

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Instituto de Ciências Humanas
Curso de Licenciatura em História



Trabalho de Conclusão de Curso

A Literatura infantil sobre a África como possibilidade para aprendizagem histórica: um trabalho com estudantes do Ensino Fundamental Anos Finais, no município de Pelotas, RS.

Larissa Azevedo da Silva

Pelotas, 2024

Larissa Azevedo da Silva

A Literatura infantil sobre a África como possibilidade para aprendizagem histórica: um trabalho com estudantes do Ensino Fundamental Anos Finais, no município de Pelotas, RS.

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de Licenciatura em História da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciatura em História.

Orientador: Prof. Dr. Wilian Junior Bonete

Pelotas, 2024

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação da Publicação

S586l Silva, Larissa Azevedo da

A Literatura infantil sobre a África como possibilidade para aprendizagem histórica [recurso eletrônico] : um trabalho com estudantes do Ensino Fundamental Anos Finais, no município de Pelotas, RS / Larissa Azevedo da Silva ; Wilian Junior Bonete, orientador. — Pelotas, 2024.

82 f. : il.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - História , Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas, 2024.

1. Ensino de história da África. 2. Literatura infantil. 3. Consciência histórica. 4. Habilidade leitora. I. Bonete, Wilian Junior, orient. II. Título.

CDD 960

Elaborada por Leda Cristina Peres Lopes CRB: 10/2064

Larissa Azevedo da Silva

A Literatura infantil sobre a África como possibilidade para o ensino de História e para a investigação da consciência histórica: um trabalho com estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental II – Pelotas, RS.

Trabalho de Conclusão de Curso aprovado, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciatura em História, Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas.

Data da defesa:

Banca examinadora:

Prof. Dr. Wilian Junior Bonete (Orientador), Doutor em História pela Universidade Federal de Mato Grosso, 2019

Prof. Dr.^a Lisiane Sias Manke, Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas, 2012

Prof. Ms. Roberta Duarte da Silva, Mestre em História pela Universidade Federal de Pernambuco, 2013

Dedico este trabalho a memória de meu avô Roberto Vasconcelos da Silva.

Agradecimentos

Escrever esse trabalho me faz pensar em toda minha trajetória como estudante e perceber que meu caminho contou com a ajuda, conselhos e paciência de tantas pessoas e quero aqui agradecê-las.

Agradeço a Deus.

Agradeço a minha companheira Sofia Giglio, que por vezes acredita em mim mais do que eu mesma e que me apoiou, ouviu e ajudou desde a primeira avaliação do curso até a última, muito obrigada por fazer tanto.

Agradeço ao meu avô Roberto Vasconcelos da Silva, que me ensinou a ler e me presenteou com minha primeira caixa de livros, eu nunca esqueço de ti.

Agradeço ao meu sogro João Pires Filho por seu apoio e fé inabalável na educação.

Agradeço aos meus irmãos Maria, Letícia, Henrique, Ana, Alice e Lorenzo, somos um time e como um time caminhamos juntos.

Agradeço aos professores que fizeram parte do meu caminho até aqui, especialmente às professoras, Érica de Lima que conheci na Escola Dom João Braga e Lisiane Sias Manke que me ensinou a buscar sempre melhorar como acadêmica e futura professora.

Agradeço aos meus amigos, entre eles Isabela, Maria Augusta, Belle, Allie, Marcos e Virgínia por sua ajuda e companhia.

Agradeço ao meu orientador Wilian Junior Bonete por seu trabalho, dedicação e generosidade em dividir seu tempo comigo, muito obrigada por acreditar em mim.

Por fim agradeço a Universidade Federal de Pelotas e o curso de História Licenciatura por todo o aprendizado e experiências proporcionados.

Tranque as bibliotecas, se quiser; mas não há portões, nem fechaduras, nem cadeados com os quais você conseguirá trancar a liberdade do meu pensamento.

Virginia Woolf

Resumo

SILVA, Larissa Azevedo. **A Literatura infantil sobre a África como possibilidade para aprendizagem histórica: um trabalho com estudantes do Ensino Fundamental Anos Finais, no município de Pelotas, RS.** Orientador: Prof. Dr. Wilian Junior Bonete. 2024. Trabalho de conclusão de curso - Graduação em História Licenciatura, Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2024.

O uso da literatura nas aulas de História pode auxiliar alunos e alunas na imaginação e na construção de narrativas históricas significativas. Compreendida como uma prática metodológica importante para o desenvolvimento das habilidades leitoras, a literatura ajuda a demonstrar organizações sociais, conflitos, religiosidades e possui, inclusive, o potencial de contribuir para a compreensão dos processos de mudança e permanência ao longo do tempo, além de possibilitar a investigação dos movimentos da consciência histórica. No que se refere ao ensino de História da África, a relevância do trabalho com livros infantis reside na valorização das culturas africana e afro-brasileira, assim como na construção de um conhecimento histórico plural que valorize a historiografia do país. A presente pesquisa tem como objetivo central analisar as práticas de leitura nas aulas de História, a partir do trabalho com a literatura infantil no ensino de História da África. Para isso, o estudo busca investigar os movimentos da consciência histórica (Rüsen, 2001; 2015), as percepções dos alunos e as narrativas históricas construídas pelos estudantes. Entende-se que a construção de pesquisas com livros literários de temáticas sensíveis à diversidade étnica contribui para fortalecer o compromisso do ensino de História no combate às desigualdades no âmbito escolar e na luta por uma educação antirracista, promovendo uma construção democrática e significativa de conhecimentos. Este trabalho, portanto, analisa a produção de narrativas históricas (pequenos contos sobre a África antiga) pelos estudantes, mediada pelo desenvolvimento das habilidades leitoras a partir do livro de literatura infantil “Bruna e a Galinha D’Angola”, da autora Gercilga d’ Almeida, relacionada ao continente africano e pelas respostas aos questionários aplicados durante o processo da Aula Oficina (Barca, 2004), sobre a História da África no período pós-clássico.

Palavras chaves: Ensino de história da África; Literatura infantil; Consciência histórica; Habilidade leitora.

Abstract

SILVA, Larissa Azevedo. **Children's Literature about Africa as a possibility for historical learning: work with Final Year Elementary School students, in the city of Pelotas, RS.** Advisor: Prof. Dr. Wilian Junior Bonete. 2024. Course Conclusion Paper – History Graduation Course, Institute of Human Sciences, Federal University of Pelotas, Pelotas, 2024.

The use of literature in History classes can assist students in imagining and constructing meaningful historical narratives. Understood as an important methodological practice for developing reading skills, literature helps to demonstrate social organizations, conflicts, and religious beliefs, and has the potential to contribute to the understanding of processes of change and continuity over time, as well as enabling the exploration of movements of historical consciousness. Regarding the teaching of African History, the relevance of working with children's books lies in evaluating African and Afro-Brazilian cultures, as well as in building a plural historical knowledge that appreciates the historiography of the country. This research aims to analyze reading practices in History classes through the use of children's literature in teaching African History. To this end, the study seeks to investigate movements of historical consciousness (Rüsen, 2001; 2015), students' perceptions, and the historical narratives constructed by students. It is understood that conducting research with literary books on themes sensitive to ethnic diversity contributes to strengthening the commitment of History education to combat inequalities in the school context and to the fight for anti-racist education, promoting a democratic and meaningful construction of knowledge. This work, therefore, analyzes the production of historical narratives (short stories about ancient Africa) by students, mediated by the development of reading skills through the children's literature book "Bruna and the D'Angola Hen," by author Gercilga d'Almeida, related to the African continent, and the responses to questionnaires applied during the Workshop Class process (Barca, 2004) about African History in the post-classical period.

Keywords: teaching African history; children's literature; historical conscience; reading skill.

Lista de Figuras

Figura 1- Livro infantil utilizado para a realização da coleta	27
Figura 2 - Biblioteca da escola.....	32
Figura 3 - Turma em que o trabalho foi realizado	35
Figura 4 - Folha questionário distribuído para os alunos.....	38
Figura 5 - Folha de atividade distribuída para os alunos	46
Figura 6 - Conto produzido por um aluno	49
Figura 7 - Representação realizada pelos alunos sobre as moradias na floresta	52
Figura 8 - Representação realizada pelos alunos sobre as moradias na Savana.....	53

Lista de Tabelas

Tabela 1 - Contato dos alunos com o continente africano	39
Tabela 2 - Resposta dos alunos sobre o interesse sobre o continente Africano.....	42
Tabela 3 - Resposta dos alunos sobre seus conhecimentos em História da África...42	
Tabela 4 - Resposta dos alunos sobre o que gostaria de saber mais sobre o continente africano.....	44
Tabela 5 - Nome e reino escolhidos pelos alunos.....	47
Tabela 6 - Função social e forma de governo escolhido para personagens.....	50
Tabela 7 - Crenças e locais em que as personagens viviam.....	52

Lista de abreviaturas e siglas

UFPeI	Universidade Federal de Pelotas
PRP	Programa de Residência Pedagógica
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
MEC	Ministério da Educação
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

Sumário

Introdução.....	14
1. Ensino de História, Habilidades leitoras e consciência histórica.....	18
1.1. Ensino de História e Literatura.....	21
1.2. Literatura infantil e Ensino de História da África.....	24
1.3. Bruna e a galinha d'Angola.....	25
2. O Ensino de História da África na sala de aula: abordagens e possibilidades na construção de narrativas históricas escolares.....	28
2.1. Uma Aula-Oficina para tratar sobre a África na sala de aula.....	31
3. Os movimentos da consciência histórica: entre respostas e produções de contos na aula de História	37
3.1. Análise dos contos produzidos pelos estudantes.....	45
3.2. Analisando os movimentos da consciência histórica dos estudantes e o desenvolvimento das habilidades leitoras.....	53
Considerações Finais.....	57
Referência Bibliográfica.....	59
Anexos.....	65

Introdução

O professor de História pode pensar na criação, o aperfeiçoamento e o desenvolvimento de práticas e metodologias que visem a construção do conhecimento histórico sobre a África e os afro-brasileiros, levando em consideração a pluralidade de povos, culturas e crenças do continente Africano e sua relação com o Brasil. Nesse sentido, o ensino de História da África e o trabalho com os livros infantis que abordam a cultura africana e afro-brasileira são fundamentais para a construção de um conhecimento histórico plural e que valorize a historiografia brasileira.

Ao ser trabalhada nas aulas de História, a literatura pode auxiliar os estudantes na imaginação histórica e na construção de narrativas significativas. Segundo Sevcenko (1983, p.21), "(...) a literatura fala ao historiador sobre a história que não ocorreu, sobre as possibilidades que não vingaram, sobre os planos que não se concretizaram". Neste sentido, é possível traçar em sala de aula caminhos que interligam o ensino de história à literatura. Por intermédio dessa relação, é possível demonstrar as diferentes organizações sociais, conflitos, religiosidades, dentre outros aspectos socioculturais ao longo do tempo.

Para Cândido (2006), a literatura é um caminho frutífero para humanizar as relações dos sujeitos na sociedade. Essa perspectiva se alinha a um ensino de história que busca a construção de sentidos. Assim, a literatura pode ser uma aliada no processo de constituição e desenvolvimento do que Rüsen (2001) denomina de consciência histórica, ou seja, o modo pelo qual as pessoas reconhecem, agem e interpretam as mudanças e permanências no tempo e nos diferentes espaços.

Rüsen (2007) aborda três dimensões do raciocínio histórico¹. Entre essas dimensões está a competência para a interpretação. Tal competência pode ser explicada como um "conectar" de significados e sentidos com a realidade presente. Ou seja, os/as estudantes podem interpretar as diferentes ações e situações que vivenciam ao longo do tempo, procurando atribuir sentidos de acordo com as suas experiências e necessidades de tomadas de ação.

¹ Conforme Rüsen (2007, p.57-60), as três competências históricas são: 1) experiência, que diz respeito à habilidade de perceber o passado dentro da sua temporalidade, distanciando o mesmo do presente, a 2) interpretação, que se refere às habilidades de interpretação daquilo que ocorreu no passado, fazendo ligações e compreendendo os períodos em sua temporalidade mas com um visão advinda da experiência presente e, 3) orientação que é a habilidade de se apropriar e utilizar a experiência histórica para se guiar na vida de forma prática.

No contexto deste trabalho, entende-se que a literatura infantil pode servir como um meio para perceber a consciência histórica dos/as estudantes em relação à história da África. O uso da literatura nas aulas de História também apresenta potencialidades para a construção de habilidades leitoras (Solé, 1998) e para o desenvolvimento de uma literacia histórica (Barca, 2006; Lee, 2016). Ler o mundo de maneira histórica exige habilidades que permitam “(...) perspectivar de alguma forma o futuro, à luz de experiências humanas do passado” (Barca, 2006, p.95).

A motivação para o tema deste trabalho surgiu devido ao contato com o debate sobre os estudos da consciência histórica (Rüsen, 2001, 2007) e a Didática da História (Bergmann, 1990) durante o curso de graduação em História na Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), bem como as experiências no Programa de Residência Pedagógica (PRP)² e suas potencialidades para a análise e o aperfeiçoamento das aulas de História. As vivências em sala de aula no ensino básico foram fundamentais para o desejo de contribuir na construção de um ensino de História plural e antirracista. Parte-se aqui da compreensão de que o ensino de História escolar precisa, cada vez mais, abordar, em diferentes dimensões, as populações e culturas que estão na base do entendimento da construção do Brasil, tanto no passado quanto no presente.

A produção de livros infantis no Brasil, na primeira metade do século XX, apresentava personagens negras de forma estereotipada. Como exemplifica Debus (2012, p. 144), “(...) o negro é representado com docilidade servil, submisso em seu papel de subalternidade”. No entanto, desde a implementação da Lei Federal 10.639/2003, diversas ações e mudanças têm ocorrido nas produções de livros infantis para demonstrar a diversidade brasileira. Essa Lei Federal, entendida como uma política afirmativa, reforça a importância de práticas de ensino que promovam o desenvolvimento de abordagens antirracistas. Segundo Gomes (1996, p. 107), “(...) há a necessidade de se promover um diálogo entre a escola e a realidade social para refletir sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos”.

Nesse sentido, considera-se que a literatura infantil, com temáticas sobre a África e os afrodescendentes, pode ser utilizada nas aulas de História como um

² O Programa Residência Pedagógica (PRP) é uma das ações da política nacional de formação de professores que possui como objetivo o aperfeiçoamento de licenciandos, focado em experiências práticas dentro de escolas-campo.

caminho para a compreensão dos movimentos³ da consciência histórica (Rüsen, 2001, 2007) de estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental II. Parte-se do pressuposto de que a literatura infantil permite trabalhar o uso da imaginação, da criatividade e da construção de narrativas históricas significativas, bem como para o trabalho com as habilidades leitoras. A literatura pode auxiliar nesse processo de literacia histórica, assim como no desenvolvimento da empatia e do senso de proximidade dos estudantes com os diferentes sujeitos históricos da humanidade.

Este trabalho tem como objetivo central analisar as práticas de leitura nas aulas de História, com foco no uso de um livro de literatura infantil, mais especificamente a obra *Bruna e a galinha D'Angola*, da escritora Gercilga d' Almeida (2004), no ensino de História da África, tanto em leituras individuais quanto em práticas de leitura oral e coletiva. Busca-se também desenvolver a pesquisa a partir do livro de literatura infantil que permita a criação de narrativas históricas sensíveis à diversidade étnica e cultural da comunidade escolar, aliadas à investigação sobre os movimentos da consciência histórica. Essas práticas relacionam-se ao compromisso do ensino de História no combate às desigualdades no ambiente escolar e à luta por uma educação antirracista, oferecendo aos estudantes e professores uma construção democrática e significativa de conhecimentos.

Para a realização desta pesquisa, optou-se pelo desenvolvimento de um conjunto de aulas⁴, a partir da perspectiva da Aula-Oficina (Barca, 2004), junto aos estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental II, de uma escola pública do município de Pelotas, RS, sobre a África no período pós-clássico⁵, mediante o trabalho das habilidades leitoras com os livros infantis relacionados ao continente africano. Como parte do processo da Aula-Oficina, solicitou-se que os estudantes construíssem pequenos contos sobre a África antiga no intuito de verificar aspectos relacionados à aos movimentos e transformações de suas consciências históricas, ou seja, se suas concepções iniciais sobre a África sofreram, ou não, modificações após o contato com a literatura infantil. Para fins metodológicos de análises, o trabalho também

³ No âmbito deste trabalho, compreendemos que a consciência histórica não é estática ou imóvel, mas sim um tipo de consciência que está em movimento, suscetível à mudanças e transformações de acordo com as interpretações que os sujeitos realizam em relação ao mundo, à História e a si mesmos. Rüsen (2010), por exemplo, elaborou uma tipologia da consciência histórica a partir das seguintes dimensões: tradicional, exemplar, crítica e genética. Essas dimensões serão abordadas ao longo do capítulo 1 de nosso trabalho.

⁴ Para a coleta de dados foram realizadas quatro aulas, nos dias 12 e 19 de agosto de 2024, no 6º ano do Ensino Fundamental. Esse procedimento será melhor explicitado no capítulo 2.

⁵ O período pós-clássico (Barbosa, 2008; Oliva, 2003) pode ser compreendido de acordo com o que entendemos, no mundo ocidental, como Idade Média.

baseou-se em alguns princípios da pesquisa-ação (Tripp, 2005) e da metodologia da pesquisa qualitativa (Flick, 2009).

No primeiro capítulo, foi realizada uma discussão sobre as noções de habilidades leitoras no ensino de História, abordando as formas de leitura, incluindo aquelas que podem ser mais bem aproveitadas para as aulas de História, e as estratégias de leitura. Também se trabalhou com o conceito de consciência histórica e suas potencialidades para a investigação das narrativas históricas dos estudantes.

O segundo capítulo trata do ensino da História da África, no qual se discute o ensino da História da África no Brasil, bem como a importância da Lei 10.639/2003 e a presença da História Africana na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o 6º ano do Ensino Fundamental II. Na mesma direção, aborda-se o desenvolvimento da Aula Oficina produzida para a coleta de dados junto à turma investigada.

