola, um círculo de leitura é uma estratégia didática privilegiada de letramento literário porque, além de estreitar laços sociais, reforçar identidades e solidariedade entre os participantes, possui um caráter formativo essencial ao desenvolvimento da competência literária [...] (Cosson, 2021, p. 9).

A estrutura do círculo de leitura possibilita, desse modo, diálogos entre uma comunidade de leitores que podem e devem explorar o contexto de produção e de recepção da obra literária, estreitando vínculos e compartilhando experiências.

O círculo de leitura tem uma modelagem bastante específica: modelagem, prática e avaliação³. No entanto, usamos dessa estrutura os cartões de função⁴ propostos por Daniels (2002 *apud* Cosson, 2021). Cosson (2021) propõe o uso dos cartões de função para melhor orientar a leitura da obra. Esses cartões sugerem que algumas tarefas sejam divididas entre os leitores para que se atentem em determinados aspectos da obra para, em data a ser combinada, levar questionamentos, avaliações, hipóteses para serem discutidas em grupo. Nessa perspectiva, o mais relevante é a leitura intensiva da obra:

³ As etapas (modelagem, prática e avaliação) não serão aqui pormenorizadas, pois esse trabalho fará uso somente dos cartões de função que estão inseridos nos círculos de leitura.

⁴ Os cartões de função orientam as discussões, sendo, pois, uma forma de guiar o leitor que tem menor experiência na compreensão da obra.

[...] ler observando cada aspecto da obra, os detalhes do contexto, da linguagem, da maneira de narrar a história, da construção das personagens, das suas falas, do confronto de pensamento entre o narrador e as personagens, as relações com outros textos e assim por diante, conforme as características do texto e a experiência do leitor (Cosson, 2021, p. 46).

Esses cartões de função não são fixos, não sendo, então, necessário utilizar todos eles. São, assim, ajustados à realidade do grupo de leitores. Para isso, os papéis são distribuídos para os alunos de forma que mais de um tenha a mesma função proporcionando uma compreensão coletiva.

Seguindo as prerrogativas de Rildo Cosson (2021), os cartões usados são determinados da seguinte forma: “Questionador” - os alunos responsáveis por esse cartão devem fazer perguntas aos colegas de forma a promover reflexões acerca do sentimento e sensações individuais ao ler a obra, como também perguntas referentes à interpretação do texto; “Iluminador de passagem” - responsável por selecionar uma passagem da obra que chame sua atenção, sendo fundamental para o enredo, para compartilhá-la com seus colegas e discuti-la com o grupo; “Dicionarista” – o aluno deve encontrar palavras, frases ou expressões desconhecidas para entender o seu significado não somente individual, mas o sentido que estabelece no texto; “Sintetizador” – o produtor de um relato sintético do texto, destacando seus pontos mais relevantes; “Analista do personagem” - foco nos personagens do romance, em especial, o protagonista, com o objetivo de analisar as ações dos personagens.⁵

É importante ressaltar que os cartões de função não são usados em toda a obra, mas em alguns momentos da leitura, como forma de reforçar a compreensão e recapitular o que já foi lido. Com a construção desse modelo de compartilhar a leitura, pretende-se que cada aluno tenha um importante papel no desenvolvimento das atividades e uma participação ativa na compreensão do romance.

Fazendo-se uso do círculo de leitura, especificamente do uso dos cartões de função, acredita-se que o processo de leitura torna o leitor protagonista da construção de sentidos, já que formula as questões que deverão ser discutidas na turma.

⁵ Não são utilizados todos os cartões de função propostos para o círculo de leitura, haja vista que a sua proposição pode ser adequada a cada situação de leitura.

5.4 O ENFOQUE NO PERSONAGEM, NO TEMPO E NO ESPAÇO DO TEXTO LITERÁRIO

A pesquisa proposta tem como um de seus objetivos analisar a construção do personagem protagonista e de suas ações. Nelly Novaes Coelho (2000) em sua obra intitulada *Literatura infantil: teoria, análise, didática* discorre sobre a importância do estudo dos elementos que compõem o gênero narrativo. Haja vista que a obra em estudo é composta por uma narrativa de ficção científica, é importante entender como os textos narrativos são compostos, levando em consideração o personagem e o tempo como elementos fundamentais para produção de sentido do enredo.

Com o intento de pensar o papel do personagem nas narrativas de ficção e sua caracterização, Nelly Novaes Coelho (2000) nos ensina que: “personagem é a transfiguração de uma realidade humana (existente no plano comum da vida ou no plano imaginário) transposta para o plano da realidade estética (ou literária)” (Coelho, 2000, p. 74). A autora ainda afirma que “a personagem é uma espécie de amplificação ou síntese de todas as possibilidades de existência permitidas ao homem ou a condição humana” (Coelho, 2000, p. 74). Como sabemos, o autor utiliza de várias maneiras para construir esses personagens, desde os mais convencionais, pautados na realidade, até os mais fantasiosos. A obra literária é capaz de expor todos os sentimentos do ser humano através desses personagens ficcionais, que vivem em mundos fictícios.

Nelly Novaes Coelho (2000) distingue os personagens em diferentes categorias: o personagem-tipo (ou plana), aqueles estereotipados que não mudam no decorrer da narrativa; o personagem-caráter (ou redondo), mais complexo, visto que representa comportamentos e padrões morais tendo suas ações e impulsos modificados no decorrer da narrativa; e, o personagem-individualidade, típico da ficção contemporânea e que representa o personagem principal do livro *O caçador cibernético da Rua 13*, objeto de análise. Segundo Coelho (2000), esse personagem:

representa o novo homem, revelado pelas descobertas psicanalíticas, que puseram em questão a antiga interpretação do ser humano, visto de maneira maniqueísta e dogmática, como um bloco inteiriço de qualidades ou de defeitos. Assim, a personagem tradicional (de aspecto físico, gestos, ações e sentimentos integrados em uma estrutura coerente e lógica) é substituída pela personagem-individualidade, que se revela ao leitor através das complexidades, perplexidades, impulsos e ambiguidades de seu mundo interior. [...] Representando o ser humano em diferentes graus de seu mistério

interior, a personagem-individualidade é ambígua, exige de seu leitor maturidade de espírito e capacidade de reflexão (Coelho, 2000, p. 76).

É a partir do conceito de personagem-individualidade que o personagem principal da obra em estudo precisa ser visto por seus leitores. Ele é um ser complexo, ambíguo e cheio de questões para serem analisadas.

Partindo para a análise de outro elemento que compõe o texto narrativo, é necessário pensar sobre o tempo, estando envolvido nele o período em que as ações acontecem, o momento em que o texto foi escrito e a duração das ações. Devemos lembrar que o tempo pode ser o cronológico, em que as ações ocorrem de forma linear ou psicológica, em que os eventos acontecem sem seguir uma sequência linear, podendo seguir o fluxo de pensamento do personagem, fazendo digressões, voltando em ações ocorridas no passado.

Em *O caçador cibernético da Rua 13*, o tempo não é linear. Para entender os dilemas enfrentados pelo protagonista, a narrativa volta no tempo e retorna ao presente, estando, pois, relacionado às angústias do personagem principal. Essa forma de marcar o tempo é chamada de *flashback*, em que a narrativa oscila entre o presente e o passado. Teresa Colomer (2003) em seu *A formação do leitor literário* refere-se a essa ordem temporal não linear também como anacronismo. Ela diz que “alguns anacronismos são um pouco mais inovadores ao estarem associados a uma reconstrução fragmentada da história, que obriga a um certo movimento de antecipação e retrocesso” (Colomer, 2003, p. 327). Portanto, a necessidade de percepção diante da alteração do tempo no romance e, as implicações que causam na produção do enredo, serão elementos a serem estudados nesta obra.

Para a produção afrofuturista, pensar o espaço também é significativo, pois a relação dele com o enredo e os personagens geram o conflito e amplifica as características de um texto de ficção científica. O espaço “determina as circunstâncias locais, espaciais ou concretas que dão realidade e verossimilhança aos sucessos narrados” (Coelho, 2000, p. 76-77), assim, analisar o cenário narrativo no contexto deste enredo contribui para melhor associar aspetos da estrutura narrativa em que envolve personagem-tempo-espaço.

5.5 ESCREVER A PARTIR DE IMAGENS: UMA ESTRATÉGIA PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO

As ilustrações desempenham um papel fundamental no universo literário, especialmente em obras destinadas ao público infantojuvenil ou em projetos que buscam enriquecer a experiência de leitura. Elas funcionam como ferramentas que complementam, expandem e, muitas vezes, reinterpretam o conteúdo textual, proporcionando ao leitor uma experiência mais rica e imersiva. Ao analisar uma imagem, é possível perceber detalhes que compõem o enredo, tais como, o ambiente, as personagens, as expressões faciais dentre outros elementos. Conforme Biazetto (2008),

a percepção de uma imagem envolve a relação do leitor com ela, como ele a vê, pois o olhar compreende as experiências vividas por aquele que olha. Perceber é um processo tão dinâmico que uma mesma imagem vista e compreendida por um observador pode ter seu sentido alterado, colocando uma outra imagem ao seu lado. A percepção de uma imagem depende de quem olha e do que está em seu entorno (Biazetto, 2008, p. 76).

Diante dessa premissa, entendemos que a leitura de imagens faz parte do letramento literário porque produz diversas percepções em diferentes pessoas. A mesma imagem pode causar sentimentos e sensações em indivíduos diferentes proporcionando uma experiência de leitura individual de forma que cada sujeito projete sua compreensão textual. Biazetto ainda complementa dizendo que:

é complexo o ato de perceber uma imagem, pois o processo depende de tantos atributos intrínsecos a ela (intensidade, tamanho, contraste, novidade, repetição e movimento) quanto de fatores extrínsecos a ela pertinentes ao leitor (atenção, expectativa, experiência e memória (Biazetto, 2008, p. 76).

Ao traduzir elementos de texto em imagens, as ilustrações ajudam a construir um imaginário visual que pode facilitar a compreensão da narrativa. A integração visual-textual é um dos alicerces do letramento, pois expõe o leitor a múltiplas formas de linguagem e expressão, permitindo que ele amplie sua capacidade de interpretação crítica e estética. Na obra *O caçador cibernético da Rua 13*, as imagens aparecem como complemento do texto verbal dando ao leitor a dimensão das ações narradas.

A presença de imagens em uma obra não é apenas um recurso decorativo, mas uma estratégia pedagógica e artística que enriquece a experiência literária. Essa

leitura é construída a partir de vários elementos, internos e externos a ela, que parte do repertório que o sujeito constrói em sua vida. Ler a imagem é um ato de olhar e Biazetto (2008) diz que olhar é uma escolha. Essa escolha pode ser despertada pelos elementos visuais que a constituem.

Quando existe um texto constituído apenas de ilustrações, ou seja, um texto não verbal, o leitor precisa despertar seu olhar para a composição que dá sentido à narrativa. Essa história contada por meio de ilustrações tem seus elementos compostos em uma configuração espaço-temporal conferindo narratividade à imagem (Fittipaldi, 2008, p. 98). Assim, é preciso que o leitor elenque as imagens dispostas para que a narrativa tenha sentido. Dessa forma,

a proposta gráfica de paginação e diagramação cria, assim, para um conjunto de imagens narrativas, disposições de certas maneiras ao longo do livro e ao longo do texto impresso, estabelecendo formas de relacionamento das imagens entre si e de cada uma delas com o texto, exprimindo continuidades e descontinuidades, problematizando o texto, imprimindo ritmo e movimento, que são, também, constituídos das narrativas em processo (Fittipaldi, 2008, p. 99).

É o relacionamento de imagens e textos que a proposta final desta intervenção propõe. Ao criarmos uma sequência de imagens que se relaciona entre si e com o repertório construído no decorrer da leitura desenvolvida, propomos que os estudantes criem narrativas coerentes com a compreensão construída no decorrer das atividades. Fittipaldi (2008, p. 103) afirma que “toda imagem tem história para contar”, a partir disso propusemos uma produção textual que englobasse o enredo da obra em análise e o episódio da série *Iwájú*⁶. A ilustradora complementa dizendo que as imagens “abrem espaço para o pensamento elaborar, fabular e fantasiar” (Fittipaldi, 2008, p. 103) dando espaço para que os estudantes escrevam a partir dos conhecimentos adquiridos.

A imagem, dessa forma, dá origem à linguagem literária fazendo com que a história seja contada verbalmente, entrelaçando os conhecimentos adquiridos e relacionando o antes e depois das imagens na criação do enredo a ser criado. Para construir uma narrativa verbal, é imprescindível que o estudante compreenda que as imagens exercem funções muito próximas da escrita, quais sejam:

a função representativa – quando inventa ou imita a aparência do ser, coisa

⁶ Este episódio foi exibido para construir uma intertextualidade com a obra lida seguindo a sequência expandida de Cosson (2021).

ou lugar a que se refere; descritiva – quando detalha as aparências; narrativa – ao situar os seres, coisas, lugares em termos de transformações, por meio de ações que estão sendo realizadas; simbólica – ao sugerir significados por convenções culturais; expressiva – ao revelar sentimentos e valores representados [...] (Fittipaldi, 2008, p. 113)

Ao analisar as imagens dispostas para composição do texto verbal, o aluno deve relacionar essas funções com o enredo por ele construído, elaborando, assim, uma narrativa coerente com a proposta designada. Diante dessa análise, é possível que o discente desenvolva uma escrita narrativa que lhe proporcione uma prática criativa que estimula a imaginação e desenvolve habilidades de interpretação e expressão. Ao observar uma imagem, o aluno é convidado a transformá-la em palavras, construindo um universo que amplia ou complementa aquilo que é visualizado.

Esse tipo de escrita também incentiva a exploração de múltiplas perspectivas. Uma mesma imagem pode ser interpretada de formas variadas, dependendo das experiências, sentimentos e repertório cultural de quem escreve. Essa subjetividade permite que o texto resultante seja único, mesmo quando mais de uma pessoa escreve sobre a mesma imagem. No contexto educacional, essa prática é especialmente relevante. Ela promove o letramento visual ao incentivar a leitura crítica das imagens e, o textual, ao estimular a criação de narrativas coesas e criativas.

6 METODOLOGIA

A pesquisa foi desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Letras iniciada com a aplicação de questionários na sala de aula (modelo inserido no Apêndice A) para demonstrar a justificativa da escolha de tal romance. No capítulo intitulado "Questionários aplicados para coleta de dados", fizemos uma análise dos hábitos de leitura literária dos alunos, de suas preferências, necessidades e frequência em projetos. Busca-se, assim, fazer uso do procedimento de pesquisa-ação, já que:

[...] é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com uma resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo (Thiollent, 2011, p. 20).

Observa-se que o método descrito por Thiollent (2011) considera o envolvimento coletivo na pesquisa e possíveis intervenções para que se alcance o resultado desejado.

Thiollent (2011) diz que a pesquisa-ação aponta a pesquisa qualitativa quando houver “ação por parte das pessoas ou grupos implicados no problema sob observação” (Thiollent, 2011, p. 21). Dessa forma, a participação de todos os envolvidos é importante para resolução dos problemas, podendo ser modificada durante todo o processo desde que haja necessidade no desempenho dos resultados. Assim, trata-se de uma ação interventiva em que os participantes desempenham um papel ativo.

A pesquisa-ação no espaço educacional buscou transformar qualitativamente o processo de leitura literária que abrange os conhecimentos adquiridos pelos alunos. É importante salientar que a pesquisa-ação é uma forma de aperfeiçoar as práticas escolares diante dos conhecimentos teóricos, oportunizando estratégias capazes de modificar o processo de ensino-aprendizagem da literatura que é explorado na escola.

Tão logo os problemas foram identificados, as ações propostas tiveram como objetivo proporcionar aos estudantes uma tomada de consciência diante da importância de obras literárias em sua vida social e como a leitura, a interpretação e a utilização de conceitos bem estabelecidos podem transformar pensamentos preexistentes em condutas e pensamentos críticos e reflexivos. Para isso, a obra

estudada conta com temas que exploram a cultura afrodescendente, a construção do protagonista diante de seus dilemas psicológicos, o tempo como forma de identificar características do personagem, aspectos afrofuturistas relevantes ao ambiente, as características dos personagens e a negritude como tomada de consciência diante do processo pelo qual pessoas negras passam a reconhecer e a valorizar sua identidade racial, histórica e cultural implicando não apenas resgate de tradições e saberes ancestrais, mas também construção de um senso crítico frente às estruturas de opressão racial, permitindo a afirmação de uma subjetividade negra que reivindica espaços de protagonismo e transformação social.

A leitura do romance procurou promover novas concepções acerca dos problemas sociais que abrangem o racismo, o preconceito, o letramento racial e a falta de representatividade negra. Thiollent (2011), nesse sentido, afirma que a pesquisa educacional está cada vez mais abrangente e acrescenta que:

ela é principalmente concebida como metodologia derivada da observação antropológica e como forma de comprometimento dos pesquisadores com causas populares relevantes. Por sua vez, a pesquisa-ação é algumas vezes distinguida da pesquisa participante pelo fato de focalizar ações e transformações específicas que exigem um direcionamento bastante explicitado (Thiollent, 2011, p. 84).

Dessa forma, propõem-se novas perspectivas nas práticas docentes, diante de material teórico que subsidie o desenvolvimento das ações escolares e proporcione mudanças de ação do professor-pesquisador diante de suas próprias experiências. No que tange à mudança de comportamento do discente em relação aos hábitos leitores e posicionamentos críticos e conscientes, esperava-se que o processo da leitura literária fosse concebido como reformulação de posturas preconceituosas, especialmente na reconstrução do olhar para a cultura negra e negritude como forma de afirmação e orgulho racial, como uma tomada de consciência diante de uma situação de dominação, subalternização, discriminação e a consequente busca de uma identidade negra.

7 PERFIL DA ESCOLA

A Escola Municipal José Calil Ahougi, local em que foi desenvolvida a proposta interventiva, pertence à rede municipal de ensino da cidade de Juiz de Fora, está localizada no Bairro Marilândia, na parte alta da cidade. Estruturada em tempo integral, as aulas acontecem de 7h30 às 15h30 com turmas da educação infantil (3º período) até o ensino fundamental II, ou seja, 9º ano.

Com o atendimento a uma população bastante diversificada e sendo intensamente atingida pelo grande número de novos prédios construídos naquela região, conta hoje com uma longa fila de espera para atender às demandas locais.

Esta instituição tem dois andares compostos por 14 salas de aula, 1 sala multifuncional, 1 sala de artes, 1 sala de leitura, 2 salas de coordenação, 1 sala para secretaria, 1 sala de Atendimento Educacional Especializado, 1 refeitório, 1 quadra coberta, 2 parques com brinquedos, espaço externo com área verde.

O grupo de profissionais que atua na formação dos discentes é composto por 1 diretora, 1 vice-diretor, 3 coordenadoras, 1 professora articuladora do Giros, 3 secretárias, 1 auxiliar de secretaria, 4 funcionários de limpeza, 4 funcionárias de cozinha, 24 professoras para o ensino colaborativo e 75 professores. A escola tem 326 alunos.

O funcionamento com as turmas do ensino fundamental II acontece da seguinte maneira: no período matutino acontecem as aulas do currículo comum e, no vespertino, acontece o projeto nomeado como “Giros”. Em sua organização, as aulas são ofertadas aos alunos para que eles próprios tenham autonomia para escolher a área de seu interesse, quais sejam: artes, teatro, tambor, capoeira, música, leitura, dança e prática esportiva.

A escola explora a diversidade e introduz aos alunos a pedagogia dos cortejos, exaltando a cultura brasileira em uma perspectiva de afirmação de identidades, reforçando em suas práticas o combate ao preconceito étnico-racial. Nesse sentido, os cortejos acontecem durante o ano, sendo eles Bumba Meu Boi – a ascensão do Boi Estrela, O Cortejo de inverno e a Menina da Lanterna, o Cortejo dos Reis e Rainhas do Congo e Auto de Natal. Todo esse processo é construído no decorrer do ano letivo de forma sistemática e provocadora, no sentido de proporcionar aos discentes as mais diversas formas de cultura.

O espaço denominado “sala de leitura” é amplo e bastante acolhedor. Todos os

alunos têm acesso aos livros, seja através dos projetos que são oferecidos, seja pelo empréstimo por livre escolha dos estudantes. O acervo é bastante diversificado contando com obras canônicas e contemporâneas, especialmente na literatura que aborda a cultura africana, tanto em literatura infantil quanto infantojuvenil.

Os alunos do ensino fundamental I, 1º ao 5º ano, têm em sua grade curricular o projeto na sala de leitura uma vez por semana. A professora proporciona um momento de contação de história de obras literárias e, em seguida, acontece o empréstimo dos livros para que os discentes leiam em casa fazendo a troca semanalmente.

O currículo escolar também oferece duas aulas por semana de Produção Literária em todas as turmas do ensino fundamental II, 6º ao 9º ano, em que são trabalhados textos literários com o objetivo de formar alunos leitores. Além das aulas de Produção Literária, há uma vez por semana, no Projeto Giros, o espaço para leitura em que as turmas são mistas, ou seja, a leitura acontece com alunos de todas as turmas do ensino fundamental II de acordo com a escolha que fazem semestralmente.

É preciso ressaltar que a direção respalda os projetos de leitura com excelência, promovendo aquisição de livros para o acervo da sala de leitura, mobilizando os professores de todas as áreas dos conhecimentos para que façam trabalhos interdisciplinares envolvendo a leitura de textos literários.

Infelizmente, a escola não conta com uma sala de informática, inviabilizando trabalhos que necessitem de pesquisa ou do uso das tecnologias. No entanto, há televisão e *datashow* que colaboram com o processo educativo.

8 PERFIL DA PROFESSORA-PESQUISADORA

Graduei-me em Letras no ano de 2006 na Universidade Presidente Antônio Carlos (UNIPAC) localizada na cidade de Barbacena - MG. Nesse período, residia na cidade de Oliveira Fortes – MG e necessitava viajar cerca de 52 quilômetros todos os dias para estudar.

Assim que terminei a graduação, mudei-me para a cidade de Juiz de Fora para trabalhar, já que minha cidade natal é pequena e não encontraria oportunidade profissional. Neste mesmo ano de 2006, iniciei a Especialização em Ensino de Língua Portuguesa na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), concluindo-a em 2007. Concomitante a essa formação, dei início à minha prática docente na rede estadual, por meio de contrato, na Escola Estadual Francisco Bernardino e, posteriormente, na Escola Estadual Professor Lopes. Nesta última, fui efetivada pela Lei Estadual número 100/2007 que garantia estabilidade na função. No mesmo período, trabalhei na Escola Municipal Jerônimo Vieira Tavares, também na cidade de Juiz de Fora.

Entre os anos de 2013 e 2014, retornei para minha cidade natal, trabalhando na Escola Estadual Francisco Homem, na cidade vizinha, em Aracitaba – MG e na Escola Municipal Coronel Francisco Ferreira de Carvalho, em minha própria cidade, lecionando Língua Inglesa.

No fim do ano de 2014, retornei para a cidade de Juiz de Fora, pois fui nomeada para a rede municipal, exercendo minhas funções na Escola Municipal José Calil Ahouagi, em qual fiquei até 2018 e no Instituto Estadual de Educação (Escola Normal) até o fim de 2015, ano em que a lei 100 foi considerada inconstitucional. Em 2016, trabalhei na Escola Municipal Cecília Meireles como contratada e na escola acima citada, em que era efetiva.

Entre os anos de 2017 a 2022, por motivos pessoais, retornei à Oliveira Fortes sendo necessário percorrer cerca de 70 quilômetros até Juiz de Fora para lecionar. No mesmo período, trabalhei na Escola Estadual Rubem Esteves Ruffo, escola de ensino médio na cidade em que residia.

Em 2019, por motivos administrativos, fui transferida para a Escola Municipal Professora Thereza Falci, local em que lecionei entre os anos de 2019 a 2022 e, ainda, na Escola Estadual da cidade em que morava, qual seja Oliveira Fortes.

Em 2023, retornei à Escola Municipal José Calil Ahouagi, local em que leciono atualmente e ano em que iniciei os estudos no Mestrado Profissional em Letras, na

UFJF. No momento, também atuo na Escola Estadual Rubem Esteves Ruffo.

O Mestrado Profissional em Letras proporcionou-me diversas experiências capazes de fortalecer minha formação para diversas possibilidades de ensino. Assim participei, em 2023, do Congresso de 10 anos do PROFLETRAS: Escolas e Universidades em Rede, na Universidade Federal de Juiz de Fora; em 2024, participei do I Congresso Nacional de Letramentos, em Teresina – PI e no I Congresso Práticas de ensino de Língua e Literatura na Educação Básica: consolidações e desafios, realizado pelo PROFLETRAS da Universidade Federal de Juiz de Fora, como ouvinte e como prelecionista.

Cursar um mestrado era um sonho antigo que foi potencializado quando iniciei meus trabalhos na Escola Municipal em que atuo atualmente, pois, por ser estruturada em tempo integral, oferece diversos projetos, dentre eles um sobre leitura literária.

Desde criança, considero-me uma leitora “voraz” e a possibilidade de transferir meus saberes para meus alunos, despertando neles o interesse pela leitura foi transformador no meu trajeto profissional. Os projetos dos quais participava na escola proporcionavam a leitura de obras literárias que levavam os discentes a reflexões, possibilitando-lhes olhares críticos diante do mundo.

Esta escola também foi fundamental ao levar meu olhar para a literatura de autores e autoras negras. As práticas desenvolvidas neste ambiente escolar promovem reflexões acerca da cultura afrodescendente e das culturas brasileiras.

No fim de novembro de todo ano letivo, a escola promove o festejo de coroação do Rei e da Rainha do Congado, dando protagonismo aos alunos e alunas negros. As cartas redigidas por estudantes do 5º ano são lidas pelos profissionais da escola e são eleitos aqueles que melhor desenvolveram os textos para serem coroados como rei e rainha.

Tudo isso é necessário dizer porque minha necessidade de estudar mais profundamente as culturas ancestrais refletiu em minha visão da literatura como um processo de formação cidadã para esses alunos. Com isso, urgia a necessidade de mais qualificação para que o trabalho e as práticas escolares fossem modificados diante da insatisfação que sentia pela ausência de um conhecimento acadêmico e teórico mais robusto.

Dessa forma, poder tornar o meu fazer pedagógico um objeto de pesquisa para proporcionar melhorias em minhas práticas está sendo relevante para a minha construção profissional. Assim, o Mestrado Profissional em Letras oportunizou-me

repensar algumas práticas no espaço da sala de aula visando uma docência mais acolhedora, formadora e capaz de formar estudantes críticos em suas práticas sociais.

9 QUESTIONÁRIOS APLICADOS PARA COLETA DE DADOS

Com o objetivo de identificar o perfil da turma em que seria realizado este trabalho, foi proposto aos alunos que respondessem a um questionário que identificasse seus hábitos de leitura. Esta análise foi composta de perguntas aplicadas a alunos do 8º ano do ensino fundamental II da Escola Municipal José Calil Ahouagi da cidade de Juiz de Fora. Essa escola tem seu atendimento estruturado em tempo integral, portanto, os alunos fazem parte de vários projetos, além do currículo obrigatório.

Ao longo desta pesquisa, foram questionados os hábitos de leitura fora da escola, o gosto pela leitura, a forma de acesso aos livros literários, as atividades que fazem nas horas livres, livros de que mais gostam, participação em algum projeto de leitura da escola, a importância do hábito de leitura, a influência na escolha dos livros, principal forma de acesso aos livros, hábitos de leitura de pais e familiares, conforme o apêndice A na página 160.

Foi perguntado, inicialmente, sobre o gênero dos estudantes para que soubéssemos a quantidade de meninas e meninos.

Gráfico 1 – Gênero dos estudantes

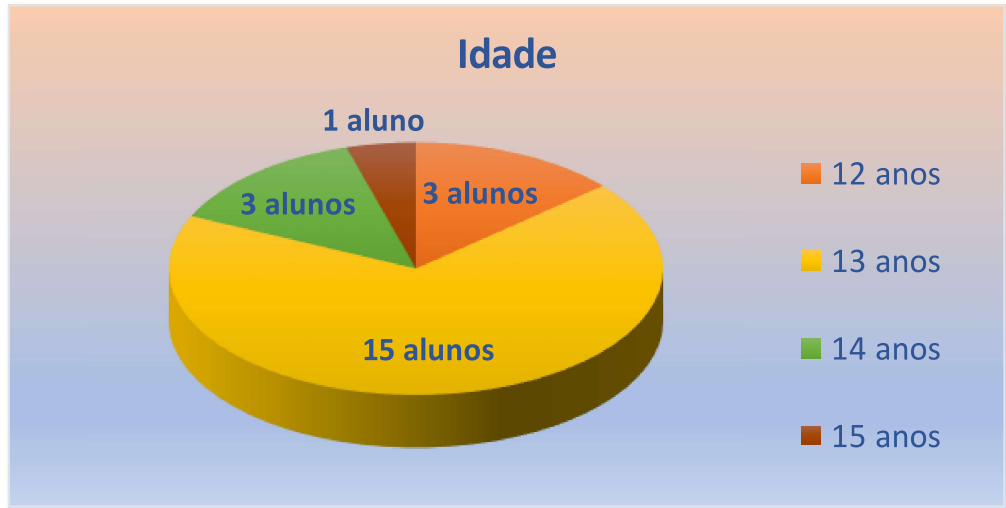


Fonte: Elaborado pela autora (2024).

O primeiro gráfico mostra que esta turma é formada predominantemente por

meninos, com 14 alunos e uma minoria de meninas, com 8 alunas.⁷

Gráfico 2 – Idade dos estudantes

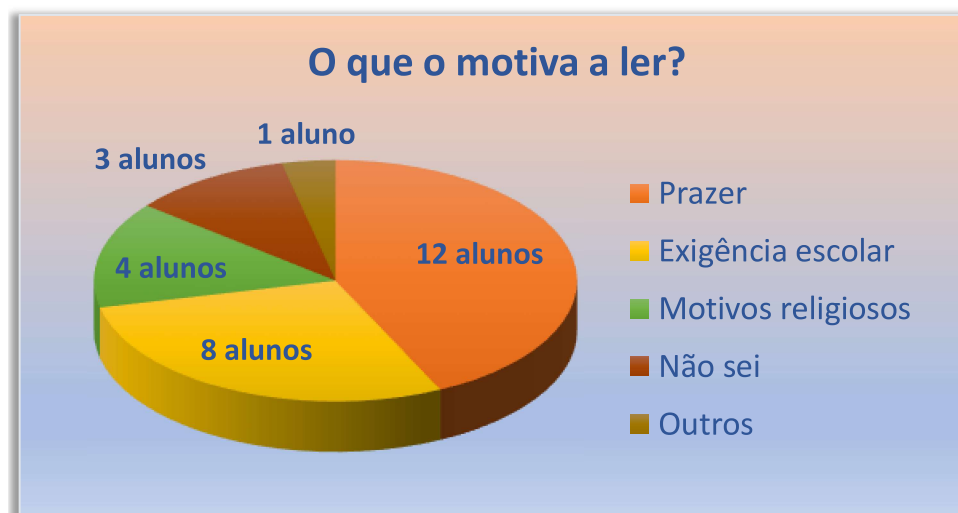


Fonte: Elaborado pela autora (2024).

