

ADRIANA CRISTINA AGUIAR RODRIGUES
EDLA CRISTINA RODRIGUES CALDAS
NICIA PETRECELI ZUCOLO
PROVIDENCE BAMPOKY

LITERATURAS AFRICANAS E LITERATURA AFRO-BRASILEIRA

PRÁTICAS LEITORAS PARA A SALA DE AULA



NEPAN



Edufac

Literaturas africanas e literatura afro-brasileira: práticas leitoras para a sala de aula

Adriana Cristina Aguiar Rodrigues
Edla Cristina Rodrigues Caldas
Nícia Petreceli Zucolo
Providence Bampoky
(Orgs.)



Literaturas africanas e literatura Afro-brasileira: práticas leitoras para a sala de aula

Adriana Cristina Aguiar Rodrigues

Edla Cristina Rodrigues Caldas

Nicia Petreceli Zucolo

Providence Bampoky

(Org.)

Copyright © Edufac • 2023 • *Feito Depósito Legal*

Editora da Universidade Federal do Acre - Edufac

Rod. BR364, Km 04 • Distrito Industrial

69920-900 • Rio Branco • Acre

Editora Afiliada



Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

Diretor da Edufac

Gilberto Mendes da Silveira Lobo

Coordenadora Geral da Edufac

Ângela Maria Poças

Conselho Editorial - Consedufac

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

Coordenadora Comercial e Serviços de Editoração

Ormifran Pessoa Cavalcante

Diagramação e Design Editorial

Marcelo Alves Ishii

As informações, opiniões e conceitos expressos nesta obra, bem como a exatidão dos dados, referências, redação e revisão textual são de inteira responsabilidade do(s) autor(es).



N E P A N

Editora do Núcleo de Estudos das Culturas Amazônicas e Pan-Amazônicas

www.nepaneditora.com.br | editoranepan@gmail.com

Diretor administrativo: Marcelo Alves Ishii

Conselho Editorial: Agenor Sarraf Pacheco (UFPA), Ana Pizarro (Universidade de Santiago do Chile), Carlos André Alexandre de Melo (Ufac), Elder Andrade de Paula – (Ufac), Francemilda Lopes do Nascimento (Ufac), Francielle Maria Modesto Mendes (Ufac), Francisco Bento da Silva (Ufac), Francisco de Moura Pinheiro (Ufac), Gerson Rodrigues de Albuquerque (Ufac), Hélio Rodrigues da Rocha (Unir), Hideraldo Lima da Costa (Ufam), João Carlos de Souza Ribeiro (Ufac), Jones Dari Goetttert (UFGD), Leopoldo Bernucci (Universidade da Califórnia), Livia Reis (UFF), Luís Balkar Sá Peixoto Pinheiro (Ufam), Marcela Orellana (Universidade de Santiago do Chile), Marcello Messina (UFPB/Ufac), Marcia Paraquett (UFBA), Marcos Vinicius de Freitas Reis (Unifap), Maria Antonieta Antonacci (PUC-SP), Maria Chavarria (Universidade Nacional Maior de São Marcos, Peru), Maria Cristina Lobregat (Ifac), Maria Nazaré Cavalcante de Souza (Ufac), Miguel Nenevé (Unir), Raquel Alves Ishii (Ufac), Sérgio Roberto Gomes Souza (Ufac), Sidney da Silva Lobato (Unifap), Tânia Mara Rezende Machado (Ufac).



Wilson Miranda Lima
Governador do Estado do Amazonas

Secretaria de
**Desenvolvimento
Econômico, Ciência,
Tecnologia e Inovação**

Serafim Corrêa
Secretário de Estado de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação - SEDECTI



Márcia Perales Mendes Silva
Diretora-Presidente da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas



PPGL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS



UFAM

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

L775

Literaturas africanas e literatura afro-brasileira: práticas leitoras para a sala de aula / organizador Adriana Cristina Aguiar Rodrigues [et. al.]. – Rio Branco: Nepan Editora, Edufac, 2023.

207 p. : il.

E-book no formato PDF.

Inclui referências bibliográficas

ISBN: 978-65-89135-95-1 – Nepan Editora

ISBN: 978-65-88975-69-5 – Edufac

1. Literatura africana. 2. Literatura afro-brasileira. 3. Práticas de leituras. I. Rodrigues, Adriana Cristina. II. Título.

CDD 22. ed. Af869.09

Bibliotecária Maria do Socorro de O. Cordeiro – CRB 11/667



Secretaria de
**Desenvolvimento
Econômico, Ciência,
Tecnologia e Inovação**



AMAZONAS
GOVERNO DO ESTADO

Esta obra foi financiada pelo governo do Estado do Amazonas com recursos da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas - Fapeam

SUMÁRIO

PREFÁCIO	9
As organizadoras.	
APRESENTAÇÃO	17
Elen Karla Sousa da Silva	

LITERATURAS AFRICANAS NA SALA DE AULA

<i>ORGIA DOS LOUCOS</i>, DE UNGULANI BA KA KHOSA: UMA PROPOSTA MULTIDISCIPLINAR PARA DISCENTES DO ENSINO MÉDIO.....	21
Fernanda Gallo (UNICAMP/PPGTHL/FAPESP)	
Chimanda Adichie	
NARRATIVAS DE GUERRILHA: UM ESTUDO SOBRE O NARRADOR COMO INCENTIVO ÀS PRÁTICAS LEITORAS	34
Emanuelle Antunes Valente (UEA/PPGLA)	
Renata Beatriz B. Rolon (UEA/PPGLA)	
POR UMA PRÁTICA DE LEITURA LITERÁRIA DECOLONIAL: REFLEXÕES E PROPOSIÇÕES COM <i>OMBELA</i>, DE ONDJAKI.....	42
Stéfane de Almeida dos Santos (UFPB/PPGL)	
Daniela Maria Segabinazi (UFPB/PPGL)	
CONVERSA COM QUEM GOSTA DE ENSINAR SOBRE <i>UMA ESCURIDÃO BONITA</i>: PROPOSTA DIALÓGICA DE PRÁTICA LEITORA PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS A PARTIR DA OBRA DO AUTOR ANGOLANO ONDJAKI.....	55
Adriana Cristina Aguiar Rodrigues (UFAM/PPGL)	
Edla Cristina Rodrigues Caldas (UFAM/FACED)	

LITERATURA AFRO-BRASILEIRA NA SALA DE AULA

OS DIAS DE CAROLINA: TRAJETÓRIAS DE VIDA EM PRÁTICAS DE MEMÓRIA NA SALA DE AULA	70
Elaine Pereira Andreatta (UEA/UNICAMP/PPGLA/FAPEAM)	
<i>AZIZI, O MENINO VIAJANTE</i>, DE CONCEIÇÃO EVARISTO, E <i>DA MINHA JANELA</i>, DE OTÁVIO JÚNIOR: POSSIBILIDADES DE ABORDAGENS NA SALA DE AULA.....	91
Elen Karla Sousa da Silva (UEMA/PPGL)	

PONCIÁ VICÊNCIO, A MENINA SAÍDA DO BARRO, QUE CHOROU NA BARRIGA DA MÃE, FEZ A TRAVESSIA NO ARCO-ÍRIS E DESEJOU COMER ESTRELAS: PRÁTICAS DE LETRAMENTO PARA O ENSINO MÉDIO.....	111
Maria Luiza Germano de Souza (UFAM/FLET)	
AUTORIA DE UM CORPO-HISTÓRIA: CONSTRUÇÃO DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA A PARTIR DAS ESCRIVIVÊNCIAS DE CONCEIÇÃO EVARISTO	123
Bianca Vieira (UFAM/PPGL)	
Ediane Mendes (UFAM/PPGL)	
Maicol Barbosa (UFAM/PPGL)	
Adriana Cristina Aguiar Rodrigues (UFAM/PPGL)	
LITERATURA, ENSINO E REPRESENTATIVIDADE: FUNDAMENTOS E PROPOSTA DIDÁTICA PARA O ENSINO MÉDIO A PARTIR DO CONTO “METAMORFOSE”, DE GENI GUIMARÃES.....	135
Teresa Maciel Ferreira (UEA/PPGLA)	
Allison Leão (UEA/PPGLA)	
PROXIMIDADE VIVENCIAL: UM CAMINHO ESCRIVIVENTE NA FICÇÃO CURTA DE MIRIAM ALVES	154
Luciana Priscila dos Santos Carneiro (UFPB/PPGL)	
Sávio Roberto Fonseca de Freitas (UFPB/PPGL)	
O AVESSO DA PELE, DE JEFERSON TENÓRIO: UMA PROPOSTA DE LEITURA PARA A SALA DE AULA	169
Júlia Lima Rocha (UFAM/PPGL)	
Nícia Petreceli Zucolo (UFAM/PPGL)	
CLUBE DE LEITURA: <i>HEROÍNAS NEGRAS BRASILEIRAS EM 15 CORDÉIS</i>, DE JARID ARRAES, PARA ALUNOS DE 6º A 9º ANO	177
Fátima Maria da Rocha Souza (UEA/UNICAMP/PPGLA)	
LITERATURA AFRO-BRASILEIRA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: PROPOSTA DE ATIVIDADES E REFLEXÕES EM TORNO DE JUVENTUDES E ESPAÇOS URBANOS NA OBRA DE GEOVANI MARTINS.....	192
Laís de Oliveira Moreira (UFAM/PPGL)	
Cacio José Ferreira (UFAM/PPGL)	
SOBRE AS ORGANIZADORAS	201
SOBRE AUTORAS E AUTORES	203

PREFÁCIO

Fruto do projeto de pesquisa intitulado “Literaturas e culturas indígena, afro-brasileira e africana no ensino básico no estado do Amazonas: práticas leitoras”, financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas, por meio do Programa Humanitas, edital 005/2022, este material que você tem em mãos, ao aliar reflexões teóricas a reflexões sobre práticas docentes, tem como preocupação fundamental a construção de caminhos didático-metodológicos a serem percorridos por nós, educadoras e educadores, para que se efetivem, na educação básica, práticas leitoras cujo foco se situe em culturas e textos literários historicamente tangidos para fora do cânone, a saber aqueles textos de autoria indígena, afro-brasileira e africana.

O Projeto, cujo objetivo fulcral era investigar estratégias de práticas leitoras voltadas para a educação básica no estado do Amazonas, com foco nas literaturas e nas culturas indígena, afro-brasileira e africana, surgiu no bojo de discussões teórico-epistemológicas que ganharam fôlego a partir do último quartel do século XX, nomeadamente os Estudos Pós-Coloniais, Culturais e Decoloniais, bem como no bojo de ações empreendidas por movimentos das comunidades negra e indígena no Brasil, que acabaram por desaguar na aprovação, em 2003 e em 2008, das leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008. Essa legislação altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tornando obrigatório, no currículo oficial dos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, oficiais e particulares, o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.

Nesse intuito, a legislação estabelece que o conteúdo programático incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses povos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o indígena na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. Além disso, determina que os conteúdos serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.

Completados, em 2023, vinte anos da publicação da 10.639, e quinze anos da 11.645, e apesar de consideráveis avanços manifestados no estabelecimento de programas, documentos legais e pesquisas desenvolvidas no âmbito da Pós-Graduação no Brasil – tais como o Programa Nacional Biblioteca na Escola, que passa a incluir obras de autores e de temáticas indígenas e afro-brasileiras; e a Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico/Raciais

–, a legislação ainda passa ao largo das práticas de muitas instituições da educação básica e da superior e ainda representa um desafio para docentes e outros agentes que congregam o sistema de educação, particularmente no estado do Amazonas.

É nesse contexto que este livro se insere, isto é, na necessidade de atender às reflexões epistemológicas, às demandas socioculturais e à legislação vigente, ofertando aos educadores e às educadoras (em atuação ou em formação) ferramentas que auxiliem na inclusão das temáticas indígena, afro-brasileiras e africanas em sala de aula. De tal modo, a nossa proposta, buscou, a um só tempo, promover o debate teórico-epistemológico voltado para a problematização de estratégias de práticas leitoras, como também promover o desenvolvimento de ferramentas de letramento literário¹, de que possam lançar mão docentes de escolas no Amazonas (e além) na promoção de uma formação ética, plural, étnico-racial e descolonizada.

No que diz respeito à metodologia, o projeto partiu de uma abordagem qualitativa, privilegiando processos decorrentes das relações entre pessoas e das diversas práticas sociais vivenciadas nessas relações. Ao considerar tais processos e as práticas sociais que se pretendia estudar, a investigação realizou-se por meio da pesquisa participante² em que os sujeitos da pesquisa são colaboradores em todas as etapas da construção do conhecimento. Fundamentando-nos neste conceito, promovemos cinco rodas de conversa e um minicurso entre pesquisadores, professores e alunos e alunas dos cursos de licenciatura em Pedagogia, Letras, História e outras áreas afins, com foco em práticas leitoras e em temas das literaturas e culturas indígena, afro-brasileira e africana na educação básica. Essas rodas, conformando a metodologia por nós adotada, serviram como espaços de construção dialógica de saberes entre professores, pesquisadores e futuros docentes.

A pesquisa incluiu ainda duas oficinas, realizadas na UFAM, ofertadas a oitenta professores das redes municipal, estadual e privada de Manaus. Além destas, duas oficinas, realizadas na segunda etapa da pesquisa – a primeira, de literatura indígena, e a segunda, de literatura africana – em uma escola ribeirinha localizada no assentamento Nazaré, no rio Amazonas, a 60 quilômetros da capital amazonense. Desta vez, o público-alvo eram trinta e cinco educandos e educandas do 6º ao 9º ano, em turmas multisseriadas. Nosso intuito, nesse momento, era aprimorar os métodos que já vínhamos desenvolvendo desde as rodas de conversa, colocando os debates teóricos e as práticas leitoras em uma realidade tão singular quanto a da Amazônia.

Ao todo, ao longo da pesquisa participante, realizada entre os anos de 2022 e 2023, nossas atividades alcançaram mais de quatrocentos sujeitos-participantes no que se constituiu como nosso laboratório de práticas e campo de investigação. Além desses, participaram, enquanto formadores, professores-pesquisadores de diferentes áreas, como Pedagogia, Letras, História, e de diferentes instituições e níveis de ensino, dentre as quais a Universidade Federal do Amazonas (FLET – CLLLP/PPGL; FAGED – DAPLAN, PPGE, Departamento de Educação Escolar Indígena; PPGAS), a Universidade do Es-

1 Cosson, Letramento literário 2006.

2 Brandão, Pesquisa participante, 1999.

tado do Amazonas (Escola Normal Superior; EST; PPGLA), a Universidade Federal do Pará (PPGL/UFPA), a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP/IEL/PPGTHL/PPGLA), a Universidade Federal da Paraíba (PPGL/UFPB), a Universidade Estadual do Maranhão (PPGL/UEMA), a Secretaria Municipal de Educação (SEMED-Manaus) e a Secretaria Estadual de Educação (SEDUC-AM), por meio da participação de docentes/formadores. Aliás, essa foi uma preocupação nossa, envolver professores que atuam na educação básica, tanto como formadores, pesquisadores, quanto como participantes da pesquisa.

Esse processo deu origem a diversos textos, reunidos e organizados em dois volumes. O primeiro volume volta-se para a literatura indígena. Este segundo volume, que você tem em mãos, centra-se em práticas leitoras com foco nas literaturas africanas e na literatura afro-brasileira. A primeira parte, “Literaturas africanas na sala de aula”, engloba quatro capítulos, que se voltam para produções literárias e culturais de dois países: Moçambique e Angola.

Fernanda Gallo, destacando a importância de olharmos o continente africano em sua realidade complexa e dinâmica, volta-se para um dos autores fundamentais da literatura moçambicana, Ungulani Ba Ka Khosa, apresentando-nos a biografia do escritor, em diálogo com a própria história de Moçambique, marcada pela colonização portuguesa e, no pós-independência, por crises profundas, o que inclui práticas de violência que reverberam fortemente no conteúdo da obra de Ba Ka Khosa. É a partir dessa relação alinhavada entre experiência biográfica autoral, história de Moçambique e os enredos e personagens dos contos que integram *Orgia dos loucos* que Gallo justifica a escolha desse autor e dessa obra para a propositura de um projeto multidisciplinar, abarcando as disciplinas de História, Artes e Língua Portuguesa, com discentes do terceiro ano do Ensino Médio. Dialogando com as competências e habilidades dispostas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Gallo propõe uma série de atividades a serem desenvolvidas por docentes dessas três diferentes áreas, em torno da História e da cultura de Moçambique, vistas a partir da produção literária (no caso o livro de contos de Ba Ka Khosa) e artística contemporânea (com inclusão de diferentes linguagens, mídias e artistas, como Malangatana, Ricardo Rangel, Gonçalo Mabunda, Mano Azagaia, dentre outros).

Já os textos de Emanuelle Antunes Valente e Renata Beatriz B. Rolon, de Stéfane de Almeida dos Santos e Daniela Maria Segabinazi e de Adriana Cristina Aguiar Rodrigues e Edla Cristina Rodrigues Caldas focalizam a literatura angolana. No caso específico do capítulo de Emanuelle Valente e Renata Rolon, as autoras visitam *Mayombe*, do escritor Pepetela, propondo a construção de caminhos que visem à fruição, mas também à ampliação do universo histórico e cultural de discentes no que diz respeito às relações entre Brasil e Angola/África. Tal processo pode ser operado, conforme as autoras, por intermédio das múltiplas vozes de que se nutre o romance de Pepetela, cujo foco reside no período de luta pela libertação de Angola, em um enredo engendrado pela experiência de

personagens e narradores-guerrilheiros do Movimento Popular pela Libertação de Angola (MPLA), atravessados por diferentes subjetividades, identidades e etnias, enquanto lutam para construir a nação angolana livre e independente, mas também plural.

Outros dois textos focalizam narrativas de autoria de Ondjaki. Santos e Segabinazi, ao assumirem uma perspectiva teórico-epistemológica Decolonial, tomam a obra *Ombela: a origem das chuvas* (que integra as obras distribuídas às escolas públicas pelo PNLD Literário), para com ela e a partir dela apresentar uma reflexão sobre a literatura infantil de autoria africana em sala de aula e para, em diálogo com as noções de círculo de leitura, propor caminhos para a mediação de práticas de leitura literária para o 4º e 5º anos da educação básica. Já Adriana Rodrigues e Edla Caldas, em sintonia com perspectiva dialógica de Paulo Freire, apresentam-nos uma proposta de oficina de leitura e escrita voltada para educandos e educandas, em turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA), inseridos no sistema socioeducativo no Amazonas. Para tanto, centram-se as autoras na obra *Uma escuridão bonita*, para, no céu da Amazônia, pensar o céu de Angola (ou vice-versa) e, nesses universos (históricos, socioeconômicos), tecer reflexões sobre a travessia da noite, da vida, dos universos humanos, constituídos por memórias, emoções, afetos e vivências subjetivas, atravessadas, por sua vez, pelo fio da história política, econômica, coletiva. Nesse céu, de Manaus ou de Luanda, propõe-se, ao longo das atividades elaboradas em torno da obra literária, motivar a projeção de imaginários futuros e neles, futuros, individuais e coletivos, sonhados pelos sujeitos educandos.

A segunda parte do livro, “Literatura afro-brasileira”, reúne nove capítulos cujo conteúdo se volta para obras de Carolina Maria de Jesus (1914), Conceição Evaristo (1946), Geni Guimarães (1947), Miriam Alves (1952), Jeferson Tenório (1977), Jarid Arraes (1991) e Geovani Martins (1991). Tais capítulos foram dispostos conforme uma concepção própria das culturas africanas e afro-brasileiras, isto é, dos/das escritores/escritoras mais-velhos/velhas aos/às miúdos/miúdas, ou seja, daquela geração que entrou em cena desde a primeira década do século XX, com Carolina, percorrendo toda a primeira e a segunda metade do século (com Conceição, Geni e Miriam), àquela geração que, nascida na última década do Novecentos e ressoando a ancestralidade, vem continuamente resistindo e renovando a literatura e a cultura afro-brasileira (Jeferson, Jarid e Geovani).

Abrindo, portanto, essa segunda parte do livro, Elaine Andreatta nos apresenta práticas (leitoras) de memória, subsidiadas pela obra e pela trajetória de Carolina Maria de Jesus. Tomando o gênero diário e o gênero (auto)biográfico que estruturam a obra *Quarto de despejo*, Andreatta desenvolve proposta didático-metodológica, na perspectiva interacionista e dialógica de linguagem, sugerindo a técnica de oficina de leitura e de escrita para o trabalho com os gêneros memorialísticos ou narrativas de introspecção, na modalidade EJA, segundo segmento, podendo, segundo ela, ser a proposta adaptada ao Ensino Médio (tanto da modalidade EJA – terceiro segmento – quanto do ensino regular).

Os três capítulos seguintes tomam a obra de Conceição Evaristo como objeto de suas propostas. Elen Karla Sousa da Silva apresenta um olhar atento e fundamental sobre a necessidade de se rever tanto a historiografia literária brasileira quanto as práticas pedagógicas na educação básica, a fim de que se revisitem criticamente estereótipos, racismos e representações que, não raramente, mesmo sob pretexto de promover a inclusão e a igualdade, estão, muitas vezes, imbuídas de perspectivas discriminatórias e negativas da população negra brasileira. Por outro lado, Sousa propõe que esse quadro pode mudar, por exemplo, a partir do enfrentamento ao racismo estrutural e da diversificação e inclusão de obras que contemplem a história, a autoria, o protagonismo e a cultura afro-brasileira. É com essa perspectiva que, a partir de *Azizi, o menino viajante*, de Conceição Evaristo, e *Da minha janela*, de Otávio Júnior, a autora apresenta duas sequências didáticas voltadas para uma etapa fundamental da formação dos sujeitos, isto é, os anos iniciais do Ensino Fundamental, de 1º ao 5º ano. Considerando o perfil desses educandos, Elen Silva prioriza atividades que visam a reflexões sobre valorização das identidades de crianças negras, o seu protagonismo, bem como a diversidade étnico-raciais.

Os outros dois capítulos que tomam a obra de Evaristo como objeto de suas propostas centram-se em turmas do Ensino Médio. Maria Luiza Germano, ao selecionar o romance *Ponciá Vicêncio*, discute, inicialmente, o processo e a relevância do letramento literário e da prática de leitura e escrita em sala de aula. Em seguida, a autora parte dessa abordagem para desenvolver uma sequência de atividades de letramento literário com vistas ao desenvolvimento de olhares críticos acerca de temas como colonialidade, memória coletiva, não reconhecimento do escritores afro-brasileiros e marginalização da população LGBTQIAPN+. Por sua vez, Bianca Vieira, Ediane Mendes, Maicol Barbosa e Adriana Cristina Aguiar Rodrigues propõem uma sequência didática direcionada a alunos do 3º ano do Ensino Médio, com foco no conto “Mirtes Aparecida da Luz”, inserido no livro *Insubmissas Lágrimas de Mulheres*. Aproveitando-se de temas suscitados pelo enredo e pela subjetividade que caracteriza a personagem principal do conto (uma mulher, negra, mãe, com baixa visão), as autoras sugerem explorar no texto literário de autoria de Evaristo temas transversais que acreditam ser profundamente necessários ao processo de formação (e de compreensão) de cidadanias, isto é: o direito das pessoas com deficiência (PCDs); a educação para as relações étnico-raciais; e questões de gênero.

Com propostas que também se voltam para estudantes do Ensino Médio, Teresa Maciel Ferreira e Allison Leão, Luciana Priscila dos Santos Carneiro e Sávio Roberto Fonseca de Freitas encontram nas escritas de Geni Guimarães e de Miriam Alves, respectivamente, os caminhos para o trabalho com a literatura afro-brasileira em sala de aula. Ferreira e Leão traçam um panorama de discussões que aponta para o necessário reconhecimento e visibilidade das literaturas de autoria feminina afro-brasileira e das suas expressões artísticas. Sem perder de vistas pressupostos inseridos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e tomando como ponto de partida o conto “Metamorfose”, de Geni Guimarães, os autores apresentam-nos, com base em Cosson (2006), ferramen-

tas didático-pedagógicas que colocam em diálogo a ficção de Geni Guimarães e outros textos e suportes multimodais e multissemióticos. De personagens e heróis a personalidades históricas, de filmes a séries e pinturas contemporâneas, de escritores a atores, de cantores pop a pintores, a proposta que nos apresentam Ferreira e Leão convida os educandos a aprender a re-ver e trans-ver o mundo a partir de percepções não racistas, conectando-se, por outro lado, a contranarrativas, a outros enredos, a outras identidades e subjetividades, a multiletramentos.

Luciana Priscila dos Santos Carneiro e Sávio Roberto Fonseca de Freitas, por sua vez, analisam noções de “proximidade vivencial” e de “escrevivência” presentes na escrita de Miriam Alves, particularmente no livro de contos *Mulher Mat(r)iz*. Ao longo da discussão que empreendem, os autores encetam reflexões em torno da estrutura narrativa dos contos enquanto ferramenta de resgate de valores afros e africanos, da ancestralidade, do sagrado e da memória, contribuindo para a formação de educadores e educadoras no que se refere à compreensão de conceitos fundamentais da denominada literatura afro-brasileira.

Voltando-se para a geração mais jovem de escritores (que entram na cena literária já neste século), os textos de Júlia Lima Rocha e Nícia Petreceli Zucolo, de Fátima Maria de Rocha Souza e de Laís de Oliveira Moreira e Cacio José Ferreira dialogam com a literatura de Jeferson Tenório, Jarid Arraes e Geovani Martins. Com enfoque no romance *O avesso da pele*, Rocha e Zucolo apresentam uma proposta de sequência expandida³ para discentes do terceiro ano do Ensino Médio. Segundo as autoras, a escolha por essa narrativa para o letramento literário em sala de aula se deve à relevância e à pertinência dos temas que podem potencialmente ser abordados, tais como masculinidades negras, violência, racismo estrutural, identidade racial, afetos e relações sociais e familiares, que reverberam a realidade contemporânea brasileira.

Fátima Souza, no seu texto, delineia uma proposta de clube de leitura, destinada a discentes inseridos em turmas de 6º ao 9º, para o trabalho com a literatura em sala de aula. Partindo dos poemas-cordéis de Jarid Arraes, inseridos em *Heroínas Negras Brasileiras em 15 cordéis*, a autora sugere, contudo, que se invista (no trabalho com clube de leitura) na escolha de um acervo que apresente uma bibliodiversidade e inclua roteiro de leitura bem desenvolvido, mediado pelo/pela educador/a (leitor, curador e agente de leitura), com temáticas contemporâneas e plurais que possam estimular práticas de leitura em sala de aula e ajudar a consolidar o clube e a própria cidadania. A escolha do texto literário de Arraes se dá, portanto, pela diversidade (biográfica e estética que o livro reúne), pela urgência e historicidade do tema que cada cordel inserido no livro nos apresenta, promovendo, assim, o letramento literário a partir de práticas de leitura compartilhadas, comunitárias, plurais.

Por sua vez, fechando os nove capítulos incluídos na segunda parte deste livro, Laís de Oliveira Moreira e Cacio José Ferreira levantam, inicialmente, algumas discus-

3 Cosson, Letramento literário, 2006.

sões teóricas sobre a noção de literatura afro-brasileira, conforme pressupostos de Duarte (2008) e de Pereira (1998), bem como sua circulação nos espaços literários da periferia (em ação de democratização da leitura). Partindo dessas reflexões, elaboram uma proposta didático-metodológica voltada para alunos do 3º do Ensino Médio, tendo como suporte o livro de contos *O sol na cabeça*, de Geovani Martins. Dialogando com competências e habilidades dispostas na BNCC, os autores partem das tramas e da experiência vivencial dos personagens para trabalhar temas voltadas às juventudes e aos espaços urbanos atravessados por práticas de violência (ação policial, tráfico de drogas, desigualdades raciais, segregação socioespacial) que expõem as condições do corpo negro periférico no cotidiano brasileiro.

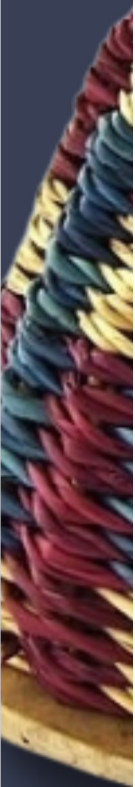
Como se nota, os treze capítulos, em seu conjunto, acabam por abarcar narrativas oriundas de diferentes locais e realidades. Destaca-se, na escolha das pesquisadoras e dos pesquisadores, a opção pelo trabalho com contos literários (que aparecem em oito capítulos – incluindo contos infanto-juvenis), seguido dos gêneros romance e novela infanto-juvenil. Veja-se que textos poéticos quase não aparecem aqui, sendo opção apenas no texto de Fátima Souza, no trabalho com a poesia de cordel de Jarid Arraes. Tal constatação certamente nos convida a ensejar novos trabalhos, cujo foco recaia necessariamente na poesia. Aliás, outra constatação faz-se necessária: apenas nomes de autores africanos ocupam espaço na primeira parte do livro – o que consideramos mais um convite urgente a visitarmos as obras de escritoras, como Noémia de Sousa, Paulina Chiziane (Moçambique), Ana Paula Tavares, Djaimilia Pereira de Almeida (Angola), Dina Salústio, Orlanda Amaralis (Cabo Verde), Alda do Espírito Santo (São Tomé e Príncipe), Odete Semedo (Guiné-Bissau), Mariama Bâ (Senegal), Scholastique Mukasonga (Ruanda), Chimamanda Ngozi Adichie, Ayòbámi Adébáyò (Nigéria), NoViolet Bulawayo (Zimbábue), etc.

Não obstante esse fato, ainda quanto ao gênero, as escolhas, no geral, parecem equilibradas. Embora apareçam os nomes de seis escritores (Ungulani Ba Ka Khosa, Pepetela, Ondjaki, Otávio Júnior, Jeferson Tenório e Geovani Martins) e de cinco escritoras, é à obra delas (Carolina Maria de Jesus, Conceição Evaristo, Geni Guimarães, Miriam Alves, Jarid Arraes) a que a maioria das pesquisadoras e dos pesquisadores aqui recorrem, ocupando oito dos treze capítulos do livro. Com relação aos níveis e à modalidade de ensino, estão presentes duas propostas que se voltam para os anos iniciais (1º ao 5º ano), duas propostas para o Ensino Fundamental de 6º ao 9º ano e sete propostas para o Ensino Médio, além de duas propostas pensadas para a EJA, segundo e terceiro segmentos.

Essa multiplicidade ora identificada se faz notar também nas vozes autorais que aqui aparecem, com professores e professoras oriundas de diferentes universidades, situadas na região amazônica (UFAM e UEA) e além, como UNICAMP, UFPB e UEMA. Tais vozes incluem, portanto, em suas propostas de práticas leitoras para a sala de aula, diferentes metodologias, diferentes perspectivas, perpassadas por diversas experiências biográficas, formativas e profissionais. É essa multiplicidade que desejamos entregar a você ao publicarmos o resultado de uma estrada percorrida ao longo de dezoito meses

de pesquisa. Que este trabalho, construído de forma coletiva, a muitas mãos, encontre leitores e leitoras e que colabore com as práticas de educadoras e de educadores em suas salas de aula, na travessia rumo a uma educação antirracista, que compreenda, portanto, o Brasil, a Amazônia, o Amazonas, como terra construída a partir do trabalho, da economia e da criatividade e cultura de diferentes povos, congregando, os brasileiros e as brasileiras, diferentes narrativas, diferentes origens, diferentes saberes, diferentes formas de ser, de contar e de estar no mundo.

As organizadoras.



APRESENTAÇÃO

Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele ou por sua origem, ou sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender. E se podem aprender a odiar, podem ser ensinadas a amar, pois o amor chega mais naturalmente ao coração humano do que o seu oposto.

Nelson Mandela

Prezadas leitoras, prezados leitores,

É com alegria que saudamos a publicação de *Literaturas africanas e literatura afro-brasileira: práticas leitoras para a sala de aula*. Esse livro tem a potência de proporcionar aos docentes da Educação Básica, ao público leitor, bem como a profissionais e a pesquisadores, consistentes subsídios didático-metodológicos que os auxiliem no trabalho de apresentar aos alunos e às alunas as histórias e as culturas africanas e afro-brasileira, conforme estabelecem as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.465/2008, respectivamente, no que concerne não apenas aos descendentes, mas à humanidade em geral. Nessa esteira, precisamos empreender esforços para alterar a forma como aprendemos e ensinamos.

Nesse sentido, *Literaturas africanas e literatura afro-brasileira: práticas leitoras para a sala de aula* apresenta uma seleção de textos que buscam diversificar o quadro de possibilidades na abordagem de textos literários. Os textos não possuem a pretensão de caminhar por uma mesma perspectiva didático-metodológica, uma vez que trazem abordagens multidisciplinares, com a integração de diferentes áreas do conhecimento, alinhando reflexões teóricas a proposições de práticas de leitura literária voltadas ao ensino regular e à Educação de Jovens e Adultos. Assim, o trabalho apresenta sequências didáticas, mas não como um conjunto fixo e imutável de passos a serem seguidos. Trata-se de atividades de práticas leitoras, acompanhadas de investigação e reflexão em torno de temáticas transversais, unindo, por exemplo, escrevivência e proximidade vivencial, desafiando a visão hegemônica que, por muito tempo, excluiu e diminuiu a importância de vozes marginalizadas, práticas de leitura, oralidade e produção textual. São, portanto, propostas que buscam promover a união entre a afetividade e, sobremaneira, o letramento literário, no intuito de valorizar as vozes e vivências dos sujeitos, de forma diversa e plural.

As variadas propostas oferecem ao leitor e à leitora diferentes pontos de vista e abordagens, mas há algo que os aproxima: o posicionamento ancorado no objetivo de propor novos olhares e perspectivas de práticas leitoras de literaturas e culturas africanas e afro-brasileira. O intuito é contribuir para a visibilidade das experiências, dos anseios, das lutas das populações de origem africana em variados contextos históricos. Dessa

maneira, as propostas podem contribuir na promoção do combate ao racismo e à discriminação presentes nas relações étnico-raciais constituídas na sociedade brasileira e que perpassam o espaço escolar. Tais propostas também criam mecanismos que possibilitam o empoderamento desses sujeitos. A esses textos, soma-se um ponto de vista que transborda sensibilidade e comprometimento político. Ao destacar a diversidade e riqueza dessas literaturas e culturas, eles também buscam abrir espaço para o reconhecimento e apreciação da contribuição africana e afro-brasileira para uma formação identitária.

A literatura é um importante universo de referências, visto que constrói elos para romper com o racismo existente na sociedade brasileira. Por meio de uma literatura com perspectivas antirracistas, é possível desnaturalizar as ideias preconceituosas e racistas que atingem a população negra. Igualmente, possibilita a elevação da autoestima, sobretudo de alunas e alunos negros, cuja identidade é diariamente violada por correntes de pensamento que inferiorizam esses sujeitos. Além disso, a educação antirracista deve existir para trazer de volta a humanidade retirada, o corpo negado/controlado, o silêncio velado, o cabelo alisado, os lugares não percorridos, o não lugar.

Isso nos leva à percepção da prática dos princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos, aprovada na Assembleia Geral em dezembro de 1948, proclamada pelas Nações Unidas, que refere: “todos os seres humanos nascem livres e iguais em direitos”, pois, independentemente das diferenças existentes, “seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição”, a Declaração procura assegurar esses direitos a todas as pessoas.

Contudo, há a persistência do colonialismo, de desigualdades sociais, do racismo, da censura, de desesperanças que se constituem contra negros, periféricos, mulheres, LGBTQIAP+ (lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros, queer, intersexos, assexuais, pansexuais e demais identidades), as minorias, a perseguição a dissidentes, contra a sua visibilidade e pelo seu silenciamento e contra a liberdade de expressão. Assim, aqui está um conjunto de ações que afetam a execução do reconhecimento das diferenças, uma política comprometida com os direitos humanos e com o exercício da justiça. Dessa forma, este livro pode ser entendido como um alento, mas também uma orientação, com subsídios para dirimir essas inquietações, a fim de dinamizar propostas produtivas, articulando de maneira desfronteirada essa diversidade cultural, rumo à valorização da História e da cultura dos afrodescendentes. Diante de contextos de opressão, injustiças sociais, exclusão, intolerância e marginalização, a literatura tem desempenhado um papel fundamental como testemunho, protesto e reivindicação.

Nesse sentido, é fundamental, e é mais do que urgente, trabalhar a cultura e aprender a ter um olhar generoso sobre outras culturas, bem como refletir sobre a diversidade étnica em sala de aula, perceber o povo negro como protagonista, e não como coadjuvante, como permanentemente foi tratado. Assim, torna-se possível, finalmente, desconstruir a concepção de indiferença histórica dos negros e de que a África não possui uma história.

Para concluir, vale insistir, as propostas aqui reunidas representam uma importante contribuição para a Educação Básica. É preciso entender que a educação precisa fazer sentido para quem aprende e para quem ensina. Ou seja, uma educação em que os alunos e as alunas possam aprender pelo encanto, pelo afeto, uma educação participativa, repleta de possibilidades, que dialogue com as variadas formas de conhecimento. E, como diz bell hooks, “Todos nós somos chamados a renovar nossa mente para transformar as instituições educacionais – e a sociedade – de tal modo que nossa maneira de viver, ensinar e trabalhar possa refletir nossa alegria diante da diversidade cultural, nossa paixão pela justiça e nosso amor pela liberdade”.

Venham conosco!

Desejo a todas e todos uma excelente leitura!

Elen Karla Sousa da Silva

Pesquisadora em estágio pós-doutoral no Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)

LITERATURAS AFRICANAS NA SALA DE AULA



ORGIA DOS LOUCOS, DE UNGULANI BA KA KHOSA: UMA PROPOSTA MULTIDISCIPLINAR PARA DISCENTES DO ENSINO MÉDIO

Fernanda Gallo (UNICAMP/PPGTHL/FAPESP)¹

Nós não podemos contar histórias que são apenas luz quando a vida em si é luz e escuridão. A literatura trata do fato de sermos sublimes e fálhos.

Chimanda Adichie

Qual a relação que podemos traçar entre uma obra literária e o contexto histórico em que ela foi produzida? Uma obra literária é capaz de nos fornecer pistas sobre a realidade sócio-histórica através da construção dos personagens, das estratégias narrativas e dos temas abordados de forma ficcional? A literatura de autoria africana explica a história africana ou contribui para *tensionar* possíveis narrativas do passado que se pretendem únicas? Essas são as principais questões que este texto procura suscitar ao apresentar as possibilidades de trabalho na sala de aula com a coletânea de contos *Orgia dos Loucos* (2016 [1990]), do escritor moçambicano Ungulani Ba Ka Khosa. Para uma melhor compreensão dos temas tratados na obra, a primeira parte do texto apresentará a trajetória do escritor, em diálogo com a história recente de Moçambique. A segunda parte do texto apresentará a obra *Orgia dos loucos* para, então, avançarmos na proposta de trabalho do conto homônimo ao livro, voltado para o terceiro ano do Ensino Médio através de um projeto multidisciplinar entre história, artes e literatura.

Antes de iniciar o texto, gostaríamos de chamar atenção para o modo como nós, no Brasil, olhamos para o continente africano. Embora estejamos historicamente ligados ao continente, sobretudo pelo tráfico de escravizados e pela vinda forçada de diferentes povos africanos que contribuíram para a formação da sociedade brasileira, não precisamos abreviar nosso olhar através desse único enfoque. Afinal, a diversidade histórica, cultural, política, artística, religiosa de um continente formado por 54 países não se resume ao período do tráfico. Com isso, acreditamos que observar atentamente a produção literária de Moçambique, conforme propomos nesse texto, é uma possibilidade de nos conectarmos com variadas e diversas questões que mobilizam os moçambicanos hoje. Em suma, conforme chamou atenção o economista, escritor e músico senegalês Felwi-

¹ Bolsista Pós-Doc da Fundação de Amparo à Pesquisa no Estado de São Paulo (processo nº. 2018/04573-9) na Universidade Estadual de Campinas.

ne Sarr, os discursos atuais sobre a África “são dominados por este duplo movimento: a fé num futuro radiante e a consternação diante de um presente que parece caótico, atravessado por convulsões as mais diversas. A tentação é grande, nesse contexto, de ceder ao catastrofismo, ou um otimismo ingênuo, seu duplo invertido”². Nesse caso, podemos afirmar que os textos de Ba Ka Khosa contribuem para olharmos Moçambique não apenas pelo que lhe falta ou pelo que poderia ser, mas por aquilo que sua complexa realidade é.

Ba Ka Khosa: “o intelectual sem coleiras”³

Ungulani Ba Ka Khosa nasceu em 1957 e é um dos mais importantes escritores de Moçambique, país localizado na parte oriental do continente africano, banhado pelo oceano Índico e que faz fronteira com a África do Sul, Essuatini, Zimbábue, Zâmbia, Malaui e Tanzânia. Sendo o único país da chamada África-Austral de língua oficial portuguesa⁴, é recomendável o uso de mapas territoriais e linguísticos da região como forma de aproximação dos estudantes com o autor a ser trabalhado em sala de aula, sobretudo porque Ba Ka Khosa costuma utilizar palavras de diferentes línguas moçambicanas em suas obras literárias⁵. Antes de se tornar um escritor reconhecido, aos 20 anos de idade Ba Ka Khosa iniciou sua vida profissional como professor de história e geografia. Numa das muitas entrevistas que concedeu, o autor situa que o processo que o levou a se tornar professor foi uma diretiva presidencial de 8 de março de 1977 – dois anos após a independência do país – que convocou dezenas de jovens à capital, Maputo, para frequentar um curso intensivo de formação de professores, a fim de suprir a falta de quadros profissionais após a saída em massa dos portugueses.

Vale situar que após a Conferência de Berlim, em 1885, o continente africano foi efetivamente ocupado por diferentes países europeus, que traçaram as fronteiras de seus domínios territoriais e impingiram aos povos locais uma série de medidas, como o trabalho compulsório, a cobrança de impostos, o deslocamento forçado, a imposição de categorias entre os considerados cidadãos e não cidadãos, a discriminação racial, que resultaram na desestruturação dos modos de vida tradicionais⁶. A exploração colonial de grande parte do continente africano durou até meados dos anos 1950, sendo Gana o primeiro país a se tornar independente, em 1957. Nas colônias portuguesas, a colonização durou mais tempo, sendo a independência moçambicana formalizada em 25 de junho de 1975, após 10 anos de conflito armado entre a Frente de Libertação de Moçambi-

2 Sarr, Afrotopia, 2019, p. 11.

3 Definição criada pelo crítico literário moçambicano Nélson Saúte (Saúte, 1998).

4 Moçambique é parte dos chamados “Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (Palops)”, pois, assim como Angola, Cabo Verde, Guiné Bissau e São Tomé e Príncipe, foi colonizado por Portugal.

5 Existem cerca de 40 línguas em Moçambique e, segundo o censo de 2017, a língua mais falada é o Emakhuwa, com 26,4% da população, seguida da língua portuguesa com 16,7%. Conferir: <http://www.ine.gov.mz/operacoes-estatisticas/censos/censos/view>. Acesso em: 23 fev. 2023.

6 Nas colônias portuguesas, em 1926, o Estatuto Político, Civil e Criminal dos Indígenas das Províncias de Angola e Moçambique definiu que os europeus e assimilados não eram recrutados para o trabalho forçado e para a tropa militar e nem pagavam o imposto de palhota, além de contar com uma educação bem melhor que as classes rudimentares destinadas aos categorizados “indígenas”.

que (Frelimo) e as Forças Armadas de Portugal. Após a independência das ex-colônias portuguesas, outros desafios surgiriam, como indica a trajetória do próprio Ba Ka Khosa.

A diretiva de 1977, citada por Ba Ka Khosa, ocorreu no mesmo ano em que a Frelimo – formada em 1962 como resistência armada contra o poder colonial português – tornou-se um partido único e aderiu ao marxismo-leninismo, em vigor durante a chamada primeira república moçambicana (1977-1986). Assim sendo, após concluir o curso determinado pelo partido, Ba Ka Khosa foi enviado para lecionar na província do Niassa e a experiência vivida no extremo norte do país – onde presenciou as péssimas condições dos campos de reeducação para onde eram enviados os considerados “subversivos”, “sabotadores”, “improdutivos” da nova nação independente – teria lhe marcado profundamente, fazendo nascer o desejo de escrever⁷. Em suas palavras, foi ali que começou “a sentir a necessidade, realmente, de escrever, para falar dessa realidade e expor o que muitas pessoas não sabiam”⁸. Em 1980, o então professor retorna a Maputo para trabalhar no Ministério da Educação, quando começa sua atividade literária na página cultural “Diálogo” do jornal *Diário de Moçambique* – com a publicação do conto “Dirce, minha Deusa, nossa Deusa” (1982), assinando como Ungulani Ba Ka Khosa⁹. Em 1982, ele entra para a Associação dos Escritores Moçambicanos (AEMO) e, em 1984, funda, em parceria com outros jovens escritores, a *Charrua – Revista Literária* (1984-1986), que buscou libertar a prática literária de certos determinismos ideológicos presentes naquele momento e possibilitar a subjetividade criativa (e crítica) dos escritores.

Em 1987, Ba Ka Khosa publica seu primeiro livro, o aclamado *Ualalapi*, que retoma criticamente a história de Ngungunhane, o último Imperador do reino de Gaza a resistir a ocupação portuguesa em fins do século XIX e que foi eleito como herói no projeto nacionalista do pós-independência, ainda que tenha subjugado vários povos locais. Vanessa Teixeira (2014) pontua que a desconstrução mítica do imperador vem desde o título, que opta por referenciar um dos guerreiros de Ngungunhane, o Ualalapi, e não o próprio líder. Com isso, as reflexões tecidas na obra “reafirmam o lugar de um projeto que ousa editar o passado, decididamente na contramão de uma lógica cartesiana, a partir dos vãos do discurso oficial e dos ecos da memória popular”¹⁰. *Ualalapi* foi considerado um dos 100 romances africanos mais importantes do século XX e foi publicado após os restos mortais de Ngungunhane serem repatriados a Moçambique para as comemorações dos 10 anos de independência do país, o que torna ainda mais instigante a relação existente entre produção literária e narrativa histórica. Com *Ualalapi*, Ba Ka Khosa contribuiu de forma pioneira para tensionar a narrativa única no que se refere à herocização de Ngungunhane. Afinal, se para o projeto nacionalista sua memória foi elevada ao *status* de um

7 Os campos de reeducação, para onde foram enviados os indivíduos identificados como opositores, corruptos, subversivos, prostitutas e improdutivos, existiram em várias regiões do país após a independência. Seguindo o modelo soviético dos *gulags*, os campos eram vistos como espaços pedagógicos em que os presos aprenderiam os valores positivos da revolução socialista. Sobre o envio de prostitutas aos campos, ver o filme *Virgem Margarida* (Licínio Azevedo, 2012)

8 Chabal, Vozes Moçambicanas, 1994, p. 310.

9 Hungulani Ba Ka Khosa Banhingue foi seu tio-avô. Durante uma cerimônia familiar paterna, o então Francisco Esaú Khosa teria sido rebatizado, adotando subsequentemente o nome de seu tio-avô como seu nome literário, sem o H (Laban, 1998, p. 1045).

10 Teixeira, De Gaza ao Zambeze, 2014, p. 112.

herói preso e exilado pelos portugueses, para os povos subjulgados ele foi um dominador de terra e de gentes.

Ba Ka Khosa também escreveu roteiros para o cinema, foi diretor-adjunto do Instituto Nacional de Cinema e Audiovisual de Moçambique e diretor do Instituto Nacional do Livro e do Disco. As obras literárias publicadas pelo autor, até o momento, são: os romances *Ualalapi* (1987), *No reino dos abutres* (2002), *Os sobreviventes da noite* (2005), *Choriro* (2009), *Entre as memórias silenciadas* (2013), *Gungunhana* (2018), que reúne *Ualalapi* e as *Mulheres do Imperador*, os livros de contos *Orgia dos loucos* (1990) e *Histórias de amor e espanto* (1999); o livro infanto-juvenil *O Rei Mocho* (2012); e o livro de crônicas *Cartas de Inhaminga* (2017).

Orgia dos Loucos

A felicidade é frágil, e quando a não destroem os homens ou as circunstâncias, ameaçam-na os fantasmas.

Marguerite Yourcenar

No meu país a única forma de liberdade permitida é a loucura.

Jorge Viegas

A todos nós, vítimas da nossa condição.

Ba Ka Khosa

Em 1990, três anos após a estreia de *Ualalapi*, Ba Ka Khosa publicou sua segunda obra literária, intitulada *Orgia dos Loucos*, que reúne nove contos e, conforme destacado no prefácio, é uma obra em que “deparamo-nos com uma série de escritos aparentemente desconexos, mas que logo se revelam profundamente dialogantes sob uma importante perspectiva: tudo parece estar ‘fora de ordem’”¹¹. A sensação das coisas “fora de ordem” faz alusão ao desencanto vivenciado em Moçambique passada a euforia do pós-independência, quando a crise de abastecimento, as denúncias de corrupção e a eclosão da guerra civil (1976-1992)¹², desencadearam reações que podem ser observadas no campo literário. Ba Ka Khosa (2015), por exemplo, destaca que a independência deu a falsa esperança de que as identidades, culturas, religiosidades e línguas locais seriam respeitadas e valorizadas o que, segundo ele, não teria acontecido¹³.

Nesse caso, podemos pensar nas primeiras perguntas lançadas no início desse texto e, para buscar respondê-las, é importante situar que, após o fim da colonização portuguesa, a história eleita para a construção identitária da nação centrou-se na memória política da luta de libertação (1964-1974) e em certos participantes selecionados como ativos. Segundo essa narrativa, a vivência na luta, em especial, nas zonas libertadas¹⁴, teria criado uma unidade moçambicana que propiciou a derrota do sistema colonial. Essa

11 Texeira, De Gaza ao Zambeze 2014, p. 9.

12 Conflito armado nomeado de “guerra de desestabilização”, “guerra civil” ou “guerra dos 16 anos”, desencadeado entre as Forças Armadas de Moçambique e a Resistência Nacional Moçambicana, entre 1976-1992.

13 Sobre o assunto, ver: Ungulani Ba Ka Khosa, Memórias perdidas, identidades sem cidadania, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 106, 2015.

14 As zonas libertadas eram territórios onde a administração colonial foi expulsa e a FRELIMO passou a comandar. Nestes espaços, os habitantes foram organizados a partir da produção agrícola coletiva, convívio social regulado pelos Comitês Disciplinares e aulas de educação política.

“grande fábula” da história oficial moçambicana, como intitulou Borges Coelho (2015), tem um claro fundo moral e ajudou a legitimar as políticas governamentais do pós-independência. Mais do que isso, a memória construída em torno da experiência da luta de libertação, tornada oficial pela Frelimo, continua a iluminar o passado, guiar a atual vida política e projetar o futuro, sem deixar espaço para narrativas “outras”. E é justamente a história dos anônimos, dos “outros” que não foram incluídos na história oficial do país e dos dramas vivenciados por eles que Ungulani Ba Ka Khosa procura destacar na revisão crítica à história do país. Por este motivo, propomos que os textos literários do autor sejam trabalhados em projetos multidisciplinares com a história, literatura e artes, sobretudo se levarmos em consideração a recomendação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que, nas habilidades da Língua Portuguesa, sugere:

Relacionar o texto, tanto na produção como na leitura/escuta, com suas condições de produção e seu contexto sócio-histórico de circulação (leitor/audiência previstos, objetivos, pontos de vista e perspectivas, papel social do autor, época, gênero do discurso etc.), de forma a ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de análise crítica e produzir textos adequados a diferentes situações¹⁵.

No primeiro conto, intitulado “O prêmio”, somos apresentados à história de uma mulher que sofre ao tentar adiar o nascimento de seu filho para conseguir o enxoval premiado às crianças nascidas no dia 1 de junho, mês das comemorações da independência. O conto ironiza a constante celebração da libertação por parte do poder estabelecido, metaforizada pelas dores do parto e que, ao final, não foi capaz de recompensar a mulher que dá à luz as vinte e três horas e cinquenta e cinco minutos do mês anterior, perdendo o direito aos bens básicos prometidos ao recém-nascido. E, se a grávida esperava ganhar o prêmio comemorativo da independência, o conto “A solidão do Senhor Matias” aponta a perda do *status* e do consequente direito de exercer a violência colonial de um personagem branco, o senhor Mathias, enfatizando sua decadência nos novos tempos. Preso às ruínas do passado, tanto no que se refere ao espaço físico da casa de cimento, quanto à identidade de ex-colono, o personagem embriagado passa os dias “sentado, com os olhos vermelhos, a sorrir e a vomitar”¹⁶.

Mas se a nova pátria recém liberta gerou expectativas e frustrações, a destruição causada pelas já conhecidas e recorrentes secas e cheias, somada às graves crises de abastecimento, marcaram dramaticamente o coletivo no pós-independência. O conto “A praga”, por exemplo, narra a história de Luandle, que teve a vida marcada por inúmeras adversidades e cuja trajetória é representativa das severas condições de vida da população moçambicana na década de 1980: “Dá o nome da morte ao teu filho” – teria gritado o pai de Luandle, após sucumbir sete dias em cima de uma árvore devido a uma assombrosa cheia. O conto também tece uma crítica ao capitalismo neoliberal que marcou o fim dos anos 80, ao ironizar a introdução de produtos inadequados na zona rural, como a cera para assoalhos em casas de adobe, além do paradoxo entre a venda de produtos

15 Brasil, BNCC, 2017, p. 498.

16 Ba Ka Khosa, *Orgia dos loucos*, 2016, p. 46.

como batons, sutiãs e papel higiênico, e a miséria dos habitantes duramente representada pelo filho de Luandle que, devido à fome, passa a comer as crostas das próprias feridas. Já o conto “Fragmentos de um diário” é narrado pela personagem Dolores durante as semanas que antecedem seu suicídio, cometido logo após ela matar seu único filho, e faz referência à falta de perspectiva na cidade de Maputo, onde as longas “bichas” (filas) para receber os bens de primeira necessidade marcaram o cotidiano local, conforme indica a passagem final do texto:

O meu olhar está virado para o meu filho e para os sonhos que poderia ter tido, porque o futuro deixou de existir no dia, não muito distante, em que vi uma mulher, com o filho às costas, atirando-se aos testículos do controlador de senhas da cooperativa, exigindo que o homem distribuisse com dignidade as senhas para a compra do leite que tanta falta fazia ao filho, e às outras crianças cujas as mães se encontravam na bicha, cansadas, nervosas, impacientes, mas esforçando-se ainda por rir do homem que gritava e chorava, pedindo aos presentes e ausentes que o acudissem, coisa que ninguém fez, e a mulher, irritada que estava, só os largou quando notou que os olhos do homem estavam a tomar rumos incertos. Deixei de ter futuro. Deixei de dar importância ao presente. Deixei de existir¹⁷.

A violência da guerra civil é outro tema que aparece constantemente no projeto literário de Ungulani Ba Ka Khosa. Trazer a violência para o campo ficcional é, certamente, um modo de não silenciar a memória da dor e contribuir para o não esquecimento do conflito. Para tanto, o autor utiliza a escatologia enquanto estratégia alegórica que enfatiza “as situações-limite que fazem parte do cotidiano de quem vive a instabilidade de um país massacrado pelos conflitos internos e pela economia abatida pela guerra”¹⁸. Com isso, o autor utiliza de forma recorrente o vômito, o sangue e excrementos humanos e animais em sua criação literária. É no conto homônimo ao livro *Orgia dos Loucos* que a ferocidade devastadora da guerra representa ficcionalmente o horror do conflito, conforme demonstra o trecho em que António Maposse procura seu filho João, após um ataque a aldeia:

Estou morto! – gritou. Não ouviu o grito. Não sentiu sobre os pés as tripas sem dono, as mãos decepadas, as cabeças esfaceladas, as costelas partidas, os olhos rebentando, a cara desfazendo-se, as moscas chafurdando no líquido dos mortos, o sangue em coágulos, as fezes sem cor, os lagos de mijo, o mar de vômitos, os rios de sangue. Nada sentiu. Caminhava como um fantasma. Caminhava. Caminhava¹⁹.

Por sua vez, os contos “Morte inesperada” e “Exorcismo” marcam a difícil relação entre a política estabelecida no pós-independência e as práticas tradicionais, como a poligamia e o curanderismo, que passaram a ser combatidas. No primeiro caso, um homem morre após prender a cabeça na porta do elevador, fato explicado pelo guarda do prédio da seguinte forma: “E quanto ao Simbine, não restam dúvidas que foi feitiço. Os tempos de hoje não se prestam a viver com três mulheres, pensava”²⁰. No segundo caso, o ad-

17 Ba Ka Khosa, *Orgia Dos Loucos*, 2016, p. 58.

18 Morais, Ungulani Ba Ka Khosa e o fim dos mundos em *Orgia dos Loucos*, 2020, p. 221.

19 Ba Ka Khosa, *Orgia dos loucos*, 2016, p. 67.

20 Ba Ka Khosa, *Orgia dos loucos*, 2016, p. 78.

ministrador recorre ao trabalho de um curandeiro para encontrar seu filho levado pelas águas, mas adverte à população que:

O que vamos fazer não deve sair deste distrito. Não quero ouvir histórias. Não quero intriguistas, boateiros, reacionários, contrarrevolucionários, inimigos da pátria, ouviram? Aqui não entra superstição, curandeirismo! O que vamos fazer, camaradas, enquadra-se nas experiências revolucionárias. Entenderam?²¹

O conto “A revolta” segue o estilo de “exorcismo” ao ironizar as elites pós-coloniais através de um administrador que se revolta após achar um jornal com sua foto estampada, utilizado como papel higiênico. Por fim, diferente das 8 histórias anteriores que descrevem situações dramáticas, o texto “Fábula do futuro” aponta para a esperança ao discorrer sobre “a democracia da natureza”, destacando o modo pelo qual o mar recebe a todos, numa possível alusão aos novos tempos que trariam os Acordos de Paz, em 1992, e as primeiras eleições multipartidárias, em 1994.

Seguindo as reflexões da historiadora Sandra Pesavento (2006), acreditamos que a literatura lança novos problemas sobre o real que referencia para confirmá-lo, negá-lo ou mesmo ultrapassá-lo. Deste modo, argumentamos que o livro *Orgia dos Loucos* convoca seus leitores a refletir criticamente sobre a realidade moçambicana do pós-independência e, por esse motivo, apresenta-se como uma interessante possibilidade de aproximação entre os estudantes do Ensino Médio e os dilemas vivenciados em Moçambique na sua história recente. Afinal, como bem lembrou a escritora nigeriana Chimamanda Adichie, utilizada na epígrafe deste texto, “nós não podemos contar histórias que são apenas luz quando a vida em si é luz e escuridão”²².

Após apresentarmos a trajetória do escritor Ungulani Ba Ka Khosa e seu livro de contos *Orgia dos Loucos*, passamos ao projeto que intitulamos “Orgia dos Loucos, de Ungulani Ba Ka Khosa, para o Ensino Médio”.