O capítulo três trata da análise dos questionários aplicados durante o processo da Aula Oficina, detalhando as questões solicitadas e as respostas dos estudantes. Nesse momento, relacionamos as narrativas dos estudantes com os debates sobre a consciência histórica, a narrativa e a História da África.

1. Ensino de História, Habilidades leitoras e consciência histórica

Para ensinar História é necessário acionar nos estudantes diversos conhecimentos que são interligados. Entre esses conhecimentos está o desenvolvimento da competência de interpretação dos processos e eventos históricos. Nesse sentido, a habilidade leitora, que não se resume à decodificação de letras e frases, constitui um modo de leitura do mundo que reflete a vida do leitor em suas relações com a vida em sociedade. O professor deve considerar essa “leitura do mundo” que o aluno apresenta consigo, que segundo Freire e Campos (1991), é construída no contexto do seu lar, de seu bairro, de sua cidade, marcando-a fortemente com sua origem social. Trabalhar com os conhecimentos prévios dos estudantes na leitura e na escrita durante as aulas de História pode auxiliar nosso entendimento sobre como se constitui a consciência histórica dos estudantes.

A leitura está muito presente no ambiente escolar e se constitui como um espaço de aprendizagem das habilidades leitoras. Segundo Manke (2019), é necessário desenvolver estratégias para a compreensão leitora no espaço escolar, de modo que o aluno construa significados no texto e se torne um leitor ativo. Para Solé (1998) os objetivos da leitura podem ser diversos, como por exemplo, a leitura para a obtenção de informações precisas, que possui a característica da seletividade e o desprezo por outras informações. Nesse movimento, o leitor busca a informação que necessita sem dar atenção ao contexto geral do trabalho, deixando o texto assim que coleta a informação que considera necessária.

Outro objetivo da leitura é seguir instruções. Isso significa que o leitor busca no texto "saber como fazer" (Solé, 1998, p. 127), tarefa que possui uma função clara e significativa. Para alcançar esse objetivo, é preciso compreender o que está sendo lido, de modo que sem isso, a finalidade não pode ser cumprida. Outra finalidade da leitura é a obtenção de informações de caráter geral, para a qual se procura "saber do que se trata o texto" (Solé, 1998, p. 128). Existe também a leitura para aprender, na qual busca-se ampliar o conhecimento sobre um assunto específico, assim como obter informações que possam contribuir para esse aprendizado. É necessário fazer escolhas sobre o percurso e as informações obtidas. Solé indica ainda que existe a leitura por prazer, onde a experiência é pessoal e pode ser dotada de diversos significados.

Além dos objetivos descritos por Solé (1998), podemos incluir os processos de leitura e escrita (de narrativas históricas) como fonte para as aulas de História. Por meio da identificação das habilidades leitoras e das características das narrativas históricas, é possível verificar quais sentidos e experiências estão presentes na constituição da consciência histórica dos/as estudantes.

Quando se trata do exercício de leitura e escrita em sala de aula, é necessário atentar-se a algumas estratégias (Solé, 1998). A primeira delas é compreender o que a leitura aciona no leitor, em um processo de interação entre o texto e o sujeito que está lendo. Um desses mecanismos ativados pela leitura é o dos conhecimentos prévios do leitor, que traz para o texto um universo de informações que influenciam a interpretação do que está sendo lido. A interpretação é profundamente afetada pelo ambiente no qual o sujeito está inserido, pelo período em que vive, por sua história, sua comunidade e os objetivos da leitura (Solé, 1998).

Para uma leitura crítica, é necessário que o leitor faça perguntas ao texto, em um exercício de indagação. Nesse sentido, o professor pode realizar questionamentos que orientem a leitura e auxiliem o aluno em seu percurso, além de trazer o significado de palavras desconhecidas, fomentar a criação de hipóteses e acompanhar a leitura dos alunos. A leitura pode ser realizada de modo silencioso, oral, individual ou em grupos. O aluno, por sua vez, pode apresentar questionamentos que incluam sua perspectiva, experiências anteriores e outros aprendizados.

Na mesma direção, é preciso considerar algumas estratégias antes e depois da leitura (Solé, 1998). No que se refere ao período que antecede a leitura do texto, alguns elementos são essenciais a serem apresentados. São eles: o tema que será tratado em sala de aula; o suporte de leitura, seja ele digital, em livro, ofício ou afins; o gênero do texto, como poesia, romance ou crônica; e o nome do autor, juntamente com suas informações profissionais.

Após a leitura, podemos mencionar: a construção de resumos, orais ou escritos; a promoção de um ou mais debates sobre o texto lido para que os/as estudantes possam expressar suas conclusões e dúvidas sobre a leitura realizada. O professor também pode criar questionários e atividades para investigar as impressões dos/as estudantes sobre os textos. É possível acrescentar, como estratégia após a leitura do texto, a construção de novas narrativas, como os contos, diários e relatos de experiência, bem como as construções realizadas nas aulas de

História. Nesse horizonte é possível investigar os movimentos da consciência histórica, analisando as narrativas históricas, atentando-se a escolhas feitas pelos/as estudantes durante o decorrer do texto, os conhecimentos prévios inseridos no trabalho e também os conhecimentos construídos durante as aulas de história.

A consciência histórica, segundo Rüsen (2001, p.57), consiste na:

(...) suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo.

Em outros termos, a consciência histórica é o modo pelo qual os seres humanos estabelecem relações entre o presente e o passado, e lançam perspectivas para o futuro. Conforme Rüsen (2006, p.14), é uma combinação complexa que contém a apreensão do passado, regulada pela necessidade de entender o presente e perspectivar o futuro. Para tanto, é necessário conhecer o passado para poder sistematizá-lo e interpretá-lo em função das ações no tempo presente.

Para Rüsen (2010), é possível distinguir diferentes dimensões da consciência histórica que se manifestam nos seres humanos, sem que necessariamente uma seja melhor do que a outra. O autor denomina: consciência histórica tradicional, consciência histórica exemplar, consciência histórica crítica e consciência histórica genética. A tipologia proposta por Rüsen nos evidencia que a consciência histórica está em permanente transformação, ou nos termos de nosso trabalho de pesquisa, em movimento.

Na consciência histórica tradicional, a experiência no tempo possui origem e segue um modelo cultural replicado. Nesse sentido, são afirmadas ordens anteriormente estabelecidas, ou seja, "(...) as tradições se tornam visíveis e serão aceitas e reconstruídas como orientações estabilizadoras da própria vida prática" (Rüsen, 2010, p.88). A História não é questionada e problematizada.

A consciência histórica exemplar "se constrói pela competência de regra em relação à experiência histórica" (Rüsen, 2010, p. 65). Nesse horizonte o sujeito tenta explicar o presente conforme o modelo exato do passado. Nesse caso, o passado se torna um modelo exemplar para o presente, sem a existência de um movimento dialético entre os dois.

Na consciência histórica crítica “(...) as experiências temporais serão empregadas de modo que o afirmado modelo de interpretação da vida prática será anulado e será feito valer as necessidades e interesses subjetivos” (Rüsen, 2010, p. 66). Existe aqui, conforme o autor, uma relação de ruptura com o passado.

Por fim, na consciência histórica genética, os indivíduos compreendem sua identidade como “desenvolvimento” ou como “formação”, e ao mesmo tempo, com isso, aprendem a orientar temporalmente sua própria vida” (Rüsen, 2010, p.68) Desse modo, o sujeito não nega o passado ou o aceita como norma, mas produz uma síntese entre o passado e o presente, bem como a habilidade de contemplar e projetar o futuro.

Para o desenvolvimento da consciência histórica genética é necessário que os sujeitos aprendam a pensar historicamente e estabelecerem relações entre as três dimensões temporais: passado, presente e futuro. Esses debates já são realizados no âmbito dos estudos da Didática da História (Bergmann, 1990; Szlachta; Bonete, 2024), sendo que essas discussões ganharam relevância na última década.

Conforme apontam Szlachta Junior e Bonete (2024, os “(...) pesquisadores ligados a essa abordagem buscam, principalmente, analisar a formação da consciência histórica na sociedade” (Szlachta; Bonete, 2024, p.34), o que envolve “a produção, circulação e o uso social do conhecimento histórico” (idem). Ainda conforme os autores, o conceito central dos trabalhos relacionados à Didática da História é o de consciência histórica, mas que se relaciona a outros conceitos como “temporalidade, narrativa, identidade, formação histórica e cultura histórica”. (Szlachta Junior; Bonete, 2024, p.35).

Cerri (2010) aponta que a Didática da História pode ser definida como uma teoria da aprendizagem histórica. Conhecer a consciência histórica dos estudantes pode ser um caminho para desenvolver trabalhos que promovam outras interpretações sobre a História. O ensino de História escolar busca a formação de um cidadão crítico, que seja capaz de se localizar e interpretar o tempo. Nessa direção, as aulas de História não podem se resumir apenas ao estudo do passado, mas devem articular passado, presente e futuro (Cerri, 2010, p. 272).

1.1. Ensino de História e Literatura

A literatura faz parte da história das sociedades letradas e possui relações com a historiografia, tanto na História "dos grandes homens", com o uso de documentos oficiais, quanto na História Nova (Le Goff, 2011), estando presente em diferentes fontes históricas. Cada produção narrativa carrega uma gama de conhecimentos que se interligam, considerando a vida de quem narra, o lugar em que nasceu e o período em que vive. Para Valdeci Rezende Borges,

A expressão literária pode ser tomada como uma forma de representação social e histórica, sendo testemunha excepcional de uma época, pois um produto sócio cultural, um fato estético e histórico, que representa as experiências humanas, os hábitos, as atitudes, os sentimentos, as criações, os pensamentos, as práticas, as inquietações, as expectativas, as esperanças, os sonhos e as questões diversas que movimentam e circulam em cada sociedade e tempo histórico (Borges, 2014, p. 98).

Nesse sentido, a produção de literatura está condicionada ao recorte temporal em que foi produzida, aos acontecimentos de seu tempo (Vieira, Peixoto, Khoury, 2007) e pelo período histórico em que estão inseridos os leitores e os autores das obras (Freitas, 1986). Estas questões podem ser analisadas como fontes dentro das aulas de História. Chalhoub e Pereira propõem uma historicização da fonte literária:

A proposta é historicizar a obra literária, seja ela conto, crônica, poesia ou romance, inseri-la no movimento da sociedade, investigar as suas redes de interlocução social, destrinchar não a sua suposta autonomia em relação à sociedade, mas sim a forma como constroi ou representa a sua relação com a realidade social, algo que faz mesmo ao negar fazê-lo (Chalhoub; Pereira, 1998, p. 7).

Para tanto, o professor tem a possibilidade de analisar aspectos pessoais da vida do autor que podem fornecer indícios das motivações de escrita de determinada obra, assim como as reações dos leitores durante o período em que a mesma foi produzida. Nesse sentido também é possível analisar o suporte em que o texto foi produzido e distribuído e as apropriações feitas sobre a obra. Também é contundente analisar, no decorrer do tempo, como a obra é recebida pelo público, os escritos sobre o tema, como as resenhas e críticas e também os números das vendas em determinados períodos, observado assim o aumento ou diminuição da comercialização das obras e, mais recentemente, o número de *downloads*.

No caso de escritos que abordam de forma mais explícita temas relacionados à História, isto é, a “apropriação pela Literatura da temática da História” (Freitas, 1989, p. 112-113), como nos chamados romances históricos, o termo "romance" englobava originalmente um conjunto de narrativas de aventuras heroicas em verso (Freitas, 1989, p. 110).

Durante as aulas de História, é possível analisar a própria narrativa e perceber, junto aos estudantes, que tipo de História está sendo contada, quais foram as escolhas do autor, suas motivações e qual é a recepção dessas histórias pelos alunos. É possível observar se os estudantes ficaram motivados e interessados pelos acontecimentos retratados. Nesse momento, o professor pode abordar o período que o autor pretendeu retratar na obra, suas aproximações e distanciamentos em relação a outras fontes, construindo, assim, narrativas históricas e promovendo debates sobre diferentes pontos de vista. Isso permite levantar questionamentos sobre a obra, principalmente no que se refere à escolha de determinados acontecimentos.

A utilização da literatura nas aulas de História também foi problematizada por Bittencourt (2004). A autora salienta que a literatura pode ser trabalhada nas aulas de História como um documento escrito em que é possível analisar diversos fatores, entre eles a forma que é escrito e o suporte material utilizado. A literatura pode ser vista como uma fonte explícita do saber histórico ou como introdutora de um tema histórico. A literatura também pode “(...) auxiliar o professor na difícil tarefa de estimular o imaginário do aluno na aprendizagem da história” (Xavier, Cunha, 2010, p. 641). Para Pesavento (2006), o imaginário é um sistema produtor de ideias e imagens que possui duas formas de observar o mundo: a racional e a conceitual. Nesse sentido, a literatura pode ser um caminho de acesso a esse imaginário e as manifestações da consciência histórica.

A escrita de narrativas baseadas em gêneros da literatura pode ser um caminho frutífero para a construção de sentido nas aulas de História. A narrativa histórica pode ser compreendida como “(...) um procedimento mental básico que dá sentido ao passado com a finalidade de orientar a vida prática através do tempo” (Rüsen, 2006, p.15). Além disso, a produção de narrativas propicia a produção de fontes e a investigação sobre as motivações, impressões, preconceitos e conhecimentos prévios que podem ser observados na consciência histórica dos/as estudantes, através da investigação empírica.

Além da criação das narrativas escritas, pensando na oralidade do continente africano, “(...) a história oral é uma opção estética da escrita a uma textualidade comprometida com a afirmação cultural afrodescendente, por meio da enunciação de uma memória social” (Evaristo, 2003, p.19). Essa pessoa, tal como apontada por Carneiro, deve possuir as habilidades necessárias para entreter e salvaguardar a memória de um povo. Portanto, com o uso da narrativa oral após a escrita, é criada uma nova dimensão interpretativa em que as narrativas individuais criadas a partir das aulas de História se une com as narrativas de um grande grupo. Nesse momento é possível trocar impressões, debater ideias e criar novas possibilidades de contação de uma História.

1.2. Literatura infantil e o Ensino de História da África

A literatura infantil brasileira⁶, que tem o continente africano como temática, pode contribuir para um ensino de História da África que se aproxime cada vez mais do próprio continente e da história dos afrodescendentes no Brasil. Essa literatura ajuda os estudantes a refletirem sobre a realidade africana, sobre as pessoas que viviam e vivem no continente, suas motivações, culturas e crenças, estabelecendo conexões com os conteúdos históricos, junto ao professor, e com seus conhecimentos prévios, rompendo preconceitos e percebendo a pluralidade da História da África. O trabalho com a literatura infantil auxilia no desenvolvimento das competências leitoras, no estímulo à imaginação dos estudantes e também abre espaços para a investigação da consciência histórica desses sujeitos.

É importante considerar que a literatura infantil, de forma geral, ao longo do século XIX, costumava retratar personagens brancos/as como protagonistas das histórias. Segundo Jovino (2006), personagens negras começaram a aparecer apenas no início do século XX, mas retratados de forma racista e estereotipada. Para o autor, isso está relacionado ao contexto histórico em que o Brasil se

⁶ A literatura infantil brasileira com temática sobre a África se caracteriza como um movimento de escritores brasileiros e de África que busca descaracterizar os negros e negras de uma construção racista, alguns livros produzidos no País sobre a temática são “Luana – Capoira e liberdade” (2007) de Aroldo Macedo e Oswaldo Faustino ; “O Menino marrom” (1986) de Zivaldo Alves Pinto; “Histórias da Preta” (1998) de Heloisa Pires Lima; “Contos Africanos para crianças brasileiras” (2004) de Rogério Andrade Barbosa; “Os reizinhos do Congo” (2004) de Edmilson Pereira; “Rainha Quiximbi” (1986) e “Dudu Calunga” (1986) de Joel Rufino dos Santos; “As Tranças de Bintou” (2001) de Sylviane Diouf; “Bruna e a galinha d’angola” (2000) de Gercilga de Almeida; “Do outro lado tem segredos” (1980) de Ana Maria Machado; “Ilê Ifé” (1999) de Carlos Petrovich e Vanda Machado.

encontrava no início do século: uma sociedade recém-saída de um longo período de escravidão. As histórias desta época retratavam pessoas negras com características associadas à feitiçaria, superstição, estupidez, preguiça, violência, malandragem, feiura ou lascividade (Mariosa; Reis, 2011). Esse retrato só começou a mudar a partir de 1975, “(...) quando passamos a encontrar uma produção de literatura infantil mais comprometida com uma outra representação da vida social brasileira” (Jovino, 2006, p. 80).

A partir da promulgação da Lei 10.639/2003⁷, foi perceptível um movimento de criação de livros infantis e paradidáticos que visam o rompimento dos preconceitos raciais e a positivação da figura do negro no Brasil. Há também os livros que retomam traços e símbolos da cultura afro-brasileira (Jovino, 2006) e esses livros demonstram personagens negras “(...) como protagonistas, pertencentes a uma família, com ilustrações bem delineadas” (Souza, 2001, p.196), apresentando assim outra face da cultura afro-brasileira, mediante a desmistificação de preconceitos e o combate ao racismo. O trabalho com obras literárias que possuem personagens negras demonstra “(...) que é possível realizar um trabalho com esse material, pelo fato de ele romper com um imaginário estereotipado do negro, tão comum na literatura infantojuvenil” (Souza, 2001, p.195)

As obras literárias infantis sobre o continente africano podem contribuir para que os/as estudantes desenvolvam novas concepções sobre a História da África. Ao serem utilizadas em sala de aula, abrem a possibilidades para que os/as estudantes criem suas próprias narrativas com início, meio e fim. Que abordem uma determinada situação, que narram o trajeto de diferentes personagens como suas relações sociais e culturais. O professor pode solicitar que os estudantes incluam em suas narrativas históricas as diferentes crenças e pensamentos a partir do ambiente em que as personagens estão inseridas.