O gráfico 2 evidencia a idade dos estudantes com o objetivo de mostrar a faixa etária dos alunos do 8º ano em que foi realizada a pesquisa. Pela análise feita, percebe-se que a turma é formada majoritariamente por alunos na série adequada, visto que são 15 alunos com 13 anos e 3 alunos com 14 anos. Há uma pequena defasagem quando se observa que 3 alunos têm 14 anos e 1 aluno tem 15 anos, este último apresentando uma alteração maior.

⁷ Os números deste gráfico foram modificados durante o ano letivo, já que tivemos alunos que solicitaram transferência e outros ingressaram na escola. Assim, durante a aplicação da intervenção, havia 11 alunas e 14 alunos.

Gráfico 3 – Motivação para a leitura



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Nesse gráfico em que se verifica o motivo que leva os alunos a lerem, alguns deles assinalaram mais de uma opção: um aluno disse que sua motivação é a exigência escolar e motivos religiosos; outro aluno indicou que lê por prazer e por motivos religiosos; um terceiro assinalou que lê por prazer e por exigência escolar e outro indicou ler por prazer, exigência escolar e motivos religiosos. Assim, verificou-se que 12 alunos leem por prazer, 8 por exigência escolar, 4 por motivos religiosos, 3 disseram não saber, 1 indicou ler por exigência escolar e 1 marcou a opção “outro motivo”, especificando ser a “leitura em quadrinhos” e “livros de heróis”.

Esta análise mostra que a leitura faz parte da vivência dos alunos e que a realizam, prioritariamente, por prazer, o que claramente é algo positivo. Diante desses dados, pode-se identificar que a proposta interventiva poderá motivar aqueles que não gostam de ler ou que não souberam responder.

Gráfico 4 – Horas livres

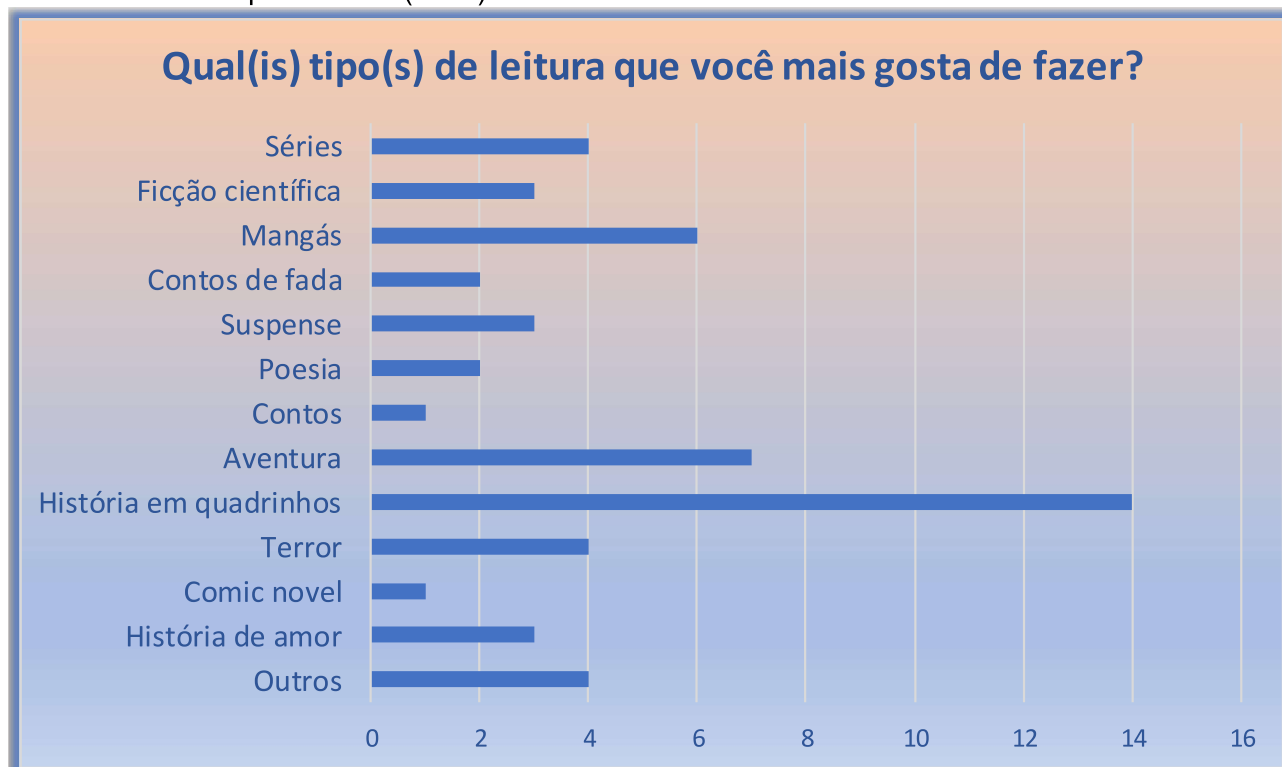


Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Os dados apresentados no gráfico 4 revelam que há uma discrepância em relação ao gráfico 3, pois a maioria dos alunos revelaram ler por prazer e, quando foi questionado o que eles costumavam fazer nas horas vagas, somente 4 disseram que leem. Segundo as respostas no gráfico, 11 alunos, nas horas vagas, fazem uso de “jogos no celular”, “Playstation”, “Nintendo”, “Xbox” e assistem à televisão, 10 alunos disseram ajudar nas tarefas de casa, 8 acessam as redes sociais, 6 atestam praticar esportes, 5 assinalaram as opções “brincar” e “dormir” e 4 assinalaram “ler”. Somente 1 aluno assinalou “ir ao cinema” e, outro, “passear”. Vale salientar que, no gráfico 4, os estudantes poderiam marcar mais de uma opção, por esse motivo, o número total das alternativas marcadas ultrapassa o quantitativo de discentes.

Gráfico 5 – Tipo de leitura favorita

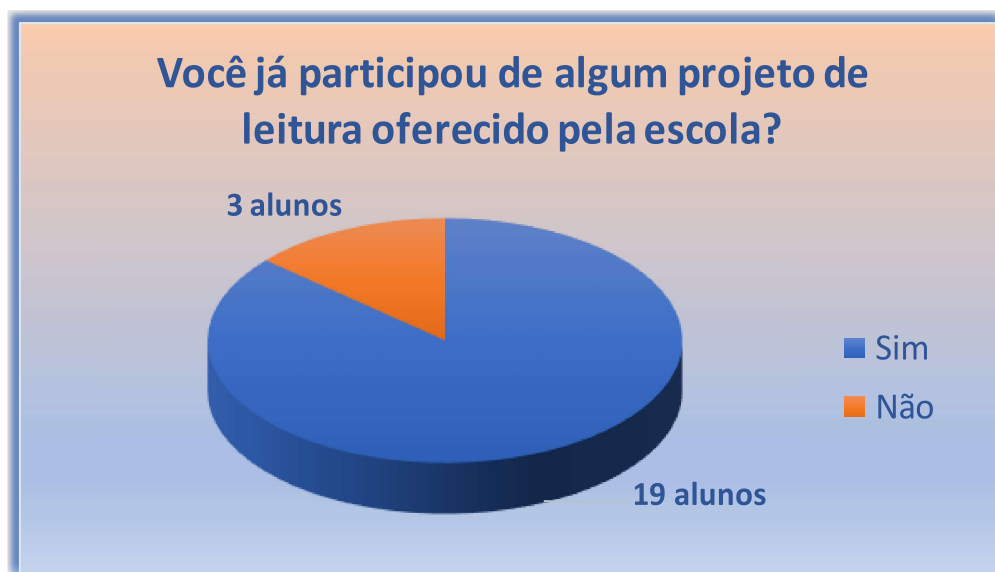
Fonte: Elaborado pela autora (2024).



No gráfico 5, os estudantes indicaram as suas preferências de leitura. Em relação a essas respostas, eles poderiam também marcar mais de uma opção, dessa forma, a ordem de preferência foi a seguinte: 14 alunos indicaram “história em quadrinhos”, 7 assinalaram “aventura”, 6 marcaram “mangá”, 4 “terror” e outros 4 indicaram “outros motivos”, sendo estes: “ler a Bíblia”, “casos criminais”, “*true crime*” e “*Yaoi boys lovers*”. Os gêneros “suspense”, “ficção científica”, “séries” e “histórias de amor” têm a preferência de 3 alunos cada. 2 alunos indicaram “poesia” e “contos de fada” e apenas 1 indicou “*comic novels*” e “contos”.

Esta análise é importante porque revela que o gênero trabalhado nesse projeto só é preferido por 3 alunos. Sendo assim, envolvê-los com a ficção científica teve o intento de ampliar o repertório cultural dos discentes, o aprendizado sobre o gênero e despertar o interesse pela aventura.

Gráfico 6 – Participação em projeto de leitura



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Os dados revelados nesse gráfico 6 são muito interessantes para esta intervenção. Como se observa, 19 alunos já participaram de projetos de leitura na escola e apenas 3 não participaram, destacando aqui que 2 alunos são novatos, iniciando seus estudos nesta escola apenas no ano de 2024. Além de questionar se haviam participado ou não, foi pedido que especificassem qual ou quais leituras foram realizadas. Sendo esta escola de tempo integral, a leitura literária é oferecida em diversas áreas de conhecimento. Os livros que foram lidos pelos alunos foram: 1 aluno leu *O mistério do cinco estrelas* de Marcos Rey, 1 leu *Ana e Ana* de Celia Cristina Silva, 1 leu poesia, porém não especificou o título, 1 aluno disse ter lido *A árvore que dava dinheiro* de Domingos Pellegrini, 1 leu *Diário de um banana* de Jeff Kinney, outro relatou que participou de uma leitura, mas não lembra qual livro foi. 5 alunos leram adaptação em quadrinhos de *A liga dos cabeças vermelhas* de Arthur Conan Doyle (adaptado por Vincent Goodwin e ilustrado por Bem Dunn), 5 alunos participaram da leitura de *O enigma do Museu Mariano Procópio* de Glaucia Lewicki, 9 alunos leram *O escaravelho do diabo* de Lúcia Maria Almeida, 8 leram *Meu nome é Parvana* de Deborah Ellis, 3 leram *O diário de Anne Frank* de Anne Frank. Os estudantes ressaltaram que a leitura dos três últimos livros citados não foi concluída, no entanto, não indicaram o motivo. Em 2024, 1 aluno estava lendo *Extraordinário* de J. C. Palacio que estava em andamento no momento da pesquisa.

Essa análise é relevante porque mostra que a grande maioria dos alunos já esteve envolvida em algum projeto de leitura oferecido pela escola, demonstrando um real interesse pela Literatura, uma vez que escolhem os projetos de que desejam participar.

Gráfico 7 – Relato da experiência com a leitura na escola

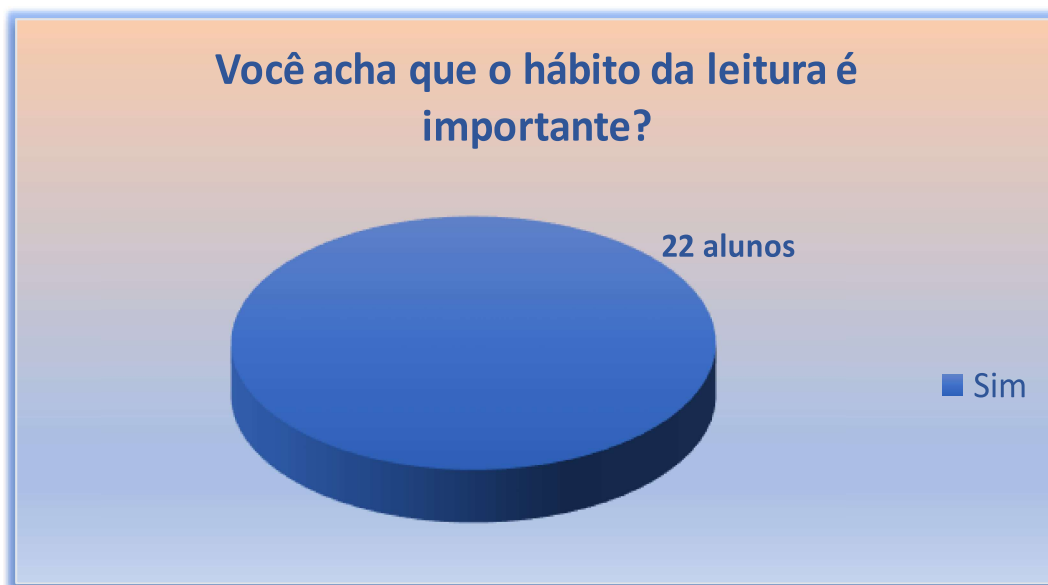


Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Os dados do gráfico 7 complementam as informações do gráfico 6, já que os alunos deveriam relatar sobre sua experiência com a leitura na escola. Havia 3 alunos que não participaram dos projetos de leitura e todos os 19 alunos que disseram ter participado de alguma leitura, assinalaram que “gostaram” e deram as mais diversas justificativas considerando o que mais lhes atraíram. Eles julgaram o livro “bom” por se tratar de suspense, falaram sobre a dinâmica de leitura ser envolvente, julgaram a leitura relaxante, acharam que ajudou no vocabulário, citaram o fato de a história ser real e com isso causar algumas reflexões, classificaram o livro como “legal”, no entanto, um aluno disse que gostou de ler, mas achou um pouco cansativo.

Essas explicações mostram que os alunos realmente se envolvem com os projetos da escola e que a forma como a dinâmica da leitura é desenvolvida é fundamental para o processo de aprendizagem.

Gráfico 8 – Importância do hábito da leitura



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Ao serem questionados sobre a importância do hábito de ler, todos os 22 alunos disseram que é importante. No entanto, os alunos não compreendem a leitura como uma prática social, como as diversas possibilidades que ela pode exercer na vida dos leitores e como a literatura constitui algo libertador e prazeroso (Lajolo, 1997).

O motivo pelo qual os estudantes consideram o hábito da leitura importante está associado ao que a escola tradicionalmente faz: a leitura sem objetivo literário e o enfoque em paradigmas sintáticos. Mesmo considerando que a escola na qual a pesquisa foi desenvolvida tem um grande compromisso com a leitura desde os anos iniciais, ficou evidente que ainda falta muito para que a compreendam como uma ferramenta essencial para se reconhecer no mundo.

As principais respostas dadas foram que a leitura “ajuda a ler”, “interpretar”, “escrever melhor”, “ampliar o vocabulário”, “a capacidade de entender”, a “alcançar um trabalho e futuro melhores”, “ajuda na dicção e na pontuação”. Ainda associaram a leitura com a alfabetização, percebendo-se, assim, que o ato ler é visto somente como decodificação de palavras. Outros alunos associaram a leitura a um aspecto mais amplo, para além de sua forma “utilitária”, relacionando-a com a criatividade, como forma de aconselhar e ensinar sobre a vida e o desenvolvimento da capacidade de entendimento (deixando esta justificativa um tanto quanto vaga).

Gráfico 9 – Escolha do livro

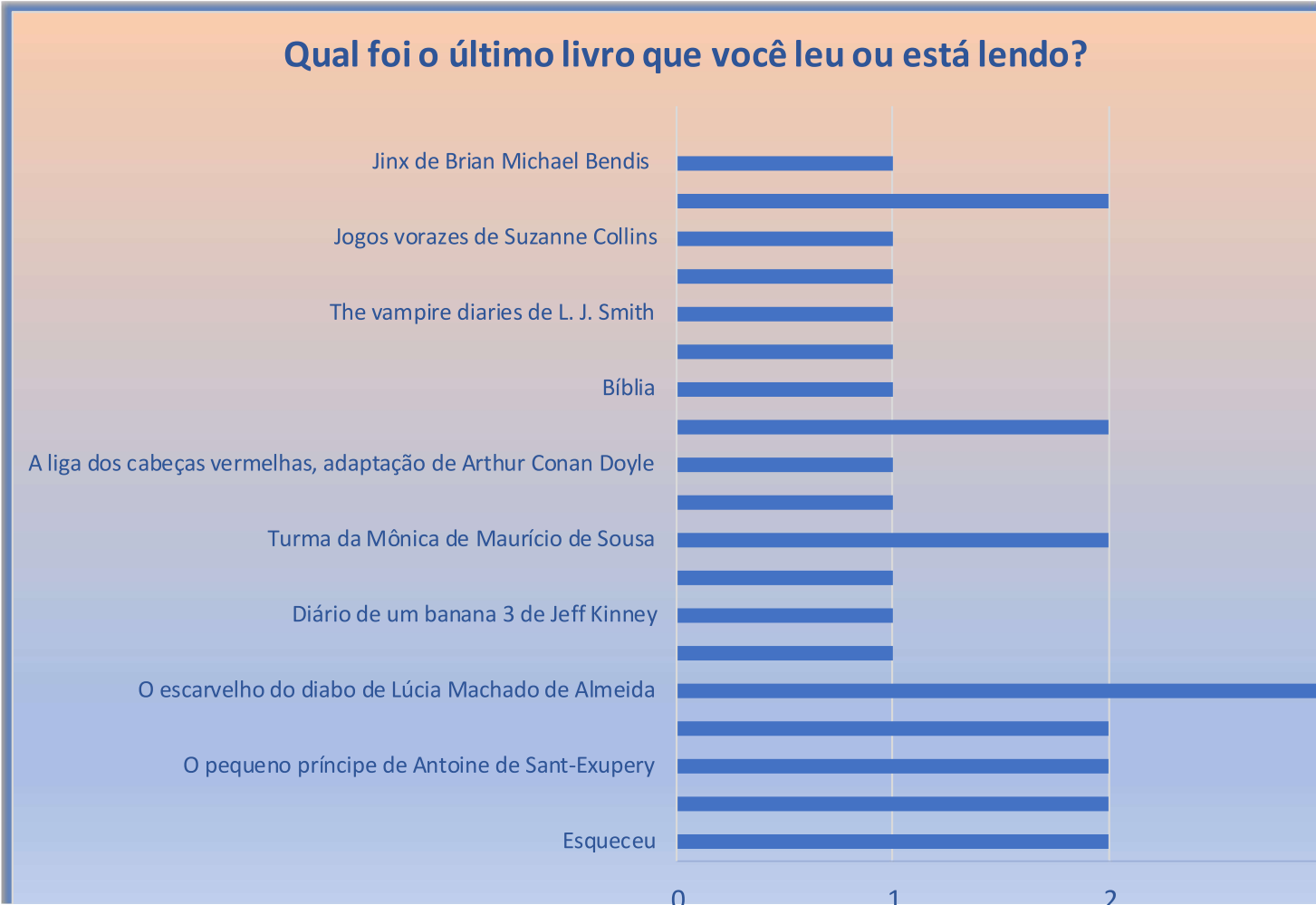


Fonte: Elaborado pela autora (2024).

No gráfico 9, observam-se as razões pelas quais os alunos escolhem o que vão ler, tendo 9 alunos escolhido o livro pelo tema, 8 avaliam a capa para a escolha, 5 a partir do título, 1 aluno respondeu que escolhe pela indicação e pelo autor e 4 têm outras estratégias de escolhas, quais sejam: “os vídeos exibidos no *Tiktok*”, “o livro parecer interessante” e, por último, “pelo conteúdo”. Vale dizer que 1 aluno marcou todas as opções, exceto a alternativa “outro motivo” e 1 aluno marcou duas opções, ou seja, “tema” e “capa”.

O motivo de escolha dos livros a serem lidos mostrou-se bastante diversificada, no entanto, não há, por parte deles, uma criticidade relevante. Fica, então, evidente que será necessário despertar um posicionamento mais crítico, levando-os a fazer inferências sobre o livro a partir do título, a ler a capa, as imagens, as ilustrações que podem nela conter e/ou compreender a sinopse.

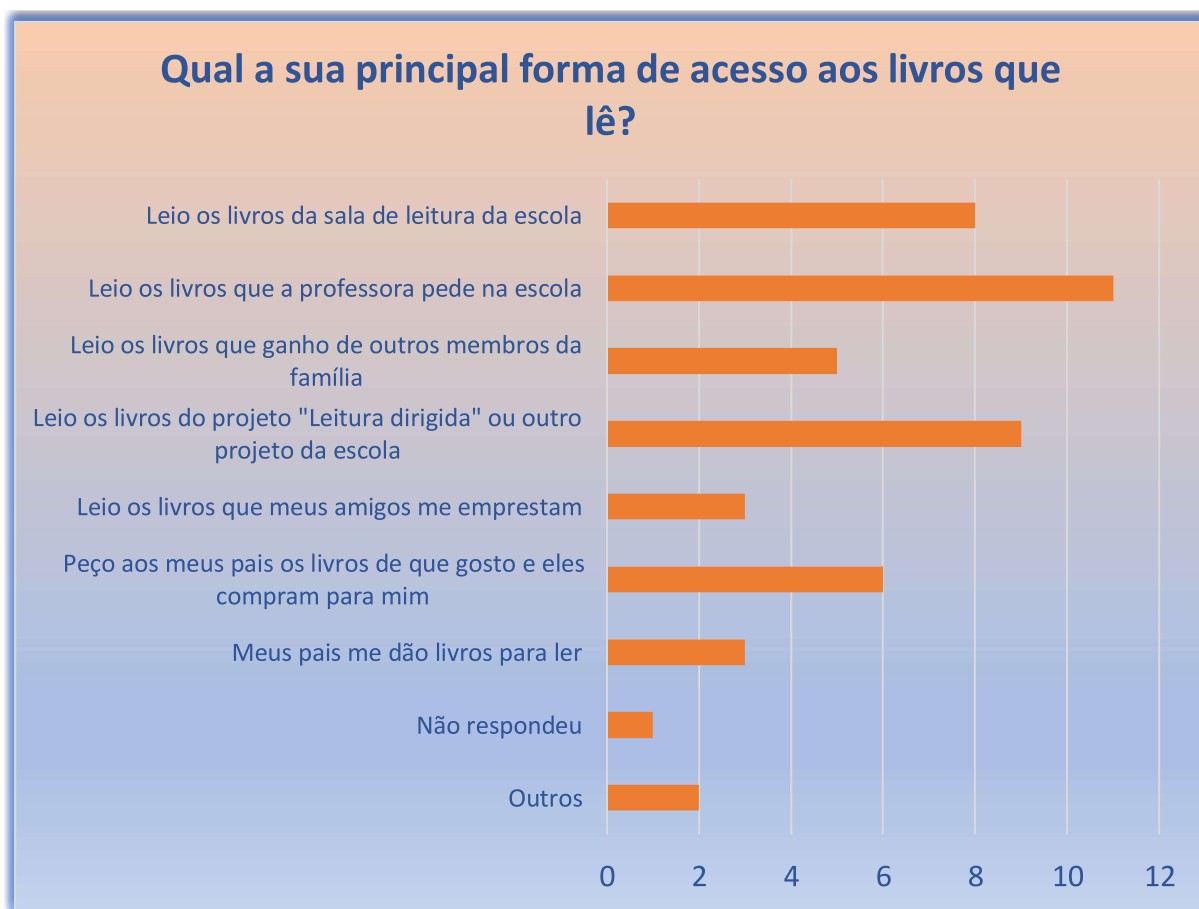
Gráfico 10 – Livro que está lendo ou o último lido



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

O gráfico 10 aponta as mais recentes leituras dos alunos, havendo uma grande variedade de títulos. Alguns responderam mais de um título e 2 escreveram “não lembro”. Pode-se observar que os livros mais citados foram aqueles que faziam parte dos projetos da escola relacionados no gráfico 6. Todas as obras têm temática bem relacionada à idade dos alunos e possibilita identificar uma predileção pelos mangás por parte de 3 alunos.

Gráfico 11 – Acesso aos livros



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Ao analisar o gráfico 11, observa-se que a maioria dos alunos lê os livros pedidos na escola, seja nos projetos ou nas disciplinas do currículo comum. Um número significativo de alunos lê livros dados pela família, sejam pelos pais ou outros familiares. Há 3 alunos que leem os livros emprestados por amigos e 8 que pegam livros emprestados da sala de leitura da escola. Os 2 alunos que indicaram outras formas, especificaram que leem por aplicativos, pesquisam na internet ou já têm o livro em casa.

Esse gráfico mostra que os alunos têm um apoio significativo das famílias na aquisição dos livros embora a maior parte lê aqueles que são indicados pela escola. Dessa forma, percebe-se que os estudantes ainda compreendem a leitura como algo obrigatório não entendendo o impacto que a leitura literária tem na vida social, na capacidade de construir um sujeito crítico e ativo na comunidade.

Gráfico 12 – Os motivos para gostar ou não de ler



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Esse gráfico mostra três questionamentos realizados: a experiência que os alunos têm com a leitura, o gosto por ela e a quem atribuem o hábito da leitura. 16 alunos afirmaram “gostar de ler” e 6 disseram “não gostar”. As respostas dadas foram diversas, dentre elas: “ser cansativo”, “ler somente o necessário”, “não ter uma experiência muito boa”, “somente alguns livros me interessam”, “achar chato embora a experiência seja boa”. Observam-se, aqui, alguns paradoxos, pois mesmo não considerando o hábito atrativo e agradável, atestam ter tido boas experiências.

Os alunos que assinalaram que gostam de ler, continuam relacionando a leitura como ato de treinamento para “ler bem”, “escrever bem”, “falar direito” e “buscar um futuro melhor”. Todavia, outras justificativas bastante positivas também foram dadas, tais como entendem a leitura como uma possibilidade de entretenimento, “algo prazeroso”, “interessante”, “relaxante”, “legal”, “sentem alívio”, se “sentem ‘dentro’ do livro adorando a sensação” e a “ajuda com lições para a vida”. A maioria desses alunos disse “começar a gostar de ler na escola”, seja pela ampla oferta de bons livros na sala de leitura ou por causa dos projetos, outros atribuem esse gosto “à influência dos pais”. Vê-se que os estudantes estão cada vez mais gostando de ler e creem que a leitura é de fato importante para o desenvolvimento humano.

Gráfico 13 – Hábitos de leitura dos pais e familiares



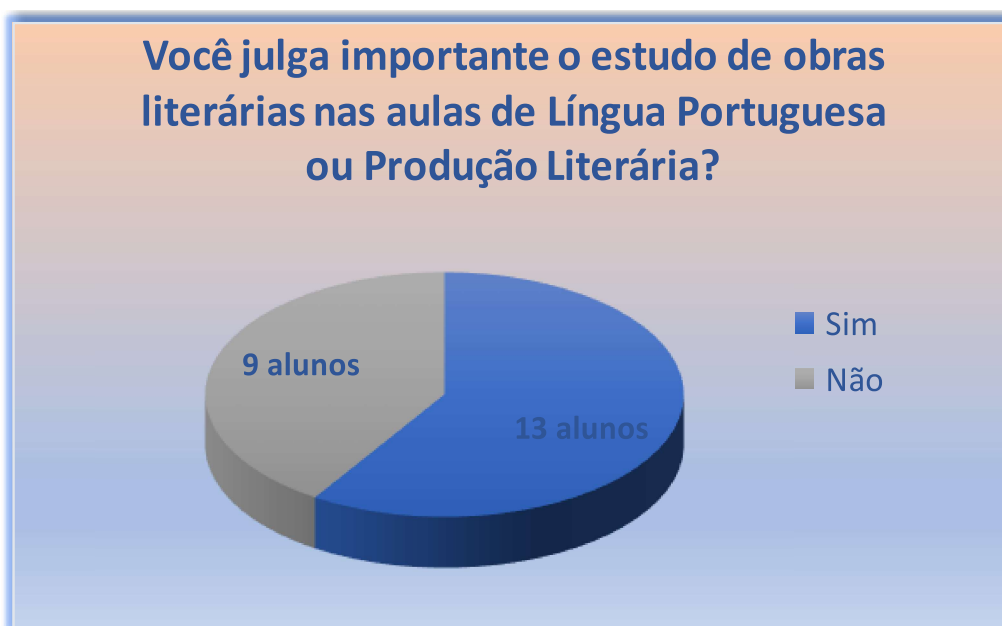
Fonte: Elaborado pela autora (2024).

O questionamento realizado no gráfico 13 tem o intuito de conhecer o contato que os alunos têm com a leitura fora do espaço escolar. Como complemento do gráfico anterior, consegue-se relacionar a que atribuem o gostar ou não de ler.

Ao responder se os pais ou familiares leem em casa, alguns alunos responderam somente “sim” ou “não”, não especificando o tipo e a frequência do hábito da leitura. É possível entender que grande parte dos alunos não tem contato com livros fora da escola haja vista que 11 alunos disseram que ninguém lê em casa ou lê somente a Bíblia. Aqueles que responderam que têm familiares leitores, a principal leitura também é atribuída à Bíblia. Outros disseram que a leitura é realizada quando um membro da família está estudando ou quando lê para o irmão menor. Outras leituras citadas são os jornais e história em quadrinhos. Quanto aos livros, os principais gêneros são ficção científica, terror, comédia, ciências e livros motivacionais.

Identifica-se, assim, uma discrepância em relação ao gráfico 11, o qual fala sobre a forma que os discentes têm de acesso à leitura, já que disseram ganhar livros dos pais. Vê-se, assim, a importância do papel da escola na formação de leitores proficientes e ativos.

Gráfico 14 – Importância do estudo de obras literárias



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Os dados do gráfico 14 são bastante destoantes do averiguado anteriormente. Nele, vê-se que 13 alunos acharam importante os estudos das obras literárias no currículo escolar comum e 9 disseram não achar, tendo uma discrepância em relação aos que já foram perguntados sobre o gostar de ler, a frequência com que leem e se já participaram de alguma leitura na escola. Neste questionamento, pediu-se que justificassem o motivo de achar significativa a leitura de obras literárias na escola. Diante das respostas, pareceu-nos que os alunos não entenderam o significado do verbo “julga” utilizado na pergunta. Alguns disseram que não acham o estudo importante, mas a leitura o seria. Um aluno disse que “não vai usar para nada”, outro disse que “não é importante, mas gosta de ler” e alguns afirmaram que “não precisavam julgar nada”, o que faz entender que compreenderam esse “julgamento” como algo negativo, com más intenções.

Os alunos que avaliaram ser importante o estudo das obras literárias, reafirmaram em sua justificativa que a leitura “ajuda a interpretar”, “escrever melhor”, “ler melhor”, “na pontuação” e “no uso da linguagem”. Alguns outros falaram que “ler é bom”, “ajuda no desenvolvimento” e “a saber mais” e, que muitas pessoas que não têm o hábito de ler em casa, faz isso nos projetos.

Mais uma vez, depreende-se que os alunos veem a leitura como somente algo funcional e não como uma prática social. Nesse sentido, é necessário mostrá-los que

ler bem não significa somente decodificação do signo, mas implica compreensão por meio de inferências, ampliação de conhecimento de mundo e de repertório sociocultural, estimulando o posicionamento crítico em diferentes situações.

A partir das próximas questões, o questionário levantava hipóteses relacionadas aos elementos presentes na obra em estudo. Nesta etapa, a pergunta central é “Imagine que você fosse criar um super-herói com superpoderes e que vivesse em um futuro bem distante. Como ele seria?”. Para isso, os alunos foram instigados a caracterizar os super-heróis diante das referências que já possuem.