Quadro 1 – Projeto Multidisciplinar - Ciências Humanas (História) e Linguagens (Arte e Língua Portuguesa) – *Orgia dos Loucos*, de Ungulani Ba Ka Khosa

Projeto multidisciplinar: <i>Orgia dos Loucos</i> , de Ungulani Ba Ka Khosa, para o Ensino Médio
Público-alvo: Alunos do Terceiro Ano do Ensino Médio
Áreas envolvidas: Ciências Humanas (História) e Linguagens (Arte e Língua Portuguesa)
Carga Horária: - 2 encontros (História), 2 encontros (Arte), 4 encontros (Língua portuguesa) *Cada encontro equivale a 1h40 ou duas aulas de 50 m.
Descrição: Levando em consideração a “potência da arte e da literatura como expedientes que permitem o contato com diversificados valores, comportamentos, crenças, desejos e conflitos (...)” ²³ , propõe-se um trabalho multidisciplinar através da obra <i>Orgia dos Loucos</i> , de Ungulani Ba Ka Khosa, entendida como uma importante representação do contexto sociopolítico e artístico do pós-independência moçambicano.
Objetivo geral: - Promover o diálogo entre a produção artística e literária com a história de Moçambique.

21 Ba Ka Khosa, *Orgia dos loucos*, 2016, p. 87.

22 Adichie, *Sobre a Liberdade de expressão*, 2023.

23 Brasil, BNCC, 2017, p.139.

Objetivos específicos:

- Oferecer um panorama histórico sobre Moçambique, problematizando o imperialismo europeu, a exploração colonial, a luta pelas independências e os dilemas enfrentados após o fim do colonialismo, como a guerra civil.
- Discutir o trabalho de importantes artistas moçambicanos e o modo como representam questões do seu tempo, incluindo os conflitos armados.
- Refletir sobre o modo pelo qual a literatura contribui para a problematização da memória, ampliação e questionamento de narrativas únicas que legitimam certos poderes.
- Apresentar a trajetória de vida de Ungulani Ba Ka e sua contribuição para a literatura moçambicana.
- Refletir sobre o conto “Orgia dos loucos”, analisando estratégias linguísticas e estéticas, como o uso da escatologia, elementos da cultura e cosmologia local, palavras de origem banto e outras.
- Promover a criação literária através da escolha de um conflito mundial, nacional ou local e posterior produção de um conto, poema, música, diário e/ou história em quadrinhos sobre o evento escolhido.

Quadro 2 – Projeto multidisciplinar: História

ENCONTROS 01 E 02 - DISCIPLINA: HISTÓRIA

Competência 2: Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-nações.

Encontro 01(1h40): “Partilha da África e luta anticolonial em Moçambique” (Habilidade EM13CHS201)

- Apresentar as teorias racialistas que legitimaram o imperialismo europeu e culminaram na partilha da África oficializada na conferência de Berlim (1883-1885).
- Utilizar imagens produzidas na época, como o cartum “*Découpage de l’Afrique à la conférence de Berlin*”, sobre a conferência, e a reportagem sobre os zoológicos humanos que atraíram milhares de pessoas para observar os “povos exóticos”.
- Solicitar aos alunos que identifiquem no mapa do continente os 5 países africanos de colonização portuguesa e, a seguir, discutir a prática colonial através dos poemas “Grito Negro”, de José Craveirinha, e as representações da exploração colonial, como o racismo, o trabalho forçado e demais elementos presentes no poema.
- Abordar e discutir a questão da resistência colonial através do poema “Súplica”, de Noémia de Sousa, recitado pelo rapper brasileiro Emicida.

Encontro 02: “Guerra fria e a guerra civil no pós-independência” (Habilidade EM13CHS204)

- Construir com os alunos uma linha do tempo de Moçambique, desde a efetiva invasão colonial (1885-1974), passando pela luta de libertação, (1964-1974), a independência (1975), o período socialista (1977-1986), a guerra civil (1976-1992), os Acordos de Paz (1992) e as primeiras eleições multipartidárias (1994).
- Focar no período pós-independência e linkar com o tema da Guerra-Fria, destacando a relação entre a África do Sul e as Rodésia do *apartheid* e Moçambique (que em 1977 aderiu ao marxismo-leninismo).
- Retomar a criação da Resistência Nacional Moçambicana (RENAMO) e suas fases: Inicialmente financiada pelo regime do *apartheid* para desestabilizar Moçambique socialista até os acordos de Nkomati, em 1984, com a África do Sul; A continuação da guerra e adesão de moçambicanos descontentes com a política de então que combatia as práticas tradicionais; a transformação em partido político e principal opositor do partido no poder desde a independência.

Observação: Ao abordar os diferentes conflitos que eclodiram após as independências no continente africano, o professor deve tomar cuidado para não reificar a imagem de que os conflitos em África são “naturalmente” endógenos. Para tanto, é importante discutir o contexto mundial da Guerra Fria, assim como o poder capitalista das antigas metrópoles que pautaram a disputa pela hegemonia do poder em diferentes territórios. Ao mesmo tempo, é preciso ter cautela para não desresponsabilizar as opções políticas feitas pelos governos no pós-independência, assim como os casos de corrupção e favorecimento ilícito, perseguição a críticos e falta de transparência em diversas esferas governamentais. Em suma, é preciso ter um equilíbrio analítico entre as dinâmicas e motivações internas e externas.

Materiais de apoio para os encontros 01 e 02 – Disciplina: História

1) Cartum “*Découpage de l’Afrique à la conférence de Berlin*” (Journal L’Illustration, França, 1885)²⁴.

24 Disponível em: <https://www.radiofrance.fr/franceculture/podcasts/le-cours-de-l-histoire/la-conference-de-berlin-en-1885-le-partage-de->

2) Reportagem “Os vergonhosos ‘zoológicos humanos’ que existiram na Europa até 1958” (BBC News Brasil, 26 de out.2022)²⁵.

3) Reportagem “Da guerra de desestabilização a guerra civil”: historiador moçambicano fala sobre o conflito entre a FRELIMO e a RENAMO. “Uma viagem, muitos balanços” – 20 anos de paz em Moçambique. *Deutsche Welle Africa*, 2 de out. 2012²⁶.

4) CRAVEIRINHA, José. Craveirinha em poesia: seleção de poemas do autor. *Via Atlântica*, n. 5, p. 108-126, 2002²⁷.

5) Poema “Súplica” de Noémia de Sousa recitado por Emicida (SESC, 2016)²⁸.

Textos complementares

BORGES COELHO, João Paulo. Estado, Comunidades e Calamidades Naturais no Moçambique Rural. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). *Semear outras soluções: Os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais*. Porto: Afrontamento, 2004.

GALLO, Fernanda. *Andando à procura dessa vida: narrativas de deslocamento na província de Tete – do colonialismo tardio a mineradora Vale*. Tese de doutorado em Antropologia Social (UNICAMP), 2017.

GEFFRAY, Christian, *A Causa das Armas: Antropologia da Guerra Contemporânea*. Porto: Afrontamento, 1991.

ZAMPARONI, Valdemir. *De escravo a cozinheiro: colonialismo e racismo em Moçambique*. 2. ed. Salvador: EDUFBA: CEAO, 2007.

Quadro 3 – Projeto multidisciplinar: Arte

ENCONTROS 01 E 02 - DISCIPLINA: ARTE
<i>Competência 5:</i> Compreender os processos de produção e negociação de sentidos nas práticas corporais, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade.
Encontro 01 “Artistas moçambicanos que traduzem seu tempo” Habilidade (EM13LGG302)
<ul style="list-style-type: none">- Selecionar e apresentar algumas obras do pintor Malangantana e as fotografias de Ricardo Rangel produzidas na década de 1960 e início de 1970, durante a colonização portuguesa. Debater, por exemplo, a foto “Ferro em brasa - Marca de gado em jovem pastor” (1972), de um menino marcado a ferro por ter perdido uma ovelha.- Discutir o modo como ambos, através de diferentes linguagens artísticas, foram capazes de representar a violência da exploração colonial.- Escutar e explorar a letra da música “Vendem o país”, do rapper moçambicano Mano Azagaia, e “Soldados da Paz”. Pedir aos alunos que identifiquem as principais críticas feitas pelo artista em relação aos tempos atuais em Moçambique.
Encontro 02: “Armas e arte” (EM13LGG604)
<ul style="list-style-type: none">- Apresentar e discutir o trabalho do escultor moçambicano Gonçalo Mabunda, que utiliza armas da guerra civil para criar suas esculturas, como máscaras e tronos.- Problematizar o uso de objetos letais como “cicatrizes” da memória do país. Quais seriam os objetos que poderiam ser ressignificados no Brasil, por exemplo?- Inserir Moçambique no circuito da arte contemporânea mundial, através da Bienal de Veneza de 2019, discutindo os trabalhos dos 3 artistas moçambicanos: Gonçalo Mabunda, Felipe Branquinho e Mauro Pinto no pavilhão intitulado “O Passado, o presente e o meio”.

l-afrique-4685354. Acesso em: 8 mar. 2023.

25 Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-63371607> . Acesso em: 8 mar. 2023.

26 Disponível em: <http://dw.com/p/16EY9>. Acesso em: 8 mar. 2023.

27 Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/49725>. Acesso em: 8 mar. 2023.

28 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fmzXFT1qIKQ>. Acesso em: 8 mar. 2023.

- Provocar a interpretação das obras em diálogo com o texto da exposição:

O passado, o presente e o meio.

O pavilhão pretende mostrar, numa perspectiva contemporânea, o passado conturbado desta nação e as suas influências na sociedade atual. Usando uma variedade de mídias, Gonçalo Mabunda, Mauro Pinto e Filipe Branquinho trazem para esta exposição uma conversa dialógica sobre violência, corrupção e injustiça social. Tendo crescido durante o período pós-colonial, quando seu país foi envolvido por uma longa guerra civil, os artistas investigam a política contemporânea e a cultura popular, sustentados por um sotaque poético e às vezes humorístico. Atentos ao que acontece ao seu redor, bem como às dimensões mais profundas da experiência humana, seus trabalhos falam aos nossos sentimentos mais empáticos. (Texto de apresentação da Bienal de Veneza, 2019 – livre tradução)

Materiais de apoio encontros 01 e 02 – Artes

- 1) Site da Fundação do pintor Malangantana Valente Ngwenya²⁹.
- 2) Fotografia “Ferro em brasa” (marca de gado em jovem pastor, 1972)³⁰.
- 3) Clip “Vendem o país” (Mano Azagaia)³¹. e “Soldados da Paz” (Mano Azagaia)
- 4) Fotografias de obras de Gonçalo Mabunda, como Trono (2010) e “Máscaras (s/d)”, disponíveis no site moçambicano *Kulungwana*,³².
- 5) Sobre a participação dos artistas moçambicanos na Bienal de Veneza (2019)³³.

Textos complementares

COSTA, Alda. Arte e artistas em Moçambique: falam diferentes gerações e modernidades (parte 1 e Parte 2). In: *Buala*, jan. de 2012³⁴.

TRIANA, Bruna. Questões de fotografia: Arquivo e memória pelas lentes de Ricardo Rangel. In: *Revista do centro de pesquisa e formação (SESC)*, n. 10, agosto, 2020. pp. 284-308³⁵.

ROSA, Patrícia. A moderna arte africana de Malangantana. *Fundação Calouste Gulbenkian*, 5 de junho, 2020³⁶.

Quadro 4 – Projeto multidisciplinar: Língua Portuguesa

ENCONTROS 01 E 02 - DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA

Competência 2: Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza.

Encontro 01: “Literatura e crítica social: conhecendo Ungulani Ba Ka Khosa” (EM13LP01)

- Buscando relacionar a produção textual aos contextos variados, apresentar um breve panorama literário que evidencie o modo como as artes contribuem para abordar conflitos sociopolíticos, em diferentes lugares do mundo. Ex: A literatura de Scholastique Mukasonga, em *Baratas*, que testemunha os antecedentes do genocídio em Ruanda; o livro *K-relato de uma busca*, de Bernardo Kucinski, sobre a ditadura militar brasileira, ou, ainda, *O Diário de Anne Frank* e *Primo Levi*, sobre a Segunda Guerra Mundial.

29 Disponível em: <https://fundacaomalangatanavalentengwenya.org/>. Acesso em: 8 mar. 2023.

30 Disponível em: <https://sw-ke.facebook.com/AfricanizeOficial/posts/2379325675544512/>. Acesso em: 8 mar. 2023.

31 Disponíveis em: <https://www.youtube.com/watch?v=X-1eH3L-TK0> e em <https://www.youtube.com/watch?v=i3eLTnN08TI>. Acesso em: 8 mar. 2023.

32 Disponível em: <http://www.kulungwana.org.mz/Artistas2/Goncalo-Mabunda2/Biografia>. Acesso em: 8 mar. 2023.

33 Disponível em: <https://cdn.contemporaryartlibrary.org/store/doc/1898/docfile/original-12db44a2d68869544c71be92d4ce6fd8.pdf>. Acesso em: 8 mar. 2023.

34 Disponível em: <https://www.buala.org/pt/vou-la-visitar/arte-e-artistas-em-mocambique-falam-diferentes-geracoes-e-modernidades-parte-1>. Acesso em: 8 mar. 2023.

35 Disponível em: <https://portal.sescsp.org.br/files/artigo/2eacbc98/84d5/4015/885a/61b6ce0a7fa9.pdf>. Acesso em: 8 mar. 2023.

36 Disponível em: <https://gulbenkian.pt/cam/novas-leituras-2/a-moderna-arte-africana-de-malangantana/>. Acesso em: 8 mar. 2023.

- Relembrar alguns elementos do gênero conto.
- A fim de destacar o papel social do autor em tela, apresentar a trajetória de Ungulani Ba Ka Khosa.
- Para se aproximar de *Orgia dos Loucos*, ler para os alunos o prefácio “Moçambique sem saída de emergência”, retomando os principais pontos sobre a guerra civil em Moçambique, quando a obra foi escrita.

Encontro 02: Conto “Orgia dos Loucos” e a loucura da guerra. (EM13LGG201)

- Iniciando o trabalho com a obra, discutir as possíveis relações entre o título do livro, as 3 epígrafes e as ilustrações da edição brasileira: Qual a sensação que temos ao ler as epígrafes e observar os desenhos?
- Fazer uma primeira leitura do conto “Orgia dos Loucos” e pedir aos alunos que identifiquem os sentidos e as sensações que o texto provoca.
- Num segundo momento, pedir para que identifiquem a estrutura textual: o episódio central do conto (o ataque à aldeia), os principais personagens (Antônio Maposse, sua esposa Maria e seu filho João) o narrador (em terceira pessoa), o desenrolar da trama (a procura da família em meio à destruição e o encontro com o corpo da esposa), o desfecho final (o encontro com o filho vivo) e a conclusão da história (o trauma da guerra, bem expresso na frase “ninguém está vivo, estamos todos mortos. Somos espíritos angustiados à porta duma sepultura decente”).
- Pedir que os alunos elaborem uma descrição do personagem principal e de seu estado psicológico e relacionamento com os efeitos do ataque durante a guerra. Quais trechos do conto evidenciam que Antônio teve alucinações no cenário do ataque? Como a noção do tempo e da consciência se alteram ao decorrer da narrativa?

ENCONTROS 03 E 04 - DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA

Competência 3: Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.

Encontro 03 “Estratégias estéticas do conto Orgia dos loucos” (EM13LGG302)

- Rer ler novamente o conto, observando as opções estéticas e linguísticas do autor, como:
 - * A presença de elementos da cultura local, como a metáfora inicial da orquestra de marimbas que também serve para introduzir a língua *tsonga*, seguido de explicação no próprio corpo do texto. Ex: “chikulo, nome que o contrabaixo das marimbas leva nestas terras”. Nesse caso, ao invés de usar glossário, o autor explica certas expressões no próprio texto, “bantucizando” o português.
 - Observação: Aqui o professor poderá abordar a variedade linguística de Moçambique.
 - * A representação da cosmovisão local, sobretudo através da importante relação entre o mundo dos vivos e dos mortos indicada num longo parágrafo em que o narrador explica a demora de Maria em procriar, “pois de pequena ousara vituperar os espíritos ancestrais da velha cega Feniassse que jurara com certeza mitológica que a voz da mulher que tal blasfêmia lançou, filho não teria”, cabendo a Maposse se reconciliar com os espíritos.
 - * A imbricação de elementos humanos e não humanos, onde a natureza se amedronta e narra a destruição: “um pirilampo despertou e atirou-se ao espaço, percorrendo os carreiros inexistentes de todas as noites como um sonâmbulo senil”; “a terra rodopia como um navio sem direção”; “a noite envolve a manhã”; “as baratas, receosas, tateiam o chão de sangue”; “o sol, vermelho, cai no horizonte, ferido de morte”.
 - * Uso de vocabulário escatológico e de inúmeras referências ao corpo dilacerado, cuja descrição nauseia o leitor e se aproxima de modo realista do cenário da guerra que, em Moçambique, vitimou mortalmente 1 milhão de pessoas. “A rua é um talho de carne humana”.
- Em conclusão, discutir com os alunos se consideram que o autor conseguiu representar o cenário de guerra e seus efeitos e em que medida.

Encontro 04: Produção de texto (EM13LGG303)

A fim de promover a criação literária, pedir aos alunos que, em grupo, escolham um conflito mundial, nacional ou local que deverá ser pesquisado com o objetivo de servir de inspiração para a criação. *Onde, como, quem e por que o conflito aconteceu? Quais foram seus principais objetivos e efeitos? Como ele acabou ou ele ainda continua?* A pesquisa e a escolha do evento poderão ser feitas em casa e o levantamento dos dados construídos em coletivo na sala.

Após acompanhar a produção, incluindo as correções e adequações, cada grupo poderá designar um responsável para produzir o livro, “os editores”, que discutirão com seus colegas o projeto gráfico, ilustrações, capa, ficha catalográfica, apresentação do livro. Posteriormente, poderão lançar o livro coletivo e pensar em possibilidades de distribuição e circulação entre outras turmas e, eventualmente, com outras escolas.

Materiais de apoio encontro 01 e 04 – Disciplina: Literatura

- 1) Vídeo “A Literatura Africana” - Nova África (TV Brasil, 2013).
- 2) “Ungulani Ba Ka Khosa - A História, As Histórias e Seus Aversos”, Dossiê Revista Mulemba v. 14, n. 27 (2022).
- 3) SOUZA, Ubiratã. *Entre palavras e armas: literatura e guerra civil em Moçambique*. São Bernardo do Campo: EdUFABC, 2017.
- 4) TEIXEIRA, Vanessa Ribeiro. Identidades no abismo: existências fragmentadas em *Orgia dos loucos*, de Ungulani Ba Ka Khosa. In: *Revista Ecos*, v. 32, ano 19, n. 1, 2022.
- 5) Entrevista com Ungulani Ba Ka Khosa (Editora Kapulana, 2018).

OBRAS DE UNGULANI BA KA KHOSA

KHOSA, Ungulani Ba Ka. *Ualalapi*. Belo Horizonte: Nandyala, 2013.

_____. *Orgia dos loucos*. São Paulo: Kapulana, 2016.

_____. *Histórias de amor e espanto*. Maputo, 1999.

_____. *No reino dos abutres*. Maputo: Imprensa Universitária, 2002.

_____. *Os sobreviventes da noite*. Maputo: Alcance Editores, 2008.

_____. *Choriro*. Maputo: Alcance Editores, 2009.

_____. *Entre as memórias silenciadas*. Maputo: Alcance Editores, 2013.

_____. *O rei mocho*. São Paulo: Kapulana, 2018.

_____. *Cartas de Inhaminga*. Maputo: Alcance Editores, 2017.

_____. *Gungunhana; Ualalapi; As mulheres do imperador*. São Paulo: Kapulana, 2018.

Referências

ADICHIE, Chimamanda. Sobre a Liberdade de expressão. **Revista Quatro, Cinco, Um**, 1 mar 2023. Disponível em: <https://www.quatrocinco.com.br/br/artigos/politica/sobre-liberdade-de-expressao>. Acesso em: 3 out. 2023.

BORGES COELHO, João Paulo. Abrir a fábula: questões da política do passado em Moçambique. In: **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 106, pp.153-166, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

CHABAL, Patrick. **Vozes Moçambicanas: Literatura e nacionalidade**. Lisboa: Veiga, 1994.

LABAN, Michel. **Moçambique. Encontro com escritores**. Porto: Fundação Eng. António de Almeida, 1998.

MORAIS, Eliel Januário. Ungulani Ba Ka Khosa e o fim dos mundos em *Orgia dos Loucos*. In: **Metamorfoses**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 1, pp. 223-234, 2020

KHOSA, Ungulani Ba Ka. Memórias perdidas, identidades sem cidadania. In: **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 106, pp. 127-132, 2015.

SANTOS PEREIRA, T. Orgia das (des)humanidades: Trauma, memória e violência em contos de Ungulani Ba Ka Khosa. In: **Revista do GELNE, [S. l.]**, v. 22, n. 1, pp. 231–242, 2020.

SARR, Felwine. **Afrotopia**. São Paulo: N1 edições, 2019.

SAÚTE, Nelson. **Os habitantes da memória: entrevistas com escritores moçambicanos**. Praia-Mindelo: Centro Cultural Português, 1998.

TEXEIRA, Vanessa. De Gaza ao Zambeze: a reinvenção da história em Ualalapi e Choriro, de Ungulani Ba Ka Khosa. In: **Mulemba**, Rio de Janeiro, UFRJ, v.1, n. 10, pp.110- 121, jan./jun.2014.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. “História & literatura: uma velha-nova história”. **Nuevo Mundo Mundos Nuevos** (online), 2006. Disponível em: <https://journals.openedition.org/nuevomundo/1560>. Acesso em: 30 out. 2022



NARRATIVAS DE GUERRILHA: UM ESTUDO SOBRE O NARRADOR COMO INCENTIVO ÀS PRÁTICAS LEITORAS

Emanuelle Antunes Valente (UEA/PPGLA)

Renata Beatriz B. Rolon (UEA/PPGLA)

Introdução

O letramento literário segue sendo um grande desafio perante a educação. Formar leitores não só entusiasmados, mas também críticos, é parte de um extenso processo sobre o qual boa parte dos professores do ensino básico se debruça. Os textos literários se apresentam como uma maneira de levar o estudante a vivenciar várias situações e conhecer diversos lugares, sem necessariamente sair do espaço em que vive. Como afirma Cosson, a “experiência literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência”. E para além das histórias contadas, a imersão na literatura também influencia e torna possível o reconhecimento da estrutura destes mesmos textos literários, visando ao desenvolvimento da escrita.

No que concerne à educação brasileira, muito se trabalha para que o ensino seja de qualidade nas diversas etapas educacionais. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional assegura diversos direitos referentes à educação escolar, além de desdobramentos da oferta de conteúdos a serem trabalhados juntamente com os estudantes, de modo a voltar a atenção para assuntos de extrema importância para a sociedade e que agregam no crescimento do senso coletivo e social. Destacamos como exemplo as leis nº. 10.369/03 e nº. 11.645/08, voltadas à obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, visando à valorização destas que foram bases importantes para a construção do Brasil.

Um fato que preocupa a aplicabilidade, na sala de aula, de conteúdos sobre a História e a cultura da África e dos Africanos, bem como da afro-brasilidade, é o desconhecimento profundo dessas temáticas, questão que ocasiona um trabalho superficial e limitado. Visentini, Pereira, Ribeiro problematiza a cultura africana como constitutiva de “movimentos reativos transatlântico antiescravista e antirracista, surgidos em fins do século XIX”. Não se trata, portanto, de apenas apresentar em sala de aula esses conteúdos, mas, sobretudo, de promover uma compreensão histórica, social, econômica, política e humana que os permeia.

Não é fácil decolonizar os saberes, tendo em vista que as convenções lançam o sujeito a certa zona de conforto. Mas, ante ao exposto, este texto se coloca como uma fonte de reflexão e norteamiento para os professores da educação básica que buscam por novas maneiras de apresentar aos estudantes a pluralidade desses povos por meio das literaturas que os representam. “O ensino da literatura, de qualquer nacionalidade, não é elitista, mas democratizante”, revela Perrone-Moisés. Como um instrumento de conhecimento e de autoconhecimento, a ficção “liberta o leitor do seu contexto estreito, desenvolvendo nele a capacidade de imaginar, que é um motor de transformação histórica”, conclui a pesquisadora.

Pepetela, o autor escolhido para ser explorado, e sua obra *Mayombe*, escrita entre 1970 e 1971, mas publicada em 1980, apresenta um grupo de guerrilheiros angolanos, situados no período de luta pela independência, que carregam um crescente sentimento de nacionalismo e busca pela libertação de seu país das garras do colonialismo, mas que também têm suas inquietações pessoais, inseguranças e medos, além dos conflitos internos e da guerra sangrenta que os rodeiam. Isto construído a partir de uma narração que transita entre a primeira e a terceira pessoa, tecida por Pepetela de maneira a dar voz aos que estiveram na luta, convivendo com as dificuldades e as violências, e ainda carregando marcas do passado e o peso das coisas que deixaram para trás. Dessa forma, espera-se que os estudantes não só conheçam outras culturas e a história de Angola, mas também que estreitem suas relações com a literatura e a prática leitora.

Logo, apresentaremos uma reflexão sobre a construção da narração em *Mayombe* (1980), para que o leitor/professor esteja familiarizado com a abordagem proposta no romance, bem como as particularidades de sua narração. Isto posto, compreendemos que o letramento literário não é o único desafio da educação básica, mas a leitura, sendo a base para um ensino de qualidade, necessita ser colocada em discussão para acarretar em melhorias e novidades educacionais, de forma que o aluno também se divirta e sinta prazer ao aprender e praticar.

As múltiplas vozes em *Mayombe*, de Pepetela

Faz-se necessário compreender que toda uma sociedade foi modificada sob o manto do colonialismo. Os povos locais ocupavam uma região organizada em vários reinos, entre os quais destacavam-se os reinos do Congo, Ndongo, Matamba, Benguela e os do Planalto Central. Esses povos possuíam suas línguas, suas culturas, subjugadas em decorrência da postura violenta e hegemônica do colonizador. Dessa forma, em meio à luta pela independência, nos grupos de guerrilha, que foram formados em prol da libertação, as diferenças entre cada indivíduo eram também motivo de conflitos e questionamentos. A forma como cada um concebia a guerra era particular, bem como o que os levava a aderir a tal ação. As crenças dos guerrilheiros se misturavam com a vontade de libertação e, por isso, aceitavam determinadas situações para alcançar o objetivo. Em Angola, um país vasto e munido de multiculturalidade, era de se esperar que nem sempre o povo

estaria de acordo em tudo. Esta questão é um dos pontos cruciais em *Mayombe*, e acerca disso Chaves e Macêdo afirmam:

A refletir essa pluralidade, encontramos uma multiplicação de narradores que dividem com o narrador titular a tarefa de dar a conhecer as fases e as faces da luta, ou seja, o narrador titular cede espaço a outros que se identificam e, assumindo o discurso, narram em primeira pessoa as suas preocupações e angústias.

A discussão acerca da narração e do ato de narrar se estende por décadas e possui várias abordagens. Dentre elas, salientamos as de Walter Benjamin (1987) e Theodor Adorno (2003). Benjamin discorre que “o narrador não está de fato presente entre nós, em sua atualidade viva”, ao passo que Adorno apresenta a existência de um paradoxo, uma vez que “não se pode mais narrar, embora a forma do romance exija a narração”. Os argumentos desses estudiosos transmitem a atual dificuldade de narrar e expõem a questão dos combatentes de guerra. Adorno (2003) afirma que é impossível, para alguém que participou da guerra, narrar sua experiência; e Benjamin (1987), baseando-se em seu contexto, nos anos seguintes à Primeira Guerra Mundial, ressalta que os combatentes voltaram mudos do campo de batalha, não conseguindo também narrar suas experiências.

Contudo, entendemos que a escrita se torna, a longo prazo, também um meio de retratar experiências. Não por acaso, existem tantas obras que tratam da temática da guerra e que foram lançadas anos depois do contexto bélico. Pepetela é um destes autores que participaram da luta armada, e dessa experiência muitos de seus escritos se constituíram. Em *Mayombe*, romance estruturado em seis capítulos, intitulados “A Missão”, “A Base”, “Ondina”, “A Surucucu”, “A Amoreira” e “Epílogo”, percebemos o cuidado do autor em representar a pauta da tradição, os ensinamentos repassados de geração a geração, principalmente nesse contexto em que uma pátria está sendo construída.

Nessa conjuntura, Pepetela, sendo a mente por trás dos narradores propostos em *Mayombe*, muitas vezes transfere sua experiência para o papel. Ainda que tomando o devido afastamento que a ficção lhe permite, percebemos que o fato de o romance ter sido escrito em meio aos acontecimentos da guerra dá ainda mais artifícios para construir uma obra de ficção. São reflexões sobre a luta enquanto ela ocorre, tecidas por um autor que narra, com propriedade, por conhecer e experienciar as questões internas e posteriormente externas do conflito, dentro e fora do movimento.

Benjamin difere o narrador do romancista, mas compreendemos que pela maneira como Pepetela constrói seu romance, a função de narrar se sobressai e se sustenta quando o teórico afirma o fato de que “O narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes”. Na mesma direção, Serrano (1999) considera que esse romance de Pepetela pode ser considerado como documento social, por ser escrito no momento de vivência do autor, em que todos os aspectos que o compõem como indivíduo – o escritor e o militante – se relacionam para captar a realidade em que esteve inserido. Serrano

(1999) revela que o “olhar de dentro”, vivenciado pelo autor, funciona como uma estratégia para explicitar os variados discursos dos atores sociais, colocados no romance como narradores. A eles não é dado somente voz: tornam-se sujeitos da história, propagando a consciência de si na luta pela libertação. O estudioso afirma, ainda, que:

Pepetela, ao dar primazia ao “narrador”, revela ainda esta dimensão da oralidade, comum às sociedades africanas, e importante no resgate das suas identidades. Identidade que se constrói pela memória dos narradores fictícios (personagens e/ou atores e pelo próprio autor).

Dessa forma, em *Mayombe*, Pepetela expõe uma visão da guerra que remete ao processo doloroso a que os guerrilheiros angolanos foram submetidos, tanto pela luta contra os inimigos portugueses, como também pelos conflitos internos, pessoais, de gestão e tribais. A grande questão é a forma como são abordadas essas particularidades individuais. A forma como o romance é narrado é que nos permite ver as nuances de cada personagem que constitui a obra. As transições de narração em terceira e primeira pessoa abrem espaço para dar voz às diversas personagens, que contam suas visões pessoais sobre a guerra.

As narrativas dos guerrilheiros e suas desconfianças, reforçadas pelo pacto ético do supranarrador, deixam patente a quase inexorabilidade da crise histórica que está por vir. Ao fazer desses guerrilheiros, portanto, narradores de suas próprias histórias de vida e de luta, com seus medos, anseios, dores, etc., o romancista tenta colocar o poder da escrita também nas mãos do povo que tais actantes representam. [...] Eles não agem ou são apenas contados na narrativa, mas a levam adiante, sempre em defesa do sentido da revolução, mesmo que os conflitos étnicos aflorem.

O romance apresenta duas possibilidades de narração. Faz uso de um narrador onisciente, que transita entre os acontecimentos, e de narradores-personagens, que revelam suas experiências e vivências em primeira pessoa. Estes narradores são os próprios guerrilheiros da Base de Cabinda. Dentre os escolhidos para ter voz, temos Teoria, Milagre, Mundo Novo, Muatiânvua, André, Chefe do Depósito, Chefe das Operações, Lutamos e, por fim, o Comissário Político, que narra o Epílogo. Podemos identificar facilmente essa mudança de foco narrativo porque o texto se modifica nesses trechos e a redação passa a estar em itálico, iniciando o relato sempre por “*EU, O NARRADOR, SOU...*”, seguido do codinome do guerrilheiro.

Em cada um desses relatos, os narradores tratam de suas origens, do seu passado. O que os motivou a combater, o que deixaram para trás, além das suas insatisfações com o comando e as desconfianças que afloram em seus devaneios e parecem surgir de todos os lados. Curiosamente, um dos personagens centrais, o Comandante Sem Medo, não se torna narrador-personagem. No entanto, pensamos ser uma forma de empregar a esta personagem o mistério. Vamos descobrindo, ao longo da narrativa, mas ainda assim com muitas lacunas, acontecimentos sobre o seu passado, suas motivações. Mesmo os próprios guerrilheiros, por vezes, não compreendem suas ações ou motivações. “Teoria

sabia que o Comandante também tinha um segredo. [...] Por que Sem Medo abandonara o curso de Economia, em 1964, para entrar na guerrilha?”.

Quem possui maior vínculo com a personagem e, conseqüentemente, consegue revelar mais sobre Sem Medo é o Comissário político, o qual ocupa uma relação quase fraternal com o comandante. É a partir do diálogo entre eles, no momento em que o narrador onisciente ocupa o foco narrativo, que descobrimos um trauma do seu passado: a morte de Leli, sua ex-companheira, acontecimento pelo qual ele se sente culpado. “Como vês, há erros que se não corrigem. Mas tu querias conhecer a minha história. Pois bem!”.

Dentre os narradores-personagens, destacamos Teoria, pois é a partir dele que tomamos conhecimento dos embates raciais e étnicos que assolam sua vida inteira e que criam ainda mais insegurança nesse momento de guerrilha. Por ser mestiço, filho de mãe preta e pai branco, vive um eterno dilema. Ele precisa sempre provar ser tão angolano quanto os outros. No seu entendimento, os seus companheiros questionam a sua existência por não ser definitivamente uma coisa ou outra. “Criança ainda, queria ser branco, para que os brancos me não chamassem negro. Homem, queria ser negro, para que os negros me não odiassem”. E, mais adiante:

EU, O NARRADOR, SOU TEORIA [...] Da terra recebi a cor escura de café, vinda da mãe, misturada ao branco defunto do meu pai, comerciante português. Trago em mim o inconciliável e é este o meu motor. Num Universo de sim ou não, branco ou negro, eu represento o talvez. Talvez é não para quem quer ouvir sim e significa sim para quem espera ouvir não. A culpa será minha se os homens exigem a pureza e recusam as combinações? Sou eu que devo tornar-me em sim ou em não? Ou são os homens que devem aceitar o talvez? Face a este problema capital, as pessoas dividem-se aos meus olhos em dois grupos: os maniqueístas e os outros. É bom esclarecer que raros são os outros, o Mundo é geralmente maniqueísta.

Essa posição ontológica influencia em muitos aspectos as escolhas de Teoria. É um dos motivos pelos quais ele decide juntar-se à guerrilha, para lutar não só pela independência contra o inimigo comum, mas também para reivindicar seu direito de poder lutar, sendo ele quem é, mestiço, mas acima de tudo angolano que se embrenha no Mayombe, deixando para trás toda uma vida, um amor, em prol da liberdade de sua pátria.

Temos também o guerrilheiro Milagre, que evidencia o tribalismo, uma forma de racismo étnico, outro ponto que permeia todo o romance. O narrador-personagem possui diversos momentos de narração, nos quais conhecemos seu passado, suas motivações e desconfiças, que sofreu com o colonialismo na infância. Teve seu pai morto com a cabeça decapitada pelos portugueses e fugiu, encontrando como refúgio juntar-se ao MPLA. É justamente por ter esse histórico de experiências ruins que desconfia não só do colonizador, mas também de seu próprio povo, o angolano de outras etnias, principalmente aqueles que não apoiam diretamente a luta. Milagre também levanta a questão do MPLA ser constituído por guerrilheiros de diversas etnias. Ele, sendo Kimbundo, não confia nos camaradas de outras etnias, questionando o fato dos Kikongos possuírem cer-

to espaço dentro do movimento. E ainda aponta que a luta não terá êxito naquela região pela falta de apoio do povo:

EU, O NARRADOR, SOU MILAGRE [...] E eu fugi de Angola com a mãe. Era um miúdo. Fui para Kinshasa. Depois vim para o MPLA, chamado pelo meu tio, que era dirigente. Na altura! Hoje não é, foi expulso. O MPLA expulsa os melhores, só porque eles se não deixam dominar pelos kikongos que o invadiram. Pobre MPLA! Só na Primeira Região ele ainda é o mesmo, o movimento de vanguarda. E nós, os da Primeira Região, forçados a fazer a guerra aqui, numa região alheia, onde não falam a nossa língua, onde o povo é contrarrevolucionário, e nós que fazemos aqui? Pobre MPLA, longe da nossa Região, não pode dar nada!
EU, O NARRADOR, SOU MILAGRE, O HOMEM DA BAZUKA [...] Os intelectuais têm a mania de que somos nós, os camponeses, os tribelistas. Mas eles também o são. O problema é que há tribalismo e tribalismo. Há o tribalismo justo, porque se defende a tribo que merece. E há o tribalismo injusto, quando se quer impor a tribo que não merece ter direitos. Foi o que Lenine quis dizer, quando falava de guerras justas e injustas. É preciso sempre distinguir entre o tribalismo justo e o tribalismo injusto, e não falar à toa. É verdade que todos os homens são iguais, todos devem ter os mesmos direitos. Mas nem todos os homens estão ao mesmo nível; há uns que estão mais avançados que outros. São os que estão mais avançados que devem governar os outros, são eles que sabem. É como as tribos: as mais avançadas devem dirigir as outras e fazer com que estas avancem, até se poderem governar.

A crença de Milagre o assegura de que sua etnia é superior às outras e, portanto, deveria estar ocupando toda a gestão do movimento. Ainda que compreenda que todos os homens são iguais e que devem ter os mesmos direitos, a lealdade à sua etnia sobressai em suas convicções, mesmo que as guarde para si. São pensamentos que podem minar o movimento e gerar pequenos conflitos entre os guerrilheiros, tirando o foco principal da luta.

Ressaltamos também a narração de André, pois ainda que seja pertencente ao movimento, está em outra escala de participação. Ele ocupa um dos cargos de maior relevância, responsável por dar suporte à base de Cabinda. Todavia, suas ações não condizem com os ideais da luta e do movimento, e demonstra-se desleal ao aderir à corrupção. O ponto de maior destaque na narrativa é quando tem relações sexuais com Ondina, a personagem feminina que até então estava noiva do Comissário Político, companheiro de movimento de André, que, usando de sua malícia, acaba por safar-se sem muitos danos.

No seu momento de narração, temos noção do quanto a personagem está corrompida, afirmando, nessa conjuntura, que tudo teria sido um plano para tirá-lo do cargo. Situações narrativas como essa demonstram que Pepetela não só deu voz aos que foram silenciados, mas também retratou cruamente este que representa tantos que seguiram a mesma direção na guerra real.

EU, O NARRADOR, SOU ANDRÉ [...] Porque quem se pode enganar sobre o complô que foi preparado contra mim? Não tinham factos em que se agarrar, o Sem Medo e o seu grupo. Planaram então o golpe da Ondina. Pago pela minha imprudência, pela minha credulidade. Desejava Ondina? Sim, há muito tempo. As suas coxas eram uma tentação. Os seus olhos que prometiam, que se não baixavam. Ao vê-la na estrada, não tive nenhum pensamento. [...] De qualquer modo, estou-me marimbando. O pior momento já passou. Em Brazzaville não me liquidarão. E sempre tenho os meus apoios. Não destes tipos que nem ousaram defender-me, não da plebe. Tenho apoios bem colocados, que têm influência. Farei a minha autocrítica para desarmar os adversários e isso dará

possibilidades aos meus amigos para advogarem a minha causa. É simples como água. Faço logo de começo a minha autocrítica, aí os ataques serão só para a forma, já terão perdido toda a força da raiva. Quem pode atacar um homem que se não defende? Considerarão que sou um bom militante, pois autocritiquei-me. E não me fazem baixar de posto, mandam-me para outro sítio. Outro erro foi o de confiar nalguns militantes. A plebe é toda igual, não merece confiança, o responsável para ela só vale enquanto lhe pode trazer benefícios. Por isso o meu pai, que era soba, gastava tanto dinheiro a distribuir pelos seus homens. Tenho que preparar a minha autocrítica, ela terá de ser sincera. Para me entristecer no momento, pensarei que poderia ter gozado uma semana com a Ondina e não foram senão duas horas de capim e mosquitos. Simples como a água! Destacamos também a narração da personagem João, o Comissário Político. Esta acontece somente no Epílogo do romance e, nesse contexto, o Comandante Sem Medo havia morrido após um embate contra os portugueses. A morte do Comandante afeta diretamente o Comissário Político, tanto por Sem Medo ser seu amigo próximo, mas também por ter sido aquele a lhe dar suporte, ensinamentos e incentivo para persistir na luta, demonstrando como a guerra e a violência nela contida podem afetar um combatente de diversas maneiras. Mas, pela causa da libertação, o Comissário teve de seguir e tomar o posto de Comandante, sem perder a memória do amigo falecido.

O NARRADOR SOU EU, O COMISSÁRIO POLÍTICO. [...] A morte de Sem Medo constituiu para mim a mudança de pele dos vinte e cinco anos, a metamorfose. Dolorosa, como toda metamorfose. Só me apercebi do que perdera (talvez o meu reflexo dez anos projetado à frente), quando o inevitável se deu. [...] Eu evoluo e construo uma nova pele. Há os que precisam de escrever para despir a pele que lhes não cabe já. Outros mudam de país. Outros de amante. Outros de nome ou de penteado. Eu perdi o amigo. [...] Tal é o destino de Ogun, o Prometeu africano.

No entanto, as hesitações, segredos e inseguranças que permeiam os guerrilheiros são guardados para si e não dispostos em grupo, o que determina que somente o leitor possui conhecimento total dos conflitos internos da luta. A insatisfação com os dirigentes e a desorganização em que o movimento se encontra também são acionadas na narrativa. Os guerrilheiros não estavam em quantidades exorbitantes. Os que eram mandados para a luta encontravam um cenário de insalubridade e fome, eram muito mais bocas para pouca comida providenciada pelos dirigentes.

Nesse sentido, percebemos que esses guerrilheiros são homens comuns, com profissões e famílias deixadas para trás. Possuem medos, inseguranças e preconceitos que moldaram suas vidas em meio à violenta colonização. São heróis que, praticamente em anonimato, ansiaram e lutaram pela independência. Nas páginas desse romance, Pepetela dá voz a esses homens e mulheres, os quais, direta ou indiretamente, tiveram esse direito negado pela norma do colonizador, que os violava, segregava e matava. Ficam registradas, então, por meio da ficção literária, as tantas situações que o povo angolano teve de enfrentar para que as gerações futuras nunca pudessem esquecer do preço da liberdade.

Considerações finais

Considerando que o ensino é uma troca de conhecimentos e experiências entre professor e aluno, salientamos que a leitura é um hábito que deve ser trabalhado também nessa parceria, inicialmente com o apoio do professor, que incentiva e mostra os caminhos a serem traçados, sinalizando as estruturas textuais, bem como o aporte necessário

para a interpretação e análise crítica dos textos, para então deixá-los produzirem individualmente, utilizando e aplicando o que aprenderam.

A escolha dos textos também é importante, pois não se deve mais estar preso ao cânone ao brasileiro. É importante abrir espaço para textos que versam sobre a contemporaneidade, além de realizar uma seleção variada de autores, das mais diversas literaturas, para que o estudante tenha um lastro mais abrangente. A este respeito, Cosson reflete que:

Ante as críticas recebidas pelo cânone, a seleção de obras literárias tem seguido as mais variadas direções. [...] A mais popular das direções seguidas parece ser aquela que defende a pluralidade e a diversidade de autores, obras e gêneros na seleção de textos. Ela está apoiada nas recomendações dos textos oficiais sobre o ensino da área de linguagem e nas teorias da leitura como uma habilidade a ser construída pelo trânsito intenso de textos diferenciados em sua configuração discursiva e genérica dentro da escola.

Isto posto, consideramos importante seguir essa proposta de multiplicidade de autores e obras literárias, possibilitando diversificadas vivências a partir da literatura. Seguindo essa premissa, apontamos a obra do autor angolano Pepetela como excelente exemplo de romance contemporâneo que pode ser introduzido aos estudantes, por ser um texto com a leitura intensa, mas não densa, versando sobre uma temática importante e que contribui para a manutenção da história de uma nação. Ressaltamos a versatilidade no que diz respeito à escolha de foco narrativo, que é fluida e caracteriza o aspecto da oralidade, tão presente na escrita do autor, transitando entre as diversas vozes que constituem um povo que lutou pela independência de seu país e por vezes teve a voz silenciada pela história oficial.

Referências

- ADORNO, Theodor W. Posição do narrador no romance contemporâneo. In: **Notas de Literatura I**. Trad. e apresentação Jorge de Almeida. São Paulo: Duas Cidades/Ed. 34, 2003, p. 55-63.
- BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nicolai Leskov. In: **Obras escolhidas**. 2. ed., v. 1. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 197-221.
- CHAVES, Rita; MACÊDO, Tania. **Portanto... Pepetela**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2009.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.
- PADILHA, Laura Cavalcante. Da Certeza das Vidas Novas à História Real de um Amor Impossível. In: ABDALA JUNIOR, Benjamin; SILVA, Rejane Vecchia Rocha e (Orgs.). **Literatura e Memória Política**: Angola. Brasil. Moçambique. Portugal. Cotia-SP: Ateliê Editorial, 2015, p. 17-35.
- PEPETELA. **Mayombe**. 2. ed. Rio de Janeiro: LeYa, 2018.
- PERRONE-MOISÉS, Leyla. Literatura para todos. **Literatura e Sociedade**, São Paulo, v. 11, n. 9, p. 16-29, dez. 2006. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ls/article/view/19709>. Acesso em: 3 jul. 2023.
- SERRANO, Carlos. O romance como documento social: o caso de Mayombe. In: **Via Atlântica**, São Paulo, v. 2, n. 2, dez. 1999. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/49013>. Acesso em: 16 jun. 2022.
- VISENTINI, Paulo; RIBEIRO, Luiz; PEREIRA, Analúcia. **História da África e dos Africanos**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2014.

POR UMA PRÁTICA DE LEITURA LITERÁRIA DECOLONIAL: REFLEXÕES E PROPOSIÇÕES COM *OMBELA*, DE ONDJAKI

Stéfane de Almeida dos Santos (UFPB/PPGL)

Daniela Maria Segabinazi (UFPB/PPGL)

Considerações iniciais

As águas atlânticas que banham América e África são responsáveis por separá-las geograficamente enquanto continentes. Todavia, elas são, ao mesmo tempo, as mesmas que os unem na perspectiva histórica, social e cultural. Isso porque, nas embarcações que navegavam pelo oceano, pessoas negras-africanas foram sequestradas do seu território para serem escravizadas em terras americanas, ação fundamentada em um discurso colonizador. Embora violentadas e dominadas, tais pessoas trouxeram consigo identidades culturais que, por um tempo, foram silenciadas, mas nunca aniquiladas.

Nesse contexto sócio-histórico, marcado por relações étnico-raciais, situa-se a literatura de autoria africana, haja vista tratar-se de um artefato cultural produzido pelos povos africanos como uma estratégia de retorno ao lugar de enunciação que outrora lhes foi roubado. Seus escritos exprimem simbologias e vivências identitárias plurais, as quais exercem grande influência na construção de uma identidade afro-brasileira. Posto isso, convém ressaltar, já de início, que as nossas discussões estão centradas na literatura de autoria africana endereçada ao público infantil. Assim, o principal objetivo é tecer reflexões teóricas e proposições didático-metodológicas sobre e de práticas de leitura literária com o livro *Ombela: a origem das chuvas* (2016), do autor angolano Ondjaki, voltadas para turmas de 4º e 5º ano do Ensino Fundamental.

A pertinência deste trabalho firma-se na perspectiva da decolonialidade, conceito que, em linhas gerais, propõe o enfrentamento da colonialidade, isto é, das formas de poder e de dominação exercidas historicamente pelos colonizadores. No campo da literatura infantil e sua leitura no ambiente escolar, tal conceito convida os/as docentes atuantes na Educação Básica a pensar, planejar e desenvolver práticas de leitura com obras de autores/as africanos/as, subvertendo, assim, a lógica colonial de mediação apenas com livros de autoria europeia e norte-americana.

Com isso, partiremos do conceito de decolonialidade discutido por Luiz Oliveira e Vera Candau (2010), somada às contribuições teóricas de Chimamanda Adichie (2019). Em seguida, apoiadas nos pressupostos de Débora Oyayomi Araújo (2017; 2019), Eliane

Debus (2017) e Cristiane Pestana (2020), refletiremos sobre a literatura infantil de autoria africana em sala de aula, para, assim, apontar estratégias didático-metodológicas de práticas de leitura com o livro *Ombela*, as quais estão fundamentadas nas sistematizações propostas por Isabel Solé (1998) e no Círculo de leitura, delineado por Rildo Cosson (2014; 2021).

Para pensar a Educação na perspectiva decolonial

Até que os leões tenham seus próprios historiadores, as histórias de caça continuarão a glorificar o caçador.

Provérbio Africano

Nas veias do povo brasileiro corre sangue nutrido por uma diversidade étnico-racial, oriunda dos cinco continentes. Contudo, há de se concordar que, embora resultante de um processo de dominação, a ancestralidade em potencial vem da África, cujo resultado é uma identidade cultural afro-brasileira. Na música, na culinária, nas artes e, sobretudo, na literatura, a história da África conecta-se com a do Brasil no momento em que os países europeus iniciam, ainda no século XVI e em ambos territórios, um processo de colonização. Com isso, o sequestro, a escravidão e o silenciamento dos povos africanos e de suas formas de existência foram praticadas em terras originalmente tupiniquins.

A esse fato histórico podemos atribuir o surgimento, ainda perdurante na contemporaneidade, da visão eurocêntrica, isto é, a interpretação do mundo a partir das formas europeias de ser e de estar em sociedade, relegando os países não europeus, com ênfase ao Brasil e aos países africanos, o lugar de subalternidade. Um reflexo disso está na errônea ideia ensinada – hoje, felizmente, ressignificada – de que o Brasil foi descoberto por Portugal, quando, na verdade, não há como descobrir um território que já era habitado pelos povos indígenas. Da visão eurocêntrica deriva, ainda, o conceito de colonialidade, sobre o qual Luiz Oliveira e Vera Candau (2010) apontam três nuances inter-relacionadas: de poder, de ser e de saber. Em suas palavras:

Se a colonialidade do poder criou uma espécie de fetichismo epistêmico (ou seja, a cultura, as ideias e os conhecimentos dos colonialistas aparecem de forma sedutora, que se busca imitar), impondo a colonialidade do saber sobre os não europeus, evidenciou-se também uma geopolítica do conhecimento, ou seja, o poder, o saber e todas as dimensões da cultura definiam-se a partir de uma lógica de pensamento localizado na Europa.

Observa-se, com as afirmações dos autores, que a colonialidade é sustentada pelo eurocentrismo na medida em que, mesmo após a abolição da escravidão, a emancipação das colônias e o processo de independência dos países colonizados, ainda há, nos dias atuais, resquícios dela nos mais variados âmbitos da sociedade. Chimamanda Ngozi Adichie (2019), ao discutir sobre o perigo de uma história única, permite-nos ampliar as reflexões sobre a colonialidade; para a referida autora, a hierarquização de países, povos e culturas é resultado da concentração de poder, que, segundo ela, consiste na “habilidade não apenas de contar a história de outra pessoa, mas de fazer com que ela seja sua história definitiva”.

É nessa lógica da verdade absoluta (ou da história única) como sendo aquela construída e disseminada pela Europa que a colonialidade se firma e sobrevive na contemporaneidade, mesmo sendo alvo de problematizações, críticas e resistências nas áreas da Educação, Literatura, História e das Artes, por exemplo. Adichie acrescenta que “a consequência da história única é esta: ela rouba a dignidade das pessoas. Torna difícil o reconhecimento da nossa humanidade em comum”. Frente a tais considerações, surge, então, o seguinte questionamento: Como é possível superar a dominação imposta pelo eurocentrismo e fortalecida pela colonialidade?

Dada essa pergunta, vale advertir, de antemão, que o nosso intuito é viabilizar uma reflexão crítica sobre tal temática. Compreendemos que o contexto educacional é um âmbito privilegiado para pensar práticas pedagógicas e de leitura que venham subverter a história única contada e ensinada nas escolas. Posto isso, lançamos mão do princípio decolonial, que, como o próprio nome já indica, confronta a colonialidade. Oliveira e Candau (2010) apoiam-se nos debates da pedagoga Catherine Walsh para afirmar que a decolonialidade significa “considerar as lutas dos povos historicamente subalternizados pela existência, para a construção de outros modos de viver, de poder e de saber”.

Nessa linha de raciocínio, pode-se afirmar que pensar a educação na perspectiva decolonial é compreender que urge superar o silenciamento de histórias, vivências e saberes dos povos africanos. Na década passada, a legislação educacional brasileira avançou nesse sentido graças à promulgação, no ano de 2003, da Lei nº 10.639, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996, e inclui no currículo oficial das escolas a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Com isso, os docentes são orientados a desenvolver práticas pedagógicas voltadas ao reconhecimento e à valorização da existência e das produções humanas com raízes em África. Nos termos da lei, há a seguinte determinação:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’.

É possível interpretar tal amparo legal como uma forma de superar a colonialidade, haja vista a garantia da presença dos povos africanos no currículo escolar. Todavia, há que se concordar com o fato do princípio decolonial não ser suficiente apenas incluso no currículo enquanto documento. Torna-se necessária, pois, a sua materialização por meio de planejamento e da execução de práticas que suscitem discussões, reflexões e mudanças comportamentais nas crianças e adolescentes. Dito de outra forma, é determinante o

papel docente no tocante à abordagem da “História e Cultura Afro-Brasileira” em suas aulas, por meio de diferentes estratégias didático-metodológicas que preconizam uma formação humana e escolar baseada nesse princípio.

Ao reportar-se à supracitada lei, observa-se que o inciso 2º do Artigo 26-A determina a abordagem de tal temática em diferentes áreas do conhecimento curricular, com ênfase na área da Literatura. Esse enfoque dá margem para o/a professor/a realizar práticas de leitura com literaturas que tematizam e/ou possuam autoria africana e/ou afro-brasileira. Portanto, centramos as nossas discussões e proposições na literatura de autoria africana endereçada ao público infantil, a qual será discutida na seção subsequente.

Por que e como ler a literatura infantil de autoria africana em sala de aula?

O que a descoberta de escritores africanos fez por mim foi isto: salvou-me de ter uma história única sobre o que são os livros.

A fala autobiográfica de Chimamanda Adichie (2019) sobre o seu processo de formação leitora exemplifica como a colonialidade acontece na prática, pois é perceptível a negação do direito à leitura de literaturas africanas. Anteriormente, mencionamos que Oliveira e Candau (2010) apontam três dimensões da decolonialidade: do ser/viver, do poder e do saber. Inter-relacionadas, elas constituem a vida humana em suas simbologias e materialidades, pois reconduzem os povos africanos em direção a sua identidade, tal como aconteceu com Adichie (2019) por meio da literatura.

Ao debruçar-se sobre as produções literárias endereçadas ao público infantil que são de autoria e de temática africana e afro-brasileira, Eliane Debus (2017) aponta três categorias: 1) literatura que tematiza a cultura africana e afro-brasileira, sem focalizar a autoria; 2) literatura escrita por autores afro-brasileiros; e 3) literaturas africanas definidas pela autoria. Reiteramos que nossas discussões focalizam a terceira categoria, por compreendemos que tais obras traduzem, em maior potencial, os elos sociais e culturais que ligam a história do Brasil a dos países africanos. Além disso, ao circularem em território nacional e serem lidas por e/ou com as crianças brasileiras, esses livros possibilitam o “resgate da herança e da ancestralidade africana”.

Débora Oyayomi Araujo (2017) utiliza essa expressão para nomear uma tendência literária cujas obras possuem as seguintes características:

[...] são fortemente carregadas de histórias míticas sobre a criação do mundo, sobre a resolução de conflitos e sobre a capacidade de resistência de povos africanos, seja em contextos locais ou na diáspora africana. Envolvem personagens com atributos sobre-humanos, dotados de poderes mágicos ou de uma sabedoria ancestral; são também deusas e deuses que auxiliam seus descendentes na resolução de conflitos; são, sobretudo, histórias de reencontros entre três experiências: a vivência com o racismo, que marca tão fortemente as trajetórias de negras e negros no Brasil; a resistência, característica central da população negra na diáspora; e seus mitos fundantes, que na origem africana auxiliavam mulheres, homens, crianças, velhas e velhos a lidarem com seus conflitos e a solucionarem problemas. São histórias de reconciliação e de fortalecimento da história africana.

Em linhas gerais, quando as crianças emergem nos textos e nas ilustrações criadas por autores e autoras de África, elas se (re)conectam com elementos, saberes, figuras e perspectivas de mundo oriundas da cultura africana. Nesse sentido, concordamos com a defesa do crítico Antonio Candido, pela literatura como um direito humano, e acrescentamos que aquela de autoria africana está inserida nas produções artísticas asseguradas pela Convenção dos Direitos da Criança e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente como um dos direitos inalienáveis. Daí, pois, é que se justifica a importância da leitura literária africana desde a mais tenra idade.

À vista disso, o ambiente escolar e, principalmente, a sala de aula caracteriza-se como espaço privilegiado na garantia desse direito, uma vez que é nele em que geralmente as crianças oriundas de classes socioeconômicas desfavorecidas têm o contato com os livros literários. Além disso, é também o lugar onde aquelas que já possuem acesso a tais produções têm o privilégio de ampliar sua experiência leitora. Nesse cenário, o/a professor/a assume o papel de mediador/a de leitura, ou seja, aquele/a responsável por estreitar os laços entre a literatura infantil de autoria africana e o seu público destinatário, ao proporcionar vivências estéticas com o universo literário.

Assim, a aplicação prática do princípio decolonial por meio da literatura infantil é de responsabilidade do/a professor/a mediador/a, e isso só acontece quando há a compreensão de que as crianças precisam vivenciar leituras plurais, que vão além dos chamados clássicos literários infantis, em termos de temática e de autoria. Isso significa dizer que a mediação de leitura em sala precisa subverter a lógica imposta pela colonialidade de que livros esteticamente valorosos são aqueles produzidos por autores europeus e/ou norte-americanos, cujas temáticas e enredos estão voltadas para as vivências de crianças brancas. Dito isso, tal ação pressupõe que a decolonialidade perpassasse pela concepção de criança, de literatura infantil e da relação entre ambas.

No tocante à primeira, urge reconhecer e, sobretudo, desenvolver uma práxis de acolhimento e de valorização das diversidades étnico-raciais, com a consciência de que crianças negras retintas, pardas e brancas têm múltiplas características identitárias sustentadas pela alteridade. Movimento parecido deve ocorrer em relação à concepção de literatura infantil, pois convém ser interpretada como produções de teor estético singular, devido ao seu endereçamento. Ao mesmo tempo, precisa contemplar a pluralidade identitária de seu público, por meio da mediação de livros com enredos, personagens e autorias não eurocêntricas, afinal, segundo Debus (2017), é preciso superar o protagonismo literário dos grupos sociais mantenedores de poder.

Quando relacionadas, ambas perspectivas se apresentam como decoloniais, afinal, o/a professor/a mediador/a de leitura passa a corroborar com a ideia anteriormente discutida de que é preciso devolver o lugar de enunciação aos povos silenciados, bem como proporcionar a (re)conexão identitária àqueles que são frutos de um entrecruzar histórico. Sob essa linha de raciocínio, Cristiane Pestana (2020) afirma:

Retomar a África como pano de fundo das histórias infantis promove o desvelar de uma cultura ancestral que foi uma das fundadoras da cultura brasileira e aproxima as crianças negras de uma identidade que lhes é confrontada o tempo todo. É importante resgatar as raízes da população negra, pois é através dela que esta população promove as ligações necessárias para o autoconhecimento e para a autoestima.