1.3. Bruna e a galinha d'Angola

⁷ A lei foi promulgada em 2003, pelo então governo Lula, e é resultado de esforços, articulações e pressões dos movimentos sociais e negros no Brasil.

A obra literária infantil escolhida para a realização da Aula-Oficina (Barca, 2004), foi “Bruna e a galinha d’Angola”⁸ da autora Gercilga de Almeida⁹, com as ilustrações de Valéria Saraiva, publicada no Brasil no ano de 2004. Nessa obra, a autora trata como tema central as lendas da cultura africana contadas pela avó da protagonista Bruna que veio de África para o Brasil, ou conforme é destacado no trecho do livro: “Conta a lenda de minha aldeia africana que Òsún era uma menina que se sentia muito só ” (Almeida, 2004, p.4). Nesse sentido é possível dialogar com os alunos sobre o significado de aldeia, e os diferentes tipos de moradia no continente africano, assim como as organizações sociais e hierarquias. O livro também trata de Ósun que é cultuada no candomblé e na Umbanda, bem como nas crenças de determinados países africanos, sendo possível trabalhar com a pluralidade de crenças que são contadas através de narrativas orais e escritas.

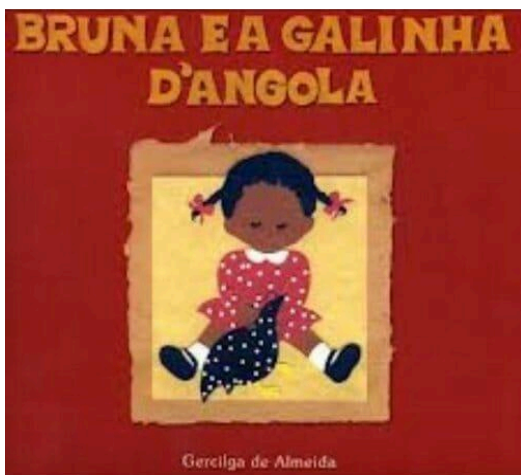
Além disso, a obra também trata da ancestralidade, onde as pessoas mais velhas partilham suas histórias com os mais novos, e sobre o sistema de crenças do povo da avó de Bruna, pois “(...) conta a lenda da minha aldeia africana que eles foram os animais que vieram ajudar Conquém na criação do mundo e de meu povo” (Almeida, 2004, p.16). Tais fragmentos permitem trabalhar, junto aos estudantes, os diferentes aspectos dos reinos e povos africanos.

No que se refere a estrutura, a obra possui 24 páginas e foi publicada pela Editora Pallas, no ano de 2004. O livro possui uma capa vermelha, em papel cartão, com a imagem da menina Bruna representada como figura central dentro de um quadro amarelo com a Galinha d’ Angola próxima a suas mãos.

Figura 1- Livro infantil utilizado para a realização da coleta

⁸ O livro “Bruna e a galinha d’Angola” faz parte do acervo da biblioteca da escola, o livro foi adquirido pela escola devido ao PNLD literário, que se trata de um programa do ministério da educação (MEC) e do fundo nacional de desenvolvimento da educação (FNDE), que busca a distribuição de obras literárias e didáticas para escolas públicas no Brasil.

⁹ A obra foi escolhida para a realização da presente pesquisa, devido a sua disponibilidade na biblioteca da escola.



Fonte: Almeida (2004)

No próximo capítulo abordaremos aspectos relativos aos encaminhamentos metodológicos da pesquisa empírica.

2. O Ensino de História da África na sala de aula: abordagens e possibilidades na construção de narrativas históricas escolares

A visão de que o continente Africano não era possuidor de História fazia parte do imaginário das populações europeias e euro centradas. Compreendia-se que a História da África havia começado com a escravidão. Leila Leite Hernandez em sua obra “A África na sala de aula: visita à História contemporânea” trata sobre o tema ao afirmar que o ponto inicial da História da África recai “no tráfico negreiro e na colonização da América” (Hernandez, 2005, p.8). A História do continente ficou fixada em noções racistas sobre inferioridade com base em pensamentos que tratavam o escravizado negro como inferior ao homem branco e colonizador. Michele Barbosa Soares em sua dissertação coloca:

O mundo se despedaça: anticolonialismo, literatura e ensino de história da África” relata que o africano era retratado como inferior e generalizado, com sua história contada apenas como ligada a Europa e o colonizador, o estudante, nesse movimento, compreende o continente Africano como “uma massa única, com um povo submisso e desprovido de multiplicidade étnica e cultural” (Soares, 2023, p. 19).

Nesse sentido é necessário contar uma História africana focada no continente, diferenciando suas etnias, crenças, culturas, regiões e linguagens, observando seu modo de narrativa, fontes e períodos para além da escravidão e o tráfico negreiro.

O ensino de história da África no Brasil possui como um de seus pressupostos a relação entre Brasil e África. Então, para compreender essa realidade é necessário considerar que “(...) não se pode entender a história do Brasil sem compreender suas relações com o continente africano” (Lima, 2006, p.70). Relação esta que possui em sua História a escravidão, onde pessoas do continente africano foram retiradas de suas regiões de origem para trabalhar de forma compulsória no Brasil e em outros lugares do mundo. Para a construção de um ensino de História plural e antirracista, é pertinente incluir, nas abordagens didáticas, os grupos minoritários como negros e negras e todos os sujeitos que participaram da construção da história da sociedade brasileira.

É a partir daqui que colocamos a questão da importância de ensinar a história da África e do negro na sociedade e na escola brasileira. É possível

ensinar a história do Brasil sem incluir a história de todos os grupos étnico-raciais que aqui se encontraram em condições históricas diferentes e desiguais? De que maneira é ensinada ou foi ensinada a história da África e dos brasileiros de ascendência africana no sistema educativo brasileiro? A análise crítica da historiografia brasileira ainda existente mostra que essa história foi ensinada de maneira distorcida, falsificada e preconceituosa, comparativamente à história de outros continentes, principalmente do continente europeu e dos brasileiros de ascendência europeia (Munanga, 2015, p. 25).

Ainda sobre o ensino de História da África no Brasil, Monica Lima afirma que as relações entre África e Brasil são muito profundas já que:

(...) sabíamos que não se pode entender a história do Brasil sem compreender suas relações com o continente africano. A África está em nós, em nossa cultura, em nossa vida, independentemente de nossa origem familiar pessoal. Sendo brasileiros, carregamos dentro de nós muito da África. Portanto, conhecer a história da África é um caminho para entendermos melhor a nós mesmos (Lima, 2006, p. 70).

Para compreender o continente africano de uma forma não genérica, é preciso considerar uma História da África não apenas focada na escravidão e na expansão do capitalismo, mas na História de seus reinos, crenças e populações, pensando também no tempo presente e na variedade de culturas existentes no continente. Como exemplo disso, é possível citar a diversidade linguística, pois na África “(...) se falam aproximadamente duas mil línguas, as quais por sua vez têm suas variantes: os dialetos” (Lima, 2006, p.75). Ou seja, línguas e dialetos que são faladas dentro de um ambiente diverso e multicultural.

Para trabalhar o continente Africano nas aulas de História é importante que o professor pesquise e se aprofunde sobre o tema. Como aponta Souza (2017, p.23), “devemos partir do princípio de que temos pouca, ou mesmo nenhuma familiaridade com os temas relativos ao continente africano. ” Na medida do possível, é importante olhar para a África com o olhar dos africanos (Macedo, 2008, p.13). Na mesma direção, é fundamental observar as características da historiografia do continente africano, como a tipologia das fontes, “(...) os documentos escritos, a arqueologia e a tradição oral” (Ki-zerbo, 2010, p.36). Porém, convém destacar que as fontes que tratam sobre o continente não são baseadas apenas em documentos escritos, embora os mesmos existam e sejam ricos para análise, entre eles os roteiros de viagens de colonizadores europeus e de mulçumanos, mas também em fontes orais e vestígios materiais.

Trabalhar com a África antes da colonização europeia, parte de uma necessidade de descentralização do que compreendemos como antiguidade e idade média, de civilizações como a Grécia ou Roma, e também de um movimento contrário ao afastamento da civilização egípcia do continente Africano. Incorporar aspectos dos reinos Africanos nas aulas de História pode ser um caminho para um trabalho com a lei 10.639/2003 que não foque apenas na escravidão e na diáspora africana, mas também compreenda o percurso histórico de diversas civilizações que estiveram no continente Africano, assim como suas organizações sociais, econômicas e culturais. Desse modo, podemos estimular a construção de narrativas históricas, pelos estudantes, que contenham aspectos relacionados à pluralidade do continente africano e, se possível, aspectos relacionados à historiografia africana.

O ensino de História da África começa a ser tratado, de modo mais amplo, no Brasil, a partir dos anos 2000, principalmente com o advento da lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003, alterada pela Lei nº 11.645/08¹⁰ que estabelece a obrigatoriedade do ensino de história da África, sancionada pelo então presidente Luís Inácio Lula da Silva, e representa o resultado de diferentes lutas do movimento negro no Brasil.

A lei insere o ensino de História da África e da cultura africana e afro-brasileira dentro dos currículos de todos os níveis de ensino. Com a implementação da lei 10.639, foram criados diferentes documentos para orientar os educadores sobre como proceder em relação ao ensino de História da África, entre eles, destacamos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004). Uma das orientações do documento é que o ensino de relações étnico-raciais é uma responsabilidade de todos. Nesse sentido, é importante considerar que o ensino de História da África pode contribuir para um movimento contra o preconceito em relação ao continente, aos africanos e afrodescendentes, e “(...) o rompimento com imagens negativas forjadas por diferentes meios de comunicação, contra os negros e os povos indígenas” (Brasil, 2004).

As diretrizes também orientam um movimento para positivar as experiências das populações africanas no tempo. A lei é considerada um avanço, mas possui diversos desafios em relação ao que ainda precisa ser feito. Dentre esses desafios, está a qualificação de professores e o fomento de pesquisas sobre o tema dentro das universidades, bem como a sua aplicação em sala de aula. Trabalhar com o

¹⁰ Adiciona a obrigatoriedade do ensino de História dos povos originários do Brasil.

ensino de História da África e os livros de literatura infantil que retratam personagens negros e negras, pode ser um dos caminhos para a aplicação da lei 10.639 de 2003.

As habilidades que se referem a História da África¹¹ na BNCC¹² para o 6º ano do Ensino Fundamental, tratam de pontos importantes sobre essa temática, entre eles podemos destacar a oralidade africana, o estudo sobre as diferentes culturas presentes no continente, as diferentes formas e interpretações do conceito de escravidão na antiguidade, o estudo de diferentes impérios, reinos e populações no continente. Desse modo, permite-se que as aulas abordem diferentes organizações sociais, sistemas de poder e culturas.

O próximo subtópico será dedicado a detalhar como foi realizada a Aula-Oficina destinada a coleta do material empírico de análise.

2.1. Uma Aula-Oficina para tratar sobre a África na sala de aula

Para a realização da investigação empírica deste trabalho, optamos por seguir os pressupostos da metodologia da Aula-Oficina, com base na proposição de Isabel Barca (2004). Essa metodologia investigativa possui como objetivo a construção do conhecimento histórico de modo coletivo, ao possibilitar que professores e estudantes construam narrativas, por meio de comparações, leitura de fontes, debates e investigação histórica. Para a autora, “(...) o professor deve estar empenhado numa educação para o desenvolvimento, na qual o aluno é visto como um agente do seu próprio conhecimento” (Barca, 2004, p.141). Na Aula-Oficina, os alunos não são meros expectadores, mas sim agentes do próprio aprendizado, e o professor,

(...) terá que assumir-se como investigador social, aprender a interpretar o mundo conceptual dos seus alunos não para de imediato classificar em certo/errado, completo/incompleto, mas para que esta sua compreensão o ajude a modificar positivamente a conceptualização dos alunos (Barca, 2004, p.133).

¹¹ As habilidade que se referem, especificamente, sobre a história da África para o sexto ano são: (EF06HI07) Identificar aspectos e formas de registro das sociedades antigas na África, no Oriente Médio e nas Américas, distinguindo alguns significados presentes na cultura material e na tradição oral dessas sociedades; (EF06HI05) Descrever modificações da natureza e da paisagem realizadas por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos indígenas; (EF06HI15) Descrever as dinâmicas de circulação de pessoas, produtos e culturas no Mediterrâneo e seu significado.

¹² A BNCC se trata de um documento que define as aprendizagens essenciais que os estudantes precisam desenvolver durante seu tempo na escola. A BNCC é um conjunto de orientações que possui como objetivo nortear as equipes pedagógicas na elaboração dos currículos locais

Nesse sentido o professor aparece como um investigador que busca compreender e organizar os conhecimentos históricos para construção de narrativas históricas, evitando assim um estudo do “passado pelo passado” (Schmidt, 2002. p.57), ou uma didática da cópia, colocando assim os professores e os alunos como protagonistas da construção de conhecimento histórico (Lee, 2006).

De posse dessa metodologia, organizamos um conjunto de quatro aulas destinadas a abordar alguns aspectos sobre a História da África, trabalhar a obra literária “Bruna e a Galinha D’Angola”, a aplicação de questionário e a produção dos contos pelos estudantes.

Para a realização das aulas, o foco foi o Reino de Gana durante o período pós-clássico, da linha do tempo do continente africano. A turma escolhida para a realização da Aula-Oficina foi o 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do município de Pelotas, RS. Os objetivos gerais da Aula-Oficina, aliados com os objetivos da pesquisa, consistiram em analisar o período pós-clássico no continente africano, analisar as diferentes fontes para o estudo da História Africana, tratar da literatura infantil com temática africana, trabalhar com o desenvolvimento das habilidades leitoras e investigar os movimentos da consciência histórica dos estudantes sobre o continente Africano. As aulas foram realizadas em dois dias letivos, em duas horas/aulas em cada dia. As aulas foram realizadas na biblioteca da escola.

Figura 2 - Biblioteca da escola



Fonte: elaborado pela autora (2024)

Na primeira aula realizamos a apresentação da temática geral e aplicação do instrumento de coleta de dados (questionário). Na segunda aula abordou-se a temática sobre o Reino de Gana. Na terceira aula realizou-se a leitura da obra “Bruna e a Galinha da Angola”. Por fim, a quarta aula foi reservada para a produção textual e socialização das narrativas. Essas aulas serão detalhadas a seguir.

Primeiro encontro: duas horas/aulas¹³

No primeiro encontro, que contou com duas horas/aulas, o tema tratado foi “Gana e os Reinos Africanos”. Inicialmente a professora apresentou-se e falou sobre as atividades que iriam ser realizadas, junto a turma, naquele momento e no dia seguinte. Pouco a pouco a temática sobre História da África foi sendo introduzida, e diferentes características do Reino de Gana, pós-clássica, tratadas, como as diferentes crenças, formas de governo, organizações sociais e econômicas, bem como as características ambientais.

A escolha em trabalhar com uma linha do tempo a respeito do Reino de Gana no período pós-clássico ancora-se na ideia, segundo Nascimento (2017, p.10), de que os africanos possuem sua própria história. A ideia foi contar aspectos da História da África não pelo viés da colonização ou pela voz dos europeus, mas sim a partir da ideia de que a África já possuía sua própria história.

Os objetivos das duas primeiras aulas se dividiram entre a investigação dos movimentos da consciência histórica dos estudantes a partir da identificação dos seus conhecimentos prévios sobre África, e a construção das noções sobre Gana e os Reinos africanos na História.

A organização das aulas ocorreu a partir de três momentos específicos. O primeiro contou com a aplicação de um instrumento de coleta de dados (questionário) sobre os conhecimentos prévios dos estudantes sobre o continente africano. O questionário conta com quatro questões específicas:

- 1) Se os alunos conheciam o continente Africano.
- 2) Onde ouviram falar.

¹³ As aulas ocorreram dia 13 de agosto de 2024, às 8:25 da manhã, com 50 minutos cada hora aula.

- 3) Se tinham interesse em conhecer mais sobre o continente Africano e suas motivações para tanto.
- 4) O que eles sabem sobre a História da África e o que eles gostariam de saber mais sobre a História da África.

O instrumento foi construído de modo que fosse possível compreender os conhecimentos prévios dos estudantes sobre o tema. Após o preenchimento das respostas, foi realizada uma aula expositiva-dialogada, mediante o apoio de uma apresentação em *powerpoint* sobre o Reino de Gana. Também foi exibido um mapa do continente Africano para que os alunos pudessem localizar o continente espacialmente, visualizando assim suas dimensões dentro do mapa-múndi.

Após esse momento, foi solicitado aos estudantes que anotassem em seus cadernos as características que acreditavam ser importantes sobre o Reino de Gana, bem como as demais informações construídas em sala de aula sobre o assunto. Após a exposição, foi organizado um debate sobre o continente africano em que os estudantes puderam falar sobre o que aprenderam sobre a História da África, suas dúvidas e também as mudanças, ou não, a respeito de suas percepções sobre a África.

Ao longo dessas duas primeiras aulas, os/as estudantes demonstraram entusiasmo pelo assunto. Responderam o questionário dentro do tempo previsto e participaram ativamente das discussões. A turma levantou diferentes questões sobre o tema e reflexões sobre o conteúdo, assim como suas experiências e de suas famílias em relação ao racismo, as crenças identificadas como próximas das suas, entre elas a Umbanda, percebendo as relações entre as crenças de origem africana e os atuais preconceitos religiosos.

Os alunos também compartilharam suas surpresas ao descobrirem a existência de diferentes reinos dentro do continente africano, assim como a existência de líderes, exércitos e bens preciosos, associando os reinados e as famílias governantes com seus possíveis descendentes no Brasil. Nesse momento, foi direcionado que os estudantes refletissem sobre esses descendentes e que podem ter vindo para o Brasil no período de escravidão. Os/as estudantes também comentaram sobre as diversas crenças que existiam no Reino de Gana, associando tal temática com a multiplicidade de crenças e religiões que existem no Brasil e no mundo.