Gráfico 15 – Sexo do personagem



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Os dados do gráfico revelam uma manutenção de o homem ser visto como o ser mais poderoso e capaz de ter poderes especiais. Com 7 alunos definindo seu personagem como feminino, 13 como masculino e 2 não determinado. Reforça-se, assim, a ausência do empoderamento feminino levando em consideração que é uma turma formada pela maioria masculina, com 14 meninos conforme o gráfico 1.

Gráfico 16 – Cor da pele



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

O gráfico 16 mostra que a escolha da cor de pele foi bastante diversificada: 8 alunos optaram pela cor parda, 7 escolheram branca, 6 definiram a cor da pele negra e somente um marcou a opção outra, especificando a cor verde, tendo em vista que seu super-herói seria um sapo. Essa amostra nos leva a crer que os alunos já demonstram consciência da representatividade do negro na literatura e, consequentemente, na sociedade e que a miscigenação é relevante para desmitificar estereótipos, visto que somando a opção pela cor parda e negra totalizam-se 15 respostas.

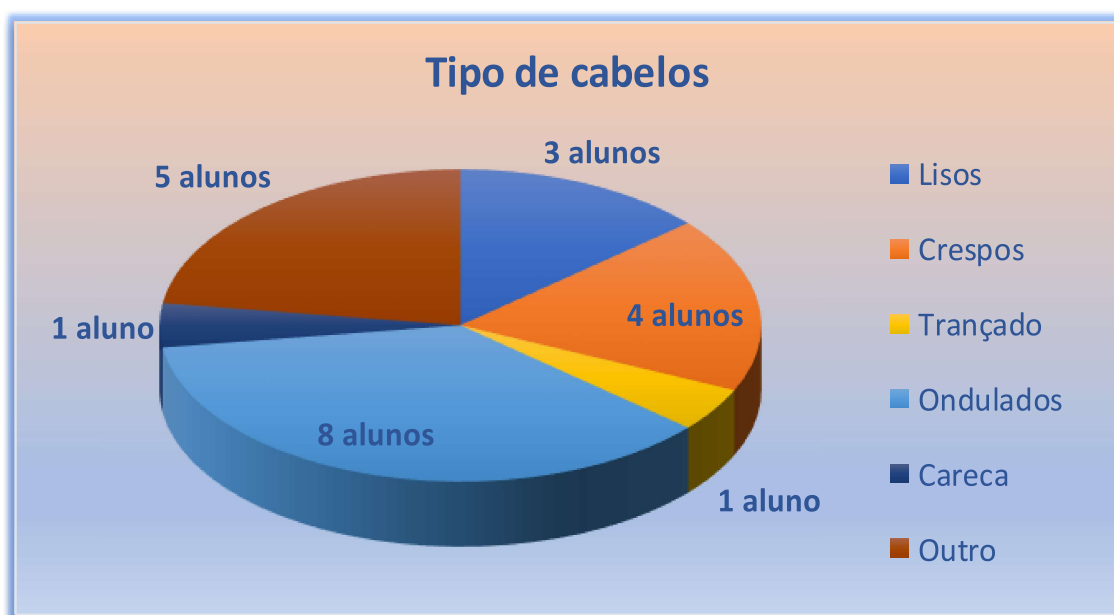
Gráfico 17 – A cor dos cabelos



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

As escolhas identificadas no gráfico 17 demonstram uma coerência por parte dos alunos quando 13 alunos escolhem a predominância da cor preta dos cabelos, tendo em vista que a maioria também optou pela cor de pele parda ou negra. Nenhum aluno escolheu a cor branca, 2 alunos optaram pelo castanho, 3 escolheram o ruivo, 2 decidiram pelo loiro e também 2 escolheram outra cor, citando “verde” e “laranja”.

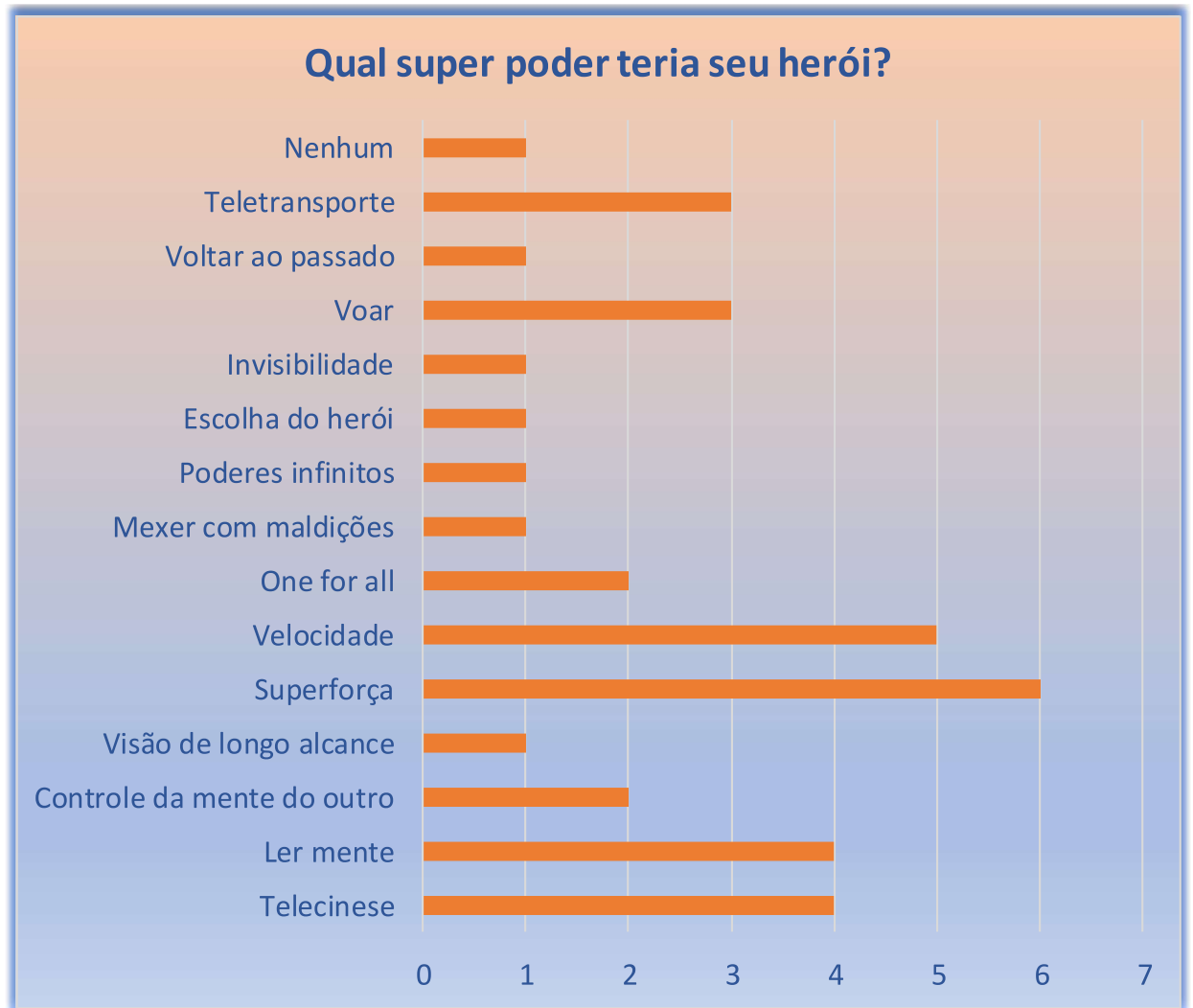
Gráfico 18 – Escolha do tipo de cabelo



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

O gráfico 18 mostra que os alunos entendem parcialmente o empoderamento que a população parda e negra tem a partir do tipo do cabelo. O fato de nenhum aluno optar pelos estilos *black power* e *dreads* evidencia que ainda há um certo receio em fortalecerem a identidade a partir do cabelo. A maioria (8 alunos) optou por cabelos ondulados, 4 escolheram crespos. Dentre os que marcaram “outro tipo de cabelo”, disseram: “cacheados”, “moicanos” e “topete para o lado”. A predileção pelos cabelos ondulados, crespos e cacheados indica uma coerência com os dois gráficos anteriores. Apenas 3 alunos optaram pelos cabelos lisos.

Gráfico 19 – Superpoder



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A escolha do superpoder foi bastante variada, conforme pode ser visto no gráfico 19. Nesta questão, os alunos poderiam escolher quantos poderes quisessem, assim, o mais citado foi a “superforça”, tendo sido escolhida por 6 alunos, seguida pela “velocidade”, preferida por 5 alunos. 4 alunos optaram por “ler mente” e “telecinese”, 3 alunos informaram o “teletransporte” e “voar”, 2 alunos citaram “controle da mente do outro” e “*one for all*”, 1 aluno respondeu que o “herói escolheria o superpoder” e um outro disse que o “herói não teria nenhum superpoder”. “Voltar ao passado”, “invisibilidade”, “mexer com maldições”, “poderes infinitos” e “visão de longo alcance” foram também citados por 1 aluno.

As escolhas aqui listadas refletem as referências que os alunos têm a partir de suas próprias leituras e do estereótipo de super-herói constituído já no imaginário.

Gráfico 20 – Gênero literário ficção científica

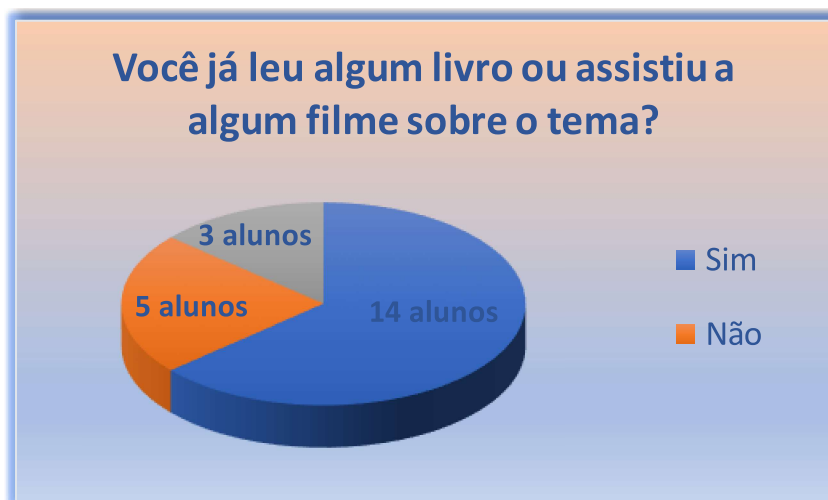


Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A pergunta feita no gráfico 20 tem como objetivo identificar se os alunos sabem o que é ficção científica, visto que o livro abordado na proposta interventiva tem características desse gênero literário. Além de identificar se conheciam ou não, também deveriam explicá-lo. A maioria (12 alunos) informou não saber o que é ficção científica, 6 disseram saber o que é e 4 não tiveram certeza.

Embora 6 alunos dissessem conhecer o gênero, a explicação que deram não condiz com suas características, dessa forma, tornando essa leitura mais relevante por apresentar um novo repertório para eles. As explicações dadas giravam em torno de: “é uma coisa que não vai acontecer”, “relacionada à tecnologia”, “algo que não existe, é imaginário”, “invasão científica”, “relacionada a ciências”, “ilha de dinossauros que não existe mais e com bonecos assassinos”, “efeitos bonitos ou falas inteligentes” e “filmes de ciências e astronomia”.

Gráfico 21 – Conhece algum livro ou leitura sobre o tema



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Ao responderem à questão do gráfico 21, observa-se uma incoerência em relação ao gráfico anterior. Embora a maioria dissesse não saber o que é ficção científica, a maioria respondeu já ter lido um livro ou assistido a um filme. 14 alunos afirmaram que já tiveram acesso a um livro ou a um filme, 4 atestaram que não e 3 não souberam informar. Também foi solicitado que especificassem o que leram ou assistiram, assim, as respostas demonstram que alguns deles realmente não conhecem ficção científica, pois identificaram obras que não possuem características do gênero.

Foram listados os seguintes filmes ou livros: *ET – O extraterrestre*, *A terra prometida*, *Transformers*, *One Piece*, *Boruto*, *Jurassic World*, *Homem Aranha*, *Star Wars*, *Superman*, *Poliana Moça*, história em quadrinhos da *Marvel* e *DC*. Um aluno não soube explicar e, outro, não se lembra do nome do filme.

Diante das informações colhidas, pode-se depreender qual a relação dos estudantes com a leitura, suas experiências, preferências, motivos pelos quais leem, o gosto ou não pela leitura, a maneira como são influenciados, dentre outros aspectos relevantes para a intervenção. Também fica constada a falta de conhecimento sobre o tema da obra estabelecida para a proposta interventiva e a relevância de sua leitura com a finalidade da promoção do letramento literário.

10 PROPOSTA INTERVENTIVA

Com base nas concepções de letramento literário e letramento racial, estruturamos um projeto interventivo que utilizou a obra *O caçador cibernético da Rua 13* (2017). A proposta foi planejada para uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental II, empregando o método da sequência expandida, leitura protocolada e cartões de função que guiaram tanto o planejamento quanto a organização das práticas pedagógicas. Nosso objetivo foi criar um processo sistematizado e coerente de letramento literário, articulando leitura e escrita em atividades individuais e coletivas.

O projeto foi dividido em etapas bem definidas: motivação, introdução, leitura e expansão, sendo que as atividades de contextualização ocorreram durante as atividades propostas em todas as etapas. Ao longo dessas etapas, buscamos proporcionar uma experiência significativa de leitura literária, conectando os alunos à obra e incentivando reflexões críticas.

A intervenção foi planejada para ser desenvolvida em 48 aulas de 40 minutos cada, distribuídas ao longo dos meses de junho a novembro, com uma média de quatro aulas semanais. Os alunos receberam um diário de leitura para registrar suas reflexões e interpretações. Além disso, todas as atividades foram entregues em folhas impressas para serem anexadas ao diário, transformando-o em um instrumento pedagógico fundamental para acompanhar o desenvolvimento dos estudantes.

10.1 PRIMEIRA ETAPA: MOTIVAÇÃO

Esta etapa, seguindo o roteiro da sequência expandida do Rildo Cosson (2021), teve a intenção de preparar os estudantes para a leitura da obra *O caçador cibernético da Rua 13* de Fábio Kabral. Para isso, foram destacadas elementos que remetem ao ambiente futurista com o protagonismo negro. Além disso, atividades que permitiram a reflexão acerca da negritude como proposta para o letramento racial também foram desenvolvidas. Foi feita uma previsão de 6 aulas de 40 minutos, divididas em quatro momentos.

10.1.1 Primeiro momento

AULAS 1 - 1 aula de 40 minutos

Como uma primeira análise, foi entregue a imagem abaixo para que os alunos discutissem coletivamente. Para isso, cada aluno recebeu a imagem para colar em seu diário de leitura juntamente com as perguntas. As respostas foram coletivas, sendo anotadas no quadro para que os alunos as copiassem.



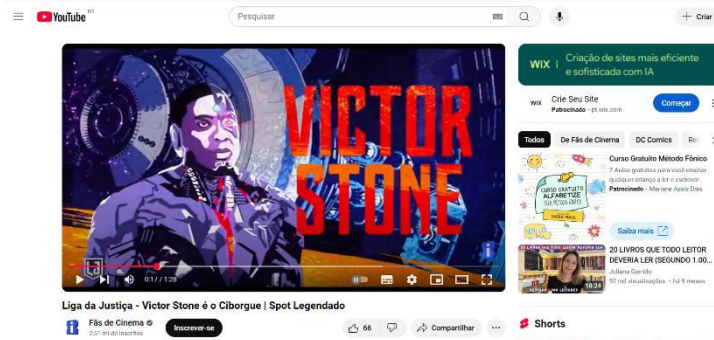
Disponível em: <https://www.maisgoias.com.br/blogs/jorge-lima/somos-todos-ciborgues/>.
Acesso em: 01 fev. 2024.

1. Como você descreveria essa imagem?
2. Você conhece algum personagem de filme, séries, livros que tenha esta aparência?
3. Já ouviu falar em ciborgue? Se sim, explique o que seja.

10.1.2 Segundo momento

AULAS 2 – 1 aula de 40 minutos

Neste momento, os alunos assistiram ao *trailer* do filme *Liga da Justiça*, lançado em 2017, para isso, foi usada a televisão. Este filme faz parte da franquia *DC Comics* e apresenta diversos super-heróis. Neste vídeo, um deles está em destaque.

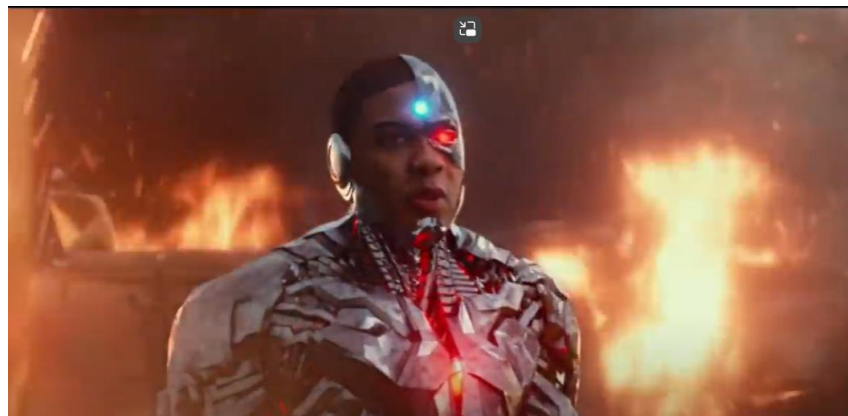


Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TMMXGFh8W4U>. Acesso em: 01 fev. 2024.

As perguntas seguintes foram realizadas de forma coletiva oralmente.

1. Você conhece este filme? Já assistiu? Se sim, faça um pequeno resumo oral para a turma.
2. Conhece todos os personagens? De quem você mais gosta? Por quê?
3. Quem é o personagem em destaque neste *trailer*? Você já o conhecia?

Em seguida, os alunos receberam algumas imagens retiradas do *trailer* que foram anexadas ao diário de leitura.





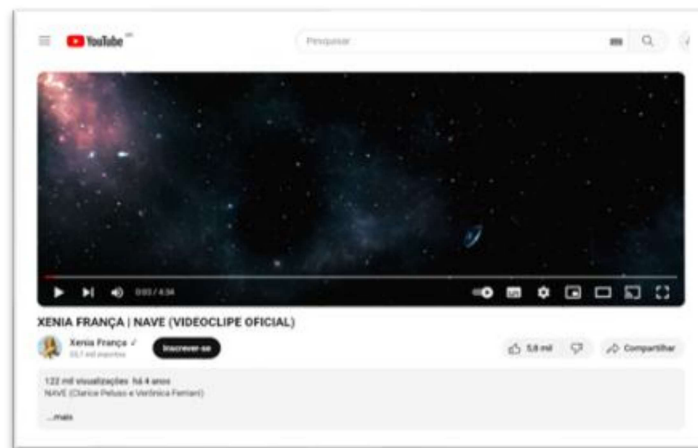
Liga da Justiça - Victor Stone é o Ciborgue | Spot Legendado. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TMMXGFh8W4U>. Acesso em: 01 fev. 2024.

4. Quais são suas principais características físicas?
5. Ao longo do vídeo, aparecem os superpoderes que o herói tem. Identifique-os. (Se for necessário, peça à professora para assistir novamente.)
6. Relacione as imagens do herói do texto com a primeira imagem que recebeu apontando semelhanças e diferenças.

10.1.3 Terceiro momento

AULAS 3 e 4 – 2 aulas de 40 minutos

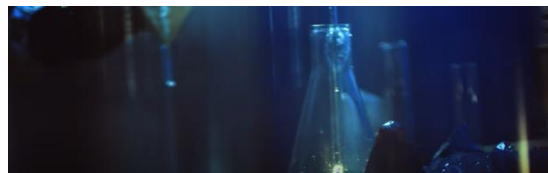
Neste momento, as reflexões foram acerca do clipe da cantora Xênia França. O clipe da música Nave foi exibido na televisão. Em seguida, os alunos receberam as perguntas e as imagens que deveriam ser analisadas para anexar ao diário de leitura. Esta atividade foi coletiva, com as respostas anotadas no quadro e copiadas pelos alunos.



Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FoWCoELm57c>. Acesso em: 01 fev. 2024.

1. O que as imagens do início do clipe apresentam? Qual relação podemos estabelecer com o título da música e as falas que aparecem?
2. O que a personagem/cantora está fazendo?
3. Compare os grupos de imagens a seguir que aparecem no clipe. O que elas representam? Qual é o seu maior contraste?

Grupo 1



Grupo 2

Xenia França | Nave (videoclipe oficial). Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=FoWCoELm57c>. Acesso em: 01 fev. 2024.

4. Descreva o lugar em que a cantora aparece. O que há nele? Quais cores predominam? Ele se assemelha a algum lugar que já esteve?

5. Leia a letra da música:

Nave

Canção de Xênia França

Enquanto lembrava a foto vagamente
Alguém recordava nostalgicamente
Cérebro eletrônico avisou: presente

Expondo na rede descuidadamente
Quente na memória remoendo fatos
Fica no retrato o que de fato sente?

Enquanto falava distraidamente
Outro respondia calorosamente
A dessemelhança soando destrato

Corte no barato que bateu de frente
Um corte profundo, a pedra no sapato
Tudo acontecendo aceleradamente

Pode chegar
Quando chispar a nave eu vô
Cruzar a órbita prum novo mar
Que a nossa lua transbordou, vazou

Pode correr
Que lá só vai crescer amor
Ó minha mãe, perdoa se eu te deixar
Que esse planeta é gente demais

Enquanto transita um novo boato
Santo tira o corpo fazendo de surdo
A geral engole o tom do julgamento

Cospe marimbondo, tava armado o circo
Um quase inocente na arena inflamada
Queimando a cabeça à beira do absurdo

Pode chegar
Quando chispar a nave eu vô
Cruzar a órbita prum novo mar
Que a nossa lua transbordou, vazou

Pode correr
Que lá só vai crescer amor
Ó minha mãe, perdoa se eu te deixar
Esse planeta é gente demais

Pode chegar
Quando chispar a nave eu vô
Cruzar a órbita prum novo mar
Que a nossa lua transbordou, vazou

Pode correr
Que lá só vai crescer amor
Ó minha mãe, perdoa se eu te deixar
Que esse planeta é gente demais

Disponível em: <https://www.letras.mus.br/xenia-franca/a-nave/>. Acesso em: 01 fev. 2024.

- a) Qual o desejo expresso na canção?
- b) Por qual motivo existe esse desejo?

10.1.4 Quarto momento

AULAS 5 e 6 – 2 aulas de 40 minutos

As atividades do quarto momento prezavam pela interpretação de uma música do rapper Emicida com o objetivo de discutir aspectos sociais levando a questões

raciais.

Neste momento, os alunos ouviram “AmarElo”, música composta pelo rapper Emicida, que faz um diálogo com a música “Sujeito de sorte” de Belchior. Em seguida, receberam a letra da música impressa para ouvi-la novamente e responder às questões coletivamente. Depois deste momento, as respostas foram registradas no diário de leitura.

AmarElo (Ao Vivo) com Emicida, Majur & Pablio Vittar

Presentemente eu posso me considerar um sujeito de sorte
 Porque apesar de muito moço, me sinto são e salvo e forte
 E tenho comigo pensado: Deus é brasileiro e anda do meu lado
 E assim já não posso sofrer no ano passado

Tenho sangrado demais, tenho chorado pra cachorro
 Ano passado eu morri, mas esse ano eu não morro
 Tenho sangrado demais, tenho chorado pra cachorro
 Ano passado eu morri, mas esse ano eu não morro
 Ano passado eu morri, mas esse ano eu não morro
 Ano passado eu morri, mas esse ano eu não morro

Eu sonho mais alto que drones
 Combustível do meu tipo? A fome
 Pra arregaçar como um ciclone (Entendeu?)
 Pra que amanhã não seja só um ontem com um novo nome
 O abutre ronda, ansioso pela queda (Sem sorte)
 Findo mágoa, mano, sou mais que essa merda (Bem mais)
 Corpo, mente, alma, um tipo Ayurveda
 Estilo água, eu corro no meio das pedra
 Na trama, tudo os drama turvo, eu sou um dramaturgo
 Conclama a se afastar da lama, enquanto inflama o mundo
 Sem melodrama, busco grana, isso é hosana em curso
 Capulanas, catanas, buscar nirvana é o recurso
 É um mundo cão pra nóiz, perder não é opção, certo?
 De onde o vento faz a curva, brota o papo reto
 Num deixo quieto, não tem como deixar quieto
 A meta é deixar sem chão, quem riu de nós sem teto (Vai)

Tenho sangrado demais (*Aham*)
 Tenho chorado pra cachorro (*Eu preciso cuidar de mim*)
 Ano passado eu morri (*Ei*)
 Mas esse ano eu não morro (*Esse ano eu não morro*)
 Tenho sangrado demais (*Demais*)
 Tenho chorado pra cachorro (*Aham*)
 Ano passado eu morri
 Mas esse ano eu não morro (*Belchior tinha razão*)
Ano passado eu morri, mas esse ano eu não morro (*Ei, yeah*)

Figurinha premiada, brilho no escuro
 Desde a quebrada avulso
 De gorro, alto do morro e os camarada tudo
 De peça no forro e os piores impulsos
 Só eu e Deus sabe o que é num ter nada, ser expulso
 Ponho linhas no mundo, mas já quis pôr no pulso
 Sem o torro, nossa vida não vale a de um cachorro, triste
 "Hoje Cedo" não era um hit, era um pedido de socorro
 Mano, rancor é igual um tumor, envenena a raiz
 Onde a plateia só deseja ser feliz (Ser feliz)
 Com uma presença aérea
 Onde a última tendência é depressão com aparência de férias
 Vovó diz: Odiar o diabo é mó boi (Mó boi)
 Difícil é viver no inferno, e vem à tona
 Que o memo império canalha que não te leva a sério
 Interfere pra te levar à lona (Revide)

Tenho sangrado demais (Aham)
 Tenho chorado pra cachorro (Aham, yeah, yeah)
 Ano passado eu morri, mas esse ano eu não morro (Ah, ah, ah)
 Tenho sangrado demais (Demais)
 Tenho chorado pra cachorro (Tão precisando de mim)
 Ano passado eu morri, mas esse ano eu não morro
 Ano passado eu morri, mas esse ano eu não morro

Permita que eu fale, não as minhas cicatrizes
 Elas são coadjuvantes
 Não, melhor, figurantes que nem devia tá aqui
 Permita que eu fale, não as minhas cicatrizes
 Tanta dor rouba nossa voz, sabe o que resta de nós?
 Alvos passeando por aí
 Permita que eu fale, não as minhas cicatrizes
 Se isso é sobre vivência, me resumir à sobrevivência
 É roubar o pouco de bom que eu vivi
 Por fim, permita que eu fale, não as minhas cicatrizes
 Achar que essas mazelas me definem é o pior dos crimes
 É dar o troféu pro nosso algoz e fazer nóiz sumir

Tenho sangrado demais (*Falei*)
 Tenho chorado pra cachorro (*É o meu sol que invade a cela*)
 Ano passado eu morri (*Ei*)
 Mas esse ano eu não morro
 Tenho sangrado demais (*Demais*)
 Tenho chorado pra cachorro (*Mais importante que nunca*)
 Ano passado eu morri (*Mas aí?*)
 Mas esse ano eu não morro
 Tenho sangrado demais, tenho chorado pra cachorro
 (Tenho chorado demais, a rua é nóiz)
 Ano passado eu morri, mas esse ano eu não morro

Tenho sangrado demais, tenho chorado pra cachorro
Ano passado eu morri, mas esse ano eu não morro

Disponível em: <https://genius.com/Emicida-amarelo-ao-vivo-lyrics>. Acesso em: 21 mai. 2024.

1. A voz de quem é representada nesta música? Explique como você a identificou.
2. O início do rap é um trecho de uma música composta em 1973 em meio à ditadura militar. Releia o verso:

“Tenho sangrado demais, tenho chorado pra cachorro
Ano passado eu morri, mas esse ano eu não morro”

- a) O que significa “tenho chorado pra cachorro”?
- b) Como você entende o segundo verso no contexto atual?

3. Por que o eu lírico se sente um sujeito de sorte?

4. Veja os versos seguintes:

“Eu sonho mais alto que drones
Combustível do meu tipo? A fome”

- a) O que significa sonhar “mais alto que drones”?
- b) Por que o combustível do eu lírico é a fome?

5. Releia a sétima estrofe.

- a) A quais cicatrizes o eu lírico provavelmente se refere?
- b) Por que ele as compara com coadjuvantes e logo depois se refere a elas como figurantes?

6. Observe as palavras em destaque nesses versos:

“Se isso é **sobre vivência**, me resumir à **sobrevivência**
É roubar o pouco de bom que eu vivi”

Ao serem ditas, ambas têm a mesma sonoridade, no entanto seus significados são diferentes. Explique-os no contexto.

7. Observe o título da música: *AmarElo*. Como podemos interpretá-la?
8. Abaixo, você vai ver um símbolo da resistência negra que luta pela igualdade e a eliminação do preconceito. Como a letra da música pode se relacionar com esse símbolo?



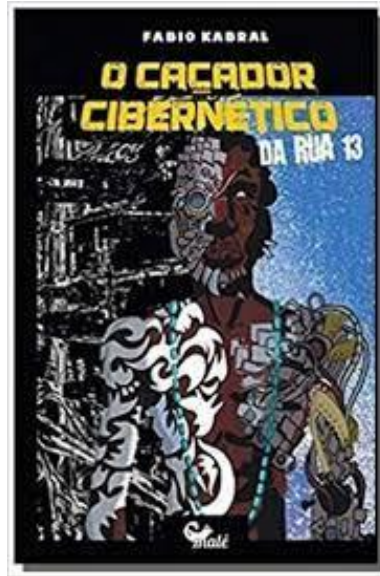
Disponível em: https://stock.adobe.com/br/images/dia-da-consciencia-negra-punho-cerrado-erguido-no-ar-simbolo-de-confronto-e-resistencia-com-fundo-isolado-transparente/544100923?asset_id=544100923. Acesso em: 25 mai. 2024.

10.2 SEGUNDA ETAPA: INTRODUÇÃO

AULAS 7 e 8 – 2 aulas de 40 minutos

Para a etapa de introdução, foi planejada a utilização de 2 aulas, cada uma com duração de 40 minutos. O objetivo dessa fase foi inserir os alunos no universo da obra escolhida e proporcionar um contato mais direto com sua materialidade. A atividade também proporcionou o reconhecimento do autor Fábio Kabral, a revelação da capa do livro para que os estudantes fossem inseridos no contexto da obra e estimulados a fazer conexões iniciais sobre o tema, o enredo e os possíveis significados transmitidos pela ilustração e pelo título apresentados na capa.

Nesta etapa, foi introduzido o livro, por meio da imagem da capa.



Fonte: KABRAL, Fabio. *O caçador cibernético da Rua 13*. Rio de Janeiro: Malê, 2017.