A ancestralidade mencionada pela supracitada autora e por Débora Oyayomi Araújo (2017), ao trazer à baila a tendência “resgate da herança e da ancestralidade africana”, é um mote indispensável na formação social e leitora das crianças. Para aquelas afro-brasileiras, é uma significativa oportunidade de conhecer a “outra verdade” sobre suas raízes humanas, ou seja, a verdade sobre si que foi negada pela colonialidade para contar uma história única marcada por estereótipos, estigmas e preconceitos raciais. Por sua vez, as crianças brancas são convidadas a (re)interpretar a ancestralidade como resistência dos povos africanos e afro-brasileiros às formas de dominações, evitando, assim, contribuir para a manutenção do racismo.

Essa ideia está respaldada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na medida em que a quinta competência específica da área de Linguagens, inserida na etapa dos anos iniciais do Ensino Fundamental, determina que as crianças precisam:

Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.

Consideramos, então, que a literatura infantil de autoria africana é um exemplo de manifestação artística e cultural mencionada pelo documento. Com isso, lê-la em sala de aula configura-se como prática significativa na conquista da referida competência, visto que, conforme afirma Debus, “o texto literário partilha com os leitores, independentemente da idade, valores de natureza social, cultural, histórica e/ou ideológica por ser uma realização da cultura e estar integrado num processo comunicativo”. Portanto, é importante que o docente reflita sobre as suas práticas pedagógicas, com o intento de identificar se, nas aulas, a produção literária de autores e autoras africanas estão presentes.

Nesse movimento de autorreflexão, caso a resposta seja positiva, pode-se considerar que há indícios de práticas de leitura decolonial, o que contribui com uma educação voltada para o enaltecimento das relações étnico-raciais. Todavia, se o/a professor/a percebe a ínfima ou a inexistente preocupação em dedicar atenção à literatura de autoria africana, entendemos que é a hora de ressignificar as ações e direcioná-las para a valorização de tais livros. Dito isso, na seção seguinte lançamos mão de uma proposta de mediação, a fim de contribuir com a efetivação de práticas leitoras decoloniais.

Prática de leitura literária com o livro *Ombela*: proposições didático-metodológicas

Dizem os mais-velhos que a chuva nasceu da lágrima de Ombela, uma deusa que estava triste.

Ondjaki, 2016

Cientes de que as relações étnico-raciais constituintes da sociedade brasileira perpassam pela escola, a leitura de literatura infantil africana apresenta-se como prática aliada. Por meio dela, as crianças podem vivenciar a (re)conexão com a sua ancestralidade, ao conhecer múltiplas histórias que as constituem enquanto seres humanos e livra-as da história única. Partindo desse pressuposto, apontamos o livro *Ombela: a origem das chuvas* (2016), escrito por Ondjaki e ilustrado por Rachel Caiano, para planejar e executar uma mediação pautada no princípio da decolonialidade.

Importa justificar tal sugestão pelo fato de ser uma obra que faz parte do acervo do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD – Literário), cujo objetivo é distribuir obras literárias para as escolas da rede pública, contribuindo, assim, com a política de fomento à leitura. No ano de 2018, *Ombela* (2016) integrou a lista de títulos disponibilizada para escolha pelas escolas brasileiras, sendo pertencente à categoria 5, que se refere às turmas de 4º e 5º do Ensino Fundamental. Logo, torna-se significativo o fato de ter sido uma obra indicada por um programa de dimensão nacional.

Além disso, sua relevância é acentuada por ser um livro de autoria africana, ou seja, escrito por Ondjaki, pseudônimo literário do escritor Nadalu de Almeida, angolano nascido em Luanda. É, portanto, um dos principais autores de literatura infantil da contemporaneidade, pois, em suas obras, os elementos da cultura africana são apresentados por meio de uma estética lírica e marcadamente identitária. Em *Ombela* (2016), tais características são acentuadamente perceptíveis, visto que, juntamente às ilustrações da brasileira Rachel Caiano, Ondjaki constrói uma narrativa que traduz a “herança e a ancestralidade africana”, tendência literária descrita por Débora Oyayomi Araujo (2017).

Nessa narrativa, a tradição oral de África faz-se presente com o mito da origem das chuvas, uma história contada pelos “mais-velhos” e passada de geração a geração. Seu enredo nos convida a conhecer Ombela, uma deusa-menina que, certo dia, foi invadida pela tristeza que a fez chorar. Em uma conversa sensível, o seu pai, também deus, mostra-lhe como os sentimentos são manifestações inerentes à vida, seja ela humana ou divina. Assim, o ato de chorar é apresentado para a deusa-menina como uma maneira de expressar-se, a qual, quando manifesta tristeza, fazem as lágrimas chegar à Terra em forma de água salgada, capaz de encher mares e oceanos; por outro lado, quando exprime felicidade, ela docemente deságua nos rios, lagos e lagoas de todo o planeta.

Com isso, o texto verbal de Ondjaki junto ao texto visual de Rachel Caiano põem, ao longo das páginas, a simbologia dos elementos africanos no lugar de enunciação, uma vez que aspectos mitológicos e religiosos são apresentados como fundamentos para explicar a chuva enquanto fenômeno da natureza. Eliane Debus (2017) afirma que essas

são características intrínsecas à literatura infantil de autoria africana contemporânea, pois além de ser vinculada à literatura oral, ela é materializada nos livros por meio das ilustrações. Desse modo, *Ombela: a origem das chuvas* (2016) traz representações culturais na ambientação, nos cenários, nos personagens e nos elementos tipicamente africanos revelados nos discursos textuais e imagéticos.

Graças a tal potencialidade estética é que defendemos as caras experiências leitoras possíveis de serem vivenciadas pelas crianças por meio desse livro. Apresentaremos, então, caminhos para uma mediação com turmas de 4º e 5º ano do Ensino Fundamental, corroborando com a orientação categórica do PNLD Literário. Contudo, isso não significa que as sugestões devem estar restritas a tais segmentos, tampouco configuram-se como manual inflexível de mediação. Elas são, portanto, possibilidades didático-metodológicas passíveis de adaptação de acordo com as especificidades do mediador e de seus leitores.

Tendo como objetivo principal proporcionar às crianças uma experiência de leitura decolonial com o livro *Ombela* (2016), é de suma importância sistematizar os momentos constituintes da prática de leitura literária. Nesse caso, sugerimos uma estruturação pautada nas etapas antes, durante e depois da leitura proposta por Isabel Solé (1998).

A título de descrição, a etapa antes da leitura consiste no momento inicial da vivência, a qual envolve o convite e a motivação do professor em relação aos alunos, a fim de instigá-los. De acordo com Solé (1998), cabe ao professor lançar mão de elementos que se conectem à obra, a fim de que os conhecimentos prévios das crianças sejam ativados.

Por sua vez, a etapa durante a leitura permite que a turma adentre, de fato, na história. Esse momento pode ser realizado de diferentes maneiras, mas a estratégia metodológica que privilegiamos é a da leitura em voz alta, uma vez que, de forma concomitante, ela possibilita uma maior conexão entre as crianças, o professor-mediador e o livro. Nessa prática, as crianças são organizadas em formato circular no ambiente onde a leitura será realizada, ao passo que o mediador empresta a sua voz ao texto verbal e apresenta o texto visual disposto nas páginas. Logo, realizar a leitura em voz alta com turmas de 4º e 5º permite que as crianças exercitem a habilidade de escuta e de concentração, pois, ao mesmo tempo em que ouvem a leitura do professor, precisam olhar as ilustrações de forma atenta e cuidadosa.

Finalmente, a etapa depois da leitura permite “recapitular o conteúdo, a resumi-lo e a ampliar o conhecimento que se obteve mediante a leitura [...]”. Esse é um momento de socialização da experiência e, para tanto, apontamos as contribuições do Círculo de leitura, formulado por Rildo Cosson na medida em que se refere a “uma prática de leitura compartilhada na qual os leitores discutem e constroem conjuntamente uma interpretação do texto lido anteriormente”. Dessa forma, o círculo proporciona a interação entre os pares e o estreitamento de laços sociais que contribuem para formar leitores decolonialmente. Ao delinear tal proposta, Cosson (2014) aponta nove funções a serem

exercidas pelos integrantes do círculo, as quais permitem adentrar e explorar a obra. Essas funções são:

- a) Conector – relaciona a obra ou um trecho com a vida; b) Questionador – prepara perguntas analíticas, por exemplo, sobre personagens, acontecimentos etc; c) Iluminador de passagens – seleciona um momento da obra para salientar sua importância, dificuldade de compreensão ou por sua beleza; d) Ilustrador – usa imagens para ilustrar o texto; e) Dicionarista – seleciona palavras que podem ser difíceis para o grupo; f) Sintetizador – faz o sumário da obra; g) Pesquisador – busca elementos do contexto (histórico, social, econômico etc) que influem na compreensão do texto; h) Cenógrafo – detalha as cenas principais; i) Perfilador – faz um perfil dos principais personagens.

Subsidiadas pelas orientações de Solé (1998) e de Cosson (2014; 2021), propomos uma prática de leitura literária na seguinte sistematização:

Modelagem

Esse é um momento que antecede a prática de leitura, cujo objetivo é apresentar para a turma o que é e como funciona o Círculo de leitura literária. É preciso que o professor-mediador reserve uma aula para explicar às crianças a importância do círculo de leitura e como ele é realizado, bem como descrever cada uma das funções e para que elas servem. Cosson (2021) sugere que sejam elaborados cartões de funções, para serem distribuídos e ensinados a utilizar em um texto. Além disso, o professor deve orientar a turma a estudar as funções constantemente, para que possam familiarizar-se e manipulá-las adequadamente no ato da leitura. Feita a modelagem, o professor deve, de acordo com a conveniência de seu planejamento diário, definir e anunciar para a turma dia e horário em que o círculo de leitura será realizado.

1º etapa: Antes da leitura

Com dia e horário definidos, é necessário que o professor-mediador prepare previamente, preferencialmente sem a presença das crianças, o ambiente onde a leitura será realizada, isto é, a biblioteca, sala de aula ou outro espaço da escola. Sugere-se que seja um ambiente fechado, decorado com os principais elementos que remetem à chuva: nuvens e gotas de água no céu. O mediador pode dispor almofadas e panos pelo chão, assim como sugerimos espalhar imagens de rios, lagos, lagoas, mares e oceanos. Somado a isso, é relevante que o aspecto sonoro seja explorado, por meio da reprodução de sons da chuva, tempestade, ondas e água corrente, por exemplo.

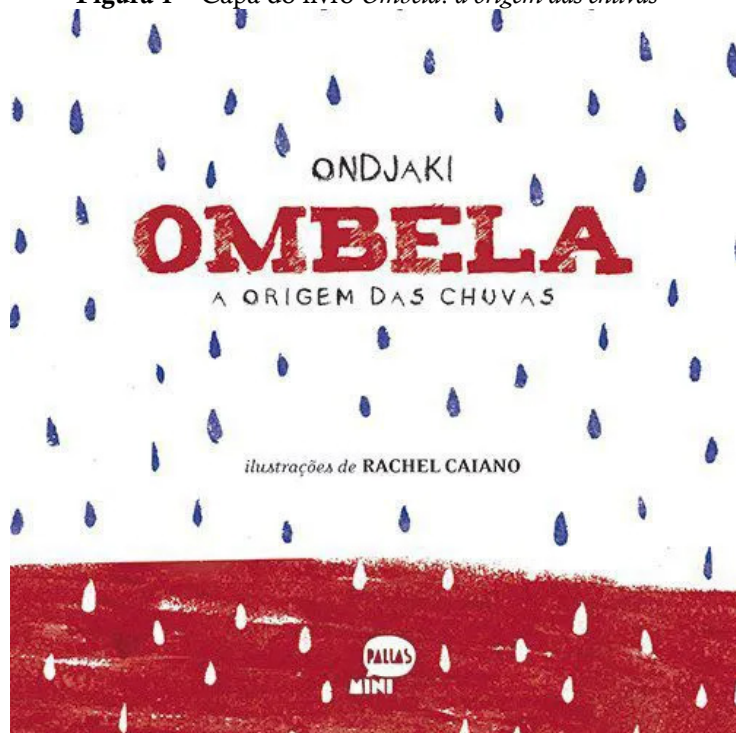
Com o ambiente organizado de forma aconchegante, as turmas podem ser convidadas a adentrar no espaço. Elas serão orientadas a, em silêncio e enquanto escutam o som das águas, acomodar-se sobre os panos formando um círculo. Em seguida, o professor pode lançar perguntas envolvendo os elementos da decoração que fazem referência à história de Ombela, como forma de ativar os conhecimentos prévios das crianças, convidando-as a fazer inferências sobre a história que será lida. Algumas sugestões de perguntas são: “O que vocês sabem sobre a água?”, “Qual a importância dela para a hu-

manidade?”, “Todas as águas são iguais? Por quê?”, “De onde vocês acham que vem a água da chuva?”, “E a água dos rios e mares?”, dentre outras.

As imagens espalhadas sob o chão podem ser manuseadas pelas crianças enquanto as perguntas são lançadas e as respostas são ouvidas. Esse é, portanto, o momento em que elas se sentem provocadas a falar o que sabem e, ao mesmo tempo, lançam possíveis dúvidas sobre a temática. Logo, o professor-mediador deve conduzir a discussão inicial de forma dialógica, sem julgamentos de cunho “certo” ou “errado” sobre as falas e inferências da turma. É necessário, pois, proporcionar a divergência e a convergência saudáveis de opiniões, comentários e experiências prévias.

Uma vez motivadas por meio da discussão inicial, é hora de o professor mediador apresentar o livro que será lido. Sentado no círculo, o mediador deve explorar a capa (figura 1) e a contracapa do livro, lendo o título da história, bem como o nome do escritor e da ilustradora. Nesse momento algumas perguntas são significativas, tais como: “O título do livro dá pistas sobre a história, mas como vocês acham que ela será contada?”, “O que vocês acham que vamos descobrir ao ler essa obra?”, “As cores da capa fazem vocês pensarem em algo? O quê?”.

Figura 1 – Capa do livro *Ombela: a origem das chuvas*



Fonte: Ondjaki, 2016.

Para Solé (1998), esse momento permite que as crianças sejam mobilizadas a realizar uma leitura mesmo antes de adentrar a narrativa, pois elas interagem com os seus elementos e, assim, fazem previsões que, posterior ente, serão ou não confirmadas.

2º etapa: Durante a leitura

É nesta etapa que a turma imerge na história. Para este momento, sugerimos a leitura em voz alta, que deve ser realizada pelo mediador. Sentado no círculo junto às

crianças, ele deve ler o texto verbal respeitando as indicações de diálogo, narração e expressões presentes na narrativa, tudo isso por meio da modelagem da própria voz. Ao mesmo tempo, cada página folheada deve ser exposta para as crianças, a fim de que possam explorar as ilustrações e suas técnicas, isto é, disposição na página, cores, tamanhos, formatos e traços, por exemplo (figura 2).

É nessa etapa, pois, que as crianças conhecerão a narrativa de Ondjaki a ponto de receber as primeiras confirmações ou não das suas falas e inferências. Por esse motivo é que privilegiamos a leitura em voz alta como sugestão, pois ela valoriza o livro em toda a sua materialidade, além de mobilizar acentuadamente o olhar e a escuta das crianças.

Figura 2 – Páginas do livro *Ombela: a origem das chuvas*



Fonte: Ondjaki, 2016.

Etapa 3: Depois da leitura

É nesta etapa final que ocorre o Círculo de leitura. Para tanto, após a etapa anterior, o professor deve convidar as crianças a formar subgrupos para que as funções sejam sorteadas e distribuídas a cada um. Por exemplo: um determinado grupo sorteia a função de questionador. Logo, durante o Círculo, todos os integrantes irão exercer essa função de forma conjunta. Após o sorteio, sugerimos duas possibilidades a serem escolhidas e executadas de acordo com a conveniência, os limites e as possibilidades da turma e das aulas. Vale advertir que, para esse momento, é indispensável que os grupos tenham acesso à obra, por meio da distribuição de exemplares, a fim haver uma releitura atenta e direcionada à busca de elementos-respostas para as funções.

Em relação à primeira possibilidade, sugerimos que, após o sorteio, o mediador reserve um momento, de 30 a 45 minutos, destinado à preparação dos grupos de acordo com as suas funções. Já no que tange à segunda possibilidade, sugerimos que o momento de preparação seja uma espécie de “tarefa para casa” a ser executada fora do horário de aula, de modo que cada grupo tenha um maior intervalo de tempo para organizar o material antes do encontro geral. Caso essa segunda sugestão seja adotada, é importante que o professor defina previamente e comunique à turma a data em que o Círculo acontecerá, além de reservar em seu planejamento tempo suficiente para o encontro.

Convém salientar que as duas possibilidades descritas permitem flexibilidade de tempo para a execução do Círculo. Ele não precisa ser iniciado e findado em uma mesma aula ou no mesmo dia, afinal, a participação das crianças pode render discussões que demandam vários momentos seguidos. O que vai determinar, então, é a interação dos grupos entre si e a condução do diálogo pelo mediador, o que torna possível estender a prática a vários outros momentos/aulas. Posto isso, Cosson (2021) afirma que a figura do professor-mediador deve estimular a independência da turma no seu próprio processo de socialização e de construção de sentidos sobre a história, respeitando o tempo e valorizando as participações de cada um.

Assim sendo, pode-se dizer que o Círculo de leitura como prática final da vivência literária configura-se como uma estratégia didático-metodológica frutífera para se pensar a formação de leitores de forma decolonial. Por meio do livro *Ombela: a origem das chuvas* (2016) e de seus elementos dotados de africanidade, as crianças poderão ampliar seus conhecimentos prévios ao conhecer uma narrativa que subverte os padrões de uma literatura apresentada pelo eurocentrismo e disseminada pela colonialidade. Ponderando isso, comprova-se que “o círculo de leitura ocupa uma posição privilegiada pelos benefícios que oferece tanto ao aprendizado da leitura quanto ao desenvolvimento integral do aluno como cidadão”.

Considerações finais

Diante de um contexto educacional marcado por relações étnico-raciais, os estudos sobre a promoção de uma educação que as inclua como parte indispensável da formação das crianças têm ganhado recorrência sobretudo no cenário acadêmico. Com o fito de contribuir para tal foi que nos propusemos, neste capítulo, a discutir sobre a necessidade da leitura literária com livros infantis de autoria africana, sob a justificativa de proporcionar às crianças múltiplas experiências com elementos culturais, sociais, históricos e identitários. Dessa forma, além de agregar com o aporte teórico sobre essa temática, a partir do princípio da decolonialidade, lançamos mão de uma proposta de mediação com o livro *Ombela: a origem das chuvas* (2016), do autor angolano Ondjaki.

Fica evidente, então, que os apontamentos aqui presentes servem de subsídios para refletir sobre as práticas de leitura literária como caminho fértil na conquista da formação leitora e educacional distante dos estereótipos e, por sua vez, dos preconceitos raciais e culturais que constituem a identidade afro-brasileira. Logo, a literatura infantil escrita por autores africanos em muito tem a contribuir, visto que, quando explorada em sala de aula, as crianças estabelecem uma (re)conexão com a sua ancestralidade, ao passo que compreendem a importância de conhecer e de valorizar as raízes do nosso país e do nosso povo. Portanto, os/as professores/as apresentam-se como principal figura nesse processo, sendo direcionadas principalmente a eles/as os escritos aqui desenvolvidos.

Referências

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo da história única**. São Paulo: Companhia das Letras: 2019.
- ARAUJO, Débora Oyayomi. Caminhos trilhados pelas personagens negras na literatura infantil brasileira: percalços e percursos. In: **TOM UFPR**, v. 3, p. 20-42, 2017.
- _____. Literatura infantil e ancestralidade africana: o que nos contam as crianças? In: **Momento: diálogos em educação**. v. 28, n. 1, p. 109-126, 2019.
- BRASIL. **Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)**. Brasília, DF: 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 25 jan. 2023.
- _____. **Decreto n.º 99.710, de 21 de novembro de 1990. Convenção sobre os Direitos da Criança**. Brasília, DF: 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d99710.htm. Acesso em: 25 jan. 2023.
- _____. **Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Brasília, DF: 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 23 jan. 2023.
- _____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.
- _____. **Como criar círculos de leitura na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2021.
- DEBUS, Eliane. **A temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura para crianças e jovens**. São Paulo: Cortez, 2017.
- OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. In: **Educação em Revista**. v. 26, n. 01. p.15-40, 2010.
- ONDJAKI. **Ombela: a origem das chuvas**. Rio de Janeiro: Pallas Míni. 2016.
- PESTANA, Cristiane Veloso de Araújo Pestana. As africanidades na literatura infantil contemporânea. In: **Revista Crioula**. n. 25. p. 286-300, 2020.
- SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

CONVERSA COM QUEM GOSTA DE ENSINAR SOBRE *UMA ESCURIDÃO BONITA*: PROPOSTA DIALÓGICA DE PRÁTICA LEITORA PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS A PARTIR DA OBRA DO AUTOR ANGOLANO ONDJAKI

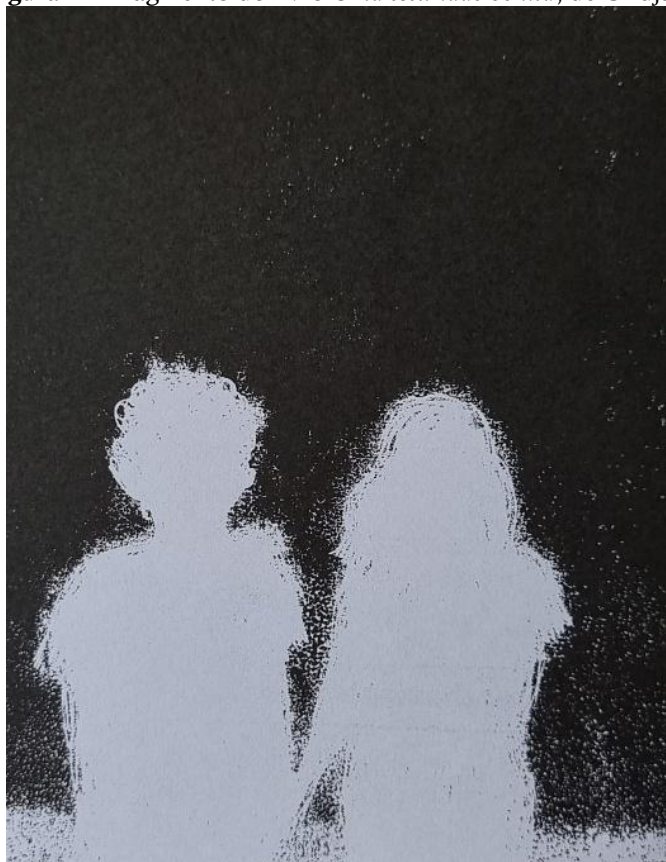
Adriana Cristina Aguiar Rodrigues (UFAM/PPGL)

Edla Cristina Rodrigues Caldas (UFAM/FACED)

Introdução

Gostaríamos de começar esta conversa com uma pequena narrativa visual (figura 1) retirada do livro que aparece no título deste capítulo.

Figura 1 – Fragmento do livro *Uma escuridão bonita*, de Ondjaki



Fonte: Ondjaki, 2013.

A imagem é parte de uma história, contada com recursos visuais e verbais, em que o leitor cruza uma noite nas vidas de dois adolescentes. Sob o véu negro e estrelado, a

escuridão é potencializada ainda mais pela falta de energia elétrica que acomete a cidade onde os dois habitam. Na noite escura, pontilhada de corpos celestes, as duas personagens descobrem um mundo de afetos por entre um submundo e uma realidade momentaneamente tomada por limitações históricas, políticas e socioeconômicas.

Agarrando-nos a essa história (sobre a qual conversaremos melhor mais adiante neste texto), a proposta aqui apresentada visa ao desenvolvimento de atividades de práticas leitoras voltadas a educandos e educandas, adolescentes e jovens, matriculados em turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Ao estabelecermos essa delimitação, buscamos apenas elucidar que as atividades que você encontrará aqui foram desenvolvidas de modo a facilitar a aproximação de estudantes com perfil característico da EJA, não impedindo, no entanto, que a/o educador(a) se aproprie da proposta, inclusive com modificações, para o trabalho com suas turmas da educação básica. Dizendo de modo mais específico, ao desenvolvermos essa proposta, temos em mente aqueles educandos e educandas em turmas de EJA (prioritariamente 2º segmento – 6º ao 9º ano) inseridos no sistema socioeducativo no Amazonas.

Considerando esse aspecto, o nosso desejo é colaborar para pensarmos com mais frequência projetos de literatura que incluam grupos de alunos e alunas cujo desenvolvimento e vida escolar foram fortemente impactados por fatores socioeconômicos que terminam por os/as afastar de bibliotecas, de salas de leitura, de salas de aula, de utopias, de imaginários e imaginações, de noites estreladas cobertas de afeto. Isso posto, nosso percurso abrange uma breve apresentação do autor, de sua produção literária e da obra selecionada, a saber: o escritor angolano Ondjaki e a obra *Uma escuridão bonita*, ilustrada por António Jorge Gonçalves. Em seguida, a partir da técnica da oficina, indicamos um conjunto de atividades que vão da aproximação (dos/das educandos/educandas) do autor e da obra à apropriação, por parte desses sujeitos leitores, de reflexões provocadas pela leitura do texto literário. Não apenas isso, as atividades consideram o texto artístico também como espaço para fruição que permite e possibilita a adolescentes e jovens uma aproximação de suas emoções e das do outro, num amálgama em que cultura e arte se alicerçam na promoção de um espaço educativo que vá para além de uma compreensão utilitarista ou moralista das manifestações escritas, artísticas, literárias, culturais.

Para conhecer e apresentar aos/às estudantes o autor, sua origem e o conjunto de sua produção

Ondjaki nasceu em Luanda, capital de Angola. Esse país da África austral tem hoje mais de 33 milhões de habitantes e faz fronteira com a República Democrática do Congo, Zâmbia e Namíbia. O território nacional tem como moeda o Kwanza e está administrativamente organizado em dezoito províncias, cada uma subdividida em municípios e em comunas. Além de ter a língua portuguesa como oficial, Angola tem hoje ao menos nove grupos étnicos de ascendência bantu, falantes de várias línguas, tais como o umbundu, o kimbundu, o kikongo, o côkwe, o mbunda e o kwanyama.

Esse quadro atual é fruto de vários processos de deslocamento interno dos povos do continente africano, mas também do processo de colonização portuguesa, ocorrido (no atual território angolano) a partir de 1482, quando os primeiros colonizadores, liderados por Diogo Cão, desembarcam no antigo reino de Dongo. Desde o século XV, a independência política do país só ocorreu em 11 de novembro de 1975, fruto de décadas de luta armada. Após esse período, Angola viveu uma fase política socialista (calcada, no entanto, numa economia sustentada pela exploração de recursos naturais), mas também enfrentou as consequências do colonialismo e de conflitos internacionais, como a Guerra Fria, os quais fizeram espelhar no país graves problemas, dentre os quais, mais de duas décadas de guerra civil (com participação da África do Sul e dos Estados Unidos, de Cuba e da União Soviética) que ocasionaram a precarização da infraestrutura, com consequente destruição de malha rodoviária, falta de água e de energia elétrica, além de uma forçada racionalização de produtos alimentícios.

Em 2002, um acordo de Paz foi finalmente selado e o governo angolano, já numa fase abertamente neoliberal, passou, paulatinamente, a experimentar uma melhora econômica, fruto sobretudo da exploração de petróleo. O novo cenário possibilitou que o governo lançasse um programa nacional de reconstrução civil, repaginando a paisagem da capital (figura 2) e das províncias, embora os benefícios desse novo tempo não tenham sido experimentados de modo igual pela população, que continuou a conviver com desafios de acesso à moradia e à infraestrutura.

Figura 2 – Imagens da Baixa de Luanda – região administrativa da capital



Fonte: Arquivo das autoras, 2019.

Importante observar esse contexto histórico porque ele dialoga com toda a produção literária de Ondaki. Esse angolano, nascido em 1977, é filho de pais engajados nas ações do Movimento Popular pela Libertação de Angola (MPLA) durante a guerra de libertação – uma professora e o engenheiro Júlio de Almeida, que, além de ter atuado como professor universitário (1984-2004), assumiu os cargos de comandante, vice-ministro dos Transportes (1976-1983) e deputado (1992-2003). Cidadão cosmopolita, Ndalú de Almeida (como é oficialmente registrado) passou a infância na capital do país, entre os bairros centrais da Praia do Bispo, morada da avó Agnette, e do Alvalade, casa dos pais. Mas, ainda na adolescência, mudou-se para Portugal, onde se formou em Sociologia e experimentou linguagens artísticas, como o teatro amador e a pintura. Em 2010, na Itália, obteve o título de doutor em Estudos Africanos, mudando-se, logo em seguida, para o Rio de Janeiro, onde permaneceu até 2015, quando voltou a residir em Luanda. Dentre os projetos nascidos nesse tempo de seu retorno ao país de origem, incluem-se a

abertura, no bairro do Alvalade, da livraria Kiela e do grupo Kacimbo, que vêm, mesmo no cenário de um mundo pós-pandêmico, impactando muito positivamente a atividade cultural em Luanda, com realização de eventos, tais como lançamento de livros, contação de histórias, recitais, oficinas, além de outras ações voltadas para o incentivo ao livro, à palavra escrita, à leitura, considerando, de modo especial, autores oriundos do continente africano e das geografias de língua portuguesa.

Foi em 2000, aos 23 anos e com o livro de poemas *actu sanguíneo*, que aquele menino, nascido como Ndalú, veio ao mundo como Ondjaki – pseudônimo de origem umbundo que pode significar “irrequieto”, “traquina”, “guerreiro” ou “aquele que enfrenta desafios”. Desde lá, tem quase três dezenas de títulos publicados, divididos entre prosa e poesia, os quais ele próprio, em seu site, organiza do seguinte modo: poesia (7 títulos), contos (3 títulos), “anos 80” (3 títulos), infantil/juvenil (5 títulos), romance/novela (3 títulos), “estórias sem luz elétrica” (3 títulos), teatro (1) e “free-style” (1). Seu último trabalho, lançado em 2020, é o romance *O livro do deslembramento*, cujo cenário é, como em sua primeira obra em prosa (*Bom dia, camaradas*), a Luanda (novamente situada entre os anos 1980 e início dos 1990) vista pelos olhos de uma criança e de outras personagens que sempre retornam às páginas de sua ficção. Além dessa fluente escrita e fruto de um curso de cinema feito na Universidade de Colúmbia, em Nova Iorque, Ondjaki atua também com a linguagem cinematográfica, tendo codirigido, em parceria com Kiluanji Liberdade, o documentário *Oxalá cresçam pitangas* (2006), cujo tema é o mosaico de vozes formado por uma Luanda em seus primeiros anos de paz: múltipla, complexa e desafiante, com crianças, jovens e adultos operando entre a formalidade e a informalidade à procura de formas de sobrevivência.

Figura 3 – Alguns títulos de autoria de Ondjaki



Fonte: Arquivo das autoras, 2023.

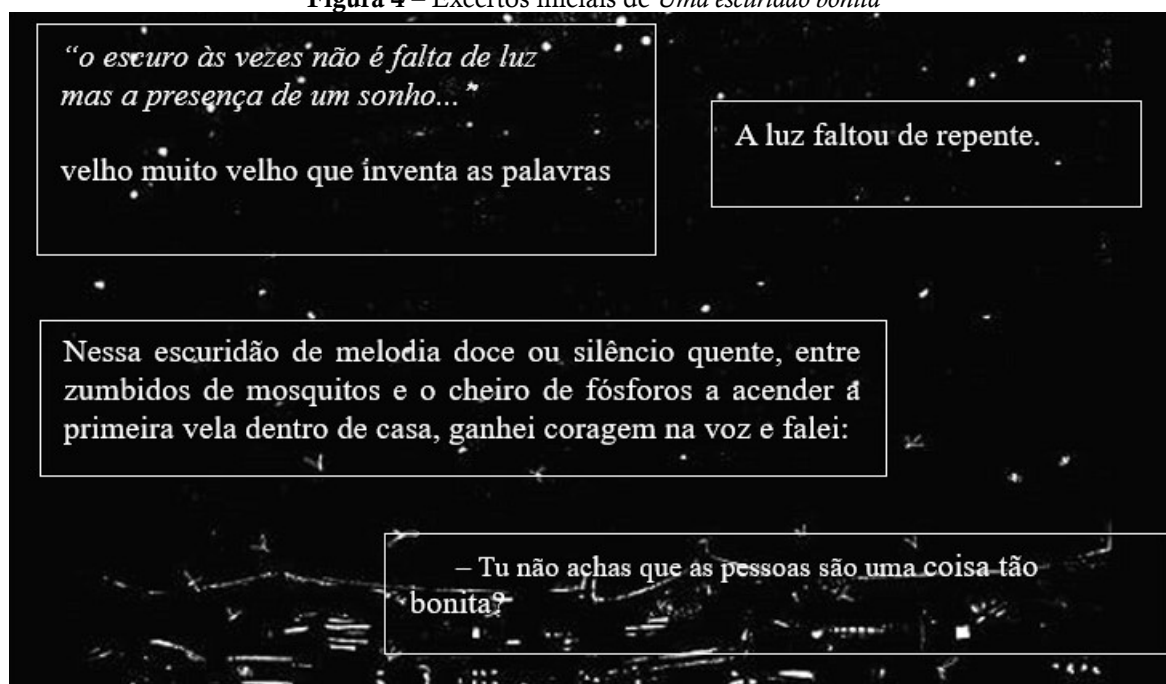
Ao selecionarmos uma obra deste autor angolano para uma proposta dialógica de prática leitora, temos em consideração o destaque, o reconhecimento e a circulação de seu projeto estético em âmbito nacional e internacional. Mas não apenas isso. Com maior ênfase, consideramos o modo como as narrativas de sua autoria tomam como plano de fundo o seu país, mais especificamente a capital, focalizada desde seus primeiros anos de independência até o período pós-guerra. Enquadra-se, no primeiro caso, a ficção “anos oitenta” vinda a público na primeira década do século XXI, lançados respectivamente em 2001, 2007 e 2008, com os títulos *Bom dia, camaradas*, *Os da minha rua* e *AvóDezanove e o segredo do soviético*, cuja linguagem (que consideramos fortemente favorável ao trabalho com adolescentes) é permeada pela imaginação, pelo lirismo e pelo humor como forma mesmo de sobrevivência em uma realidade violenta e limitante.

Desse universo da produção geral da obra de Ondjaki, a nossa escolha pela obra *Uma escuridão bonita*, lançada em 2013, deve-se, portanto, não apenas a sua qualidade artístico-literária (o que já seria suficiente), mas também às potencialidades que nela encontramos para estimular conversas com educandas e educandas, jovens e adolescentes (da EJA e além), até que se faça o diálogo e se promovam processos educativos. O texto por completo revela-se enquanto uma conversa cheia de possibilidades de experimentação estética e de ampliação de conhecimento sobre realidades do cotidiano angolano, mas também sobre si mesmo e o mundo.

O enredo, como comentamos na abertura deste texto, centra-se no período histórico dos primeiros anos de independência de Angola, segunda metade da década de 1970 e década de 1980, quando se enfrentavam graves problemas de ordem econômica, social e política, em nível local e global, tais como a(s) guerra(s) que assolava(m) o país e o mundo. Nesse contexto paradoxal, isto é, de um país em nascimento, em seus primeiros anos de independência, mas também emaranhado em décadas de guerra, ameaça e morte, dois adolescentes aproveitam mais uma ocasião em que falta energia elétrica para iniciar uma conversa, convertida, ao longo das belíssimas páginas negras, ilustradas pelo português António Jorge Gonçalves (cartunista, autor de novelas gráficas, de história em quadrinhos, além de performer visual, ilustrador, cenógrafo e professor), em um diálogo potente que envolve a descoberta de sentimentos, de emoções, de sonhos, de desejos, de utopias, na travessia da noite e da realidade limitante e sufocante.

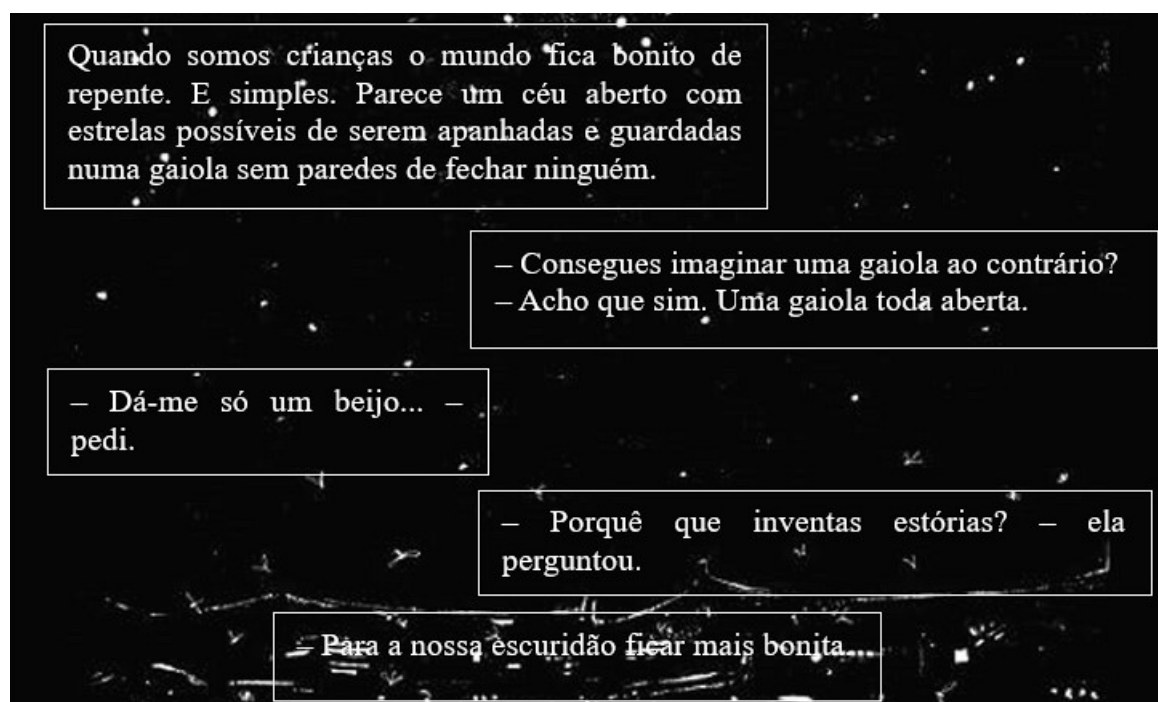
Nas primeiras páginas da narrativa, acompanhamos, em letras brancas no fundo preto (a nos indicar a escrita verbal e visual como letras-iluminadoras, vagalumes na noite), o jovem narrador a nos arrastar, leitores e leitoras, para seu universo: a varanda da casa da avó Dezanove. Nesse lugar, ele, na companhia de outra adolescente, faz-nos sentir, conhecer e partilhar dilemas, mas também nos sugere imaginar possibilidades produzidas pelo ambiente da escuridão. Vejamos alguns excertos (figuras 4 e 5):

Figura 4 – Excertos iniciais de *Uma escuridão bonita*



Fonte: Produção das autoras, 2023.

Figura 5 – Excertos finais de *Uma escuridão bonita*



Fonte: Produção das autoras, 2023.

O ambiente inicialmente caótico, indiciado na ausência de energia elétrica e anunciado desde as primeiras palavras, convoca-nos a uma reflexão, colocada na boca do mais velho, sobre os diferentes sentidos em torno do vocábulo “escuro”, sugerindo, já neste ponto da narrativa, que escuro é também o ambiente do sonhar, do imaginar, do inventar. E esse universo pode ser tecido, construído fio a fio, a partir do manuseio da palavra, que nos permite ampliar o mundo ao nosso redor, para além de nossas fronteiras e barreiras.

Nesses termos, inventar é um movimento que, conforme o narrador vai nos mostrar em sua história, ocorre entre o silêncio, o ruído, a voz, o diálogo, as sinestesias, e é potencializado no instante em que o adolescente-narrador deixa sair de si uma ligeira inquietação, lançada em direção a sua interlocutora e companhia: “Tu não achas que as pessoas são uma coisa tão bonita?”. Eis o fio condutor de um caminho que rompe as fronteiras do eu consigo mesmo e irrompe a estrada em direção ao outro. É assim que, no chão da noite pontilhada de luzes, abrem-se as portas para um mundo totalmente possível no tempo das impossibilidades: o da invenção com as palavras, com as imagens, com o silêncio.

Ao longo da conversa em que se converte cada página do livro de Ondjaki, nós, leitores e leitoras, também entramos na roda e (com)partilhamos questionamentos e reflexões sobre a imensidão do universo (sideral e humano). Seguindo a trilha das páginas escuras como a noite, trocamos memórias (lembranças, recordações e saudades) daqueles pais e daquelas crianças que feneceram nas guerras. Partilhamos também paisagens, cheiros, sonhos, sabores, desejos. Na varanda da casa da avó, entramos ainda na roda do “cinema Bu”, projetado de forma improvisada na parede, quando da passagem de alguns poucos carros, que lançam seus faróis, projetando imagens variadas, melhoradas de acordo com a capacidade de imaginar. Ouvimos sobretudo acerca da necessidade de sonhar, sonhar futuros desejados entre os escombros do presente des-iluminado. Ouvimos, enfim, sobre liberdade, sobre um mundo sem gaiolas, sem prisões. Um mundo em que todos e todas têm assegurado o direito de falar, de ouvir, de contar histórias (reais ou inventadas). Direito à fantasia (em que o universo se converte em um grande rio por onde se pode passear em uma canoa), direito à imaginação preenhe de espaços e tempos em que se pode ser criança, ser adolescente, descobrir a si, o outro, os afetos. É no meio dessa noite na varanda que os dois adolescentes, quase meninos e meninas saindo de suas casas para a varanda e dela para o mundo, que a história de um beijo acontece, depois de muita conversa, de muita prosa, de muito diálogo e de muita imaginação.

A conversa em si: uma proposta dialógica para pensar o céu da Amazônia a partir do céu de Luanda-Angola

Como se nota na breve apresentação da obra *Uma escuridão bonita*, a narrativa, seja por seus aspectos visuais seja pelos aspectos verbais, abre diferentes possibilidades para o trabalho dialógico com estudantes. Fique à vontade, professor/a, para selecionar temas que mais se aproximem e que você avalia como mais produtivos no universo de sujeitos de sua turma.

A proposta que a seguir apresentamos fundamenta-se na prática educativa ativa, dialogal e participante, elaborada por Freire (2005), para a realização da educação emancipadora, identificada com as condições das realidades dos/as educandos/as e dos/as educadores/as e integrada aos tempos e aos espaços em que o fazer educativo acontece, proporcionando reflexão acerca da vocação ontológica de ser mais de cada sujeito. A base da educação emancipadora é o diálogo, caracterizado como uma relação marcada pela horizontalidade e que nasce de uma matriz crítica, gerando criticidade. Segundo

Freire (2005), ele “nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé e da confiança. Por isso, só o diálogo comunica”.

Nessa crença nas relações dialógicas construídas nos tempos e nos espaços educativos, sejam escolas ou outros, visualizamos as possibilidades dos/das educandos/as diante da vida de experienciar novos processos educativos com a prática leitora. Se deve haver diálogo, dialoga-se sobre o quê? A nossa intenção é que o conteúdo seja o texto literário (uma conversa) que se desenvolve ao longo da obra *Uma escuridão bonita*. Como já afirmamos, a potência da obra amplia as possibilidades de compreensão do mundo na construção de processos educativos criticadores e motivadores que permitam a elaboração de novas relações humanas e da consciência crítica do mundo em que se vive. Por essa razão, baseamos este capítulo na potência dialógica de uma prática educativa com pessoas jovens e pessoas adultas, buscando o resgate do sentido primeiro da palavra escola como lugar de conversa.

Considerando essa perspectiva, as atividades a seguir podem ser desenvolvidas ao longo de 1 mês ou de 1 bimestre, a depender de como se dão os encontros efetivos com suas turmas, na realidade específica de sua escola ou localidade, de seus/suas estudantes. Com base no método de Freire (2005), exposto na obra *Educação como prática da liberdade*, organizamos as atividades em etapas, aqui denominadas: *Pergunta desafiadora*, *Desafio de escrita*; *Criação de situações existenciais típicas do grupo com quem se vai trabalhar* e *Desafio criador*. Como você notará, vamos, ao longo da proposta, considerando aspectos formais e de conteúdo, características estéticas, mas também temáticas sociais e culturais suscitadas pela narrativa contada por esse menino-adolescente na noite em que vivencia um beijo. Não deixamos de considerar temas como a relação Amazônia (Brasil) e Angola (África), processos de memória (recordação, lembrança, esquecimento) relacionados seja à biografia de cada sujeito, seja ao contexto histórico e coletivo. Consideramos também as potencialidades da palavra (oral, escrita, verbal, visual), do ruído e do som, mas também do silêncio na constituição de nossas identidades, no estímulo à nossa imaginação e na projeção de futuros com os quais sonhamos e os quais desejamos forjar.

Para início de conversa

Esta etapa inicial, que pode durar em torno de duas aulas de 50 minutos cada, tem como objetivo aproximar a turma do autor e da obra com que se vai trabalhar nos próximos dias e abrange o que denominamos: “O universo da obra: conhecendo o autor e o contexto da obra literária”. Para tanto, propomos que você, educador/a, selecione o seguinte fragmento do livro para estimular uma conversa inicial. Deixe que a turma se encontre com as palavras e que encontre em si, em seu universo particular, as palavras que lê:

Ela não disse nada, nada mesmo, mas também eu não estava certo de uma resposta possível.

Nessa ausência de luz, ela olhava para mim, numa travessia de escuridão e cheiros. Tinha uns olhos bonitíssimos e continuava em silêncio.

Olhei numa outra direção, cheia de estrelas no céu azul-escuro. O universo é enorme, pensei, e as pessoas também. (ONDJAKI, 2013, p. 16)

Após a conversa, lance as *perguntas desafiadoras 1*:

- Vamos conhecer quem escreveu isso? De onde será que ele é?
- Apresente uma imagem do autor e do ilustrador;
- Estimule os/as estudantes a observar detalhes dos chamados elementos paratextuais, como capa, orelhas e contracapa que acompanham a edição do livro.

Desafio de escrita 1

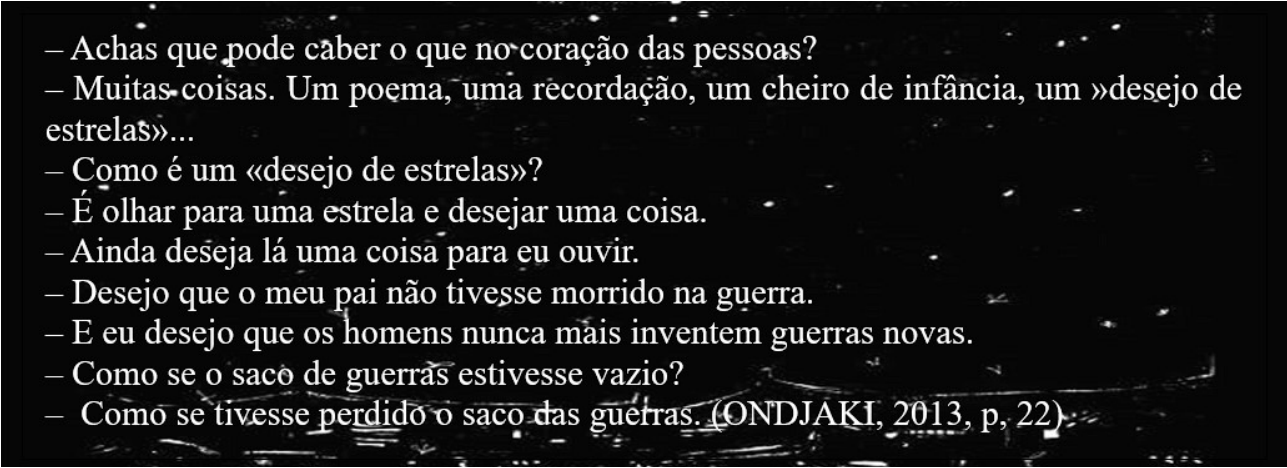
Neste momento, você pode solicitar que os educandos e as educandas escrevam:

- Palavras que marcaram a conversa inicial sobre o autor, o ilustrador e a obra;
- Sobre o que a turma descobriu;
- Pequeno texto do que sentiram ao ler o trecho da obra.

Criação de situações existenciais típicas do grupo com quem se vai trabalhar

Nesta etapa, promova com a turma:

- Escuta das palavras geradoras trazidas pelos/pelas educandos/educandas das escritas anteriores;
- O planejamento da leitura da obra: combine como vai ser essa etapa: extraclasse, na sala de aula? Quantas páginas serão lidas por dia? Qual o período total para que todos e todas tenham lido o texto por completo?
- Para aproximar e cativar a turma para a etapa da leitura, aproveite mais um excerto da obra, deixando que cada um/uma manifeste suas ideias em torno do texto literário:

- 
- Achas que pode caber o que no coração das pessoas?
 - Muitas coisas. Um poema, uma recordação, um cheiro de infância, um »desejo de estrelas«...
 - Como é um «desejo de estrelas»?
 - É olhar para uma estrela e desejar uma coisa.
 - Ainda deseja lá uma coisa para eu ouvir.
 - Desejo que o meu pai não tivesse morrido na guerra.
 - E eu desejo que os homens nunca mais inventem guerras novas.
 - Como se o saco de guerras estivesse vazio?
 - Como se tivesse perdido o saco das guerras. (ONDJAKI, 2013, p. 22).

Após a leitura individual

Professor, professora, no processo de leitura da obra (que pode ter duração de até três aulas de 50min. cada), crie, inicialmente, momentos que possibilitem interpretar coletivamente o texto.

- Ajude a turma a compreender a estrutura da obra.
- Organize com as/os estudantes as narrativas presentes na história lida. Por exemplo: a história do nome “avó Dezanove”, a história do “cinema Bu”, a história do beijo, etc.


Pergunta desafiadora 2

Aproveitando ainda do excerto anterior da obra literária, lance à turma uma pergunta desafiadora que estimule e possibilite aos estudantes o aprofundamento dos sentidos do texto.

- O que pode caber no coração das pessoas?
- O que cabe no seu?

Para aprofundar a leitura

- Crie, com a turma, um cesto de partilha, que pode ser confeccionado com materiais disponíveis ou pode ser usado um cesto pronto.
- A partir do que os/as estudantes apresentarem, escolha a situação problema para diálogo, problematização, reflexão e transformação.
- Converse sobre o que coube no cesto.
- Escolha e leia trechos da obra que tenham relação com o que foi colocado no cesto.



Professor, professora, aproveite este momento para selecionar mapas e imagens sobre Angola, priorizando a diversidade do país, as múltiplas facetas, de modo a conduzir o educando e a educanda a rever criticamente estereótipos e desinformações.

- Discuta conhecimentos, semelhanças culturais entre Brasil (a Amazônia) e Angola (Luanda), a partir das perguntas: Em nossa cidade o fornecimento de ener-

gia elétrica é constantemente interrompido? O que você faz nas ocasiões em que não há energia elétrica à noite?

- Dialogue sobre as guerras (as que houveram lá e aqui), as do mundo e as nossas;
- Dialogue sobre as vivências e os sonhos (de lá e daqui).
- Explorando o contexto vivenciado pelas personagens, estabeleça diálogo com as experiências e os sonhos de cada uma/um da turma.

Desafio de escrita 2

Nesta etapa, planejada para ser mais longa, podendo ocupar até quatro semanas ou mais de aula, aproveite para solicitar que os/as estudantes colem histórias que colecionam em suas vivências, em suas biografias. Para tanto, organize com a turma momentos de coleta de suas narrativas cotidianas, de modo análogo ao das narrativas presentes no livro de Ondjaki. Em seguida, após o trabalho realizado pelos/pelas estudantes, construa com eles/elas varais de exposição das produções, em três momentos, a saber:

- Momento 1 – varal de memórias, recordações: de modo semelhante ao modo como o narrador e a personagem de *Uma escuridão bonita* compartilham memórias, convide os/as estudantes a registrarem as suas recordações mais significativas para expor no varal;
- Momento 2 – varal de imaginários: observando as ilustrações e a narrativa do texto literário, convide a turma a imaginar mundos (im)possíveis, a partir da criação de histórias das quais eles e elas sejam os autores, as autoras. Tome-se como exemplo o seguinte excerto do livro:

O silêncio é uma esteira onde nós podemos deitar.
Esteira-de poeira cósmica, se eu olhar de novo o céu escuro. Esse azul do céu me lembra o chão do mar. O mar, afinal, é só um deserto molhado, em vez de homens e camelos, tem peixes e canoas a passear nele. O deserto é parecido com o mar, o mar é parecido com o Universo cheio de estrelas pirilampas. O deserto podia caber no peito do mar, o mar podia caber no corpo do Universo, o Universo só pode no coração das pessoas. (ONDJAKI, 2013, p.

- Momento 3 – varal de sonhos de futuro: estimule a turma a projetar futuros individuais e coletivos, em que cada estudante seja a personagem principal desse futuro. Neste momento, você pode partir do seguinte fragmento do livro de Ondjaki:

- Os «desejos de estrelas» podem ser falados?
 - Sim. Sentes um?
 - Mas não é um fácil. Desejava um arco-íris mesmo agora.
 - No céu escuro ninguém consegue desenhar um arco-íris.
 - Eu acho que os anjos que roubam vozes conseguem... eu queria um arco-íris, de presença bem noturna, tipo uma ponte.
 - Uma ponte?
 - Para o outro mundo. E vice-versa. Para chamarmos quem tivesse partido em hora de cá estar. Assim o teu pai podia voltar. E também as crianças de todas as guerras. (ONDJAKI, 2013, p. 42)

Desafio criador 2

- Em diálogo com a etapa anterior, proponha a realização de pintura e escrita coletivas sobre o que pensaram. No caso da atividade escrita, o/a educador/a pode assumir a função de escriba da turma, registrando em quadro branco ou em papel madeira as falas dos educandos/as a partir do tema: “Uma ponte para outros mundos”. Após o registro, sugerimos catalogar o texto para inserir na coletânea da turma posteriormente.

Pergunta desafiadora 3

Nesta etapa, você pode planejar uma culminância das atividades em torno da obra literária estudada. Sugerimos:

- Fazer uma roda de conversa a partir da pergunta: pode haver uma escuridão bonita? Após lançar a pergunta, você pode convidar a turma a ler o seguinte trecho da obra:

Lá dentro, a avó Dezanove tossiu. Nesse sopro, a vela apagou-se. No interior da casa uma outra escuridão imitava a escuridão que nós já tínhamos estreado na varanda. Eram escuridões quase gêmeas. Cá fora, entre o riso de um grilo e o soluço de um pirilampo, nessa escuridão, dividida, ela ganhou coragem na voz e falou bem perto de mim:
 - Empresta-me só os teus lábios.
 Era um beijo num baile solto de línguas, coqueiros que dançavam no vai-e-vir das ondas com algas bonitas e o mar em nós também.
 Um beijo todo salgado, sem nenhuma palavra de explicação. (ONDJAKI, 2013, p. 97-102)

- Distribua tiras grandes de cartolina ou outro papel mais consistente e promova a escuta atenta das respostas, fazendo com que cada educando/a registre a reposta de outro colega, construindo uma espécie de “amigo oculto” de registros.

Desafio de escrita 3

Nesse momento, o/a educando/a será desafiado/a à escrita individual de texto com as repostas registradas. Perceba, educador/a, que partimos da escrita coletiva até a pro-

dução individual de texto, mas sempre em troca dialógica de saberes. Nessa etapa, propomos que você:

- Leia os textos posteriormente e promova a reescrita deles com os/as estudantes para compor, posteriormente, uma coletânea de escritos da turma.
- Reúna o texto coletivo da turma aos textos escritos individualmente e confeccione um livro. Pode-se envolver a comunidade escolar nessa tarefa, inclusive a gestão da escola ou de outra instituição onde você atua.

Desafio criador final

A coisa mais bonita do Cinema Bu é que cada um pode encontrar ali as memórias, os sonhos, e os futuros que mais deseja (ONDJAKI, 2013, p. 82).

Nossa sugestão é que a turma finalize as atividades criando um cinema a partir do cinema Bu, com os recursos da Amazônia, da comunidade, dos/das estudantes, da escola. Então, sugerimos que você:

- Escolha uma história elaborada pela turma para apresentar na sessão do Cinema. Pode-se utilizar a técnica do Teatro de sombras, filmar e reproduzir. Você pode se inspirar no link a seguir, onde você encontra o vídeo *Teatro de sombras: Como fazer um teatro de sombras bem fácil!*.
- A turma pode escolher o nome do cinema, do filme a ser exibido, local (podendo ser um local aberto, com vista para o céu da Amazônia), etc. Convide a comunidade para assistir e promova também o lançamento do livro da turma.

Para continuar a conversa – considerações finais

Educador e educadora, a nossa proposta aqui foi de colaborar para, coletivamente, pensarmos a noite, a escuridão, a travessia da vida, como um espaço em que também a imaginação, os sonhos, a nossa capacidade de inventar, criar, de refletir e de contar sejam estimuladas e possibilitadas. Em nenhum momento temos a intenção de romantizar dores, sofrimentos, violências. Pelo contrário, enquanto educadoras, defendemos a liberdade criativa, o gesto criador, o imaginar, o pensar, o refletir, os afetos, como formas potenciais de sair de gaiolas, de transpor o mundo imediato, muitas vezes delimitado com cercas de arame farpado que se entranham na carne. Nesse intuito, a noite, o céu, os corpos celestes, a fogueira, a roda são espaços em que podemos imaginar canoas na travessia do cosmos, em que podemos, em canoas, foguetes, aviões, em cinemas, em varandas, através de histórias, de objetos inventados, transpor muros, transpor grades, transpor aquilo que, no tempo imediato, limita-nos. Para nós, educadoras, a transposição se faz também, na sala de aula, com os recursos de que dispomos: a palavra (oral, escrita, verbal e visual). Faz-se com livros, com imaginação, com capacidade dialógica, reflexiva, que nos impulsiona na criação de futuros em que podemos todas e todos ser aquilo

1 Dias, Teatro de sombras, 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZuKjsKm4TXo>. Acesso em: 14 jun. 2023.

que desejarmos ser, ser quem somos. Como nas palavras daquele velho muito velho que inventa palavras e que abre o livro *Uma escuridão bonita*: “o escuro às vezes não é falta de luz, mas a presença de um sonho”. Que esse escuro das páginas deste livro de Ondjaki nos preencha de afetos e nos motive em nossas travessias, de educadoras e educadores, de estudantes, de sujeitos imersos em realidades muitas vezes caóticas. Que as palavras literárias sejam, para nós, a potência de um mundo em que, sujeitos letrados, alcem voos em direção a uma educação étnico-racial, a uma sociedade democrática, plural e de cidadanias plenas.