Figura 3 - Turma em que o trabalho foi realizado



Fonte: acervo pessoal da autora (2024), preservada a identidade dos/as estudantes.

Segundo encontro: duas horas/aulas¹⁴

No segundo dia de encontro, que também contou com duas horas/aulas, o tema central continuou o mesmo: “Reinos na África Antiga”. Porém, o assunto foi tratado mediante o uso da obra literária “Bruna e a Galinha d’Angola” (2004), de modo que pudesse inspirar os/as estudantes a criarem suas próprias narrativas sobre o Reino de Gana, estudadas na aula anterior. Neste encontro, o objetivo central foi o desenvolvimento das habilidades leitoras dos/as estudantes nas aulas de História. O encontro foi dividido em três momentos. No primeiro, os/as estudantes foram organizados em roda, em conjunto com a professora-pesquisadora, momento no qual foi realizada a antecipação do tema a ser tratada na leitura (Solé, 1998), bem como a mostra do livro físico à turma.

Após isso, realizou-se uma leitura oralizada em grupo do livro “Bruna e a galinha D’Angola”, destacando as ilustrações presentes na edição, as palavras que poderiam ser desconhecidas pelos estudantes. Durante a apresentação da obra, os estudantes, em sua maioria, demonstraram conhecer livros infantis, e mais da metade afirmaram já ter lido ao menos uma obra durante a vida. Porém, apenas dois

¹⁴ As aulas ocorreram no dia 20 de agosto de 2024, às 8:25, contando com 50 minutos em cada hora aula.

estudantes conheciam a obra que seria trabalhada na aula. Quando foi proposto a realização da leitura em roda a maioria dos estudantes se mostrou animado para a atividade, inclusive apressando os alunos que ainda não haviam se organizado. Durante a leitura oralizada do livro escolhido, os/as estudantes se mostraram inquietos inicialmente. Nesse momento, a leitura foi pausada para que todos pudessem ouvir atentamente. Após isso, os/as estudantes ouviram e observaram as ilustrações presentes no livro.

Após a leitura, houve uma conversa sobre as impressões da turma sobre a obra, foi distribuído uma folha de atividade quando solicitou-se que os/as estudantes escrevessem um pequeno conto (narrativa histórica), com no mínimo cinco linhas, sobre uma criança que vivia no Reino de Gana, estudado na aula anterior. Foi explicado que o conto precisava conter informações sobre o cotidiano da criança, as coisas que a personagem gostava de fazer, seus passatempos, assim como o nome do reino em que vivia, podendo ser Gana ou outro reino Africano. Além disso, o conto também precisava ter o nome da personagem, as características do reino como forma de governo, cultura e comércio.

No terceiro momento, após a escrita do conto, foi solicitado que os alunos se organizassem em roda para ler de modo oralizado suas histórias para os colegas e a professora-pesquisadora. Buscou-se construir um ambiente acolhedor e lúdico, decorando a sala de aula para o momento, disponibilizando aperitivos¹⁵ e também orientando que aqueles alunos que não se sentissem confortáveis em oralizar suas narrativas, estariam dispensados da atividade e poderiam acompanhar a atividade dos demais colegas. Inicialmente a turma demonstrou receio em ler em voz alta os seus contos, porém com o decorrer do tempo, e incentivados pela oralização dos seus colegas, todos os alunos acabaram por participar da atividade.

No próximo capítulo será demonstrado a análise dos questionários e dos contos produzidos pelos estudantes no desenvolvimento da Aula-Oficina.

¹⁵ Foram disponibilizados aos estudantes diferentes tipos de comidas e refrigerantes.

3. Os movimentos da consciência histórica: entre respostas e produções de contos na aula de História

Neste capítulo, o foco será a análise qualitativa das respostas fornecidas pelos estudantes ao instrumento de coleta de dados (questionário), bem como a realização de uma análise acerca dos contos produzidos pela turma. Convém destacar que, embora tenhamos utilizado a Aula-Oficina (Barca, 2004) como a proposta metodológica para a investigação dos movimentos da consciência histórica dos/as estudantes, a pesquisa-ação (Tripp, 2005) também foi essencial para o desenvolvimento do trabalho.

Na perspectiva da pesquisa-ação, o pesquisador trabalha com a dimensão prática e da pesquisa (investigação). Os pesquisadores coletam evidências a respeito de suas práticas e pressupostos críticos (Tripp, 2005, p.449), de modo que esses dados sejam analisados no intuito de melhorar a própria prática educacional. Silva, Oliveira e Ataídes (2021), apontam que a pesquisa-ação trabalha com uma ação imbuída na resolução de um problema, de modo que seja possível explicar as diferentes situações e propor soluções para as questões e problemas levantados.

Nesse sentido, entende-se que a pesquisa-ação (Tripp, 2005) se relaciona com a Aula-Oficina (Barca, 2004), porque ambas referem-se a uma dimensão prática (ação no contexto escolar) e a uma dimensão investigativa (acerca dos dados e demais questões levantadas).

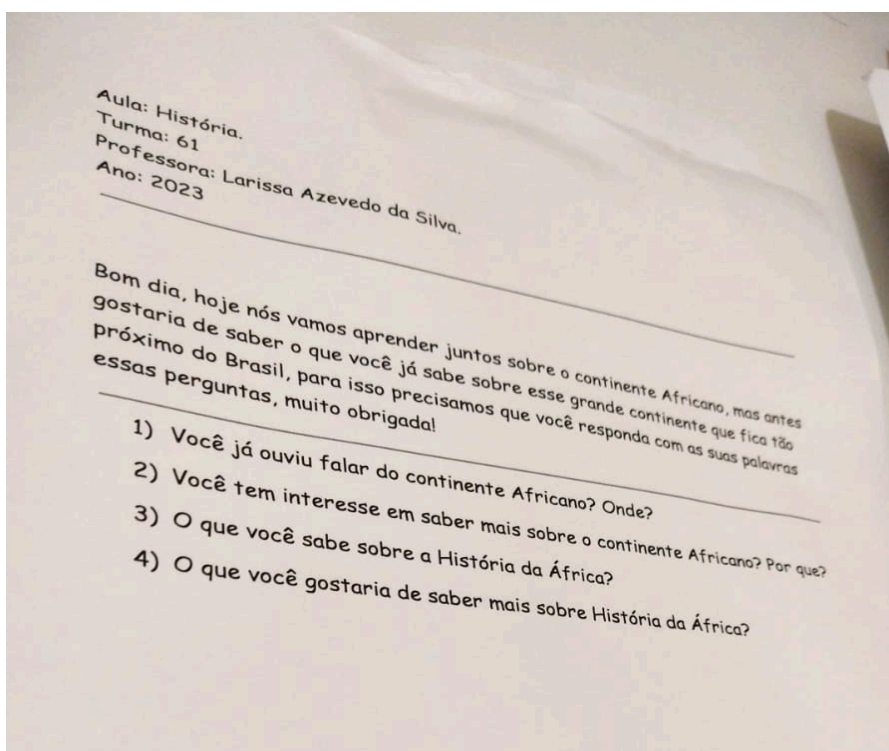
Durante o primeiro encontro da Aula-Oficina foi distribuído aos estudantes um questionário que buscava sondar os seus conhecimentos prévios sobre o continente africano, uma vez que, segundo Barca (2004), o professor deve sempre selecionar um conteúdo e perguntar aos alunos o que eles sabem a respeito disso. O questionário também teve como objetivo compreender alguns aspectos sobre a consciência histórica dos jovens, percebendo as ligações que estabelecem entre o passado e o presente, bem como as suas experiências práticas relacionadas à História da África. Torna-se válido ressaltar que os estudantes não tiveram contato com o ensino de História da África antes da realização da aula-oficina.

O questionário respondido pela turma do 6º ano, participante do trabalho, contou com quatro perguntas que deveriam ser respondidas de modo escrito. No total obteve-se a resposta de 20 (vinte) estudantes. Entretanto, optamos por analisar as respostas de 8 (oito) participantes. A escolha justifica-se pela natureza dos

mesmos, ou seja, seguiu-se os critérios como o de respostas completas em todas as questões, letra legível para facilitar a leitura e também foram priorizados os questionários que obtiveram respostas que se repetiam entre os alunos, mesmo nos questionários não selecionados para análise, para que assim fosse possível dedicar o tempo de análise para um pensamento que abrangia a maioria dos estudantes.

Abaixo segue uma imagem do instrumento de coleta de dados (questionário), aplicado aos participantes do estudo:

Figura 4 - Folha questionário distribuído para os alunos



Aula: História.
Turma: 61
Professora: Larissa Azevedo da Silva.
Ano: 2023

Bom dia, hoje nós vamos aprender juntos sobre o continente Africano, mas antes gostaria de saber o que você já sabe sobre esse grande continente que fica tão próximo do Brasil, para isso precisamos que você responda com as suas palavras essas perguntas, muito obrigada!

- 1) Você já ouviu falar do continente Africano? Onde?
- 2) Você tem interesse em saber mais sobre o continente Africano? Por que?
- 3) O que você sabe sobre a História da África?
- 4) O que você gostaria de saber mais sobre História da África?

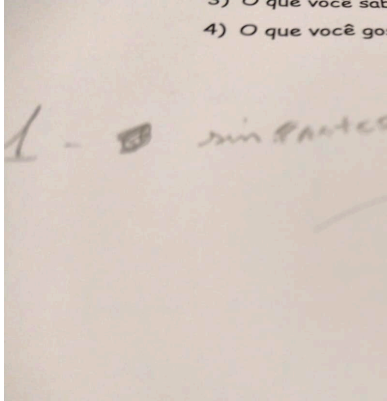
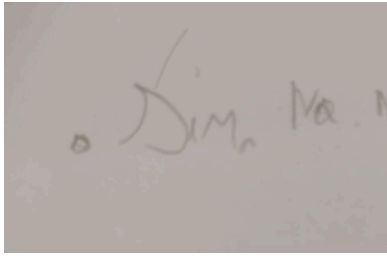
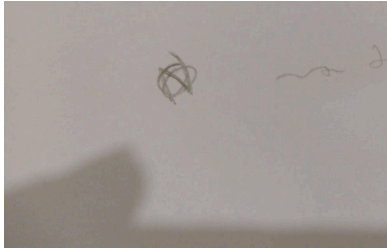
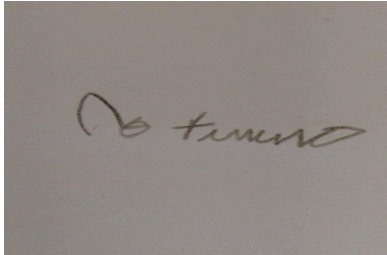
Fonte: elaborado pela autora (2024), conforme Anexo I

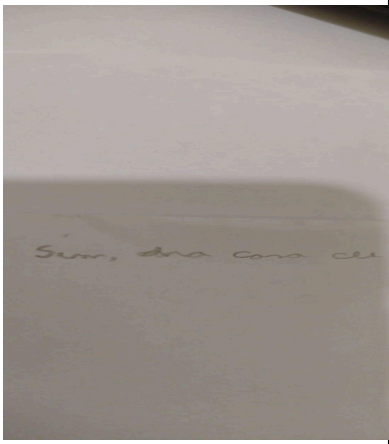
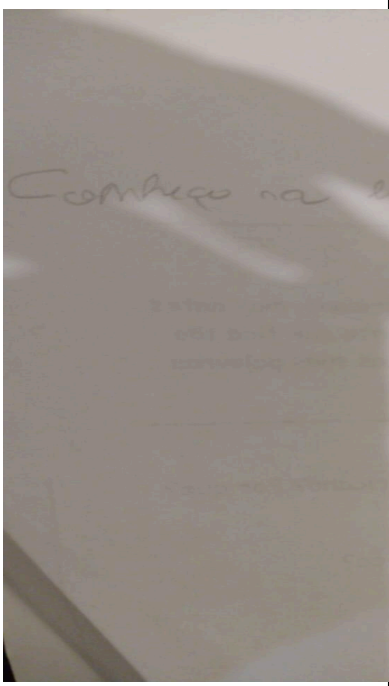
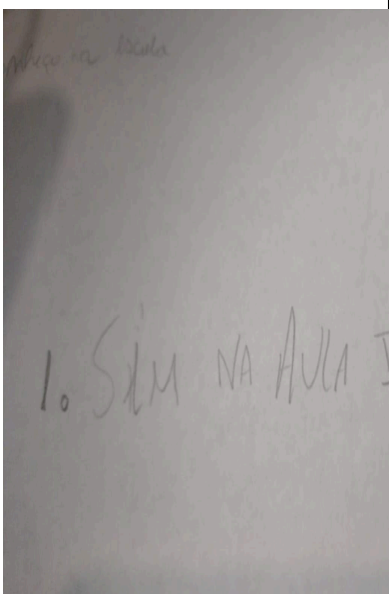
A primeira questão foi a seguinte: *Você já ouviu falar sobre o continente Africano? Onde?* O intuito aqui foi levantar os conhecimentos prévios dos/as estudantes sobre o continente africano e como eles entraram em contato com essas informações, analisando assim aspectos relativos à consciência histórica dos mesmos. Com isso, buscou-se levantar indícios sobre em quais momentos da vida do aluno o continente africano se fez presente.

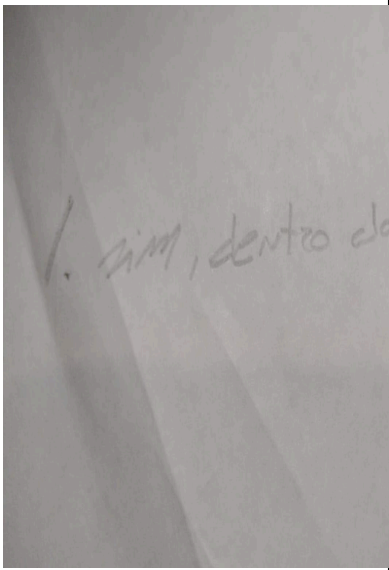
Nessa primeira questão, os/as estudantes demonstraram que possuíam algumas informações sobre o continente africano obtidas a partir de uma variedade

de mídias e meios de comunicação. Na Tabela 1, é possível verificar alguns registros:

Tabela 1 - Contato dos alunos com o continente africano

Aluno	Resposta	Imagem
Aluno A	"Sim, Pantera negra."	
Aluno B	"Sim, na novela"	
Aluno C	"Na terreira"	
Aluno D	"No terreiro"	

Aluno E	"Na casa de santo"	
Aluno F	"Conheço, na escola"	
Aluno G	"Sim, na aula de História"	

Aluno H	"Sim, dentro da escola"	
---------	-------------------------	---

Fonte: elaborado pela autora (2024)

Nas respostas relacionadas às produções midiáticas, é possível observar movimentos da consciência histórica dos alunos, que demonstram conhecer o continente africano por meio de produções audiovisuais, especialmente no que se refere aos conhecimentos históricos e suas relações com a vida prática dos estudantes (Rüsen, 2001). Nesse sentido, podemos considerar associações entre as produções audiovisuais e as temáticas desenvolvidas nas aulas de História, o que pode auxiliar o aluno na construção de suas próprias narrativas, permitindo-lhe interligar informações recebidas fora do espaço escolar com os conhecimentos construídos dentro da sala de aula.

Na primeira questão, além das respostas relacionadas a produções como filmes e novelas, como podemos observar nas respostas dos alunos A e B, os estudantes relacionaram o continente africano a locais religiosos que fazem parte de suas vidas e das de seus familiares. Locais de crenças e religiões afrodescendentes apareceram nas respostas dos questionários, como visto nas respostas dos alunos C, D e E, o que possibilita perceber a aproximação entre religiões de matriz africana e a História do continente africano. Dessa forma, é possível identificar conexões entre as Histórias do Brasil e da África e perceber as influências advindas do continente africano no país atualmente.

A escola, como é possível perceber nas respostas dos alunos H, G e F, também foi mencionada nos questionários como um espaço onde os estudantes tiveram contato inicial com o continente africano, especialmente nas aulas de

história. Nesse sentido, a escola, tanto nas salas de aula quanto em outros espaços, revela-se um importante local para a busca de informações sobre diferentes temáticas.

A segunda questão do instrumento para coleta de dados foi: *Você tem interesse em saber mais sobre o continente Africano?* Nessa questão, buscou-se compreender as demandas relacionadas à curiosidade dos alunos sobre a temática, com o objetivo de aperfeiçoar as aulas de história que seriam desenvolvidas com a turma. A maioria dos alunos, tanto os incluídos na análise quanto os que não foram, respondeu positivamente, demonstrando interesse em se apropriar da temática sugerida. Na Tabela 2 apresentamos os dados relativos ao interesse dos estudantes sobre o continente africano:

Tabela 2 - Resposta dos alunos sobre o interesse sobre o continente Africano.

Alunos que responderam sim	Alunos que responderam não
18 alunos	2 alunos

Fonte: elaborado pela autora (2024)

A terceira questão foi a seguinte: *O que você sabe sobre a História da África?* Seu objetivo era compreender os conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema, identificando a necessidade de direcionamento específico e as formas como os estudantes se apropriam dos conteúdos discutidos nas aulas de História. Buscava-se, ainda, entender como tais conteúdos eram compreendidos e narrados pelos alunos, conforme demonstram os dados categorizados na Tabela 3.

Tabela 3 - Resposta dos alunos sobre seus conhecimentos em História da África.

Respostas dos alunos	Alunos que responderam dessa maneira
“Escravidão”	Alunos: A, C, E, G
“Racismo”	Alunos: B e H
“Várias coisas” “Um monte de coisa”	Alunos: D e F

Fonte: elaborado pela autora (2024)

Observando as respostas da terceira questão, percebemos que alguns estudantes associaram a história da África à escravidão, indicando uma ligação entre a história africana e a marca da escravidão no Brasil. Essas respostas podem ser relacionadas à discussão de Hernandez (2005), que aponta que, muitas vezes, o "início" da história da África é associado à escravidão e ao tráfico negreiro, conectando a história africana e dos africanos à presença do colonizador europeu. Nessa associação, o estudante tende a compreender o continente africano como uma "massa única, com um povo submisso e desprovido de multiplicidade étnica e cultural" (Soares, 2023, p. 19). Essas percepções também se refletem nas respostas do estudante A, que afirmou conhecer o continente africano a partir de suas experiências com produções audiovisuais. Esse cenário revela que as representações midiáticas do continente africano ainda estão fortemente vinculadas ao regime escravocrata e a perpetuação desta visão única sobre o continente africano.