A capa foi exibida e alguns questionamentos orais foram realizados para que os alunos levantassem hipóteses.

1. O que você espera do enredo do romance a partir do título da obra?
2. Você consegue relacionar a imagem da capa com as outras imagens já analisadas (imagem 1, clipe, música)?
3. Esta narrativa parece acontecer em qual época? Justifique.
4. Você sabe o que é cibernético?

Os comentários foram escritos no diário de leitura. Após as primeiras impressões sobre a obra, os alunos fizeram a leitura da seguinte imagem em meio a uma roda de conversa para explorar a partilha de percepções diante de uma mesma imagem e as conexões que poderiam ter com a obra.



Disponível em: https://medium.com/@ka_bral/artigo-e-atividades-bem-did%C3%A1ticos-sobre-afrofuturismo-d293496238e9. Acesso em: 08 de abr. de 2024. Adaptada.

Roda de conversa:

5. Descreva a imagem.
6. O texto que acompanha a imagem é de Fábio Kabral, autor do livro que iremos ler. Responda:
 - a) Como podemos ter um futuro melhor?
 - b) De acordo com o contexto do texto acima, o que você acha que é Afrofuturismo?
 - c) Você acredita que esse termo está relacionado com o livro *O caçador cibernético da Rua 13*? De que forma?

Em seguida, os alunos receberam a imagem de Fábio Kabral abaixo, para ser afixada do diário de leitura, com a seguinte tarefa:



Disponível em: <https://biblioo.info/fabio-kabral-lanca-terceiro-romance-afrofuturista-o-blogueiro-bruxo-das-redes-sobrenaturais/>. Acesso em: 08 de abr. de 2024.

Pesquise sobre o autor e escreva em seu diário de leitura as informações importantes sobre sua relação com a literatura. Quais obras já publicou? O que caracteriza sua escrita? Quais influências ele tem? Qual a sua importância na literatura atual?

10.3 TERCEIRA ETAPA: LEITURA

A terceira etapa foi dedicada à leitura da obra *O caçador cibernético da Rua 13* (2017). O desenvolvimento foi em voz alta em sala de aula realizada pela professora e alguns capítulos foram lidos em casa, com questões relacionadas ao capítulo lido xerocadas e coladas no diário de leitura para interpretação do texto. Essa proposta visa reconhecer a importância de vivências individuais para o desenvolvimento da autonomia leitora. Por se tratar de uma obra mais extensa, essa etapa foi organizada em seis momentos distintos, intercalados por três intervalos de leitura estratégicos e foi planejada para acontecer em 31 aulas de 40 minutos.

10.3.1 Primeiro momento de leitura

AULAS 9 e 10 - 2 aulas de 40 minutos

A leitura teve como partida a orelha do livro escrita por Vagner Amaro, editor da Malê (editora em que o livro foi publicado).

Após esta leitura, foram feitos alguns questionamentos para reflexão coletiva e oral.

1. Quais são suas expectativas a partir desse resumo do livro?
2. Por que você acha que essa história pode ser de seu interesse?

Em seguida, o prefácio foi lido e prosseguido pelas seguintes questões que os alunos responderam no diário de leitura:

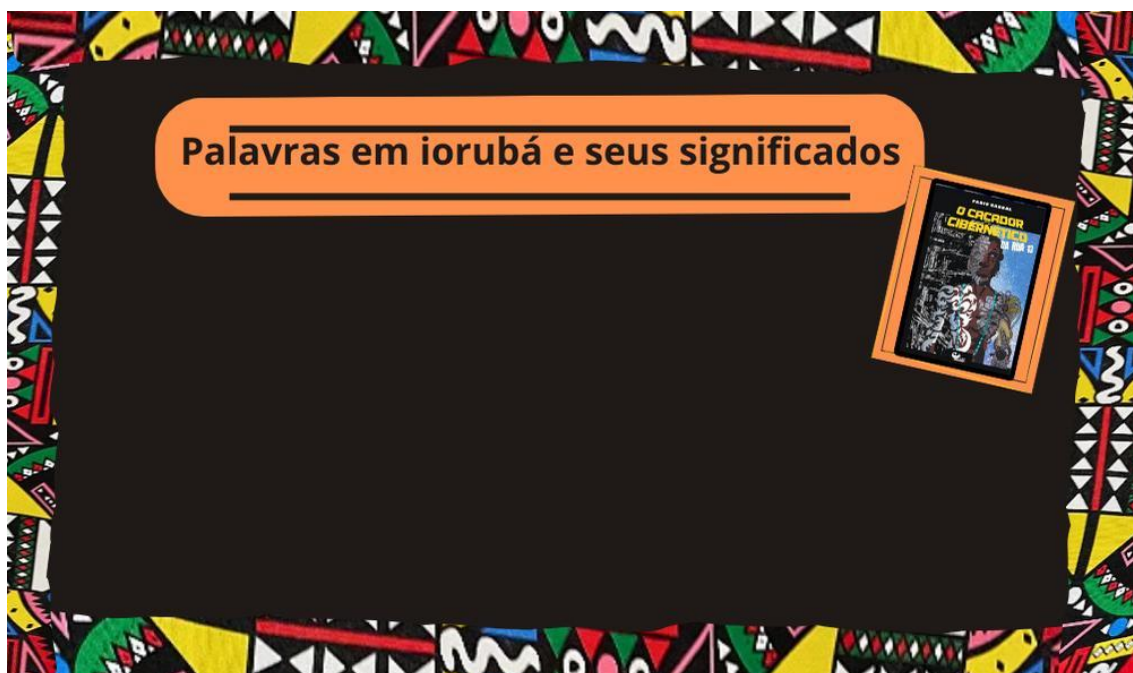
1. Em que lugar o enredo se passa? Como ele é descrito?
2. O que você entende por “Uma metrópole povoada por pessoas melaninadas de todos os tipos, descendentes do Continente!”?
3. Levante hipóteses: qual Continente é esse e por que ele está escrito com letra maiúscula?
4. Quem é o protagonista dessa narrativa? Como ele é descrito?

Para introduzir a leitura do romance, é essencial esclarecer aos estudantes que a obra contém diversas palavras em iorubá, as quais podem não ser imediatamente compreendidas. A contextualização sobre a cultura iorubá foi gradualmente abordada ao longo da leitura, mas é fundamental que os alunos consigam compreender o contexto em que as expressões aparecem.

Com esse objetivo, a professora implementou um painel pedagógico, semelhante ao modelo sugerido, no qual foram afixadas palavras em iorubá acompanhadas de suas respectivas significações de maneira aleatória. Durante o desenvolvimento da leitura, conforme as palavras e expressões surgiram no texto, os estudantes foram incentivados a identificar seus significados a partir do contexto narrativo, promovendo assim uma aprendizagem significativa e contextualizada. Os

significados das palavras foram previamente pesquisados para que auxiliasse no momento oportuno. No apêndice C, página 171, consta a tabela com as palavras em iorubá e seus respectivos significados.

Modelo de painel:



Fonte: Imagem produzida pela autora (2024).

10.3.2 Segundo momento de leitura

AULAS 11 a 16 - 6 aulas de 40 minutos

O segundo momento da atividade foi estruturado para incluir a leitura protocolada dos capítulos 1, 3, 4 e 5 da obra, enquanto o capítulo 2 foi designado para leitura domiciliar, acompanhado de atividades reflexivas registradas no diário de leitura dos estudantes, em uma previsão de 4 aulas de 40 minutos.

A leitura do primeiro capítulo, intitulado “O caçador cibernético da Rua Treze,” foi conduzida pela professora de forma protocolada em sala de aula, com o objetivo de orientar os alunos na interpretação inicial do texto e proporcionar um modelo de abordagem crítica para as próximas leituras.

Os quadros apresentados a seguir foram incorporados ao diário de leitura dos estudantes, para o preenchimento progressivo ao longo do desenvolvimento da narrativa. Eles auxiliaram na compreensão dos acontecimentos narrados ao longo da história.

Assassinatos noticiados na TV		
Capítulo	Pessoa assassinada	Função na cidade de Ketu 3

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Execuções do grupo de supressão		
Capítulo	Pessoa assassinada	Motivo pelo qual foi relatada a execução

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Atividade 1: leitura prococolada do capítulo 1 realizada pela professora

Todas as questões foram desenvolvidas oralmente e respondidas da mesma forma.

Trecho: “Ficou ali em pé, tentando parar de tremer” (Kabral, 2017, p. 11).

1. Quem é o personagem principal?
2. O que chamou a sua atenção nas características físicas do personagem?

Trecho: “Arolê fechou a cara de novo. Resmungou. Trocou de canal. E aí...” (Kabral, 2017, p. 12).

3. Qual foi a principal informação apresentada na TV naquela manhã?
4. Onde o personagem principal morava?

Trecho: “*Você fracassou. O sangue continua jorrando daquelas feridas. Não adiante fingir*” (Kabral, 2018, p. 12).

5. Nesta passagem, aconteceu uma mudança na letra. Por que você acha que elas mudaram para itálico?

Trecho: “Foi então que Arolê atentou para as seguintes palavras do discurso” (Kabral, 2017, p. 15).

6. O que mais chamou sua atenção na descrição do lugar?
7. O que pode ser a Lei Láurea? E que Novo Mundo é esse citado?
8. A população fica atenta ao ouvir uma pessoa falando na TV. Quem é ela?
9. O que João Arolê sentiu após o discurso da presidenta? O que isso revela sobre ele?

Trecho: “Arolê desligou a TV, desligou os sistemas cibernéticos do seu corpo, desligou as luzes... só não conseguiu desligar sua cabeça; e os choros e gritos,

repletos de sangue e vômito, seguiram ecoando em mais um sono sem descanso” (Kabral, 2017, p. 19).

10. Já percebemos que o mundo em que a história acontece é diferente. Indique o que mais chamou sua atenção.

11. Há nas páginas 16 e 18 letras em itálico novamente. O que elas significam?

“Não adianta fingir que não aconteceu. Não adianta negar todas as feridas jorrando sangue” (Kabral, 2017, p.16).

“Elas continuam chorando sangue. Nos mate, por favor, nos mate! Continuam se afogando nos gritos. Gritos, gritos, gritos! Os gritos continuam sangrando. E você não faz nada. Nada!” (Kabral, 2017, p. 17).

12. Por que o personagem foi chamado para ir à Rua 13, Setor 3?

13. Já conseguiu observar o que Arolê faz da vida?

14. Levante hipóteses: O que parece ser *ajogun* ?

15. Quais foram as ações que mais lhe chamaram a atenção?

16. João Arolê parece ser um herói? Quais são seus poderes? Consegue indentificá-los com as imagens vistas anteriormente?

Leitura da imagem 1



Fonte: KABRAL, Fábio. *O caçador cibernético da Rua 13*. Rio de Janeiro: Malê, 2017.

17. O que está representado nesta imagem?
18. O que mais se destaca?
19. Quem são as pessoas acima dos prédios?
20. O que causa estranheza na imagem?

Finalizada a leitura do capítulo 1 e da imagem 1, o capítulo 2 foi lido em casa com algumas questões xerocadas e anexadas ao diário de leitura para interpretação escrita e com o posterior compartilhamento na próxima aula.

Atividade 2 – leitura do capítulo 2 realizada em casa com as seguintes questões

Responda no diário de leitura:

1. Você conseguiu perceber como a cidade é estruturada? Explique.
2. Como o personagem se locomove?
3. O que Arolê observa do alto do seu prédio?
4. Como os sistemas operacionais funcionavam?
5. O lugar em que acontece a narrativa chama-se Ketu 3. O que esse número deve indicar?
6. O que João Arolê vê na TV no dia seguinte?
7. O que chama atenção de João Arolê?
8. Qual é o trabalho do personagem?
9. Qual pedido de socorro Arolê ouviu?
10. Com o que o protagonista teve que lutar?
11. Esse ser já apareceu antes?
12. Levante hipóteses novamente: o que será o *ajogun*?
13. Por que será que João se engasgou e arregalou os olhos ao ouvir o nome do rapaz?
14. Como podemos confirmar, no fim desse capítulo, o que João Arolê fazia?

No início da aula, foram analisadas as respostas que os discentes deram à interpretação do capítulo 2. Essa atividade coletiva proporcionou trocas de ideias

sobre o início da obra em estudo. A seguir, continuamos a leitura, de maneira protocolada, dos capítulos 3, 4 e 5.

Atividade 3 – leitura protocolada do capítulo 3 realizada pela professora

Todas as questões foram realizadas oralmente e respondidas da mesma forma.

Trecho: “Saindo do parque, ligou o som do ‘Apoju Igbe’ no máximo. João Arolê caminhou pelas calçadas do Setor 8 da Treze. Parecia mais relaxado” (Kabral, 2017, p. 29).

1. Na página 27, aparece a letra em itálico novamente. Por quê?
“o grupo dando saltos, de prédio em prédio, até alcançar a cobertura onde o velho morava; sacaram suas lanças, perfuraram qualquer coisa que respirasse; os gritos sangrentos explodiam” (Kabral, 2017, p. 27).
2. Como João parece se sentiu quando encontrou com as guardas? Levante hipóteses sobre o motivo.
3. O que ele foi fazer no parque logo em seguida? Como ele pareceu sair de lá, ou seja, como estava se sentindo?

Trecho: “João Arolê se levantou, cuspiu sangue; daí sentiu um arrepio; estendeu o braço biônico até a menina, tocou-a no pé e juntos desapareceram, segundos antes de outros dois guardas da *Aláfia Oluşo* surgirem do nada” (Kabral, 2017, p. 31).

4. João ouve um urro de uma menina. O que parece estar acontecendo com ela?
5. Qual foi a atitude de Arolê? Por que ele fez isso?
6. O que será a guarda de *Aláfia Oluşo*?
7. Levante hipóteses: por qual motivo Alorê tirou a menina dos guardas?

Atividade 4 – leitura protocolada do capítulo 4 realizada pela professora

Todas as questões foram realizadas oralmente e respondidas da

mesma forma.

Trecho: “O guarda seguiu pro próximo vagão; João Arolê suspirou, enquanto a tosse de Jamila era abafada pela barulhada tremenda do trem velho” (Kabral, 2017, p. 34).

1. Neste capítulo, surgem novas personagens. Quem são elas?
2. Quem é Jamila?
3. Outra guarda aparece neste capítulo. Qual é o nome? Como estava vestida?
4. Compare essa guarda com a apresentada na página 31. Quais parecem ser suas principais funções?
5. Qual pergunta a mãe de Arolê fez a ele? Você já ouviu essa referência em um momento anterior? O que ela parece significar?
6. Deduza: Por qual motivo João deu uma pílula para Jamila tomar?

Trecho: “Ainda sim, era preciso sentir o asé – a presença dos ancestrais, a majestade dos antepassados – em todas aquelas pessoas” (Kabral, 2017, p. 37).

7. A cidade de Ketu 3 é organizada em setores e há uma hierarquia, uma lógica de posição social nesta sociedade. Como essa organização acontece?

Leitura da imagem 2



Fonte: KABRAL, Fábio. *O caçador cibernético da Rua 13*. Rio de Janeiro: Malê, 2017.

8. Relacione a imagem com a descrição realizada na página anterior.
9. O que mais lhe chamou a atenção na imagem? Por quê?

Trecho: “Não me interessa, Nina – interrompeu Arolê –, estou partindo, tenho mais o que fazer...” (Kabral, 2017, p. 41).

10. Mais alguns personagens aparecem neste ponto do livro. Quem são eles?
11. Como Nina é descrita?
12. Que tipo de relação João e Nina parece ter?

Trecho: “E desapareceu em pleno ar” (Kabral, 2017, p. 42).

13. O que são *emí ejê*?
14. Como você descreveria Jamila até este momento da leitura?

Atividade 5 – leitura protocolada do capítulo 5 realizada pela professora

Todas as questões foram realizadas oralmente e respondidas da mesma forma.

Trecho: “Passou perfume de orquídea dos ventos, seu preferido. Amarrou as mangas até o antebraço. Sorriu mais uma vez. Saiu” (Kabral, 2017, p. 43).

1. O que é anunciado na TV?
2. Como João Arolê está se sentindo nesta manhã? Como foi possível identificar isso?
3. Ele se comporta da mesma forma que os dias anteriores?

Trecho: “João Arolê saiu da estação no Setor 9 com uma expressão sinistra” (Kabral, 2017, p. 44).

4. A que podemos assemelhar o comportamento das pessoas do setor 3 de Ketu com a nossa realidade?
5. Mais uma vez aparece fragmentos em itálico duas vezes. O que elas revelam?

“Mesmo que sorria, não vai esquecer. Não tem esse direito. Pode fingir o quanto quiser; as feridas continuarão sangrando. Por que fez isso? Como é que teve a coragem?” (Kabral, 2017, p. 43-44).

“Era um senhor pequeno, sentado numa poltrona de pele, uma criança pequena no colo, devia ser seu netinho. A lança foi enfiada na cabeça dos dois. Ao mesmo tempo. O sangue continua jorrando. Você, o caçador, quem fez isso. Pare de sorrir” (Kabral, 2017, p. 44).

6. O que fez Arolê mudar suas feições ao desembarcar na estação do Setor?

Trecho: “E aí viu Maria Àrònì” (Kabral, 2017, p. 45).

7. Qual mudança podemos observar em relação ao Setor 3 e o Setor 9?
Como podemos justificar essa alteração levando em consideração a forma como Ketu 3 é organizada?
8. Quem será Maria que tantas vezes entrou em contato com João Arolê pelo telefone?
9. Ao chegar ao Setor 13, João muda seu comportamento novamente. Qual poderá ser o motivo de sua alteração de humor?

Trecho: “Era tarde demais – estava perdido na mata fechada, pois o feitiço verde da filha da floresta já havia surtido efeito” (Kabral, 2017, p. 49).

8. Quem é Maria?
9. O que João e Maria estavam fazendo?
10. Agora ficou clara a profissão de João Arolê. Qual é ela?
11. O que você entende como *freelancer*? Explique.
12. O que significa dizer que “o feitiço verde da filha da floresta já havia surtido efeito”?

10.3.3 Primeiro intervalo da leitura

AULAS 17 e 18 – 2 aulas de 40 minutos

Neste primeiro intervalo, previsto para ocorrer ao longo de duas aulas de 40 minutos, foi realizada uma verificação da leitura dos primeiros capítulos. A atividade consistiu no registro, no diário de leitura, das respostas às questões formuladas pela professora. Essa estratégia permitiu avaliar o nível de engajamento dos alunos com a obra e acompanhar o desenvolvimento de sua compreensão. Encerrado este momento, o capítulo 6 foi uma atividade extraclasse, contendo perguntas anexadas no diário de leitura para anotação da compreensão e posterior partilha em sala de aula.

Responda de acordo com o que foi apreendido até o momento:

1. Como você caracteriza João Arolê?
2. O que pudemos reconhecer sobre sua personalidade?
3. Você considera que a história do caçador cibernético é ficção científica? Por quê?
4. Quais são as outras personagens importantes que apareceram até agora? Qual sua relação com o protagonista?
5. O narrador tem acesso aos sentimentos e emoções do protagonista?
6. Descreva, com suas palavras, Ketu 3.
7. O que mais chamou sua atenção até o momento?

10.3.4 Terceiro momento de leitura

AULAS 19 a 22 – 2 aulas de 40 minutos

Com a leitura do capítulo 6 desenvolvida individualmente e as questões respondidas no diário de leitura, os alunos leram suas respostas compartilhando suas percepções com os colegas assim como foi desenvolvido no primeiro intervalo de leitura. O capítulo 7 foi lido em sala e os capítulos 8 e 9 também foram extraclasse com a compartilhamento das percepções de leitura coletivamente.

Atividade 1 – questões a partir da leitura do capítulo 6 feita em casa.

1. O capítulo começa com um trecho em itálico. Que momento da vida de João Arolê ele retoma?
“Havia um tempo anterior aos pesadelos de hoje; houve os sonhos e descobertas de uma criança chamada João Arolê”
 [...]

“_ Marina, querida. Terei de dar um telefonema...” (Kabral, 2017, p. 51-52)
2. Como eram chamados os pais do protagonista?

3. O que o menino estava fazendo?
4. O que o protagonista queria ser quando criança?
5. Onde o protagonista está no momento da narrativa?
6. Quem ele foi encontrar?
7. Qual era o objetivo desse encontro?
8. Mais de uma vez, novas letras em *itálico* aparecem. O que elas revelam?
9. Depois do encontro com o Diretor do Centro de Literaturas Orais e Escritas, para onde o caçador foi?
10. O que João Arolê foi fazer lá?
11. O caçador usou uma seringa. O que você imagina que seja?
12. Por que as tatuagens de João Arolê ardiam?
13. Como você explica o título desse capítulo?

Atividade 2 – leitura protocolada do capítulo 7 realizada pela professora

Todas as questões foram realizadas oralmente e respondidas da mesma forma.

Trecho: *“Espero que sofram bastante... e, se me desobedecerem, morrem!”* (Kabral, 2017, p. 59).

1. Nesse momento da leitura, você já deve ter percebido que as letras em *itálico* são recordações, pensamentos, sonhos e pesadelos de João Arolê. O que o personagem recorda no início desse capítulo?
2. Quem ele conhece aqui?
3. Você consegue identificar a mudança do tom do narrador nessa parte? Explique.
4. Já vimos que João Arolê é um caçador. Neste início de parágrafo, o que descobrimos sobre ele?
5. Por que Nina estava empolgada?

Trecho: “Sim, vocês dois, companheiros de luta, devem ser os melhores amigos sim. Confiem um no outro! Está bem? Classe dispensada!” (Kabral, 2017, p. 62).

6. O que Arolê e Nina estavam fazendo?

Trecho: “Nina se lembrou de ofegar, Arolê já arfava horrores. Nina disse” (Kabral, 2017, p. 64).

7. Leia a passagem: “Agora era a prática. O cãozinho obediente agora cumprindo o seu dever.” Explique-a.

8. O que os personagens Nina e João estavam fazendo?

9. De quem era a voz pedindo ajuda?

Trecho: “Ficaram ali por um tempo, calados. Os carros voavam madrugada adentro” (Kabral, 2017, p. 64).

10. O que os personagens estavam questionando?

Trecho: “João Arolê pegou na mão dela e juntos desapareceram” (Kabral, 2017, p. 66).

11. O que a professora Cecília está dizendo na sala de aula?

12. Como eram os alunos que compunham aquela sala? O que há de especial neles?

13. Qual era a responsabilidade que a tenente dava para aqueles alunos?

Trecho: “João Arolê desligou a TV – que havia ligado sozinha, outra vez. É, não havia muito o que pudesse ser feito...” (Kabral, 2017, p. 68).

14. O que Nina queria fazer no Salão Perigoso?

15. O que de extraordinário tinha a lança?

16. Por que Nina fez a lança para Arolê?

17. Ao final do capítulo, o caçador acorda de seus “sonhos”. O que a TV noticia?
18. Qual a relação dessa morte com a do início do capítulo?

Atividade 3 – questões a partir da leitura individual e extraclasse dos capítulos 8 e 9.

Capítulo 8

1. Já vimos que as partes que estão escritas em negrito são pensamentos, sonhos e recordações de Arolê de tempos passados. Onde os personagens estão nesta recordação?
2. O que causa espanto nos pais do protagonista?
3. O que significa para os pais, naquele momento, descobrir que João era um *emí ejẹ*?
4. “Um moleque irritante, é isso que você era”. Essa frase está no começo da recordação de João. De quem é ela? Por que ele disse isso?
5. Quando João acorda, ele é chamado para um “trabalho”, no entanto, antes de narrar o acontecimento, há uma parte em itálico. Explique-a.
6. Por que as pessoas começaram a xingar João Arolê?
7. Quem causou o incêndio?
8. Como João Arolê estava se sentindo ao chegar em casa?

Capítulo 9

9. Aparecem dois novos personagens do passado de João Arolê? Quem são? Descreva-os.
10. Qual vai ser a relação desses personagens com Nina e João?
11. Quando a narrativa volta para o presente, o que o caçador está fazendo?
12. Ele recebe um chamado. Qual é esse chamado?

13. Depois de mais um episódio de recordações do passado, João e Maria estão em um encontro. Ela dá algo para ele beber. O que essa bebida causa no caçador?
14. Depois da passagem em que João Arolê e Maria Àrònì estão em um encontro, João tem outras recordações.
15. Por que os pais estão discutindo?
16. Na lembrança seguinte, o que Arolê revê?
17. Por que será que Rafael queria que João o matasse?

Após compartilhar as percepções acerca da leitura dos capítulos 8 e 9 realizada em casa com as questões afixadas no diário de leitura, foi desenvolvida a leitura do capítulo 10.

Atividade 4 – leitura protocolada do capítulo 10 realizada pela professora

Trecho: “Com seu olho biônico de safira fria, João Arolê olhou bem nos olhos do Rafael Igbo; o rapaz tremeu um pouco; uma gota solitária de suor escorreu no lado esquerdo da sua testa. Mesmo assim, o rapaz sustentou seu olhar” (Kabral, 2017, p. 86).

1. Por que será que Rafael deseja morrer?
2. Vocês acham que o caçador irá matá-lo? Por quê?

Trecho: “*Arolê fingiu não perceber os olhos da Nina se enchendo de lágrimas; voltou ao jogo, só que com uma expressão meio petrificada no rosto*” (Kabral, 2017, p. 89).

3. Nesta recordação, podemos perceber qual é a causa dos tormentos e pesadelos de João Arolê. Quais são elas?
4. Qual era seu real trabalho?

Trecho: “Maria Àrònì meteu a mão no peito do João Arolê, puxou-o com força pela camiseta, trouxe-o para o chão, dominou-o em seus braços; no topo duma

torre no Setor 7 da Rua Treze, em meio às ventanias da noite de Ketu Três, entre afagos e carícias, abraços e beijos vigorosos, pela primeira vez em muito tempo João Arolê agradeceu, e muito, por estar vivo e respirando” (Kabral, 2017, p. 92).

5. Como é o espaço descrito no trecho lido?
6. O que Maria quer dizer com “curar as dores do mundo”?
7. O que ela faz de extraordinário?
8. Qual é o questionamento que Arolê faz a ela?
9. Apesar de todas as tormentas de João, ele se sente agradecido. Por quê?

Trecho: “[...] *foi então que Arolê apareceu entre Osongbo e Rafael Igbo, com Nina e Adebayo nos braços, deu um chute no peito de Osongbo e, no momento em que seu pé encostou no Jorge, desapareceu com todos dali*” (Kabral, 2017, p. 95).

10. Há duas recordações nesta passagem. Quais são elas?
11. Mais uma vez, fica exposto o trabalho do caçador. Como esse trabalho influenciou a personalidade de Arolê?
12. Como Nina se sentiu neste momento?
13. Como você descreveria a personalidade de Osongbo?

10.3.5 Segundo intervalo de leitura

AULAS 23 e 24 – 4 aulas de 40 minutos

O segundo intervalo da leitura foi desenvolvido com o preenchimento dos cartões de função diante da leitura já desenvolvida da metade da obra. Esta atividade objetivava analisar a compreensão dos alunos até o momento, além de proporcionar interação entre os discentes ao revelar como seu cartão foi preenchido. Os cartões foram separados de acordo com o desejo dos alunos, no entanto, foi necessária uma redistribuição já que algumas funções foram mais solicitadas que outras. Tais cartões

tinham as seguintes funções que foram previamente explicadas pela professora:

- a) Questionador: aquele que prepara perguntas para a turma para serem discutidas posteriormente. Deverão entender o que de mais relevante encontrarem na obra.
- b) Iluminador de passagem: aquele que seleciona uma passagem ou mais passagens para serem lidas com mais atenção pela turma.
- c) Dicionarista: aquele que encontra palavras ou frases que sejam desconhecidas, ou pouco usadas, ou que têm outro significado no contexto, excluindo as palavras em iorubá, pois estão no painel que foi afixado na sala.
- d) Sintetizador: aquele que faz uma sinopse do livro até o capítulo 10, com os principais núcleos temáticos e aspectos que consideram relevantes.
- e) Analista de personagem: aquele que analisa as ações dos personagens visando à história (o que o narrador conta) e os pensamentos da personagem, bem como suas principais características identificadas até o capítulo 10.
- f) Ilustrador: aquele que é responsável por escolher um personagem, cenário ou cena e desenhá-la.

Os modelos estão no apêndice B, página 165. Esta atividade foi concluída com a exposição oral dos cartões de função.

10.3.6 Quarto momento de leitura

AULAS 25 a 34 – 10 aulas de 40 minutos

Seguimos com a leitura em sala de aula dos capítulos 11 a 33, as imagens contidas nessa parte e um novo preenchimento de cartões de leitura foi desenvolvida, desta vez, em grupo. Fica destacado que o capítulo 12 foi lido extraclasse, com atividades afixadas no diário de leitura e posterior compartilhamento.

Atividade 1 – leitura protocolada do capítulo 11 realizada pela professora

1. Leia o título do capítulo 11. O que pode ser “A Marcha dos Cérebros Violentados?”

Trecho: “*João. Meu filho. Seja o homem que eu e seu pai criamos para que fosse. Seja forte.*” (Kabral, 2017, p. 98).

2. Quais foram as transgressões de José Arolê citadas pela mulher de terno branco?
3. Como a mulher de terno branco sabia sobre os pensamentos de Marina?
4. Qual acontecimento importante essa lembrança retoma?

Trecho: “*Aline Adebayo deu as costas pros três, que perceberam que podiam se mexer novamente; enquanto ela se ia, Arolê, Osongbo e Nina ficaram se encarando por mais um tempo, até que cada um tomou seu rumo sem falar nada*” (Kabral, 2017, p. 103).

5. Qual é o impasse que Nina e Jorge enfrentam nessa lembrança?
6. Qual é a principal missão do grupo?
7. Como Jorge provoca João?
8. Por que Aline falou que o nome do time seria “Time Lamúria”?

Trecho: “_ Vai, antes que Ketu Três seja partida ao meio” (Kabral, 2017, p. 110).

9. A qual chamada Maria e João foram atender? O que estava acontecendo?
10. Quais eram os “monstros” que atacavam as pessoas?
11. Como Maria ajudou Arolê? O que ela fez?
12. Maria esconde algo de João. Em que parte isso fica claro?

Leitura da imagem 3.



Fonte: KABRAL, Fábio. *O caçador cibernético da Rua 13*. Rio de Janeiro: Malê, 2017.

1. Quem é essa personagem?
2. O que ela está fazendo?
3. Transcreva a passagem do capítulo que é capaz de narrar essa cena.