Referências

DIAS, Arte com Gustavo Dias. **TEATRO DE SOMBRAS | Como fazer um teatro de sombras bem fácil**. YouTube, 28 de set. de 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZuKjsKm4TXo>. Acesso em: 14 jun. 2023.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GONÇALVES, Jonuel. **A economia ao longo da História de Angola**. Luanda: Mayamba, 2011.

MENEZES, Solival. **Mama Angola, sociedade e economia de um país nascente**. São Paulo: EDUSP/FAPESP, 2000.

ONDJAKI. **Uma escuridão bonita**. Ilustração António Jorge Gonçalves. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

PINTO, Alberto Oliveira. **História de Angola**: da Pré-História ao início do século XXI. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2016.

LITERATURA AFRO-BRASILEIRA NA SALA DE AULA



OS DIAS DE CAROLINA: TRAJETÓRIAS DE VIDA EM PRÁTICAS DE MEMÓRIA NA SALA DE AULA

Elaine Pereira Andreatta (UEA/UNICAMP/PPGLA/FAPEAM)

Por um diálogo teórico-metodológico com professores

Carolina Maria de Jesus, em *Quarto de Despejo: diário de uma favelada* (1960), produz um diário, gênero discursivo consagrado que busca “apreender a qualidade evanescente da vida opondo, à repetição dos dias, aos desfalecimentos da memória, o registro minucioso do acontecer, o relato das vicissitudes ou a nota fulgurante da vivência”¹. Ao ler a obra permeada por inscrições, indícios, sentimentos e percepções, vamos com ela, deixando-nos iluminar pelo peculiar que conduz à totalidade, porque as trajetórias de vida que se empenham em traduzir as experiências subjetivas na e pela linguagem são também processo de (re)narração da vida social.

Assim, diante da compreensão dessa obra como texto (auto)biográfico² que imprime trajetórias de vida baseadas “no pessoalmente vivido e em acontecimentos das narrativas da coletividade”³, dedico-me, neste capítulo, a apresentar uma proposta didático-metodológica — Oficina de Leitura e de Escrita — que parte da compreensão desse texto literário como prática de memória e de formação de identidades; como inscrição de uma literatura afro-brasileira, pois apresenta “dramas vividos na modernidade brasileira, com suas ilhas de prosperidade cercadas de miséria e exclusão”⁴ e; como força potencializadora da leitura literária, da formação do leitor e das práticas de produção de textos.

Esta proposta é pensada para a Modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), de 6º a 9º ano do Ensino Fundamental (2º segmento), podendo ser adaptada ao Ensino Médio (tanto da Modalidade EJA quanto do ensino regular). Didaticamente, objetiva-se levar o(a) estudante a compreender, por meio de práticas de leitura, oralidade e produção textual, a obra literária de Carolina Maria de Jesus como pertencente às formas autobiográficas e à literatura afro-brasileira.

1 Arfuch, O espaço biográfico, 2010, p. 15.

2 Usa-se aqui a grafia (auto)biográfico, com a presença dos parênteses, uma vez que, se considerarmos a concepção de Lejeune (2014), a definição de autobiografia enquadraria quatro categorias: uma linguagem em forma de narração e prosa; temática da vida individual de um sujeito; a situação do autor, com uma identidade que remete à pessoa real e; a posição do narrador: é personagem e assume perspectiva de retrospectiva. Nesse sentido, o diário íntimo não cumpriria o último quesito, já que o diário é escrito no momento presente, principalmente. Assim, ampliamos o conceito para a ideia de “espaço biográfico”, conceito proposto por Arfuch (2010), que compreende a multiplicidade de gêneros criados pelo homem capazes de dar conta do registro para externar um olhar que se volta às suas experiências, as chamadas narrativas de si. Portanto, o uso dos parênteses tenta refletir os dois conceitos aqui apresentados, já que o segundo amplia o primeiro, sem desconsiderá-lo.

3 Palma, Por trajetórias de vidas e de textos, 2021, p. 15.

4 Duarte, Por um conceito de literatura afro-brasileira, 2017, p. 204.

Importa ressaltar que partimos dos novos paradigmas interacionistas e recepcionais para o estudo de língua e literatura no momento da construção desta proposta, ampliando para os debates de ensino de língua e formação de leitor. Em outras palavras, encampamos aqui um grupo de atividades que partem de uma concepção interacionista e dialógica de linguagem, como prática social situada e concreta⁵ e, especificamente quanto ao texto literário, como um complexo imaginário e linguístico que apresenta pontos a serem preenchidos pelo leitor no ato de ler⁶. Além disso, consideram-se também os estudos sobre Letramento⁷; os estudos acerca do interacionismo sócio-discursivo⁸; bem como os debates em torno do trabalho articulado entre língua e literatura.

Tais concepções teóricas apontam para uma prática de letramento literário que “requer o contato direto e constante com o texto literário”⁹. Para concretizar esse letramento literário, segundo Cosson e Paulino (2009), é preciso partir das seguintes práticas: 1) estabelecimento de uma comunidade de leitores; 2) ampliação e consolidação da relação do aluno com a literatura e com a manifestação literária para além do objeto livro; 3) aprendizagem da cultura literária, compreendendo a literatura como um sistema cultural; 4) compreensão do lugar da escrita como interação com a literatura.

O formato de Oficina de leitura e de escrita para esta proposta didática surge da compreensão de que “as oficinas pedagógicas são situações de ensino e aprendizagem por natureza abertas e dinâmicas”¹⁰, que oportunizam situações de aprendizagem em que se pode refletir, criticar, criar, recriar, descobrir, debater, dialogar.

Desse modo, práticas de leitura literária aliadas às práticas de escrita de memória se constituem como espaços de troca e diálogo, mobilizados pelo texto literário lido e pelos atravessamentos das histórias dos sujeitos leitores, explorando uma metodologia que envolve participação ativa e construtiva dos envolvidos, além de criatividade em busca de situações prazerosas e estimulantes. Logo, a apropriação da literatura se dá também pelas práticas de escrita. Nesse sentido, compreende-se a oficina com uma forma de unir leituras — as leituras do texto, do mundo, das nossas próprias vivências — e compartilhá-las, o que contribui para que, por meio da leitura do texto literário (auto)biográfico, a sala de aula seja não só o lugar de transmissão de memória — institucionalizada ou não —, mas também o lugar de produção de memória individual e social¹¹.

Ainda sobre os aspectos metodológicos, destacam-se: uma série de atividades capazes de explorar gêneros textuais, suportes e modalidades diversas; a vivência do texto literário por meio de leitura coletiva, em sala de aula, e individual, extraclasse, em uma organização sistemática de leitura com a presença de intervalos¹², compreendendo, nas

5 Bakhtin, Estética da criação verbal, 2011.

6 Jauss, A história da literatura como provocação à teoria literária, 1994.

7 Street, Letramentos Sociais 2014; Kleiman, Os significados do letramento, 2008.

8 Bronckart, Atividades de Linguagem, discurso e desenvolvimento humano, 2006.

9 Cosson; Paulino, Letramento literário, 2009, p. 13.

10 Moita; Andrade, O saber de mão em mão, 2006, p. 11.

11 Palma; Andreatta, Práticas de Memória na Sala de Aula, 2023.

12 Cosson, Letramento literário, 2006.

atividades coletivas, a conversa literária como situação de ensino¹³, de modo a reforçar o valor da escuta nas práticas de leitura¹⁴; e o uso da caderneta do(a) escritor(a), um espaço de anotações e autoprescrição de instruções, conduzidos ou não pelo professor¹⁵.

Por último, e antes de apresentar as Oficinas de Leitura e de Escrita, relacionam-se três movimentos que contribuem para a compreensão da proposta: breves apontamentos acerca da autora e sua obra, breves reflexões sobre o ensino de literatura e alguns apontamentos acerca da presença da literatura afro-brasileira na escola.

Sobre Carolina Maria de Jesus e *Quarto de Despejo*: breve contextualização

O nome de Carolina¹⁶ na história da literatura vem acompanhado do epíteto “escritora negra e favelada”, não só porque produz uma narrativa autobiográfica em forma de diário íntimo, localizado no tempo e no espaço, mas também porque, à época de sua publicação, constitui-se como uma espécie de curiosidade literária e social, traçando-se, antes mesmo do livro publicado, o perfil de uma escritora exótica. Isso fez com o que os leitores buscassem mais um testemunho da realidade a se descobrir — porque distanciada de muitos — e menos a sua qualidade literária. Por isso parece importante ressaltar que a proposta que aqui se desenvolve parte da escritora Carolina e do seu texto. Intenta-se torná-la mais presente no espaço escolar, ultrapassando a imagem “exótica” ou estereotipada, além de dar visibilidade a uma escritora que é sujeito da sua própria narrativa.

Quarto de Despejo: diário de uma favelada é, pois, um diário que começa em 15 de julho de 1995 e vai até o dia 1º de janeiro de 1960 (com lacunas entre uma data e outra) e retrata o dia a dia de Carolina e dos moradores da favela do Canindé, em São Paulo. Em sua narrativa, acompanhamos sua saga diária na luta pela sobrevivência como catadora de papel e como mãe de 3 filhos (João José, José Carlos e Vera Eunice). Também por ter estudado apenas os dois anos primários, a publicação da sua obra por Audálio Dantas, jornalista que conheceu a autora e que publicou seus escritos, gerou um grande impacto e foi um sucesso de vendas. No entanto, como observam Castro e Machado: “Carolina não corresponde aos estereótipos e sempre surpreende. Negra, espera-se que seja humilde, mas não é. Mulher, espera-se que seja submissa, mas não é. Semianalfabeta, espera-se que seja ignorante, mas não é”¹⁷. Desse modo, por não ser o que se esperava dela, a autora acaba sendo rejeitada pela sociedade após a fama meteórica.

A obra marca as desigualdades sociais brasileiras, com uma consciência lancinante das mazelas vivenciadas pelos moradores das favelas na década de 1950 e 1960. A escrita de Carolina torna visível o projeto governamental de “limpeza” dos centros urbanos, evidenciando a privação e a violação dos direitos fundamentais de acesso a bens básicos como água, comida, saneamento básico, trabalho, moradia, dentre outros.

13 Bajour, Ouvir nas entrelinhas, 2012.

14 Bajour, Ouvir nas entrelinhas, 2012.

15 Tauveron, A escrita “literária” da narrativa na escola, 2014.

16 Conferir imagem da autora disponível no link: <https://ims.com.br/eventos/vamos-ver-juntos-carolina-maria-de-jesus-um-brasil-para-os-brasileiros/>. Acesso em: 14 mai. 2023.

17 Castro e Machado, Muito bem, Carolina!, 2007, p. 77.

Por meio da leitura desse diário, será possível refletir acerca de diversas formas de opressão, exclusão, injustiças sociais, críticas políticas, práticas culturais, traçando-se um olhar sobre a história não contada pelas políticas de memória oficiais. Nesse sentido, a sua presença em sala de aula é fundamental.

Sobre o ensino de literatura: alguns tópicos fundamentais

Há algum tempo, um grupo de pesquisadores no Brasil vem debatendo sobre o ensino de literatura, não sem enfrentar grande resistência ainda encampada por currículos elaborados sob égide da força de um modelo de ensino historiográfico-literário, que reflete um cronograma pautado em um do texto literário, com ênfase na produção do conhecimento sobre a literatura e não por meio da leitura literária. Assim, permanece ainda nas escolas o ensino tradicional baseado no estudo de “períodos literários, tal como preconiza a tradição na área e encontra-se explícito nos currículos oficiais e nos livros didáticos”¹⁸. No entanto, para este trabalho, compreendemos que

[o] ensino da literatura é um momento didático-pedagógico do ensino escolar formal, intencional e organizado, que, por sua vez, integra o processo de formação (integral), com a finalidade de contribuir para o processo de emancipação humana. Assim, na expressão “ensino da literatura”, tem-se, simultaneamente, a indicação de objeto de ensino escolar e de um momento específico de ensino e aprendizagem, que integra o processo educativo e que se refere ao lugar e à contribuição da literatura para a educação, por meio do ensino¹⁹.

Para tanto, e considerando a brevidade desta parte introdutória, relacionam-se três práticas/attitudes importantes para a realização desta proposta (e, talvez, de muitas outras):

- ✓ Os professores e a escola precisam atuar para a inserção de textos literários que ultrapassem as formas e as obras consagradas pela crítica literária e pelos currículos — os cânones literários —, além de transformar práticas de avaliações presentes no espaço escolar e próprias de muitos programas de vestibulares. Nesse ínterim, abre-se espaço não só para as produções consideradas periféricas, marginalizadas, mas também para outras formas de inscrição de manifestações culturais para além da literatura, como o teatro, a música, a fotografia, a pintura, o cinema e textos em circulação no espaço digital.
- ✓ A preocupação com um ensino articulado de língua e literatura, guardadas as suas especificidades, a partir de concepções de língua, de linguagem, de literatura, de texto e de leitor que: 1) superem modelos de orientação estruturalista e formalista e seus reflexos no ensino; 2) que compreendam a perspectiva social do texto com as teorias interacionistas e recepcionais, ampliando para a concepção de letramento literário, com a possibilidade do “diálogo entre ambas [as disciplinas], a favor, em última instância, da valorização dos educandos, situados em seus contextos reais”²⁰.
- ✓ A necessidade do estabelecimento de práticas efetivas e recorrentes da vivência da literatura, com a presença do texto literário não apenas por meio dos fragmentos constantes no livro didático do ensino de Língua Portuguesa e Literatura, mas pelo texto literário em seus diversos gêneros, circulando de mão e mão, dentro e fora da sala de aula. Tal necessidade dialoga com o aprendizado da leitura e com a importância do ato de ler, o

18 Cosson, Paradigmas do ensino da literatura, 2020, p. 11.

19 Mortatti, Na história do ensino da literatura no Brasil, 2014, p. 29.

20 Mello; Mello, Interfaces entre língua e literatura, 2019, p. 75.

qual carrega o significado de se ocupar do pensamento do outro, substituindo “a própria subjetividade por outra, abandonando temporariamente suas disposições pessoais e preocupando-se com algo que até então não conhecia”²¹. Assim, mergulhar no interior da identidade dos outros sujeitos é uma forma de “abandonar a própria segurança para ingressar em outros modos de ser, refletir e atuar para a vivência”²².

Logo, cabe lembrar que o ensino da literatura na escola relaciona-se diretamente com o papel da literatura — e aqui a igualamos ao papel da leitura da literatura. Petit, ao observar que, nas justificativas recorrentes para a defesa da leitura, “os argumentos sérios e úteis são os que ganham destaque: sua relevância no currículo escolar, na ortografia, na sintaxe, ou ainda seu papel na formação do espírito crítico, no conhecimento de outras épocas e culturas”²³, fatores obviamente importantes. No entanto, é preciso também celebrar o imaginário como uma dimensão vital para a atividade da leitura e isso não se relaciona apenas “à ficção, mas também às biografias, aos documentários, a diversos gêneros”²⁴.

Portanto, se queremos ensinar literatura na escola, teremos que ler literatura, assumindo o protagonismo, como professores, na formação de leitores. Desse modo, como observa Segabinazi, “um professor (leitor) pode instigar, promover, incentivar e oferecer protagonismo à leitura literária na escola, sendo preciso ‘dar a ler’ aos nossos alunos o mundo ficcional e lírico às vezes inatingível”²⁵.

Sobre a literatura afro-brasileira na escola

Consideramos, para a construção desta proposta didática, a literatura de Carolina Maria de Jesus como uma manifestação da literatura afro-brasileira. Duarte vê no conceito de literatura afro-brasileira uma formulação flexível e produtiva “a abarcar tanto a assunção explícita de um sujeito étnico (...) quanto o dissimulado lugar da enunciação”²⁶. Além disso, outros identificadores podem ser destacados:

uma voz autoral afrodescendente, explícita ou não no discurso; temas afro-brasileiros; construções linguísticas marcadas por uma afro-brasilidade de tom, ritmo, sintaxe ou sentido; um projeto de transitividade discursiva, explícito ou não, com vistas ao universo recepcional; mas, sobretudo, um *ponto de vista* ou *lugar de enunciação* política e culturalmente identificado à afrodescendência, com começo, meio e fim²⁷.

Na obra *Quarto de Despejo: diário de uma favelada*, além de uma voz autoral afrodescendente, visualiza-se este último identificador, com destaque para os dramas de uma população marginalizada, excluída, subjugada. Nesse sentido, há uma constância discursiva na obra de um projeto que se volta à literatura afro-brasileira, com a inscrição da experiência da autora marcada por obstáculos de toda a ordem. Duarte menciona

21 Zilberman, Fim do livro, fim dos leitores, 2000, p. 52.

22 Zilberman, Fim do livro, fim dos leitores, 2000, p. 53.

23 Petit, Ler o mundo, 2019, p. 123.

24 Petit, Ler o mundo, 2019, p. 129.

25 Segabinazi, Um professor (leitor) e vários leitores, 2019, p. 198.

26 Duarte, Por um conceito de literatura afro-brasileira, 2017, p. 201.

27 Duarte, Por um conceito de literatura afro-brasileira, 2017, p. 202.

uma vertente de diversidade temática na literatura afro-brasileira citando alguns nomes, e nele, inclui Carolina: “[d]e Lima Barreto e Nascimento Moraes a Carolina Maria de Jesus; de Lino Guedes, Adão Ventura e Oswaldo Camargo a Eduardo Oliveira, passando pelos poetas e ficcionistas reunidos na série *Cadernos Negros*”²⁸.

Para além deste debate teórico, destaca-se, ainda, a importante presença da literatura afro-brasileira na escola²⁹, assim como outros textos que reforcem a experiência da diversidade, da pluralidade de ideias, da compreensão de manifestações culturais variadas, uma vez que a escola deve ser um lugar de prática social e cultural multifacetada. Assim, a inserção da literatura afro-brasileira nos currículos escolares movimenta a reflexão sobre relações de poder e formas de conhecimento, questionando visões únicas de mundo e de sociedade, bem como mobiliza leituras críticas, tirando o sujeito do seu lugar para produzir contestações e deslocamentos.

Por uma proposta didático-metodológica: Oficina de leitura e de escrita

A partir das concepções apresentadas, construiu-se um conjunto de atividades que tem como fio condutor a leitura da obra *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, de Carolina Maria de Jesus. As atividades giram em torno de uma sequência de procedimentos, entremeando atividades em sala de aula e extraclasse, práticas de leitura e conversa sobre a obra literária e produção de texto (auto)biográfico. Cabe ainda ressaltar que, apesar de a escolha de uma sequência de procedimentos ser por meio de oficina de leitura e de escrita (Palma, 2019; Mugge; Saraiva, 2006), a transposição didática também se utilizou de procedimentos presentes em metodologias já conhecidas: as sequências didáticas de gênero, as sequências básica e expandida, e os projetos didáticos temáticos. Em sua construção, importou observar um ensino sistemático e organizado que privilegiasse atividades de leitura e escrita literária, conforme os objetivos estabelecidos em cada etapa. De forma resumida, o quadro abaixo esclarece a sequência de procedimentos ou etapas:

Quadro 1 – Sequência de procedimentos da Oficina de Leitura e de Escrita

Sequência de procedimentos/etapa	Descrição
Motivação inicial	A motivação inicial é um momento para introduzir o tema a ser trabalhado na oficina. Para tanto, usam-se outros gêneros textuais que levem à temática e que funcionem como motivadores para a leitura, instigando a curiosidade dos leitores.
Roda de leitura e de conversa	Nesta roda inicial, a sugestão é de uma leitura coletiva das primeiras páginas do livro. Este é o momento para ouvir as percepções dos estudantes em relação à obra e apresentar as contextualizações iniciais que contribuem para a compreensão do texto literário.
Aproximações ao tema em gêneros diversos	Esta etapa objetiva colocar o estudante em diálogo com outras obras que estabeleçam relação temática ou textual com a obra literária lida. Neste momento, o(a) professor(a) encaminha a leitura individual das próximas páginas do texto.

28 Duarte, Por um conceito de literatura afro-brasileira, 2017, p. 204.

29 Além das discussões apresentadas, cabe ainda destacar que “há uma legislação desde meados dos anos 1990 que interpela a escola em sua prática de justiça social e cultural: a Lei n.º 9.394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; a Lei nº 10.558, de 13 de novembro de 2002, do Programa Diversidade na Universidade, no âmbito do Ministério da Educação, e a Lei 10.639, de janeiro de 2003, que altera o artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Esta última preconiza o conhecimento da história e da cultura afro-brasileira no currículo da Educação Básica no Brasil, destacando as áreas de educação artística, história brasileira e literatura” (Carvalho, 2023, p. 169).

Roda de leitura e de conversa	Esta roda objetiva dialogar sobre o texto lido, ouvindo os leitores e realizando novo momento de leitura coletiva. A intenção é instigar o diálogo, vivenciar o texto literário de forma compartilhada e solicitar aos estudantes que apresentem as dificuldades de leitura.
Ampliando conhecimentos	A partir do conhecimento já adquirido pelos(as) alunos(as) no contato com o texto literário, objetiva-se aprofundar aspectos teóricos, literários, sociais e históricos relevantes para a compreensão da obra e do contexto histórico.
Roda de leitura e de conversa	Esta etapa segue a mesma dinâmica da roda anterior. Mais uma vez, o(a) professor(a) encaminha a leitura individual das próximas páginas da obra.
Reconhecendo o texto literário	Este é o momento de observar/analisar aspectos literários presente no projeto estético da autora, como o uso de metáforas, as marcas linguísticas do texto (auto)biográfico e a constituição do gênero diário.
Exercícios na Caderneta do(a) Escritor(a) e Produção Final	Os exercícios na caderneta do(a) escritor(a) objetivam fazer com que os(as) alunos(as) assumam o lugar de autor(a). Cada momento de exercício contribui para a produção final e poderá acontecer em qualquer uma das etapas mencionadas acima. A produção final será individual e é a culminância do aprendizado.

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

A seguir, exponho os objetivos específicos e os desdobramentos temáticos/conteúdos a serem tratados no decorrer da oficina:

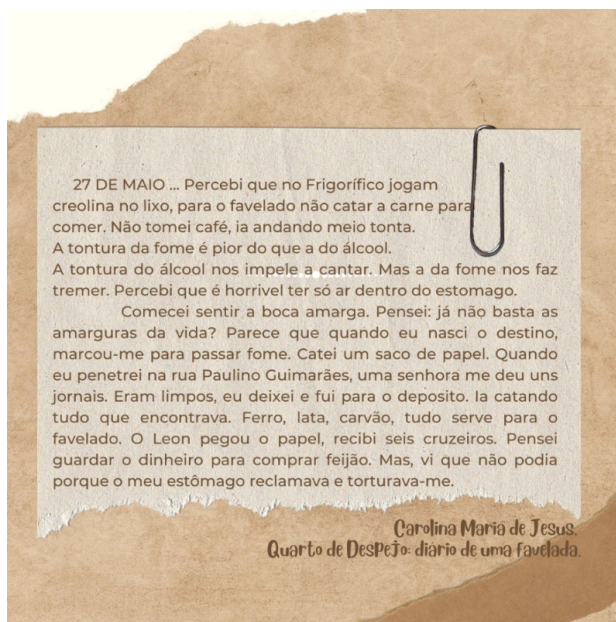
Quadro 2 – Objetivos específicos e desdobramentos

Objetivo específicos	Desdobramentos temáticos e conteúdos
Levar os(as) alunos(as) a compreender aspectos da construção do texto (auto)biográfico por meio da leitura da obra, do diálogo com outros textos e da produção textual.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ As formas de inscrição (auto)biográficas: o diário; ✓ Autora/personagem/narradora da própria vida: aspectos de gênero, raça e classe; ✓ Literatura afro-brasileira: memória, identidade e cultura.
Promover estudos e debates sobre a fome como tema fundamental na constituição da obra lida.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ As metáforas de Carolina; ✓ A desigualdade social e a insegurança alimentar.
Levar o(a) aluno(a) a refletir sobre a memória espacial e temporal retratada na obra, promovendo atualizações nas duas dimensões.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ O tempo e o espaço no texto (auto)biográfico; ✓ Memória do tempo e do espaço; ✓ Formas vulneráveis de habitação.

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Compreendidas as etapas e expostos os objetivos específicos, conteúdos e desdobramentos temáticos, passo, a seguir, a apresentar a sequência de atividades da oficina. Para facilitar o uso deste material pelo professor, construo tal sequência em diálogo direto com os(as) alunos(as), como texto didático que se pretende, com pequenas observações sinalizadas que servem como orientação ao professor.

OFICINA DE LEITURA E DE ESCRITA: A NARRAÇÃO DE SI EM *QUARTO DE DESPEJO*: *DIÁRIO DE UMA FAVELADA*, DE CAROLINA MARIA DE JESUS



Lemos acima um trecho do diário de Carolina Maria de Jesus. É na obra dela, *Quarto de Despejo: diário de uma favelada*, que iremos adentrar durante os encontros desta oficina. Carolina registrou sua história para que muitos pudessem lê-la, testemunhando, com autenticidade e coragem, o tempo e o espaço vivido.

E você, gostaria de registrar a sua história? Como faria isso? Produziria um vídeo, uma poesia, uma música, um diário? Você acha importante que as pessoas registrem suas trajetórias de vida? Nesta oficina, iremos pensar sobre tudo isso enquanto lemos essa impactante obra da literatura afro-brasileira. Vamos lá!

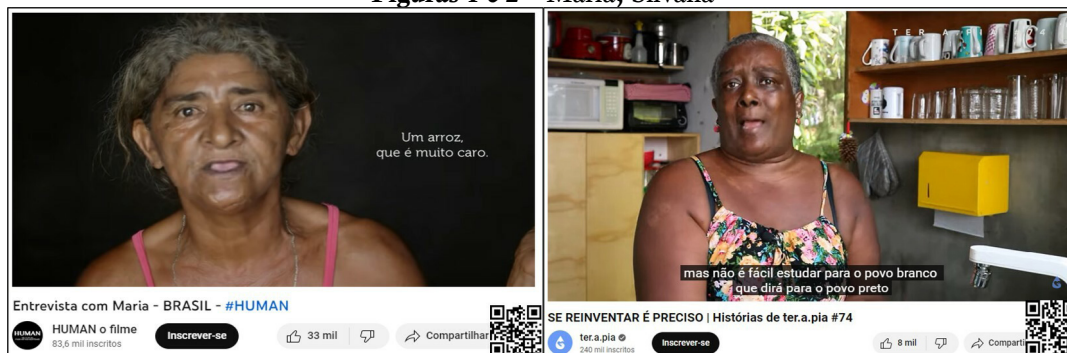
ETAPA 1: MOTIVAÇÃO INICIAL

Para iniciar esta oficina, vamos assistir a dois depoimentos em vídeo.

- O primeiro depoimento selecionado faz parte do documentário francês *Human* (2016), dirigido por Anastasia Mikova e Yann Arthus-Bertrand, que traz vários relatos de homens e mulheres do mundo todo. O trecho apresenta a história de Maria, uma trabalhadora rural de 55 anos, que aprende a ler e a escrever já adulta.
- O segundo depoimento é um vídeo do canal *Histórias da Ter.a.pia*, dedicado a trazer pessoas contando suas histórias enquanto lavam a louça. O canal foi criado por Alexandre Simone e Lucas Galdino, que já filmaram mais de uma centena de pessoas compartilhando suas experiências. No vídeo, ouvimos a história de Silvana, uma mulher negra e mãe de cinco filhos.

Vamos a eles! Para acessá-los, clique no link ou use o QR Code.

Figuras 1 e 2 – Maria; Silvana



Fonte: <https://bitly.com/13IjG>.

Fonte: <https://bitly.com/zVYW6>.

Após assistir aos vídeos, reflita com a turma sobre o conteúdo e sobre a forma de construção dos depoimentos:

- Em que aspectos as duas histórias se assemelham por seu conteúdo e pela forma de ser contada?
- As duas narrativas apresentam marcadores temporais, espaciais e uso recorrente de primeira pessoa, uma vez que constituem histórias da pessoa que narra. Que outros gêneros textuais, além do depoimento, também são constituídos dessa forma?
- Nas narrativas, em algum momento você questionou sobre a veracidade da história? Por quê?

Professor,

A partir dessa discussão, reflita com os alunos sobre outras formas de inscrição do texto (auto)biográfico, as chamadas narrativas de introspecção: autobiografias, memórias, testemunhos, histórias de vida, diários íntimos, correspondências, cadernos de notas, de viagens, rascunhos etc., citando obras conhecidas, como *O diário de Anne Frank*, de Anne Frank; *Crônica de uma casa assassinada*, de Lúcio Cardoso; *Memórias do Cárcere*, de Graciliano Ramos, dentre outros. Com base no diálogo, é importante discutir sobre os diferentes gêneros literário que se enquadram como texto (auto)biográfico, assim como sobre o ato de elaboração da narrativa, porque uma (auto)biografia não se propõe a reproduzir de forma fiel e verdadeira o que aconteceu, mas busca, ao expressar a própria vida, compreendê-la.

Agora que já aprendemos um pouco sobre as formas de inscrição (auto)biográfica, vamos realizar as primeiras leituras da obra literária *Quarto de Despejo: diário de uma favelada*, de Carolina Maria de Jesus. Antes da leitura:

- Converse com a turma sobre o que você já sabe acerca dessa autora: já leu alguma obra escrita por ela ou mesmo algum fragmento? Viu alguma notícia? Quais as informações sobre ela que você já tem?
- Observe as diferentes capas das edições. O que as imagens das capas das obras sugerem? Levante hipóteses com a turma.

Figura 3 – Capas da obra *Quarto de Despejo: Diário de uma favelada*



Fonte: Agência de Notícias da Favelas, 2018.

ETAPA 2: RODA DE LEITURA E DE CONVERSA

Realize, de forma coletiva, a leitura dos primeiros três dias do diário de Carolina Maria de Jesus. Após a leitura, debata com seus colegas sobre as impressões iniciais, o conhecimento prévio sobre obra e autora, a linguagem presente, a caracterização do espaço, da narradora, das personagens, dentre outros aspectos que chamaram a sua atenção.

Professor,

Deixe a turma manifestar-se livremente, incentive o diálogo, buscando estabelecer relações entre o texto e a vida dos alunos, entre situações da obra e situações do cotidiano. É possível que os alunos apontem e questionem a ausência de uma norma culta em vários trechos da obra, a qual mantém a escrita original da autora em seus cadernos. Sobre isso, há uma série de artigos disponíveis na internet. É importante lê-los para contribuir com o debate, assim como é possível incentivar os alunos a essa pesquisa. Reforce sobre a necessidade de ir além dessa pauta, desconstruindo ideias solidificadas das culturas hegemônicas. Ao final do debate, encaminhe a leitura extraclasses do diário até o dia 31 de maio de 1958.


EXERCÍCIO NA CADERNETA DO(A) ESCRITOR(A)

Caderneta do(a) escritor(a)

Assim como Carolina registra seus dias no diário, vamos também fazer um registro. O primeiro dia lido de forma coletiva relata, dentre outras coisas, as dificuldades financeiras de Carolina.

Escreva, em sua caderneta, sobre as dificuldades financeiras já enfrentadas por você e/ou por seus familiares, refletindo sobre trabalho, salário, condições de sobrevivência e alimentação.

Diante disso, produza um relato em primeira pessoa, localizando-se no tempo e no espaço, refletindo sobre o tema, ao mesmo tempo em que relata acontecimentos da sua vida.



Mãos à obra!

Professor,

Sugere-se que cada aluno(a) tenha um pequeno caderno, o qual será chamado de caderneta do(a) escritor(a). Em alguns momentos, os(as) alunos(as) serão solicitados a produzirem textos. Além do mais, eles podem fazer isso livremente, sempre que sentirem vontade de registrar algo. A intenção é fazer com que os(as) estudantes coloquem-se como escritores e se aproximem do exercício produzido pela autora. Como são gêneros textuais em especial da ordem do narrar, não apresentaremos uma sequência didática de ensino da escrita desses gêneros, mas se isso tornar-se necessário diante das singularidades de cada turma, sugerimos que você o faça.

ETAPA 3: APROXIMAÇÕES AO TEMA EM GÊNEROS DIVERSOS

Como forma de ampliar o conhecimento sobre a obra e a autora, assim como acerca de temáticas que perpassam a obra, vamos realizar dois movimentos: 1) leitura de outros textos que refletem sobre a construção da obra; 2) leitura de textos que refletem sobre as temáticas que perpassam o livro. Para o primeiro movimento, as leituras serão realizadas extraclasse, com circulação de livros disponibilizados pela professora e visualização de vídeos e documentários. Para o segundo movimento, o primeiro tema conta com atividades que serão realizadas em sala de aula; os outros dois temas, com atividade de pesquisa. A fim de acessar os textos digitais, clique no link ou aponte a câmera do seu celular para o QR Code.

Na sequência, apresentam-se, em primeiro lugar, três conjuntos de textos que contribuem para conhecer melhor obra, autora e outras práticas de memória no registro de trajetórias de vida.

Primeiro conjunto de textos: Para conhecer mais autora e obra

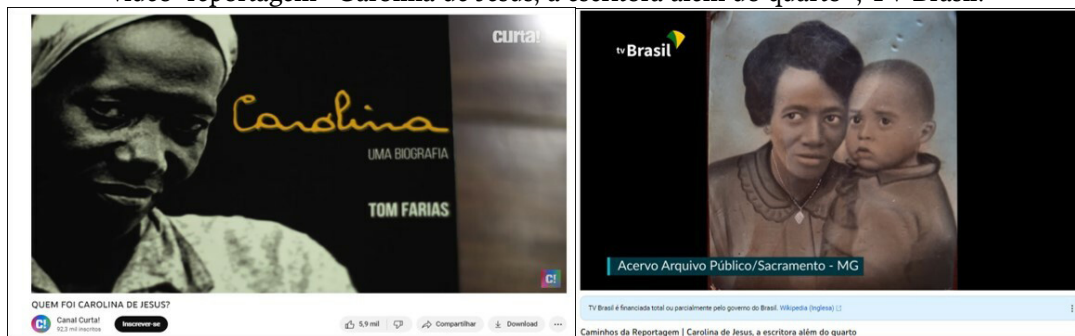
Este primeiro conjunto de textos apresenta a possibilidade de conhecer mais sobre a autora e sua obra. Sugerimos a circulação do livro *Carolina*, uma HQ, que conta a história da autora. Já o vídeo “Curta! Livros: Carolina, uma biografia”, apresenta o livro de Tom Farias que autobiografa a autora. Por último, assista à reportagem “Carolina de Jesus, a escritora além do quarto”, da TV Brasil.

Figuras 4 e 5 – Capa e página da HQ *Carolina*



Fonte: BARBOSA; PINHEIRO, 2018.

Figuras 6 e 7 – Captura de tela do vídeo “Curta! Livros: Carolina, uma biografia”, com Tom Farias; Captura do vídeo-reportagem “Carolina de Jesus, a escritora além do quarto”, TV Brasil.



Fonte: <https://bit.ly/3YkDEvD>

Fonte: <https://bit.ly/3YE3TMU>

Segundo conjunto de textos: Para aprender mais sobre o texto (auto)biográfico

Neste bloco de textos, você terá a oportunidade de conhecer outros livros que também têm cunho (auto)biográfico. O primeiro deles é *Memórias do Cárcere*, de Graciliano Ramos, livro publicado em 1953, que conta as memórias do autor no tempo em que foi um preso político. O segundo é a autobiografia de Malala Yousafzai, escrita em parceria com a jornalista britânica Christina Lamb, que coaduna acontecimentos pessoais desta menina paquistanesa que foi atacada pelo Talibã e acontecimentos históricos do seu país. O terceiro é a novela gráfica *Persépolis*, uma HQ considerada autobiográfica porque sua autora, Marjane Satrapi, retrata parte da sua vida no Irã permeada por fatos históricos, sociais e culturais.

Figuras 8, 9 e 10 – Capa da obra *Memórias do Cárcere*, de Graciliano Ramos; Capa da obra *Eu sou Malala*, de Malala Yousafzai; Capa da obra *Persépolis*, de Marjane Satrapi



Fonte: Imagens de divulgação, 2022.

Professor,

Caso não haja nenhum exemplar dos livros mencionados na biblioteca da escola, sugerimos que os alunos realizem uma pesquisa sobre eles. A internet conta com resumos, resenhas críticas, além de fragmentos das obras. Também é possível substituir esses títulos por outras narrativas (auto)biográficas disponíveis da biblioteca.

Terceiro conjunto de textos: Para aprender mais sobre as narrativas orais

Neste bloco de textos, vamos explorar do site do Museu da Pessoa. O Museu da Pessoa é um site virtual construído de forma colaborativa que conta com mais de 20.000

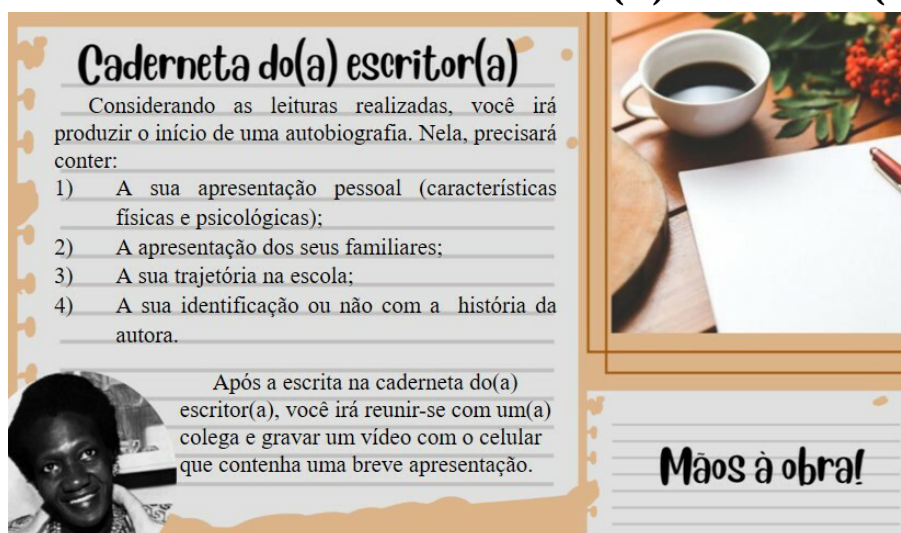
histórias, 60.000 imagens e 5.000 vídeos. Faça um tour pela página e busque ouvir narrativas de pessoas que relatam suas vidas, assim como Carolina Maria de Jesus o faz em seu diário.

Figura 11 – Captura de tela da página inicial do site



Fonte: <http://bit.ly/3ldEoDy>.

EXERCÍCIO NA CADERNETA DO(A) ESCRITOR(A)



Professor,

Caso nem todos os alunos tenham celular, crie um momento em sala de aula para que eles possam fazer essa gravação, compartilhando o dispositivo. Depois reúna as gravações em um espaço digital para que todos os alunos possam assisti-las. Pode ser um site, um perfil no *Instagram*, o que achar mais adequado, desde que autorizado por todos. Essa é uma forma de criar uma espécie de “museu da turma”, um espaço de registro e memória, como o Museu da Pessoa, já conhecido por eles na atividade anterior.

Quarto conjunto de textos: Para refletir sobre as temáticas sociais

Neste bloco de textos, vamos explorar temáticas sociais que perpassam a obra de *Quarto de Despejo: diário de uma favelada*. Selecionamos alguns temas sem esgotar as possibilidades. Leia, assista, ouça (a)os textos e busque outros para complementar as informações.

Tema 1: A fome e a desigualdade social

1) Obra de arte

As duas obras de arte a seguir são pinturas do artista brasileiro Cândido Portinari e pertencem à série chamada *Retirantes*. Elas foram produzidas em 1944 e abordam a temática da migração nordestina: o deslocamento de pessoas a fim de fugir da seca, da

fome e da falta de perspectiva. As obras encontram-se no Museu de Arte de São Paulo (MASP) e são visíveis no link indicado, onde também é possível apreciar outras obras do pintor.

Sobre elas, dialogue com a turma a partir das seguintes questões orientadoras:

- De que modo as obras, com seu uso de cores e expressões das pessoas retratadas, refletem uma realidade brasileira?
- Como a fome retratada nas suas obras relaciona-se à obra de Carolina Maria de Jesus?

2) Infográfico

Consulte o infográfico “O planeta está com fome?”, produzido pelo Centro Sabiá, que auxilia uma campanha dessa organização não governamental que trabalha para promover a agricultura familiar. Os dados do infográfico são da Organização das Nações Unidas (ONU) e da Rede Brasileira de Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar (Rede Pessan).

A partir desses dados, dialogue com a turma sobre o que você entende por “insegurança alimentar”. Após essa discussão, busque trechos da obra de Carolina Maria de Jesus em que fica evidente a insegurança alimentar da autora e da sua família na década de 1950 no país.

3) Podcast

Figura 12 – Captura de tela do YouTube- O prato do preso



Fonte: <https://bit.ly/3Nzzkns>.

“O prato do preso” é um episódio do *podcast* “Prato Cheio”, do site *O Joio e o Trigo*. O episódio aborda a alimentação de pessoas em privação de liberdade e reflete o fato de ela ser transformada num instrumento de tortura para quem está recluso. O *podcast* conta com dados, informações e depoimentos que trazem à tona uma realidade raramente visível para a maioria da sociedade.

Após ouvir o episódio, discuta com seus colegas sobre a realidade que você passou a conhecer, expondo suas opiniões em relação à situação denunciada.

Professor,

Esse é um tema que causa discussões polêmicas. Assim, é importante refletir sobre o fato de que o aprisionamento no Brasil, segundo as leis penais, tira o direito de ir e vir dos sentenciados. O direito à alimentação, à educação, à

dignidade, à saúde e a tantos outros direitos, deve ser garantido ao aprisionado. Logo, o fornecimento de comida estragada aos encarcerados — ou a ausência de comida nas unidades prisionais — constitui uma séria violação aos direitos humanos e aos direitos básicos das pessoas, garantidos constitucionalmente. Além do mais, é possível refletir sobre uma justiça seletiva que, no Brasil, prende, em sua maioria, pobres, negros e pessoas com baixa escolaridade, o que fica visível no texto de Carolina Maria de Jesus, a qual relata a presença constante da “Rádio Patrulha” na favela.

Tema 2: Periferia: potências e problemáticas

Tema 3: Trabalho e escolarização

Para esses temas, em grupos de quatro a cinco componentes, escolha um dos seguintes subtemas para pesquisa:

1. Direito à moradia no Brasil e condições de habitação.
2. A favela da década de 50 e a favela nos dias de hoje.
3. Condições de trabalho de pessoas com baixa escolaridade.
4. Trabalho e escolarização nos anos 50 e nos dias de hoje.

Em grupos, busquem informações, dados estatísticos, artigos de opinião, notícias, reportagens e construam uma apresentação para a turma toda. A apresentação será feita após a próxima Roda de Leitura e Conversa para que o debate possa ser ainda mais produtivo.

ETAPA 5: RODA DE LEITURA E DE CONVERSA

Depois de transitar por textos que se aproximam à produção de Carolina Maria de Jesus e por temas presentes na obra, você está mais preparado(a) para continuar a leitura. Realize com sua turma e professor(a) a leitura coletiva dos 3 primeiros dias de junho de 1958. Após a leitura, dialogue com seus colegas sobre os acontecimentos presentes nesses três dias e apresente fatos sobre os conhecimentos adquiridos na etapa anterior que contribuam para a compressão desses trechos.

Após o debate, os grupos passarão a apresentar as pesquisas da etapa anterior. A cada apresentação, você deverá fazer anotações em seu caderno.

Na sequência, realize com sua turma e professor(a) a leitura coletiva de mais de 4 dias do mês de junho de 1958 (5, 6, 7 e 8 de junho) e relacione as anotações realizadas aos trechos lidos.

Professor,

Observe que as rodas de leitura e de conversa devem sempre ser um momento de exploração e vivência do texto e de ouvir os alunos, respondendo dúvidas, incentivando o diálogo e promovendo sistematizações. Nesta etapa, com o aprendizado já adquirido até aqui, o diálogo pode ser ainda mais profícuo, por isso sugerimos explorar todos os aspectos estudados. Ao final do debate, encaminhe a leitura extraclasse do diário até o dia 31 de dezembro de 1958.

ETAPA 6: AMPLIANDO CONHECIMENTOS

Considerando que os gêneros (auto)biográficos contribuem para apresentar uma cartografia das trajetórias individuais que encontram a coletividade, vale a pena pensar sobre o papel da memória para a humanidade. Assim, para entender melhor o valor social, histórico e literário que o texto de Carolina Maria de Jesus tem para a sociedade,

vamos refletir sobre a memória como forma de combate ao racismo e de outras formas de preconceito, exclusão e marginalização. Para isso, leia a entrevista com a historiadora Fernanda Thomaz “A memória é um importante instrumento de combate ao racismo”, disponível na página do jornal on-line “Nós, Mulheres da Periferia”, feita por Beatriz de Oliveira. Acesse pelo link ou pelo QR Code.

Figura 13 – Captura de tela da página “Nós, Mulheres da Periferia”



Fonte: <https://bit.ly/3r7nuJT>.

Após a leitura do texto, responda:

1. Dentre os motivos expostos para a preservação da memória, cite um deles e explique-o, relacionando-o a algum acontecimento conhecido de prática criminosa de racismo.
2. O texto focaliza a preservação da memória da escravidão. Que outros eventos históricos você considera importantes e que devem ser preservados para evitar esquecimento e contribuir para a transformação social?
3. A última pergunta feita à Fernanda Thomaz é “Qual o papel das mulheres negras na preservação da memória sobre escravidão?”. Considerando sua resposta, escreva sobre o papel de Carolina Maria de Jesus, como mulher negra, registrando o cotidiano da favela do Canindé e os dramas vividos por uma população excluída.
4. Além da literatura, quais são as outras formas de registro e preservação da memória?
5. E você, o que gostaria de registrar acerca das suas vivências? Como você poderia fazer o registro da sua própria história?

Após responder às perguntas, compartilhe as respostas com os(as) colegas e professor(as) para aprofundar o debate.

Professor,

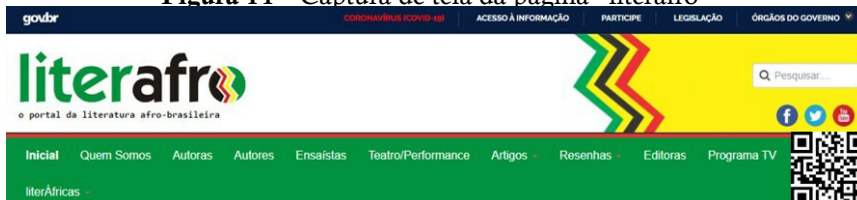
Espera-se que os estudantes tenham a possibilidade de refletir sobre as diferentes formas de preservação da memória institucionalizada (como os documentos históricos, os livros, os filmes, os museus, dentre outros) e as não institucionalizadas, como a história oral, as práticas culturais que são passadas de geração a geração. É possível, a partir desta discussão, orientar uma pesquisa sobre o tema como forma de ampliação de conhecimento.

Agora, como atividade extraclasse, você irá acessar dois sites destinados a preservar informações sobre a literatura afro-brasileira. O primeiro é o “literafro – Portal da literatura afro-brasileira”, criado em 2004, sediado no NEIA – Núcleo de Estudos Inter-

disciplinares da Alteridade –, da Faculdade de Letras da UFMG. O segundo é o “Quilombhoje”, site do coletivo cultural de mesmo nome surgido em 1980, responsável pela produção de *Cadernos Negros*. Dentre as várias propostas do “Quilombhoje”, uma delas é incentivar a leitura e dar visibilidade a textos e autores afrodescendentes.

Acesse pelo link ou QR Code e navegue livremente, conhecendo autores, obras, ideias e opiniões. Lembre-se de procurar por Carolina Maria de Jesus e aprender mais sobre ela.

Figura 14 – Captura de tela da página “literafro”



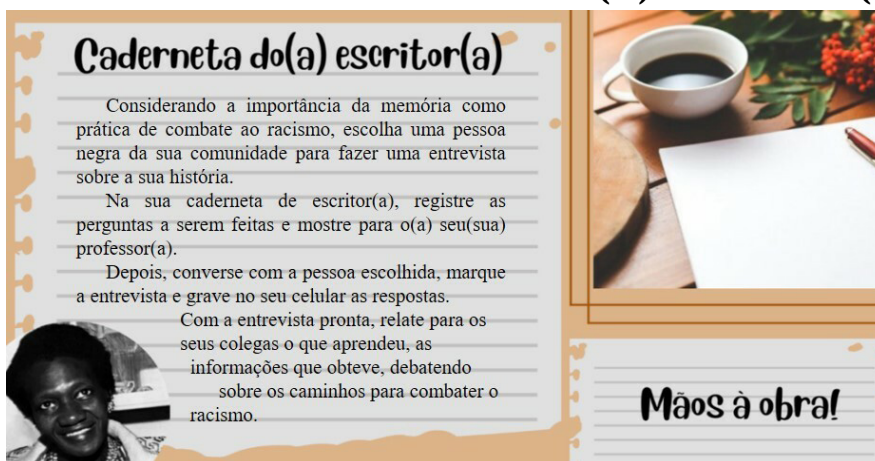
Fonte: <https://bitly.com/R5AQi>

Figura 15 – Captura de tela da página “Quilombhoje”



Fonte: <https://bit.ly/3RNXqwp>

EXERCÍCIO NA CADERNETA DO(A) ESCRITOR(A)



Professor,

Para essa atividade, será preciso estabelecer um diálogo com os alunos e acompanhar todo o processo, uma vez que eles estarão em contato com pessoas que, não raras vezes, sofrerem preconceito racial. Para tanto, cabe refletir sobre racismo estrutural, sobre a luta das pessoas negras por seus direitos e contra o preconceito racial. Além disso, oriente a realização da entrevista: explicar claramente os objetivos da entrevista ao entrevistado, ouvi-lo com atenção, tratá-lo com cordialidade, deixar que fale livremente, destacar que suas respostas serão apenas compartilhadas no espaço escolar.

ETAPA 7: RODA DE LEITURA E DE CONVERSA

Depois de ampliar seus conhecimentos sobre memória, refletindo também acerca de questões relacionadas a gênero, raça e classe, além de conhecer mais sobre literatura

afro-brasileira, realize com sua turma e professor(a) a leitura coletiva dos registros que vão de primeiro a 15 de janeiro de 1959 no diário de Carolina Maria de Jesus. Após a leitura, aproveite o momento para trocar ideias, para relacionar o texto da autora às suas próprias vivências e para compartilhar suas impressões.

Professor,

Observe que as rodas de leitura e de conversa devem ser sempre um momento de exploração e vivência do texto e de ouvir os alunos, respondendo dúvidas, incentivando o diálogo e promovendo sistematizações. Ao final do debate, encaminhe a leitura extraclasse do diário até o dia 1 de janeiro de 1960.

ETAPA 8: RECONHECENDO O TEXTO LITERÁRIO

Nesta etapa, todos vocês já devem ter lido mais da metade da obra literária. No entanto, algumas dúvidas podem ter permanecido sobre esse texto reconhecido internacionalmente. Por isso, para que possamos ler cada vez mais e melhor, vamos refletir sobre alguns aspectos da constituição do texto.

1. O reconhecimento de uma literatura afro-brasileira:

- **Atividade 1:** Leia o trecho abaixo e discorra sobre o lugar de uma enunciação política ocupado pela autora. Que aspectos ela denuncia? O que ela reivindica?
- **Atividade 2:** Encontre no texto três momentos em que Carolina se declara como uma mulher negra e expõe os dramas cotidianos vividos por uma população marginalizada. Marque a página e leia para a turma, compartilhando os seus achados.

Figura 16 – Trecho do dia 19 de julho de 1955.

—A única coisa que você sabe fazer é catar papel.

Eu disse:

—Cato papel. Estou provando como vivo!

...Estou residindo na favela. Mas se Deus me ajudar hei de mudar daqui. Espero que os políticos estingue as favelas. Há os que prevalecem do meio em que vive, demonstram valentia para intimidar os fracos. Há casa que tem cinco filhos e a velha é quem anda o dia inteiro pedindo esmola. Há as mulheres que os esposos adoecem e elas no penado da enfermidade mantêm o lar. Os esposos quando vê as esposas manter o lar, não saram nunca mais.

Fonte: Jesus, 2014.

2. A linguagem de Carolina Maria de Jesus: metáforas, comparações, ironias e outras construções.

- **Atividade 1:** Abaixo, há um conjunto de trechos. Leia-os com atenção e busque explicar a construção textual de Carolina Maria de Jesus que leva a refletir sobre o que vai além do dito, aquilo que está sugerido, pressuposto, refletido nos sentidos que produz. A autora usa uma linguagem metafórica, buscando representar a sua vida, a favela e aqueles que nela vivem. A cada trecho, observe a construção feita por Carolina e explique os sentidos produzidos.

Trecho 1:

“Quando estou na cidade tenho a impressão que estou na sala de visita com seus lustres de cristais, seus tapetes de viludos, almofadas de sitim. E quando estou na favela tenho a impressão que sou um objeto fora de uso, digno de estar num quarto de despejo”.

Trecho 2:

“O Brasil precisa ser dirigido por uma pessoa que já passou fome. A fome também é professora. Quem passa fome aprende a pensar no próximo, e nas crianças”.

Trecho 3:

“Resolvi tomar uma média e comprar um pão. Que efeito surpreendente faz a comida no nosso organismo! Eu que antes de comer via o céu, as árvores, as aves tudo amarelo, depois que comi, tudo normalizou-se aos meus olhos”.

Trecho 4:

“A comida no estômago é como o combustível nas máquinas”.

Trecho 5:

É o início do mês. E o ano que deslisa. E a gente vendo os amigos morrer e outros nascer. (...) E três e meia da manhã. Não posso dormir. Chegou o tal Vitor, o homem mais feio da favela. O representante do bicho papão. Tão feio, e tem duas mulheres. Ambas vivem juntas no mesmo barraco. Quando ele veio residir na favela veio demonstrando valentia.

3. Marcas linguísticas dos textos memorialísticos e inscrição da experiência (auto)biográfica:

Já sabemos que o texto lido é um diário. Como diário, este gênero textual possui marcas de pessoalidade (uso de pronomes pessoais), advérbios, adjetivos e frase opinativas que expõem sentimentos, sensações, percepções de mundo, opiniões em relação às pessoas, à sociedade, além de marcas temporais (datas, assim como outros advérbios de tempo) e marcas espaciais. De posse do livro, busque exemplos dessas marcas linguísticas mencionadas.

Professor,

Após a realização das atividades pelos alunos, realize uma correção em voz alta para sistematizar os conhecimentos, aproveitando os exemplos encontrados pelos alunos para observar que a obra de Carolina Maria de Jesus possui, além de reverberação de uma realidade a ser relatada e compreendida, qualidade estética, construindo uma teia das elaborações que retratam a vida humana em seu texto literário.

EXERCÍCIO NA CADERNETA DO(A) ESCRITOR(A)

Caderneta do(a) escritor(a)

Agora é hora de produzir as suas próprias metáforas!

Na sua caderneta de escritor(a), construa metáforas para:

- O lugar em que você mora;
- As pessoas que você ama;
- Uma situação difícil que você viveu;
- Um acontecimento feliz.

Depois, compartilhe com seus colegas e professor(a)!

Mãos à obra!

ETAPA 9: PRODUÇÃO FINAL

Como produção e atividade final desta Oficina de leitura e de escrita, você irá produzir um diário. No próximo mês, seu trabalho será registrar todos os dias a sua rotina, o que pode ser feito de forma manuscrita ou digital, conforme a sua preferência. Para isso:

1. Lembre-se da composição e das marcas linguísticas deste gênero: registro da data, uso de primeira pessoa, marcas espaciais etc.

2. No diário, você poderá fazer referência à leitura da obra *Quarto de Despejo: diário de uma favelada* sempre que julgar necessário, relacionando a experiência de Carolina às suas experiências.
3. Você poderá usar as metáforas já construídas na caderneta do(a) escritor(a).
4. Você também poderá descrever pessoas, espaços, cenas, acontecimentos, além de trazer reflexões, percepções, análises críticas sobre si, sobre os outros e sobre o mundo.

Bom trabalho!

Professor,

Em caso de necessidade, conforme a singularidade da turma, retome aspectos do gênero diário de forma mais sistemática. No entanto, acreditamos que a leitura do livro e as atividades propostas em toda a oficina contribuam para a produção do diário. No final do mês, os alunos poderão entregar os diários para sua leitura e, caso se sintam confortáveis, podem compartilhar trechos em um momento coletivo.

Considerações finais

A proposta aqui apresentada é uma elaboração (prática de memória) que, conforme já observei, busca alinhar a prática de leitura à prática de escrita, em um movimento de diálogo, de atenção ao leitor, de espaço de interpretação e partilha, explorando o vasto número de textos que se conectam à obra literária trabalhada ora pela temática, ora pela sua construção. Creio que todos os esclarecimentos foram feitos ao longo da transposição didática, por isso encerro este capítulo com uma reflexão proposta por Eliane Yunes, sobre o que podem e o que fazem os livros:

Os livros ensinam ao nosso instinto de possessão das coisas que nem todas as câmeras e gravadores do mundo podem mais que por um segundo flagrar a vida viva que nos escorre dos dedos como areia, envolvendo tudo em movimento permanente que renova e conserva, na alternância do legado especulativo, ora de Parmênides, ora de Heráclito, pré-socráticos. Uma vez publicado, o livro é o mesmo, mas... sempre outro para cada leitor que se dispôs a interagir com ele, a entrar em comunicação, mesmo que seja para calar-se. Os livros nos mostram a diferença e a similitude com que se pode considerar o mundo para atravessá-lo. Já se disse que não passamos imunes por uma leitura e que não podemos ler o mesmo livro duas vezes, porque depois de lê-lo a primeira, já não somos os mesmos. A mudança tem um sentido de renovação³⁰.

Que façamos nossas salas de aula fervilhar com a força do livro, da leitura, da literatura e dos leitores. Que sejamos nós, professores, propulsores de práticas de memória, conhecendo o outro e contando nossas próprias trajetórias.

Referências

- ARFUCH, Leonor. **O espaço biográfico**: dilemas da subjetividade contemporânea. Tradução de Paloma Vidal. Rio de Janeiro: UERJ, 2010.
- BAJOUR, Cecília. **Ouvir nas entrelinhas**: o valor da escuta nas práticas de leitura. Tradução Alexandre Morales. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.
- BRONCKART, Jean Paul. **Atividades de Linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas: Mercado das Letras, 2006.

³⁰ Yunes, Leitura do conhecer ao reconhecer-se (a educação pelo outro), 2023, p. 26.