Os alunos C e E, que mencionaram conhecer o continente africano a partir das religiões de matriz africana, também associaram a História da África à escravidão. Esse dado permite analisar o papel dos centros de religiões de matriz africana e afrodescendente na preservação da memória da escravidão no Brasil, uma vez que essas religiões têm suas origens, em grande parte, nas histórias de resistência das populações africanas e de seus descendentes.

Para Kabengele Munanga (2015), não se pode ignorar o debate sobre as relações entre África e Brasil, incluindo a questão da escravidão. No entanto, é essencial que essa construção ocorra em diálogo com "a dinâmica da sociedade através das reivindicações de suas comunidades" (Munanga, 2015, p. 22). Esse contexto também nos leva a refletir sobre as respostas dos alunos B e H, que relacionaram a História da África ao racismo.

Observando as respostas dos alunos D e F, percebemos a presença de ideias que sugerem uma visão da África como um continente sem uma história específica ou sem acontecimentos relevantes que justifiquem seu estudo. Além disso, com base nas respostas dos estudantes A, B, C, E, F, G e H, que associam a África principalmente à História do colonizador e das colonizações, nota-se um apagamento da História africana anterior ao colonialismo. Para Munanga:

Chegou-se até a negar que o continente africano tinha uma história antes das invasões coloniais. Evidentemente, o tráfico negreiro e em consequência a escravidão e depois a ocupação colonial foram acontecimentos de grande envergadura que mudaram a história original da África, mas isto não quer dizer que essa história não existiu antes ou começou a existir apenas a partir do tráfico ou a partir da Conferência de Berlim (Munanga, 2015, p. 25).

O autor prossegue: “Como a história de todos os povos, a da África tem passado, presente e continuidade” (Munanga, 2015, p. 25). Assim, torna-se evidente a importância de construir um ensino de História da África que valorize a pluralidade do continente africano, suas diversas organizações políticas e sociais, culturas, crenças e complexidades.

A quarta questão foi a seguinte: *O que você gostaria de saber mais sobre a História da África?* O objetivo foi concentrar-se nas dúvidas que os estudantes tinham em relação ao continente africano ou o que ainda gostariam de saber sobre a História desse continente, buscando assim elementos que pudessem auxiliar as demais etapas da Aula-Oficina. A Tabela 4, a seguir, apresenta as respostas dos estudantes analisados neste trabalho:

Tabela 4 - Resposta dos alunos sobre o que gostariam de saber mais sobre o continente africano.

Respostas dos alunos	Alunos que responderam
“Tudo”	Alunos B, C e H
“Religião”	Alunos A, D, F
“Como eram as casas” “Onde moravam as pessoas”	Alunos E e G

Fonte: elaborado pela autora (2024)

Ao analisar as respostas dos alunos B, C e H, podemos observar a imprecisão em relação às temáticas que podem ser abordadas na História da África e suas particularidades. No entanto, também é evidente o interesse dos estudantes em compreender e se aprofundar na construção dessa História, desvendando a trajetória dos povos e as organizações políticas em um continente tão vasto e complexo.

Os alunos A, D e F expressaram curiosidade sobre as religiões no continente africano. Ao analisar essa curiosidade, as aulas desenvolvidas incluíram, entre seus enfoques, as diversas crenças do Reino de Gana, cuja capital histórica é atualmente conhecida como Koumbi Saleh.

Outra curiosidade manifestada pelos alunos E e G refere-se às formas de moradia dos habitantes de Gana. Essa questão evidencia a associação que os estudantes fazem entre a história e suas vidas cotidianas, uma vez que o modo de moradia é um importante indicativo da cultura e da vida de uma população. Nesse sentido, as aulas realizadas, no contexto da Aula-Oficina (Barca, 2004), buscaram demonstrar como viviam as populações no Reino de Gana, enfocando a existência de moradias feitas de madeira, onde os indivíduos residiam independentemente de sua condição social. A elite do reino, por sua vez, possuía em suas casas produtos adquiridos de comerciantes que passavam pela região, como tendas e tapetes. Outra característica importante era a presença do ouro nas habitações das elites do reino.

A seguir, o olhar será direcionado para as análises dos contos produzidos pelos estudantes participantes da pesquisa.

3.1. Análise dos contos produzidos pelos estudantes

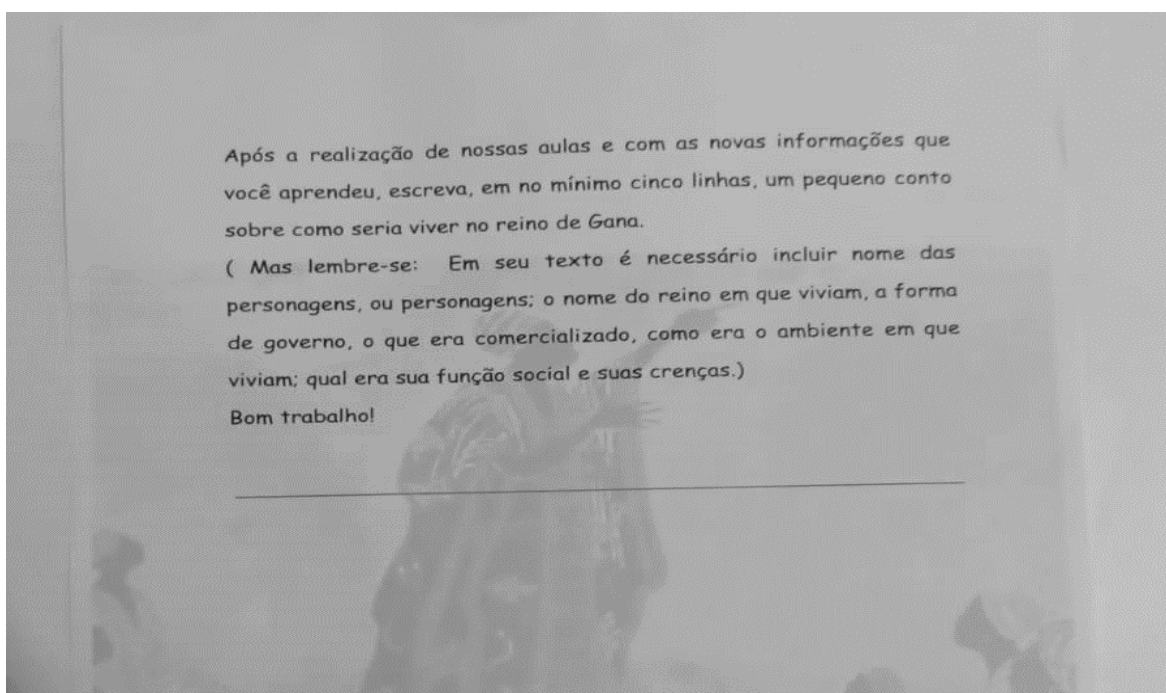
Como atividade avaliativa foi solicitado que os estudantes produzissem um pequeno conto, do qual chamamos de narrativas históricas, sobre a partir dos temas debatidos durante a realização de nossa Aula-Oficina. Para tanto foi especificado que os contos precisavam conter o número mínimo de cinco linhas, o nome da personagem ou personagens construídos, o nome do reino em que viviam, a forma de governo, como era o ambiente em que viviam, qual era a sua função social e crença desenvolvida.

A escolha pela produção de um conto fundamenta-se, além do desenvolvimento das habilidades leitoras dos estudantes, no que Rüsen (2010) compreende como narrativa histórica. Para o autor, a narrativa é organizada em três dimensões: a primeira refere-se à ligação da narrativa histórica com a memória; a segunda diz respeito à capacidade da narrativa histórica de articular dimensões como presente, passado e futuro em uma ideia de continuidade (Rüsen, 2010). A terceira dimensão, segundo Rüsen, envolve o estabelecimento de identidade “entre

quem a escreve e os leitores” (Cainelli; Tomazini, 2017, p. 21). Compreende-se que a escrita de uma narrativa pelos estudantes pode auxiliar no processo de construção do conhecimento histórico, uma vez que, ao escrever sobre o passado, é possível desenvolver os conhecimentos adquiridos em sala de aula, permitindo ao aluno entender “como se reconstitui a realidade dos seres humanos, quer seja no passado, presente ou em horizonte (s) de expectativa (s)” (Gago, 2020, p. 3). Nesse sentido, o uso da construção de uma narrativa histórica possibilita a análise dos movimentos da consciência histórica dos estudantes.

Na figura 5 é possível verificar o enunciado da atividade:

Figura 5 - Folha de atividade distribuída para os alunos.



Fonte: elaborado pela autora (2024), conforme o Anexo I.

As narrativas construídas pelos estudantes foram analisadas com base na aula realizada, na leitura do livro infantil e nos debates ocorridos durante os encontros. Buscou-se compreender quais conhecimentos os alunos se apropriaram para a escrita de suas narrativas. Para a realização da análise, optou-se por continuar com os alunos selecionados para a discussão sobre os questionários. Todos os alunos elaboraram as narrativas, atentando-se aos elementos solicitados. Para facilitar a visualização da análise, foi criada uma tabela que contém esses

elementos como marcadores. Os itens analisados incluem: o nome da personagem ou personagens, o nome do reino em que viviam, a função social da personagem, a forma de governo, o produto comercializado no reino, o ambiente em que as personagens habitavam e as crenças professadas. A seleção das narrativas escolhidas para esta análise manteve os mesmos alunos selecionados para a análise dos questionários.

O primeiro item da análise foi o nome escolhido para as personagens criadas pelos estudantes, bem como o nome do reino em que essas personagens habitavam:

Tabela 5 - Nome e reino escolhidos pelos alunos

Nome das personagens:	Nome do reino em que viviam:
“Tarzan”	“Terra do ouro”
“Pantera”	“Wakanda”
“Isabelli”	“Reino das flores”
“Mufasa”	“Gana”
“Meu irmão e eu”	“Congo”
“Tempestade”	“Mali”
“Anubis”	“Gana”
“Usopp”	“Gana”

Fonte: elaborado pela autora (2024)

Na escolha dos nomes para as personagens, os alunos utilizaram diversas referências de figuras negras representadas na cultura pop, que possuem conexões com o continente africano. Entre esses heróis, destacam-se Pantera Negra, o primeiro super-herói negro das histórias em quadrinhos, criado em 1966; Tempestade, uma heroína que também é uma entidade religiosa proveniente de uma localização não especificada dentro do continente africano; e Usopp, personagem do *mangá One Piece*¹⁶. Todas essas figuras são oriundas de locais fictícios situados dentro do continente africano e têm suas narrativas construídas em torno de

¹⁶ O mangá *One Piece* é uma obra de origem japonesa, lançada em 1997 que continua na atualidade, que possui repercussão mundial.

diferentes culturas provenientes dessa região. A escolha de super-heróis negros como protagonistas é bastante significativa, especialmente quando se considera a “significativa existência de vilões negros, particularmente nos momentos em que superam o quantitativo de heróis negros” (Braga, 2022, p. 4).

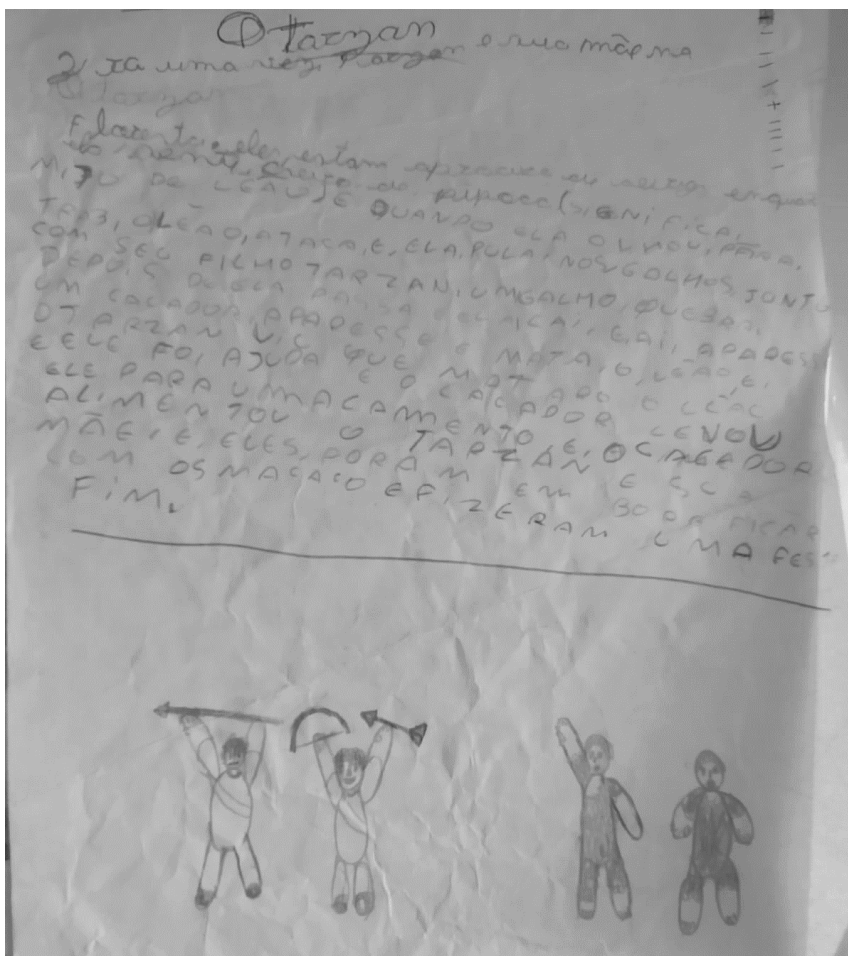
Outras escolhas de personagens oriundas do continente africano incluem Mufasa, cuja história se desenvolve inteiramente na região da savana africana. A escolha da personagem "Tarzan", um homem branco que vive no Congo, pode evidenciar a perpetuação de narrativas centradas no ponto de vista europeu e como essa imagem continua a ser representada e consumida no audiovisual.

A escolha de nomear uma personagem de Anúbis, deus egípcio, é bastante interessante, uma vez que os nomes dos deuses egípcios não foram mencionados em sala de aula. Essa escolha pode indicar uma aproximação do Egito com a África, pois, embora o Egito esteja de fato localizado no continente africano, “(...) o antigo Egito é uma civilização que conhece a luz do dia, seu esplendor e o cair da noite em África” (Oliva, 2017, p. 33). Apesar de a civilização egípcia ser africana, existe uma tentativa de “desafricanização do Egito e da negação do protagonismo histórico africano” (Oliva, 2017, p. 29). Nesse contexto, Oliva afirma que:

É preciso que os autores informem que o Egito foi uma civilização africana, tanto nos títulos ou chamadas de capítulos, como nas narrativas explicativas que compõem as informações históricas apresentadas ao longo dos capítulos (Oliva, 2017, p. 33).

Nesse contexto, um trabalho que aborda a História da África e reafirme essas relações é extremamente significativo, pois “não discutir o tema é uma manifesta adesão às epistemologias e narrativas históricas eurocêntricas” (Oliva, 2017, p. 34). A escolha de nomes como “Meu Irmão e Eu” e “Isabelli” reflete um movimento de inserção dentro da narrativa e, conseqüentemente, dentro do continente africano e da temática explorada em sala de aula. Isso indica uma identificação dos estudantes com as narrativas que estão sendo construídas.

Figura 6 – Conto produzido por um aluno



Fonte: elaborado pela autora (2024), conforme Anexo.

Os locais escolhidos pelos alunos para ambientar suas narrativas centram-se em reinos discutidos em aula, como o Reino de Mali, o Reino do Congo e o Reino de Gana, que foi estudado mais profundamente durante as aulas. Uma variação do Reino de Gana que apareceu nas narrativas foi a “Terra do Ouro”, como era conhecido por comerciantes que passavam pelo reino. Outra referência ao continente africano foi o “Reino das Flores”, mencionado em sala de aula ao abordarmos os diferentes climas e ecossistemas existentes na região. Nesse momento, foi comentado que, na Cidade do Cabo, há uma região com flora específica. Além disso, outros nomes relacionados à África incluem a cidade fictícia de Wakanda, lar do super-herói Pantera Negra¹⁷.

Os próximos elementos da análise foram a função social atribuída às personagens dos estudantes e a forma de governo que existia em seus reinos

¹⁷ Wakanda é um reino Africano fictício criado pela Marvel Comics, retratando como seria um reino Africano que não sofreu com o colonialismo. Pantera Negra é o herói rei de Wakanda.

criados. Nesse momento, os alunos repetiram as funções sociais e as formas de governo, portanto, optou-se por analisar aquelas que mais frequentemente apareceram nas narrativas.

Tabela 6 - Função social e forma de governo escolhido para personagens

Função social:	Forma de governo:
“Rei”	“Monarquia”
“Rainha”	“Reinado”
“Herói”	“Reino”
“Vendedor”	“Reino”

Fonte: elaborado pela autora (2024)

As funções sociais escolhidas pelos estudantes foram, em sua maioria, reis e rainhas. Essa escolha pode indicar o interesse dos alunos por essas figuras, assim como os direcionamentos dados durante os encontros, que enfatizaram a importância dessas autoridades, as quais representavam uma parte considerável das estruturas sociais estudadas. O papel dos soberanos, embora não tenha sido analisado especificamente, influenciava toda a sociedade no Reino de Gana. A escolha de soberanas mulheres foi predominante entre as alunas do sexo feminino, que demonstraram interesse pelas sociedades matriarcais nos reinos da África.