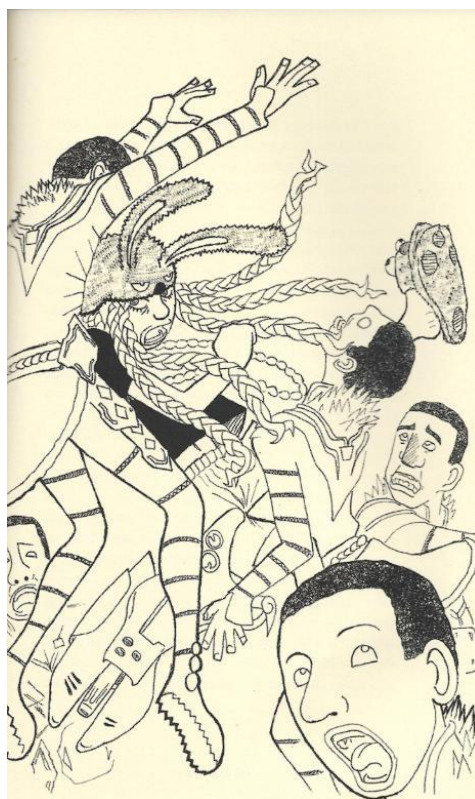
Ao final da leitura deste capítulo, os alunos leram o capítulo 12 extraclasse com as questões respondidas no diário de leitura.

Atividade 2 – leitura do capítulo 12 para ser realizada em casa e as respostas anotadas no diário de leitura

1. Qual o problema que João Arolê precisa enfrentar neste capítulo?
2. Esse evento lembra você de alguma outra passagem parecida no livro? Qual?
3. A imagem descrita de Jamila Olabamiji é coerente com as ações que ela fazia? Justifique.

4. Por que João age contra os guardas e não contra a garota que causava destruição?
5. O que você faria na posição do caçador?
6. Como podemos associar a parte em negrito sobre o episódio narrado neste capítulo?
7. O que você acha que aconteceu com Jamila para ela agir tão furiosamente pela cidade?
8. Por que o título do capítulo é “O urro da garota furiosa 2”? Quem era a garota furiosa 1 e o que ela fez?

Leitura da imagem 4.



Fonte: KABRAL, Fábio. *O caçador cibernético da Rua 13*. Rio de Janeiro: Malê, 2017.

9. O que a imagem mostra?
10. O que mais lhe chamou a atenção? Por quê?

Após a análise das questões do capítulo 12 realizada pelos alunos, os seguintes capítulos foram feitos em sala de aula.

Atividade 3 – leitura protocolada do capítulo 13 realizada pela professora

1. Explique o título do capítulo: tem sangue demais nas mãos de quem? Explique.

Trecho: “*Osongbo ria, e ria, mas Nina não dava a mínima*” (Kabral, 2017, p. 127).

2. Deduza: Por que Jorge Osongbo ria tanto enquanto Nina relatava as execuções?

Trecho: “_Eu sei... deve ser coisa *dele*” (Kabral, 2017, p. 127).

3. Quem deve ser “ele”?

Trecho: “Adeus, Nina – e desapareceu” (Kabral, 2017, p. 129).

4. O que podemos entender sobre as atuais atitudes de Arolê em resposta ao seu passado?

Os capítulos 14 e 15 foram lidos em sala de aula pela professora-pesquisadora. Em seguida, foi feito o uso dos cartões de função novamente com distribuição de grupos com 6 estudantes de forma que cada integrante preenchesse um cartão distinto a partir da leitura dos capítulos 14 e 15. O preenchimento foi finalizado em casa. Em seguida, os alunos apresentaram suas observações aos demais colegas de turma.

Atividade 4 – leitura dos capítulos 14 e 15

Preenchimento dos cartões de função seguida das observações desenvolvidas.

Atividade 5 – leitura protocolada do capítulo 16 realizada pela professora

Trecho: “[...] *Nina tentou socar a esfera pra longe; a esfera explodiu; foi um estouro tão tremendo, tão espetacular, que a enorme árvore maciça, cheia de*

cipós emaranhados, desapareceu quase que completamente” (Kabral, 2017, p. 148).

1. Por que Nina e João estão fugindo?
2. O acontecimento narrado começa a projetar a aparência que Arolê tem no presente. O que aconteceu neste momento?
3. O que você acha que aconteceu com os personagens quando parece que foram eles que assassinaram Paulo Itunuoluwa?

Trecho: “Arolê arfava cada vez mais; fios do braço metálico se contorcendo como se fossem vermes; Osongbo, ainda com a cabeça torta, balançava Rafael Igbo como se fosse um brinquedo desses qualquer” (Kabral, 2017, p. 150).

4. Mais uma vez, a mistura do presente com o passado na narrativa faz desencadear uma série de acontecimentos. Relacione as ações de Jorge Osongbo no presente e no passado quando pretende atacar João Arolê.
5. A partir da descrição feita de Osongbo, o que você acha que aconteceu com ele depois do último confronto com Nina e João?
6. O que Osongbo fez para atrair o caçador? Por que ele fez isso?
7. Aponte aspectos opostos entre as personalidades de João Arolê e Jorge Osongbo.
8. Neste momento, algo fica bem claro sobre as mortes que eram noticiadas. O que é?
9. Deduza: por qual motivo essas mortes aconteceram?

Trecho: “_ Nina!!!” (Kabral, 2017, p. 155).

10. João Arolê e Jorge Osongbo estão em uma conversa depois de uma missão. Jorge questiona João de onde vêm os poderes que ambos têm. O que Arolê responde? Você acha certa essa informação ou ele foi enganado? Explique.
11. Por que será que Osongbo debocha do fato de João Arolê confiar em tudo que lhe foi dito na escola de formação?

12. Quem você acha que é o traidor no grupo de Nina?

Atividade 6 – leitura protocolada do capítulo 17 realizada pela professora

Trecho: “*Mas, cara. Que. Mulher. Linda.*” (Kabral, 2017, p. 159).

1. O capítulo começa logo depois do embate de Arolê e Osongbo que aconteceu no passado. Como João se sentiu ao acordar?
2. Quais ferimentos o caçador teve no embate?
3. Como já vimos, foi a partir desta luta que o caçador se transforma. O que aconteceu com ele?
4. O que aconteceu com a Nina na explosão?
5. Quem você acha que possa ser a curandeira que salvou os personagens?

Trecho: “(...) e as mãos de Maria Àrònì o puxaram para dentro” (Kabral, 2017, p. 160).

6. O que acontece na passagem em que a narrativa está no presente?

Trecho: “João Arolê meteu a mão nos bolsos, pagou a quantia; e aí ele não lembra mais nada, porque caiu imediatamente em um sono profundo” (Kabral, 2017, p. 168).

7. Há outro relato do passado em que Nina e João estão em um momento de descontração. Nesse momento, Oníse conta sobre sua família. Escreva com suas palavras como era a família dela.
8. O que a parte em negrito significa?
9. O que Nina conta sobre Jorge Osongbo?
10. Você acha que a forma que Roberto Osongbo, pai de Jorge Osongbo, mostrava em público parece com alguém que você conhece? Explique.
11. Como a vida de Jorge foi influenciada pelas ações de seus pais?

12. De volta ao presente, o caçador é curado por Maria Àròni. Como ela se identifica?

10.3.7 Terceiro intervalo de leitura

AULA 35 – 1 aula de 40 minutos

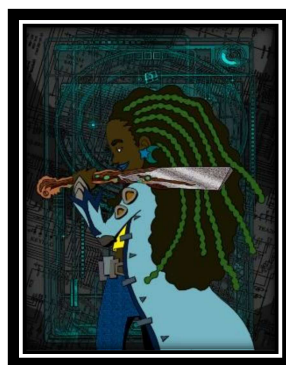
Neste intervalo, os estudantes analisaram as imagens da questão 1, as quais são representações do livro pelo trabalho do ilustrador Rodrigo Candido.

1. Identifique quais são os personagens e explique o motivo pelo qual você os reconheceu, mostrando as características físicas, os superpoderes e a postura.

a)



b)



c)



2.O que você vê nas imagens a seguir? Como elas estão relacionadas com o enredo?



10.3.8 Quinto momento de leitura

AULAS 36 a 41 – 6 aulas de 40 minutos

Os capítulos finais do livro foram realizados em sala de aula obtendo, no último capítulo, questões afixadas no diário de leitura para resposta escrita e individual dos alunos.

Atividade 1 – leitura protocolada do capítulo 18 realizada pela professora

Trecho: “(...) João Arolê continuava piscando sem transição, sem se mexer, sem emitir outro som que não fosse a sua respiração, todo torto no meio do lixo, abandonado num beco desses qualquer” (Kabral, 2017, p. 173).

1. Explique o título deste capítulo.
2. Quando este episódio aconteceu. Antes ou depois da morte de Paulo? Justifique sua resposta.
3. Em que esse evento marca a vida de João Arolê no futuro, ou seja, quando ele é um caçador fora do grupo de supressão?
4. Por que os oficiais estavam atrás de Maria e João?
5. O que João desabafa? Como ele se sente?
6. Quem são os ancestrais aos quais Maria se refere ao tentar consolar João? Por que ela fala deles?

Trecho: “_ Cuida da Maria, Nina – vociferou Arolê. – Vou atrás dele *agora!* Vou *matá-lo!!!*” (Kabral, 2017, p. 178).

7. Como você acha que Maria Àròni vai ficar depois do ataque de Jorge Osongbo?
8. O que você acha que vai acontecer com João e Jorge?

Na atividade 2, a questão 18 foi escrita no diário de leitura, pois tratava de uma escrita narrativa em que se dava sequência às ações do enredo.

Atividade 2 – leitura protocolada do capítulo 19 realizada pela professora

Trecho: “Clic” (Kabral, 2017, p. 180).

1. João cumpre o que prometeu para a mãe?
2. Por que a linha telefônica em que eles conversam não é segura?

Trecho: “E então ela disse. E todos na cidade ouviram. Todos. Pois sua voz se projetava e atravessava todos os espaços, e alcançava todos os cantos possíveis” (Kabral, 2017, p. 183).

3. O que a cidade de Ketu Três estava comemorando no Setor 9 da Rua 13?

4. Relembre como é organizada a cidade. O que significa dizer que todos estavam aplaudindo a Presidenta “desde os sobrados carcomidos do Setor 1 até às mansões do Setor 13”?
5. A descrição realizada da Presidenta Ibualama faz referência a uma personalidade importante para a cultura negra. Quem?

Trecho: “A festa havia acabado de começar!” (Kabral, 2017, p. 186).

6. O discurso da Presidenta conta uma história que pode ser relacionada com uma história real. Qual é ela?
7. Fazendo um paralelo com acontecimentos históricos:
 - a) Quem são os alienígenas?
 - b) O que são as naves?
 - c) O que é o Mundo Original?
 - d) O que é o Continente?
 - e) O que é o Mundo Novo?
8. O que aconteceu com o Mundo Novo?

Trecho: “João Arolê continuou sem responder; Jorge Osongbo, mantendo sua calma intensamente desapaixonada, seguiu com seu solilóquio” (Kabral, 2017, p. 188).

9. O que você entende que é o fio de contas de João Arolê?
10. O que será que as tatuagens em seu corpo significam, pois ora estão queimando, ora estão frias?
11. João saiu com a intenção de matar Jorge, no entanto, durante o discurso da Presidenta ele se mantém quieto. O que isso significa em sua cultura?
12. Por que João Osongbo disse que queria livrar Arolê da curandeira?
13. O que será que ele vai fazer com Osongbo?

Trecho: “Osongbo abriu os braços, finalmente liberando exclamações espalhafatosas” (Kabral, 2017, p. 190).

14. Se você fosse Arolê, o que faria diante da fala de Osongbo?
15. Você concorda com Osongbo? Matar os criminosos é a solução? Explique.

Trecho: “João Arolê continuava olhando, quieto; após um tempo, disse, finalmente” (Kabral, 2017, p. 191.).

16. Em uma palavra, como você descreveria Osongbo neste momento?
17. O que você acha que Arolê vai fazer com Osongbo?

Trecho: “E então, os dois desapareceram” (Kabral, 2017, p. 191.).

18. O que será que vai acontecer com os dois personagens? Neste momento, você escreverá em seu diário de leitura a cena entre João Arolê e Jorge Osongbo. Desenvolva a narrativa seguindo a estratégia do narrador desta história usando descrições, ação, sentimentos, os ferimentos de acordo com as características dos personagens.

Trecho: “Atiraram” (Kabral, 2017, p. 196)

Leitura da imagem 5.



Fonte: KABRAL, Fábio. *O caçador cibernético da Rua 13*. Rio de Janeiro: Malê, 2017.

19. O que aparece nessa imagem?
20. Qual é o contraste de cores?
21. Você reconhece os personagens? Explique.
22. Ao final, na narrativa do livro, o que Arolê fez? Como isso está relacionado com seus traumas?

Atividade 12 – leitura do capítulo 20 em sala seguida de questões para serem respondidas no diário de leitura.

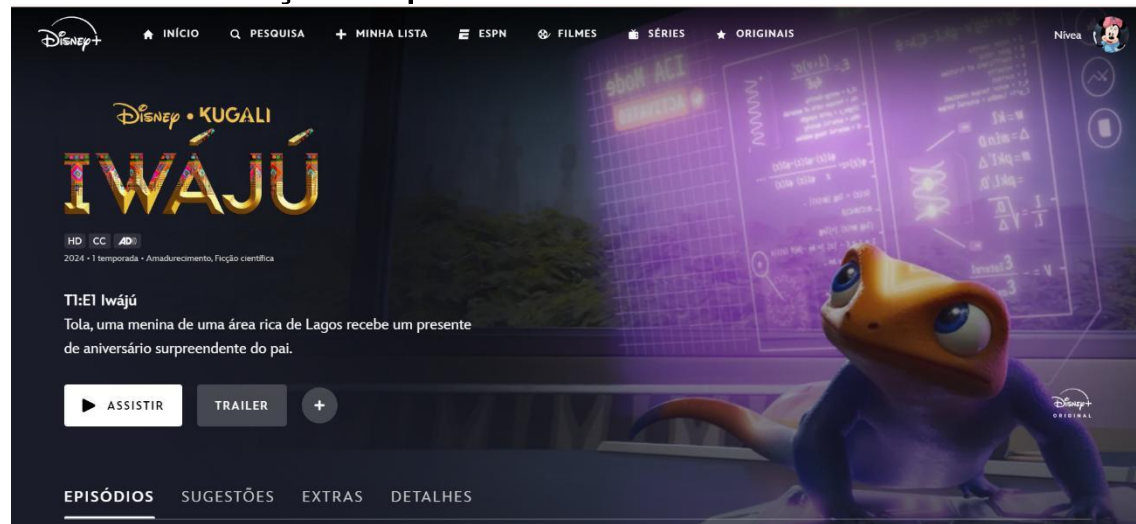
1. Nessa volta ao tempo, vemos como Arolê adquire sua tatuagem. Para o que ela serve?
2. Por que você acha que ele desejava algo que implicasse dor?
3. Por que a dor deveria ser nutrida por emoções negativas?
4. Relembre um momento em que a tatuagem de Arolê ardia. Escreva e explique qual o possível sentimento dele no momento.
5. Por que os *ajoguns* pegaram Jorge Osongbo?
6. Por que as flores cresceram ao redor de João e Nina quando Maria chegou?
7. Qual era a intenção do novo grupo?
8. Por que as tatuagens do caçador finalmente pararam de arder?
9. Por que você acha que Maria Àròni não morreu? Qual será sua história?
10. A história de João Arolê não termina aqui. Você gostaria de ler a continuação? Por quê?

10.4 QUARTA ETAPA: EXPANSÃO

AULAS 42 a 48 – 7 aulas de 40 minutos

Essa etapa, planejada para ser desenvolvida ao longo de 7 aulas de 40 minutos cada, teve como objetivo apresentar aos estudantes uma abordagem alternativa de leitura de uma obra afrofuturista. Para isso, foi exibido o primeiro episódio da série *Iwájú* (2024), produzida pela Disney+. Ambientada na cidade de Lagos, Nigéria, a narrativa incorpora elementos característicos de um cenário futurista. Nesse contexto, foi fundamental promover entre os alunos uma análise que evidenciasse os aspectos que estabeleciam diálogos com as reflexões realizadas nas etapas anteriores desta intervenção. O título da série, cujo significado está ligado à tradição iorubá, é “o dia seguinte” (ou o futuro). Nesse sentido, ela fortalece a integração linguística e a proposta cultural em unificar a ancestralidade e o futuro.

Atividade 1: exibição do episódio



Fonte: Disney+: Iwájú episódio 1. Disponível em: <https://www.disneyplus.com/pt-br/browse/entity-94130e77-14b6-4b45-978e-5eaccdd60831>. Acesso em: 01 jul. 2024.

Após a exibição do episódio, foram propostas algumas atividades para que os alunos refletissem sobre a intertextualidade que existe nas duas obras. Para isso, foram realizadas algumas perguntas em um processo interativo de conversa para compartilhar a interpretação e, em sequência, duas propostas de atividade escrita: uma relacionando os personagens das duas histórias e a outra a produção de um texto narrativo.

Atividade 2: questões orais

1. Qual é a trama desenvolvida neste primeiro episódio da série?
2. Quais os personagens principais?
3. Descreva as características físicas de Tola.
4. O que o pai de Tola está buscando fabricar?
5. Por que é tão importante esse aparelho?
6. Observe a imagem a seguir:



Fonte: Disney+: Iwájú episódio 1. Disponível em: <https://www.disneyplus.com/pt-br/browse/entity-94130e77-14b6-4b45-978e-5eacccd60831>. Acesso em: 01 jul. 2024.

7. O que essa imagem mostra sobre a cidade?
8. De acordo com o que lemos sobre Ketu 3, como essas duas cidades se assemelham?
9. Quais relações em comum têm os personagens das duas obras?
10. Como podemos assimilar o trabalho de João Arolê com o pai de Tola?
11. Seria possível Arolê ajudá-lo no problema que enfrentam? Como?

Atividade 3 – responder no diário de leitura relacionando personagens

Esses são os personagens que aparecem no primeiro episódio da série.



Fonte: <https://disneyplusbrasil.com.br/iwaju-a-nova-serie-animada-da-disney-ganha-data-de->

estreia/. Acesso em 01 jul. 2024.

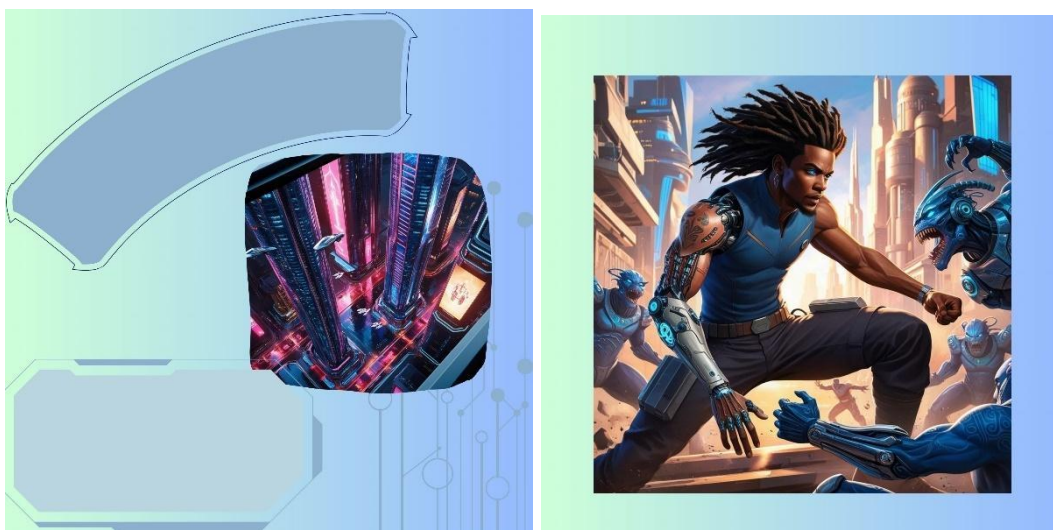
Com quais personagens do livro *O caçador cibernético da Rua 13* podemos relacionar cada um deles de acordo com sua função na história?

Atividade 3: produção escrita

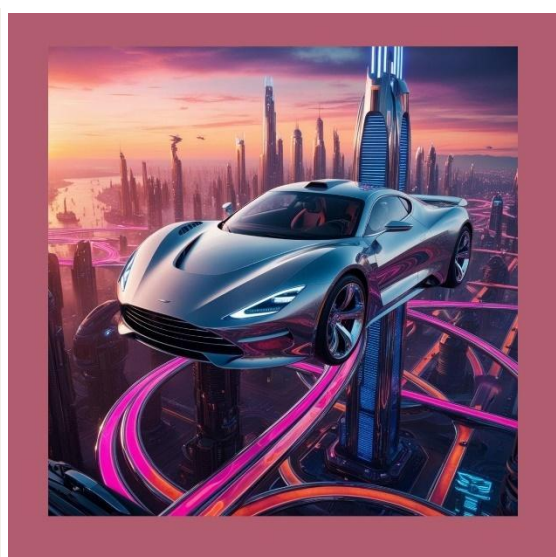
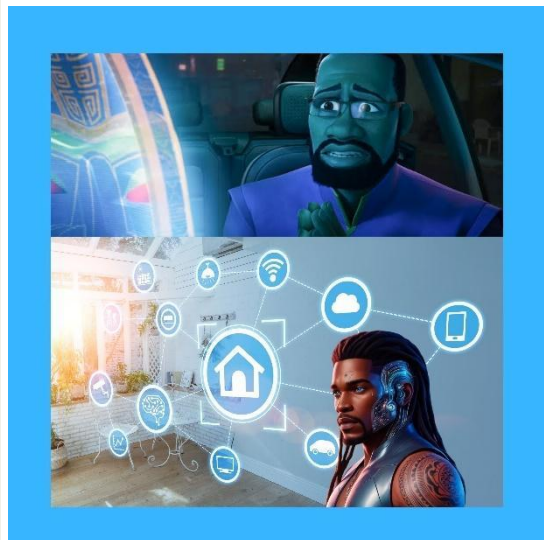
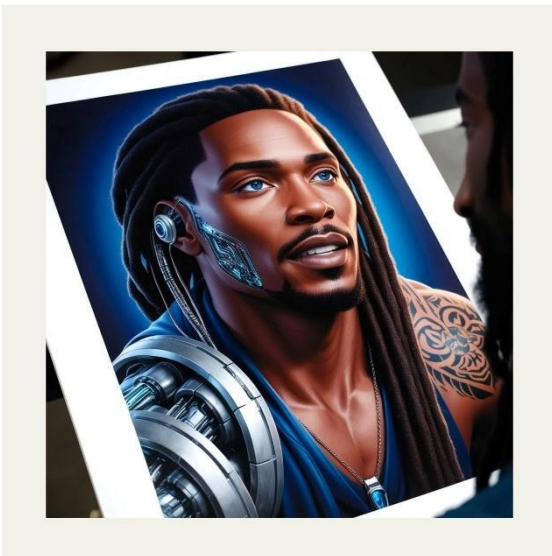
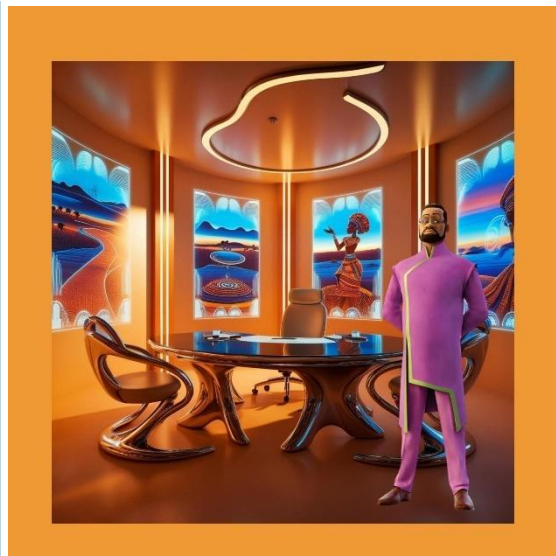
Imagine que o pai de Tola chame João Arolê para pedir sua ajuda na resolução dos sequestros. Como isso poderia acontecer? Crie um enredo que contenha características afrofuturistas observando as imagens para construir sua narrativa a partir delas e relacionando as duas histórias. Faça um rascunho em seu diário de leitura e dê um título.

Para subsidiar a construção da narrativa, foram apresentadas aos alunos imagens dispostas em forma de livreto. Essa estratégia permitiu que os estudantes realizassem a leitura e interpretação visual do material, com o objetivo de elaborar uma narrativa coerente com a proposta da atividade.⁸

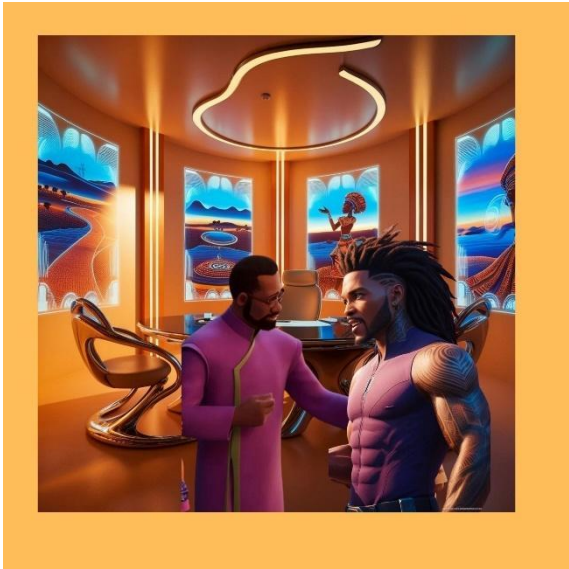
Ilustrações para a construção da narrativa



⁸ Aqui estão expostas somente as imagens na sequência em que a história deveria ser narrada. Por questão de otimização, a parte escrita foi omitida. No entanto, há nos apêndices exemplo de como os alunos desenvolveram a história.







Fonte: Elaborado pela autora com auxílio de inteligência artificial (2024).

11 ANÁLISE DOS DADOS: A LEITURA COMO INSTRUMENTO DE CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO CRÍTICO POR MEIO DO LETRAMENTO LITERÁRIO E RACIAL

A análise dos dados obtidos durante a intervenção realizada com alunos do 8º ano do ensino fundamental da Escola Municipal José Calil Ahoauagi, evidenciando as práticas de leitura desenvolvidas para a construção do pensamento crítico e para o aprofundamento de questões relacionadas ao letramento literário e racial, é essencial para esta proposta de intervenção. A pesquisa teve como foco promover o letramento literário e compreender de que maneira o texto literário articulado a reflexões sobre questões raciais podem fomentar não apenas o desenvolvimento da competência leitora, mas também ampliar a consciência crítica dos alunos em relação às desigualdades sociais e raciais presentes em nossa sociedade.⁹

A partir da coleta de dados realizada por meio de questionários, pudemos estabelecer os métodos que seriam utilizados para organização das atividades. Analisamos como a leitura de *O caçador cibernético da Rua 13* possibilitou aos estudantes uma leitura que colocasse em destaque o protagonismo negro bem como toda a construção e os tormentos a que o personagem principal foi submetido. Importante ressaltar como os alunos entenderam a projeção de tempo e espaço para a construção narrativa e a necessidade desses elementos para que pudessem compreender o contexto afrofuturista da obra em estudo. A abordagem por meio da leitura compartilhada e protocolada possibilitou um diálogo com as vivências dos estudantes, provocando reflexões que transcendem o ambiente escolar. Dessa forma, destacamos a relevância da proposta para a formação de leitores críticos e a promoção de um ensino que reconheça e valorize a diversidade cultural e racial.

A análise aqui apresentada está fundamentada nos pressupostos teóricos que discutem o papel transformador da literatura e a importância de práticas pedagógicas que enfrentam o racismo estrutural. O diálogo com esses referenciais teóricos permite-nos compreender como as práticas de leitura podem se configurar como ferramentas poderosas para a construção de um ensino mais inclusivo e socialmente engajado.

Vale ressaltar que a participação dos alunos foi previamente autorizada pelos seus responsáveis e assinados em documentos que têm seus modelos nos anexos A

⁹ Os dados coletados não apresentam correção ou revisão linguística, uma vez que não era esse o objetivo da proposta.

e B nas páginas 175 e 176 respectivamente. Tanto os responsáveis quanto os alunos entenderam a relevância de aprimorar a leitura literária para formação de um cidadão crítico e responsável. Em tempo, o processo interventivo ocorreu entre os meses de junho e novembro, sendo que em julho tivemos o mês de férias, computando um total de 48 aulas de 40 minutos.

Para iniciar as atividades de leitura, mostramos aos alunos a importância do registro e oportunizamos a construção de um diário de leitura. Este recurso é importante, pois, segundo Machado (1998), o leitor registra sua compreensão e impressões sociais relacionando os conhecimentos com suas experiências pessoais.

Figura 1 – Capas dos diários de leitura

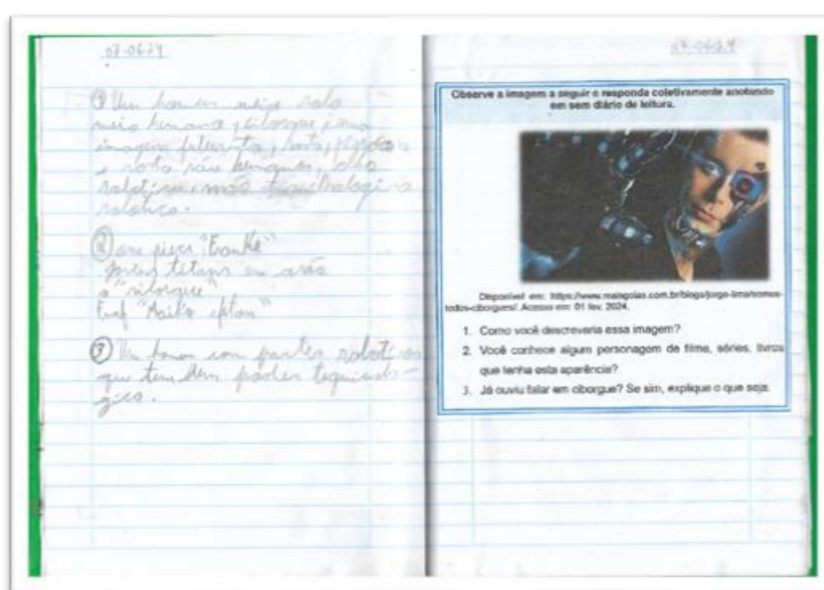


Fonte: Arquivo pessoal da autora (2024)

A entrega desses diários personalizados aconteceu antes de iniciarmos as atividades e foram recebidos com muita empolgação porque as imagens na capa já apontavam para a temática que seria abordada.

Seguindo a sequência expandida de Cosson (2021), a atividade de motivação foi realizada a fim de promover o interesse pela leitura e estimular a formulação de hipóteses sobre o enredo da obra escolhida para o projeto. Assim, apresentamos uma imagem de um homem cibernético que apresentava uma metade homem e outra máquina e perguntamos aos alunos se já haviam visto figura semelhante. Esta imagem foi afixada no diário de leitura.

Imagem 2 – Primeira atividade desenvolvida no diário de leitura



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2024).

As respostas variaram, mas o que predominou foram os filmes e as séries. Ao serem questionados sobre a relação que a imagem poderia ter com a obra, disseram que poderia ser um texto que “falasse do futuro” (aluno 1).

Após esta análise, os alunos assistiram ao *trailer* do filme *A liga da justiça* em que o personagem Victor Stone está em destaque. Ele é um homem ciborgue, negro que integra o grupo. A partir do clipe, foram anexadas ao diário de leitura imagens do personagem e questionamentos que levassem os alunos a refletir sobre as principais características do personagem, seus superpoderes e relação que havia com a personagem anterior, suas semelhanças e diferenças.