- CARVALHO, Rosângela Tenório de. Literatura afro-brasileira, currículo e ensino. In: SUASSUNA, Livia (org.). **Literatura e Educação: temas em interface**. Recife: Ed. UFPE; São Carlos: Pedro & João Editores, 2023.
- CASTRO, Eliana de Moura; MACHADO, Marília Novais da Mata. **Muito bem, Carolina!** – Biografia de Carolina Maria de Jesus. Belo Horizonte: C/ Arte, 2007
- COSSON, Rildo; PAULINO, Graça. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina e ROSING, Tânia. **Escola e Literatura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.
- _____. **Paradigmas do ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 2020.
- DUARTE, Eduardo de Assis. Por um conceito de literatura afro-brasileira. In: ELBLE, Laetícia Jensen; DAL-CASTAGNÈ, Regina (orgs.). **Literatura e exclusão**. Porto Alegre-RS: Zouk, 2017.
- JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Tradução Sérgio Telaroli. São Paulo: Ática, 1994.
- JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de Despejo: diário de uma favelada**. 10. ed. São Paulo: Ática, 2014.
- KLEIMAN, Angela (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas. Mercado das Letras, 2008.
- LEJEUNE, Philippe. **O pacto autobiográfico: de Rousseau à internet**. Tradução e organização de Jovita Maria Gerheim Noronha. Tradução de Maria Inês C. Guedes. 2. ed. Belo Horizonte, MG: Editora da UFMG, 2014.
- MELLO, Cristina; MELLO, Cláudio. Interfaces entre língua e literatura. In: MELLO, Cláudio; SEGABINAZZI, Daniela Maria; OLIVEIRA, Gabriela Rodella (orgs.). **Literatura e ensino: desafios contemporâneos**. Guarapuava: Unicentro, 2019.
- MOITA, Filomena Maria G. S. C; ANDRADE, Fernando César B. **O saber de mão em mão: a oficina pedagógica como dispositivo para a formação docente e a construção do conhecimento na escola pública**. Reunião anual da ANPED, v. 29, p.16, 2006.
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Na história do ensino da literatura no Brasil: problemas e possibilidades para o século XXI. In: **Educar em Revista**, Curitiba, nº 52, p. 23-43, abr./jun., 2014. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/%20article/view/36317/22630>. Acesso em: 20 abr. 2022.
- PALMA, Daniela. **Oficinas de imaginação e escrita para a educação em Direitos Humanos**. Campinas, SP. Edição do Autor, 2019.
- _____. Por trajetórias de vidas e de textos: memória e mobilidades. In: PALMA, Daniela (org.). **Artes e trânsito: ensaios em linguagem e transculturalidade**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021.
- PALMA, Daniela; ANDREATTA, Elaine Pereira. **Práticas de Memória na Sala de Aula**. Campinas-SP: Asa da Palavra, 2023.
- PETIT, Michèle. **Ler o mundo: experiências de transmissão cultural nos dias de hoje**. Tradução de Julia Vidile. São Paulo: Ed. 34, 2019.
- SARAIVA, Juracy Assmann; MÜGGE, Ernani. **Literatura na escola: propostas para o ensino fundamental**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2006.
- SEGABINAZZI, Daniela Maria. Um professor (leitor) e vários leitores: articulações na leitura literária na escola. In: MELLO, Cláudio; SEGABINAZZI, Daniela Maria; OLIVEIRA, Gabriela Rodella (orgs.). **Literatura e ensino: desafios contemporâneos**. Guarapuava: Unicentro, 2019.
- STREET, Brian V. **Letramentos Sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- TAUVERON, Catherine. **A escrita “literária” da narrativa na escola: condições e obstáculos**. Educar em Revista, Curitiba, n. 52, 2014.
- YUNES, Eliane. Leitura do conhecer ao reconhecer-se (a educação pelo outro). In: SUASSUNA, Livia (org.). **Literatura e Educação: temas em interface**. Recife: Ed. UFPE; São Carlos: Pedro & João Editores, 2023.
- ZILBERMAN, Regina. **Fim do livro, fim dos leitores**. São Paulo: Editora SENAC, 2000.

AZIZI, O MENINO VIAJANTE, DE CONCEIÇÃO EVARISTO, E DA MINHA JANELA, DE OTÁVIO JÚNIOR: POSSIBILIDADES DE ABORDAGENS NA SALA DE AULA

Elen Karla Sousa da Silva (UEMA/PPGL)

A revisão da historiografia literária é necessária para combater estereótipos e representações negativas da população negra na literatura. Do mesmo modo, é urgente que as escolas adotem práticas pedagógicas que valorizem e representem adequadamente a diversidade étnico-racial, especialmente na sala de aula. Uma possível estratégia, nesse sentido, é a inclusão, em práticas escolares, de livros e textos que abordem a história e a cultura afro-brasileira e africana. Reforçamos, assim, a importância de os estudantes terem acesso a obras escritas por autoras e autores negros, bem como às suas vivências, para que possam se identificar e compreender a importância da diversidade.

Nesse sentido, a Lei n. 10.639/03 é um valioso instrumento para a promoção da igualdade racial na educação e os professores devem se familiarizar com suas diretrizes e incorporá-las em sua prática pedagógica¹. A escola, destacamos, deve ser espaço de inclusão e valorização da diversidade, e a revisão da historiografia literária, no que tange a esse aspecto, é um passo importante nesse processo.

Nessa esteira, e tentando superar a discriminação, a Lei n. 10.639, aprovada em 9 de janeiro de 2003², institui a obrigatoriedade de as instituições em todos os níveis – portanto, da Educação Básica ao Ensino Superior, passando pela modalidade de Educação de Jovens e Adultos – do ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira. Tal lei alterou a Lei n. 9.394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional³. Nessa mesma linha, temos a Lei n. 11.645/2008⁴, que obriga o ensino da temática “História e cultura afro-brasileira e indígena” nas instituições. A legislação mencionada, além da normatização, apresenta relevantes desafios político-pedagógicos para a formação de docentes e de todos os sujeitos implicados nos processos educacionais na Educação Básica.

Ademais, é importante pontuar que as temáticas concernentes à história e à cultura africana e afro-brasileira foram contempladas em distintas áreas da Base Nacional

1 Brasil, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, 2004.

2 Brasil, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, 2004.

3 Brasil, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996.

4 Brasil, Lei Federal n.º. 11.645/08, 2008.

Comum Curricular (BNCC)⁵, que determina as competências específicas das áreas de conhecimento, os objetivos da aprendizagem e os conhecimentos necessários para a formação do aluno.

Essas leis surgiram com o objetivo de promover a valorização da cultura africana, afro-brasileira e indígena no contexto educacional brasileiro, combatendo a discriminação e o racismo presentes na sociedade. No entanto, as suas implementações e a superação da discriminação exigem transpor uma série de desafios político-pedagógicos. Um dos principais deles é o enfrentamento de preconceitos arraigados e estruturais na sociedade, que, muitas vezes, se refletem nos conteúdos de ensino e nas práticas pedagógicas. É necessário, contudo, garantir que o currículo escolar seja diversificado e inclusivo, promovendo uma visão crítica da história e da cultura brasileira. Além disso, é fundamental formar professores capacitados para trabalhar com esses temas de forma adequada e sensível, respeitando a complexidade das diferentes culturas e evitando estereótipos e generalizações.

Outro desafio é assegurar que os conteúdos sobre história e cultura africana, afro-brasileira e indígena sejam abordados de maneira transversal, ou seja, integrados a diferentes disciplinas, e não apenas restritos às aulas de história. Isso contribui para que os estudantes tenham uma visão mais ampla e contextualizada dessas temáticas. Além disso, é importante promover a participação ativa da comunidade escolar e das comunidades afro-brasileira e indígena no processo de desenvolvimento de políticas educacionais e na definição de currículos e materiais didáticos. Isso contribui para que os conteúdos sejam relevantes e representem de fato a diversidade cultural do país.

A Lei n. 10.639/03⁶, como já referido, é um importante documento, no entanto, sua implementação tem sido desafiadora e necessita de um esforço conjunto por parte dos professores e instituições formadoras. Um dos desafios enfrentados é a falta de conhecimento e capacitação adequada por parte dos professores. Muitos docentes, vale lembrar, não têm familiaridade com a história e a cultura afro-brasileira e africana, o que dificulta a articulação desse conteúdo junto às práticas propostas para alunos. Para fazer frente a essa realidade, as instituições formadoras devem priorizar a capacitação de professores, fornecendo-lhes recursos didáticos e oportunidades de aprendizado sobre o tema.

Esta proposta, de caráter didático-metodológica, surge a partir do nosso desconforto acerca do ensino de literatura na contemporaneidade e das discussões no que diz respeito a esse âmbito. Neste texto, apresentamos algumas questões/reflexões críticas a partir da Lei n. 10.639/03. Assim, visamos apresentar atividades que poderão ser desenvolvidas por docentes com suas turmas nível do ensino básico, de 1º ao 5º ano, com o livro literário *Azizi, o menino viajante*, de Conceição Evaristo (2017), e *Da minha janela*, de Otávio Júnior (2019).

5 Brasil, BNCC, 2017.

6 Brasil, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, 2004.

Outro ponto crítico, para além da formação, é a resistência de alguns professores e escolas em abordar a temática da diversidade racial. Mesmo com a existência da lei, ainda há barreiras no que tange a discutir as desigualdades e injustiças históricas enfrentadas pelos afro-brasileiros. Assim, é necessário promover uma reflexão sobre a necessidade de superar esses preconceitos e estereótipos, visando à construção de uma sociedade mais igualitária e justa. Gomes (2011), nesse sentido, assevera que o campo educacional “tem produzido e reproduzido no seu interior um quadro de desigualdades raciais”⁷. Isso possibilita afirmar que as práticas educacionais podem ser discriminatórias, mesmo sob a pretensão de promover a igualdade, quando não levam em consideração as diferenças raciais e não reconhecem o impacto do racismo estrutural na vida dos estudantes. Exemplo disso são políticas que visam à igualdade na educação, mas não abordam o racismo como um problema a ser enfrentado. Assim, podem perpetuar a exclusão e a desigualdade racial.

Além disso, destacamos a necessidade de diversificação dos currículos escolares. Muitas vezes, o ensino ainda se baseia em uma perspectiva eurocêntrica, deixando de lado outras contribuições culturais e históricas. É fundamental que os currículos escolares se voltem para a diversidade dos sujeitos envolvidos nos processos educativos, dando espaço para a discussão e valorização das diversas culturas presentes em nossa sociedade.

A implementação efetiva da Lei n. 10.639/03⁸ também necessita de um trabalho conjunto entre os gestores escolares, professores, alunos e comunidade em geral. É preciso criar espaços de diálogo e participação, nos quais a diversidade seja valorizada e reconhecida como uma riqueza cultural. Cabe destacar que a construção de um ambiente educacional inclusivo e plural é fundamental para a formação de cidadãos conscientes e críticos.

Em suma, a implementação da Lei n. 10.639/03⁹ requer um esforço conjunto e uma reflexão crítica sobre a necessidade de promover uma educação que aborde a diversidade racial de forma inclusiva. É imprescindível que os professores e instituições formadoras assumam um papel protagonista nesse processo, buscando capacitação, superando preconceitos e valorizando a diversidade cultural do nosso país.

De acordo com a Lei n. 10.639/03¹⁰, como já explanado, todas as escolas brasileiras da educação básica, da rede privada ou pública, devem e precisam incorporar, em suas práticas diárias, a diversidade étnica do país. Contudo, desde antes da implementação da lei, já era possível encontrar registros de ações individuais ou coletivas, realizadas pelos movimentos sociais. Cientes de que nossas práticas precisam superar o âmbito da denúncia, ressaltamos que é preciso efetivar ações que modifiquem o cenário de exclusão e inferiorização da população negra. Essa lei é uma importante conquista do movimento

7 Gomes, Experiências étnico culturais para a formação de professores, 2011, p. 112.

8 Brasil, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, 2004.

9 Brasil, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, 2004.

10 Brasil, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, 2004.

negro brasileiro, que lutou por anos para que a diversidade étnica e cultural do país fosse reconhecida e valorizada nas escolas. Antes de sua implementação, muitos ativistas e intelectuais, como Abdias Nascimento e Lélia Gonzalez, já promoviam ações e produziam conhecimento sobre a história e a cultura afro-brasileira.

Vale ressaltar que muitas escolas encontram dificuldades para incorporar a diversidade étnica em suas práticas diárias, seja pela falta de formação adequada dos professores, pela resistência de alguns setores da sociedade ou pela ausência de materiais didáticos adequados. No entanto, o reconhecimento da diversidade étnica como um valor fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária é um passo importante para a promoção da igualdade racial, o combate ao racismo e a valorização da identidade negra no Brasil.

Essas diretrizes têm como objetivo combater o preconceito e a discriminação racial ao valorizar e respeitar a cultura afro-brasileira e africana. Ao incluir a história e cultura desses grupos no currículo escolar, o objetivo é garantir que todos os estudantes tenham acesso a uma educação que valorize a diversidade étnico-racial presente na sociedade brasileira. Almeida e Sanchez (2017) entendem que a Lei n. 10.639/03 assume um caráter questionador quanto ao currículo escolar. Isso ocorre porque a grade curricular das escolas, geralmente, privilegia apenas determinados conteúdos, considerados como as únicas formas de saber legítimo. Isso acaba invisibilizando e inferiorizando outras temáticas, como a história étnico-racial e indígena, por exemplo. Esses conteúdos, muitas vezes, não são abordados de forma adequada ou são negligenciados no currículo escolar. Isso pode perpetuar estereótipos, preconceitos e discriminações, além de reforçar a invisibilidade das contribuições e das culturas das populações africanas, afro-brasileiras e indígenas.

Os citados autores complementam que o caráter questionador da Lei n. 10.639/03 se deve, ainda, à possibilidade de ampliar o leque de conhecimentos presentes na educação, incluindo as perspectivas históricas e culturais de grupos étnico-raciais e indígenas. Estas, durante muito tempo, foram negligenciadas ou distorcidas. Assim, a obrigatoriedade criada pela citada legislação contribui para a formação de uma consciência crítica e para a superação do racismo e da discriminação étnico-racial na sociedade brasileira:

O currículo é âmbito de construção política de representações oficialmente aceitas – de mundo, de sociedade, de pessoas –, das quais se entende que todo cidadão deva apropriar-se, dada a obrigatoriedade de frequência à Educação Básica no Brasil. Assim, a Lei 10.639/03 tem o potencial de permitir aos alunos negros o reconhecimento e a valorização, subjetivos e simbólicos, de sua identidade e de sua importância na formação da sociedade brasileira¹¹.

Através do ensino da História da África e da Cultura Afro-brasileira, os alunos são incentivados a refletir sobre a contribuição desses grupos para a formação da identidade nacional, além de promover a valorização da diversidade cultural presente no país. O

11 Almeida; Sanchez, Implementação da Lei 10.639/2003, 2017, p. 3.

reconhecimento e respeito a esses valores e expressões culturais contribuem para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

No entanto, apesar das diretrizes, ainda existem desafios para que esses conteúdos sejam efetivamente integrados ao currículo escolar. Frequentemente, falta formação adequada aos professores para abordar esses temas de forma adequada e inclusiva. Além disso, é necessário combater estereótipos e preconceitos arraigados na sociedade, que se refletem também na escola.

A inclusão da diversidade étnica e racial no currículo implica a inserção de conteúdos que abordem a história e a cultura dos povos afro-brasileiros e africanos nas várias disciplinas, de forma transversal e contextualizada, como já dissemos. Além disso, as diretrizes também destacam a necessidade de formação continuada dos professores, a fim de garantir o conhecimento e a reflexão sobre esse tema.

O contexto da sala de aula é considerado fundamental para a promoção da diversidade étnico-racial, sendo um espaço onde os alunos devem vivenciar a valorização das diferentes culturas e a superação de estereótipos e preconceitos. Nesse sentido, o diálogo, o respeito mútuo e a valorização das identidades étnico-raciais são estimulados, visando construir uma sociedade mais igualitária e justa.

No Brasil, a questão racial é um tema importante e delicado que precisa ser abordado desde cedo nas escolas. A Educação Infantil é o momento ideal para iniciar a educação das crianças em relação às relações étnico-raciais, pois é nessa fase que elas estão construindo suas identidades e percepções sobre o mundo. Assim, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana¹² estimulam a construção de uma educação mais inclusiva, que valorize a diversidade étnico-racial e promova a igualdade de direitos e oportunidades para todos os alunos. A abordagem multidisciplinar é fundamental nesse processo, para que a temática seja tratada de forma aprofundada e integrada ao currículo escolar. Sobre esse aspecto, o pesquisador Douglas Verrangia Corrêa da Silva afirma:

Desse modo, pode-se assumir que cada área procurará, em meio a objetivos de formação e conteúdos próprios, desenvolver o ensino que vise promover combate ao racismo e a discriminações e o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. As diferentes áreas procurarão articular-se para propiciar processos formativos conectados e pautados em atividades coerentes¹³.

Nesse contexto, a literatura desempenha um papel fundamental. Através de histórias, personagens e vivências, as crianças podem entrar em contato com diferentes culturas e compreender a diversidade étnica existente em nosso país. Para tanto, é importante que as crianças se vejam representadas na literatura, pois isso reforça sua identidade e promove a valorização de sua etnia.

12 Brasil, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, 2004.

13 Silva, A educação das relações étnico-raciais no ensino de Ciências, 2009, p. 18.

Além disso, é necessário também questionar os padrões eurocêtricos que permeiam a literatura infantil. Muitos livros não retratam a diversidade étnica brasileira, perpetuando estereótipos e negligenciando a história e contribuições de pessoas negras. É imprescindível, portanto, que mediadores de leitura busquem obras que contem histórias protagonizadas por personagens negras e que abordem de forma sensível e adequada temas como escravidão, racismo e resistência.

A educação antirracista precisa estar presente em todas as etapas da formação escolar e a literatura pode contribuir de forma significativa nesse processo. Ao trabalhar com livros que promovem a reflexão sobre as questões raciais, os educadores incentivam a empatia, a compreensão e o combate ao racismo desde cedo. A literatura, portanto, pode ser uma ferramenta poderosa para ampliar esses conhecimentos e desconstruir estereótipos e preconceitos arraigados na sociedade.

Nesse sentido, é urgente repensarmos a forma como abordamos a literatura na Educação Infantil e em toda a educação básica, integrando o antirracismo, a educação e a literatura. Através desse trabalho conjunto, podemos contribuir para a formação de leitores de obras literárias afetivamente identitários e para a construção de uma sociedade mais igualitária e justa. A literatura, por ser uma expressão artística e cultural, reflete os valores, as crenças, as tradições e as histórias de um povo. Ao entrar em contato com realidades engendradas via texto literário, os indivíduos têm a oportunidade de se conectar com sua cultura, suas raízes e sua história, o que contribui para a construção de sua identidade. A literatura também possibilita o contato com outras culturas, ampliando os horizontes e promovendo o respeito à diversidade. Por meio das histórias e personagens literários, os indivíduos podem se identificar, se espelhar e se questionar, desenvolvendo, assim, uma consciência crítica.

Além disso, a literatura permite o desenvolvimento da imaginação e da empatia, pois, ao ler sobre diferentes realidades, os indivíduos são desafiados a se colocar no lugar do outro e a compreender diferentes perspectivas. Isso fortalece a formação de uma identidade aberta, flexível e tolerante. Portanto, a literatura desempenha um papel fundamental na construção identitária do indivíduo, permitindo o reconhecimento cultural, a valorização das diferenças e o desenvolvimento de uma identidade crítica e reflexiva.

A proposta de sequência didática apresentada a seguir tem como objetivo principal fomentar a centralidade e o trabalho do texto literário em sala de aula, respeitando as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e utilizando recursos da tecnologia digital para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem.

Para tanto, seguiremos a estrutura sugerida por Zabala (1998), citado por Ugalde e Roweder (2020), que consiste em um conjunto de atividades planejadas e organizadas, com objetivos pré-estabelecidos pelos professores e conhecidos pelos estudantes. Dessa forma, os alunos terão a oportunidade de estudar um determinado conteúdo de forma mais aprofundada e contextualizada.

Orientações gerais para aulas com a obra *Azizi, o menino viajante*, de Conceição Evaristo

O paradigma trazido pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) rompe com o antigo paradigma escolar que valorizava o “saber pelo saber”, ou seja, a transmissão de conteúdos de forma isolada e descontextualizada. Na BNCC, as várias disciplinas e conhecimentos são entendidos como Componentes Curriculares que fazem parte de diferentes áreas de conhecimento. Isso significa romper com o ensino de cada disciplina separadamente, integrando-as com vistas a uma aprendizagem contextualizada para os alunos, de modo a “torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas”¹⁴. Nesse sentido, o texto do documento reforça a importância de “decidir sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares e fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem”.

Dessa forma, a BNCC propõe uma abordagem mais ampla e integrada do conhecimento, em que os alunos são incentivados a fazer conexões entre diferentes disciplinas e a entender como esses conhecimentos se relacionam com as suas realidades e com outras áreas de conhecimento. Essa nova perspectiva pedagógica busca promover uma aprendizagem mais contextualizada, que seja capaz de formar cidadãos críticos e aptos a lidar com os desafios do mundo contemporâneo, que exige uma visão holística e interdisciplinar.

As propostas de trabalho que apresentamos nesta seção não se restringem apenas à leitura da obra. Elas se expandem para discussões, produções orais e escritas que visam à formação de estudantes mais participativos em sua comunidade. Além disso, acreditamos que o trabalho com a literatura deve ir além da simples leitura da obra. É importante incentivar os estudantes a se envolverem de forma ativa, por meio de discussões e produções orais e escritas relacionadas a ela. Ao promover essas atividades, buscamos criar um ambiente participativo, em que os estudantes se sintam engajados em sua comunidade. O intuito é promover e desenvolver competências para que eles sejam capazes de expressar suas opiniões, debater ideias e desenvolver habilidades de comunicação.

Nesse sentido, é importante que seja oferecido um suporte significativo para que o docente possa trabalhar com a obra literária de forma dinâmica e desafiadora. Acreditamos que, ao incentivar a leitura e a participação ativa dos estudantes, contribuímos para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, emocionais e sociais. A literatura, vale reforçar, possui o poder de ampliar horizontes, despertar a empatia e proporcionar um conhecimento mais profundo sobre o ser humano e a sociedade em que vivemos.

Esperamos, assim, que as propostas e atividades aqui apresentadas sejam de grande utilidade e possam contribuir para a formação de leitores literários, capazes de encontrar na literatura uma fonte inesgotável de aprendizado, reflexão e transformação.

¹⁴ Brasil, BNCC 2017, p. 16.

Sequência didática 1

Idade de leitura sugerida: 6 a 9 anos

A coletânea digital Kidsbook Itaú Criança, da Agência África, vencedora do Prêmio Jabuti 2017, apresenta várias histórias interativas e multimídia que são disponibilizadas gratuitamente e *online* (sem a necessidade de aplicativos ou *download*)¹⁵. A Figura 1 apresenta a tela inicial desse recurso:

Figura 1 - Tela inicial



Fonte: Itaú Cultural, 2023.

Antes do início da leitura da obra, o site exibe um tutorial, sob forma de passos a serem seguidos, que é uma forma de garantir que os leitores aproveitem ao máximo a experiência de leitura das obras, usufruindo de todas as funcionalidades e recursos disponíveis. Dessa forma, o *site* busca proporcionar uma experiência imersiva e interativa, enriquecendo a leitura tradicional com elementos multimídia. O Projeto Itaú Criança tem como objetivo estimular o hábito da leitura desde cedo, promovendo o acesso a livros de forma prática e com recursos de acessibilidade para deficientes¹⁶.

O programa “Leia com uma criança”, do Itaú Social, já distribuiu mais de 63 milhões de livros para crianças de todo o país, contribuindo para a formação de leitores desde os primeiros anos de vida. Além disso, a iniciativa visa a fortalecer os vínculos familiares, fomentando a leitura compartilhada entre adultos e crianças. Isso porque a leitura em conjunto proporciona momentos de afeto, troca de experiências e desenvolvimento social e emocional das crianças. Através do “Leia com uma criança”, o Itaú Social busca promover a leitura como um direito de todos e uma ferramenta essencial para o desenvolvimento saudável das crianças, impactando diretamente na formação de cidadãos críticos, reflexivos e participativos na sociedade¹⁷.

Desde 2010, o programa incentiva a leitura do adulto *para* e *com* a criança, oportunizando o fortalecimento dos vínculos e da participação ativa na educação desde a primeira infância. A fim de corroborar com esse propósito, os adultos são convidados a ler *com* uma criança. Mais do que contar uma história, a ideia é que o mediador de leitura tenha uma escuta ativa e convide a criança a participar e se engajar no processo. Dessa forma,

¹⁵ Disponível em <http://www.euleioparaumacrianca.com.br/>.

¹⁶ Itaú Cultural, Leia com uma Criança, 2023.

¹⁷ Itaú Cultural, Leia com uma Criança, 2023.

a leitura se torna uma experiência compartilhada, em que o adulto e a criança podem trocar ideias, fazer perguntas, criar vínculos afetivos e construir conhecimentos juntos. Ao incorporar a criança no processo de leitura, o adulto estimula o desenvolvimento da linguagem oral e escrita, amplia o vocabulário, exercita a imaginação e a criatividade, além de incentivar o gosto pela leitura. A escuta ativa, por sua vez, é fundamental nesse contexto, pois permite ao mediador de leitura compreender as necessidades e interesses da criança, adaptando a leitura à faixa etária e nível de compreensão. Além disso, através da escuta ativa, o adulto demonstra seu interesse genuíno pelas opiniões e ideias da criança, promovendo sua autonomia e confiança.

Inicialmente, o programa tinha como nome “Leia para uma criança” e mudou para “Leia com uma criança”, reforçando a concepção de que todas as crianças, sem exceção, são inteligentes, plurais, leitoras do mundo e sujeitos de direitos. Essa mudança de nome também busca enfatizar a importância do envolvimento ativo dos adultos no ato de leitura, criando uma experiência compartilhada e um momento de conexão entre ambas as partes. Além disso, a mudança de “para” para “com” ressalta a ideia de que a leitura é um processo colaborativo, no qual adultos e crianças estão juntos, trocando conhecimento, explorando histórias e aprendendo de forma colaborativa. Ao reconhecer que todas as crianças são inteligentes e plurais, o programa reforça a importância de oferecer oportunidades de literatura e leitura para todas elas, independentemente de suas habilidades, origens ou circunstâncias. Ao enfatizar que as crianças são sujeitos de direitos, o programa reforça a importância de garantir acesso igualitário à leitura e à literatura, reconhecendo que esta é uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças.

Nesta proposta, abordamos aspectos desse projeto digital, que tem como título *Azizi, o menino viajante*, de Conceição Evaristo (2017). Esta é uma obra literária incluída no projeto “Leia com uma Criança”, promovido pela instituição Kidsbook – Itaú, que consiste em disponibilizar uma coleção de livros infantis gratuitos para incentivar a leitura em família. A primeira edição do livro foi lançada em 2017. A seguir, na Figura 2, apresentamos a capa da obra.

Figura 2 – *Azizi, o menino viajante*



Fonte: Evaristo, 2017.

O protagonista da narrativa, Azizi, viaja, conhece vários países e, assim, encontra a sua família e as suas origens. É um livro muito bonito, que versa sobre a construção da identidade de uma criança. Um dos pontos comoventes é quando o menino encontra um outro menino que tem uma irmã chamada Ainá, que é o nome da filha de Conceição Evaristo. A obra é contemporânea, moderna e tem algo de autobiográfico na história, como a inspiração para o nome da personagem feminina criança.

Esse livro é uma ótima opção para os leitores da era digital. Disponível na plataforma “Leia para uma criança” do Itaú Social, conta com belas ilustrações de Cleyton Almeida e uma trilha sonora cativante, que complementa a delicadeza do texto. Além disso, a miscelânea de sensações proporcionada pelas ilustrações e trilha sonora faz com que o leitor se surpreenda a cada nova página. A tecnologia utilizada na plataforma digital torna o livro ainda mais atraente para os leitores mais jovens e para aqueles que estão descobrindo novas formas de leitura.

Conceição Evaristo é uma escritora talentosa e seu livro cativa tanto os adeptos da tecnologia quanto os leitores contemporâneos. Com *Azizi, o menino viajante*, ela prova, mais uma vez, sua habilidade em criar histórias envolventes que abordam temas importantes e emocionantes. A escrita de Conceição Evaristo, nesse sentido, é envolvente e poética, permitindo ao leitor se deliciar com as palavras e se emocionar com a história de Azizi. A autora aborda questões como racismo, discriminação e desigualdade social de forma sensível e reflexiva, aprofundando a discussão sobre a realidade vivida por muitas crianças negras no Brasil. O livro também nos transporta por diferentes lugares do mundo, através das viagens imaginárias de Azizi, mostrando a importância do conhecimento e da abertura para outras culturas. Através dessas viagens, o protagonista também descobre mais sobre si mesmo e sobre suas origens, refletindo sobre suas raízes e sua identidade.

A inclinação do celular para navegar nas páginas do livro digital também proporciona uma experiência diferente de leitura, fazendo com que o leitor interaja de forma mais imersiva com a história. As pequenas surpresas no *design* do livro digital também trazem um elemento lúdico e estimulante, tornando a leitura ainda mais prazerosa. *Azizi, o menino viajante* é uma obra que traz uma história cativante e atual, abordando questões relevantes de identidade, discriminação e conhecimento. Conceição Evaristo nos presenteia com uma escrita bela e envolvente, fazendo com que o leitor se apaixone pelos personagens e mergulhe nas reflexões propostas pela narrativa. É uma obra que, certamente, irá tocar pessoas de todas as idades e despertar empatia e compreensão sobre as experiências de crianças como Azizi.

Ainda no que se refere ao citado texto, Evaristo desafia estereótipos contemporâneos ao abordar a infância de um menino negro que é extremamente feliz e completo em sua individualidade. Azizi, ademais, não conhece limites em sua busca por conhecimento, sensações e amizades. O livro trata de temas como pertencimento, valores e autoestima, retratando lindamente a juventude negra, seus sonhos e sucessos, que são totalmente

possíveis. A escrita delicada e as animações interativas presentes na obra cativam o leitor, através de cores e ritmos que se entrelaçam com o texto. Nesse sentido, é uma aventura literária capaz de encantar jovens leitores, despertando sua curiosidade e proporcionando momentos de prazer durante a leitura.

A obra possui um caráter didático, pois apresenta um protagonista negro, o que contribui para a diversidade na literatura infantil. A presença de um protagonista negro e de uma autora negra é particularmente significativa, pois colabora para a valorização da literatura afro-brasileira e para a construção de uma sociedade mais inclusiva e igualitária. Portanto, é essencial que mais obras com essas características sejam amplamente divulgadas e estejam acessíveis a todos, seja por meio de livros físicos, digitais ou outras formas de disponibilização.

Nesse contexto, ressaltamos, ainda, a importância de políticas públicas que garantam o acesso à tecnologia e à internet para todos os estudantes, independentemente de sua condição socioeconômica. Além disso, é fundamental que a diversidade de vozes e de perspectivas estejam presentes nas obras literárias disponíveis, a fim de promover a representatividade e o reconhecimento de todas as identidades.

Embora essa nova forma de leitura seja encantadora e envolvente, não devemos esquecer da importância da leitura em formato físico. O toque nas páginas, o cheiro do papel, a sensação de segurar um livro nas mãos possui um valor único e deve ser preservado. É fundamental, portanto, que as novas tecnologias sejam utilizadas como complemento, e não como substitutas da experiência de leitura tradicional. Certamente, a plataforma “Leia para uma criança” oferece uma experiência incrível com o livro *Azizi, o menino viajante*, mas precisamos garantir o acesso a todos os tipos de leitura, tanto digitais quanto físicas, para que cada criança tenha a oportunidade de se encantar com as palavras.

Propostas de atividades

O objetivo geral desta proposta é: Abordar a obra literária *Azizi, o menino viajante* de Conceição Evaristo, desenvolvendo habilidades de leitura, escrita, interpretação e reflexão crítica.

Pré-leitura

A pré-leitura é uma etapa importante para introduzir a história desse livro infantil. Antes de começar a leitura propriamente dita, o docente pode conversar com a turma e fazer perguntas para despertar o interesse dela, tais como:

- a. Você já ouviu falar sobre a autora Conceição Evaristo?
- b. Sabe do que se trata esse livro?
- c. O que você acha que pode acontecer na história?
- d. Qual o título da obra literária?
- e. Onde se passa a história?
- f. Quando se passa a história?

- g. Qual o tema principal abordado na obra?
- h. Qual o personagem principal ou os personagens principais?
- i. Quais são as características mais marcantes dos personagens principais?

A ideia, aqui, além de promover a familiarização com a autora, sua trajetória e estilo de escrita, é construir uma ideia geral sobre o enredo do livro.

Leitura

Depois dessa introdução, é possível iniciar a leitura. Durante essa atividade, é importante fazer pausas estratégicas para explicar palavras desconhecidas, fazer perguntas sobre o que está sendo lido ou até mesmo pedir para a criança fazer previsões sobre o que vai acontecer em seguida.

No decorrer da leitura de *Azizi, o menino viajante*, é importante prestar atenção nos elementos narrativos, como personagens, enredo, estrutura e estilo de escrita. Ademais, observar as reflexões e questões apresentadas pela autora ao longo da obra é essencial para uma leitura mais proveitosa, destacando trechos importantes e refletir sobre as situações apresentadas.

Pós-Leitura

Após a leitura do livro, é hora de realizar a pós-leitura. Essa etapa é essencial para a compreensão da história e para explorar a mensagem do livro. O docente pode fazer atividades como:

- a. Perguntar para a criança o que ela achou da história e se ela se identificou com alguma personagem.
- b. Analisar a mensagem do livro e discutir com a criança sobre o que ela aprendeu com a história.
- c. Propor atividades de criatividade, como desenhar um momento marcante do livro ou escrever uma continuação da história.
- d. Realizar brincadeiras relacionadas ao livro, como encenar trechos da narrativa ou criar um jogo de perguntas e respostas sobre a história.

Os objetivos da pré-leitura, leitura e pós-leitura são incentivar o hábito da leitura, desenvolver a compreensão de texto e estimular a imaginação criativa das crianças.

Propostas de atividades

1. Organizar a sala em círculo. Apresentar a obra *Azizi, o menino viajante* aos alunos, destacando a autora e o tema central da história. Fazer pausas durante a leitura para discutir os trechos importantes, falar sobre os personagens e identificar os temas abordados na obra.
2. Pesquisar sobre a vida da personagem Azizi, criada por Conceição Evaristo.
3. Ler algum livro ou trecho da obra em que o protagonista Azizi aparece.
4. Realizar a leitura em voz alta da obra, explorando as características de personagens, cenário e enredo.

5. Promover uma discussão coletiva sobre o capítulo lido, incentivando os alunos a expressarem suas opiniões e interpretações.
6. Realizar atividades de interpretação de texto, como perguntas sobre o enredo, análise de personagens e inferências sobre possíveis desfechos.
7. Propor uma atividade de produção textual, na qual os alunos deverão escrever um relato imaginando como seria a continuação da história.
8. Estimular a criatividade e a reflexão crítica dos estudantes, incentivando-os a pensar em soluções para os conflitos apresentados na narrativa.
9. Realizar uma socialização dos textos produzidos pelos alunos, promovendo uma leitura compartilhada dos relatos.
10. Estimular a discussão sobre as diferentes abordagens e soluções apresentadas pelos estudantes, incentivando a reflexão crítica sobre a obra e seus desdobramentos.
11. Fazer uma lista das viagens que Azizi realizou durante sua jornada, destacando os lugares visitados e as aventuras vividas.
12. Criar um mapa, utilizando recursos digitais ou papel, marcando os locais por onde Azizi passou. É importante lembrar de adicionar os detalhes das aventuras em cada local.
13. Escrever um pequeno texto ou história sobre uma das viagens de Azizi, descrevendo sua experiência e as lições aprendidas.
14. Organizar uma roda de conversa em sala de aula para que os alunos compartilhem suas histórias sobre as viagens de Azizi, discutam as lições aprendidas e troquem ideias sobre os impactos dessas experiências na vida da personagem.
15. Com a ajuda dos colegas, criar um mural na sala de aula com fotos, ilustrações e frases inspiradoras relacionadas às viagens de Azizi e suas lições de vida.
16. Realizar uma apresentação para a turma, utilizando recursos multimídia para compartilhar os resultados das pesquisas realizadas, os textos e histórias escritas, além de mostrar o mural com as ilustrações e frases sobre as viagens de Azizi.
17. Promover um debate sobre a importância das viagens e das experiências vividas por Azizi na construção da sua identidade e no seu desenvolvimento como personagem literário.
18. Concluir a sequência didática, enfatizando a importância da leitura e da escrita como formas de expressão e reflexão crítica sobre o mundo.
19. Criar um projeto colaborativo para arrecadar livros infantis e doá-los para uma biblioteca comunitária, incentivando, assim, a leitura e a imaginação das crianças.
20. Criação de mapas mentais: Divida a classe em grupos e peça para que cada grupo crie um mapa mental sobre algum aspecto da história, como os personagens, os lugares visitados por Azizi ou os sentimentos do protagonista. Os alunos podem usar palavras-chave, ilustrações e conexões entre os elementos.
21. Cartas entre personagens: Peça para que os alunos escolham duas personagens do livro e escrevam cartas imaginando uma troca de correspondências entre elas. Es-

sas cartas devem refletir os sentimentos e as experiências das personagens durante a narrativa.

22. Produção de poemas: A obra de Conceição Evaristo é conhecida por sua linguagem poética. Peça para que os alunos escrevam poemas inspirados na história de *Azizi, o menino viajante*. Eles podem explorar temas como a cultura africana, a infância, a viagem e o autoconhecimento.
23. Entrevista com o autor: Pesquise sobre a autora Conceição Evaristo e sua trajetória literária. Proponha que os alunos criem perguntas para uma entrevista fictícia com a autora, abordando temas como inspiração para a escrita, representatividade e a importância da literatura na sociedade.
24. Adaptação teatral: Divida os alunos em grupos e peça para que cada um adapte uma cena do livro para ser encenada em sala de aula. Eles podem criar diálogos, figurinos e cenários para representar a cena escolhida. Ao final, as apresentações podem ser compartilhadas com os demais alunos.
25. Debate sobre preconceito e discriminação: O livro *Azizi, o menino viajante* aborda temas como a discriminação racial e social. Promova um debate em sala de aula sobre essas questões, fazendo com que os alunos reflitam sobre o preconceito presente na história e em suas vidas cotidianas.
26. Atividade de escrita criativa: Peça para que os alunos escrevam um final alternativo para a história de *Azizi, o menino viajante*. Eles podem mudar o desfecho da narrativa, explorar novos caminhos ou criar personagens e acontecimentos inéditos.
27. Comparação com outras obras literárias: Selecione outras obras da literatura infantil que abordem temáticas semelhantes à de *Azizi, o menino viajante* e proponha que os alunos comparem essas obras, destacando as semelhanças, diferenças e a importância de cada uma para a representatividade na literatura.
28. Exposição e leitura compartilhada: Organize uma exposição dos trabalhos realizados pelos alunos ao longo das atividades. Durante a exposição, peça para que os alunos apresentem suas produções e leiam trechos do livro que consideram marcantes. Isso estimula o compartilhamento de aprendizados e a valorização da leitura coletiva.

Orientações gerais para aulas com a obra *Da minha janela*, de Otávio Júnior

A proposta aqui apresentada segue etapas e métodos explanados anteriormente. Assim, partimos das mesmas premissas teóricas e conceituais, também já explanadas, para sistematizar a sequência didática. Os momentos, igualmente, estão subdivididos entre pré-leitura, leitura e pós-leitura da obra *Da minha janela*, de Otávio Júnior (2019).

Sequência didática 2

Idade de leitura sugerida: 3 a 9 anos

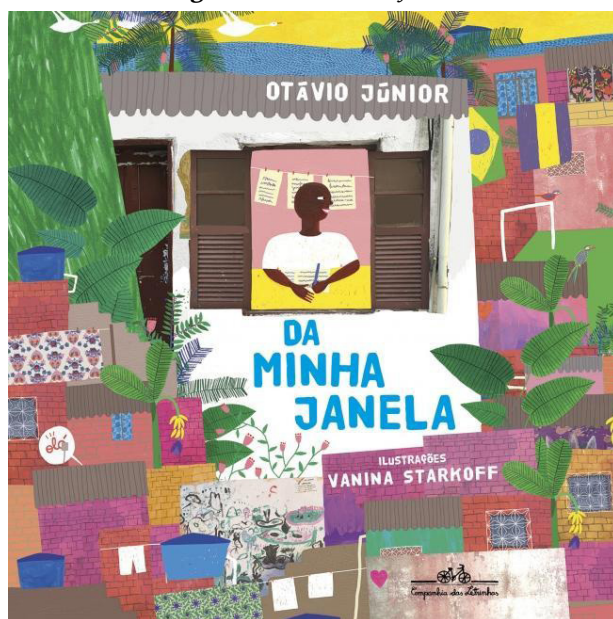
O livro infantil ilustrado *Da minha janela* é de autoria de Otávio Júnior (2019), com ilustração da artista argentina Vanina Starkof. Otávio Júnior também atua como

ator, contador de histórias e produtor teatral. Sua trajetória profissional é marcada pelo compromisso com a inclusão social e a transformação através da arte e da literatura. Através da criação das bibliotecas nas favelas do Complexo do Alemão e do Complexo da Penha, ele busca democratizar o acesso aos livros e promover a educação e a cultura nessas regiões.

Além disso, Otávio Júnior é coordenador do projeto “Ler é 10 – Leia Favela”. Ele também tem outros projetos em andamento, como o Favela Lúdica, que promove atividades culturais fora da comunidade, como visitas à Biblioteca Nacional e passeios em livrarias, cinemas e pontos culturais da cidade do Rio de Janeiro. O autor é conhecido por sua militância na promoção da leitura e é um pesquisador autodidata de literatura infantojuvenil. Por seu trabalho, recebeu o prêmio “Faz Diferença”, do jornal O Globo, e o Prêmio Nacional Madre Teresa de Calcutá, na Argentina.

O livro infantil ilustrado *Da minha Janela* é mais uma demonstração desse compromisso. Através de belas ilustrações e uma história cativante, o autor convida os leitores a olharem para fora de suas janelas e a descobrirem as belezas e peculiaridades do mundo ao redor. Com uma linguagem simples e direta, Otávio Júnior estimula a imaginação e a curiosidade dos pequenos leitores, além de transmitir mensagens de valor, como a importância da amizade e do respeito ao próximo. A Figura 3 apresenta a capa da obra impressa.

Figura 3 – *Da minha janela*



Fonte: Otávio Júnior (2019).

O livro é extremamente importante em termos de ilustração. Como sugerem o título e a imagem que aparece na capa, o menino está na janela da sua casa e, no decorrer da narrativa, o leitor vai vendo o que a personagem observa de sua janela: o cotidiano da favela. Assim, chega o dia em que a janela tem de estar fechada. Embora o texto não explicita o motivo para isso, é possível supor que a razão é um episódio de violência na favela. É um belíssimo livro em todos os sentidos, cuja história termina com um convite

ao leitor: olhar pela janela e dizer o que vê. Isso, é claro, é uma festa para os professores trabalharem em sala de aula, sobretudo com crianças menores.

Cabe destacar que esse livro ganhou o Prêmio Jabuti 2020 na categoria literatura infantil, reconhecendo tanto a qualidade da escrita quanto a importância social e educativa da obra. É uma verdadeira celebração da diversidade e uma mensagem de empoderamento para todos aqueles que se veem representados na narrativa. *Da minha janela* permite contemplar um mundo repleto de ensinamentos, em que cada pessoa, animal e objeto guarda uma história única e valiosa. E é através desta janela que todos os leitores são convidados a enxergar além do óbvio e descobrir a beleza que existe em cada vida.

A voz narrativa da obra relata cada detalhe, pessoa e animal que vê a partir da sua janela em uma favela do Rio de Janeiro. Desse ponto de observação, a personagem enxerga gestos, objetos, cores, traços, bichos nos quais as vidas podem ser parecidas ou diferentes da sua.

Com uma narrativa sensível e ilustrações repletas de movimento, *Da minha janela* é um convite para olharmos para as vidas que nos cercam e que, muitas vezes, passam despercebidas. Ao criar uma personagem que narra tudo o que vê, a obra se torna uma forma de dar voz às histórias que, frequentemente, não são notadas. Assim sendo, o livro é, também, um convite para que todos os leitores exercitem a capacidade de observar, de forma crítica, o seu entorno, valorizando cada vida.

O autor Otávio César de Souza Júnior nasceu nos anos 1980 no subúrbio do Rio de Janeiro. Ele relata que a visão que tinha da sua própria janela era dos emaranhados das muitas casas. De lá, tudo observava e questionava. Cresceu querendo transformar os cotidianos das famílias do Complexo do Alemão que lutavam contra uma precariedade socioeconômica que lhes afligia. A criança, inquieta com o mundo, então, encontrou um livro num lixão, ganhou prazer pelas histórias, tornou-se um educador, escritor e promotor de leitura. Ficou conhecido como o Livreiro do Alemão, e já tem dois livros publicados pela Companhia das Letrinhas: *Da minha janela* e *De passinho em passinho*. A Figura 4 apresenta uma das ilustrações.

Figura 4 – Página ilustrada da obra *Da minha janela*



Fonte: Otávio Júnior, 2019.

A partir do livro literário *Da minha janela*, pode ser desenvolvida uma série de sequências didáticas. Estas têm o intuito de estimular diferentes habilidades e competências dos alunos, possibilitando a integração de diferentes disciplinas e enriquecendo o processo de aprendizagem. A partir da leitura do livro, algumas atividades e propostas podem ser exploradas pelos professores em sala de aula. A seguir, apresentamos algumas sequências didáticas.

Pré-leitura

O momento de pré-leitura é essencial para o descobrimento da obra por parte do leitor. É nessa etapa que o aluno faz suas próprias observações e interpretações sobre o que virá a ser a leitura da obra. Antes de começar a leitura do livro, é importante fazer uma breve análise do título e da capa. O título traz a ideia de que a história será narrada a partir da perspectiva de alguém olhando pela janela, o que pode indicar uma visão introspectiva e melancólica. Já a capa pode trazer elementos que remetem ao cenário onde a história se passa ou aos sentimentos presentes no livro. Assim, os passos desta etapa são:

- a. Explorar a capa do livro e discutir o que pode ser sobre a história.
- b. Fazer uma rodada de perguntas sobre o que os alunos já sabem ou pensam saber sobre o tema do livro.
- c. Mostrar imagens relacionadas ao tema do livro e discuti-las em sala de aula.
- d. Fazer uma atividade de brainstorming sobre palavras e ideias associadas ao tema do livro.

Leitura

Ao iniciar a leitura de *Da minha janela*, é possível perceber que a história realmente é narrada a partir da perspectiva de alguém que está observando o mundo pela janela. É possível encontrar uma variedade de temas presentes no livro, a solidão, a beleza da natureza, a vida cotidiana, a saudade, entre outros. O texto foi escrito com sensibilidade e poesia, transmitindo ao leitor as emoções e pensamentos do autor. À medida que a leitura avança, é possível perceber que o autor usa a janela como uma metáfora para a vida em si. A janela, nesse sentido, representa a perspectiva limitada do narrador, mas também abre possibilidades de reflexão e conexão com o mundo ao redor. As etapas a serem desenvolvidas são:

- a. Ler o livro em voz alta para a turma.
- b. Fazer perguntas de compreensão durante a leitura para verificar se os alunos estão acompanhando a história.
- c. Encorajar os alunos a fazerem previsões sobre o que acontecerá a seguir na história.
- d. Discutir as emoções e os sentimentos dos personagens à medida que a história avança.
- e. Fazer pausas regulares para discutir palavras desconhecidas e seu significado.

Pós-leitura

Após terminar a leitura de *Da minha janela*, é possível refletir sobre as emoções despertadas pelos textos e sobre as mensagens transmitidas pelo autor. O livro convida o leitor a apreciar a vida em suas diversas nuances, a valorizar os pequenos momentos do cotidiano e a perceber a beleza ao seu redor.

Além disso, *Da minha janela* pode ser interpretado como um convite à autorreflexão e ao autoconhecimento. Através da perspectiva limitada da janela, a narrativa incita reflexões sobre nossas próprias perspectivas e como elas influenciam nossa visão da vida.

Em suma, *Da minha janela* é um livro delicado e poético, que aborda temas universais de forma sensível e profunda. É uma leitura que nos convida a contemplar o mundo ao nosso redor e a valorizar as pequenas coisas da vida. Na fase pós-leitura, as atividades são:

- a. Fazer uma discussão em grupo sobre o que os alunos aprenderam com a história.
- b. Pedir aos alunos que descrevam seus personagens favoritos e expliquem por que gostaram deles.
- c. Criar uma lista de palavras-chave da história e pedir aos alunos que as usem para escrever frases ou uma pequena redação sobre o livro.
- d. Pedir aos alunos que criem ilustrações ou desenhos inspirados na história.
- e. Encorajar os alunos a compartilhar e recomendar o livro para seus colegas, amigos e familiares.

Propostas de atividades

1. Realizar uma pesquisa sobre a história do autor, Otávio Júnior, e sua trajetória como escritor.
2. Observação e descrição: Peça aos alunos para observarem o que eles veem da janela de suas casas e fazer registros em forma de desenhos ou escrita. Em seguida, peça para descreverem o que observaram, utilizando os cinco sentidos.
3. Pesquisa sobre a cidade: Os alunos podem pesquisar sobre a cidade onde vivem, buscando informações sobre os monumentos, pontos turísticos, história e cultura local. A partir dessas pesquisas, podem criar uma apresentação em sala de aula.
4. Elaboração de cartas: Os alunos podem escrever cartas para personagens do livro, compartilhando as suas experiências de observação da janela. Podem, por exemplo, escrever para o personagem principal, contando o que veem da janela de suas casas e descrevendo a sua cidade.
5. Construção de maquetes da cidade: Os alunos podem trabalhar em grupos e construir maquetes da cidade apresentada no livro. Utilizando materiais recicláveis e/ou artísticos, eles podem reproduzir os principais pontos mencionados na obra.
6. Registro de memórias: Peça para os alunos registrarem fotografias ou desenhos de momentos significativos que vivenciaram em frente a suas janelas. Podem ser paisagens, pessoas, eventos ou qualquer outra coisa que tenha marcado suas vidas.

7. Debates sobre a realidade social: O livro aborda questões sociais e de inclusão. Promova debates em sala de aula sobre essas questões, estimulando o respeito às diferenças e a reflexão sobre a sociedade em que vivemos.
8. Organizar um debate sobre as questões abordadas no livro, como o impacto da desigualdade social na vida das crianças e adolescentes.
9. Criar um grupo de leitura para discutir e trocar ideias sobre a obra entre os participantes.
10. Realizar uma atividade de escrita criativa, em que os alunos poderão escrever uma continuação para a história do livro.
11. Promover uma visita virtual a uma ONG ou projeto social que trabalhe com crianças em situação de vulnerabilidade social, para que os alunos possam entender melhor a realidade retratada na obra.
12. Criar um mural de expressão artística, no qual os alunos poderão representar visualmente as emoções e pensamentos despertados pela leitura do livro.
13. Organizar um sarau literário, em que os alunos poderão compartilhar trechos do livro ou outras obras que se relacionem com os temas abordados.
14. Fazer uma atividade de interpretação de texto e discussão, focada em identificar elementos do livro que permitem compreender a realidade social do protagonista.
15. Realizar uma ação solidária, arrecadando itens básicos (roupas, alimentos, brinquedos) para doação a instituições que cuidam de crianças em situação de vulnerabilidade social.
16. Promover a leitura coletiva do livro, dividindo os capítulos entre os alunos e realizando encontros para discutir as partes lidas.

Essas são apenas algumas sugestões de sequências didáticas que podem ser desenvolvidas a partir do livro *Da minha janela*. É importante que os professores adaptem essas atividades de acordo com a realidade de cada turma, considerando a faixa etária e necessidades dos alunos. O objetivo é promover a aprendizagem de maneira lúdica e significativa, tornando o processo mais atrativo e prazeroso para todos.

Considerações finais

A abordagem às obras *Azizi, o Menino Viajante*, de Conceição Evaristo, e *Da Minha Janela*, de Otávio Júnior, é de extrema importância por diversos motivos. Entre eles, destacamos a representatividade. Ambas as obras apresentam personagens que são representativos de diferentes realidades e experiências, oferecendo aos leitores a oportunidade de se identificarem com histórias de pessoas que, muitas vezes, são invisibilizadas na literatura tradicional.

Outro aspecto a ser ressaltado diz respeito ao empoderamento. Ao mostrar protagonistas jovens e negros, as obras promovem o empoderamento de crianças e adolescentes que, geralmente, não se veem refletidos em livros infantis e juvenis. Isso pode ajudar a fortalecer a autoestima e a confiança desses leitores ao se sentirem valorizados e representados.

A diversidade cultural é também central nos citados textos. As narrativas trazem consigo a experiência de personagens de diferentes *backgrounds* culturais, contribuindo para a valorização da diversidade e a construção de uma sociedade mais inclusiva. Isso promove a empatia e a compreensão das múltiplas formas de existência e vivências.

A ampliação do repertório literário é outro destaque. Ao trazer obras escritas por autoras e autores negros contemporâneos, o trabalho com *Azizi*, *o Menino Viajante* e *Da Minha Janela* contribui para a ampliação e diversificação do repertório literário dos leitores, permitindo que sejam expostos a diferentes estilos de escrita, temáticas e pontos de vista.

Ainda, cabe destacar o debate sobre questões sociais. As obras abordam de forma sensível e acessível temas como racismo, desigualdade social, diversidade cultural, entre outros, permitindo que os leitores reflitam sobre essas questões e desenvolvam um senso crítico desde cedo. Isso pode ser fundamental para a formação de cidadãos conscientes e atuantes na construção de uma sociedade mais justa.

Por fim, o trabalho com ambas as obras é de grande importância para a promoção da representatividade, diversidade e empoderamento das crianças e adolescentes, além de contribuir para a ampliação do repertório literário e a reflexão sobre questões sociais relevantes.

Referências

- ALMEIDA, Marco A. B.; SANCHEZ, Livia P. Implementação da Lei 10.639/2003 – competências, habilidades e pesquisas para a transformação social. **Pro-posições**, São Paulo, v. 28, n.1, (82) jan./abr. 2017.
- BRASIL. **Bases Nacional Comum curricular**: educação é a base. Brasília: INEP, 2017.
- _____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2004.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9.394, 20 de dezembro de 1996. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm#:~:text=L9394&text=Estabelece%20as%20diretrizes%20e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional.&text=Art.%201%C2%BA%20A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20abrange,civil%20e%20nas%20manifesta%C3%A7%C3%B5es%20culturais. Acesso em: 12 julho 2023.
- _____. **Lei Federal nº. 11.645/08, de 10/03/2008**. Estabelece a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena no currículo da Rede de Ensino no Brasil. Brasília: Casa Civil, 2008.
- _____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://bit.ly/3ymTH0q>. Acesso em: 21 de julho de 2023.
- EVARISTO, Conceição. **Azizi, o menino viajante**. São Paulo: Itaú Cultural, 2017. Disponível em: <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra71475/azizi-o-menino-viajante>. Acesso em: 21 jul. 2023.
- GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Experiências étnicoculturais para a formação de professores**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- ITAÚ CULTURAL. Leia com uma Criança. **Itaú Cultural**, [S.L.], 2023. Disponível em: <https://www.euleiopa-raumacrianca.com.br/>. Acesso em: 01 jun. 2023.
- OTÁVIO JÚNIOR. **Da minha janela**. Ilustrações Vanina Starkoff. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2019.
- SILVA, Douglas Verrangia Corrêa da. **A educação das relações étnico-raciais no ensino de Ciências: diálogos possíveis entre Brasil e Estados Unidos** / Douglas Verrangia Corrêa da Silva. São Carlos: UFSCar, 2009.
- UGALDE, M. C. P; ROWEDER, C. **Sequência didática: uma proposta metodológica de ensino-aprendizagem**. Revista de Estudos e Pesquisa sobre Ensino Tecnológico (EDUCITEC), v. 6, Edição Especial, 2020.

PONCIÁ VICÊNCIO, A MENINA SAÍDA DO BARRO, QUE CHOROU NA BARRIGA DA MÃE, FEZ A TRAVESSIA NO ARCO-ÍRIS E DESEJOU COMER ESTRELAS: PRÁTICAS DE LETRAMENTO PARA O ENSINO MÉDIO

Maria Luiza Germano de Souza (UFAM/FLET)

Narrar as resistências: leitura, Conceição Evaristo e *Ponciá Vicêncio*

Há algum tempo, é desafio da escola fazer da leitura uma prática que ultrapasse seus muros. A leitura, de modo geral, e a literária, de modo específico, são caminhos que se abrem para a liberdade em diversos níveis, sobretudo o social, porque um dos elementos intrínsecos da leitura literária, sobretudo, é a construção significativa das subjetividades do sujeito leitor, e um dos caminhos para as construções imaginárias e simbólicas do indivíduo. A leitura expande as discussões e os entendimentos acerca do meio em que os indivíduos habitam, circulam, acessam memórias; ela também pode ser uma forma de intervenção sobre o mundo. Se todas as assertivas aqui postas estiverem corretas (acreditamos que sim!), de fato, a escola deve fazer a leitura literária ir além dos seus limites. Afinal, assim como María Teresa Andruetto¹, concordamos que “cada livro, romance, novela, conto ou poema contém, com maior ou menor felicidade, uma leitura de mundo, e ler o que foi escrito é ingressar no registro da memória da sociedade”.

Ainda atinente às questões que atravessam o universo da leitura, temos que considerar as práticas de leituras, os seus letramentos, enquanto modos de inserção social e, por conseguinte, algo que deve passar pela Escola e se difundir para além dela. Rildo Cosson (2009) coloca o letramento literário como de responsabilidade da escola. Quando escreve isso, ele está se referindo às práticas de letramento que devem ter como elemento de passagem o ambiente de escolarização dos alunos. Já Magda Soares (2001) trata do conceito de letramento como tendo duas linhas divisórias básicas: a leitura e a escrita. Conforme explica a pesquisadora, o letramento vai além da alfabetização, ele é a aquisição da escrita e da leitura pelo aluno, de forma que ambas façam parte de sua vida de forma significativa, sobretudo possibilitando a inserção do indivíduo na sociedade. Dessa forma, o letramento não é apenas uma atribuição individual, mas sim uma prática social, porque requer que o aluno/cidadão use as “habilidades de leitura e escrita em um

¹ Andruetto, A leitura, outra revolução, 2017, p. 105.

contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais”².

Por outro viés da questão apresentada, o da leitura literária e das práticas de letramento vinculadas a essa leitura em específico, é pertinente alinharmos o já posto com as funções da literatura. Escolhemos três delas, emprestadas de Antonio Candido (2002), para justificar a proposta do trabalho que será desenvolvido a partir do texto *Ponciá Vicêncio* (2017), da escritora mineira Conceição Evaristo: a função psicológica, a educativa e a de conhecimento do mundo. Essas funções são desdobramentos da força humanizadora da literatura: a literatura deve ser pensada não como relação de obras canônicas ou não canônicas, as quais os alunos devem ler e/ou conhecer, mas como algo que tem o poder de revelar o homem e atuar na sua formação. Ou ainda, pela literatura é possível encontrarmos o entendimento de nós mesmos e do local a que pertencemos. Pela apropriação da prática da leitura e pela escrita, pretendemos fazer conhecer os temas que podem ser tratados na prática de letramento literário a ser proposto mais à frente, e, por meio deles, resgatar algo de nós mesmos, e fazer com que o encontro do aluno com o texto *Ponciá Vicêncio* seja uma busca de sentido para o texto, para o próprio aluno e para o nosso lugar de pertencimento social.