Para Camila Johann Scholl (2022), as relações em algumas comunidades africanas eram organizadas em um sistema matriarcal, o que impactava diretamente a estrutura das organizações sociais. O sistema matriarcal na África pode ser definido como:

O regime do matriarcado propriamente dito se caracteriza pela colaboração e desenvolvimento pleno e harmonioso dos dois sexos, apresentando uma certa preponderância da mulher na sociedade devido às condições econômicas de origem, que, de todas as maneiras, é aceita e inclusive defendida pelos homens (Diop, 1982, *apud* School, 2022, p. 178).

Nesse sentido, a escolha de protagonistas femininas para a construção das narrativas se alinha ao sistema de organização do continente africano, incluindo a escolha do livro “Bruna e a Galinha d’ Angola”, que foi selecionado para leitura e discussão nos encontros.

Outra função social que, embora inexistente nas organizações dos reinos africanos, apareceu nas narrativas dos estudantes foi a de “heróis”. Como analisado anteriormente, é possível refletir sobre essas construções relacionadas às representações do continente africano na mídia, na internet e nos quadrinhos, que possuem traços ambíguos. Muitas vezes, essas representações caracterizam o continente africano como um lugar mitológico e misterioso, que frequentemente é parte da gênese de super-heróis. Nesses casos, o continente é desprovido de narrativas próprias e divisões culturais específicas, e, por vezes, até mesmo de locais que realmente existem no continente africano, levando a um processo de “embranquecimento” dos heróis.

No entanto, em representações como a do herói Pantera Negra, há um movimento de desmistificação sobre o continente africano e suas populações. Para Lopes Júnior (2020, p.150), o filme que tem a Pantera Negra como personagem central rompe com as concepções colonialistas que são comuns na indústria cinematográfica quando tratamos das representações sobre a África.

A figura do vendedor ou comerciante também foi escolhida para a construção das narrativas dos alunos, o que pode ser analisado à luz da importância desse papel em Gana. A cidade tinha como ponto central de sua economia a venda de sal, especiarias e, claro, ouro, que caracterizava o reino. Outra análise possível, considerando o contexto e os debates em sala de aula, é a identificação dos estudantes com a figura do comerciante, já que muitos deles têm familiares que trabalham no comércio. Durante as aulas, discutiu-se com os alunos a importância do comerciante não apenas em um aspecto econômico, mas também cultural.

Todos os/as estudantes s que participaram da atividade escolheram a monarquia como sistema de governo. A partir dessa informação, pode-se avaliar que, embora outros sistemas de governo tenham sido citados durante as aulas, o foco dos encontros foi nos reinos do continente africano, o que pode ter influenciado os estudantes a escreverem narrativas ambientadas nesse contexto.

Outra análise possível, com base nas informações apresentadas, é a tendência de ensinar a história por meio de “grandes líderes” e “grandes figuras”. Embora tenha havido um esforço para não centralizar as aulas nas figuras dos soberanos e soberanas, a historiografia sobre os reinos do continente africano ainda apresenta muitos trabalhos que se concentram no papel central de um rei ou rainha.

Os próximos elementos da análise foram as crenças praticadas pelas

personagens e os locais em que elas viviam. Durante essa parte das narrativas, os alunos repetiram as crenças e os locais habitados pelas personagens. Por isso, optou-se por analisar aquelas que mais frequentemente apareceram nas narrativas:

Tabela 7 - Crenças e locais em que as personagens viviam

Crenças	Locais em que as personagens viviam
“Islamismo”	“Floresta”
“Anismo”	“Savana”
“Islamismo”	“Savana”
“Anismo”	“Floresta”

Fonte: elaborado pela autora (2024)

As crenças apresentadas pelos alunos em suas narrativas dividiram-se entre as duas tradições que existiam em Gana. É possível analisar essa escolha à luz das aulas realizadas, que discutiram as crenças que permeavam o reino, incluindo o animismo, que tinha como principal culto o deus serpente chamado Uagadu, e também as religiões de origem islâmica, que foram propagadas na região através da influência de comerciantes muçulmanos. Embora o reino de Gana não tenha adotado o islamismo como religião oficial, a região contava com mesquitas e santuários de cultos tradicionais animistas, indicando, assim, a coexistência dessas duas crenças.

Figura 7 - Representação realizada pelos alunos sobre as moradias na floresta



Fonte: elaborado pela autora (2024)

Figura 8 - Representação realizada pelos alunos sobre as moradias na Savana



Fonte: elaborado pela autora (2024)

Os locais escolhidos para ambientar as narrativas foram a savana e a floresta. Durante as aulas, foi demonstrado aos estudantes, com o auxílio de um mapa, que o continente africano, por ser tão vasto, abriga diferentes ecossistemas, incluindo a savana e a floresta. É possível que a escolha dos alunos em repetir esses locais tenha se dado pela necessidade de uma explicação mais detalhada sobre os diversos climas e ecossistemas da África. Embora os estudantes tenham optado por representar apenas dois ecossistemas existentes no continente, todas as narrativas cumpriram a solicitação de incluir moradias e climas que realmente existem na África.

3.2. Analisando os movimentos da consciência histórica dos estudantes e o desenvolvimento das habilidades leitoras

Com base nos questionários e narrativas construídas, depois das aulas sobre Gana, é possível analisar alguns movimentos na consciência histórica dos estudantes, tendo em vista que “(...) Mobilizar a própria consciência histórica não é uma opção, mas uma necessidade de atribuição de significado a um fluxo sobre o qual não tenho controle” (Cerri, 2007, p.99), já que a consciência histórica é algo inerente à própria historicidade do ser humano.

Ao observar as fontes estudadas neste trabalho de conclusão de curso, foi

possível perceber algumas movimentações. Entre essas mudanças, destaca-se a resposta dos estudantes ao serem questionados sobre o que sabiam sobre a história da África. No questionário inicial, muitos alunos associaram o continente africano apenas a tópicos como escravidão, tráfico negreiro e racismo. Após a realização das aulas e discussões, as narrativas foram construídas centradas em outros aspectos do continente, como as organizações sociais e políticas, o clima, o meio ambiente e as crenças que existiam em Gana durante o período estudado.

Nas construções realizadas, os alunos apresentaram histórias ambientadas no continente africano, demonstrando em suas narrativas que foram além do conteúdo proposto, citando como nomes de seus reinos imaginários outras regiões do continente, como Mali e Congo. A análise das narrativas construídas pelos estudantes possibilitou compreender que, mesmo sem uma orientação específica para criar seus reinos na África, os alunos situaram suas criações nesse continente como o local em que suas protagonistas viviam. Mesmo quando a escolha do espaço físico não correspondeu a um local real, os estudantes mantiveram-se em áreas atribuídas ao continente africano, como no caso de Wakanda, onde se ambienta a história do super-herói Pantera Negra.

Outra mudança analisada entre os questionários e as narrativas criadas após as aulas foi a presença de mulheres nas histórias construídas. Inicialmente, as figuras conhecidas no continente africano eram predominantemente homens, incluindo heróis, reis e personagens fictícios como Tarzan. No entanto, nas narrativas escritas, a figura de rainhas e mulheres como chefes de Estado se tornou perceptível. Essa relação com o matriarcado dentro do continente africano foi reforçada nas aulas de história realizadas para a coleta de dados. Em muitas sociedades africanas, as mulheres ocupam um status elevado em seus papéis como mães, sendo descritas como “(...) portadoras da vida, condutoras para a regeneração espiritual dos antepassados, portadoras da cultura e centros da organização social” (Carvalho, Tubento, 2021, p. 313).

Embora as mulheres continuem sendo figuras centrais nas relações sociais como mães, em um modelo patriarcal, elas frequentemente não recebem poder político e social, o que resulta em sua subordinação. O modelo de governo patriarcal “usou a ciência e a igreja para elaborar justificativas que garantisse a diferença de gênero como algo que, biologicamente, determinasse a subordinação das mulheres” (Antunes, 2023). Isso contrasta com o modelo matriarcal, onde as mulheres tinham

um controle significativo sobre o espaço doméstico, sobre as decisões políticas e o comércio, sendo grandes comerciantes e negociadoras no circuito de trocas (Antunes, 2023).

Além disso, é importante destacar que durante os questionários, os estudantes demonstraram, mesmo sem um conhecimento aprofundado sobre a história do continente africano, um forte interesse em se apropriar das temáticas relacionadas à África. Eles manifestaram curiosidade sobre diversos aspectos, como os locais de moradia das diferentes populações do continente, o ambiente em que esses indivíduos vivem, suas organizações religiosas e políticas, a base de suas economias, se possuíam exércitos e como se organizavam em sociedades. A partir dessas observações, é possível concluir que há uma necessidade urgente de incluir nas aulas de História temas que abordem a África e suas relações com o Brasil.

No que se refere ao desenvolvimento das habilidades leitoras, é perceptível, nas produções dos alunos, um movimento em direção à significação da leitura e da escrita. O ato de ler não é visto apenas como uma decodificação de palavras, mas como uma busca por sentido dentro das narrativas. O trabalho com a escrita nas aulas de História pode “(...) potencializar a capacidade do sujeito de refletir sobre o mundo, apropriando-se dele e constituindo-se nessa relação” (Lima, 2009, p. 234). Durante a coleta de respostas para os questionários, os alunos demonstraram habilidade em compreender as propostas, pensar criticamente e organizar suas respostas de acordo com o tema sugerido, o que viabiliza a continuidade das atividades propostas para a coleta de dados.

O trabalho com as habilidades leitoras foi orientado pelas estratégias de leitura propostas por Solé (1998), visando tornar as atividades de leitura e escrita nas aulas de História mais eficazes. Para isso, é fundamental promover estratégias que possibilitem aos estudantes “(...) interpretar e compreender autonomamente os textos escritos” (Solé, 1998, p. 17). De acordo com a autora, as estratégias de leitura podem ser divididas em três etapas, que foram seguidas ao longo do desenvolvimento das habilidades leitoras em sala de aula. Essa abordagem permite que os alunos não apenas adquiram competências de leitura, mas também se tornem leitores críticos e reflexivos, capazes de se engajar de forma mais profunda com os conteúdos estudados.

A primeira etapa, denominada “antes da leitura”, envolve a apresentação da obra aos estudantes. Nesse momento, o livro selecionado para a aula foi mostrado a

todos, passando de mão em mão, permitindo que os alunos se familiarizassem com o suporte da leitura. Após essa etapa inicial, discutimos com os alunos os “objetivos da leitura” (Solé, 1998, p. 22). Para a autora, a leitura é “um processo de interação entre o leitor e o texto; e neste processo, busca-se satisfazer os objetivos que guiam sua leitura” (Solé, 1998, p. 22).

Nesse contexto, revelamos o tema da aula, as motivações que levaram à escolha do livro *Bruna e a Galinha d’ Angola* e o que seria solicitado como atividade final. Informamos aos estudantes que deveriam se guiar pelo texto apresentado para a construção de suas próprias narrativas. O próximo passo foi o “estabelecimento de previsões” sobre a leitura que seria realizada. Nessa etapa, os alunos foram questionados sobre suas expectativas em relação à obra literária: o que acreditavam que a história abordava, qual era seu tema e se havia alguma relação com o questionário inicial e as temáticas das aulas seguintes.

A segunda etapa, que abrange as estratégias utilizadas “durante a leitura” do livro *Bruna e a Galinha d’ Angola*, foi pautada pela importância do leitor e do ouvinte ativo (Solé, 1998). Nesse momento, o livro foi lido em voz alta para a turma, e a leitura incluiu pausas estratégicas para explicar palavras que poderiam ser desconhecidas para os estudantes. Durante a leitura, realizamos questionamentos sobre a obra, como: qual era o nome da protagonista? Qual era o nome da galinha e de outras personagens da narrativa? Além disso, discutimos o local de origem dessas personagens.

Na terceira etapa, denominada estratégias “depois da leitura”, o foco foi estimular a produção de resumos, a elaboração de novas questões e a identificação das ideias centrais do texto (Solé, 1998). Nesse contexto, foi apresentada a proposta de construção de narrativas sobre o continente africano, com a obra literária escolhida e as aulas sobre a História da África como referências. Após a escrita das narrativas, os estudantes realizaram a leitura oralizada de suas criações. Esse momento foi crucial, pois permitiu observar a consciência histórica dos estudantes, isto é, como conseguiram organizar suas ideias, integrar conhecimentos prévios e articular os conteúdos construídos em sala de aula.

Considerações Finais

Para concluir este trabalho, é essencial retomar algumas das relações abordadas até aqui. A proposta inicial consistia na criação de uma aula-oficina que integrasse o desenvolvimento das habilidades leitoras com o uso da literatura nas aulas de História da África. O objetivo era analisar os questionários respondidos por alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II, que abordavam seus conhecimentos prévios sobre o continente africano, além de avaliar as narrativas escritas após a realização das aulas propostas. Essa investigação buscou compreender os movimentos da consciência histórica dos educandos, alinhando-se a esforços que visam qualificar aulas de História profundamente comprometidas com a aprendizagem histórica.

O desenvolvimento das habilidades leitoras nas aulas de História, em conexão com o uso da literatura, revela-se uma importante fonte para a análise dos movimentos da consciência histórica dos estudantes. Essa abordagem pode qualificar os processos de aprendizagem histórica e auxiliar na construção de aulas que envolvam tanto alunos quanto professores em um processo dialético de ensino e aprendizagem. Assim, os processos históricos são apresentados não como desprovidos de movimentações e criticidade, mas como objetos de investigação em uma sala de aula ativa.

É importante destacar a necessidade de trabalhar com temáticas que incluam a história das minorias no Brasil, bem como as dificuldades de abordar temas relacionados à História da África na Antiguidade e na Idade Média em sala de aula. Essas áreas apresentam lacunas consideráveis na historiografia e nas práticas de ensino, restringindo a História da África e dos africanos ao início do período escravocrata. Essa abordagem resulta em uma narrativa do continente que se concentra nas opressões e violências sofridas pelos africanos negligenciando suas histórias e experiências em períodos anteriores à escravidão.

As narrativas e questionários analisados ao longo deste trabalho evidenciam a necessidade de uma abordagem na aula de História que seja cada vez mais dedicada a um ensino da História da África descentralizado da perspectiva dos colonizadores e da Europa como narradores dos acontecimentos no continente africano. É fundamental desenvolver uma historiografia que não se restrinja ao que é considerado civilização, mas que centralize o continente africano como detentor de

sua própria historiografia, respeitando a diversidade de fontes, sejam elas orais, arqueológicas, documentais, étnicas, linguísticas, de crenças e de meio ambiente.

Dessa forma, conclui-se apontando para a necessidade de aprofundar as temáticas relacionadas à História da África e por um ensino de História comprometido com o combate a práticas e narrativas racistas. O racismo é um tema complexo e, embora não se pretenda esgotar a discussão, busca-se explorar diferentes possibilidades de abordá-lo em sala de aula.

Propõe-se, assim, a realização de mais estudos sobre as potencialidades do desenvolvimento das habilidades leitoras, do uso da literatura nas aulas de História e da investigação da consciência histórica através de narrativas construídas pelos estudantes. Tal abordagem pode ampliar as análises em diferentes temáticas dentro do ensino da História, incluindo aquelas que retratam a vida de minorias que, ainda hoje, têm suas narrativas invisibilizadas. Isso contribuirá para a construção de aulas de História significativas, que impactem diretamente a vida dos estudantes, auxiliando na formação de cidadãos críticos, ativos e éticos.

Referência Bibliográfica

- ALMEIDA, G. **Bruna e a galinha d'Angola**. Rio de Janeiro: Pallas, 2004.
- BALSAN, S. F. de S.; DA SILVA, J. R. M. **Estratégias de leitura & solé: reflexões sobre formação leitora**. *Leitura & Literatura em Revista, [S. l.]*, v. 1, n. 1, 2021. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/llr/article/view/8807>. Acesso em: 1 out. 2024.
- BARBOSA, M. S. **Eurocentrismo, história e história da África**. *Sankofa (São Paulo)*, v. 1, n. 1, p. 47-63, 2008.
- BARCA, I. **Aula oficina: do projeto à avaliação**. In: JORNADA DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA, 4., 2004, Braga. *Anais...* Braga: Centro de Investigação em Educação (CIED), Universidade do Minho, 2004a, p. 131-144.
- BARCA, I. **Aula Oficina: do projecto à avaliação**. In: Para uma educação histórica de qualidade. *Actas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga (PT): Ed. Universidade do Minho, 2004.
- BARCA, I. **Literacia e consciência histórica**. *Educar em Revista*. Curitiba. Especial. Dossiê: Educação Histórica, 2006.
- BARCA, I., MARTINS, E. R., SCHMIDT, M. A. (orgs). **Jorn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010
- BERGMANN, K. **A História na Reflexão Didática**. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 9, n. 19, p. 29-42, set/fev1990.
- BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo, Cortez, 2004.
- BONETE, W. J.; SZLACHTA JUNIOR, A. M. **A Didática da História : um inventário das proximidades em pesquisas na Europa e Canadá**. *História Revista*, Goiânia, v. 28, n. 2, p. 33-59, 2024. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/historia/article/view/77640>. Acesso em: 25 set. 2024.
- BORGES, P. D. V. R. **História e Literatura: Algumas Considerações**. *Revista de Teoria da História*, Goiânia, v. 3, n. 1, p. 94-109, 2014. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/teoria/article/view/28658>. Acesso em: 1 maio. 2024.
- BRAGA JÚNIOR, A. X. **A AMBIENTAÇÃO DE PERSONAGENS NEGROS NA MARVEL COMICS: PERIFERIA, VILANIA E RELAÇÕES INTER-RACIAIS**. *Identidade!*, [S. l.], v. 18, n. 1, p. 3-20, 2022. Disponível em: https://revistas.est.edu.br/periodicos_novo/index.php/Identidade/article/view/1898. Acesso em: 3 out. 2024.
- BRASBRASIL, **Base Nacional Comum Curricular**. In: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <https://www.bascomum.org.br/>. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares

Nacionais para a Educação Infantil. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. _____ . Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana Curriculares para a Educação. Resolução nº 1, de 17 de JUNHO de 2004. _____ . Constituição da República Federativa do Brasil - DOU de 05/10/1988. _____ . Emenda Constitucional nº 59 – DOU de 11/11/2009. _____ . Lei nº 9.394. Diretrizes e bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996. _____ . Lei nº 13.005. Plano Nacional de Educação (PNE), de 24 de Junho de 2014. _____ . Lei Federal nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Alteração das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. _____ . Lei Federal nº 10.639/03, que altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática da História e Cultura Afro-Brasileira. _____ . Lei Federal nº 11.645/08 que altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena. _____ . Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília: Ministério da Educação, 2004. Disponível: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_interdisciplinares/diretrizes_curriculares_nacionais_para_a_educacao_das_relacoes_etnico_raciais_e_para_o_ensino_de_historia_e_cultura_afro_brasileira_e_africana.pdf

CAINELLI, M. R.; TOMAZINI, E. C. de S. **A aula-oficina como campo metodológico para a formação de professores em História: um estudo sobre o PIBID/História/Uel.** História & Ensino, [S. l.], v. 23, n. 2, p. 11–33, 2017. DOI: 10.5433/2238-3018.2017v23n2p11. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/32299>. Acesso em: 29 set. 2024.