Os alunos descreveram esse personagem e seus poderes e destacaram como diferença a cor da pele. A partir daí, começaram a cogitar a leitura de um livro que

refletisse aspectos sobre preconceito e “o futuro dos negros” (aluna 2).

Para instigar ainda mais os alunos no aspecto futurístico, o videoclipe da cantora baiana Xênia França, com a música “Nave” contribuiu para a observação das imagens que apresentavam aspetos futuros e também imagens que levassem à ancestralidade africana. As imagens fixadas no diário de leitura, juntamente com a letra da música, apresentavam um laboratório de ciências que contrastava com a ancestralidade religiosa e cultural africana. As respostas foram dadas oralmente e organizadas para que os alunos as copiassem no diário de leitura.

Como finalização da primeira etapa, os discentes ouviram a música “Amarelo” do *rapper* Emicida em parceria com Pablo Vittar e Majur em que há um trecho da música “Sujeito de Sorte” de Belchior. Neste momento, os alunos ouviram a música para compreender a temática, disseram o que mais havia chamado sua atenção, como, por exemplo, o aluno 3 assevera: “a música fala da fome e das condições dos negros nas favelas” e “a vontade de mudar”. Os alunos receberam a letra da música para colarem no diário de leitura e responderam às questões propostas. A interpretação da letra da música foi coletiva, no entanto, ao registrarem no diário, cada aluno escreveu suas impressões de forma individualizada.

Esta etapa da sequência foi importante para levar os alunos a problematizarem as questões raciais existentes em nossa sociedade e levantarem hipóteses de como elas poderiam estar inseridas em um livro que abordasse o futuro. Tudo isso deixou a turma animada e ansiosa para conhecer a obra, o que aconteceu no processo seguinte com a introdução.

Em seguida, fizemos a introdução da obra com a apresentação da imagem da capa do livro afixada no diário de leitura, uma imagem afrofuturista e a proposta de pesquisa sobre o autor, uma vez que os alunos não o conheciam. Ao apresentar a capa do livro, as perguntas anexadas no diário de leitura foram respondidas coletivamente, em uma conversa em sala de aula e com as anotações sendo feitas individualmente nos diários. Em relação à capa, os alunos foram levados a refletir sobre o que o romance poderia abordar a partir do título do livro, se a imagem da capa lembrava alguma que já tinha sido analisada anteriormente em qual provável tempo a história acontecia. Os alunos compreenderam que a história se passaria no futuro e relacionaram a imagem com o personagem do filme “Liga da justiça”, destacando a cor da pele negra e os traços cibernéticos. A imagem futurista e a presença de crianças negras proporcionaram reflexões que foram somente anotadas na lousa. Ao

descreverem a imagem, algumas das respostas demarcaram a “presença de crianças africanas”, “arte moderna”, “cores vibrantes que representam uma infância promissora”, “imagem linear, cubos”.

Introduzimos o termo afroturismo e pedimos que os estudantes dissessem a que ele poderia se referir. Coletivamente, responderam que poderia ser “futuro da África, da cultura africana e dos povos”, “maior influência na tecnologia e na produção de conhecimento”. Os estudantes conseguiram relacionar o termo Afrofuturismo com o livro ao dizerem que “o protagonista é negro”, “o personagem é ciborgue”, “há tecnologia”, “a história acontece em um futuro distante”.

A finalização desta etapa foi realizada a partir da imagem do autor Fábio Kabral e de uma pesquisa sobre ele. Neste dia, havia poucos alunos em sala, assim, a atividade foi realizada em dupla com o uso do celular para a pesquisa.

A etapa da leitura foi iniciada com a orelha da obra em estudo. Os alunos disseram esperar do enredo muita aventura, fantasia e mistério. Essa etapa instigou ainda mais a curiosidade dos discentes.

Antes de iniciarmos a leitura propriamente dita, esclarecemos que a narrativa iria conter muitas palavras e expressões em iorubá e, como forma de auxiliar na compreensão da leitura, seria montado um mural em que essas palavras e expressões e seus significados estariam afixadas de forma desordenada. Com o processo de leitura e a inferência a partir dos acontecimentos, fomos organizando o mural de modo que, ao final da leitura da obra, teríamos um entendimento completo. As imagens a seguir mostram como ficou o mural no início da leitura e sua organização ao final. Para a construção desse processo, pesquisamos previamente os significados e fizemos uma tabela conforme apresentado no apêndice C na página 171.

Imagem 3 – Montagem do mural



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2024).

Imagem 4 – Processo de organização do mural ao longo da leitura



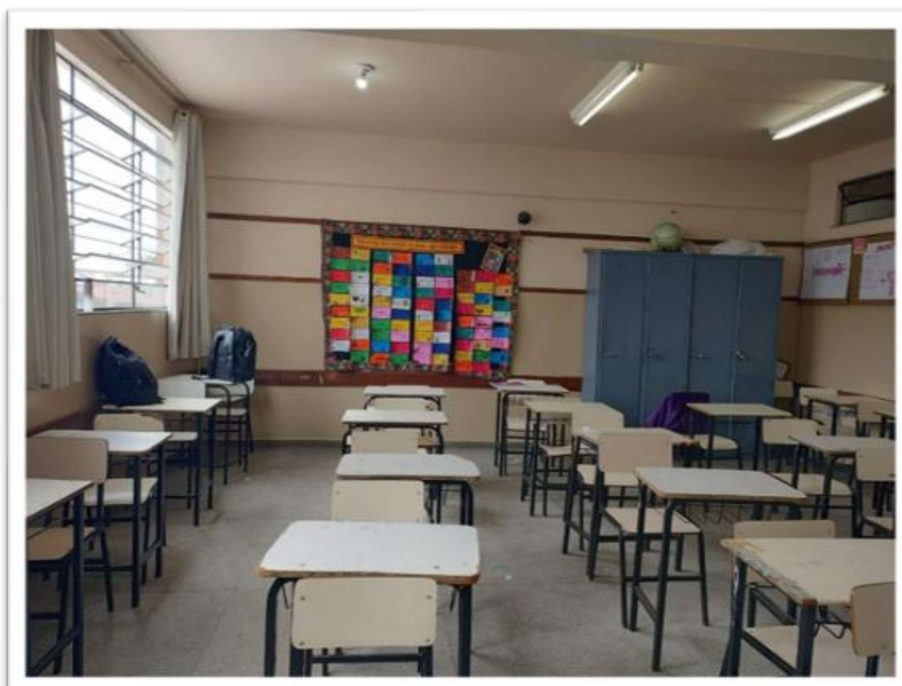
Fonte: Arquivo pessoal da autora (2024).

Imagem 5 – Mural finalizado



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2024).

Imagem 6 – Mural em sala de aula com o término da leitura



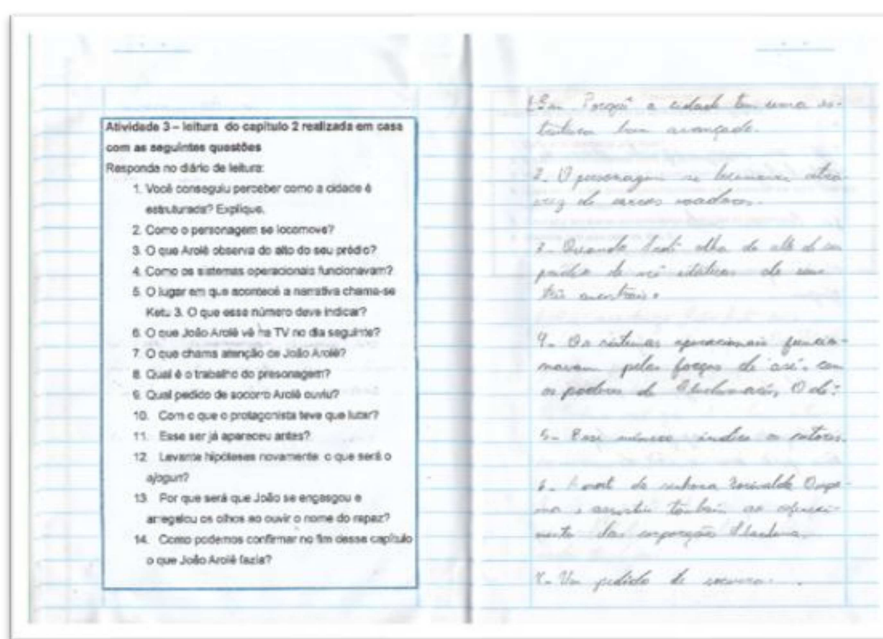
Fonte: Arquivo pessoal da autora (2024).

estrutura da obra, a construção narrativa e a relevância dos aspectos que remetem à ancestralidade dos povos africanos. Aprofundamos, em diversos momentos, a configuração do tempo com o desenvolvimento do personagem protagonista. Os alunos compreenderam que o comportamento, os sentimentos, as dores que o protagonista apresentava era resultado de suas vivências no passado e como suas atitudes refletiam em seu comportamento. Ficou claro para os estudantes que as partes apresentadas em itálico eram *flashbacks* que foram gradualmente apresentados no enredo e moldando a personalidade do protagonista.

A contextualização crítica relacionava a importância do Afrofuturismo com a contemporaneidade. Os alunos perceberam a relevância de uma literatura em que mostrasse como é urgente apresentar a temática do preconceito e projetar um futuro em que o negro seja o contador e protagonista de sua história.

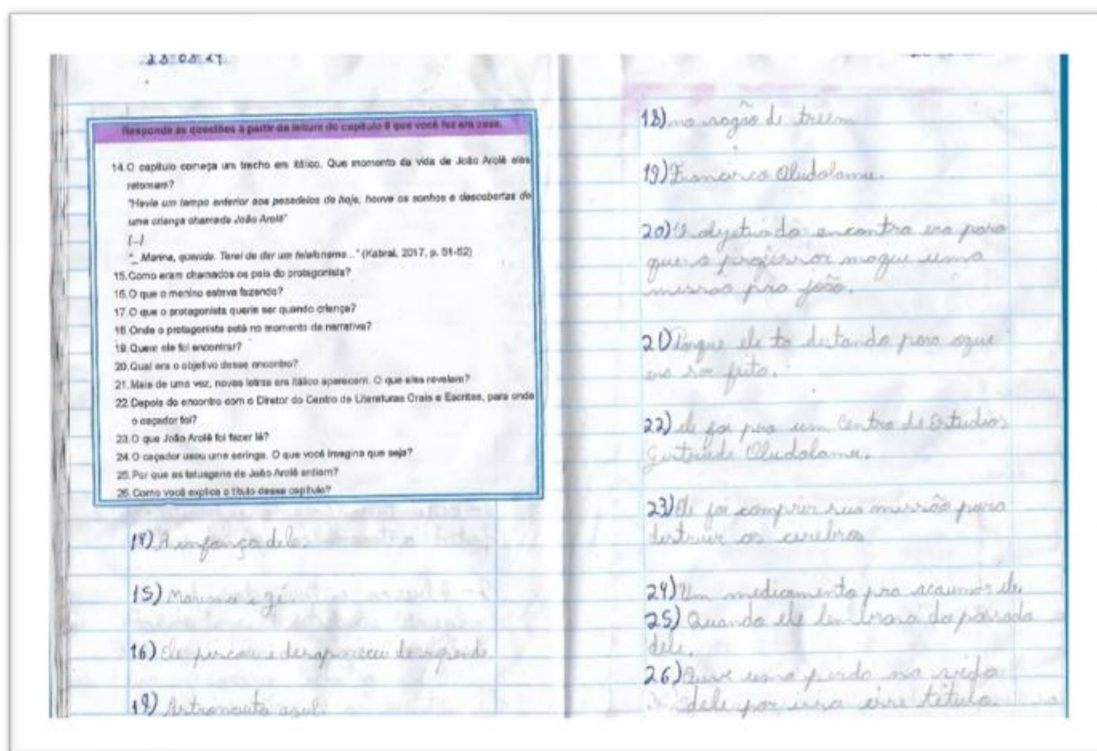
Na contextualização temática, ressaltamos o protagonismo negro, as tradições africanas, a autoria do texto e as características de todos os personagens que compõem a história. Vale ressaltar que as contextualizações não foram realizadas de forma individual, mas coletivamente. As imagens a seguir mostram algumas questões que foram elaboradas e respondidas no diário.

Imagem 9 – Questões respondidas no diário de leitura



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2024).

Imagem 10 – Questões de leitura extraclasses



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2024).

Na etapa da leitura, tivemos três intervalos para avaliar os que os alunos estavam apreendendo até aquele momento. O primeiro intervalo foi proposto com questões relacionadas à leitura de forma a sintetizar a compreensão dos alunos até o capítulo 5.

Imagem 11 – Atividades do intervalo de leitura

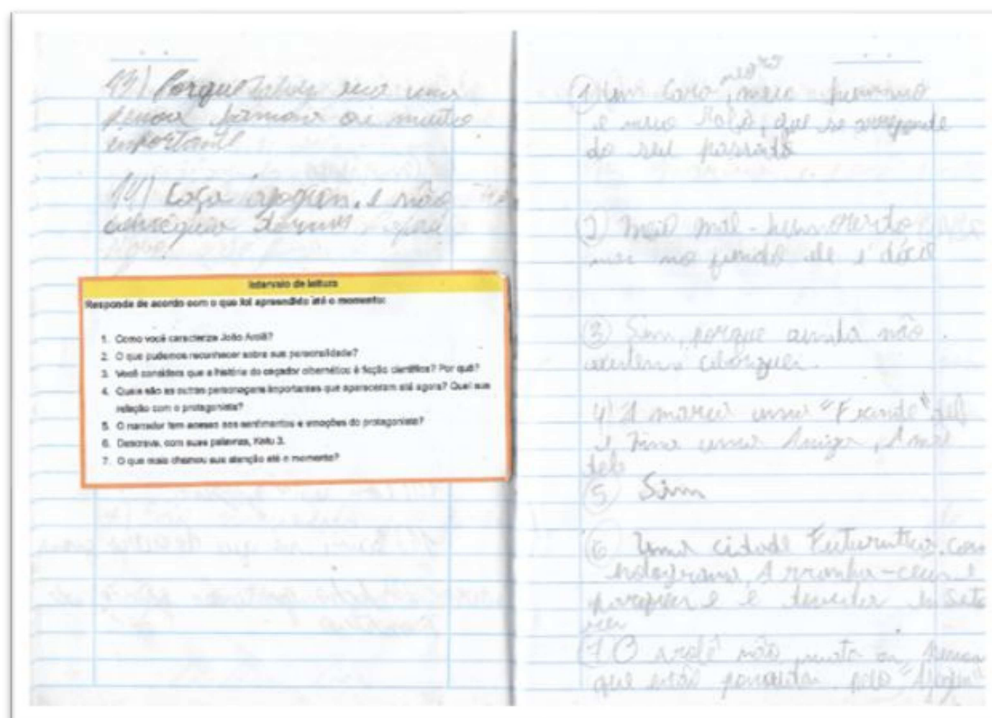
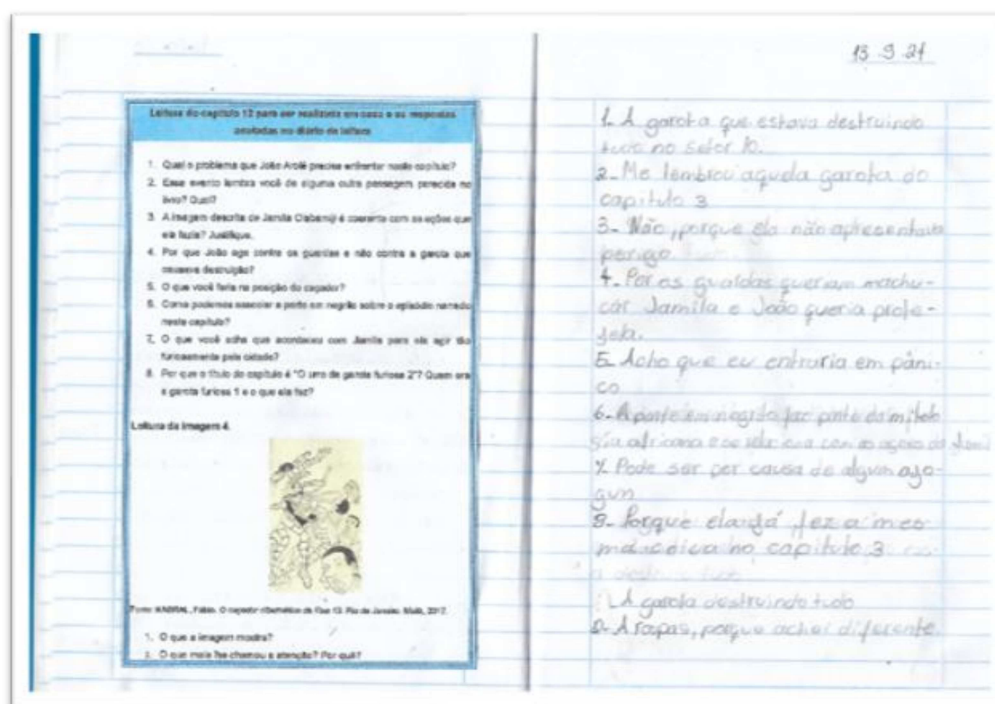


Imagem 12 – Atividade com interpretação de imagem



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2024).

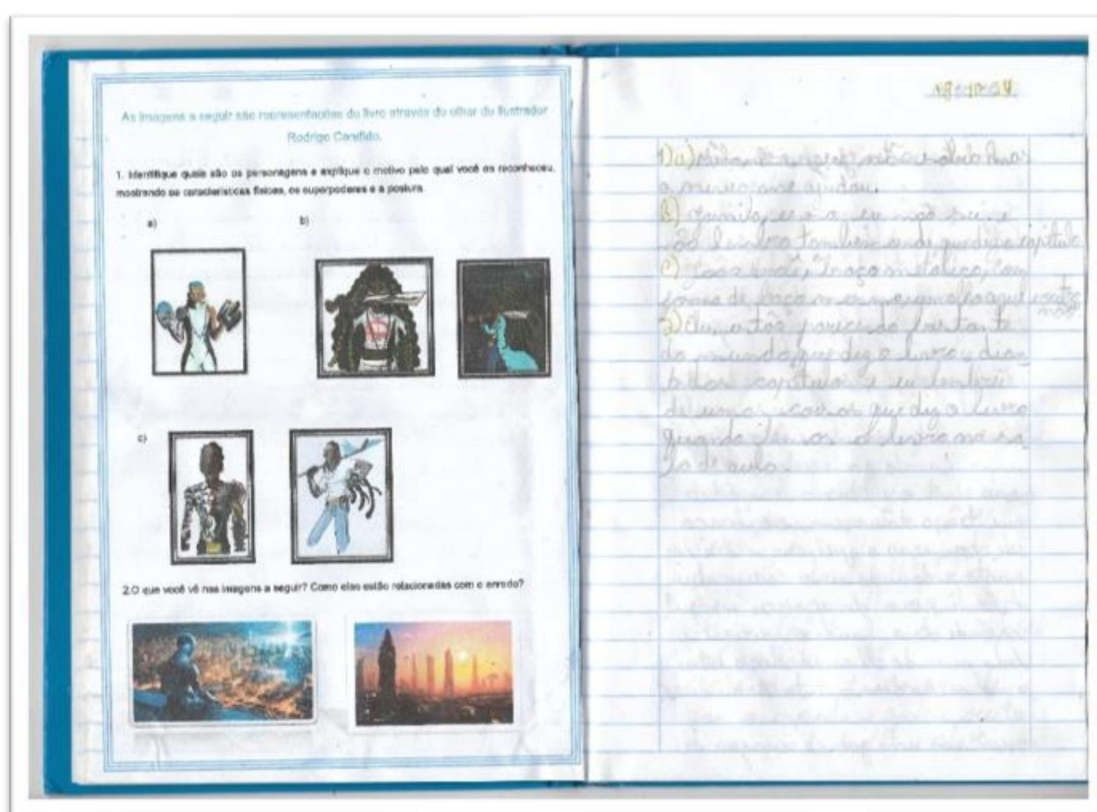
No terceiro intervalo de leitura, foi proposta uma atividade fundamentada na interpretação de imagens. Nessa dinâmica, os alunos foram convidados a colar em seus diários de leitura imagens que remetessem aos personagens do livro. Posteriormente, deveriam identificar os personagens representados e especificar suas escolhas, explicando os motivos que os levaram a associar as imagens aos personagens. Além disso, foram incluídas imagens de cenários que deveriam ser relacionadas a momentos específicos da narrativa, com a explicação detalhada de suas conexões com a obra.

Essa atividade se revelou significativa, pois promoveu o desenvolvimento do letramento literário ao estimular os alunos a estabelecer conexões entre diferentes linguagens – visual e textual. Por meio da análise crítica e reflexiva de imagens, os estudantes ampliaram a compreensão da narrativa e seus elementos, ao mesmo tempo em que desenvolveram habilidades interpretativas fundamentais para a formação de leitores intelectuais e profissionais.

A leitura de imagens, nesse contexto, vai além do simples reconhecimento visual, uma vez que exige do leitor uma compreensão crítica das relações simbólicas

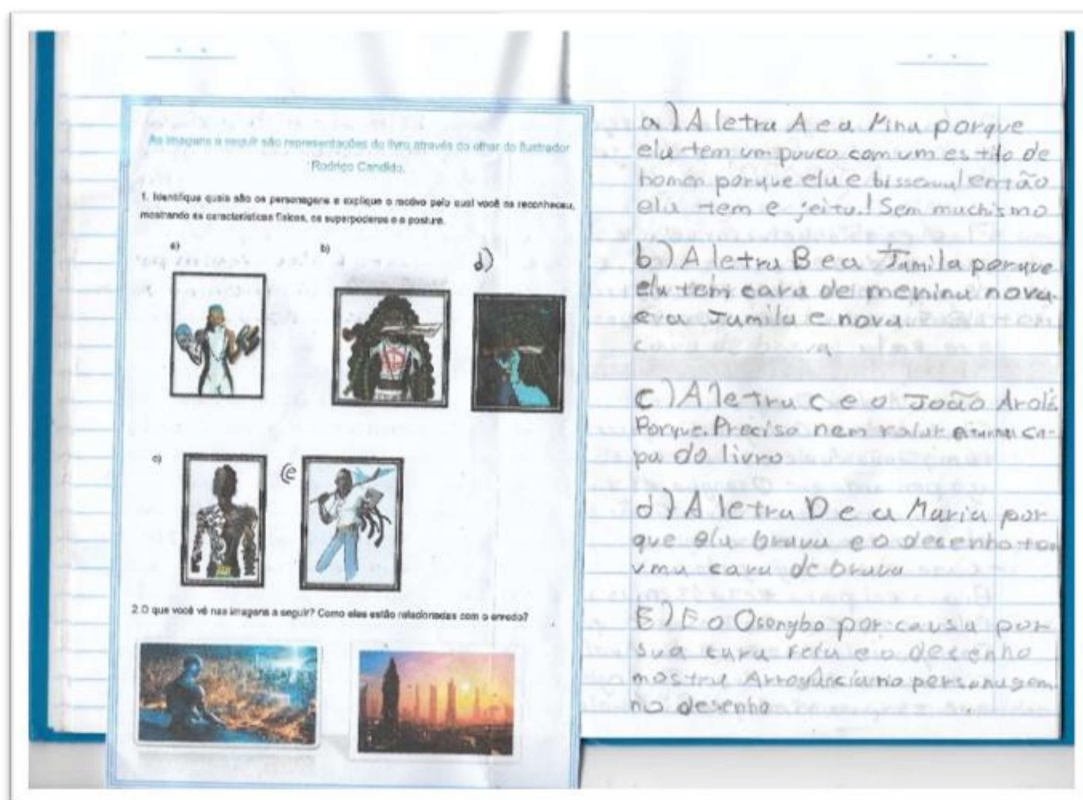
e contextuais que permeiam os elementos representados. Essa prática favorece o engajamento dos alunos com a obra literária, aproximando-os de seus significados e explorando possibilidades interpretativas que potencializam o desenvolvimento das competências leitoras. Assim, acreditamos que tal abordagem contribua para a formação de leitores mais sensíveis, capazes de transitar por diferentes linguagens.

Imagem 13 – Interpretação de imagens (aluno 3)



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2024).

Imagem 14 – Interpretação de imagens (aluno 4)



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2024).

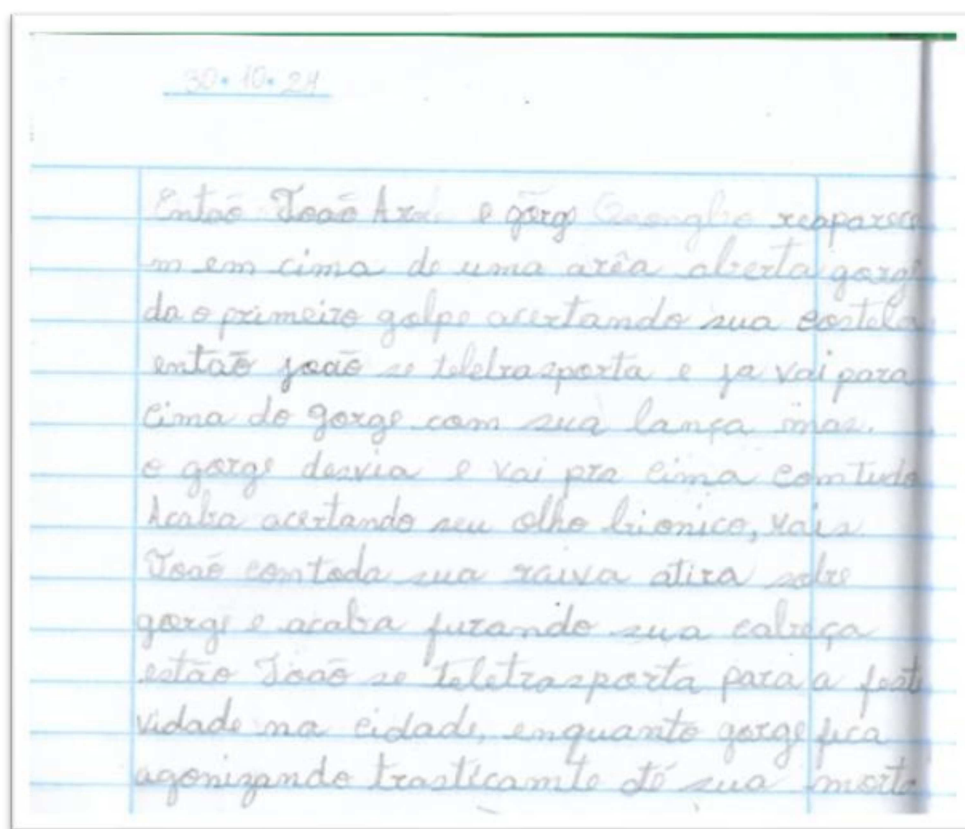
A continuidade da sequência de leitura foi iniciada a partir do capítulo 18, momento em que foram realizadas atividades interpretativas escritas, complementadas por uma proposta de produção textual criativa. Nessa atividade, os alunos foram convidados a dar prosseguimento à história, elaborando uma continuidade narrativa com base em um conflito previamente estabelecido entre o protagonista e o antagonista.

Essa abordagem teve como objetivo principal estimular a criatividade dos alunos, incentivando-os a se posicionar como produtores de texto literário, assumindo um papel ativo no processo de construção narrativa. Após a finalização das produções, alguns alunos compartilharam suas criações com a turma por meio de leituras orais, permitindo uma troca rica de perspectivas interpretativas. Em seguida, as produções dos estudantes foram comparadas aos desdobramentos reais da narrativa, o que possibilitou uma análise reflexiva e crítica das escolhas das narrativas realizadas pelos estudantes.

Acreditamos que essa prática tenha contribuído significativamente para o

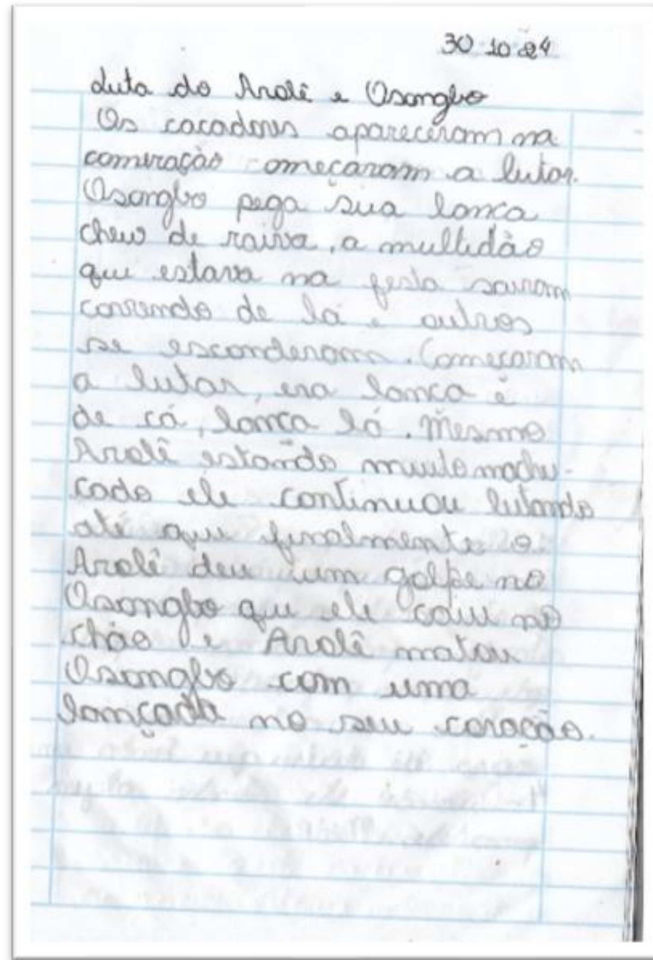
letramento literário ao aliar aspectos interpretativos e criativos, promovendo o envolvimento dos alunos com a obra em níveis mais profundos. Ao imaginar e criar soluções narrativas, os estudantes não apenas exploraram suas habilidades de escrita, mas também desenvolveram maior compreensão sobre os elementos estruturais e temáticos da narrativa original. Além disso, a comparação entre as produções dos alunos e o texto literário oficial incentivou a análise crítica, permitindo identificar diferentes abordagens e reforçando a capacidade de argumentação e de avaliação dos elementos textuais. Assim, acredita-se que a atividade tenha promovido o engajamento literário, ampliando o repertório criativo e interpretativo dos estudantes e consolidando sua formação enquanto leitores reflexivos e independentes.