Dito isso, realinharemos a rota para retomar algo dito no começo do texto sobre a leitura: “ler, escrever é abrir para nós e para outros um caminho de liberdade”³. Porém, essa abertura para a liberdade não é eterna, é um dos caminhos, entre outros, para a emancipação do sujeito, como não perdermos de vista os incômodos trazidos pelos espaços habitados por nós, não deixarmos de ouvir as vozes dos oprimidos, impedindo-os de falar/manifestar-se ou, ainda, passarmos ao cabo das transformações e das aberturas para o pensamento crítico-social. O lugar crítico-social é o ocupado pela escrita de Conceição Evaristo, e é de lá que a personagem Ponciá Vicêncio clama por ser ouvida. O clamor se dá porque ser sujeito habitante das margens periféricas, resultado das várias opressões sofridas pelo povo negro em suas diásporas mundo afora, ainda não é ouvido no Brasil pós-escravidão.

Dois pontos cruzam a biografia da escritora de Ponciá: a colonialidade do ser e a colonialidade do saber⁴, por ela ser mulher negra e habitante de país periférico. É justo dizer que a colonialidade pauta-se numa estrutura de poder que ainda tem raízes profundas no Brasil, sendo decorrente da face obscura da modernidade. Do ponto de vista da colonialidade do saber, Conceição Evaristo está situada dentro do centro de forças do capitalismo mundial. Portanto, pertence ao modo de se ver nações como o Brasil em contraponto ao pensamento eurocentrista, que se quer o único dispersor do conhecimento global hegemônico e superior sobre as demais nações fora deste centro de poder. Ela também está inserida num modelo de poder local de cultura que tem privilegiado o pa-

2 Soares, Letramento, 2001, p. 72.

3 Andruetto, A leitura, outra revolução, 2017, p. 105.

4 Para Luciana Ballestrin (2013), a colonialidade é a continuidade da propagação do pensamento colonial, sendo uma matriz que se expressa essencialmente em relação ao tripé poder, ser, saber e que “o fundamento da modernidade/colonialidade está no descobrimento e na invenção da América” (BALLESTRIN, 2013, p. 102).

drão de conhecimento global, cuja representatividade tem sido preenchida, no mais das vezes, por escritores brancos consagrados pela crítica, também feita por homens brancos, e por editoras que pouco abrem espaço fora do já convalidado historicamente. Por outro lado, Conceição insere-se no centro do sentimento/pensamento do indivíduo inferiorizado dentro da sua própria nação pelo mesmo motivo posto anteriormente: por ser negra e periférica. Logo, pertence aos grupos marginalizados pela sociedade, como as mulheres, os negros, os mestiços, os LGBTQIAPN+ etc.

É desse centro de fala social, associado às desigualdades e às exclusões, que escritores afro-brasileiros se pronunciam: Carolina Maria de Jesus (1914-1977)⁵, Maria Firmina dos Reis (1825-1917)⁶, Lima Barreto (1881-1922), Conceição Evaristo⁷, entre outros. Sobre eles/elas, sobrepõem-se ideias que passam por experiências individuais e coletivas, bem como a visão de que “o lugar social ocupado por certos grupos restringe oportunidades”⁸. A limitação fez com que as escritoras e Lima Barreto demorassem muito para serem aceitos no ambiente acadêmico e de publicação de livros no Brasil. Carolina Maria de Jesus ainda não teve, passados 109 anos do seu nascimento, o reconhecimento merecido. Para se ter uma ideia do problema, somente em 2020, passados 60 anos da primeira edição do seu livro mais conhecido, *Quarto de despejo: diário de uma favelada* (2005), foi que ela recebeu edição comemorativa da editora Ática para esse livro. Grande parte da sua ficção ainda não adentra nos meios escolares, e ousamos dizer que são poucas as pessoas que têm conhecimento de outros livros da escritora.

No caso dos livros de Conceição Evaristo, já existe um *corpus* teórico e de discussão acadêmica sobre as suas publicações. Ela já não é uma desconhecida, porém, seu reconhecimento literário aconteceu com ela já beirando os setenta anos de vida. Agora, no Brasil, os seus romances e sua poesia, e os de outros escritores negros, estão servindo para descentrar as narrativas literárias que, até então, foram escritas por pessoas brancas e de classe privilegiada, como demonstra a pesquisa de Regina Dalcastagnè, presente no livro *Literatura brasileira contemporânea: um território contestado* (2012). Entre outros pontos da pesquisa, há a confluência para as teorizações imbricadas também no conceito de “lugar de fala”. Nessa convergência teórica, Conceição Evaristo se alinha ao que é pensado para Carolina Maria de Jesus, no seu *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, primeira publicação feita em agosto de 1960. Ambas são mulheres negras, ex-faveladas, invisibilizadas durante muito tempo por suas condições sociais e que demoraram a ser legitimadas dentro do quadro da literatura nacional. Têm em comum, outrossim, uma focalização de quem vivenciou e representou os lugares sociais onde viveram. É da favela paulistana que Carolina Maria de Jesus representa seus personagens: é a lavadeira, o

5 Livros da escritora: *Casa de Alvenaria* (diário, 1961), *Provérbios* (memória, 1963), *Pedaços da Fome* (memória, 1963), *Diário de Bitita* (memória, 1986), *Antologia pessoal* (poemas, 1996), *Meu Estranho Diário* (1996).

6 Obras de Maria Firmina dos Reis: *Úrsula* (romance, 1859, considerado o primeiro romance abolicionista brasileiro), *Gupeva* (novela, 1861), *Parnaso maranhense* (1861), *Cantos à beira-mar* (poesias, 1871), *A escrava* (conto, 1887), *Hino da libertação dos escravos* (Letra e música, 1888) entre outras publicações.

7 Livros publicados por Conceição Evaristo: *Ponciá Vicêncio* (romance, 2003), *Becos da memória* (2006, romance), *Poemas de recordação e outros movimentos* (poesia, 2008), *Insubmissas lágrimas de mulheres* (2011, contos), *Olhos d'água* (2014, contos), *Histórias de leves enganos e parelhas* (2016, contos e novela), *Canção para ninar menino grande* (2018, romance).

8 Ribeiro, Lugar de fala, 2019, p. 60.

dono da venda, a bica onde os moradores pegavam água, as brigas entre os moradores, a visita da polícia, a miséria que os une, enfim. Um assunto está sempre presente: a falta de comida e de como a vida da personagem principal e dos seus filhos é profundamente afetada por ela. Conceição Evaristo, por sua vez, focaliza o olhar e o lugar social de fala a partir de personagens que trazem as cicatrizes da escravidão, em que a favela é a senzala da Casa Grande e, como resultado do sofrimento, lida-se com a alienação, e a morte é personagem corriqueira (Ponciá Vicêncio, Maria Nova, Cidinha-Cidoca), bem como em becos da desfavelização, não de São Paulo, mas de Minas Gerais, é o caso das representações dos excluídos presentificados no livro *Becos da Memória*, cujos manuscritos foram guardados por longos anos até a sua publicação, em 2006. Assim como esse livro, *Ponciá Vicêncio* fez uma longa caminhada até a escritora conseguir publicá-lo, em 2003.

Percebemos, então, que, de fato, ambas tematizam seus universos de representação de uma focalização cujo “o olhar é de dentro”. De escritoras que constroem suas narrativas, nas quais as mulheres retratadas são “antes de tudo, mulher, negra, trabalhadora, mãe e escritora”⁹, no caso de Carolina Maria; no de Conceição Evaristo, em *Ponciá Vicêncio*, é significada nas elaborações da memória da personagem, da família e da ancestralidade que as liga à coletividade onde ela foi criada e que se espraia para o totem, para a origem dos escravos que vieram para o Brasil à época da colonização africana em terras brasileiras. Então, sobre o avô e o pai mortos, a mãe, Ponciá e o irmão Luandi repercutem a escravidão não acabada até os dias de hoje, porque o avô foi tratado como animal pelo “Sinhô-Moço”, esse mijá em sua boca, revoltando-o; foi escravo pseudoliberto, e inconformado com a situação em que vivia, matou a esposa e decepou o próprio braço, mas não conseguiu se matar. A partir daí, vegeta, lamuriando-se da condição de ex-escravo, que continuava escravo a partir da marca eterna do nome “Vicêncio”, que todos da família carregam iguais. Os mesmos sobrenomes retiram-lhes a identidade, por isso, Ponciá não gostava do dele, e queria mudá-lo: “o sobrenome ‘Vicêncio’ era herança da escravidão negra, era uma ‘lâmina afiada a torturar-lhe o corpo’, pois havia na assinatura dela a marca do poderio do Coronel Vicêncio, ‘dono dos seus bisavós’”¹⁰.

O vestígio da escravidão pode ser percebido por enfoques diferentes no texto: está em Ponciá, quando ela vai morar na favela onde estão os desvalidos sociais, geralmente negros; ele também se faz presente na herança da escravidão, que está em todos os habitantes da Vila Vicêncio, local onde a família habita ou habitou; nas profissões que outros negros exercem quando migram para a cidade grande, como é o caso do soldado Nestor; do negro Climério, cafetão de Biliza; na própria Biliza, que vive da prostituição na cidade; do “homem” de Ponciá, trabalhador braçal da construção civil. A escravidão está nas privações de a família ter um lugar que, mesmo depois de liberta, não lhes pertencia, pois o Coronel Vicêncio tripudiou Vô Vicêncio, tomando-lhe o documento do título da terra. A herança da escravidão pode ser percebida pelas peças de cerâmica expostas em galeria de arte, pela atual geração dos Vicêncios, Coronel José Maria da Cruz.

9 Delcastagnè, Literatura brasileira contemporânea, 2012, p. 40.

10 Evaristo, Ponciá Vicêncio, 2017, p. 116.

Do referido, reafirma-se a condição da escrita de Conceição Evaristo, que, conforme ela vem declarando em várias entrevistas concedidas a veículos de comunicação, nasce da sua condição de mulher negra, indivíduo pobre, marginalizada e subalterna. Esse é o seu lugar marcado socialmente, por isso ela representa o lugar do outro na mesma condição da dela. Ou seja, no que ela escreve, há a sobreposição de várias vozes sociais iguais à da escritora, marcadas pelas desigualdades de cor/raça, origem, porque, segundo ela, não há como escrever fora do meio em que estão os seus pés. Desse lugar de elaboração artística com a palavra, são evocadas as suas memórias; sendo também daí desse domínio da escrita, principalmente a acadêmica, que surge o conceito de escrevivência, pontos marcantes da sua ficção. Sobre a memória, é possível dizer que ela se elabora e/ou desdobra-se a partir do individual e do coletivo, bem como dos seus movimentos para trás, e, também, focando o amanhã, isto é, a partir de:

[...] um cruzamento de forças e de lutas para retomar fios perdidos, dialogar com zonas refugiadas ainda invisíveis, aprender com os erros e os acertos dos que vieram antes; um propósito de nos construirmos individual e socialmente, porque não há futuro individual separado do futuro de todos¹¹.

Destas matérias é constituído o texto *Ponciá Vicêncio*, sobretudo os movimentos das memórias das personagens, em um vai e vem contínuo de lembranças passadas, memórias em *flashes*, que são projetadas no presente. Dessas elaborações das personagens é que ficamos sabendo que a escravidão ainda tem vigor no presente, que elas são solitárias em seus desejos de ter um outro futuro, pois não existe quem as ajudem. O avô e o pai de Ponciá não foram amparados, mesmo quando resistiam ao já posto da eterna escravidão que os unia: o pai morreu de morte súbita na terra dos brancos, embalado pela cantoria dos colegas de labuta. Ninguém deu por sua falta, somente perceberam sua ausência quando viram Luandi soluçando sobre o corpo do pai morto; o avô sofreu sozinho a tentativa de resistência à sua herança quilombola. Depois de tentar se matar e não conseguir, ria e chorava. O pai de Ponciá pensou em matar Vô Vicêncio, fazendo-o recordar da sua ancestralidade: “Sabia que, se fizesse o pai lembrar de tudo, se ferisse a memória dele, o homem morreria de vez. Morreria de todas as mortes, da mais profunda das mortes”¹². Assim sendo, a memória presente na narrativa, e a forma como ela é acessada pelos personagens, principalmente por Ponciá, faz com que compreendamos o fio narrativo.

O segundo elemento dado pela escritora para se entender o seu narrar, além da memória, está no que ela chama de escrevivência. Esse termo surge quando ela escrevia sua dissertação de Mestrado intitulada *Literatura Negra: uma poética de nossa afro-brasilidade* (1996). Em entrevista concedida à TV Brasil (2018), Evaristo nos diz que suas escrevivências são resultado:

[...] de um processo histórico que a nossa escrita tenta apagar, porque, quando a gente volta para a Colonização do Brasil, o que nós vamos ver? Nós vamos ver a imagem daquela escravizada dentro de casa, aquela que era a mãe preta e que tinha ... uma das funções

11 Andruetto, A leitura, outra revolução, 2017, p. 101.

12 Evaristo, Ponciá Vicêncio, 2017, p. 21-22.

dessa mãe preta era contar história, era adormecer os filhos da Casa Grande. Então, ao ninar, ao adormecer os filhos da Casa Grande, essa escravizada de dentro de casa, ela tinha por obrigação também de contar histórias. Então, essa experiência surge como querendo borrar este processo histórico. Se houve um momento em que as mulheres negras tinham por obrigação adormecer os da Casa Grande, hoje, o nosso texto, a nossa fala não pretende adormecer os da Casa Grande. Pelo contrário, pretende acordá-los de seus sonos injustos; e Escrivência é justamente essa junção dessa vida, dessa vivência, dessa experiência que nós temos com a escrita. É eleger essa nossa experiência¹³.

A experiência de contar histórias orais, no caso enfocado, desdobra-se como resistência à marginalização de escritores/as encobertos/as por anos de opressão e invisibilidade das suas falas. Então, contar as histórias, de certa forma, serve como a busca e a marcação da identidade do indivíduo e do grupo no qual ele/ela está inserido. A virada do narrar de memória se dá com a experiência da escrita literária, pois com ela (escrita) é possível dividir as vivências comuns e saber dizer/visibilizar o Outro e a si. Desse modo, os personagens negros/negras, por exemplo, não precisam mais ser escritos apenas nos seus exotismos e estereótipos, como foram representados no Realismo brasileiro, ou mais próximo de nós, em algumas personagens de Jorge Amado e em novelas de emissora conhecida por nós, na qual os personagens negros aparecem, no geral, como serviçais de pessoas brancas, representando o deslocamento da escravidão para a atualidade.

Entrecruzamento de memórias: práticas de leitura literária

O letramento literário na escola é um evento complexo, pois envolve os processos de leitura e de escrita, bem como a discussão da escolarização da literatura. Porém, ao se vislumbrar tais discussões de cunho teórico, não há como nos furtarmos de entender a leitura literária na escola, enquanto ação social afirmativa, já que a leitura, e seu compartilhamento na escola, dá-se com o outro, conforme nos ensina Cosson (2009). Assim, a leitura do texto literário ocorre na qualidade de ente significativo para o lugar de inserção do aluno. Outro ponto importante do letramento literário é a formação de comunidades de leitores. Isso ocorre quando o professor, em sala de aula, abre espaço para as leituras comuns, por meio de práticas efetivas de leituras literárias.

Outra teórica que trata do trabalho com o texto literário na escola é Maria Amélia Dalvi (2013). No texto intitulado “Literatura na escola: propostas didático-metodológicas”, ela aborda alguns preceitos desenvolvidos anteriormente por Vítor Manuel de Aguiar e Silva (1998), nos quais os textos literários, nas aulas de língua portuguesa, são assumidos como norteadores das aulas. Parece estranho? Nem tanto, se considerarmos, ainda segundo ela, que nem sempre o texto literário foi o ponto central do ensino de língua portuguesa. Aliás, somente para constar, essa é um dos pontos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)¹⁴ na atualidade, pois nela é dito que o processo de ensino-aprendizagem deve contemplar o uso do texto literário nas mais diversas áreas do

13 Evaristo; TV Brasil, O Trilha de Letras recebe a escritora Conceição Evaristo, 2018.

14 Brasil, BNCC, 2018.

conhecimento, não apenas língua portuguesa, algo que expande o universo de leitura do texto literário, visto que:

Para que a função utilitária da literatura – e da arte em geral – possa dar lugar à sua dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora, é preciso supor – e, portanto, garantir a formação de – um leitor-fruidor, ou seja, de um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de “desvendar” suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura¹⁵.

Então, ainda antes de se ter o documento da BNCC enquanto texto que orienta e/ou determina os conhecimentos e as orientações essenciais da educação básica no Brasil, de forma geral, e, de forma específica, as bases para o ensino de língua portuguesa e do texto literário, Maria Amélia Dalvi (2013) já pensava os pilares sobre os quais deveria ser o uso do texto literário na escola. Alguns dos princípios elaborados por ela alinham-se aos de Rildo Cosson (2009), e nos interessam para pensarmos a prática ora proposta, ou seja, como tornar o texto literário acessível a alunos. Um dos motivos da escolha do romance *Ponciá Vicêncio* se deu por isso, haja vista o seu *download* ser fácil de obter na internet, o que facilitaria seu uso pelo professor e pelos alunos. Ela nos alerta também para, numa prática significativa, ser necessário não apenas pensar em um tipo de suporte, mas ter à disposição dos alunos outras formas de eles lerem o texto, dado que a mudança do suporte altera a recepção do texto pelo aluno.

Diante do exposto até aqui, e com o fim de ajudar professores a pensarem e/ou sistematizarem seus próprios trabalhos com letramento literário, é que se propõe a atividade a ser desenvolvida com o livro *Ponciá Vicêncio* (2017). Rildo Cosson (2009) apresenta-nos estratégias, na forma de sequências didáticas básicas (motivação, introdução, leitura e interpretação) e expandidas, alertando para que elas não sejam limitadoras da efetiva leitura literária no ambiente escolar. Com isso se quer dizer que as sequências didáticas, tanto a sequência básica quanto a expandida, podem ser melhoradas, trocadas de posição, ou pensadas com graus diferentes de importância, uma vez que não são modelos aos quais devemos seguir às cegas.

Primeiro Movimento: preparação para a leitura

Na preparação para a leitura do livro *Ponciá Vicêncio*, propõe-se, primeiramente, fazer uma abordagem temática, partindo-se da inferência dos alunos sobre a escritora Conceição Evaristo e sobre a personagem principal. O objetivo dessa abordagem é instigar os alunos a lerem o livro. A princípio, o professor estabelecerá a conversa inicial, fazendo relação entre o livro e alguma história pautada na memória familiar, para que os alunos percebam a existência, nas famílias, de um ente que, no geral, sabe das reminiscências que ligam seus membros. Sempre há alguém: o pai, a mãe, a irmã ou o irmão mais velho, um tio/tia que “carregam” ou sabem das histórias que os ligam. Este movimento inicial é chamado por Cosson (2009) de motivação: preparação dos alunos para que eles entrem

15 Brasil, BNCC, 2018, p. 138.

no jogo do texto. Nessa primeira parte, é necessário seguir o conselho de Dalvi (2013), de tentarmos fazer da leitura literária algo que seduza e desafie os alunos. Eis um exemplo:

Certa vez, Vicência, nome derivado de Inocência, encontrou uma flor no chão...nunca soube dizer ao certo se era realmente uma flor, desconfiava que fosse: a faveira de bolota. Aquele encontro a fez pensar na sua infância e do quanto ela foi muito boa, até acontecer uma tragédia na família. O irmão mais velho morreu tragicamente...a partir desse evento, a mãe nunca mais foi a mesma naquele lugar de sonhos e das fantasias de criança. Toda a família migrou para outro lugar depois do ocorrido. Quem lhe contou essa história e outras da família foi um dos seus irmãos. Ele também lhe revelou que a avó paterna era remanescente de quilombo, e essa outra história poucas pessoas sabiam contar. Ele descobriu depois de tentar fazer a genealogia familiar e se deparar com o lugar mais próximo de onde nasceu o pai e onde estava parte da ancestralidade perdida no tempo e num espaço ao qual ele procurou ir para se aproximar mais dessa ramificação familiar do pai. (História parte ouvida e parte criada pela escritora deste capítulo).

O professor pode inserir essa narrativa para apresentar os temas que ligam as histórias de Ponciá a Vicência: o remanescente de quilombo, a tragédia familiar que liga as personagens, a proximidade semântica dos nomes (Ponciá Vicêncio com Vicência), o narrador conhecedor da história. A partir dessa abordagem, pode-se solicitar que os alunos continuem a história de Vicência/Inocência, preenchendo os “espaços vazios” da narrativa com outras possibilidades reflexivas. Observar, outrossim, que ler a história de Ponciá foi o motivo da rememoração da história de Vicência/Inocência. Isso significa, entre outras coisas, que a memória é uma protagonista temporal, porque, nesse caso, ela ligou a história da personagem à do leitor. Como desdobramento e para ajudar os alunos a investigarem sobre o que leem, pode-se solicitar a eles que pesquisem acerca da faveira de bolota: será ela uma flor?

Segundo Movimento: leitura do livro pelos alunos

O tempo estimado para a leitura do livro pelos alunos é de três semanas. Antes de eles começarem as leituras, alguns direcionamentos serão feitos: eles devem observar, durante as leituras, as temáticas que irão se desenrolando na narrativa, escrevendo-as em um diário ou em um caderno. O estudo de temas é algo muito importante para esta atividade, pois eles, conforme Daniel Bergez *et al.* (2006), fazem revelar sentidos aproximativos e dominantes em determinados textos, o que dá um entendimento de unidade à obra literária, ajudando o professor e os alunos a estabelecerem redes de associações significativas no texto.

É necessário, durante esse período, haver intervalos de leitura, posto que eles permitem ao professor, quando se tratar de textos longos, lidos em casa pelos alunos, introduzir outros textos com a mesma temática do texto base. Em um texto como *Ponciá Vicêncio*, para se saber o andamento das leituras feitas, pode-se levar contos ou poemas de outros escritores que tratem da infância, da violência contra a mulher, por exemplo. Nesse caso, o universo temático abrir-se-á para um leque maior de possibilidades, pois se pode ler textos que falem sobre a escravidão, o patriarcalismo negro, a imigração,

conflitos religiosos, o imperialismo e a violência urbana presentes em textos de escritores africanos, como Chimamanda Ngozi Adichie, *No seu pescoço* (2017), ou brasileiros, como Marcelino Freire, *Contos negreiros* (2005) ou, ainda, apresentar outros textos de Conceição Evaristo aos alunos. Uma outra proposta desdobrada dos intervalos de leitura poderia ser a leitura de partes menores do livro *Ponciá Vicêncio*.

Algumas perguntas devem ser feitas pelos alunos para direcionar o momento da leitura: o que o livro me diz? O que eu (aluno) digo para ele? O que dizem sobre os temas percebidos na leitura?

As anotações das temáticas e das respostas às perguntas acima serão compartilhadas, em sala de aula, por meio de rodas de conversas pensadas e assistidas pelo professor/a. Isso servirá para se ir retomando as leituras feitas em casa, e dividi-las com os demais, pois “é preciso compartilhar a interpretação e ampliar os sentidos construídos individualmente”¹⁶. O momento de coparticipação das experiências deve ser bem planejado para que todos consigam falar acerca do que perceberam e levantaram das leituras feitas em casa.

Terceiro Movimento: interpretação temática

A construção de sentido para o texto ocorrerá por meio do desdobramento das temáticas levantadas nas leituras que os alunos fizeram. Espera-se que eles tenham percebido alguns temas: a infância de Ponciá e a relevância dela na narrativa; a descoberta da sexualidade da personagem, quando ela atravessa o arco-íris; a importância da cobra celeste e do arco-íris para a cultura africana; a ligação da família de Ponciá, e dela também com a memória coletiva e individual, cuja ligadura está no avô e sua ancestralidade, na comunidade e em Nêngua Kainda, a guia de todas as mulheres, nas palavras de Luandi, “Uma era guia de todas, a velha Nêngua Kainda”¹⁷; a conexão de Ponciá com os membros da família: Vô Vicêncio, o pai, Maria Vicêncio, Luandi. Eles representam a herança de Ponciá, sobretudo a herança deixada pelo avô. O lirismo presente nos momentos em que os homens da família cantam, quando Ponciá atravessa o arco-íris, ou de ela ter o desejo de comer estrelas “todas as vezes que ficava grávida”¹⁸. Por que os homens cantam se, no espaço do lar, na vida cotidiana, eles pouco falam ou conversam? Outros temas relevantes são a escravidão no passado da família e a sua permanência, de certa forma, no presente, quando se observa que sobre a população negra pairam situações cíclicas remanescentes de imposições sociais passadas, oriundas da escravização: a pobreza, a desigualdade social e os processos identitários que ligam cidadãos como Ponciá, o irmão, a mãe, o marido dela a outras tantas pessoas também excluídas fora da exegese narrativa. Oriunda dessa dinâmica, a viagem de Ponciá, e a do irmão, marcam o processo de desterritorialização do núcleo familiar, porque a busca pelo que não existe do “outro lado arco-íris” marca a dissolução dos laços com a terra natal. Aliás, vínculo sempre negado,

16 Cosson, Letramento literário, 2009, p. 66.

17 Evaristo, Ponciá Vicêncio, 2017, p. 102.

18 Evaristo, Ponciá Vicêncio, 2017, p. 56.

não exatamente por ela (terra), mas pela relação de poder com o Coronel Vicêncio (outro tema). Porém, apesar disso, é na terra natal que eles têm o vínculo com a comunidade e a ancestralidade do seu povo.

Similarmente, pode-se pensar, juntamente com os alunos, como se dão os mecanismos de destruição e de abandono de territórios humanos habitados, e como isso enfraquece as relações humanas. No caso específico de Ponciá e do irmão, esse fato é notório. Lembremo-nos da favela onde ela mora, e de como aquele lugar, e a ausência da família, a destruíram sobremaneira, visto que, sem o seu lugar de pertencimento, a vida não conseguiu fluir, desenrolar-se como ela havia sonhado. O barro e as vasilhas feitas a partir dele são temáticas que atravessam a narrativa, mesmo quando não são referidos. São eles que ligam a mãe a Ponciá, e ambas às memórias coletivas ancestrais e individuais. Recordemo-nos da reação de Luandi ao encontrar as peças feitas pela mãe e a irmã em uma exposição na cidade. O homem-de-barro, cuja figuração é o avô, representa a materialização da memória coletiva: “A cerâmica é na África a metáfora da vida”¹⁹. A violência cíclica também está presente na representação de Luandi, quando ele quer bater, prender e mandar como os brancos; bem como na violência física do marido de Ponciá sobre ela.

Na abordagem dos temas e na sua discussão, é indispensável que o professor/a faça intervenções para, juntamente com os alunos, construir sentidos para algumas questões mais complexas presentes no texto, dado que esse alinhamento, a construção de sentido e de compartilhamento das descobertas, segundo Rildo Cosson (2009), é o ponto alto do letramento literário.

Quarto Movimento: o desafio

Com o objetivo de finalizar as leituras feitas, de registrar as atividades desenvolvidas e de compartilhar com os demais o entendimento geral do texto base, sobretudo o vínculo dele com a memória familiar, sugere-se que os alunos façam uma árvore afetivo-genealógica e histórica do núcleo familiar mais próximo deles. O professor/a abrirá um momento na aula para a contação das histórias feitas a partir da árvore genealógica pronta.

A sugestão de finalização é embasada em uma das estratégias metodológicas propostas por Cosson (2009), desdobrada das sequências básica e expandida, que é o *portfólio*. Este documento abre a possibilidade de registrar as atividades realizadas ao longo do desenvolvimento do percurso posto aqui. No caso, não ocorrerá o registro de todas as fases, mas a finalização da leitura feita por eles. As outras duas metodologias são apontadas abaixo:

A primeira [...] é a técnica bem conhecida da oficina. Sob a máxima do aprender a fazer fazendo, ela consiste em levar o aluno a construir pela prática seu conhecimento. [...], para cada atividade de leitura é preciso fazer corresponder uma atividade de escrita ou registro. A segunda perspectiva é a técnica do andaime. [...], o andaime está ligado às atividades de reconstrução do saber literário, que envolvem pesquisa e desenvolvimento de projetos por parte dos alunos. A terceira perspectiva é a do *portfólio*. [...]²⁰

19 Serra; Taravilla, Arte y barro, 2007, p. 5.

20 Cosson, Letramento literário, 2009, p. 48.

Com o quarto movimento, encerram-se as atividades propostas para a prática de letramento pensada a partir do livro *Ponciá Vicêncio* (2017). Um dos pontos importantes é o professor/a ter em mente que a concepção desta categoria para o ensino e/ou trabalho com o texto literário não precisa ser “enformado”, ou seja, a partir do embasamento teórico mais específico de Rildo Cosson (2009) e de Maria Amélia Dalvi (2013); e o mais geral sobre letramento, de Magda Soares (2001), é possível adaptar as sequências propostas por Cosson e as estratégias de Dalvi, e usá-las a seu favor. Compreendido o percurso a ser seguido, fica mais fácil utilizar as ideias para um uso mais efetivo do texto literário na escola, que não seja apenas o vinculado à visão reducionista de a leitura do texto literário ser feita tão somente para se fazer provas e exercícios, por exemplo.

As sistematizações e adaptações das sequências (motivação, introdução, leitura e interpretação) abrem espaço para a autonomia do professor e o estabelecimento da abertura de canais com os alunos, com o fim de potencializar e democratizar as leituras literárias. A partir da coletivização, em um próximo momento, será possível escolher o livro a ser lido com os alunos, não apenas partindo de um título sugerido pelo professor. Maria Amélia Dalvi (2013) traz ótimas abordagens sobre como devem ser escolhidos os livros para leitura compartilhada em segmentos educacionais diversos.

Na atual conjuntura de obrigatoriedade de inserção, no currículo das redes de ensino do país, do tema da história e cultura afro-brasileira, lei nº 10.639²¹ e da expansão desse tema, incluindo a cultura e história indígena, lei nº 11.645²², é inevitável e necessário que os professores estejam atentos às novas vozes que escrevem e falam sobre essas questões, bem como aos escritores que tiveram apagamentos sistemáticos e que foram excluídos do cânone literário brasileiro por vários motivos, como os mencionados neste texto, e outros que são necessários serem apresentados aos alunos.

Referências

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **No seu pescoço**. Trad. Julia Romeu. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.
- ANDRUETTO, Maria Teresa. **A leitura, outra revolução**. Trad. Newton Cunha. São Paulo: edições SESC São Paulo, 2017.
- BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, ed. n. 11, p. 89-117, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-33522013000200004>. Acesso em: 1 mai. 2023.
- BERGEZ, Daniel (et al.). **Métodos Críticos para a análise literária**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- _____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996, v. 134, n. 248, Seção I, p. 27.834-27.841. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/>. Acesso em: 15 mai. 2023.
- _____. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 11 mar. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 23 jan. 2023.
- _____. Lei nº 11.645, de 10 março de 2008. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/>. Acesso em: 15 mai. 2023.

21 Brasil, Lei 10.639, 2003.

22 Brasil, Lei 11.645, 2008.

CANDIDO, Antonio. **A literatura e a formação do homem**. In: DANTAS, Vinicius (Org.). **Textos de intervenção**. São Paulo: Editora 34, 2002. p. 77-92 (Coleção Espírito Crítico).

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2009.

DALVI, Maria Amélia. Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita. (Orgs.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 67-98.

DALCASTAGNÈ, Regina. **Literatura brasileira contemporânea: um território contestado**. Vinhedo, Editora Horizonte/Rio de Janeiro: Editora da Uerj, 2012.

_____. **Literatura brasileira contemporânea: um território contestado**. Rio de Janeiro: Editora da UERJ; Vinhedo: Horizonte.

EVARISTO, Conceição. **O Trilha de Letras recebe a escritora Conceição Evaristo**. Entrevista concedida ao canal TRILHA DE LETRAS – TV Brasil. Youtube, 21/03/2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9lpOGN36WxA&t=1095s>. Acesso em: 1 mai. 2023.

_____. **Ponciá Vicêncio**. 3. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

FREIRE, Marcelino. **Contos negreiros**. Rio de Janeiro: Record, 2005.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala**. São Paulo: Sueli Carneiro/Pólen, 2019.

SERRA, David; TARAVILLA, Mercedes. **Arte y barro: cerâmicas de África negra**. Kumbi Salleh, 2007.

SILVA, Vítor Manuel de Aguiar e. Teses sobre o ensino do texto literário na aula de Português. In: **Revista do Centro de Estudos Humanísticos da Universidade do Minho**. Braga (Portugal), n.13-14, 1998-1999, p. 23-31.

SOARES, Magda Becker. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

AUTORIA DE UM CORPO-HISTÓRIA: CONSTRUÇÃO DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA A PARTIR DAS ESCRIVIVÊNCIAS DE CONCEIÇÃO EVARISTO

Bianca Vieira (UFAM/PPGL)

Ediane Mendes (UFAM/PPGL)

Maicol Barbosa (UFAM/PPGL)

Adriana Cristina Aguiar Rodrigues (UFAM/PPGL)

Introdução

O presente texto intenciona o desenvolvimento de atividades didático-pedagógicas com foco no letramento literário. Para tanto, recorreremos aqui a práticas leitoras, acompanhadas de outras, tais como investigação e reflexão em torno de temáticas transversais. Quanto a este último aspecto, no caso específico da proposta ora apresentada, voltada para discentes do 3º ano do Ensino Médio, optamos por um recorte necessário, que se situa no entrecruzamento de três temas, a saber: pessoas com deficiência (PCDs); educação para as relações étnico-raciais; e questões de gênero. O texto selecionado é o conto “Mirtes Aparecida da Luz”, inserido no livro *Insubmissas Lágrimas de Mulheres* (2011), da escritora Conceição Evaristo. Na narrativa, a protagonista, cujo nome aparece no título, compartilha a experiência de sua primeira maternidade, fruto de um relacionamento com um homem que rejeita a paternidade e abandona esposa e filha na sala de parto porque teme que a criança prestes a nascer, Gaia Luz, herde o que ele enxerga como um problema, isto é, a condição de pessoa com deficiência. Assim, a narradora-personagem, mulher, negra, mãe, com baixa visão, tem de aprender a mater-nar enquanto lida com a ausência do companheiro (que desiste da própria vida) e com o preconceito que lhe marca a existência, como se nota no seguinte excerto:

Várias vezes, desde o nosso namoro, eu havia explicado para ele o porquê da visão tateada em mim. Uma doença que minha mãe pegara no princípio da gravidez e daí um feto atingido, mas que se desenvolveu para a vida. Tenho, no meu corpo, a minha completude que é diferente da sua. Um corpo não é só os olhos¹.

A personagem, no entanto, nunca assume o lugar que a sociedade lhe quer impor, permanecendo enquanto sujeito de si mesma, sem aceitar passivamente limitações à sua existência. A escolha, portanto, dessa narrativa para o letramento literário no Ensino

¹ Evaristo, *Insubmissas lágrimas de mulheres*, 2020, p. 84.

Médio se deve ao fato de consideramos pertinente e necessária a produção de Evaristo para o trabalho com discentes da educação básica, não apenas por conta da versatilidade do conjunto de sua obra (que inclui poesia, prosa de ficção, ensaios, etc.), mas também por representar, dentre outros temas, a condição feminina, notadamente a que caracteriza o universo e a vivência de personagens negras. Para além disso, Evaristo se constitui como artista incontornável da literatura brasileira contemporânea. A autora, que também é linguista, é mestre em Literatura Brasileira, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio, e doutora em Literatura Comparada, pela Universidade Federal Fluminense. Antes, no entanto, de aspirar à carreira de professora e escritora – cuja estreia data de 1990, com a publicação de poemas na coletânea *Cadernos Negros* – Conceição trabalhou como faxineira e babá enquanto estudava.

A obra e seus atravessamentos

Obras como *Insubmissas Lágrimas de Mulheres* apresentam uma potência fundamental para reflexões não só acerca do papel das mulheres negras na sociedade, como também sobre a importância dessas mulheres como protagonistas de si, como sujeitos que transformam a própria história. Aliás, os treze contos presentes no livro trazem como referência nomes femininos e permitem que pensemos acerca de violências e apagamentos vivenciados por sujeitos tidos como racializados, a exemplo de pessoas negras e indígenas. De tal modo, além da característica relacionada aos nomes de mulheres, presentes nos títulos dos contos, podemos observar também que isso não é por acaso, uma vez que todos esses corpos femininos, de algum modo, ligados a traumas e violações, de alguma maneira, encaram o passado doloroso e narram suas histórias, ou escrevivências², como sugere a autora da obra.

A nossa perspectiva contempla, assim, a demanda profundamente necessária de termos em sala de aula atividades que trabalhem escritoras(es) e personagens negras, a partir de suas vivências diversas. Nesse sentido, pensamos conforme Cesar Augusto Casella, quando este acrescenta que

[...] uma obra literária, tomada como um enunciado, é um momento de no imenso universo dos discursos concretamente proferidos, o qual é, por seu turno, somente um momento da complexa e constante construção de uma dada sociedade. É importante, pois, passar do estudo da obra literária no domínio das relações da interação concreta com a situação extraverbal mais próxima para o domínio das relações com a situação sócio-histórica mais ampla³.

Ainda entrelaçando as situações sócio-históricas às questões políticas das obras literárias como a de Evaristo, vale a pena considerar o pensamento da psicanalista Neusa Santos Souza, na obra *Tornar-se Negro* (1983), sobretudo porque seus argumentos são

2 Termo cunhado por Conceição Evaristo e traz a junção das palavras “escrever” e “vivência” (não sendo resumido apenas por essa aglutinação), uma vez que discute questões étnicas, de raça, gênero e outros atravessamentos, principalmente no que diz respeito às condições das mulheres negras no corpo social.

3 Casella, 2021, p. 2.

significativos para questionar a posição de pessoas negras no construto social, inclusive, sob a ótica de si próprio:

A possibilidade de construir uma identidade negra – tarefa eminentemente política – exige, como condição imprescindível, a contestação do modelo advindo das figuras primeiras – pais ou substitutos – que lhe ensinam a ser uma caricatura do branco⁴.

A partir disso, pondera-se, portanto, sobre a necessidade de se romper com a imagem e o imaginário negativo em torno de pessoas negras, sendo fundamental a desconstrução dessa tentativa de vestir máscaras brancas⁵. Ao tratarmos de corpos de mulheres negras, a problemática acaba se intensificando, pois, além de enfrentarem o racismo cotidiano e estrutural, também sofrem as inúmeras faces da violência de gênero. Como afirmamos, no conto “Mirtes Aparecida da Luz”, a protagonista é uma mulher negra e PCD (pessoa com deficiência). Justamente por isso um outro recorte a ser levado em consideração no letramento literário a partir desse texto é a maneira como estes corpos são lidos não só a partir da literatura, mas nas estruturas psicopedagógicas, sociais e políticas. Nesse sentido, postula Diniz⁶:

[...] Deficiência não é mais uma simples expressão social de uma pessoa. Deficiência é um conceito complexo que reconhece o corpo com lesão, mas que também denuncia a estrutura social que oprime a pessoa deficiente. Assim como outras formas de opressão pelo corpo, tais como sexismo ou o racismo, os estudos sobre deficiência descortinaram uma das ideologias mais opressoras de nossa vida social: a que humilha e segrega o corpo deficiente.

De tal modo, conceber uma sequência didática que ponha em diálogo este arcabouço de questões sociais, juntamente com a literatura afro-brasileira de autoria feminina, é também assumir um desafio que pode, assim, converter-se em uma ação capaz de atravessar não apenas a construção imaginária de discentes do Ensino Médio, mas também as suas práticas, para além da escola, enquanto sujeitos com capacidade crítica em meio social. Dessa maneira, pensamos em consonância com os postulados de Compagnon, quando afirma que “o texto [literário] instrui e o leitor constrói”⁷.

Além disso, é importante pontuar as complexidades que permeiam a construção de todo um aparato estrutural que conflui para que determinados grupos de escritores consigam visibilidade em detrimento de outros. Isso implica assumir claramente que espaços como a própria literatura não estão isentos de reproduzirem violências no âmbito cultural⁸, tais como o racismo, como argumenta Frantz Fanon:

Estudar as relações entre o racismo e a cultura é levantar a questão de sua ação recíproca. Se a cultura é o conjunto dos comportamentos motores e mentais nascido do encontro do homem com a natureza e com o seu semelhante, devemos dizer que o racismo é sem

4 Souza, Tornar-se negro, 1983, p. 77.

5 “Máscaras brancas” é um conceito cunhado pelo pensador martinicano, Frantz Fanon (1925-1961), presente na obra *Pele Negra, máscaras brancas*, visando chamar a atenção para a alienação que marca o negro colonizado, que encontra nas máscaras uma tentativa de sobreviver ou ser aceito diante da sociedade branca, racista.

6 Diniz, O que é deficiência?, 2009, p. 10.

7 Compagnon, O Demônio da Teoria, 2012, p. 147.

8 Said, Cultura e Imperialismo, 2011.

sombra de dúvida um elemento cultural. [...] Contudo, este elemento cultural não se enquistou. O racismo não pôde esclerosar-se. Teve de se renovar, de se matizar, de mudar de fisionomia. Teve de sofrer a sorte do conjunto cultural que o informava⁹.

A problemática da pouca visibilidade para autoras negras na literatura brasileira faz com que ações vinculadas à (auto)representação – tal qual o presente trabalho – sejam necessárias para amenizar essas adversidades. Isso porque a literatura, tendo influência no imaginário cultural, pode reproduzir as lógicas de opressão e corroborar para que autores, homens, brancos, continuem representando a disparidade no índice de vendas e leitura de livros. Sem dúvidas, uma autora como Conceição Evaristo tem um papel profundamente significativo. Por meio de seus escritos literários abre-se a potencialidade de se estimular o pensamento crítico em sala de aula, vide a complexidade que permeia suas personagens e protagonistas, majoritariamente negras. Isso posto, conseguimos dimensionar melhor os recortes sociais que perpassam a narrativa de “Mirtes Aparecida da Luz” e as intersecções que atravessam este corpo, em seu papel social enquanto mulher, negra e PCD. A partir dessas características, é possível refletir sobre as diferenças sociais e a potência que literaturas advindas de grupos minoritários podem gerar no desenvolvimento da criticidade de alunas e alunos da educação básica.

Por isso, é salutar nos questionarmos sobre a questão de autoria e sua devida importância na fronteira que existe entre ambiente acadêmico e sala de aula. Afinal, por que uma escritora com o corpo, voz e a vivência de Conceição Evaristo, que evidencia uma escrita ímpar ao tratar de temas como identidade, negritude e capacitismo, por meio de seus textos literários, não está presente na maioria das salas de aula do país? Qual a potência dessa literatura na educação para a vivência com sujeitos diferentes, mas semelhantes a nós? É destas interrogações que, em diálogo com os postulados de Oliveira e Moreira, criamos, em conjunto, uma sequência didática que se desenvolve a partir da noção de memória inscrita no corpo, ou ainda, de um corpo-história:

Se é pelo corpo que se estabelecem padrões estéticos entre o aceitável e o não aceitável, e padrões morais, que determinam se um comportamento também é aceitável ou não aceitável, é na produção literária que se encontram as singularidades e as heterogeneidades. A literatura, através do relato de cada mulher, expõe suas vidas, mas possibilita que elas, ao contarem essas vidas, assumam suas identidades e sua sexualidade¹⁰.

Pautando-nos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)¹¹, é importante ressaltar que a presente proposta – para além do 3º ano do Ensino Médio – também pode ser aplicada em outras séries da educação básica, como alunos(as) do 8º ou 9º ano, vide que as temáticas ajudam no desenvolvimento crítico, exercício da cidadania e transpassam vivências cotidianas dos mesmos. Na perspectiva do documento oficial acima mencionado, a literatura, se bem trabalhada, pode ser alicerce na contestação de padrões hegemônicos culturalmente constituídos e representados, apresentando-se com um forte potencial para

9 Fanon, *Pele negra, máscaras brancas*, 2018, p. 78-79.

10 Oliveira; Moreira, *Corpo-História*, 2021, p. 280.

11 Para fins de esclarecimento, não tomamos este documento sem encará-lo de forma crítica e que o recorte aqui realizado tem a intenção apenas de aproveitar as possibilidades que o texto é capaz de suscitar.

ampliar as perspectivas de mundo dos/das alunos(as), auxiliando no desenvolvimento do senso crítico sobre a realidade que os rodeia:

Como linguagem artisticamente organizada, a literatura enriquece nossa percepção e nossa visão de mundo. Mediante arranjos especiais das palavras, ela cria um universo que nos permite aumentar nossa capacidade de ver e sentir. Nesse sentido, a literatura possibilita uma ampliação da nossa visão do mundo, ajuda-nos não só a ver mais, mas a colocar em questão muito do que estamos vendo e vivenciando¹².

Os textos literários, no âmbito escolar, apresentam aos alunos e às alunas as diversas esferas sociais. Desse modo, é fundamental pontuar que o trabalho com temáticas transversais corrobora para que o corpo discente consiga refletir sobre suas realidades. Outro documento que se pode considerar para pensarmos a transversalidade na educação é o do Conselho Nacional de Educação (CNE), que menciona:

A transversalidade orienta para a necessidade de se instituir, na prática educativa, uma analogia entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real (aprender na realidade e da realidade). Dentro de uma compreensão interdisciplinar do conhecimento, a transversalidade tem significado, sendo uma proposta didática que possibilita o tratamento dos conhecimentos escolares de forma integrada. Assim, nessa abordagem, a gestão do conhecimento parte do pressuposto de que os sujeitos são agentes da arte de problematizar e interrogar, e buscam procedimentos interdisciplinares capazes de acender a chama do diálogo entre diferentes sujeitos, ciências, saberes e temas¹³.

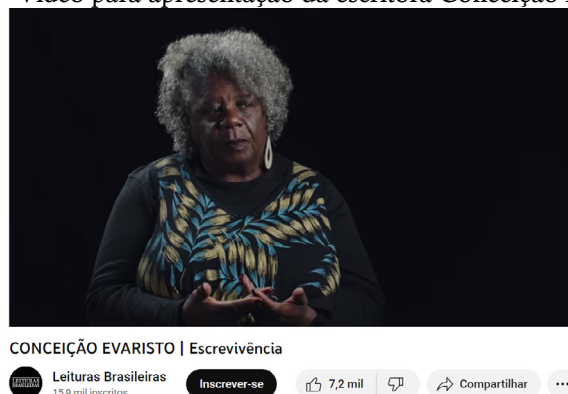
Neste sentido, observamos a importância das práticas metodológicas literárias no ambiente escolar, levando em consideração as diferentes temáticas abordadas nesses espaços, que permitem aos educandos um saber sistematizado a respeito dos temas transversais que pautam nosso meio social. Além disso, abre-se a possibilidade de se trabalhar com obras que trazem questões contemporâneas e ajudam a permear os valores sociais e a valorizar autores que não têm tanta visibilidade quanto os ditos “canônicos”.

Partindo dessa prévia reflexão teórica, apresentamos a seguir sugestões de atividades para o letramento literário na rede de educação básica, no componente curricular de Língua Portuguesa, ensino de Literatura afro-brasileira. Para a aplicação da sequência didática proposta, o/a professor(a) irá necessitar de aproximadamente três tempos de aulas, com cinquenta minutos cada, conforme descrição abaixo. Para desenvolver as atividades, é muito importante que o/a docente se aproxime e aproxime seus/suas leitores/ras da obra a ser analisada. Para dar início às atividades, sugerimos, portanto, proceder com uma prévia exposição quanto ao que se pretende trabalhar. Após, indicamos apresentar a autora, o conjunto de sua obra e o livro que será analisado, focando, nesta etapa, na leitura do prefácio ou de um parágrafo que possa despertar a curiosidade e prender a atenção dos/das educandos/das em relação ao livro. Para apresentar a autora, sugerimos lançar mão do vídeo “Escrevivência”, disponível no canal “Leituras Brasileiras”, no Youtube:

12 Brasil, BNCC, 2018, p. 499.

13 Brasil, CNE/CEB, 2010, p. 24.

Figura 1 – Vídeo para apresentação da escritora Conceição Evaristo.



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

Somente após aguçar a curiosidade dos/das leitores/ras, a professora, o professor, deve lançar a sequência didática.

Sugestão de atividades: metodologia

Enquanto método, pretende-se uma abordagem sócio-interacionista, composta por debates, discussões e leituras que viabilizem a relação entre discentes e docentes. A abordagem mencionada pensa o processo de aprendizagem a partir de uma interação com o outro, trazendo, assim, possibilidades de trocas de experiências e o trabalho com a coletividade dos sujeitos. Vygotsky (1998) tece ponderações sobre a necessidade de se desenvolver a mentalidade crítica alicerçada à cooperação em conjunto com outras pessoas ou fazendo uso de objetos, corroborando para a aquisição de bagagens internas distintas. Considerando isso, propõe-se que a presente sequência didática ocorra em três tempos de aula, constituindo-se pelos conteúdos expostos a seguir.

Quadro 1 – Atividades didático-metodológicas a partir do conto “Mirtes Aparecida da Luz”

Turma/série:	- 3º ano do Ensino Médio (sugestão, as atividades podem ser adequadas para outras séries do Ensino Fundamental/Médio).
Tempo da sequência didática:	- Três aulas.
Tema:	- Autoria de um corpo-história a partir das escritas de Conceição Evaristo.
Conteúdos:	<ul style="list-style-type: none"> - Temáticas transversais: discussões sobre gênero, capacitismo, racismo, machismo, masculinidades; - Leitura de texto literário; - Gênero conto (narrativa curta); - Escrita; - Notícias; - Material audiovisual; - Imagens.

Competências e Habilidades (BNCC)	
Competência específica 1: Habilidades: EM13LGG102; EM13LGG104.	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo. - Analisar visões de mundo, conflitos de interesse, preconceitos e ideologias presentes nos discursos veiculados nas diferentes mídias, ampliando suas possibilidades de explicação, interpretação e intervenção crítica da/na realidade; - Utilizar as diferentes linguagens, levando em conta seus funcionamentos, para a compreensão e produção de textos e discursos em diversos campos de atuação social.
Competência específica 2: Habilidade: EM13LGG204	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza. - Dialogar e produzir entendimento mútuo, nas diversas linguagens (artísticas, corporais e verbais), com vistas ao interesse comum pautado em princípios e valores de equidade assentados na democracia e nos Direitos Humanos.
Competência específica 3: Habilidades: EM13LGG302; EM13LGG303; EM13LGG305	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global. - Posicionar-se criticamente diante de diversas visões de mundo presentes nos discursos em diferentes linguagens, levando em conta seus contextos de produção e de circulação; - Debater questões polêmicas de relevância social, analisando diferentes argumentos e opiniões, para formular, negociar e sustentar posições, frente à análise de perspectivas distintas; - Mapear e criar, por meio de práticas de linguagem, possibilidades de atuação social, política, artística e cultural para enfrentar desafios contemporâneos, discutindo princípios e objetivos dessa atuação de maneira crítica, criativa, solidária e ética.

Quadro 2 – Distribuição do programa por aula – aula 1

AULA 1
ASSUNTOS: <ul style="list-style-type: none"> - Temáticas transversais: capacitismo, educação para as relações étnico-raciais e outras formas de discriminação.
OBJETIVO(S) DA AULA: <ul style="list-style-type: none"> - Obter um diagnóstico – através de conversa – a respeito dos conhecimentos que os alunos possuem sobre temas como capacitismo, racismo e machismo. - Motivar a turma para o trabalho com o texto.

DESENVOLVIMENTO DA AULA:

1º passo: Inicie um diálogo com os/as alunos/as sobre a música de Ludwig van Beethoven. Após, apresente alguns dados biográficos do artista. Em seguida, exponha a obra “Park melody”, do artista John Bramblitt¹⁴.

- ✓ A imagem foi escolhida por trazer contraste de cores e traços bem marcados que estimulam o imaginário de quem contempla a obra. Além disso, foi escolhida por trazer duas pessoas abraçadas, segurando um guarda-chuva/sol, o que pode remeter a lembranças variadas (afetivas ou práticas) na mente das alunas e alunos.
- ✓ Enquanto discentes contemplam a arte, pode-se dirigir a eles/elas as seguintes perguntas: “-Do que trata a imagem?” “-Que intenções o artista tinha ao criar essa arte?” “-A pintura lembra algo a vocês? O que?”

2º passo: Ao realizar as indagações e estimular a imaginação dos alunos e alunas, revele que o criador da pintura é um artista cego e que se chama John Bramblitt.

- ✓ Bramblitt perdeu sua visão devido a uma complicação em suas crises de epilepsia. Apesar da condição, o artista carrega em seus dedos a capacidade de trabalhar com cores e formas na tela. Bramblitt descobriu ser possível enxergar através do tato, usando a chamada visão háptica. Com uma tinta de secagem rápida, ele consegue sentir na ponta dos dedos a forma que compõe na tela e, com o auxílio de etiquetas em braille nos tubos de tinta, consegue fazer a mistura certa das cores. Ele descobriu, inclusive, que cada cor possui uma textura diferente e, hoje, consegue sentir e enxergar à sua maneira cada quadro que pinta.¹⁵

3º passo: Identifique o conhecimento dos alunos a respeito do capacitismo. Para tanto, podem ser empregadas perguntas como: “-Vocês sabem do que se trata o capacitismo?” “-Vocês sabem do que se trata a sigla PCD?” “-O que vocês entendem por ‘pessoa com deficiência?’” “-Vocês têm na família ou conhecem alguma pessoa com deficiência?” “-Que outros tipos de preconceitos vocês conhecem ou já presenciaram?” “-Conhecem algum artista famoso ou influenciador digital com deficiência? Quais?”

4º passo: Estimule o pensamento crítico entre os/as alunos/as através de conteúdos sobre capacitismo e outras formas de discriminação – como o racismo, machismo –, trazendo informações a respeito dos termos, que atitudes são capacitistas e não devem ser reproduzidas. Pensar, inclusive, no próprio dia a dia dos/das alunos/as manauaras, dirigindo-lhes perguntas provocadoras, tais como: “-Numa cidade como Manaus e no bairro que vocês moram, uma pessoa com deficiência teria facilidade para se locomover?” “-Como as ruas e as calçadas foram desenvolvidas?” “-Vocês acreditam que uma pessoa com deficiência está sendo contemplada neste processo?”

- ✓ Dentre as sugestões de conteúdos, podem ser utilizadas notícias, imagens, vídeos e guias digitais, que oferecem informações a respeito de violências, diversidade, representatividade PCD, ou discriminação, tais como o capacitismo e o racismo. Fica a critério do professor(a) quais os recursos mais interessantes a serem trabalhados, dentre os que sugerimos abaixo:
 - Vídeo do portal *Terra Brasil*, intitulado “Afim, o que é o capacitismo?”¹⁶.
 - Notícia “Negra, mulher e deficiente visual relata preconceito que sofreu no banco”¹⁷.
 - Notícia “Mama Cax, a modelo negra e com deficiência que lutou por inclusão na moda e morreu aos 30”¹⁸.
 - Guia digital do Tribunal Superior do Trabalho (TST) sobre capacitismo, intitulado “É capacitismo, e você deve saber - Um miniguia para atitudes que incluam pessoas com deficiência”¹⁹.
 - Fragmento da animação chamada *Avatar*, em que há uma personagem chamada Toph, cega e uma das mais poderosas no universo em que se passa a animação: vídeo 1: “Toph explica como ela vê”²⁰; vídeo 2: “A bandida Cega”, 2º temporada, episódio 2. Toph mostra que é uma exímia dominadora do elemento terra e enfrenta diversos adversários, vencendo-os²¹.
 - Notícia do Agência Brasil, “Ofensas a Vinicius Jr. fazem parte de histórico de racismo no futebol”²².
- ✓ Por meio dos conteúdos, indague e estimule alunos e alunas a pensarem sobre a realidade das pessoas ou personagens que aparecem nos links sugeridos, atentando-se principalmente para os conteúdos que envolvem a condição feminina, PCD e negra.

5º passo: Em sala de aula, deixe que a turma inicie a leitura do conto “Mirtes Aparecida da Luz” e encaminhe para casa a continuidade e conclusão da narrativa.

14 Disponível em: <https://bramblitt.com/products/park-melody-1>. Acesso em: 14 jun. 2023.

15 Possui hiperlink externo: Rasmusenn, Portal Hype, 2022, adaptado.

16 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TGBO1f-dYag>. Acesso em: 14 jun. 2023.

17 Disponível em: <https://contrafcut.com.br/noticias/negra-mulher-e-deficiente-visual-relata-preconceito-que-sofreu-no-banco-d1ee/>. Acesso em: 14 jun. 2023;

18 Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/articles/cd1djkydxrro>. Acesso em: 14 jun. 2023.

19 Disponível em: <https://www.tst.jus.br/documents/10157/86400/Miniguia+Capacitismo+-+vers%C3%A3o+janeiro+de+2023.pdf/6c7e191f-f431-691d-cf09-6dfbd4212c3b?t=1675274105898>. Acesso em: 14 jun. 2023.

20 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wy-giolZkzw>. Acesso em: 14 jun. 2023.

21 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xEZ03PpWmgU>. Acesso em: 14 jun. 2023.

22 Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/esportes/noticia/2023-05/ofensas-vinicius-junior-fazem-parte-de-historico-de-racismo-no-futebol>. Acesso em: 14 jun. 2023.

Quadro 3 – Distribuição do programa por aula – aula 2

AULA 2	
ASSUNTOS	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura; - Conto (narrativa curta); - Racismo, abandono paterno, machismo.
OBJETIVO(S) DA AULA:	<ul style="list-style-type: none"> - Debater e dialogar acerca de textos apresentados, estimulando a discussão sobre temáticas que envolvem raça, gênero e condição de pessoas com deficiência.
DESENVOLVIMENTO DA AULA:	<p>1º passo: Inicie uma breve revisão da aula anterior sobre capacitismo; pergunte se os alunos e alunas concluíram a leitura do conto de Conceição Evaristo.</p> <p>2º passo: Explane, de maneira sucinta, do que se trata o conto, enfatizando os principais pontos.</p> <p>3º passo: Dirija à turma as seguintes perguntas (sugestões): “-O que vocês compreenderam do texto?” “-Qual(is) temática(s) são tratadas no conto?” “-Que questões sociais acabam sendo abordadas?” “-Quem é a protagonista do conto?” “-Como o nome da personagem se relaciona com sua história?” “-Por que o marido de Mirtes Aparecida da Luz acaba tirando a própria vida? Que medos ele tinha?”</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Aproveite para articular nessas perguntas pontos a respeito de gênero (Mirtes enquanto mulher), raça (enquanto negra) e capacitismo (enquanto PCD), pensando também nas notícias e em outros conteúdos sugeridos para a primeira aula. <p>4º passo: Baseando-se na aula e na interação dos alunos, aproveite para inserir detalhes a respeito da narrativa e conhecimentos mais específicos sobre a linguagem literária (narradora-protagonista, narrativa curta, espaço, tempo) e das temáticas transversais exploradas (raça, gênero e PCD).</p>
AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM:	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Avaliar o alcance da compreensão dos assuntos abordados em sala de aula, notadamente aqueles aspectos presentes no conto de Conceição Evaristo, relacionando-os com contextos sociais e realidades da comunidade discente.

Quadro 4 – Distribuição do programa por aula – aula 3

AULA 3 (Atividade final)	
ASSUNTOS:	<ul style="list-style-type: none"> - Produção textual; - Leitura; - Corpo-história.
OBJETIVOS DA AULA:	<ul style="list-style-type: none"> - Alinhar os conhecimentos apreendidos nas aulas anteriores, agora em momento prático. - Estimular a interação da literatura e outras artes. - Realizar a partilha de conhecimentos entre os/as alunos/as e suas percepções sobre tópicos abordados no conto “Mirtes Aparecida da Luz”.