CÂNDIDO, A. **O direito à literatura.** In: Vários Escritos. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

_____. Literatura e Sociedade. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.

CARNEIRO, L. Ingrid da Costa. **Festa no céu e outros contos: o simbólico e o plurifuncional das narrativas populares de Caxias – MA.** (Dissertação). Mestrado em Letras. Universidade Estadual do Maranhão, São Luís (MA), 2018.

CARVALHO, R. O.; TUBENTO, M. E. A. **Matriarcado africano: uma análise nos escritos dos feminismos.** Tensões Mundiais, [S. l.], v. 17, n. 33, p. 305–328, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/tensoesmundiais/article/view/3395>. Acesso em: 3 out. 2024.

CERRI, L. F. **OS CONCEITOS DE CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E OS DESAFIOS DA DIDÁTICA DA HISTÓRIA.** Revista de História Regional, [S. l.], v. 6, n. 2, 2007.

Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/rhr/article/view/2133>. Acesso em: 30 set. 2024.

CERRI, L. F. **Didática da História: uma leitura teórica sobre a História na prática**. DOI: 10.5212/Rev.Hist.Reg.v.15i2.264278. Revista de História Regional, [S. l.], v. 15, n. 2, 2010. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/rhr/article/view/2380>. Acesso em: 3 out. 2024.

CHALHOUB, Sy; PEREIRA, L. A. de M. Apresentação. In: CHALHOUB, Sidney; PEREIRA, Leonardo Affonso de M. (org.) **A história contada: capítulos de História social da Literatura no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998. p. 7- 13.

COLOMER, T., & CAMPS, A. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2002

DEBUS, E. S. D. **A escravização africana na literatura infantil e juvenil: lendo dois títulos**. Currículo sem Fronteiras, v.12, nº1, pp. 141-156, Jan/Abr 2012. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/debus.pdf> . Acesso em: 07 fev 2023.

FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 49ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, P. Leitura da palavra... leitura do mundo. O Correio da UNESCO, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 4-9, fev. 1991. Entrevista concedida a Marcio D'Olne Campos

FREITAS, M. T. . **Literatura e História**. São Paulo: Atual, 1986.

GAGO, M. **A aula-oficina na caminhada de aprender a ser professor de História**. Roteiro, [S. l.], v. 45, p. 1–18, 2020. DOI: 10.18593/r.v45i0.21736. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/21736>. Acesso em: 29 set. 2024.

GOMES, N. L. **Educação, raça e gênero: relações imersas na alteridade**. Cadernos Pagu (6-7). 1996, p.67-82.

HERNANDEZ, L. M. G. L. **A África na Sala de Aula: visita à história Contemporânea**. São Paulo: Selo Negro, 2005.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir—a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

JOVINO, I. S. **Literatura infanto- juvenil com personagens negros no Brasil**. In: SOUZA, F. e LIMA, M. N. (Org). **Literatura Afro-Brasileira**. Centro de Estudos Afro-Orientais, Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006

KI-ZERBO, J. (ed.). **História Geral da África: Metodologia e Pré- História da África** (volume I). 2ª ed. UNESCO. Brasília, DF, 2010.

LEE, P. **Literacia histórica e história transformativa. Educar em Revista**, Curitiba, n. 60, p. 107-146, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.45979>. Acesso em: 06. Março. 2024.

LE GOFF, J. **A História Nova**. In: NOVAIS, F.; SILVA, R. F. da (Org.). *Nova História em Perspectiva*. São Paulo: Cosac & Naify, 2011a.

LIMA, M. **História da África: temas e questões para a sala de aula. Cadernos Penesb**, nº 7. Niterói: Quartet/UFF, 2006. p. 71-105. Disponível em: <http://est.uff.br>. Acesso em: 05. Março. 2024.

MACEDO, J. R. **Desvendando a história da África**. Editora da UFRGS, 2008.

MANKE, L. S. **Leitura em aulas de História: práticas e possibilidades de ensino-aprendizagem**. Educação. Porto Alegre, Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 287-297, maio 2019. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-25822019000200287&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 04 abr. 2024. Epub 21-Jan-2020. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2019.2.28677>.

MARIOSIA, G. S.; REIS, M. da G. dos. **A influência da Literatura infantil afro-brasileira na construção das identidades das crianças**. Estação Literária, [S. l.], v. 8, n. 1Supl., p. 42-53, 2011. DOI: 10.5433/el.2011v8.e25625. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/estacaoliteraria/article/view/25625>. Acesso em: 14 jan. 2024.

MUNANGA, K. **Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje?**. Revista do Instituto de Estudos brasileiros, p. 20-31, 2015.

MUNANGA, Kabengele. **Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje?**. Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, n. 62, p. 20-31, dez. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rieb/a/WxGPWdcytJgSnNKJQ7dMVGz/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 28 out. 2022.

NASCIMENTO, E. L. **O tempo dos povos africanos**. Brasília: MEC/Ipeafro, 2017.

OLIVA, A. R. **A História da África nos bancos escolares: representações e imprecisões na literatura didática**. Estudos afro-asiáticos, v. 25, p. 421-461, 2003.

OLIVA, A. R. **Desafricanizar o Egito, embranquecer Cleópatra: silêncios epistêmicos nas leituras eurocêntricas sobre o Egito em manuais escolares de História no PNLD 2018**. Romanitas - Revista de Estudos Grecolatinos, [S. l.], n. 10, p. 26-63, 2017. DOI: 10.17648/rom.v0i10.18970. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/romanitas/article/view/18970>. Acesso em: 3 out. 2024.

PESAVENTO, S. J. **História & Literatura: uma velha-nova história**. Revista Nuevo-mundo – mundos nuevos. n. 6, 2006. Disponível em: <https://journals.openedition.org/nuevomundo/1560>. Acesso em: 14 janeiro. 2024.

ROCHA, H. A. B. **Aula de história: evento, ideia e escrita.** *História & Ensino*, [S. l.], v. 21, n. 2, p. 83–103, 2015. DOI: 10.5433/2238-3018.2015v21n2p83. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/23852>. Acesso em: 8 mar. 2024.

RÜSEN, J. **Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão.** *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 01, n. 02, p. 07-16, dez. 2006. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-4309200600020002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 17 jan. 2024.

RÜSEN, J. **Experiência, Interpretação, Orientação: as três dimensões da aprendizagem histórica.** Trad. Marcelo Fronza. In: BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende; SCHMIDT, M. A. (Org.). **Jörn Rüsen e o ensino de História.** Curitiba: Ed. UFPR, 2010b, p. 79-91.

RÜSEN, J. **História viva. Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico.** Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora UnB, 2007.

SANTOS, M. A. L. dos. **A expressão linguística dos saberes: aspectos da relação entre a aprendizagem da língua escrita e o desenvolvimento da consciência histórica.** In: Helenice Rocha; Marcelo Magalhães; Rebeca Gontijo. (Org.). *A escrita da História escolar - memória e historiografia.* 1aed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2009, v. 1, p. 213-234.

SCHMIDT, M. A. **A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula.** In: BITTENCOURT, C. (Org.). *O saber histórico na sala de aula.* São Paulo: Contexto, 2002.

SCHMIDT, M. A. M. S.. **Perspectivas da consciência histórica e da aprendizagem em narrativas de jovens brasileiros.** *Tempos Históricos.* Marechal Cândido Rondon, v. 12, n. 01, p. 81-96, jan./jun. 2008.

SCHOLL, C. J. **MATRIARCADO EM ÁFRICA: : UMA ANÁLISE SOBRE O PENSAMENTO DE CHEIKH ANTA DIOP E IFI AMADIUME.** *Revista de História Bilros: História(s), Sociedade(s) e Cultura(s)*, [S. l.], v. 6, n. 13, 2022. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/bilros/article/view/7886>. Acesso em: 25 ago. 2024.

SEVCENKO, N. **Literatura como missão, tensões sociais e criação cultural na Primeira República.** São Paulo: Brasiliense, 1983.

SOARES, M. **Natureza interdisciplinar da leitura e suas implicações na metodologia de ensino** (comunicação proferida na mesa-redonda na mesa-redonda com esse título). In: ABREU, M. (org.). *Leituras no Brasil.* Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 87-98.

SOARES, M. B. **O Mundo se Despedaça: anticolonialismo, literatura e ensino de História da África;** 2023; Dissertação (Mestrado em Mestrado Profissional em

Ensino de história) - Universidade Federal do Ceará,; Orientador: Leandro Santos Bulhões de Jesus;

SOLÉ, I. **Estratégias de Leitura**. Porto Alegre: Artmed, 6ª ed., 1998. (Cap. 4 O ensino de Estratégias de Compreensão Leitora).

SOUZA, M. M. e. **Algumas impressões e sugestões sobre o ensino de História da África**. Revista História Hoje, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 17–28, 2017. DOI: 10.20949/rhhj.v1i1.3. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/3>. Acesso em: 2 jan. 2024.

SPERANDIO, A.; ANUNCIAÇÃO, A. P. **Aula-oficina: uma proposta de utilização de documentos históricos em sala de aula**. História & Ensino, [S. l.], v. 18, n. esp, p. 131–156, 2012. DOI: 10.5433/2238-3018.2012v18nespp131. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/13251>. Acesso em: 22 ago. 2024.

SPINILLO, A. G. (1994). **Estudos de treinamento e variações experimentais**. Temas de Psicologia, 3, 43-56.

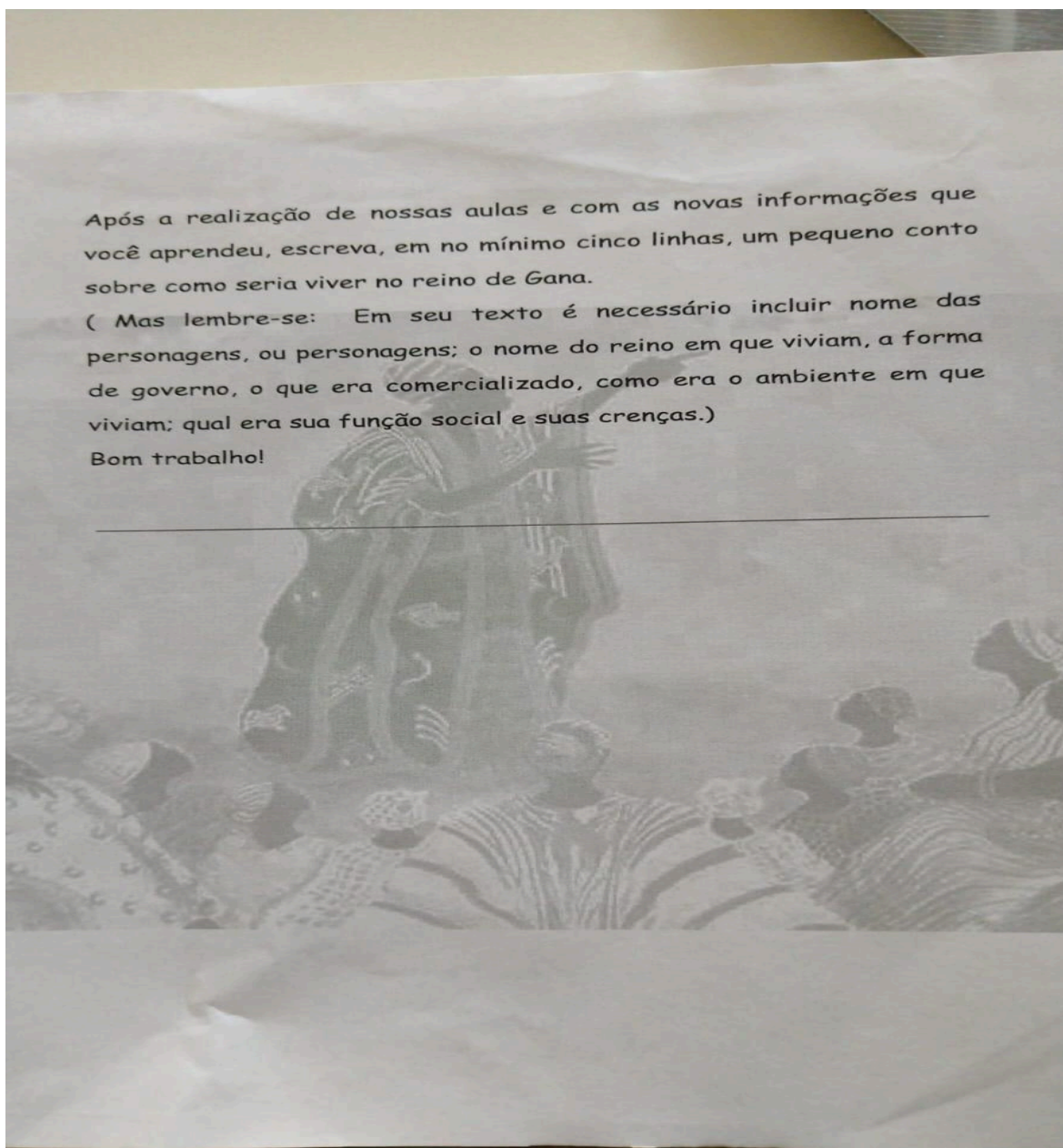
VIEIRA, M. P. A. PEIXOTO, M. R. C. KHOURY, Y. M. A. **A pesquisa em história**. São Paulo: Ática, 2007.

XAVIER, E. S.; CUNHA, M. F.. **Ensino e História: o uso das fontes históricas como ferramentas na produção de conhecimento histórico**. (s/d), p. 639-654. Disponível: http://www.uel.br/eventos/sepech/sumarios/temas/ensino_e_historia_o_uso_das_fontes_historicas_como_ferramentas_na_producao_de_conhecimento_historico.pdf. Acesso em [14 de de Janeiro de. 2024].

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

Anexos

Anexo A- Instrumento de Coleta de Dados II – Produção de um conto



Anexo B- Instrumento de Coleta de Dados - Questionário

Aula: História.
Turma: 61
Professora: Larissa Azevedo da Silva.
Ano: 2023

Bom dia, hoje nós vamos aprender juntos sobre o continente Africano, mas antes gostaria de saber o que você já sabe sobre esse grande continente que fica tão próximo do Brasil, para isso precisamos que você responda com as suas palavras essas perguntas, muito obrigada!

- 1) Você já ouviu falar do continente Africano? Onde?
- 2) Você tem interesse em saber mais sobre o continente Africano? Por que?
- 3) O que você sabe sobre a História da África?
- 4) O que você gostaria de saber mais sobre História da África?

Anexo C- Resposta ao Questionário

Aula História

Turno: 60

Professora: Larissa Aparecida de Silva

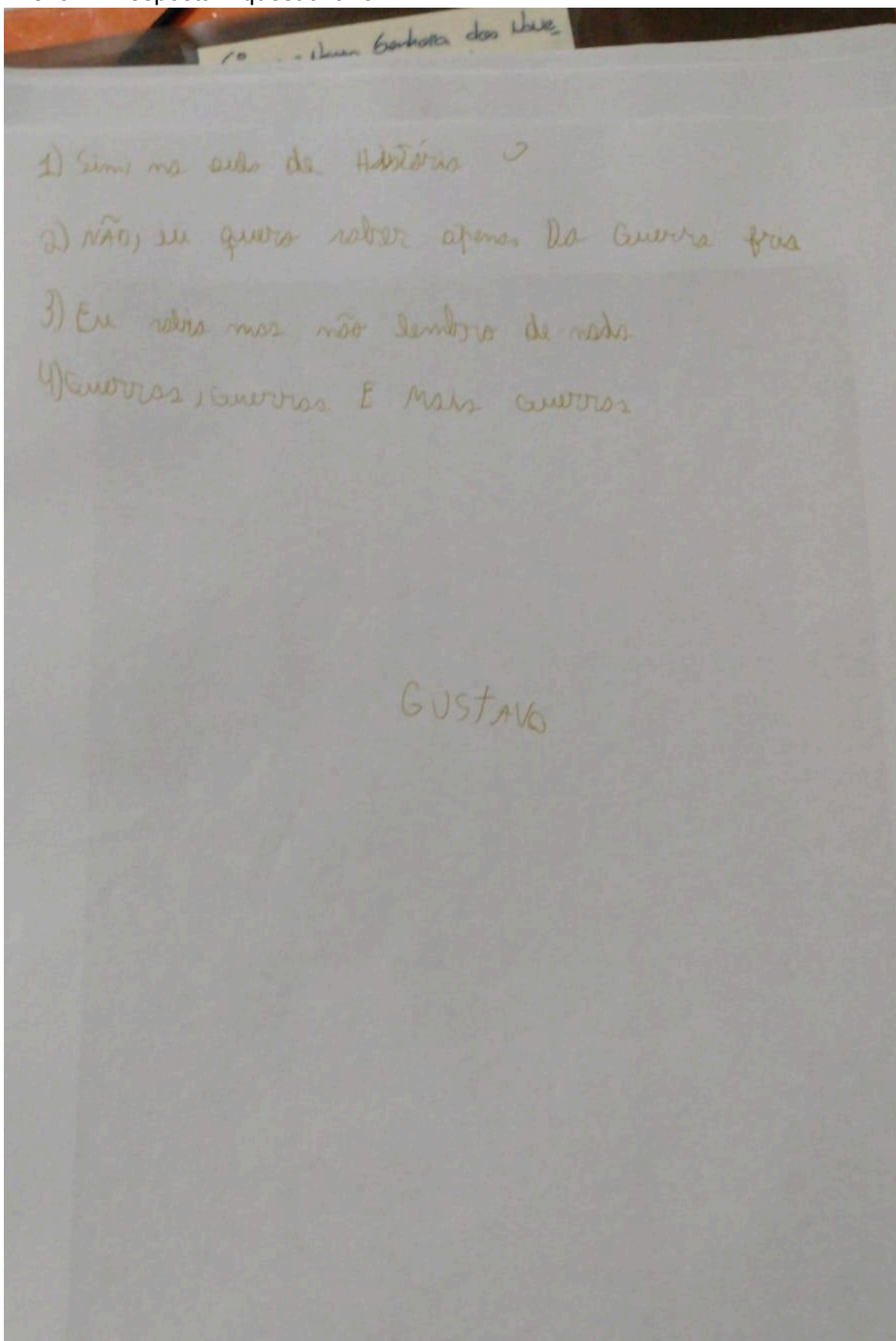
Ano: 2023

Bom dia, hoje nós vamos aprender juntos sobre o continente Africano, mas antes gostaria de saber o que você já sabe sobre esse grande continente que fica tão próximo do Brasil, para isso precisamos que você responda com as suas palavras essas perguntas, muito obrigada!