Imagem 15 – Produção textual (aluno 5)



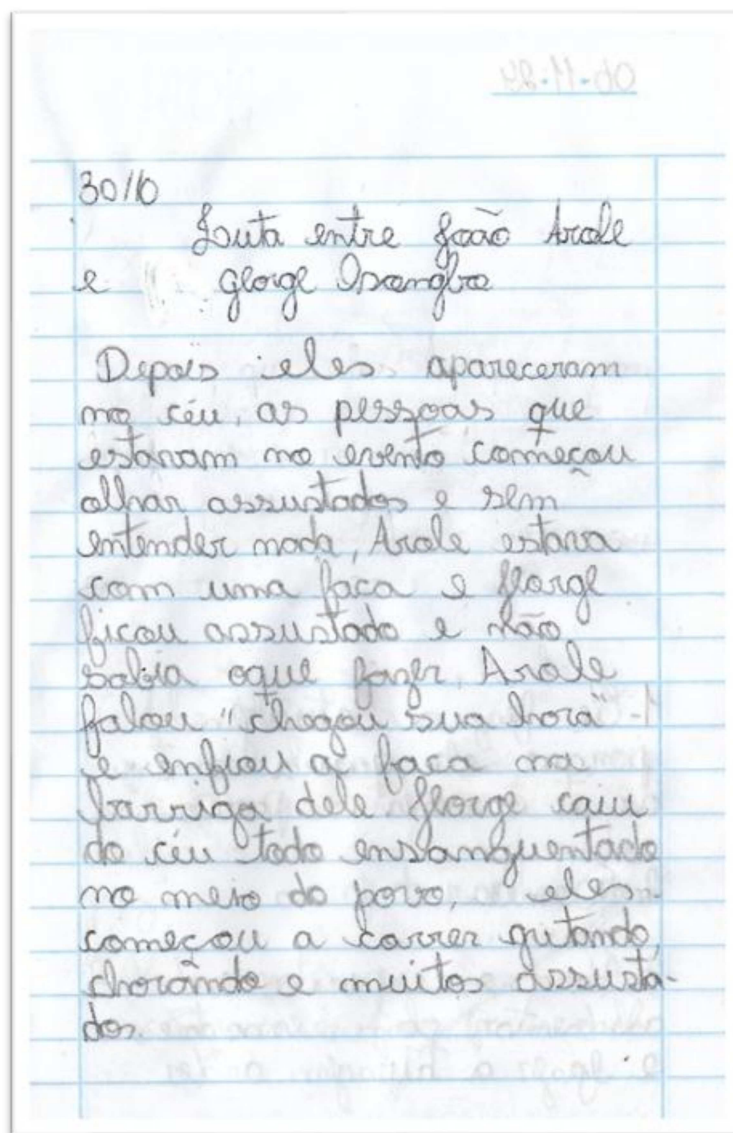
Fonte: Arquivo pessoal da autora (2024).

Imagem 16 – Produção textual (aluno 6)



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2024).

Imagem 17 – Produção textual (aluno 7)



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2024).

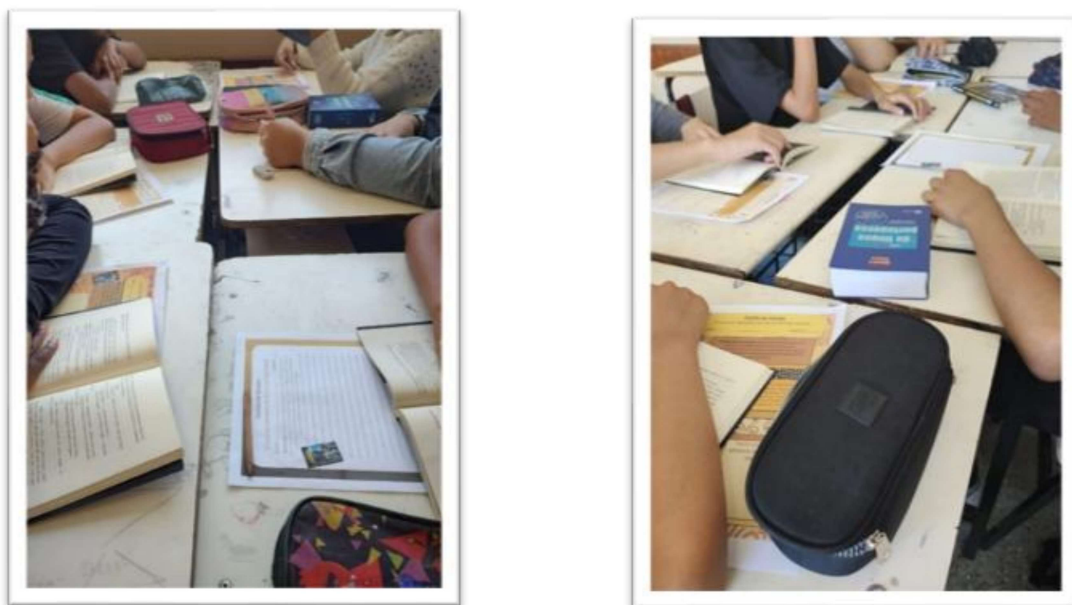
Outro momento no processo de leitura foi a realização, em grupo, do preenchimento dos cartões de função referentes aos capítulos 14 e 15. Essa estratégia pedagógica possibilitou aos alunos a análise colaborativa da narrativa, promovendo uma troca de saberes significativa entre os pares.

O trabalho em grupo foi essencial para o fortalecimento de habilidades de interpretação, uma vez que os estudantes puderam discutir e compartilhar suas perspectivas sobre os elementos narrativos apresentados nos capítulos. A colaboração entre os participantes estimulou a construção coletiva de conhecimento, permitindo que ideias distintas fossem confrontadas e aprimoradas por meio do

diálogo.

Essa abordagem favoreceu não apenas o desenvolvimento das competências literárias dos alunos, mas também habilidades sociais como o trabalho em equipe, a escuta ativa e a argumentação. A atividade contribuiu para uma compreensão mais aprofundada do texto, uma vez que a troca de diferentes leituras e interpretações enriqueceu o processo de análise narrativa. Assim, ao fomentar o diálogo e a interação entre os pares, o preenchimento coletivo dos cartões de função consolidou-se como uma prática significativa para o letramento literário, promovendo a construção conjunta de significados e o engajamento dos estudantes com o texto literário.

Imagem 18 – Alunos preenchendo os cartões de função em grupo



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2024).

A expansão, etapa que finaliza a sequência expandida, foi desenvolvida em grupo com o objetivo de consolidar os aprendizados construídos ao longo das aulas, promovendo o diálogo crítico entre a obra literária afrofuturista *O caçador cibernético da Rua 13* e o primeiro episódio da série *Iwájú* (2024). Os grupos foram orientados a fazer a leitura das imagens que misturavam as duas obras, construindo uma narrativa em que os personagens interagissem para a solução do conflito apresentado na série conforme o anexo D a partir da página 182.

Imagem 21 – Exibição do episódio *Iwájú* (2024)

Fonte: Arquivo pessoal da autora (2024).

Finalizar a proposta com uma produção narrativa a partir da leitura de imagens que mesclam elementos das duas obras foi um ponto-chave para estimular a criatividade na produção escrita dos estudantes. Essa etapa proporcionou uma experiência de interpretação e imaginação, através da qual puderam explorar as relações intertextuais entre os textos e as imagens, transformando suas percepções em narrativas autorais.

Ao relacionar as obras por meio de representações visuais, os alunos foram desafiados a ampliar seus horizontes interpretativos, ressignificar elementos culturais e desenvolver histórias que refletissem suas leituras críticas. Essa abordagem valorizou a subjetividade e a expressão criativa, permitindo que cada narrativa se tornasse um reflexo original do diálogo entre as obras. Assim, a proposta não apenas consolidou os objetivos da leitura crítica, como também fomentou habilidades essenciais para a escrita, como organização textual, coesão, coerência e sensibilidade estética.

A escolha de *Iwájú*, uma obra audiovisual contemporânea que combina elementos tecnológicos e culturais de maneira inovadora, revelou-se fundamental

para enriquecer o processo de letramento racial e literário. Ao integrar referências culturais africanas, como a tradição iorubá, em um cenário futurista, a série não apenas reforça a relevância das raízes culturais, mas também inspira novas possibilidades de representação para os estudantes negros. Isso contribui para o fortalecimento de sua identidade, ao mesmo tempo que desafia estereótipos limitadores sobre a produção cultural africana.

Ao final da etapa, foi possível perceber um avanço significativo no letramento racial e literário dos estudantes, pois a atividade não apenas estimulou a análise crítica e a criatividade, mas também promoveu um olhar mais atento para as questões de diversidade e representatividade. Os alunos abordaram em suas produções aspectos da tradição iorubá e da negritude demonstrando que adquiriram conhecimento. O estudo do Afrofuturismo, nesse contexto, se destacou como uma ferramenta pedagógica poderosa para desconstruir visões eurocêntricas da literatura e da cultura, oferecendo aos alunos uma abordagem transformadora e emancipadora para compreender o mundo e suas múltiplas narrativas.

12 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo geral desenvolver uma proposta de intervenção pedagógica voltada para o desenvolvimento da capacidade leitora dos estudantes, promovendo o letramento literário por meio da leitura da obra *O Caçador Cibernético da Rua 13*, de Fábio Kabral. A escolha dessa obra, fundamentada e detalhada nos capítulos anteriores desta dissertação, baseou-se em sua relevância cultural e literária, bem como na representatividade que assume no contexto do Afrofuturismo.

Pretendíamos que os estudantes reconhecessem, ao longo da leitura, a construção identitária do protagonista e a interferência do tempo nesse processo, elementos fundamentais para a compreensão da complexidade narrativa. Além disso, destacou-se como eixo prioritário a análise do protagonismo negro presente na obra, contextualizado em um universo afrofuturista que resgata e reimagina a ancestralidade africana em diálogo com o futuro. A discussão sobre a negritude permeou toda a intervenção, sendo a identidade um elemento estruturante para refletir sobre as relações raciais e os desafios enfrentados historicamente pelas populações negras.

As atividades desenvolvidas ao longo da formação docente possibilitaram a emergência de uma postura crítica frente às relações de preconceito, sobretudo no que se refere ao apagamento da cultura iorubá no contexto brasileiro. A leitura de uma obra afrofuturista, até então desconhecida pelos alunos, despertou curiosidade e entusiasmo, favorecendo o engajamento com a narrativa. Esse movimento revela-se significativo no que concerne ao letramento literário, entendido, conforme Cosson (2009), como o processo de inserção do leitor na cultura letrada por meio de práticas que articulam fruição estética e reflexão crítica. Nesse sentido, o contato com a literatura afrofuturista possibilitou aos alunos a ampliação de repertórios, a valorização de outras matrizes culturais e a construção de sentidos em diálogo com suas próprias experiências. A eficácia da proposta formativa, portanto, evidencia-se na forma como o letramento literário foi promovido de modo profícuo, crítico e sensível à diversidade cultural.

Este estudo reafirma a relevância do letramento literário e racial como pilares fundamentais de uma educação inclusiva e transformadora. As práticas de leitura protocolada e compartilhada, a sequência expandida de Cosson (2021) e os cartões

de função demonstraram ser abordagens pedagógicas eficazes para promover uma aprendizagem significativa. No entanto, embora os cartões de função tenham se mostrado um excelente exercício para sistematizar a leitura, observou-se que a maior parte dos alunos manteve-se em níveis mais superficiais da análise, limitando-se a aspectos básicos do texto, como a identificação de personagens ou acontecimentos principais. Esse dado evidencia tanto os desafios do trabalho com a leitura literária em profundidade quanto a necessidade de um tempo mais dilatado para a construção da produção final, o que permitiria um maior amadurecimento interpretativo e reflexivo por parte dos estudantes.

Ao aplicar essas metodologias no contexto da leitura de uma obra afrofuturista, foi possível constatar um impacto positivo na formação dos estudantes, tanto em relação ao desenvolvimento de habilidades literárias quanto à ampliação da compreensão das dinâmicas raciais presentes na sociedade. Os resultados apontam que o uso de estratégias pedagógicas associadas à escolha de obras que reflitam a diversidade cultural e racial contribui significativamente para a construção de uma consciência crítica e cidadã. Os estudantes não apenas ampliaram sua capacidade de análise textual, como também foram incentivados a refletir sobre questões sociais urgentes, como a representatividade e o combate ao preconceito.

Essas experiências reforçam a importância de incorporar o letramento literário e racial de maneira sistemática no currículo escolar. A escola, como espaço privilegiado de formação, possui o potencial de transformar vidas ao promover o acesso a uma literatura que valoriza identidades e histórias marginalizadas. Investir nesse tipo de prática pedagógica é investir em uma educação que prepara os alunos para se tornarem sujeitos críticos, sensíveis às desigualdades e engajados na construção de uma sociedade mais justa.

Enquanto professora-pesquisadora, meu objetivo foi oferecer aos estudantes oportunidades de ampliação de conhecimentos, aperfeiçoamento de habilidades linguísticas e literárias, bem como o estímulo à consciência crítica sobre temas essenciais como identidade, gênero e, sobretudo, raça. Reconhecemos que a leitura literária ultrapassa o simples deleite estético: trata-se de um processo complexo de aprofundamento interpretativo, que exige tempo, mediação e escuta ativa, permitindo ao estudante desenvolver maior autonomia e senso crítico.

Ao abordar a negritude durante a intervenção, buscamos construir um espaço pedagógico que não apenas valorizasse a experiência negra, mas também a

problematizasse em sua historicidade e potência. A escolha de *O Caçador Cibernético da Rua 13* reforça essa perspectiva, pois o enredo oferece subsídios importantes para a desconstrução de preconceitos enraizados e para a valorização da cultura afro-brasileira em suas múltiplas dimensões.

Pensar o ensino de Literatura, nesse contexto, é também um exercício de humanização do estudante, proporcionando-lhe instrumentos para compreender as complexas relações sociais em que está inserido e vislumbrar possibilidades de transformação. Por meio do debate crítico promovido pelas práticas de leitura, acreditamos que a obra tenha contribuído para despertar nos alunos uma postura ética e crítica diante das desigualdades e dos estigmas que se perpetuam na sociedade.

Portanto, esta pesquisa evidencia que a Literatura, quando trabalhada de forma crítica, pode ser uma poderosa aliada na promoção de uma educação antirracista, bem como na formação de leitores mais conscientes, empáticos e engajados com a construção de um mundo mais equânime. Reafirma-se, assim, o compromisso com uma prática docente que valorize a diversidade e que se articule com os princípios de justiça social e equidade racial.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutura**. São Paulo: Pólen, 2019.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, GROSGOUEL, Ramón. Introdução: Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico. *In: ____*. (Org.) **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2023. p. 7-24.

BERNARDINO-COSTA, Joaze. **Decolonialidade Atlântico negro e intelectuais negros brasileiros**: em busca de um diálogo horizontal. *Sociedade e Estado*, v. 33, n.1, 2018.

BERNARDO, Gustavo. **Conversas com um professor de literatura**. Rio de Janeiro: Rocco, 2013.

BERND, Zilá. **O que é negritude**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRAIT, Beth. **A personagem**. São Paulo: Contexto, 2017.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=10639&ano=2003&ato=431MTTq10dRpWTbf4>. Acesso em: 01 fev. 2024.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2018.

BROOKSHAW, David. **Raça e cor na literatura brasileira**. Tradução de Marta Kirst. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.

BUROCCO, Laura. Afrofuturismo e o devir negro do mundo. *In: Arte & Ensaios*: revista do PPGAV/EBA/UFRJ. n. 38, julho, 2019.

BUTLER, Octavia E. **Kindred**: Laços de sangue. Trad. Carolina Caires Coelho. São Paulo: Editora Morro Branco, 2017.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In: ____*. **Vários Escritos**. 1. ed. São Paulo: Todavia, 2023, p. 183-208.

_____. A Faculdade no centenário da Abolição. *In: ____*. **Vários Escritos**. 1. ed. São Paulo: Todavia, 2023, p. 246-260.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil**: teoria, análise, didática. São Paulo:

Moderna, 2000.

COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário**. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global Editora, 2003.

_____. Ler sozinho. *In: Andar entre livros: a leitura literária na escola*. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007, p. 125-141.

_____. Ler com os outros. *In: Andar entre livros: a leitura literária na escola*. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007, p. 143-158.

COSCARELLI, Carla Viana. O ensino da leitura: uma perspectiva psicolinguística. *In: Boletim da Associação Brasileira de Linguística*. Maceió: Imprensa Universitária, dez.1996. p. 163-174.

COSSON, Rildo. **Como criar círculos de leitura na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2021.

_____, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2021.

_____, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2022.

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

DALCASTAGNÈ, Regina. Entre silêncios e estereótipos: relações raciais na literatura brasileira contemporânea. *In: DALCASTAGNÈ, Regina e JENSEN, Laeticia (orgs). Literatura e exclusão*. Porto Alegre, Zouk, 2017.

DENUBILA, Rodrigo Valverde. Ficção científica afrofuturista: entre a ancestralidade, marginalidade, ciência e pertencimento. *In: Itinerários*. Araraquara, n. 58, 2024.

DERY, Mark. De volta para o Afruturo: entrevistas com Samuel Delany, Greg Tate e Tricia Rose. *In: AMORIM, Tomaz (Org.). Ponto Virgulina #1: Afrofuturismo*, 2020.

DIAS, Nathaly de Moraes. A ficção afrofuturista na educação decolonial brasileira. *In: Cadernos de Clio*. Curitiba, v. 11, n. 2, 2020.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 2021.

FREITAS, Kênia (org.). **Afrofuturismo: cinema e música em uma diáspora intergaláctica**. Tradução de André Duchiade. São Paulo: Caixa Cultural, 2015.

_____, Kênia; MESSIAS, José. O futuro será negro ou não será: Afrofuturismo versus Afropessimismo - as distopias do presente. *In: Revista Imagofagia*, v. 17, 2018, p. 402-424.

_____. O futuro será ou não será negro. *In: Revista Piseagrama*. Belo

Horizonte, n. 14, 2020.

GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. **Lugar de negro**. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

IWÁJÚ. Episódio 1. Direção: Olufikayo Adeola. Roteiro: Olufikayo Adeola, Halima Hudson. Produção: Walt Disney Animation Studios; Kugali Media. Disney+, 2024.

JOUBE, V. **A Leitura**. Tradução de Brigitte Hervot. São Paulo: UNESP, 2002.

_____. **Por que estudar literatura?** Tradução: Marcos Bagno e Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2012.

KABRAL, Fábio. **O caçador cibernético da Rua 13**. Rio de Janeiro: Malê, 2017.

KABRAL, Fábio. Afrofuturismo: ensaio sobre narrativas, definições, mitologia e heroísmo. In: LIMA, Emanuel Fonseca; SANTOS, Fernanda Fernandes dos; NAKASHIMA, Henry Albert Yukio, TEDESCHI, Losandro Antonio (org.). **Ensaaios Sobre Racismos: Pensamento de Fronteira**. São Paulo, Balão Editorial, 2019, pp. 104-115. Disponível em: <https://ocarete.org.br/acervo/ensaaios-sobre-racismos/>. Acesso em 17 fev. 2024.

LAJOLO, Marisa. Tecendo a leitura. In: _____. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1993. p. 104-109.

LIMA, Cairo Henrique dos Santos. De volta para o futuro: um olhar sociológico sobre representações do afrofuturismo no Brasil (2015-2020). In: **ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS**, 46., 2022, São Carlos. Anais [...]. São Carlos: ANPOCS, 2022.

LIMA, Raquel. Afrofuturismo: a construção de uma estética [artístico e política] pós-abissal. In: **7th AfroEuropeans Network Conference**, Lisbon: 2019.

MACHADO, Anna Rachel. **O diário de leituras**: A introdução de um novo instrumento na escola. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Transdisciplinaridade e decolonialidade. **Revista Sociedade e Estado**. Brasília, v. 31, n. 1, 2016.

MATTOS, Regiane Augusto de. As sociedades africanas. In: **História e cultura afro-brasileira**. São Paulo: Contexto, 2012. p. 15-60.

MEDEIROS, Andréa Borges de; PELIZZONI, Gisela Marques. **Tempos de reinados**: imaginários do Congado em práticas de escola. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2023.

MENEZES, Sandra. **O céu entre mundos**. Rio de Janeiro: Malê, 2021.

MUNANGA, Kabengele. Aspectos históricos. In: **Origens africanas do Brasil contemporâneo**: história, línguas, culturas e civilizações. São Paulo: Gaudi Editora, 2012. p. 41-79.

OLIVEIRA, Ieda (Org.). **O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil**: com a palavra o ilustrador. São Paulo: DCL, 2008.

OLIVEIRA, Natalino da Silva de; SOARES, Anderson Novais. Literatura afro-brasileira e exclusão: dificuldades enfrentadas na materialização da Lei 10.639/2003. *In: Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico (EDUCITEC)*, v. 7, e133521, 2021.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a vida dentro e fora da escola. *In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania (Org.). Escola e leitura: velha crise; novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009, p. 61-79.

QUADROS, Denis Moura de. Pensar Sankofa: o afrofuturismo como ebó epistemológico. **Revista Espaço Acadêmico**. v. 24, n. 244, 2024.

RANGEL, Edson. Afrofuturismo e questões políticas do negro na ficção científica. **Revista do Audiovisual Sala 206**, Vitória, n. 5, 2016.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

_____, Djamila. **Lugar de fala**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2023.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 1999.

SARR, Felwine. **Afrotopia**. São Paulo: Editora: n-1 edições, 2019.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 1998.

SOUZA, Esdras Oliveira; ASSIS, Kleyson Rosário. O afrofuturismo como dispositivo na construção de uma proposta educativa antirracista. *In: Entheoria: Cadernos de Letras e Humanas*, Serra Talhada, 6, 2019.

SOUZA, Marina de Mello e. Sociedades africanas. *In: África e Brasil africano*. São Paulo: Ática, 2006. p. 31-45.

SOUZA, Waldson Gomes de. **Afrofuturismo**: o futuro ancestral na literatura brasileira contemporânea. 2019. 102 f., il. Dissertação (Mestrado em Literatura) — Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2011.

YAGO, Daniel Fraçoli; PAULA, Denise Barrozo de. Literatura afro-brasileira e o lugar da infância negra. *In: Literatura negra e afro-brasileira*. Goiás, v. 12, n. 1.

ZILBERMAN, Regina. A escola e a leitura da literatura. *In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania (Org.). Escola e leitura: velha crise; novas alternativas*. São Paulo:

Global, 2009, p. 17-39.

BRAGA, Cláudio R. V. Afrofuturismo e Futurismoafricano. *In*: **ComCiência**. Disponível em: <https://www.comciencia.br/afrofuturismo-e-futurismoafricano/>. Acesso em: 05 jul. 2024.

DUARTE, Eduardo de Assis. Faces do negro na literatura brasileira. *In*: **Literafro**: o portal da literatura afro-brasileira. Disponível em: http://www.letras.ufmg.br/literafro/arquivos/Artigo_EAD_Faces_do_negro_na_literatura.pdf. Acesso em: 05 jul. 2024.

DUARTE, Eduardo de Assis. Por um conceito de literatura afro-brasileira. *In*: **Literafro**: o portal da literatura afro-brasileira. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/artigos/artigos-teorico-conceituais/148-eduardo-de-assis-duarte-por-um-conceito-de-literatura-afro-brasileira>. Acesso em: 05 jul. 2024.

KABRAI, Fábio. [Afrofuturismo] Ancestralidade e protagonismo de rosto africano. *In*: **Medium**, 2017. Disponível em: <https://medium.com/revista-subjetiva/afrofuturismo-ancestralidade-e-protagonismo-de-rosto-africano-e033e029b241>. Acesso em: 01 fev. 2024.

_____. Fábio. Artigo e atividades bem didáticos sobre Afrofuturismo. *In*: **Wordpress**, 2020. Disponível em: <https://fabiokabral.wordpress.com/2020/06/29/artigo-e-atividades-bem-didaticos-sobre-afrofuturismo/>. Acesso em: 01 fev. 2024.

APÊNDICE A – Questionário da pesquisa



Pesquisa: Sua experiência com a leitura no ensino fundamental

Caro(a) Aluno(a)

Convido você a participar de uma pesquisa intitulada “Sua experiência com a leitura no ensino fundamental” realizada por professores de Língua Portuguesa sob a coordenação da Prof^a Dr^a Patrícia Pedrosa Botelho. Sua contribuição SINCERA e FRANCA a respeito de sua experiência com a leitura será de grande importância para esse trabalho.

1 – Sexo:

() Feminino

() Masculino

2 – Idade: _____

3 – O que o motiva a ler?

() Prazer

() Exigência escolar

() Motivos religiosos

() Não sei

() Outros. (Especifique)

4 – O que você costuma fazer nas horas livre?

() Leio

() Vejo televisão

() Vou ao cinema

() Passeio

() Durmo

() Brinco

() Pratico esportes

() Ajudo nas tarefas de casa

() Acesso as redes sociais

() Jogo no celular, *Playstation*, *Nintendo*, *xbox*, outros.

() Outros (Especifique)

5 – Qual(is) tipo(s) de leitura que você mais gosta de fazer? Mais de uma opção pode ser marcada.

- | | |
|---|--|
| ☐ História de amor | ☐ Poesia |
| ☐ <i>Comic novels</i> | ☐ Suspense |
| ☐ Terror | ☐ Contos de fada |
| ☐ História em quadrinhos | ☐ Mangás |
| ☐ Aventura | ☐ Ficção científica |
| ☐ Contos | ☐ Séries |
| ☐ Outros. Dizer quais: | |

6 – Você já participou de algum projeto de leitura oferecido pela escola?

- ☐ Não
- ☐ Sim. Qual(is) livro(s) foi(ram) lido(s)?

7 – Se você já participou de algum projeto, como foi sua experiência?

- ☐ Não participei ☐ Não gostei ☐ Gostei

Explique.

8 – Você acha que o hábito de leitura é importante? Por quê?

9 – Você escolhe um livro por qual razão?☐ Tema☐ Autor☐ Título☐ Capa☐ Indicação☐ Outro motivo. Qual(is)?

10 – Qual foi o último livro que você leu ou está lendo? Escreva o nome do autor também.

11- Qual a sua principal forma de acesso aos livros que lê? Marque as opções que correspondem à sua realidade. Mais de uma opção pode ser marcada.☐ Leio os livros que a professora pede na escola.☐ Meus pais me dão livro para ler.☐ Peço aos meus pais os livros de que gosto e eles compram para mim.☐ Leio os livros que meus amigos me emprestam.☐ Leio os livros do projeto “Leitura dirigida” ou outro projeto da escola.☐ Leio os livros que ganho de outros membros da família.☐ Leio os livros da sala de leitura da escola.☐ Outros. Especifique:

12 – Em relação à leitura, como é sua experiência? Você gosta de ler? Por quê? A que você atribui isso?

13 – Em sua casa, seus pais ou familiares possuem o hábito da leitura? Com que frequência leem? O que costumam ler?

14- Você julga importante o estudo de obras literárias nas aulas de Língua Portuguesa ou Produção Literária?

() Sim

() Não

Justifique.

Imagine que você fosse criar um super-herói com superpoderes e que vivesse em um futuro bem distante. Como ele seria?

15 -Sexo.

() Feminino

() Masculino

() Não determinado

16 – Cor da pele.

() Branca

() Negra

() Parda

() Outra. Qual?

17 – Cor dos cabelos.☐ Brancos☐ Pretos☐ Castanhos☐ Loiros☐ Ruivos☐ Outro. Qual?

18 – Tipo de cabelos.☐ Lisos☐ Ondulados☐ Crespos☐ Black Power☐ Dreads☐ Careca☐ Trançado☐ Outros. Qual?

19 – Qual superpoder teria seu herói?

20 – Você sabe o que é ficção científica? Se sim, explique.

21 – Você já leu algum livro ou assistiu a algum filme sobre o tema? Especifique.

APÊNDICE B – Cartões de função**Cartão de função**

O caçador cibernético da Rua 13, de Fábio Kabral

Aluno: _____ Capítulo: _____

Sintetizador: Escreva um pequeno texto, de umas cinco frases, com os acontecimentos mais marcantes do(s) capítulo(s) lido(s). Atente-se para os momentos da narrativa em que há a volta ao passado e os momentos atuais, deixando essas informações bem claras.



Cartão de função

O caçador cibernético da Rua 13, de Fábio Kabral

Aluno: _____

Capítulo: _____



Questionador: Faça cinco perguntas aos seus colegas sobre o capítulo lido, destacando as ações e as atitudes dos personagens, os dilemas que acontecem, as reflexões sobre o passado, os pesadelos ou as emoções. Elas devem levá-los a refletir sobre a parte lida, por isso evite perguntas cujas respostas sejam SIM ou NÃO.

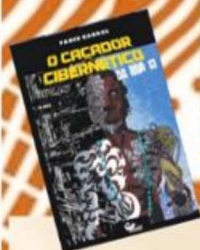


Cartão de função

O caçador cibernético da Rua 13, de Fábio Kabral

Aluno: _____

Capítulo: _____



Iluminador de passagem: Escolha três passagens que você achou interessante. Pode ser uma passagem engraçada, importante para história, difícil de ser compreendida, emocionante. Em seguida, escreva o porquê de tê-la escolhido.

Página: _____

Trecho: " _____

Motivo da escolha: _____

Página: _____

Trecho: " _____

Motivo da escolha: _____

Página: _____

Trecho: " _____

Motivo da escolha: _____

Cartão de função

O caçador cibernético da Rua 13, de Fábio Kabral

Aluno: _____

Capítulo(s): _____



Dicionarista: Escolha duas ou três palavras que são pouco usadas e cujo significado depende do contexto. Em seguida, procure seu significado no dicionário e faça relação com o sentido que foi empregada no texto, explicando a passagem de um sentido para o outro. Não anote as palavras em iorubá, pois já estamos fazendo isso no painel.

Palavra: _____ Página _____

Significados do dicionário:

Sentido no texto:



Palavra: _____ Página _____

Significados do dicionário:

Sentido no texto:

Palavra: _____ Página _____

Significados do dicionário:

Sentido no texto:

Cartão de função

O caçador cibernético da Rua 13, de Fábio Kabral

Aluno: _____

Capítulo: _____



Analista de personagem: Caracterize um personagem do capítulo que acabou de ler de acordo com seu comportamento, seus pensamentos, suas ações. Em seguida, escreva um fragmento em que ele apresenta a característica que você identificou.

Para ajudar, veja uma lista de características de comportamento:

Persistente / Inteligente / Exigente / Ousado / Honesto / Responsável / Bondoso / Malvado / Injusto / Otimista / Traidor / Leal / Invejoso / Sonhador / Amigo / Generoso / Antissocial / Detalhista / Introvertido / Extrovertido / Desligado / Impulsivo / Fiel / Solidário / Agressivo / Curioso / Humilde / Engraçado / Triste / Solitário / Teimoso / Ingênuo / Bonito / Egoísta / Felo / Criativo / Estudioso / Trabalhador / Ousado / Preguiçoso / Feliz / Orgulhoso / Selvagem / Ambicioso / Calmo / Enérgico

Personagem

Característica(s)

Trecho que o personagem apresenta a(s) característica(s) identificada(s)

Página _____

Cartão de função

O caçador cibernético da Rua 13, de Fábio Kabral

Aluno: _____ Capítulo(s): _____



Ilustrador: Selecione um personagem, cenário ou cena e desenhe.