DESENVOLVIMENTO DA AULA:

1º passo: Organize os/as alunos(as) em grupos, de três a cinco pessoas;

2º passo: Após a organização dos grupos, explique a atividade que será feita:

- ✓ Os/As alunos(as), de forma individual ou em duplas, trios, quartetos, criarão um texto – podendo ser escrito, desenhado ou em outra modalidade artística – partindo da idealização de um corpo-história, ou seja, eles devem criar uma história partindo de suas vivências, em que seus corpos narram.
- ✓ A produção do corpo-personagem será dividida em duas partes. Uma composta por alguma memória que represente um atravessamento que aconteceu consigo mesmo ou com alguma pessoa próxima e que foi muito marcante. A ideia aqui é que o aluno, a aluna se perceba enquanto sujeito que tem histórias para serem contadas a partir da sua experiência. E, na segunda parte, a turma – também podendo usar a modalidade de texto, encenação, desenho ou alguma forma de arte – poderá discutir sobre um momento que lhes traga a ideia de liberdade, uma memória que ficou inscrita no subconsciente de cada um/uma como algo inesquecível e especial, que os/as moldou enquanto sujeitos em sociedade. Constrói-se, ao final, um corpo-história que foi criado na partilha de suas experiências.

3º passo: Proponha que todos/todas aluno(as) se organizem em círculo em sala de aula, em seguida, peça para que leiam/exponham entre si os textos criados. O/A professor/a pode comentar junto com eles os pontos que considera importantes em cada conteúdo produzido.

AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM:

- ✓ Analisar a maneira como os alunos lidam com as temáticas trabalhadas, percebendo sua desenvoltura e percepção crítica.

Considerações finais

Todas as atividades estruturadas e apresentadas neste trabalho foram pensadas para ajudar os/as professores(as) no ensino de literatura afro-brasileira, com turmas do 3º ano do Ensino Médio, conforme mencionado anteriormente. Sabemos que trabalhar com textos literários fora do contexto “canônico” não é uma tarefa fácil, principalmente quando se deseja despertar o senso crítico desses alunos, fazendo com que eles reflitam a respeito de determinadas realidades sociais. Para tanto, o/a professor(a) deve atentar para as motivações pelas quais os/as alunos/as são preparados/as para entrar em contato com o mundo destas obras/livros a serem lidas, pois é nesses momentos que eles/elas são organizados a realizarem as atividades metodológicas.

Deste modo, o objetivo deste trabalho foi criar uma sequência didática para desenvolver a reflexão crítica sobre o conto intitulado “Mirtes Aparecida da Luz”, da obra *Insubmissas Lágrimas de Mulheres*, a qual, além de contribuir para valorizar os escritos de mulheres negras periféricas e romper com o esquema canônico literário, dando mais visibilidades a estas autoras, também colabora para a reflexão crítica em torno da representação do corpo da mulher negra na sociedade. Além disso, através deste texto literário também é possível pensar em questões de violência e apagamentos dos sujeitos racializados e discutir as questões de valorização da capacidade individual desses sujeitos, uma vez que a leitura desses textos deve ir além da localização de informações explícitas.

Sobre esta perspectiva, observamos que uma sequência didática pode ser entendida como uma sucessão de atividades planejadas e norteadas por um tema ou um objetivo com o interesse de facilitar o aprendizado a respeito daquilo que se deseja alcançar em relação ao aluno e ao tema proposto. Portanto, pensamos que inserir no currículo esco-

lar práticas leitoras mais diversificadas, inclusivas, em que se considerem desde questões autorais até de (auto)representação pode contribuir para uma dinâmica de transformação na aula de cada um dos leitores-docentes que chegaram até aqui. Tais questões são fundamentais em um mundo em que se experimenta cotidianamente a diferença, a diversidade, proporcionando, via leitura literária na escola, uma forma diferente de ver o mundo, considerando, inclusive, discentes reais das salas de aula: pretos, pretas, caboclos, caboclas, pessoas com deficiência... e que podem ter a oportunidade de se verem representados no texto literário.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- _____. Parecer CNE/CEB 36/2010. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília: MEC, 2010.
- BRASIL; TST. É capacitismo, e você deve saber: Um miniguia para atitudes que incluam pessoas com deficiência. Tribunal Superior do Trabalho, 2022. Disponível em: <https://www.tst.jus.br/documents/10157/86400/Miniguia+Capacitismo+-vers%C3%A3o+janeiro+de+2023.pdf/6c7e191f-f431-691d-cf09-6dfbd-4212c3b?t=1675274105898>. Acesso em: 1 jun. 2023.
- CARDOSO, Natacha Marques. **Capacitismo, racismo e infância: uma análise das produções acadêmicas da ANPED (2015 a 2021)**. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação. Graduação em Pedagogia. Florianópolis: 2023.
- CASELLA, Cesar Augusto de Oliveira. As múltiplas vozes em insubmissas lágrimas de mulheres, de Conceição Evaristo. In: **Uniletras**, Ponta Grossa, v. 43, p. 1-12, 2021. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/uniletras>. Acesso em: 14 abr. 2023.
- CHAVES, Lincoln. **Ofensas a Vinicius Jr. fazem parte de histórico de racismo no futebol**. Agência Brasil, 2023. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/esportes/noticia/2023-05/ofensas-vinicius-junior-fazem-parte-de-historico-de-racismo-no-futebol>. Acesso em: 10 jun. 2023.
- COMPAGNON, Antoine. **O Demônio da Teoria: Literatura e Senso Comum**. Minas Gerais: Editora UFMG, 2011.
- COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.
- DINIZ, Débora. **O que é deficiência?** São Paulo: Brasiliense, 2009.
- EVARISTO, Conceição. **Insubmissas lágrimas de mulheres**. 4. ed. Rio de Janeiro: Malê, 2020.
- FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Trad. Sebastião Nascimento com colaboração de Raquel Camargo. São Paulo: Ubu Editora, 2020.
- _____. Racismo e cultura. In: **Revista convergência crítica**, n. 13, 2018, p. 78-90. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/convergenciacritica/article/download/38512/22083>. Acesso em: 12 jun. 2023.
- _____. **Os Condenados da Terra**. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.
- LUCAS14VIDEO. **A Bandida Cega**. Youtube, 2008. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xEZ03PpWmgU>. Acesso em: 4 jun. 2023.
- Mama Cax, a modelo negra e com deficiência que lutou por inclusão na moda e morreu aos 30. **BBC**, 2023. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/articles/cd1dkydxrro>. Acesso em: 3 jun. 2023.
- Negra, mulher e deficiente visual relata preconceito que sofreu no banco. **CONFRAFCUT**, 2009. Disponível em: <https://contrafcut.com.br/noticias/negra-mulher-e-deficiente-visual-relata-preconceito-que-sofreu-no-banco-d1ee/>. Acesso em: 01 jun. 2023.
- OLIVEIRA, Amanda da Silva; MOREIRA, Maria Eunice. Corpo-História: corporeidade e escritura em Insubmissas lágrimas de mulheres, de Conceição Evaristo. In: **Letras de hoje**, Porto Alegre, v. 56, n. 2, p. 272-281, maio-ago. 2021.

OLIVEIRA Lima, A., & KUSTNER, R. Violência Colonial em Frantz Fanon, James Baldwin e Spike Lee. In: **Interações: Sociedade e as novas modernidades**, n. 42, p. 90-112. 2022.

SAID, Edward. **Cultura e Imperialismo**. Tradução Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

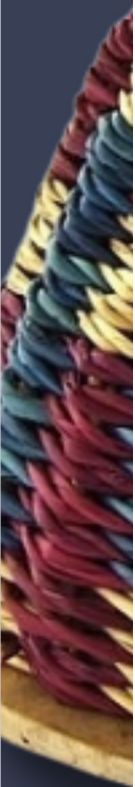
SOUZA, N. S. **Tornar-se negro**: ou As vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

TERRA BRASIL. **Afinal, o que é o capacitismo?** Youtube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TGBO1f-dYag> . Acesso em: 01 jun. 2023.

RA NIME. **Toph Explica Como Ela Vê (DUBLADO) PT-BR**. Youtube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wy-giolZkzw> . Acesso em: 4 jun. 2023.

RASMUSSEN, Bruna. O talentoso pintor cego que nunca enxergou nenhuma de suas obras. In: **Hypeness**, 2015. Disponível em: <https://www.hypeness.com.br/2015/03/conheca-o-pintor-cego-queusa-textura-para-criar-obras-incriveis/> . Acesso em: 3 jun. 2023.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.



LITERATURA, ENSINO E REPRESENTATIVIDADE: FUNDAMENTOS E PROPOSTA DIDÁTICA PARA O ENSINO MÉDIO A PARTIR DO CONTO “METAMORFOSE”, DE GENI GUIMARÃES

Teresa Maciel Ferreira (UEA/PPGLA)

Allison Leão (UEA/PPGLA)

Introdução

No que tange às literaturas de autoria feminina afro-brasileira, é possível abordar a temática do não pertencimento ao cânone literário, tendo em vista que a elas é destinado o espaço da excentricidade, ou a subcategoria marginal. No vocábulo “*ex-cêntrico*”, “o *off-centro*”¹, as partículas latinas *e-* e *ex-* apontam a noção de não pertencimento a algo, de afastamento, extração: é o “estar fora”, em uso do ablativo; e o mesmo se diz sobre *off*, vocábulo inglês, que revela separação e distanciamento. Por alusão, Hutcheon (1991) traduziria o excêntrico por aquele que é afastado de um centro dominante, essencialmente artístico, diretamente para as margens e periferias, em virtude de seu perfil não hegemônico: divergentes, pluralizantes. Não se defende a supressão desse centro, que a margem aspira, mas que lhe é negado, e, sim, uma retórica pluralizante, ou uma linguagem da descentralização, fundamentada na diferença, na heterogeneidade. A opção pela excentricidade desafiaria frearia o “impulso centralizador e totalizante”² que faz com que a arte obedeça ao binarismo bom/ruim. Teríamos, em contrapartida, um “fluxo de identidades contextualizadas”³, contextualizadas por gênero, classe, orientação sexual: “o movimento no sentido de repensar as margens e as fronteiras é nitidamente um afastamento em relação à centralização juntamente com seus conceitos vinculados ao ‘eterno’ e ‘universal’”⁴. O que, em síntese, significa: existe uma definição dominante de arte, que, por obedecer a padrões estéticos unilaterais, privilegia a expressão de determinados grupos, fazendo com que, aos demais, reste a marginalização, razão pela qual, como afirma Regina Dalcastagné, sobre a produção literária de grupos marginalizados,

1 Hutcheon, Descentralizando o pós-moderno, 1991, p. 88.

2 Hutcheon, Descentralizando o pós-moderno, 1991, p. 85.

3 Hutcheon, Descentralizando o pós-moderno, 1991, p. 85.

4 Hutcheon, Descentralizando o pós-moderno, 1991, p. 85

suas obras [são] marcadas, desde que surgem, por uma espécie de tensão, que se evidencia, especialmente, pela necessidade de se contrapor a representações já fixadas na tradição literária e, ao mesmo tempo, de reafirmar a legitimidade de sua própria construção⁵.

A essas expressões artísticas, portanto, caberia a afirmação de sua especificidade para fins de legitimação. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com frequência, enfatiza a necessidade de os discentes adquirirem um repertório artístico-literário diversificado, à luz da leitura multissemiótica dos gêneros textuais, lançando mão da intertextualidade, aderindo à dinâmica multimodal e multimidiática. Coexiste, em vista disso, a presença de conceitos aparentemente opostos, a saber: a tradição literária, de um lado, no que se inclui o cânone ocidental, as chamadas literaturas clássicas, renomadas; de outro, aquelas produções às que, comumente, dizem-se marginais.

Sabendo que há campos de atuação distintos na BNCC, fiquemos, em especial, com o artístico-literário, sob a prática de “Leitura, escuta, produção de textos (orais, escritos, multissemióticos) e análise linguística/semiótica”⁶, dentro dos estudos de linguagens do Ensino Médio. Leia-se, com efeito, a ênfase na ampliação de repertório, ou melhor, de um aparato ou conjunto de leituras acumuladas, adquiridas: conforme consta na BNCC, o campo artístico-literário pretende, em suma, “levar os estudantes a ampliar seu repertório de leituras e selecionar obras significativas para si, conseguindo apreender os níveis de leitura presentes nos textos e os discursos subjacentes de seus autores”⁷. Com tal afirmativa, deve-se, pois, refletir acerca do que comporia a seleção de produções artístico-literárias, as quais se espera apresentar aos estudantes de Língua Portuguesa e Literatura. O que seriam “obras significativas”? Percebe-se, no excerto, desde já, um apelo à leitura de textos canônicos. Nisto, ainda mais, sob o nome de “tradição literária”:

No Ensino Médio, devem ser introduzidas para fruição e conhecimento, ao lado da literatura africana, afro-brasileira, indígena e da literatura contemporânea, obras da tradição literária brasileira e de língua portuguesa, de um modo mais sistematizado, em que sejam aprofundadas as relações com os períodos históricos, artísticos e culturais. Essa tradição, em geral, é constituída por textos clássicos, que se perfilaram como canônicos – obras que, em sua trajetória até a recepção contemporânea, mantiveram-se reiteradamente legitimadas como elemento expressivo de suas épocas. Nesse sentido, a tradição literária tem importância não só por sua condição de patrimônio, mas também por possibilitar a apreensão do imaginário e das formas de sensibilidade de uma determinada época, de suas formas poéticas e das formas de organização social e cultural do Brasil, sendo ainda hoje capazes de tocar os leitores nas emoções e nos valores. Além disso, tais obras proporcionam o contato com uma linguagem que amplia o repertório linguístico dos jovens e oportuniza novas potencialidades e experimentações de uso da língua, no contato com as ambiguidades da linguagem e seus múltiplos arranjos⁸.

A ênfase está na cultura, notadamente ocidental, cuja legitimação não é posta em xeque, com seus textos clássicos (tradicionais, canônicos) bem firmados em sua “condi-

5 Dalcastagné, *Literatura brasileira contemporânea*, 2012, p. 9.

6 Brasil, BNCC, 2017, p. 506.

7 Brasil, BNCC, 2017, p. 523.

8 Brasil, BNCC, 2017, p. 523.

ção de patrimônio”. A fruição e o conhecimento de tais obras levaria ao entendimento de um imaginário histórico e coletivo, para dizer o mínimo, pelo contato com uma dimensão linguística complexa, com “múltiplos arranjos” e “ambiguidades”. Aparece, todavia, a proposta de diversidade, ao longo do currículo, de modo a incluir produções nem tão consagradas, mas, sim, multimodais e multissemióticas, intertextuais e contemporâneas, à luz dos gêneros textuais, que, por se adaptarem sempre ao novo, acabam por surgir em formas diversas, a citar os *slams*, que poderíamos considerar como poesia urbana, *playlists* comentadas, minicontos, nanocontos, *fanfics* etc. Doutra forma, a “literatura africana, afro-brasileira, indígena” e a “literatura contemporânea” devem, nas escolas, encontrar o caminho da inclusão, não o da censura, aliando-se àquelas consagradas, em simbiose, porque os intertextos são requisito muito reiterado ao longo do documento que rege as aulas do ensino básico: ao lado delas, outros textos, nem tão somente verbais, poderão vir a se associar (visuais, sonoros etc.). Na verdade, a literatura, “que compreende as várias manifestações literárias”⁹, permitindo coexistirem os textos canônicos e aqueles, no geral, fadados à proscrição, é um “conjunto de sistemas”, um “polissistema”¹⁰, e deve estabelecer ligações com outras artes e saberes¹¹.

Diversificar, ao longo do Ensino Médio, produções das culturas juvenis contemporâneas (*slams*, vídeos de diferentes tipos, *playlists* comentadas, *raps* e outros gêneros musicais etc.), minicontos, nanocontos, best-sellers, literaturas juvenis brasileira e estrangeira, incluindo entre elas a literatura africana de língua portuguesa, a afro-brasileira, a latino-americana etc., obras da tradição popular (versos, cordéis, cirandas, canções em geral, contos folclóricos de matrizes europeias, africanas, indígenas etc.) que possam aproximar os estudantes de culturas que subjazem na formação identitária de grupos de diferentes regiões do Brasil¹².

“Diversificar” é, a saber, como inicia um dos tópicos constantes nos parâmetros para a organização e progressão curricular. Outros, notadamente, enfatizam a leitura de obras clássicas, todavia, quer-se, enfim, “Estabelecer seleções em perspectivas comparativas e dialógicas, que considerem diferentes gêneros literários, culturas e temas”¹³. Imbricam-se, ademais, as competências linguísticas, para além da leitura, de oralidade e escrita. Citemos um incentivo à escrita literária presente na BNCC:

Encontrar outros tempos e espaços para contemplar a escrita literária, considerando ferramentas e ambientes digitais, além de outros formatos – oficinas de criação, laboratórios ou projetos de escritas literárias, comunidades de escritores etc. [...] Esse processo pode até mesmo envolver a quebra intencional de algumas das características estáveis dos gêneros, a hibridização de gêneros ou o uso de recursos literários em textos ligados a outros campos, como forma de provocar efeitos de sentidos diversos na escrita de textos pertencentes aos mais diferentes gêneros discursivos, não apenas os da esfera literária¹⁴.

9 Cosson, Letramento literário, 2010, p. 47.

10 Cosson, Letramento literário, 2010, p. 47.

11 Cosson, Letramento literário, 2010.

12 Brasil, BNCC, 2017, p. 524.

13 Brasil, BNCC, 2017, p. 524.

14 Brasil, BNCC, 2017, p. 524.

Sobre isso, em linhas gerais, lê-se, na BNCC, discussão acerca do trabalho, o que associamos ao artístico e da linguagem, em menção aos direitos humanos. O trabalho é ato humano de transformação da natureza¹⁵, de “transformação social”¹⁶ e de “(re)produção da vida material”¹⁷, o que, posto nos situarmos no âmbito das Letras, espera-se atrelar à “[...] apropriação dos letramentos [...] e dos novos multiletramentos”¹⁸, pressupondo o protagonismo discente, a autoria, pela escrita e/ou leitura, em “dimensão ética, estética e política”¹⁹, com “possibilidade de exercício da criatividade”²⁰.

o trabalho, entendido como ato humano de transformar a natureza – ideia na qual se considera que os humanos produzem sua realidade, apropriando-se dela e a transformando – e como forma de (re)produção da vida material, também está contemplado. No primeiro sentido, o trabalho é princípio educativo à medida que proporciona compreensão do processo histórico de produção científica e tecnológica, como conhecimentos desenvolvidos e apropriados socialmente para a transformação das condições naturais da vida e a ampliação das capacidades, das potencialidades e sentido humanos (Parecer CNE/CEB nº 5/201164). Nesse sentido, procura-se oferecer ferramentas de transformação social por meio da apropriação dos letramentos da letra e dos novos e multiletramentos, os quais supõem maior protagonismo por parte dos estudantes, orientados pela dimensão ética, estética e política. O segundo sentido de trabalho – o de atividade responsável pela (re) produção da vida material – também é considerado pelo repertório de práticas, letramentos e culturas que se pretende que sejam contemplados, pela possibilidade de exercício da criatividade, pelo desenvolvimento de habilidades vinculadas à pesquisa, a resoluções de problemas, ao recorte de questões-problema, ao planejamento, ao desenvolvimento e à avaliação de projetos de intervenção, pela vivência de processos colaborativos e coletivos de trabalho, entre outras habilidades²¹.

Assim, convém buscar as palavras de Antonio Candido, para quem a Literatura é um bem incompreensível, um direito humano, porque corresponde a “necessidades profundas do ser humano, a necessidades que não podem deixar de ser satisfeitas sob pena de desorganização pessoal, ou pelo menos de frustração mutiladora”²². Para ele, “pensar em direitos humanos tem um pressuposto: reconhecer que aquilo que consideramos indispensável para nós é também indispensável para o próximo”²³. Em outras palavras, as necessidades mais básicas, tais quais moradia, comida, saúde são requeridas, mas os indivíduos devem se valer, ainda, de educação artística, consumir cultura: ler Dostoiévski, ouvir Beethoven. Trata-se, para dizer o essencial, do “*acesso à voz e à representação dos múltiplos grupos sociais*”, melhor dizendo, ao “lugar de fala”, visto que o “silêncio dos marginalizados é coberto por vozes que se sobrepõem a eles, vozes que buscam fa-

15 Brasil, BNCC, 2017.

16 Brasil, BNCC, 2017.p. 505.

17 Brasil, BNCC, 2017.p. 505.

18 Brasil, BNCC, 2017.p. 505.

19 Brasil, BNCC, 2017.p. 505.

20 Brasil, BNCC, 2017.p. 505.

21 Brasil, BNCC, 2017.p. 505

22 Candido, O direito à literatura, 2011, p. 176.

23 Candido, O direito à literatura, 2011, p. 174.

lar *em nome* deles”²⁴. No entanto, “por vezes”, esse silêncio “é quebrado pela produção literária de seus próprios integrantes”²⁵, por sua resistência. Se há essa privação, a diversidade perde vez para o seu oposto, a “desigualdade”, que, para Candido (e para nós), “é insuportável”, ainda mais se pesarmos o “estágio atual dos recursos técnicos e de organização”²⁶. Para além do acesso à leitura e fruição de textos clássicos e outros, surge a vontade (mutiladora) de se tornar autor(a), escrever e/ou produzir artes diversas, em exercício da cidadania. Contudo, às vezes, o caráter de excentricidade torna-se um empecilho, como o é para as escritoras afro-brasileiras, para os literatos *queer* (LGBTQIAP+), para os marginais de baixa renda etc. Dalcastagnè (2014) dirá que, no Brasil, os livros de ficção (romances) publicados pelas maiores editoras têm como predominante a autoria de homens, em geral acadêmicos e/ou jornalistas, de classe média alta, moradores do eixo Rio de Janeiro-São Paulo; em se tratando da composição das personagens, também não se nota aspectos mais diversos, a não ser em casos de objetificação (Rita Baiana, personagem de *O cortiço*, livro escrito por Aluísio Azevedo, citamo-la, bem como Gabriela, de *Gabriela, cravo e canela*, criação de Jorge Amado). Dessarte, tanto os discentes devem entrar em contato com obras tendencialmente proscritas, cujos autores sofrem com a deslegitimação e o menosprezo (estes que detêm, por sua parte, o direito de produzir literatura), quanto podem, se quiserem, ser, eles mesmos, escritores.

afirmam que o próximo tem direito, sem dúvida, a certos bens fundamentais, como casa, comida, instrução, saúde, coisas que ninguém bem formado admite hoje em dia que sejam privilégio de minorias, como são no Brasil. Mas será que pensam que o seu semelhante pobre teria direito a ler Dostoiévski ou ouvir os quartetos de Beethoven? Apesar das boas intenções no outro setor, talvez isto não lhes passe pela cabeça²⁷.

Os Direitos Humanos também perpassam todos os campos de atuação social de diferentes formas, seja no debate de ideias e organização de formas de defesa de direitos (campo jornalístico-midiático e campo de atuação na vida pública), seja no exercício desse direito (direito à literatura, à arte, à informação, aos conhecimentos disponíveis, ao saber sobre si etc.)²⁸.

Considerando o direito à literatura como prática laboral, de autoria, em que se quer incluir as chamadas minorias, surgem algumas obras e escritores cujo movimento clama por maior visibilidade. *Olhos de azeviche* (2017), uma coletânea de contos e crônicas escritos por mulheres afro-brasileiras, é exemplo. Com vistas a alavancar a repercussão de escritos autorais já lançados no mercado editorial, a edição reuniu “dez escritoras negras que estão renovando a literatura brasileira”, conforme consta em subtítulo, juntamente com o alinhamento dos nomes Ana Paula Lisboa, Cidinha da Silva, Conceição Evaristo, Cristiane Sobral, Esmeralda Ribeiro, Fátima Trinchão, Geni Guimarães, Lia Vieira, Miriam Alves e Taís Espírito Santo. Publicada pela primeira vez em 2017, pela editora

24 Dalcastagnè, *Literatura brasileira contemporânea*, 2012, p. 17.

25 Dalcastagnè, *Literatura brasileira contemporânea*, 2012, p. 17.

26 Candido, *O direito à literatura*, 2011, p. 174.

27 Candido, *O direito à literatura*, 2011, p. 174.

28 Brasil, BNCC, 2017, p. 505.

Malê, voltada especificamente às produções de autoria afro-brasileira, a divisão da obra contempla o total de vinte textos, dois para cada uma das escritoras acima elencadas²⁹.

a presença destas mulheres contistas aparece na forma de antologia, pois o mercado editorial brasileiro, que já registra mudanças, em termos de acolhimento destes textos, ainda está longe do ideal, o que de certa maneira conduz estas mulheres a publicações coletivas, as antologias, como forma de se fortalecer e visibilizar sua obra, além de uma brecha de driblar as questões econômicas, que demandam uma publicação individual³⁰.

“Primeiras lembranças” e “Metamorfose”, de Guimarães, são exemplos de contos extraídos de livros já publicados: ambos constam em *Leite do peito* (1988) e *A cor da ternura* (1989); assim como “Os amores de Kimbá” e “Di Lixão”, de Evaristo, compõem originalmente *Olhos d’água* (2014). Isso nos revelam as informações postas em orelha, contracapa, prefácio e nos intervalos duplos das seções de *Olhos de Azeviche*, em que quiseram os editores (de 2017) inserir minibios das autoras, estas relativamente desconhecidas, ainda que, algumas delas, contempladas com prêmios literários de renome.

Figura 1 – Primeira e segunda edição de *Olhos de Azeviche*, de 2016 e 2021, respectivamente



Fonte: Arquivo dos autores, 2023.

A cor da ternura levou Guimarães a conquistar o Prêmio Jabuti, na categoria “Autor Revelação”, em 1990; o mesmo ocorreu a Evaristo, através da obra *Olhos d’água* (2014), que obteve tal consagração, em 2015, na categoria “Contos e Crônicas”. Outras literatas da coletânea conquistaram premiações distintas, embora menos consagradas: é o caso de Cidinha da Silva, com os prêmios Biblioteca Nacional, Explosão Feminista e Rio Literatura, Cristiane Sobral, com o Prêmio FAC – Cultura Afro-brasileira, Prêmio de montagem GDF e Prêmio do Ministério da Saúde, estes dois últimos em virtude de produções teatrais, e Lia Vieira, com a sua Menção Honrosa, concedida pela Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro³¹.

29 Ana Paula Lisboa: “Preta” e “Trutas”; Cidinha da Silva: “Os meninos do Morro da Lagartixa” e “Sobre os que juntam vinténs na microeconomia do carnaval”; Conceição Evaristo: “Di Lixão” e “Os amores de Kimbá”; Cristiane Sobral: “Das águas” e “O outro lado da moeda”; Esmeralda Ribeiro: “Guarda segredo” e “Mulheres dos espelhos”; Fátima Trinchão: “Lembranças” e “Arlinda”; Geni Guimarães: “Primeiras Lembranças” e “Metamorfose”; Lia Vieira: “A paixão e o vento” e “Os limites do moinho”; Miriam Alves: “Os olhos verdes de Esmeralda” e “Alice está morta”; Taís Espírito Santo: “A Pretinha e o Pretinho” e “Quando parei de mandar beijos”.

30 Felisberto, 2017, p. 10.

31 Duarte, Cidinha da Silva, 2022.

Dentre as muitas possibilidades de análise e seleção autoral e textual, optamos por utilizar “Metamorfose” (e “Primeiras lembranças”, em um dos intervalos), de Geni Guimarães, em proposta de sequência (didática) básica, tendo como público-alvo adolescentes do 3º ano do Ensino Médio, na disciplina de Língua Portuguesa, à luz dos pressupostos de Cosson, para quem é imprescindível envolver “conjuntamente atividades de leitura, escrita e oralidade”³², a fim de imbricar os ensinamentos de literatura e língua materna (a portuguesa, em nosso caso). Se “[...] ela [a Literatura] é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade”³³, contrariemos o estado de dominância das coisas, levando, para a sala de aula, um repertório que bem inclua a diversidade.

Proposta de sequência didática básica: “Metamorfose”

Chegando propriamente à seção que dá vez à sequência didática, elegendo “Metamorfose”, conto de Guimarães, concebemos a proposição à luz de Rildo Cosson, para quem a versão “básica” do letramento literário compõe as etapas: motivação, introdução, leitura, em que se dispõem os intervalos, e interpretação, que se divide em individual e coletiva, por meio da qual se pede a atividade de registro. A estrutura, aqui presente, espera-se que sirva de apoio às aulas de professores de Letras (Língua Portuguesa, Literatura), levando sempre em conta que “o ensino da literatura deve ter como centro a experiência do literário”³⁴, isto é, a leitura efetiva do texto, em aceite da “força da literatura”³⁵.

Para a motivação, propomos a aplicação de um questionário, cujas respostas orais tecerão um debate coletivo. Este será composto apenas por duas perguntas. Primeiro: “Você conhece estas personalidades históricas e/ou artísticas?”. Tal pergunta deve ser acompanhada de imagens (em apresentação do PowerPoint) de Martin Luther King (1929-1968), Nelson Mandela (1918-2013), Carolina Maria de Jesus (1914-1977), Machado de Assis (1839-1908), Maria Firmina dos Reis (1822-1917), Cruz e Sousa (1861-1898), Lima Barreto (1881-1922), Beyoncé (1981-), Alcione (1947-), Elza Soares (1930-2022), Aleijadinho (1730-1814) e Zumbi dos Palmares (1655-1695), muitas das quais foram silenciadas ao longo do tempo, a exemplo da autora dos livros *Quarto de despejo* (1960) e *Casa de alvenaria* (1961). Depois: “Você conhece estas personagens ficcionais?”. Nesse momento, outras imagens deverão ser exibidas, a saber: Pantera Negra ou T’Challa, de *Pantera Negra: Wakanda forever* (2018), Rochelle Rock, de *Todo mundo odeia o Chris* (1982), Tiana, de *A Princesa e o Sapo* (2009), Eric Effiong, de *Sex education* (2019), Carlton Banks, de *Um maluco no pedaço* (1990), Raven Baxter, de *As visões da Raven* (2003), capitão Raymond Holt, de *Brooklyn Nine-Nine* (2013), e Tempestade, de *X-Men* (2011).

Tanto para um quanto para o outro caso, o professor sinta-se à vontade para incluir ou substituir nomes. É imperioso, ademais, que envolva os gostos dos estudantes, a citar séries, filmes, desenhos, videogames preferidos, isso porque, como o termo “motivação”

32 Cosson, Letramento literário, 2010, p. 57.

33 Candido, O direito à literatura, 2011, p. 177.

34 Cosson, Letramento literário, 2010, p. 47.

35 Cosson, Letramento literário, 2010, p. 46.

sugere, é necessário incitar o interesse das crianças e adolescentes, a fim de que a leitura do texto literário flua, para eles, com maior facilidade. Afinal, o “aluno aprende realmente bem o que o cativa, numa atmosfera de aula que lhe pareça segura, com um professor que sabe criar afinidades. Eis porque a escola, ao mesmo tempo, tem de conciliar o intelectual e o afetivo”³⁶. Logo, a busca pelo conhecimento exige uma disposição afetiva, cujo querer traduz a “necessidade de satisfazer motivos”³⁷. Trata-se de unir o estímulo ao intelecto à afetividade, por intermédio da espontaneidade, partindo das experiências pessoais do aluno, de suas vontades, desejos e prazeres, uma vez que, para “ser eficaz, a busca do conhecimento deve ser espontânea, motivada pela necessidade interior daquele que procura e pesquisa por conta própria”³⁸. Em resumo, a intenção da atividade estabelecida para esta motivação é estimular a reflexão sobre o conhecimento de pessoas negras, sejam elas ficcionais ou “reais” (figuras públicas, históricas, artistas famosos), haja vista a cultura ocidental tender a priorizar, ao contrário, pessoas brancas e a embranquecer personalidades históricas de renome, tais como Machado de Assis, Jesus Cristo e outras.

Introdução

Passado o momento de motivação e, portanto, o da primeira aula da sequência didática, a escritora Geni Guimarães será apresentada aos estudantes, juntamente com a menção às suas obras individuais publicadas: *Terceiro filho* (1979), *Da flor o afeto, da pedra o protesto* (1981), *A dona das folhas* (1995), *O rádio de Gabriel* (1995), *Aquilo que a mãe não quer* (1998), *O pênalti* (2019) e *Poemas do regresso* (2020), muitas pertencentes à vertente infanto-juvenil. Partindo, no entanto, de *Olhos de azeviche* (2017), adentraremos o universo do conto “Metamorfose”. Essa é, a saber, a parte dedicada à introdução. Aqui, é cabível levantar hipóteses sobre o desenvolvimento do texto, que, mais tarde, serão comprovadas ou refutadas pelos discentes³⁹, tomando o devido cuidado para não antecipar demais os trâmites do enredo e outros aspectos ficcionais. Ademais, a apresentação de elementos paratextuais, capa, contracapa, orelhas dos livros, mesmo que em visualização digital, devem ser avaliadas, isso porque as “apreciações críticas presentes nas orelhas ou na contracapa são instrumentos facilitadores da introdução e muitas vezes trazem informações importantes para a interpretação”⁴⁰.

36 Snyders, A afetividade na aprendizagem, 1998, p. 92.

37 Legrand, Célestin Freinet, 1993, p. 30.

38 Legrand, Célestin Freinet, 1993, p. 29.

39 Cosson, Letramento literário, 2010.

40 Cosson, Letramento literário, 2010, p. 61.

Figura 2 – Capas dos livros *Leite do peito* (1988), *Balé das emoções* (1993) e *A cor da ternura* (1989)



Fonte: Arquivo dos autores, 2023.

Leitura

Adentrando, finalmente, o universo ficcional de “Metamorfose”, solicita-se a sua leitura, alinhando-a à apresentação dos intervalos necessários ao seu entendimento. É possível, nesse caso, distribuir cópias impressas do conto aos discentes ou trabalhar com a leitura do PDF de *Olhos de Azeviche*, a ser enviado via WhatsApp, e-mail ou outra ferramenta didático-pedagógica facilitadora do processo de ensino-aprendizagem. É importante que, primeiramente, a leitura seja feita em particular, de modo que os estudantes sintam e compreendam o texto por seus próprios corações e mentes. Depois, o professor mediará a leitura coletiva: aí é que incluirá os intervalos, guiando os estudantes a entender “Metamorfose” por um viés interdisciplinar. Para além da associação com outras artes e da análise literária propriamente dita, questões históricas e sociais, no conto, emergirão, em virtude da menção ao período de escravidão no Brasil, resultando disso o acusamento da interdisciplinaridade, por intermédio da união de conteúdos tais da História, Geografia, Arte, Literatura, disciplinas pertencentes às grades escolares. Outrossim, nuances psicológicas são detectáveis no processo de leitura do conto, como os estados de angústia da menina que narra, em primeira pessoa, a ficção.

Já os intervalos, que constituem as atividades específicas, podem ser de natureza variada. Um exemplo é a leitura de outros textos menores que tenham alguma ligação com o texto maior, funcionando como uma focalização sobre o tema da leitura e permitindo que se tenham aproximações breves entre o que já foi lido e o novo texto. Também pode ser a leitura conjunta de um capítulo ou trecho de capítulo para ser trabalhado estilisticamente em microanálise de recursos expressivos que interessem ao professor e aos alunos destacar⁴¹.

Sobre o texto selecionado para leitura e análise, as linhas seguintes o resumem. O clímax do conto antecede uma desilusão, a mesma que o fragmenta em duas partes. A primeira é inerente à ingenuidade da condição de ser criança. A segunda é consequência da superação de um estado puramente emotivo pela percepção decepcionada da realidade. A ingenuidade permanece, mas travestida. A protagonista-narradora é uma menina negra que escreve versos dedicados à Princesa Isabel e opta por recitá-los na festa da Abo-

⁴¹ Cosson, Letramento literário, 2010, p. 63.

lição da Escravatura, que aconteceria em sua escola. O dia da festa delimita as instâncias do conto e transporta, primeiro, à percepção da realidade e, depois, à negação desta. A realidade da menina-protagonista volta-se ao fato de esta ser afrodescendente, isto é, de que seus ancestrais foram escravizados, no Brasil, e, considerando a delimitação temporal sugerida pelo conto, em um passado nem tão distante.

*Foi boa para os escravos,
E parecia um mel,
Acho que é irmã de Deus,
Viva a Princesa Isabel*⁴².

Intervalos

Como primeiro intervalo, optamos pela representação de Jesus Cristo em *O auto da compadecida* (1999), adaptação da obra de Ariano Suassuna (pela Rede Globo, em formato de minissérie). Na obra, Jesus tem o papel de juiz, pois dada a experiência de pós-morte das personagens no purgatório, é ele quem determina quais vão para o céu e quais seguirão para o inferno. Primeiramente, João Grilo, tendo irritado o diabo, decide intervir a Jesus Cristo, de modo que não fosse encaminhado para o inferno: “Que diabo de tribunal é esse que não tem recuperação? Eu sempre ouvi dizer que uma pessoa, pra ser condenada, ela tem que ser ouvida... Besteira ou maluquice, eu apelo pra quem pode mais. Valei-me meu Nosso Senhor, Jesus Cristo!”. Assim, imediatamente, Jesus aparece, em tons de azul celestiais, próximo ao trono de seu reino, em pé, e todos se ajoelham para recebê-lo. O diabo pergunta: “Quem é? Emanuel?”. E Cristo responde: “Sim, Emanuel, o Leão de Judá, filho de Davi. Venham todos, pois vão ser julgados”. Senta-se, enfim, e os réus se levantam para com ele tratar de suas questões e obter a salvação eterna.

— Eu não quero faltar com respeito a uma pessoa tão importante, mas, se não me engano, aquele sujeito acaba de chamar o senhor de Emanuel.

— Foi isso mesmo, João, esse é um dos meus nomes, mas você também pode me chamar de Jesus, de Senhor, de Deus.

— Mas, espere, o senhor é que é Jesus?

— Sou, por quê?

— Porque, não é lhe faltando com o respeito, não, mas eu pensava que o senhor era muito menos queimado⁴³.

Vendo que Jesus era negro, João Grilo estranha e comenta: “o senhor é que é Jesus? [...] não é lhe faltando com o respeito, não, mas eu pensava que o senhor era muito menos queimado”, e ri. O termo “queimado”, em menção à cor da pele, explicita a ironia própria ao personagem, que, anteriormente, estava, destemido, a caçoar do diabo, por conta de seu cheiro forte de enxofre: “Eu, no lugar dele, tomava era banho com chá de amolece cacho, pra ver se diminui essa inhaca”. O bispo, que com João morrera por mesma causa, sendo ambos assassinados por cangaceiros, em frente à igreja, cochicha em seu ouvido, por perceber possível desfeita a Jesus: “Cale-se!”. Entretanto, “Emanuel”, prontamente, o repreende: “Cale-se você. Você estava mais espantado do que ele e só escondeu essa

42 Guimaráes, Olhos de Azeviche, 2016, p. 105.

43 Arraes, O auto da compadecida, 2000.

admiração por prudência mundana. O tempo da mentira já passou”. Grilo, satisfeito, afirma, aplaudindo: “Muito bem! A cor pode não ser das melhores, mas o senhor fala bem que faz gosto”. Como resposta, o “filho de Deus” assevera: “Obrigado, João. Mas você também é cheio de preconceitos de raça. Eu vim assim de propósito, porque sabia que isso iria despertar comentários”. Mais à frente, João, observando que, mesmo com o amparo de Cristo, provavelmente iria para o “quinto dos infernos”, decide rogar pela intercessão de Nossa Senhora, “mãe de Deus” e da misericórdia.

A visualização do episódio quatro, “O dia em que João Grilo se encontrou com o diabo”, disponível no YouTube, será, pois, sugerida, na sequência didática: em casa, integralmente, todavia aos professores pede-se que transmitam, em sala, cenas específicas da produção audiovisual, com vistas à interação assistida dos alunos com a obra. Essa referência ampara a compreensão do conto “Metamorfose” em virtude do processo de embranquecimento que a figura de Cristo sofreu ao longo do tempo, este que, em verdade, não era branco nem possuía cabelos claros e olhos azuis. Para “melhor” disseminar o cristianismo entre os povos, foi que se lhe pintou assim, a fim de assimilar a branquitude à cultura ocidental europeia. Na verdade, estudos comprovam que Jesus tinha, mesmo, a aparência comum de uma pessoa oriunda do Oriente Médio⁴⁴.

Em situação análoga, *Sex education*, série de que faz parte uma das personagens citadas na motivação, expõe um diálogo entre Eric Effiong e Lily Iglehart: Lily, em visita à casa e quarto de Eric, após tentar ter relações sexuais com o colega e ser rejeitada, em virtude de este ser gay, depara-se com um quadro de Jesus, representado na cor negra, e pergunta “Este é seu namorado?” (*Is that your boyfriend?*). A conversa prossegue da seguinte maneira:

— *Is that your boyfriend?* (“Este é seu namorado?”).

— *No... No, it's Jesus.* (“Não... Não, é Jesus”).

— *Really? Uh... I didn't realize Jesus could be black* (“Sério? Eu não sabia que Jesus podia ser negro”).

— *Well, he was probably brown, but, you know, why not black?* (“Bom, ele provavelmente era pardo, mas, você sabe, por que não negro?”).

— *God, black Jesus is much sexier than white Jesus. How come your Jesus has muscles?* (“Deus, o Jesus negro é muito mais sexy que o branco. Como o seu Jesus tem músculos?”)⁴⁵.

Lily conclui que o “Jesus negro” (*black Jesus*) era muito mais sexy que o branco, em resposta à assertiva de Eric: Jesus “*was probably brown, but, you know, why not black?*”. Na dublagem, a tradução para “*brown*” é, mesmo, “marrom” (tal qual “*black*” indicaria o vocábulo “preto”, em alusão a cores). Na legenda, por sua vez, a mesma palavra reflete o sentido de “pardo”, que optamos por utilizar. A cena, oriunda de produção original da Netflix, encontra-se na primeira temporada da série, episódio três (T1: E3), e a ela recorreremos para complementar o sentido empregado no drama *O auto da compadecida*. Ou

44 Confira em: Veiga, O que os historiadores dizem sobre a real aparência de Jesus, 2018. Aproveite para observar e apresentar aos alunos duas imagens de Jesus Cristo: 1) segundo Richard Neave; 2) segundo Cícero Moraes. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/media-59802526#:~:text=Neste%20v%C3%ADdeo%2C%20Camilla%20Veras%20conta,outros%20judeus%20de%20sua%20C3%A9poca>. Acesso em: 14 mar. 2023.

45 Nunn, *Sex education*, 2019.

seja, a obra de Suassuna é o intervalo selecionado, efetivamente, enquanto o recorte de *Sex education* servirá apenas como referência breve, em coligação de sentidos.

No segundo intervalo, temos os quadros de Harmonia Rosales, artista afro-cubana que ganhou destaque nas redes por, em releituras de obras clássicas, inserir pessoas negras como protagonistas. *Birth of Oshun*, alusão a *O nascimento de Vênus*, de Sandro Botticelli, exibe Oxum, orixá das religiões de matriz africana, como mulher negra. A autora lança mão de recurso similar para criar *A creation of God*, que menciona *A criação de Adão*, de Michelangelo: no quadro, Deus é representado, também, como uma mulher negra, que se encontra rodeada por anjos de mesma cor. Com efeito, Rosales tem por principal preocupação artística o “empoderamento das mulheres negras na cultura ocidental” e “suas pinturas retratam e honram a diáspora africana”⁴⁶, visando ressignificar padrões estéticos hegemônicos, sempre tão pautados na ideologia eurocentrista⁴⁷.

Rosales, constantemente, em suas criações, empresta elementos e personagens judaico-cristãos para retratar pessoas negras. Isso se vê em *The virgin*⁴⁸, referência à Nossa Senhora, cuja mulher, com os seios descobertos, insinua amamentar seu filho, tendo ambos as cabeças cobertas por aréolas, característica, segundo a religião católica, de anjos e santos, divindades. Eva, aliás, é muito citada pela artista: *Garden of Eve*, em que se recria o Jardim do Éden, e *Birth of Eve* são pinturas que a mencionam, com anjos negros de halos dourados e recorrência, às vezes implícita, de deuses africanos.

Harmonia Rosales reinterpreta, em verdade, o livro de Gênesis, em “esplêndida subversão da Capela Sistina”⁴⁹, de Michelangelo. Em mostra no UTA Artist Space, Beverly Hills, ela apresentou “dezenas de retratos em óleo” e “cercado por luzes, um navio virado se ergue sobre a galeria, permitindo que os espectadores passem por baixo e olhem para cima na extensão com afrescos”⁵⁰. Em resumo,

Fazendo referência aos navios utilizados no comércio transatlântico de escravos, a estrutura elevada repensa o teto da Capela Sistina e usa as obras renascentistas de Michelangelo como um projeto para reformular o Gênesis através das lentes do empoderamento feminino e dos Orixás, divindades das religiões da diáspora africana⁵¹.

Geni Guimarães, no conto selecionado, empresta elementos católicos, como o faz Harmonia, para criar uma ambiência de insegurança por parte da menina-protagonista. Logo nos primeiros dias de aula, ainda que com o coração “batendo na garganta”, a menina pretende mostrar para a professora Cacilda o poema dedicado à Princesa Isabel. Nele, é enaltecida a grande generosidade da Princesa para com os escravos. Quando descobre que a escola proporia uma festa para homenageá-la, no dia treze de maio, é tomada pelo desejo da recitação. “Pluft!, Pluft!... Meu coração lá foi de novo pulsar na garganta. Era a hora e a vez de expor meu poema. Não podia perder a chance. Mas como conseguir

46 Farias, Harmonia Rosales, Cuba, 1984, 2020, p. 1.

47 Confira e explore com seus alunos as imagens *Birth of Oshun*, *A creation of God*, dentre outras, de Harmonia Rosales, disponíveis em: <https://www.artistaslatinas.com.br/artistas-1/harmonia-rosales>. Acesso em: 13 mar. 2023.

48 Conferir em: <https://artvee.com/dl/the-virgin-3/>. Acesso em: 13 mar. 2023.

49 Ebert, Artist Harmonia Rosales reinterprets Genesis through a stunning subversion of the Sistine Chapel, 2022, p. 1.

50 Ebert, Artist Harmonia Rosales reinterprets Genesis through a stunning subversion of the Sistine Chapel, 2022, p. 1, tradução nossa.

51 Ebert, Artist Harmonia Rosales reinterprets Genesis through a stunning subversion of the Sistine Chapel, 2022, p. 1, tradução nossa.

coragem? E se errasse?”⁵². Levantou a mão, que “timidamente luzia negritude, meio a cinco ou seis mãozinhas alvas, assanhadas”⁵³, para demonstrar sua vontade, contudo, a priori, não foi escolhida, precisou pronunciar-se uma outra vez para ganhar a permissão. Quando pensou em desistir de recitar o poema para a Princesa, foi para “casa meio angustiada. Já estava quase arrependida de haver insistido. O aumentar e decorar o poema não era nada. Difícil era não tremer, não chorar, não esquecer na hora”⁵⁴. E, dada a ideia de fingir uma dor de barriga e não comparecer à escola, imaginou uma assembleia celestial, em que “santos e santas, anjos e anjas”⁵⁵ se reuniriam para decidir a sua punição. Dentre eles, haveria de estar a “Santa Princesa Isabel”⁵⁶, que atuaria ao lado de Deus.

Pensei em não ir às aulas por uns dias, inventar uma dor de barriga... Mas não podia falhar com a Princesa Isabel. Ela merecia. Se não fosse ela... Que pecado seria maior: mentir que estava doente ou não homenagear a Santa Princesa Isabel? Optei por ir e não ficar em pecado. Antes tremer, chorar do que ser castigada por Deus. Por Deus ou por Santa Isabel? Pelos dois, claro. Ela teria que pedir o consentimento dele para me punir, já que Ele é o Pai, o Chefe, dono de todas as decisões. Haveria na certa uma reunião no céu entre santos e santas, anjos e anjas... Não. Anjos e anjas não. Crianças não opinam, não decidem nada. Nem votam. Ah! Mas se eles pudessem...⁵⁷

Ambushed, de Harmonia Rosales⁵⁸, é, talvez, a pintura que melhor oportuniza o entendimento de “Metamorfose”, justamente em função da “referência... ao comércio transatlântico de escravos”, melhor dizendo, à diáspora africana: a imigração forçada de africanos para serem escravizados em países distintos.

Como se vê, na imagem, uma mulher negra é atacada por animais: um touro, dois galos, um lobo, dois leões e um gavião, simbolizando as sete nações europeias que devastaram a África por meio da colonização e do imperialismo (Portugal, França, Inglaterra, Bélgica, Alemanha, Itália, Espanha)⁵⁹. Associemos o quadro a excertos de Geni, como o discurso da professora, quando em ocasião do Dia da Abolição da Escravatura, na escola: “— Hoje, comemoramos a libertação dos escravos. Escravos eram negros que vinham da África. Aqui eram forçados a trabalhar e, pelos serviços prestados, nada recebiam. Eram amarrados nos troncos e espancados, às vezes, até a morte”⁶⁰. E estes, que expressam o sentimento de inferioridade sentido pela menina protagonista ao ouvir o texto da docente:

E ela foi discursando, por uns quinze minutos. Vi que a narrativa da professora não batia com a que nos fizera a Vó Rosária. Aqueles escravos da Vó Rosária eram bons, simples, humanos, religiosos. Esses apresentados então eram bobos, covardes, imbecis. Não reagiam aos castigos, não se defendiam, ao menos. Quando dei por mim, a classe inteira me

52 Guimarães, Olhos de Azeviche, 2016, p. 106.

53 Guimarães, Olhos de Azeviche, 2016, p. 106.

54 Guimarães, Olhos de Azeviche, 2016, p. 107.

55 Guimarães, Olhos de Azeviche, 2016, p. 107.

56 Guimarães, Olhos de Azeviche, 2016, p. 107.

57 Guimarães, Olhos de Azeviche, 2016, p. 107.

58 Confira em: <https://artvee.com/dl/ambushed/>.

59 Hernandez, Reclaiming our identity, 2020, p. 1.

60 Guimarães, Olhos de Azeviche, 2016, p. 109.

olhava com pena ou sarcasmo. Eu era a única pessoa dali representando uma raça digna de compaixão, desprezo. Quis sumir, evaporar, não pude⁶¹.

No terceiro e último intervalo, para a comunhão de textos de Geni, selecionamos “Primeiras lembranças”, presente, também, em *Olhos de azeviche*. A preferência traduz, à sugestão de Cosson⁶², “a leitura conjunta de um capítulo ou trecho de capítulo para ser trabalhado estilisticamente em microanálise de recursos expressivos que interessem ao professor e aos alunos destacar”. Ou seja, não será inteiramente explanado, apenas os tópicos que importem à análise do conto principal. Nesse texto, manifesta-se uma relação entre mãe e filha. A menina, que ainda mamava, viu-se obrigada a abandonar o leite materno em função do nascimento de um irmão: “Minha mãe sentava-se numa cadeira, tirava o avental e eu ia, colocava-me entre suas pernas, enfiava as mãos no decote do seu vestido, arrancava dele os seios e mamava em pé”⁶³. Quando, lá pelas tantas, “as coisas começaram a mudar”⁶⁴, ela tentava mamar e a mãe se esquivava: “era só eu botar a mão no decote do seu vestido e vinha a saída: uma bolacha caseira, uma goiaba, uma laranja ou qualquer outra guloseima para me tapear”⁶⁵. Um dia, “emburrou”, jogou fora tudo o que ofereciam, e a mãe precisou criar uma justificativa para o caso: “É que o leite da mãe está podre. [...] O gato da Maria Polaca fez caca no meu peito”⁶⁶. Ainda insatisfeita, ouviu, de uma irmã mais velha, Cecília, o real motivo: “Vem cá. Vou te explicar direitinho. É que a mãe encomendou um nenezinho para nós. Você já é mocinha, tem dente, pode comer de tudo, não é? Agora nenê, não. Daí a mãe tem que guardar o leite pra ele. Entendeu?”⁶⁷.

Minha mãe entregou a roupa para a Arminda e sentou-se numa cadeira feita de palhas trançadas. Estendeu os braços e eu fui, como se caminhasse para o céu. Fiquei toda torta, escorregava e não conseguia pousar a cabeça no seio tão e sempre amigo. No entanto, não disse nada. Não agradeci. Não reclamei. Apenas respirei fundo para recolher o eterno cheiro de terra e mãe.⁶⁸

O amor pela mãe era tanto que, ao lado dela, sentia-se caminhando para o céu e recolhia-se em “eterno cheiro de terra e mãe”⁶⁹. Certo dia, assustou-se, enquanto “venerava seus pés”⁷⁰, porque estavam inchados. “Fui devagarinho subindo a vista: as pernas estavam exageradamente grossas. A barriga parecia a barrica onde ela guardava água de beber. As mãos, braços, rosto, tudo inchado. Comecei a tremer e ficar impaciente”⁷¹. Desesperou-se, indagando que doença haveria de ser aquela: “E se minha mãe explodis-

61 Guimarães, *Olhos de Azeviche*, 2016, p. 109.

62 Cosson, *Letramento literário*, 2010, p. 63.

63 Guimarães, *Olhos de Azeviche*, 2016, p. 97.

64 Guimarães, *Olhos de Azeviche*, 2016, p. 98.

65 Guimarães, *Olhos de Azeviche*, 2016, p. 98.

66 Guimarães, *Olhos de Azeviche*, 2016, p. 98.

67 Guimarães, *Olhos de Azeviche*, 2016, p. 99.

68 Guimarães, *Olhos de Azeviche*, 2016, p. 101.

69 Guimarães, *Olhos de Azeviche*, 2016, p. 101.

70 Guimarães, *Olhos de Azeviche*, 2016, p. 99.

71 Guimarães, *Olhos de Azeviche*, 2016, p. 99.

se?”⁷². O desalento aumentou a ponto de levantar esta questão: “Precisava achar alguém para saber se ela estava para morrer. Precisava saber se, quando mãe morre, a gente pelo menos podia morrer também”⁷³. Em outros termos, ela não gostaria de estar em um mundo onde a mãe não mais existisse: preferiria padecer junto a ela. Em suma, aborrecida com a experiência da privação, começou a conjurar, internamente, ofensas contra o irmão, antes de seu nascimento. Contudo, chegada a hora do parto, rezou à “Nossa Senhora do Oratório”, pela vida da mãe, que “gemia”, com dores.

comecei a ouvir minha mãe gemer baixinho. Gemia, gemia, gemia... Tapei os ouvidos com o travesseiro e só deixei os olhos a descoberto, que marejados de lágrimas acompanharam a chegada do meu pai [...]. Minha mãe gemia, gemia... O dia se arrastava e eu ali, esquecida. Ninguém se lembrou de que eu poderia sentir fome ou sede. Nem eu. O sol entrava com seus raios já cansados na fresta da janela, quando eu, sem poder fazer mais nada, levantei-me, ajoelhei-me aos pés da cama e comecei a rezar: — Minha Nossa Senhora do Oratório da minha mãe: faça que ela não chore mais, que eu nunca mais vou xingar o nenê de Diabo e bosta no meu coração. Se ela parar de gemer, daqui pra frente vou falar Jesus e doce de leite pra ele. Amém⁷⁴.

De “Diabo” e “bosta”, passaria a chamar o “nenê” de “Jesus” e “doce de leite”. Assim que fez o sinal-da-cruz, os gemidos pararam. “Um choro forte de bebê abriu espaço e entrou no quarto abruptamente”⁷⁵, e a menina concluiu que “Jesus nascia”⁷⁶. Contudo, chateada, não o quis conhecer imediatamente, e, somente dias depois, tiraram-no do quarto: lá ficou resguardado, para não contrair o “mal-de-sete-dias”⁷⁷. “Só pude conhecê-lo no oitavo dia: quando passado o perigo da doença, minha mãe tirou-o do quarto. Não o achei bonito nem feio. Apenas senti um grande alívio quando me vi descompromissada de chamá-lo de Menino Jesus. Era negro”⁷⁸. A questão que se põe a tratar é a constatação intuitiva da menina: o irmão recém-nascido somente poderia se igualar a Deus se fosse branco. Como era negro, tal incumbência lhe pareceu descabida. Em específico, no que tange à correlação com o conto “Metamorfose”, quer-se aludir à heroificação de personalidades brancas, muito embora, conforme se viu acima, Jesus não fosse originalmente dessa cor. O pensamento de que uma divindade, como Cristo, apenas poderia ser branca, ainda que partindo de uma criança em fase de amamentação (portanto, muito mais espontâneo), associa-se ao texto central, quando, a menina, na escola, insatisfeita com os seus ancestrais, sente que eles não deveriam ser homenageados e, sim, “Caxias, Tiradentes e todos os Dons Pedros da história”⁷⁹. De similar maneira, santifica e diviniza a Princesa Isabel, desconhecendo os heróis de sua cor, que lutaram pelo fim da

72 Guimarães, Olhos de Azeviche, 2016, p. 99.

73 Guimarães, Olhos de Azeviche, 2016, p. 99.

74 Guimarães, Olhos de Azeviche, 2016, p. 101-102.

75 Guimarães, Olhos de Azeviche, 2016, p. 102.

76 Guimarães, Olhos de Azeviche, 2016, p. 102.

77 Guimarães, Olhos de Azeviche, 2016, p. 103.

78 Guimarães, Olhos de Azeviche, 2016, p. 103.

79 Guimarães, Olhos de Azeviche, 2016, p. 110.

escravidão no Brasil, como o fez Zumbi dos Palmares. Prova disso é que se referia a ela como “irmã de Deus” e decide intitular o seu poema de “Santa Isabel”.

*Os homens era teimosos
E o donos deles era bravo,
Por isso a linda Isabel
Soltou tudo os escravo.*

*Foi boa que nem um doce,
E parecia um mel,
Acho que é irmã de Deus,
Viva a Princesa Isabel.⁸⁰*

Interpretação

Finalmente, chegando à parte relativa à interpretação, tem-se uma proposta interna (ou individual) e outra externa (ou coletiva). Quanto à primeira, em particular, o conto “Metamorfose” deverá ser interpretado partindo da leitura do livro *Olhos de azeviche*. Posteriormente à interpretação imediata, ao compasso da leitura individual, os estudantes serão conduzidos a escrever sobre suas impressões sentimentais, acompanhando o estado de espírito da menina, que, criança, sofre uma desilusão; pode-se propor aos discentes, ainda, caso queiram, que relacionem a um ou mais episódios de suas vidas.

Agora, no que concerne à segunda, para exposição das interpretações com a comunidade de leitores (colegas de classe), representantes de uma coletividade, cada leitor deverá compartilhar suas impressões particulares do texto, em uma roda de conversa, proporcionando troca de experiências. Acrescente-se, aqui, o estabelecimento destas questões, a serem respondidas oralmente: (1) “O que leva a criança a intuitivamente crer na figura da princesa Isabel como santa, anjo, heroína?”; (2) “Que outras personalidades históricas poderiam, no lugar da princesa, melhor representar o povo escravizado no Brasil?”; e (3) “Por que a protagonista do conto crê que ‘vinha mesmo era de uma raça medrosa, sem histórias de heroísmo. Morriam feito cães. Justo era mesmo homenagear Caxias, Tiradentes e todos os Dons Pedros da história. Lógico. Eles lutavam, defendiam-se e ao seu país. Os idiotas dos negros, nada?’”⁸¹.