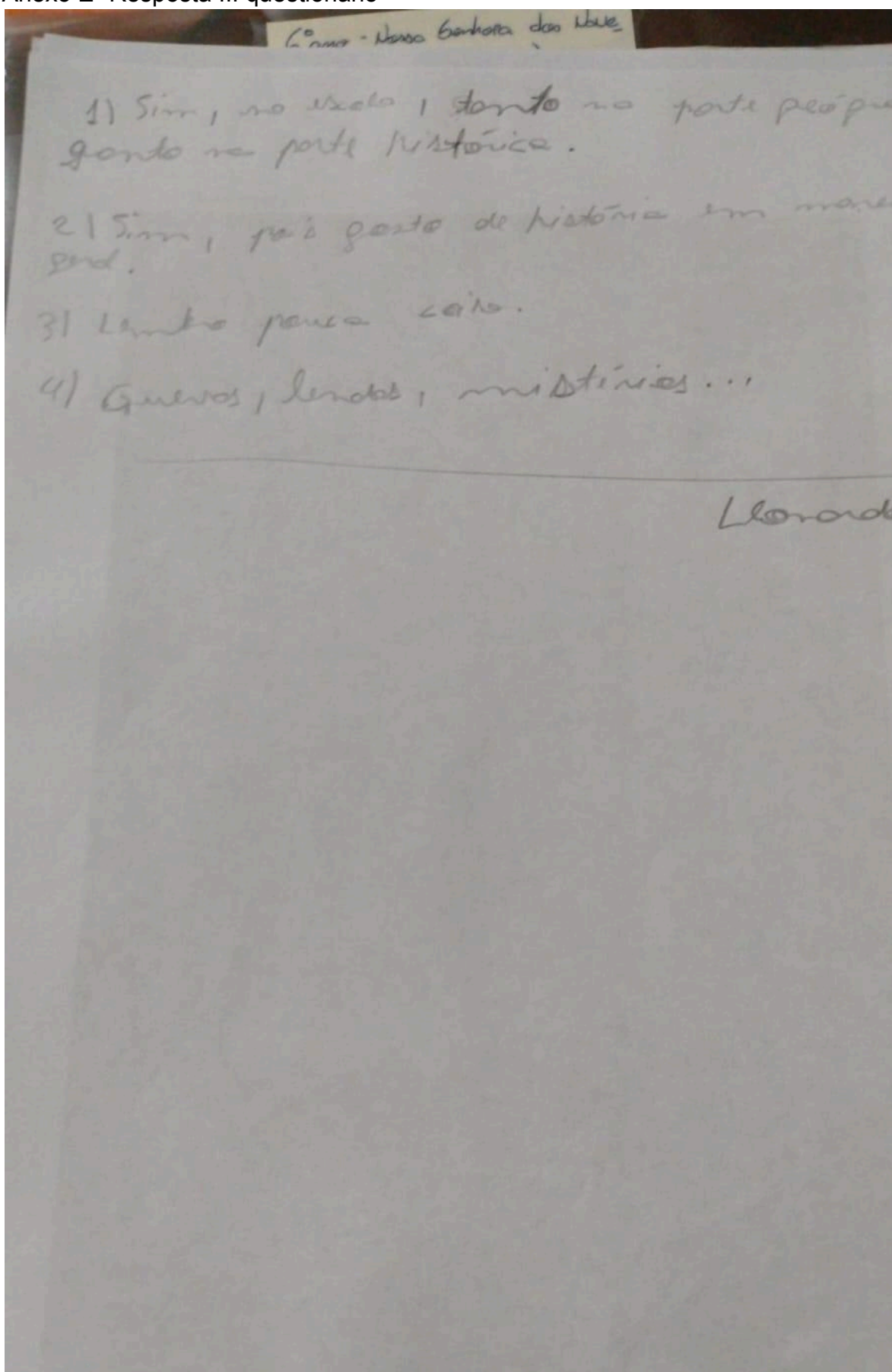
- 1) Você já ouviu falar do continente Africano? Onde?
- 2) Você tem interesse em saber mais sobre o continente Africano? Por que?
- 3) O que você sabe sobre a História da África?
- 4) O que você gostaria de saber mais sobre História da África?

- 1) Sim, na internet e em aula.
- 2) Sim, porque sempre me interessei por
- 3) Sei um pouco sobre os religiões e a cultura
- 4) Gostaria de saber mais da cultura

Anexo D- Resposta II questionário



Anexo E- Resposta III questionário



Anexo F- Resposta IV questionário

RUBRICO

Aula: História.
Turma: 61
Professora: Larissa Azevedo da Silva.
Ano: 2023

Bom dia, hoje nós vamos aprender juntas sobre o continente Africano, mas antes gostaria de saber o que você já sabe sobre esse grande continente que fica tão próximo do Brasil, para isso precisamos que você responda com as suas palavras essas perguntas, muito obrigada!

- 1) Você já ouviu falar do continente Africano? Onde? *sim, no Brasil*
- 2) Você tem interesse em saber mais sobre o continente Africano? Por que? *sim, porque quero saber mais sobre a cultura e a história*
- 3) O que você sabe sobre a História da África? *que foi o berço da humanidade*
- 4) O que você gostaria de saber mais sobre História da África? *quero saber mais sobre a cultura e a história*

Anexo G- Resposta V relatório

Aula: História.

Turma: 61

Professora: Larissa Azevedo da Silva.

Ano: 2023

MURIEL.

Bom dia, hoje nós vamos aprender juntos sobre o continente Africano, mas antes gostaria de saber o que você já sabe sobre esse grande continente que fica tão próximo do Brasil, para isso precisamos que você responda com as suas palavras essas perguntas, muito obrigada!

- 1) Você já ouviu falar do continente Africano? Onde? *sim na escola.*
- 2) Você tem interesse em saber mais sobre o continente Africano? Por que? *sim porque eu queria coisas novas.*
- 3) O que você sabe sobre a História da África? *nada.*
- 4) O que você gostaria de saber mais sobre História da África? *tudo.*

Anexo H- Resposta VI questionário

Aula: História.

Turma: 61

Professora: Larissa Azevedo da Silva.

Ano: 2023

Bom dia, hoje nós vamos aprender juntos sobre o continente Africano, mas antes gostaria de saber o que você já sabe sobre esse grande continente que fica tão próximo do Brasil, para isso precisamos que você responda com as suas palavras essas perguntas, muito obrigada!

- 1) Você já ouviu falar do continente Africano? Onde?
Sim, na escola
- 2) Você tem interesse em saber mais sobre o continente Africano? Por que?
Sim, porque é interessante.
- 3) O que você sabe sobre a História da África?
Não me lembro!!
- 4) O que você gostaria de saber mais sobre História da África?
tudo

Anexo I- Resposta VII questionário TCC

Aula: História.

Turma: 61

Professora: Larissa Azevedo da Silva.

Ano: 2023

Bom dia, hoje nós vamos aprender juntos sobre o continente Africano, mas antes gostaria de saber o que você já sabe sobre esse grande continente que fica tão próximo do Brasil, para isso precisamos que você responda com as suas palavras essas perguntas, muito obrigada!

- 1) Você já ouviu falar do continente Africano? Onde?
Sim, na escola
- 2) Você tem interesse em saber mais sobre o continente Africano? Por que?
Sim, porque é interessante.
- 3) O que você sabe sobre a História da África?
Não me lembro!!
- 4) O que você gostaria de saber mais sobre História da África?
tudo

Anexo J- Resposta VIII questionário

Aula: História.

Turma: 61

Professora: Larissa Azevedo da Silva.

Ano: 2023

Marcos

Bom dia, hoje nós vamos aprender juntos sobre o continente Africano, mas antes gostaria de saber o que você já sabe sobre esse grande continente que fica tão próximo do Brasil, para isso precisamos que você responda com as suas palavras essas perguntas, muito obrigada!

- 1) Você já ouviu falar do continente Africano? Onde? *No Brasil*
- 2) Você tem interesse em saber mais sobre o continente Africano? Por que?
- 3) O que você sabe sobre a História da África? *quase nada*
- 4) O que você gostaria de saber mais sobre História da África? *Tudo*

2) sim por que é bom

Anexo K- Narrativa I construída por estudante



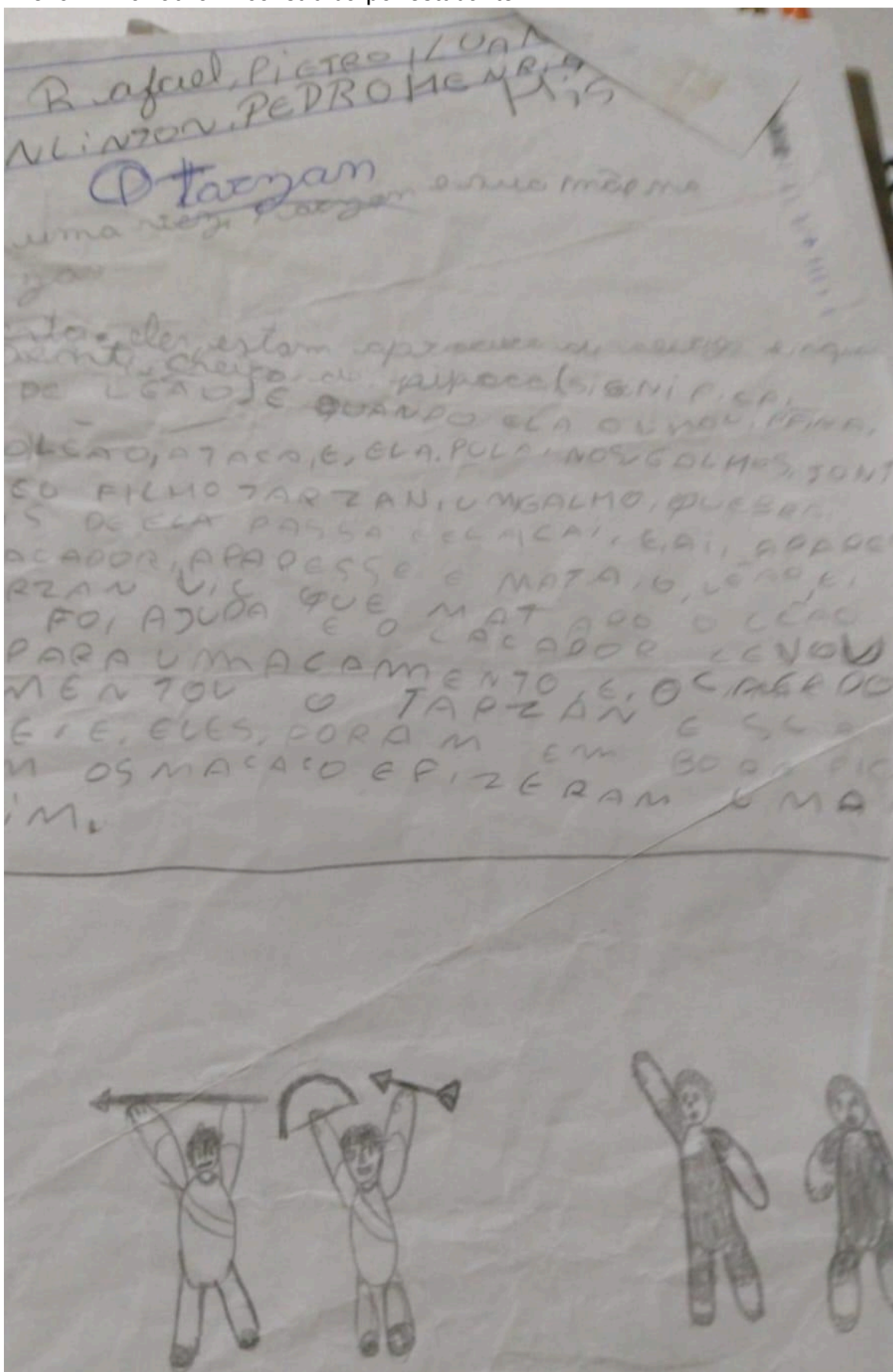
Anexo L- Narrativa II construída por estudante

data: _____
 () () () () () () ()

Saranna Populca
curram

Um belo dia eu e minha mãe embarcamos no mar
 sabendo de verdade e acordamos com gritos de desespero.
 E eu me lembro Helina tinha 13 anos e não com minha mãe no mar.
 Aí lá tinha um animal misterioso que ninguém
 sabia quem era aquilo então perguntei para alguns
 perguntei para uma mulher (digo, mulher que estava no lado de cá da
 cabana, de lá também não sabia quem era aquele animal, então eu
 voltei para minha cabana então ouvi um miado muito muito
 para lá para não abanar nada com ela, ela concordou.
 Então o tempo foi passando e foi (ouvi) (ouvi) (digo, mantendo o modo
 de ler e ouvir tudo (ouvi) (ouvi) (digo, ouvindo de longe) (ouvi) (ouvi)
 No outro dia eu fui para trabalhar e minha
 mãe ficou trabalhando em barbaço (ouvi) (digo) (ouvi) (ouvi) (ouvi)
 com comida para mim e minha mãe, fomos comer.
 Escutamos batidas lá fora eu fui ver quem era
 aquele que era o bicho mas não era nada, fiquei
 tranquila muito mais tranquila e voltei a trabalhar
 com minha mãe e todos os dias voltamos bem e
 com comida para nós.

Anexo M- Narrativa III construída por estudante



Anexo N- Narrativa IV construída por estudante

Desde logo, surgiram os jogos olímpicos,
 que eram realizados no monte olímpico
 (residência de Zeus).

No âmbito simbólico da mitologia grega,
 existem diversos mitos, logo a seguir abordamos
 o mito originário do ilha de Creta (grecia).
 Segundo conto nos relatos históricos, nos descobre
 ter os relíquias deixadas pelos gregos,
 na ilha de Creta existe um labirinto
 intemporal: também houve quem entrou
 no labirinto conseguiu encontrar a saída.

Além disso, estar perdido dentro do labirinto
 é tomado perigoso em razão do presépio
 do figura mítica de Minotauro, que ali
 habitava.

O minotauro, na representação mitológica,
 tinha o corpo humano e a cabeça de
 touro. Esse mito surgiu após o dia
 rato de Creta para Atenas: o Minotauro
 se encontrava dentro do labirinto para
 receber oferendas que Atenas pagava a
 Creta todo os anos. sempre quando os
 gregos tinham problemas sérios, eles costumam
 ser os deuses por meio dos oráculos
 que interpretavam para os reis de
 nos e que os deuses queriam.

Os principais deuses cultuados pelos
 gregos antigos eram: Zeus (principal de
 justiça) os outros deuses e os homens
 Hera (esposa de Zeus), Hades (senhor do
 inferno),

Anexo O- Narrativa V construída por estudante

9.0

Bem na mitologia grega existia uma deusa do brilho e do amor e deus chamado Hércules e o filho de Zeus e deusa dos deuses e também era deusa da sexualidade. Então um governo militar tinha um reino com uma deusa e um militar que veio para eles e falaram com muitas e muitos e o crédito tinha uma religião usando, usando e como religião afro-brasiliana que sintetiza o culto aos orixás e os demais deuses das religiões africanas. Eles governam o reino com o uso de calções, roupas e eles substituíram o trabalho de uma mulher de idade e Rio de Janeiro e os dados viriam em Rio e no estado de alguns comitês como a guarda de xelers e esta matéria e meta-células e alguns vários línguas tipo Inglês, português, espanhol, francês e tinham vários que não tinham feito no momento, Rollins, Proliferação, Proliferação e o governo no Brasil mudou e tem finanças suas são

① - muito interessante essa mistura de ORIXÁ com mitologia Grega!

- falta o nome!

Anexo P- Narrativa VI construída por estudante

et made infinit lead 10,0

debe forma deidade com mendas de fatura deca e ~~com~~ comeca
maga tempo e 200 dias, moga de tempo e a radadura, ~~com~~
comeca fatura de omor e fatura de tje

genome e ~~com~~ deidade por um ~~com~~ no e fatura da raia
e que qumora a fatura de deca com a raia de com a fela
()

1 me Pade fatura em comitor
2 me Pade fatura a raia
3 me Pade fatura em de 24 and
4 me Pade fatura em mucha
5 me Pade fatura raia e me Pade de raia

deca afugatei todos com que raia
2 todos com que raia
3 afugatei em raia
4 raia a raia
5 fatura e fura fura

mulher, Outra,
na voce deve ligar

Muito Bom!
Parabens pelo trabalho!!!

love
amor
amor
amor