APÊNDICE C – Lista com as palavras em iorubá e seus significados

Palavras em iorubá		Significado
1	Bulu eíé	Azul
2	Ẹmí ejẹ	Espírito sangrento
3	Ofá	Seta
4	Kòifé	Café
5	Babá Odé Ọṣọ̀ọ̀sì	Padre Odé Oshosi
6	Babá Ọṣọ̀ọ̀sì	Padre Oshosi
7	Isanbò	Escapar
8	Ajogun	Guerreiros contra o homem
9	Olódùmarè	O todo-poderoso
10	Odé	Caçador
11	Òrun	Céu
12	Àíye	Terra
13	Ibualama	Grande caçador de elefantes e animais selvagens
14	Igbo	Graça, misericórdia
15	Apọju Igbe	Choro extremo
16	Àkọsíḽẹ Oju	Bloqueio facial
17	Asé	Filtro
18	Aláfia Oluṣọ	Pacificador
19	Iṣọte	Rebelião
20	Alágbèdè	Ferreiro
21	Àròni	Conhecimento das ervas medicinais

22	Ibiyi	Formação
23	Adeyoye	Líder
24	Oníșẹ	Profissional
25	Arolê	Herdeiro
26	Yejide	Claro
27	Adebayo	A coroa encontra felicidade
28	Otokán Sósó	Guerreiro com uma flecha que nunca erra o alvo
29	Igbola	Respeito
30	Kwanzaa	Primeiros frutos
31	Odé Ọșòọ̀sì	Rei Caçador dos Céus
32	Faramade (somali)	Preparado
33	Pá Olukọ	Mate o professor
34	Ọ̀lòósanyìn	Idoso
35	Ògún	Guerra
36	Oluponã	Policial
37	Opeyemi	Eu teria alegria
38	Itunuoluwa	Gentileza
39	Ewê Assáo Eruéje	Folha Assão Pó
40	Èsú	Exu
41	Osalá	Pacífico
42	Ẹ́mí ti òkunkun	Espírito das trevas
43	Ìyà̀mì Ọ̀sòróngá	Minha mãe feiticeira

ANEXO A – Termo de assentimento dos alunos (TALE)

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidar você a participar como voluntário (a) da pesquisa “**O protagonismo negro em O caçador da Rua 13: uma proposta de leitura afrofuturista para o ensino fundamental II**”. O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é **analisar como os alunos veem o protagonismo negro na Literatura**. Nesta pesquisa pretendemos **realizar uma leitura compartilhada e protocolada do livro citado acima com o objetivo de analisar como os alunos percebem a construção do personagem sob a perspectiva da temporalidade e fazê-los reconhecer aspectos da literatura afrofuturista**.

Caso você concorde em participar, vamos fazer as seguintes atividades com você **atividades de leitura e escrita dentro e fora de sala de aula, interpretação de texto, construção de um diário de leitura, análise de intertextualidade, inferência de sentidos produzidos no texto para que o(a) aluno(a) seja protagonista de sua própria experiência com a leitura de textos literários**. Esta pesquisa tem como pequeno risco você ser identificado, ainda que não haja essa intenção. Mas, para diminuir a chance desse risco acontecer, **serão tomadas as seguintes medidas: proteção a sua imagem, não havendo qualquer captação de fotos; exclusão do seu nome, ou assinatura, ou qualquer outra forma por meio da qual você possa ser identificado nos dados coletados na pesquisa; os textos produzidos por você serão digitados, de maneira a impossibilitar seu reconhecimento por meio da caligrafia**. É importante salientar que, caso você não queira ou não possa participar das atividades propostas na pesquisa, não ocorrerá quaisquer penalidades em relação à perda de pontos ou qualquer outro prejuízo referente a notas. Somente serão considerados como dados efetivos da pesquisa as produções dos participantes que tiverem assinado o termo de assentimento e cujos responsáveis tiverem assinado o termo de consentimento.

A pesquisa pode ajudar **na prática de leitura, escrita e interpretação que são essenciais para o desenvolvimento pleno da aprendizagem**.

Para participar desta pesquisa, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Para participar deste estudo você não vai ter nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se você tiver algum dano por causadas atividades que fizermos com você nesta pesquisa, você tem direito a buscar indenização. Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Mesmo que você queira participar agora, você pode voltar atrás ou parar de participar a qualquer momento. A sua participação é voluntária e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que você é atendido (a). O pesquisador não vai divulgar seu nome. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você.

Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, o pesquisador avaliará os documentos com para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar da pesquisa e que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Juiz de Fora, ____ de _____ de 20__.

Assinatura do (a) criança / adolescente

Assinatura do (a) pesquisador (a)

Nome do Pesquisador Responsável: Nívea de Fátima Silveira Batista
Campus Universitário da UFJF
Faculdade/Departamento/Instituto: PROFLETRAS – Mestrado Profissional em Letras
CEP: 36036-900
Fone: (32) 98500-8150
E-mail: niveasilveira@yahoo.com.br

O CEP avalia protocolos de pesquisa que envolve seres humanos, realizando um trabalho cooperativo que visa, especialmente, à proteção dos participantes de pesquisa do

Brasil. **Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:**

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - UFJF

Campus Universitário da UFJF

Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa

CEP: 36036-900

Fone: (32) 2102- 3788 / E-mail: cep.propp@ufjf.br

ANEXO B – Termo de consentimento dos responsáveis (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO/RESPONSÁVEIS

A criança/adolescente _____, sob sua responsabilidade, está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa **“O protagonismo negro em *O caçador cibernético da Rua 13: uma proposta de leitura para o ensino fundamental II*”**. O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é **analisar como os alunos veem o protagonismo negro na Literatura**. Nesta pesquisa pretendemos **realizar uma leitura compartilhada e protocolada do livro citado acima com o objetivo de analisar como os alunos percebem a construção do personagem sob a perspectiva da temporalidade e fazê-los reconhecer aspectos da literatura afrofuturista**.

Caso você concorde na participação da criança/adolescente vamos fazer as seguintes atividades com ele: **atividades de leitura e escrita dentro e fora de sala de aula, interpretação de texto, construção de um diário de leitura, análise de intertextualidade, inferência de sentidos produzidos no texto para que o(a) aluno(a) seja protagonista de sua própria experiência com a leitura de textos literários**. Esta pesquisa tem como pequeno risco a identificação do aluno, ainda que não haja essa intenção. Mas, para diminuir a chance desse risco acontecer, **serão tomadas as seguintes medidas: proteção da imagem do aluno, não havendo qualquer captação de fotos; exclusão do nome, ou assinatura, ou qualquer outra forma por meio da qual o estudante possa ser identificado nos dados coletados na pesquisa; os textos produzidos por eles serão digitados, de maneira a impossibilitar seu reconhecimento por meio da caligrafia**. É importante salientar que, caso não haja a sua autorização para que o aluno possa participar das atividades propostas na pesquisa, não ocorrerá quaisquer penalidades em relação à perda de pontos ou qualquer outro prejuízo referente a notas. Somente serão considerados como dados efetivos da pesquisa as produções dos participantes que tiverem assinado o termo de assentimento e cujos responsáveis tiverem assinado o termo de consentimento.

A pesquisa pode ajudar na prática de leitura, escrita e interpretação que são essenciais para o desenvolvimento pleno da aprendizagem.

Para participar desta pesquisa, a criança/adolescente sob sua responsabilidade e você não irão ter nenhum custo, nem receberão qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se a criança/adolescente tiver algum dano por causa das atividades que fizemos com ele nesta pesquisa, ele tem direito a buscar indenização.

Ele terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Você como responsável pela criança/adolescente poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação dele a qualquer momento. Mesmo que você queira deixá-lo participar agora, você pode voltar atrás e parar a participação a qualquer momento. A participação dele é voluntária e o fato em não deixá-lo participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que ele é atendido. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. O nome ou o material que indique a participação da criança/adolescente não será liberado sem a sua permissão. A criança/adolescente não será identificada em nenhuma publicação.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, o pesquisador avaliará os documentos com para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Declaro que concordo em deixá-lo participar da pesquisa e que me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Juiz de Fora, ____ de _____ de 20____.

Assinatura do (a) Responsável

Assinatura do (a) Pesquisador (a)

Nome do Pesquisador Responsável: Nívea de Fátima Silveira Batista
Campus Universitário da UFJF
Faculdade/Departamento/Instituto: PROFLETRAS – Mestrado Profissional em Letras
CEP: 36036-900
Fone: (32) 98500-8150
E-mail: niveasilveira@yahoo.com.br

O CEP avalia protocolos de pesquisa que envolve seres humanos, realizando um trabalho cooperativo que visa, especialmente, à proteção dos participantes de pesquisa do Brasil. **Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:**

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - UFJF

Campus Universitário da UFJF

Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa

CEP: 36036-900

Fone: (32) 2102- 3788 / E-mail: cep.propp@ufjf.br

ANEXO C – Cartões de função preenchidos pelos alunos

Cartão de função

O caçador cibernético da Rua 13, de Fábio Kabral

Aluno: Capitulo: 10-13

Iluminador de passagem: Escolha três passagens que você achou interessante. Pode ser uma passagem engraçada, importante para história, difícil de ser compreendida, emocionante. Em seguida, escreva o porquê de tê-la escolhido.



Página: 144

Trecho: "É que a lanca da Arslê estava empada no seu coração"

Motivo da escolha: Porque foi Plotkurst muito grande

Página: 139

Trecho: "Nem tudo é o que os olhos enxergam"

Motivo da escolha: Achu muito motivacional

Página: 143

Trecho: "Cometiam um erro ao me ensinarem todos os nuances das minhas potências, ao me darem acesso a tantas dispositivos agora, eu sei tudo de tudo e mais um pouco"

Motivo da escolha: Fiquei pensando quem de fato pra ele acesso a tantos dispositivos

Cartão de função

O caçador cibernético da Rua 13, de Fábio Kabral

Aluno:

Capítulo: 14 e 15

Sintetizador: Escreva um pequeno texto, de umas cinco frases, com os acontecimentos mais marcantes do(s) capítulo(s) lido(s). Atente-se para os momentos da narrativa em que há a volta ao passado e os momentos atuais, deixando essas informações bem claras.



Nestes capítulos vemos muita sobre a volta ao passado de Arolê, em que João Arolê, Nina Anise e Aline Adebaye estão em uma missão de avisar ao namorado de Jorge Osongbo, Paulo Iyuru, que ele será o próximo alvo delas, nesses capítulos somos levados para uma trama em que João e Nina passam por várias desafios antes de concluir essa missão. Vemos também como o Arolê perdeu seu olho no passado, brigando com Jorge Osongbo



Cartão de função

O caçador cibernético da Rua 13, de Fábio Kabral

Aluno: _____

Capítulo: 1 ao 10



Questionador: Faça cinco perguntas aos seus colegas sobre o capítulo lido, destacando as ações e as atitudes dos personagens, os dilemas que acontecem, as reflexões sobre o passado, os pesadelos ou as emoções. Elas devem levá-los a refletir sobre a parte lida, por isso evite perguntas cujas respostas sejam SIM ou NÃO.

Qual o maior
sonho de Arolê
quando criança?

O que é um
afogun?

A onde João
Arolê conheceu
Nina Onise?

O que eles
faziam no
instituto pá
oluko?

Qual a propis-
são que João
Arolê exercia?

Cartão de função

O caçador cibernético da Rua 13, de Fábio Kabral

Aluno: _____

Capítulo: 7



Analista de personagem: Caracterize um personagem do capítulo que acabou de ler de acordo com seu comportamento, seus pensamentos, suas ações. Em seguida, escreva um fragmento em que ele apresenta a característica que você identificou.

Para ajudar, veja uma lista de características de comportamento:

Persistente / Inteligente / Exigente / Ousado / Honesto / Responsável / Bondoso / Malvado / Injusto / Otimista / Traidor / Leal / Invejoso / Sonhador / Amigo / Generoso / Antissocial / Detalhista / Introvertido / Extrovertido / Desligado / Impulsivo / Fiel / Solidário / Agressivo / Curioso / Humilde / Engraçado / Triste / Solitário / Teimoso / Ingênuo / Bonito / Egoísta / Feio / Criativo / Estudioso / Trabalhador / Ousado / Preguiçoso / Feliz / Orgulhoso / Selvagem / Ambicioso / Calmo / Enérgico

Personagem

João Azeite

Característica(s)

Tem implantes cibernéticos, poderes de teleporte, vingativo, prestador de contas, alto, magro, pele bem escura, usa óculos longos, tem tatuagens, sonhador, persistente, introvertido, antissocial, ambicioso, fiel, cal-

Trecho que o personagem apresenta a(s) característica(s) identificada(s)

"João Azeite", um jovem com implantes cibernéticos e poderes de teleporte e presunção dos antigos caçadores espirituais."

Página 7

Cartão de função

O caçador cibernético da Rua 13, de Fábio Kabral

Aluno: _____

Capítulo(s): 3



Ilustrador: Selecione um personagem, cenário ou cena e desenhe.

Jamila



Cartão de função

O caçador cibernético da Rua 13, de Fábio Kabral

Aluno: _____

Capítulo(s): _____



Ilustrador: Selecione um personagem, cenário ou cena e desenhe.



Maria
Aroni

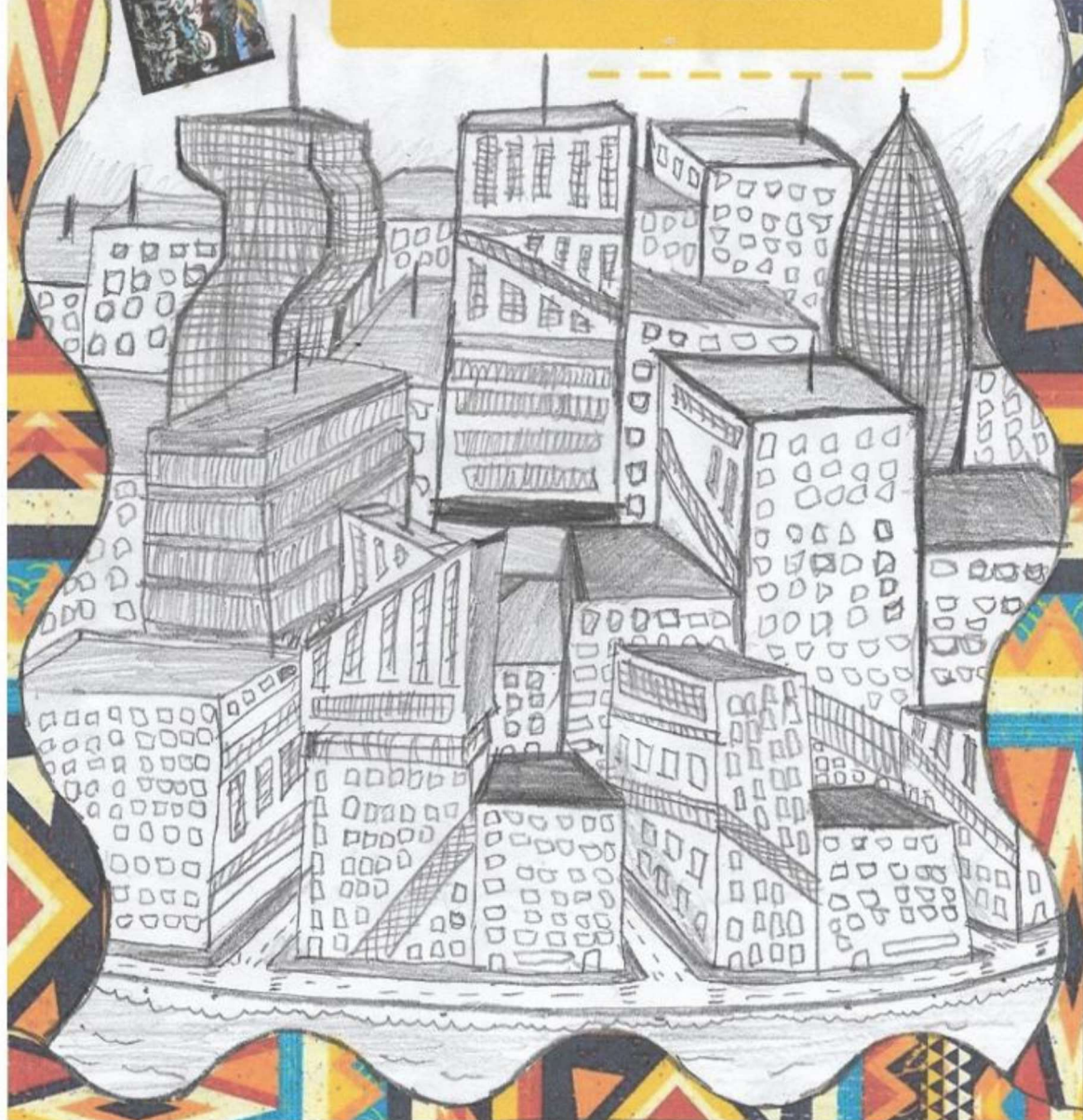
Cartão de função

O caçador cibernético da Rua 13, de Fábio Kabral

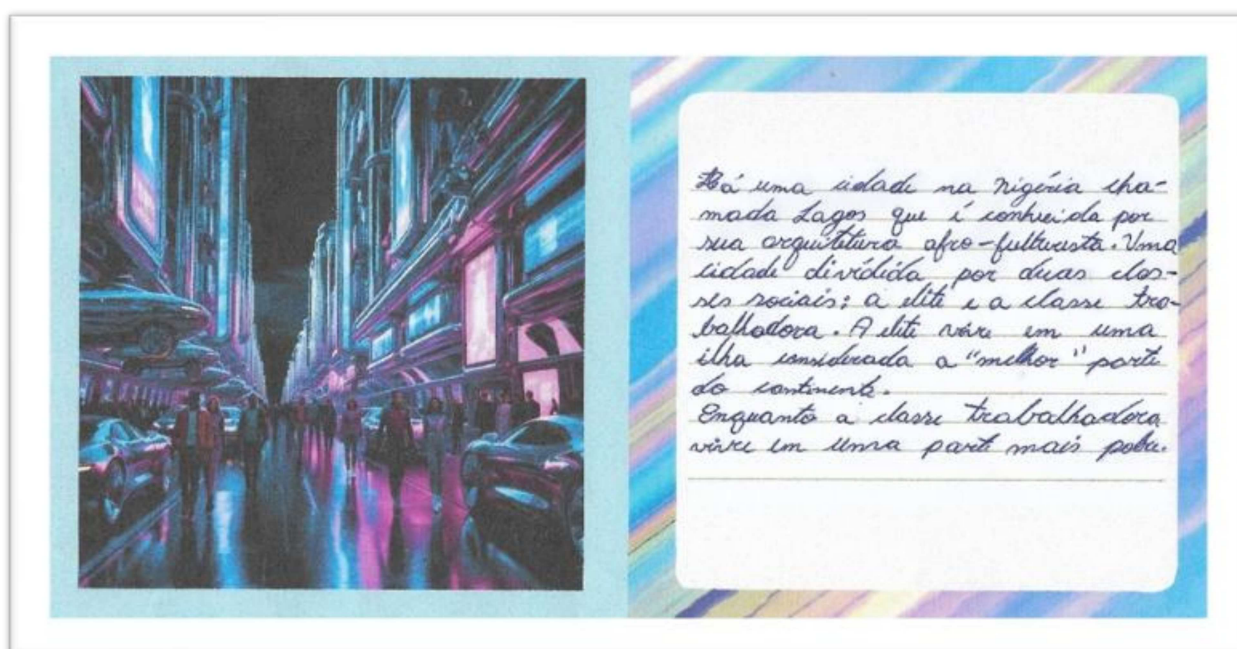
Aluno: Capítulo(s):

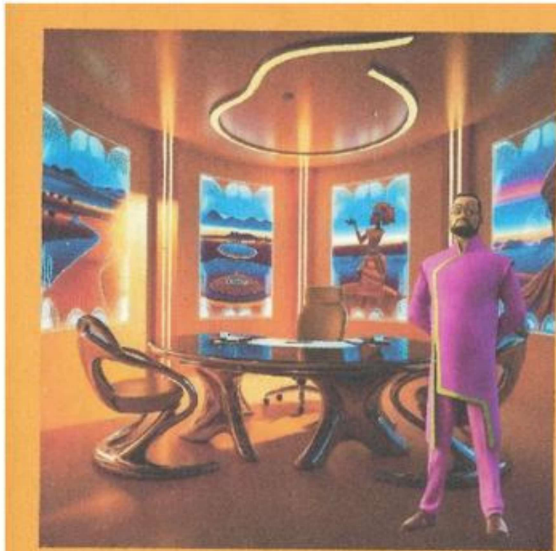


Ilustrador: Selecione um personagem, cenário ou cena e desenhe.



ANEXO D – Produção textual dos alunos

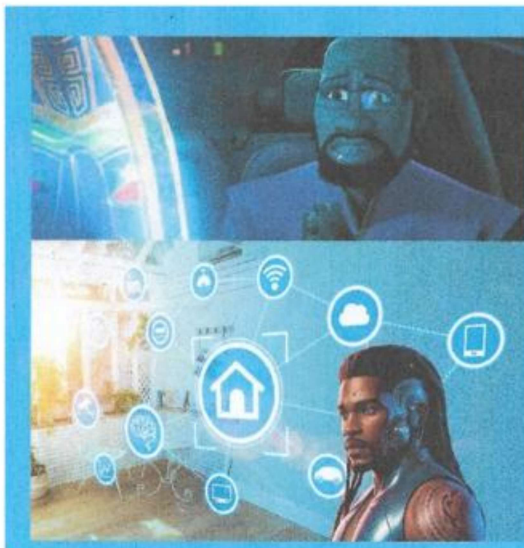




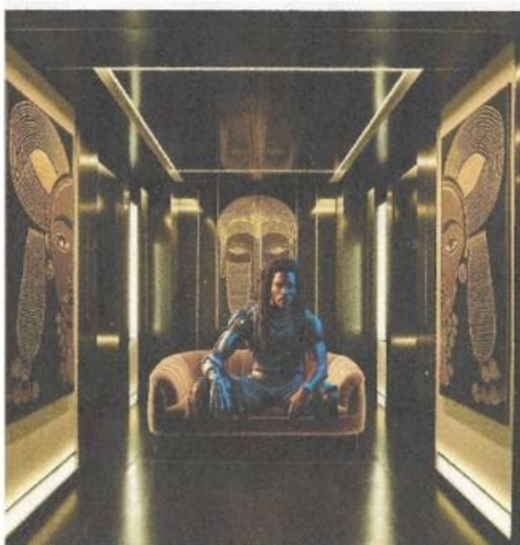
Porém em um determinado momento inicia-se uma série de sequestros infantis pelo continente, então devido a situação, Tunde resolve contratar um caçador para desvendar os mistérios por trás dos sequestros.



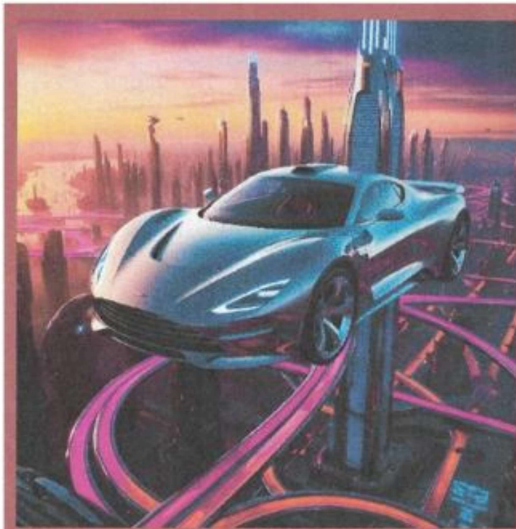
Tunde viu uma foto de João Arolô e viu sua ficha e resolveu chama-lo para ajuda-lo a desvendar essa onda de sequestros na ilha.



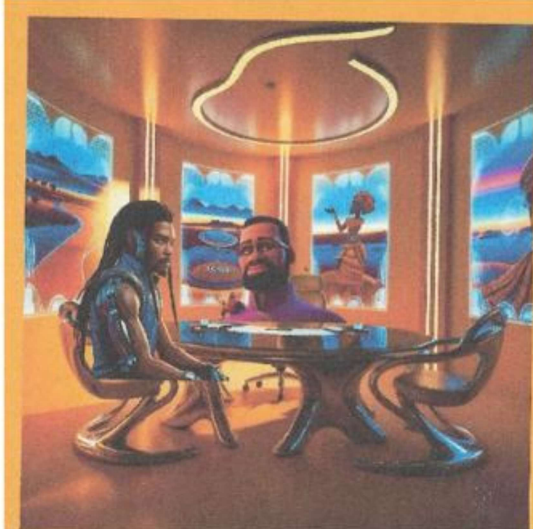
tunde liga para João Arolê que morava em Ketu e João Arolê aceita o ajudar porém João e tunde concordaram em não tirar nenhuma vida.



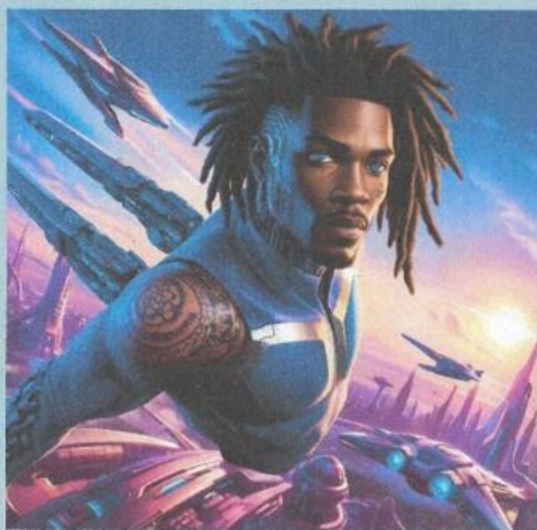
João vai para um local que tunde pediu para que ele fosse antes de se encontrarem para discutir sobre o porquê de João Arolê estar lá.



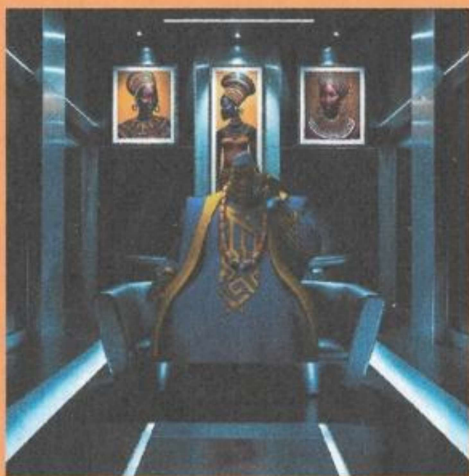
João Arolã dirigia pelo céu azul da cidade de Lagos chegando a ilha para encontrar tunde.



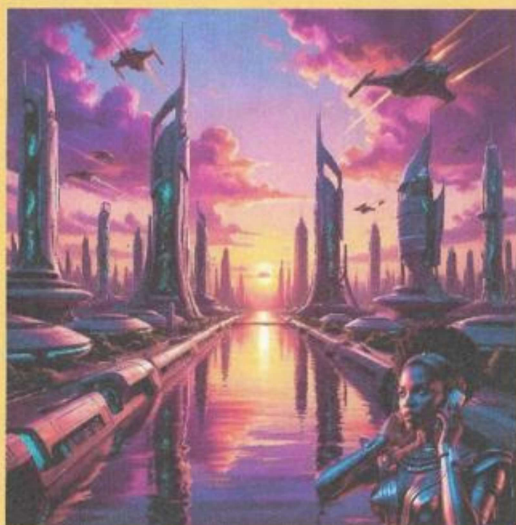
João Arolã vai para o escritório de tunde para o mesmo o explicar como vai poder ajudá-lo a desvendar essa onda de sequestros.



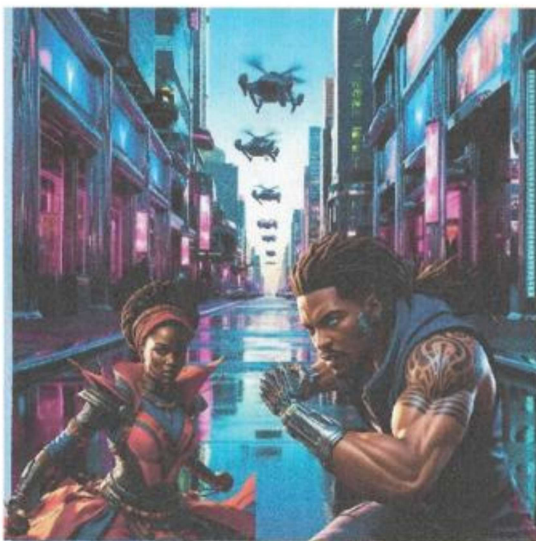
João Arde inicia as buscas
contando com a ajuda de agen-
tes das forças especiais: Kômpuuta
e Ogbeni Agô.



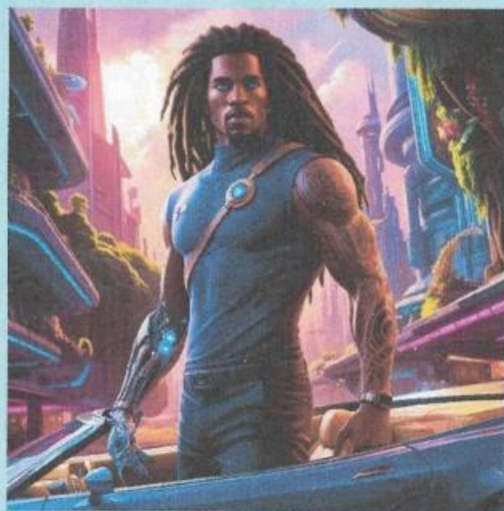
Bode liga para Agô para
pedir para ela acabar
com João Arde que estava
se metendo nas coisas de-
le.



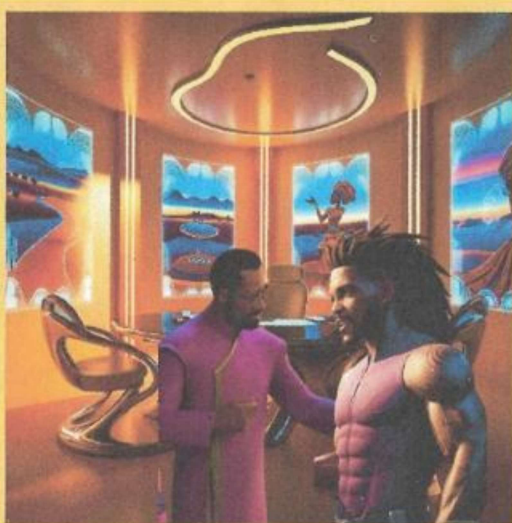
Bode liga para Ayo
 - Ayo, precisamos resolver
 isso - Disse Bode do outro lado
 da linha
 - Deixe comigo - Responde Ayo,
 desligando a chamada



Arde e Ayo lutaram intensamente.
 Golpes rápidos, nenhum cedendo. O
 destino de todos pendia no ar.
 Com um golpe certeiro ela a di-
 za instantaneamente, resultando em
 sua vitória. Por fim ela fala on-
 de estão as crianças e é 'pre-
 so'.



Com sua vitória, Aroli vai resgatar os crianças no local onde Ayo falou, era um bairro chamado Ase Iko, um bairro localizado na ilha, completamente afastado, localizado próximo ao Rio Níger.



Por fim Aroli entrega as crianças em segurança a Tunde. Tunde agradece a Toá e Aroli e o paga com um cheque de 1 milhão de Nêixer.