Quer-se, notadamente, questionar o sentido de “heroísmo” inscrito no texto ficcional, de modo a encorajar um movimento contrário à opressão de povos diversos, em alusão ao protagonismo e visibilidade de pessoas afrodescendentes. Tais pontos, portanto, entrarão em comunhão com toda a sequência didática, para finalizá-la, esperando-se que os discentes tenham apreendido as problemáticas intrínsecas ao texto literário. Não antes, porém, de o(a) professor(a) solicitar, como registro, a escrita de resenhas, que comporão, em exercício de elaboração editorial, um jornal da escola. Será possível também que os discentes incluam a associação com outros artistas afro-brasileiros ou afro-latino-americanos, consagrados ou não, cujo gênero seja literário e/ou artístico, desde que partam de um texto inicial, o conto de Geni Guimarães, “Metamorfose”. Para alguns, essa atividade pode ser estimuladora, a considerar as profissões que pretendem seguir (se

80 Guimarães, *Olhos de Azeviche*, 2016, p. 108.

81 Guimarães, *Olhos de Azeviche*, 2001, p. 64.

a jornalística, por exemplo; mas, é importante que se lhes diga que a competência de escrita é requerida em outras áreas do saber, como Medicina e Direito). Ainda, de modo a ilustrar a edição do jornal, aqueles que possuírem aptidão para as artes visuais, serão convidados a produzir uma seleção de pinturas, gravuras ou fotografias que se enquadrem na temática pré-estabelecida. A atividade esboçará, por sua parte, o protagonismo dos discentes, que, em exercício de cidadania, estarão animando a sua subjetividade, tudo em vista de transformar o mundo pela arte ou, então, pela palavra.

Considerações finais

Optamos, nesta proposta, por apresentar o conto “Metamorfose” (e “Primeiras lembranças”, brevemente), de Geni Guimarães, em proposta de sequência didática básica, a estudantes do 3º ano do Ensino Médio, que, muito em breve, estariam “correndo mundo” (para citar Caetano Veloso), fora dos muros da escola, e precisariam, para todos os efeitos, por em prática o que os anos de formação no ensino básico ensinaram: para além dos conteúdos programáticos, o exercício de cidadania, em respeito às diversidades e direitos humanos. Em outras palavras, a união da “afetividade” com outros saberes, como vínculo entre as pessoas e delas com o conhecimento, o elo emocional e solidário que resulta na inclusão, empatia e amizade, “humanização”⁸². Em dois sentidos, significando: a escola como ambiente propício à afetividade, por meio das relações interpessoais, e a afetividade como mediadora do processo de ensino-aprendizagem, relativa à assimilação de conhecimentos motivadores. Afinal, “uma emoção não seria uma e-moção, quer dizer, uma moção, um movimento que consiste em nos pôr para fora (e-, ex) de nós mesmos?”⁸³. Tentamos, deveras, unir os aspectos texto-aluno-sociedade⁸⁴, no decorrer da sequência básica: partindo de uma disposição afetiva, que passa por querer e paixões subjetivas (supondo que conhecem algumas referências da cultura *pop* aqui inseridas, como Beyoncé, Pantera Negra etc.), já que a “aprendizagem pressupõe uma busca apaixonada e permanente do saber, oriunda da premência de obter conhecimentos, vencer obstáculos, expressar e satisfazer desejos”⁸⁵, para transportar os discentes à leitura do texto literário, que, muitas vezes, torna-se incompreensível, sem uma intervenção apropriada, e, do mundo maravilhoso da Literatura, à realidade exterior às suas nuances.

É necessário que sejam sistematizados [o texto, o aluno e a sociedade] em um todo que permita ao professor e ao aluno fazer da leitura literária uma prática significativa para eles e para a comunidade em que estão inseridos, uma prática que tenha como sustentação a própria força da literatura, sua capacidade de nos ajudar a dizer o mundo e a nos dizer a nós mesmos. Uma prática, em suma, que tenha como princípio e fim o letramento literário⁸⁶.

82 Candido, O direito à literatura, 2011, p. 182.

83 Didi-Huberman, Que emoção! Que emoção?, 2016, p. 25.

84 Cosson, Letramento literário, 2010.

85 Paiva, A afetividade na aprendizagem, 1997, p. 91.

86 Cosson, Letramento literário, 2010, p. 46.

Tanto a seleção textual quanto a determinação do público-alvo poderiam variar, a depender da criatividade dos docentes, de transposição didática, para adequação de linguagem e abordagem a cada série, tendo em conta os planos de ensino das escolas e a multiplicidade temática e estrutural dos textos e autoras vinculados à coletânea. O intuito seria, a todo momento, contrariar o cânone literário, dando vez “aos movimentos de negação do estado de coisas predominante”⁸⁷. Os textos de Geni, ademais, porque se configuram, muitas das vezes, como literatura infanto-juvenil e tendo como personagens crianças em formação, seriam aplicáveis no Ensino Fundamental.

Entendo aqui por *humanização* [...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante⁸⁸.

Olhos de Azeviche desperta aquele “efeito humanizador” da literatura, a que se referiu Candido⁸⁹, porque revela “imagens do real” e “toma posição em face das iniquidades sociais”; e, visto que instiga a compreensão no leitor, ou a “percepção da complexidade do mundo e dos seres”, visa transmutar o caos em harmonia, em humanização: logo, “desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante”. Dessarte, a obra pode ser considerada um “instrumento consciente de desmascaramento”⁹⁰, posto que, ao retratar a realidade de um grupo marginalizado (tendo por intuito o convite à compreensão do pensamento, cultura, história desse mesmo grupo) sob a perspectiva da autoria de mulheres afro-brasileiras, enfatiza a restrição ou a negação dos direitos, com as situações de miséria e “mutilação espiritual” que sugere⁹¹, quando com a exclusão no campo literário (o veto do direito à literatura), tanto no fazer ou produzir, quanto no ter acesso a ela.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: **Vários Escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2010.
- DALCASTAGNÈ, Regina. **Literatura brasileira contemporânea: um território contestado**. Vinhedo: Editora Horizonte, 2012.
- DIDI-HUBERMAN, Georges. **Que emoção! Que emoção?** São Paulo: Editora 34, 2016.
- DUARTE, Eduardo de Assis *et al.* **Cidinha da Silva**. Literafro, 2022. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/autoras/186-cidinha-da-silva>. Acesso em: 07 mar. 2023.
- _____. **Cristiane Sobral**. Literafro, 2023. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/autoras/203-cristiane-sobral>. Acesso em: 07 mar. 2023.

87 Candido, 2011, p. 178.

88 Candido, O direito à literatura, 2011, p. 182.

89 Candido, O direito à literatura, 2011, p. 182-183.

90 Candido, O direito à literatura, 2011, p. 188.

91 Candido, O direito à literatura, 2011.

_____. **Geni Guimarães**. Literafro, 2023. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/autoras/267-geniguimaraes>. Acesso em: 14 mar. 2023.

_____. **Lia Vieira**. Literafro, 2020. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/autoras/563-lia-vieira>. Acesso em: 07 mar. 2023.

EBERT, Grace. **Artist Harmonia Rosales reinterprets Genesis through a stunning subversion of the Sistine Chapel**. Colossal, Chicago, 21 de novembro de 2022. Disponível em: <https://www.thisiscolossal.com/2022/11/harmonia-rosales-garden-of-eve/>. Acesso em: 13 fev. 2023.

GUIMARÃES, Geni. **A cor da ternura**. 2. ed. São Paulo: Quinteto, 2022.

_____. **Leite do peito**. 3. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2001.

GUIMARÃES, Geni *et al.* **Olhos de Azeviche**: dez mulheres negras que estão renovando a literatura brasileira – contos e crônicas. Rio de Janeiro: Malê, 2016.

FARIAS, Paulo *et al.* **Harmonia Rosales, Cuba, 1984**. Artistas Latinas, 2020. Disponível em: <https://www.artistaslatinas.com.br/artistas-1/harmonia-rosales>. Acesso em: 14 fev. 2023.

HERNANDEZ, Jasmin. **Reclaiming our identity**: Q&A with afro-cuban artist Harmonia Rosales. The Latinx Project, New York, 2 de julho de 2020. Disponível em: <https://www.latinxproject.nyu.edu/interventions/reclaiming-our-identity-qampa-with-afro-cuban-artist-harmonia-rosales>. Acesso em: 13 fev. 2023.

HUTCHEON, Linda. “Descentralizando o pós-moderno: o ex-cêntrico”. In: **Poética do pós-modernismo**: história, teoria, ficção. Trad. Ricardo Cruz. Rio de Janeiro: Imago, 1991.

LEGRAND, Louis. **Célestin Freinet**: um criador comprometido a serviço da escola popular. Trad. José Gabriel Perissé. Recife: Massangana, 2010.

MILDRED, Taylor. **Meet the artist who received backlash for painting God as a black woman**. Face2Face Africa. 30 de março de 2019. Disponível em: <https://face2faceafrica.com/article/meet-the-artist-who-received-backlash-for-painting-god-as-a-black-woman>. Acesso em: 14 fev. 2023.

O auto da compadecida. Direção: Guel Arraes. Produção de Eduardo Figueira e Daniel Filho. Rio de Janeiro/Culver City: Globo Filmes/Lereby/TriStar Pictures, 2000.

PAIVA, Yolanda Moreira S. A afetividade na aprendizagem: uma breve introdução ao tema. In: **Pedagogia Freinet**: teoria e prática. Org. Marisa Del Cioppo Elias. Campinas: Papirus, 1996.

PIVETTA, Rejane. **Literatura marginal**: questionamentos à teoria literária. Juiz de Fora: Ipotesi, 2011.

SYNDERS, Georges. **A alegria na escola**. São Paulo: Manole, 1998.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Minas Gerais: Editora UFMG, 2010.

Sex education. Criadora: Laurie Nunn. Produção de Jon Jennings, Jamie Campbell e Ben Taylor. Londres: Eleven Film, 2019.

VEIGA, Edison. **O que os historiadores dizem sobre a real aparência de Jesus**. BBC News Brasil. 28 de março de 2018. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-43560077>. Acesso em: 14 fev. 2023.

PROXIMIDADE VIVENCIAL: UM CAMINHO ESCREVIVENTE NA FICÇÃO CURTA DE MIRIAM ALVES

Luciana Priscila dos Santos Carneiro (UFPB/PPGL)

Sávio Roberto Fonseca de Freitas (UFPB/PPGL)

Considerações iniciais

Neste estudo discutiremos sobre a “proximidade vivencial”, termo utilizado por Miriam Alves, ou “escrevivência”, nomeação utilizada por Conceição Evaristo, na escrita de Miriam Alves, em *Mulher Mat(r)iz* (2011). Em nossa análise literária, relacionaremos os campos que compõem a escrevivência com as características estéticas e ideológicas utilizadas na escrita dos contos que constituem *Mulher Mat(r)iz* (2011), no que concerne às categorias representativas de memória africana e raça.

A escrevivência ou proximidade vivencial difere-se quando o “eu” que é contado é ampliado para um coletivo, e além disso, o coletivo possui uma ideologia, e ambos estão presentes na escrita literária de quem elege este instrumento de escrita. Assim, as vivências que são escritas são vivências comuns do povo negro, são palavras que não são apenas narradas, são experimentadas na realidade coletiva afro-brasileira. Portanto, as palavras que caracterizam um texto a partir da escrevivência fazem-se através de um contexto ideológico e cultural. Ademais, segundo a escritora Livia Natália Souza, a escrevivência, que faz parte de uma Literatura Menor, diferente dos textos biográficos hegemônicos, “não pretende ser o discurso articulado de um sujeito, mas aquilo que se chamou de um agenciamento coletivo de enunciação”¹. Ainda segundo a autora, os textos biográficos hegemônicos apelam por transmitir uma unicidade, uma originalidade e um respeito ao modo de escrita dominante, pois a representação pura e simples passa por uma configuração na linguagem. No entanto, a escrevivência, pensando no coletivo, transmite a expressão através da linguagem:

A expressão é, segundo Deleuze e Guatarri, elemento da literatura menor que, sem afeições de linguagem comuns na literatura representativa, opta por acionar elementos de linguagem que deslizam da camada do simbólico para inscrever-se num plurilinguismo que nasce da refrega com a língua, através de incisões e rasuras impostas a ela².

1 Souza, Uma reflexão sobre os discursos menores ou A escrevivência como narrativa subalterna, 2018, p. 33.

2 Souza, Uma reflexão sobre os discursos menores ou A escrevivência como narrativa subalterna, 2018, p. 35.

Assim, acredita-se aqui que o plurilinguismo seria a escrita repleta de experiências (ou vivências) e, conseqüentemente, a utilização de uma linguagem de todo um coletivo, além do livre arbítrio de criar palavras que expressem o que a linguagem canônica não consegue expressar. Como a própria nomeação dada para a categoria de análise aqui estudada, *escrevivência* – um nome criado por Conceição Evaristo para expressar a sua escrita e de tantas outras mulheres.

Segundo Conceição Evaristo (2017)³, a *escrevivência* nasce da reflexão dos seus textos a partir das suas vivências, como uma tentativa de conceitualização para pensar outros textos, que não apenas os dela. No início, a escritora sabia do que falava, mas não imaginava que o termo viraria conceito, considerando o fato de que, para ela, todo conceito epistemológico vem de homens brancos. A autora ainda relata que os primeiros usos do termo se deram em sua dissertação de mestrado, em que ela escrevia pela memória da pele, escrevia o corpo negro. Segundo a autora, escrever pela memória da pele faz-se cantando o corpo negro na afirmação da identidade étnica.

Assim, a categoria de análise aqui estudada faz-se, antes de tudo, por um corpo vivido. A autora explica, em palestra proferida no III Seminário MILBA (2017), que o corpo vivido é aquele em que o personagem negro é escrito por um negro ou uma negra, portanto, vai além do corpo descrito, caracterizado pelo corpo negro que é escrito pelo branco. Desse modo, quem faz *escrevivência* reivindica o direito de escrita, pois o corpo de quem narra a sua *escrevivência* não se distancia do corpo que está sendo narrado, pois, segundo a escritora, é esse mesmo corpo enunciator que pleiteia o direito de criar e de contar uma história. Porém, a autora deixa claro que tal vivência é marcada pelo coletivo, ou seja, pela sua condição de mulher negra na sociedade brasileira. Além disso, assim como vimos anteriormente na fala de Livia Natália, Conceição Evaristo explica a importância de não entender o conceito como autobiográfico, pois esse modo de fazer escrita passa pelas criações que nascem da sua vida e das vivências das pessoas que lhe rodeiam, ou apenas, pelo seu observar.

Portanto, vemos que o nosso objeto de análise literário procura exercer o seu lugar de fala através da sua fala, do seu modo, não através da fala do outro, ou de uma fala imposta, pois, como bem observa Livia Natália Souza “o subalterno é alvo de violência epistêmica, se constituindo como o Outro do discurso colonial, que ora está por sua própria conta, ora deve estar sob tutela”⁴, e complementa quando afirma: “o subalterno não é aquele que não tem voz, mas é aquele continuamente falado pelo desejo do outro” (SOUZA, 2018, p. 28).

Por isso, como afirma Souza (2018), muitas autoras negras exigem dos estudos acadêmicos literários a utilização de outras categorias de análise, porque o modo como seus textos são construídos, permitem que tais categorias “emergem” dentro dos próprios textos literários.

3 Informações obtidas através da palestra realizada pela autora no III Seminário MILBA - Historiografia, Crítica e Escrevivências nas Literaturas de Autoria Feminina, em Recife, Pernambuco, outubro de 2017.

4 Souza, Uma reflexão sobre os discursos menores ou A *escrevivência* como narrativa subalterna, 2018, p. 27.

O livro de contos *Mulher Mat(r)iz* (2011) expressa, através da “proximidade vivencial” situações sociais, físicas e psicológicas, as quais podem ter sido vivenciadas por mulheres que têm como condição a identidade negra. Tal coletividade composta por mulheres negras pode abranger inúmeras outras questões, como, além da raça e do gênero, a sexualidade, a condição econômica e social, a maternidade e as escolhas do cotidiano. Aqui, vamos nos deter às análises referentes à raça e à memória africana.

Podemos enxergar, quando se analisa uma compilação de enredos de *Mulher Mat(r)iz*, a existência de uma linha tênue entre coletividade e individualidade, marcando as experiências que todas as personagens podem vivenciar. Porém, também as narrativas são caracterizadas pelo individual, pelo particular de cada personagem, por um modo de enxergar as experiências, gestos e ações, por uma maneira de falar, pelo sentir de cada uma, pelo modo como resistem e vivem unicamente as suas experiências. Sendo assim, Alves, através dos seus contos, conta e reconta toda uma expressividade negra. Desse modo, notaremos que a escrevivência, além de operar como um instrumento de escrita da autora, também consiste num instrumento de voz feminina negra.

Ao analisarmos as categorias de raça e memória africana, iniciaremos discussões para entendermos como elas se desenrolam e moldam-se, a partir da escrevivência e proximidade vivencial, as quais utilizaremos aqui como sinônimos. À vista desse intuito, consideramos interessante que os contos se revelem dentro de cada categoria, através de um diálogo fluído entre cada um. Portanto, não trataremos cada conto de forma separada, mas sim, de forma conjunta, a partir dos elementos que compõem a proximidade vivencial dentro do *Mulher Mat(r)iz*.

Memória africana em *Mulher Mat(r)iz*: herança e valorização dos antepassados

Característica da literatura afro-brasileira, o resgate das memórias africanas também se faz muito presente na escrita de Miriam Alves. Tais elementos surgem naturalizados dentro dos contos do livro *Mulher Mat(r)iz*, seja através de um objeto, da religião, ou de expressões da linguagem africana. É um meio de valorização dos antepassados que vieram de África, além de resgate e manutenção da cultura africana. Assim, quando a autora inclui a memória africana em seus contos, ela também demarca a afro-brasilidade da sua literatura.

Em entrevista a Eduardo de Assis Duarte, Conceição Evaristo elenca alguns pontos do que ela considera necessário no discurso literário afro-brasileiro:

A afirmação de um pertencimento étnico; a busca e a valorização de uma ancestralidade africana, que pode ser revelada na própria linguagem do texto, na estética do texto; a intenção de construir um contradiscurso literário a uma literatura que estereotipiza o negro; a cobrança da reescrita da História brasileira no que tange à saga dos africanos e seus descendentes no Brasil; a enfática denúncia contra o racismo e as injustiças sociais que pesam sobre o negro na sociedade brasileira⁵.

⁵ Duarte, Literatura e afrodescendência no Brasil, 2011, p. 114.

Assim, podemos confirmar a importância da presença da ancestralidade africana nos textos de literatura afro-brasileira, seja através da linguagem ou da estética do texto, que denota a “proximidade vivencial”, como denomina Miriam Alves, ou da “escrevivência”, como conceitua Conceição Evaristo. Sabendo que esses termos são instrumentos afro-brasileiros de escrita de autoria feminina, podemos compreender que a presença da ancestralidade também se faz essencial dentro da escrita negra de autoria feminina. Além disso, como comenta Evaristo sobre o texto feminino negro ou afro-brasileiro e a escrita do mesmo:

Asseguro que a minha condição étnica e de gênero, ainda acrescida de outras marcas identitárias, me permite uma experiência diferenciada do homem branco, da mulher branca e mesmo do homem negro. A minha experiência pessoal influencia a minha escrita conduzindo o ponto de vista, a perspectiva, o olhar que habita em meu texto⁶.

Portanto, ao recorrer à escrevivência ou à proximidade vivencial, Miriam Alves utilizou a ancestralidade africana e a memória africana na construção de alguns contos de *Mulher Mat(r)iz*, sendo influenciada pelo seu ponto de vista e pelo seu olhar valorativo a essa ancestralidade. Tais referências aparecem, como anteriormente vimos na fala de Evaristo, na linguagem e na estética do texto. No entanto, além de ter a sua função dentro da linguagem e da estética textual, vê-se antes um valor ideológico, trazendo à tona uma noção de pertencimento destas questões às personagens dos contos.

No prefácio do romance *Bará* (2015), de Miriam Alves, Moema Augel fala sobre o resgate das memórias dos excluídos, marginalizados e das minorias. A autora explica a utilização de tais lembranças nos textos afro-brasileiros a partir do conceito de “memórias subterrâneas” (1989), do sociólogo Michel Pollak. Essas seriam, então, as memórias que foram silenciadas pela história e memória oficial, ou seja, a memória que não pertence aos mais privilegiados. Desse modo, o resgate das memórias que foram abafadas funciona não apenas como uma reconstrução de uma história coletiva de uma população subjugada, mas também como uma reconstrução individual, no intuito de demarcar o seu lugar social, além da sua relação com os outros indivíduos. Tal visão corrobora com o que se encontra referente à memória africana nos contos do livro em estudo, pois as memórias apresentadas, antes de pertencerem a uma coletividade, expressam o apego que as personagens possuem àquela cultura, apresentam tal cultura como algo naturalizado das personagens, remetendo ao particular e o individual de cada uma.

No primeiro conto de *Mulher Mat(r)iz*, intitulado “Abajur”, podemos encontrar traços da memória africana na descrição do apartamento da personagem Nadir: “Sentia a magia das estatuetas – réplicas de máscaras africanas”⁷. Ainda no conto citado, vemos que a personagem Clotilde é engajada nos estudos relacionados à África, a partir da passagem em que diz que ela “acabaria a tese de literatura Angolana e Negritude ainda naquele ano”⁸. Desse modo, podemos ver claramente a construção do resgate e da

6 Duarte, Literatura e afrodescendência no Brasil 2011, p. 115.

7 Alves, *Mulher Mat(r)iz*, 2011, p. 26.

8 Alves, *Mulher Mat(r)iz*, 2011, p. 31.

manutenção da cultura através das personagens. Além de resgatar a cultura através dos objetos de decoração da casa, existe a manutenção através dos estudos acadêmicos referentes à cultura. Tal fato também mostra que, mais do que isso, as personagens vivem e convivem com a cultura ancestral, ficando nítido na descrição do cômodo que aquele detalhe das máscaras africanas transmitia magia, além de trazer uma sensação de acolhimento, quando complementa: “Sentia-se em casa”⁹.

Como bem disse Conceição Evaristo em palestra sobre a escrevivência, “África era pra gente a nossa Parságada. Por isso, muitos críticos dizem que criamos uma África imaginária, e na verdade, criamos. Foi muito necessária para a reconstrução do povo africano diaspórico”^{10 11}. Assim, podemos entender por meio da fala da escritora que a construção da memória africana foi necessária para os africanos que vieram de África, pois, ao se verem obrigados a abandonarem as suas culturas, viram, através da oralidade, a tentativa de manutenção cultural. Porém, a África da memória não é a mesma, muito se perdeu, ficaram vestígios, vestígios que permeiam o imaginário dos afrodescendentes, e esse imaginário é transmitido pelas gerações como forma de manutenção de uma cultura. Posto isso, temos os exemplos das religiões de matrizes africanas, que remetem à ancestralidade africana e possuem grandes significados em *Mulher Mat(r)iz*.

No conto “Alice está morta”, podemos encontrar, ao final, a personagem Alice sendo oferecida a Exu, Orixá africano. Além disso, logo adiante a voz masculina que narra o conto também cita Omulu, outro Orixá africano, que representa o poder da morte sobre a vida: “Depois, para o fim da rua, a ofereci a Exu, a sacudi para a direita e para a esquerda do meu corpo. Saudei Omulu”¹². Assim, os Orixás fazem-se presentes no momento da morte da personagem Alice, que vivia uma relação conflituosa com o companheiro, o qual, em uma cena trágica, a joga de uma ribanceira. No conto “Amigas”, encontra-se outra menção às religiões de matriz africana a partir do ato da oferenda: “Notei pedaços humanos espalhados por toda a sala. Forravam o tapete e as paredes como enfeites, bibelôs, pareciam oferendas”¹³. Segundo Moema Parente Augel, em prefácio de *Mulher Mat(r)iz* (2011):

A cultura afro-brasileira encontra sua grande força na crença religiosa herdada desde a África. Ali, a veneração aos antepassados e o culto aos Orixás ou aos Inquices continuam vivos, atuais e dinâmicos; foram e continuam a ser elementos essenciais para a sua afirmação identitária. A religião dos antepassados, ainda hoje, tem um significado capital, constituindo a mais importante manifestação da resistência cultural. Pelo apego às origens, através da preservação das tradições, a religião resgata a dignidade perdida e reveste as raízes africanas de uma aura elevada e positiva, desvelando uma mundivivência profundamente marcada pelo sagrado. A arte, a música e a literatura são parte desse contexto, confirmando a multiforme vitalidade da cosmovisão africana. A herança cultural filiada

9 Alves, *Mulher Mat(r)iz*, 2011, p. 31.

10 Evaristo, 2017.

11 Informações obtidas através da palestra realizada pela autora no III Seminário *MILBA* - Historiografia, Crítica e Escrevivências nas Literaturas de Autoria Feminina, em Recife, Pernambuco, em outubro de 2017

12 Alves, *Mulher Mat(r)iz*, 2011, p. 40.

13 Alves, *Mulher Mat(r)iz*, 2011, p. 41.

ao âmbito do sagrado e a memória coletiva criaram um espaço religioso, místico e social, que contribui fortemente para o equilíbrio psíquico dos afro-brasileiros¹⁴.

Assim, dada a importância da crença religiosa afro-brasileira, e sendo a escrita a escrita de vivência que parte do individual para o coletivo, conseguimos ver a expressão do sagrado africano como parte constituinte da escrita através da proximidade vivencial de Miriam Alves. A forma como a religião interfere na vida das personagens comprova o quanto tal categoria é inerente em suas construções. Assim podemos observar em “Minha flor, minha paixão”. No conto, encontramos-nos em um diálogo com a personagem, que através da sua fala ininterrupta nos conta como Exu intervém em seu relacionamento amoroso, ora cegando-a, ora abrindo-lhe os olhos:

A senhora não acredita em feitiço? Eu acredito em Exu, sabe? Não. Exu não é uma entidade má. Não é. Ele faz o que se pede. Se pedimos o bem, ele faz. A senhora acredita? Minha flor usava Exu para me enfeitar, cegar, para eu não desconfiar de nada¹⁵.

Em seguida, a personagem continua: “Exu abriu meus olhos no dia do acidente dos carros na avenida”¹⁶. Dessa forma, pode-se perceber a relação de confiança que a personagem estabelece com o orixá africano, deixando claro para os leitores do conto o pertencimento da personagem narradora à religião de matriz africana, pois ela atribui as suas vivências a Exu, ao que ele permite ou não que ela viva, fechando e abrindo os seus olhos.

Em “O retorno de Tatiana”, encontramos uma maior significação do sagrado e, conseqüentemente, uma maior relação de pertencimento à memória africana. A personagem Tatiana vê-se, aos poucos, deixando de viver a sua vida e a sua independência por uma situação traumática que a tira do eixo. Tatiana passa, então, a ter alucinações, além de entrar em um estado depressivo, ao ponto de precisar que a sua irmã atue como sua cuidadora. Em suas crises, a personagem repete frequentemente que precisa “retornar à terra mãe... retornar... à terra mãe... retornar...”¹⁷. Tatiana acalma-se de um surto ao escutar os sons dos atabaques que vinham de um terreiro. Aqui nota-se a referência ao instrumento musical afro-brasileiro, além da citação do terreiro, local de cultos afro-brasileiros e de oferendas aos Orixás: “Na tempestade da noite, o vento havia trazido sons de atabaques. Atabaques e cantoria de um terreiro: *‘Nanã, Nanã, Naburoke, Nanã ê, Nanã, Nanã Naburoke, Nanã ê!’*. Lau prestou atenção à cantiga por um instante, Tati dormia sorrindo, semblante tranquilo”¹⁸. Guiada pelo chamado dos tambores, Tatiana encontra acolhida no terreiro e lá entra em um processo de cura e de retorno à sua consciência. Podemos, assim, compreender quando a personagem Lau – que cuida de Tatiana – a encontra no terreiro:

A Mãe de Santo ordenou que levassem Lau para um canto. Lavaram-lhe a mão, pés e rosto com água perfumada com ervas. Vestiram-lhe roupas brancas e, depois, a introduziram

14 Alves, Mulher Mat(r)iz, 2011, pp. 18-19.

15 Alves, Mulher Mat(r)iz, 2011, p. 45.

16 Alves, Mulher Mat(r)iz, 2011, p. 46.

17 Alves, Mulher Mat(r)iz, 2011, p. 52.

18 Alves, Mulher Mat(r)iz, 2011, pp. 52 - 53.

num pequeno quarto. Neste quarto de pequenas dimensões, a luminosidade era mantida apenas por algumas velas brancas e acesas. Lau reconheceu Tati deitada sobre uma esteira forrada com folhas. A irmã dormia coberta com folhas e terra até o pescoço. Dormia e sussurrava: *Retornar à mãe terra... retornar...* [...] A Mãe de Santo pediu-lhe que retornasse dali a quarenta dias. Lau tranquilizava-se. Tati voltaria. A certeza a dominava. *Retornar à terra mãe... Retornar...*¹⁹

Deste modo, compreende-se que a expressão “retornar à terra mãe” possui significados vários, referentes: 1) ao aborto sofrido pela personagem, o que causa os seus frequentes delírios; 2) ao retorno de Tatiana à sua vida e à sua consciência; 3) ao retorno de Tatiana à religião afro-brasileira; e 4) ao reencontro de Tatiana com a sua origem africana e com a terra mãe, a África.

As últimas alusões à memória africana aqui destacadas encontram-se nos contos “Um só gole” e “Brincadeira”. No primeiro, a personagem, rememorando a infância, retoma os momentos em que atuava nas peças da escola. Por ser negra, nas datas de Abolição da Escravatura, sempre encenava a “escrava que suplicava ao senhor para não lhe bater a chicotes”²⁰. Ao escrever tal cena, de modo intencional ou não, a autora relembra o processo de escravidão vivenciado pelos africanos diaspóricos, mostrando-nos a importância do não esquecimento da subjugação a que foram submetidos os negros no período escravocrata e a consequência deste ato, que operacionalizou e fomentou o racismo até a contemporaneidade. É também a partir da narração de uma cena de racismo que, em “Brincadeira”, surge outra referência à memória africana, desta vez através da imagem de Ogum, que empresta ao menino Joãozinho a força física necessária para revidar e se revoltar contra os insultos sofridos: “Uma força ancestral cortou-lhe por dentro. Trazia consigo a força de Ogum. Armou-se com um pedaço de pau. [...] Batia. Batia”²¹.

Destarte, encontramos nos contos de *Mulher Mat(r)iz* a utilização da memória africana, da ancestralidade e do sagrado como elementos constituintes da escrevivência da escritora Miriam Alves. Outro ponto interessante a notar-se é que, entre tantos significados que possa ter o título *Mulher Mat(r)iz*, ao tratar-se desta categoria pode-se identificar a referência à mulher de matriz africana, ou seja, à mulher de origem africana. Sendo assim, podemos encontrar nos contos aqui analisados uma escrita repleta de referências às africanidades, além da construção das personagens femininas que demonstram crença, respeito e pertencimento a tal cultura e às suas particularidades.

A raça em *Mulher Mat(r)iz*: tons poeticamente negros

Como vimos anteriormente, ao definir a escrevivência, Conceição Evaristo afirma que a sua condição étnica influencia a sua escrita, indicando o ponto de vista sob o qual o seu texto será escrito, e, assim, estendemos tal definição a outras escritoras que fazem uso desse objeto epistemológico.

19 Alves, *Mulher Mat(r)iz*, 2011, pp. 54-55.

20 Alves, *Mulher Mat(r)iz*, 2011, p. 82.

21 Alves, *Mulher Mat(r)iz*, 2011, p. 87.

O povo negro aparece nos contos de Miriam Alves em múltiplas representações, contudo, não é o único foco dos seus textos. Assim, podemos compreender a importância dessa categoria na escrita através da escrevivência: ela funciona como referencial e autorrepresentação desse grupo social, mas não é composta como elemento limitador e definidor dessa aproximação vivencial ou de um texto afro-brasileiro escrito por mulheres. Essa observação é essencial para entendermos o fato de que, mesmo a literatura afro-brasileira tendo surgido em um contexto de protestos e lutas pela afirmação das identidades étnicas desprivilegiadas, a escrita afro-brasileira de autoria feminina é constituída de uma riqueza de temáticas e intenções, que não respaldam em textos puramente panfletários, mas, antes de tudo, em textos literários que, além de conter a preocupação social, visam à qualidade narrativa, poética e estética da escrita. Utilizar-se da escrevivência não é simplesmente escrever personagens negros, é (re)naturalizar o olhar para esses personagens, de modo que eles ganhem ressignificação ao que foi antes dado, e tal ação não passa apenas pela descrição física ou da cor da pele, mas também por elas.

Na coletânea de contos analisada, encontramos a primeira referência à raça em “Abajur”. O que pareceria com uma descrição representativa canônica da mulher negra demonstra-se um exemplo da ressignificação da representação dessa mulher dentro da literatura:

Separando o quarto da sala, no vão da porta um grande pano pintado à mão, estampando uma mulher negra jovem, bonita, com a cabeça raspada nua, de costas, sentada sobre uma grande pedra [...]. Parecia guardar, proteger e defender. A casa não era sua quando olhava a pintura, sentia-se à vontade, imaginava-a guardiã²².

Ao início da passagem, somos encaminhados para uma caracterização que lembra a erotização da mulher negra, bastante frequente na literatura canônica: a descrição do corpo da mulher negra como objeto de sedução. Na passagem, ainda podemos observar que a figura da mulher está exposta em um vão da casa, no entanto, ao final, a ressignificação se concretiza ao entendermos que aquela mulher exposta não é objetificada, ela é adorada, endeusada. Assim, a mulher negra na pintura que decora a casa de Nadir possui um valor significativo para a personagem Clotilde, era uma divindade que guardava, protegia e defendia o amor entre as personagens, era uma guardiã, dona do lar. A partir do elemento étnico, Miriam Alves procurou naturalizar um novo olhar à mulher negra, não reiterando o lugar em que tais mulheres eram colocadas antes da literatura afro-brasileira, sobretudo antes da escrevivência.

Sobre naturalização do discurso e sobre autoimagens, Florentina da Silva Souza (2006) utiliza a visão de Francis Affergan (1987) para explicar como surgiram os discursos sobre o Outro. A autora aponta que o final do século XV e o XVI e XVII foram os mais determinantes para os discursos que diferenciam os grupos. Temas como cor e nudez foram os primeiros a aparecer como indicativos de inferioridade dos povos não europeus. Assim, “aos não-europeus não era dada a possibilidade de compor em autoima-

22 Alves, Mulher Mat(r)iz, 2011, p. 27.

gens, de falar em a respeito de si mesmos e de colocarem-se como sujeito do discurso de representação”²³. Sendo assim, a visão do outro era plantada pelo dominador de forma que justificasse tal dominação. Tais discursos sobre o outro foram empregados por muitos anos nos textos literários ditos canônicos e, apesar de nos séculos XX e XXI parcelas da sociedade terem adquirido consciência sobre o modelo colonizador contidos nesses textos literários, afirmamos que as grandes obras aclamadas pela crítica ainda reproduzem e perpetuam uma visão excludente do Outro, é o famoso cânone eurocentrado, branco, heterossexual e masculino. Desse modo, “a eficácia desses discursos reside no fato de que, pela repetição e incontestabilidade, eles acabam por ser introjetados por todos”²⁴. Assim, atribuir valores negativos às características afrodescendentes era e ainda hoje é comum, podemos dizer que de forma consciente e até inconsciente, devido à grande naturalização desses discursos, dada a grande repetição e incontestabilidade durante os anos. Notamos que a maioria desses discursos remete às questões étnicas, sobretudo à cor da pele e às características físicas dos negros e das negras.

Dentro da escrevivência ou proximidade vivencial, Miriam Alves utiliza uma ferramenta interessante para compor alguns de seus contos: ela reproduz o discurso canônico para mostrar os efeitos dele nos indivíduos que assimilaram a alienação colonizadora e nos dá exemplos do que Florentina da Silva Souza (2006) argumenta sobre a eficácia dos discursos e a introjeção deles por todos, inclusive pelo próprio Outro. Dessa forma, tais discursos empregam palavras de representação étnicas sob o olhar do dominador, um olhar de negatização e inferioridade, e mostram não só assimilação por parte do afrodescendente, mas as trágicas consequências nas vidas das personagens. Em “Um só gole”, a personagem, que narra a sua história como um grande desabafo, volta ao passado para rememorar todo o preconceito que sofreu a partir das negatividades das palavras proferidas ainda na infância:

Na escolha das personagens eu escolhi ser Maria [...] Diante da minha obstinação, Ergos disse: - “Maria não pode ser da sua cor.”. Chorei. Lágrimas corriam entrecortadas por soluços. Isto fazia a hilariedade da criançada que improvisava um coro: - “Maria não é preta, é Nossa Senhora. Maria não é preta, é mãe de Jesus [...] Maria pretinha quer ser mãe de Jesus”²⁵.

A autora reproduz, através das falas do professor Ergos e das crianças, o sentido negativo atribuído às palavras de identificação étnica da personagem principal. As palavras “preta” e “pretinha”, como proferidas, remetem à ideia de pecado apenas pela cor da personagem. A referência é nítida quando apresentada em um contexto de uma peça teatral religiosa, que coloca a personagem como oposto às santidades cristãs Maria (Nossa Senhora) e Jesus. Outra reprodução da forma de representação étnica dos afrodescendentes pela visão hegemônica está na passagem do texto em que a personagem relembra os carnavais da infância em que ela repetia “a famosa música de carnaval: ‘Nega de cabelo

23 Souza, Afro-descendência em Cadernos Negros e Jornal do MNU, 2006, p. 52.

24 Souza, Afro-descendência em Cadernos Negros e Jornal do MNU, 2006, p. 53.

25 Alves, Mulher Mat(r)iz, 2011, p. 82.

duro, qual é o pente que te peteia?”²⁶. A partir daí podemos ver a assimilação do discurso hegemônico pelo Outro, a personagem passa a tentar esconder a sua identidade ou a parecer um pouco com aquele que lhe rejeita, ela introjeta a negatividade das palavras que conhecia por lhe representar etnicamente e então começa a concretizar a rejeição em si, a partir de tentativas de mutilação da sua descendência:

Alisava os cabelos. Esticava-os até não mais poder. Eu sabia. Junto com os cabelos, esticava a revolta. Domava minha consciência. Domava minha tolerância [...]. Ouvia o chiado vitorioso do ferro quente: “Chiiii, chiiii, chiiii. Eu demonstrava contentamento neste ato. “Chiiii, chiiii. Os cabelos reclamam indefesos”²⁷.

As palavras proferidas à personagem e à identificação da sua raça conotam pecado, uma doença. Ao tentar a assimilação ao hegemônico, ela, por instantes, demonstra contentamento na esperança de ter paz. A sensação patológica foi algo construído no século XIX, mas que perdura como efetivação da negatividade empregada aos negros. Conforme Souza, “o corpo negro representava o patológico [...] era representado na arte e na ciência como corpo doente, associado ao pecado e aos desvios sexuais”²⁸. Tal pensamento era construído como intuito de causar repulsa e desclassificar intelectual e socialmente os sujeitos negros e negras. Na passagem supracitada, entendemos as onomatopeias “chiii” como expressões simbolizadoras dos gritos dos cabelos das personagens, que eram queimados pelo ferro quente. E, em outro sentido, as onomatopeias são referentes às tentativas de silenciamento desses sujeitos, desses corpos, corpos que deveriam ser domados, sem expressões, sem falas, corpos que não poderiam inspirar otimismo.

Na tradição literária brasileira, a cor branca sempre foi utilizada com o sentido de pureza, santidade, perfeição, em oposição ao mistério, ao inescrutável, aliados ao medo e terror inspirados pela cor preta, como ilustram o romantismo e o simbolismo, momentos estéticos em que os valores simbólicos dessas cores são enfaticamente utilizados²⁹.

A construção, reprodução e reiteração de tal ressignificação foram tão intensas, que, ao adquirimos consciência do domínio hegemônico sob as significações dessas palavras, por mais que estejamos em um processo de desconstrução e luta contra esta realidade, devemos nos policiar em nossas falas contra tal naturalização engendrada. Assim, é comum repetirmos expressões sem refletirmos sobre seus significados, como: “dia branco”, quando falamos de um dia de trabalho, fazendo alusão ao branco trabalhador e o negro preguiçoso; “cor da pele”, para nos referirmos ao tom de bege, como se esse fosse o único tom de pele válido; “cor do pecado”, utilizada como elogio, mas que carrega um substantivo que nas religiões cristãs traduz um ato errado; “cabelo ruim”, para designar qualquer cabelo que não seja o liso alinhado; “a coisa tá preta”, para falar de uma situação complicada; “inveja branca”, para expressar um inveja não maldosa; entre tantos outros

26 Alves, *Mulher Mat(r)iz*, 2011, p. 83.

27 Alves, *Mulher Mat(r)iz*, 2011, p. 83.

28 Souza, *Afro-descendência em Cadernos Negros e Jornal do MNU*, 2006, p. 140.

29 Souza, *Afro-descendência em Cadernos Negros e Jornal do MNU*, 2006, p. 134.

termos que remetem ao errado ou inapropriado: “mercado negro”, “magia negra”, “lista negra”, “ovelha negra”. Elisa Nascimento aponta que:

Para que uma identidade subordinada tenha condições iguais de competir nesse jogo democrático, impõe-se a necessidade de quebrar a hegemonia da identidade dominante, a brancura eurocentrista, construída com tal solidez e a tal ponto reforçada que reina silenciosa sem ser percebida³⁰.

A literatura afro-brasileira, em um movimento de ressignificação, passa a utilizar as palavras que caracterizam sua etnia através de novos sentidos, sentidos que demarcam beleza, orgulho, força, além da pluralidade da raça negra. Assim, na escrivência, as autoras mantêm expressões que, na linguagem hegemônica, designariam ofensas e mudam o campo semântico anteriormente atribuído, propondo uma “desestabilização semântica do termo negro, seus derivados e sinônimos, induz[indo] a uma espécie de desintoxicação e esvaziamento dos sentidos das citadas expressões tão carregadas de negatividade”³¹. Desse modo, como fizeram os europeus há séculos, elas reconstroem significados, reproduzem em seus textos e suas falas e reiteram, mas a modo de dar vida, orgulho, pertencimento, união e dignidade a estas mulheres, homens e crianças.

Quando não reproduz as palavras no campo semântico do colonizador a fim de mostrar as consequências causadas, Miriam Alves expressa a raça das personagens de forma poética. Em *Mulher Mat(r)iz*, é interessante perceber o amadurecimento da escritora na ressignificação de tais expressões étnicas e o cuidado e a amorosidade empregada em cada escolha vocabular e semântica dada a estas palavras:

a pigmentação da pele das personagens não avança para o meio da cena como um recurso ou arma, é óbvia e implícita, registrada sutilmente numa meia frase, numa alusão aparentemente casual, quando informações sobre a aparência física das personagens são transmitidas através de uma escala cromática que apresenta muitos tons³².

Podemos visualizar tal intenção através da descrição de Nadir e Jorge, em “Abajur”: ela possuía “o tom negro acobreado forte”, ele um tom de pele “mais para o âmbar amainado”³³. Em outra passagem do conto, a pele da personagem Clotilde é colocada como algo singular, única, no sentido positivo da palavra: “A luz do final do dia fazia a pele de ébano de Clô assumir uma tonalidade singular”³⁴. Ao final do conto, a personagem relembra a luz do abajur que segredava o acontecido entre as três personagens: “Pensou na luz do abajur espalhando luzes e sombras, numa dança onde bailava emoções, sensibilidades”³⁵. Assim, mais uma vez, a escritora traz uma ressignificação semântica através de “sombras”, que não designa medo ou vazio, mas sim sensibilidade.

Em “Alice está morta”, vemos a referência étnica através da comparação da protagonista Alice com uma boneca de pano, ao contrário das alusões canônicas em que de

30 Nascimento, *Afrocentricidade*, 2009, p. 188.

31 Souza, *Afro-descendência em Cadernos Negros e Jornal do MNU*, 2006, p. 134.

32 Alves, *Mulher Mat(r)iz*, 2011, p. 13.

33 Alves, *Mulher Mat(r)iz*, 2011, p. 28.

34 Alves, *Mulher Mat(r)iz*, 2011, p. 29.

35 Alves, *Mulher Mat(r)iz*, 2011, p. 31.

imediatamente imagina-se a boneca de pano branca, vê-se uma boneca que mais bem representa a afrodescendência: “ninava-a como se fosse uma boneca negra de pano”³⁶. Em tom poético, um dos momentos do conto faz menção à pele negra iluminada da personagem: “Unia-se ao seu semblante o negror enluarado da noite”³⁷. Posteriormente, vemos a descrição dos traços delicados da personagem, contrariando a caracterização hegemônica, que atribui a delicadeza apenas aos traços europeus: “os dentes claros iluminando a suavidade de seu rosto redondo”³⁸. No conto “Amigas”, também é possível encontrar a atribuição de luminosidade às mulheres negras: “Sobre elas pairava uma luz. Emanava delas brilho especial, inexplicável...”³⁹. Dessa forma, observamos a mudança na caracterização da mulher negra, que há séculos foi tratada na literatura como objeto do prazer do outro.

“Minha flor, minha paixão” traz a linguagem coloquial na escolha das palavras que simbolizam a etnia. O uso da linguagem mais simples é essencial para entendermos em que lugar social a personagem está. No entanto, através da sua fala, a protagonista quebra um conceito cristalizado: o homem ou a mulher branca como pertencentes de qualidades positivas, enquanto o contrário é atribuído ao homem negro e à mulher negra: “Um mulatinho que salvei ainda bebê de sua mãe loira bêbada, que engravidou de um negro muito bonito. Ela tentou jogá-lo em um bueiro num dia de chuva forte... Eu o salvei”⁴⁰. Verifica-se a lição apresentada: cor de pele não define caráter. Assim, somos apresentados a uma história em que a mulher branca possuiu uma atitude errônea e questionável, o homem negro é caracterizado como bonito, e a protagonista negra foi a salvadora, a heroína do bebê abandonado.

Ao analisar a antologia *Cadernos Negros*, Souza argumenta que “os textos poéticos, ou não, propõem-se operar um conceito de produção textual afro-brasileira que negue qualquer necessidade de embranquecimento”⁴¹. A sua fala encaixa-se perfeitamente na escolha vocabular de representação étnica das personagens de *Mulher Mat(r)iz*. Percebe-se que Miriam Alves utiliza uma gama de palavras próprias na construção da caracterização das personagens, assim, ela não precisa recorrer a nenhum campo semântico que resulte o embranquecimento das mesmas. Além disso, a autora utiliza um artifício provocador, as inversões de estereótipos através das escolhas adjetivas, como se constata em “O retorno de Tatiana”. Em uma das descrições da cena a personagem caracteriza o silêncio, o medo e o susto como algo branco: “Silêncio atravessa branco os espaços da casa, isto tudo pode me atacar. Não posso resistir. Há um susto branco de medo [...] um susto branco de medo atemoriza-me”⁴². Assim, de modo ousado, a autora repete com

36 Alves, *Mulher Mat(r)iz*, 2011, p. 37.

37 Alves, *Mulher Mat(r)iz*, 2011, p. 39.

38 Alves, *Mulher Mat(r)iz*, 2011, p. 39.

39 Alves, *Mulher Mat(r)iz*, 2011, p. 42.

40 Alves, *Mulher Mat(r)iz*, 2011, p. 44.

41 Souza, *Afro-descendência em Cadernos Negros e Jornal do MNU*. 2006, p. 67.

42 Alves, *Mulher Mat(r)iz*, 2011, p. 49.

o “branco” (representação ocidental) o que foi feito outrora com os afrodescendentes, atribuiu um valor negativo, essencialista. Como afirma Elisa Nascimento:

A preocupação com os “essencialismos” remete forçosamente à análise crítica da hegemonia da cultura ocidental, pois foi o Ocidente que atribuiu as essências negativas aos povos não ocidentais e reservou as positivas para si mesmo. Exemplo disso, é a transposição da palavra “negro” do espanhol e português para o inglês, língua e que o termo *negro* não denominava cor, atribuindo, portanto, uma “essência” racial a esse grupo humano⁴³.

A infinidade do matiz negro aparece bastante nos contos do livro, no entanto, observamos que em grande parte aparece como ressignificação dos discursos e como complementação descritiva da proximidade vivencial, a exemplo de quando, ao descrever a personagem Tatiana, a autora utiliza imagens que demonstram a sua criatividade descritiva: a pele da personagem era “entre o azeitonado e o cobre sendo fundido” e a sua irmã possuía “o rostinho amendoado cor de ameixas em calda”⁴⁴. A variação da descrição étnica continua em “Xeque-mate”. Ao descrever Verônica, a narradora diz que “sua cor âmbar perolado brilhava ainda mais intensamente”⁴⁵ e a personagem Cláudia possui “a pele cor de chá mate”⁴⁶. Em “Os olhos verdes de Esmeralda”, a personagem que dá nome ao conto possui “na pele, uma singular tonalidade ocre amainado que, exposto ao sol, adquiria um dourado inquietante [...] seus olhos, estrelas binárias brincando com a tonalidade verde das pedras preciosas...”⁴⁷. Marina, a namorada de Esmeralda, tem os olhos que parecem “duas pérolas negras de luz”, os lábios “contornados pelo cinzel esmerado na natureza”⁴⁸. Em “A brincadeira”, o menino Zinho é descrito com um “sorriso brilhando, iluminando o seu resto negro e miúdo”⁴⁹.

Diferentemente dos exemplos acima, em “Cinco cartas para Rael”, a representação étnica aparece através da palavra “negra” e a partir de algumas referências feitas pela personagem que mostram a valorização de personalidades negras e da cultura negra, como a citação da música do cantor Milton Nascimento e o comentário sobre a literatura negra. Nesse conto, o discurso da etnia caracteriza-se muito mais pelo incômodo que a personagem sente ao estar cercada de pessoas que parecem querer entender do seu universo étnico mais do que ela, que está inserida na realidade negra e também pelo ciúme que sente por seu amado estar envolvido com outra mulher, que esse enquadra na situação anterior. Tal situação fica evidente nas seguintes passagens: “Branquela metida à besta, sempre discursando sobre a necessidade da união dos negros”, “Petulante, acrescentaria, como sempre, só querer ajudar os negros sem maiores intenções”, e “Cansou, certamente, de brincar de ‘também sou negra’”⁵⁰.

43 Nascimento, *Afrocentricidade*, 2006, p. 194.

44 Nascimento, *Afrocentricidade*, 2006, p. 49.

45 Alves, *Mulher Mat(r)iz*, 2011, p. 58.

46 Alves, *Mulher Mat(r)iz*, 2011, p. 59.

47 Alves, *Mulher Mat(r)iz*, 2011, p. 62.

48 Alves, *Mulher Mat(r)iz*, 2011, p. 63.

49 Alves, *Mulher Mat(r)iz*, 2011, p. 86.

50 Alves, *Mulher Mat(r)iz*, 2011, p. 75.

Assim, observamos que há um trabalho de análise e reflexão nas escolhas dos termos empregados para compor a complementação étnica das personagens. Uma ação que, na literatura afro-brasileira, veio a fim de levantar uma bandeira, mas passou a ter várias intenções que não apenas essa. Dentro da escrita de proximidade vivencial da Miriam Alves, observamos o cuidado da autora em cada conto, a mostrar as suas intenções: seja para apontar o lugar de fala, seja uma denúncia, valorização étnica, valorização poética do texto, seja para nos alertar para a infinidade de tons das mulheres e dos homens negros. Esse último ponto é essencial para compreendermos a limitação que é feita da raça, mostra o caminho para sairmos daquelas descrições ruidosas que nos foram naturalizadas: “moreninho/moreninha”, “mulato/mulata” “preto/pretinha”, palavras ditas com cuidado como se houvesse medo de reconhecer a negritude de uma pessoa; ou ditas com maldade a fim de inferiorizar; ou ditas de forma a colocar em ordem qualitativa o “mais negro” e o “menos negro”. Assim, a partir de tais descrições das tonalidades apresentadas no livro, a escritora manifesta a unicidade e particularidade de cada ser, através de uma linguagem própria. Percebemos, então, que o que está em foco não é a cor, mas a forma como são empregadas as palavras que remetem a ela, o valor semântico que atribui um lugar ao negro. Podemos dizer, então, que a escrevivência se une ao afrocentrismo:

Trata-se da teoria do centro, que postula a necessidade de *explicitar a localização do sujeito* para desenvolver uma postura teórica própria ao grupo social e fundamentada em sua experiência histórica e cultural. De acordo com essa localização teórica, o centro, o grupo se define como sujeito de sua própria identidade, em vez de ser definido pelo outro com base em postulados pretensamente universais, porém elaborados com um posicionamento específico, alheio e dominante⁵¹.

Assim, vimos que a cor não é o que define etnicamente as personagens dos contos, pois, quando esta é descrita, aparece como forma de complemento das personagens e como ferramenta estética descritiva na construção textual. Desse modo, o que caracteriza o negro não é a sua cor, essa é uma visão essencialista e limitadora que nos foi empregada. Por isso, a escritora mostra a diversidade da negritude e novos campos semânticos a palavras utilizadas erroneamente. A escrevivência e a proximidade vivencial, então, unem-se a esta outra epistemologia para explicitar o lugar de fala, principalmente da mulher negra, lugar esse que foi muito tempo definido pelo discurso masculino eurocêntrico. Assim, a representação étnica das personagens aparece aos poucos em cada categoria de análise esmiuçada nesta pesquisa, mas principalmente por seus lugares de falas.

Referências

- ALVES, Miriam. **Mulher Mat(r)iz** – Prosas de Miriam Alves. Belo Horizonte: Nandyala, 2011. p. 62-66.
- DUARTE, Eduardo de Assis. Literatura e afrodescendência no Brasil: antologia crítica. In: DUARTE, Eduardo de Assis (Org.). **História, teoria, polêmica**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.
- NASCIMENTO, Larkin Elisa. **Afrocentricidade**: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009.

51 Nascimento, Afrocentricidade, 2009, p. 194 – 195.

SOUZA, Florentina da Silva. **Afro-descendência em Cadernos Negros e Jornal do MNU**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOUZA, Livia Natália. Uma reflexão sobre os discursos menores ou A escrevivência como narrativa subalterna. In: **Revista Crioula**, n. 21, 2018, p. 25-43.



***O AVESSE DA PELE*, DE JEFERSON TENÓRIO: UMA PROPOSTA DE LEITURA PARA A SALA DE AULA**

Júlia Lima Rocha (UFAM/PPGL)
Nícia Petreceli Zucolo (UFAM/PPGL)

Contextualização

Dentre as leis que se referem à educação brasileira está a nº 10.639/03, de 9 de janeiro de 2003, a qual declara a obrigatoriedade do ensino a respeito da história e cultura afro-brasileira. Além disso, afirma que a ministração deste conteúdo deve ocorrer em todo o currículo escolar, em particular nas áreas que tratam de educação artística, literatura e histórias brasileiras. No entanto, mesmo após vinte anos da criação da lei, observa-se que o que foi proposto está distante de ocorrer de maneira eficiente na educação brasileira.

Em contexto mais recente, há a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2017, documento normativo o qual define aprendizagens essenciais para cada etapa do ensino básico. Ao que se refere ao Ensino Médio, em específico língua portuguesa, o documento afirma que para os anos que constituem essa etapa do ensino deve haver “a inclusão de obras da tradição literária brasileira e de suas referências ocidentais – em especial da literatura portuguesa –, assim como obras mais complexas da literatura contemporânea e das literaturas indígena, africana e latino-americana”¹. Dessa forma, observa-se novamente a menção e demanda do trabalho com literaturas afro-brasileiras e africanas. Nesse sentido, vê-se que abordagem das temáticas citadas não apenas se faz necessária, como também é solicitada e respaldada do ponto de vista burocrático, mesmo encontrando entraves quando se trata da escola em sua vivência diária e “real”.

No romance *O avesso da pele* (2020), Pedro, um homem negro, tenta compreender a história de seu pai, Henrique, assassinado em uma abordagem policial na cidade de Porto Alegre. A obra, escrita por Jeferson Tenório, foi ganhadora do Prêmio Jabuti de 2021. O autor nasceu no Rio de Janeiro, em 1977. Radicado em Porto Alegre, é doutorando em Teoria da Literatura pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Já publicou outros dois romances: *O beijo na parede* (2013) e *Estela sem Deus* (2018), este reeditado pela editora Companhia das Letras no ano de 2022. Curiosamente,

¹ Brasil, BNCC, 2017, p. 492.

além de escritor, Jeferson Tenório também possui experiência como docente na educação básica.

Em *O avesso da pele*, a história contada por Pedro trata da experiência de vida de pessoas negras no Brasil. Em uma narrativa marcada por uma violência por vezes simbólica, por outras explícita, levanta temáticas como racismo estrutural, representação da figura masculina, identidade racial, contexto educacional brasileiro e relações sociais e familiares. Nesse viés, compreende-se que o romance é um exemplar interessante para leitura e reflexão em sala de aula, não apenas por abordar aspectos os quais os regulamentos educacionais indicam, mas também por se tratar de um livro que dialoga com a realidade brasileira contemporânea, fugindo ao senso comum e aos estereótipos midiáticos de diversas formas.

Diante disso, propõe-se aqui o trabalho com uma sequência expandida direcionada ao 3º ano do Ensino Médio. A metodologia abordada para o trabalho com a sequência expandia parte da perspectiva proposta por Rildo Cosson, em *Letramento Literário: teoria e prática* (2009). Como etapas indicadas pelo teórico para a proposta de sequência expandida há: a motivação, introdução, leitura, intervalos, interpretação e expansão. Dessa forma, optou-se por essa sistematização de trabalho por considerar que essa seja uma alternativa viável de expansão do processo de leitura. Assim, aspira-se à concepção de leitura que transpasse o que é visto tradicionalmente no ensino brasileiro, em que há a decifração de trechos desconexos das obras, e não sua leitura de fato. Além disso, essa abordagem proporciona a possibilidade de ampliação dos debates dos diversos temas tratados nas obras, além do diálogo com outras disciplinas. Cosson afirma: “é preciso estar aberto à multiplicidade do mundo e à capacidade da palavra de dizê-lo para que a atividade da leitura seja significativa”². Nesse sentido, a escolha por essa proposta visa uma perspectiva da leitura para além do processo de decodificação, a leitura como uma possibilidade de reflexão, de contato com o texto, e compreensão do mundo que cerca o leitor.

A escolha da série se dá por considerar que nessa faixa etária torna-se possível uma abordagem mais ampla e proveitosa do processo de leitura e temáticas debatidas, porque, supostamente, já houve um trabalho teórico de disciplinas acerca do tema, além da maturidade esperada para a série. Porém, considerando a realidade das escolas, particulares e públicas, em que o ensino é guiado por uma perspectiva concurrenista, de vestibulares seriados sob a sombra do Exame Nacional do Ensino Médio, a proposta aqui visará um trabalho/projeto extraclasse, revestida de atividade de reforço, visando ao ENEM. Por ser uma obra que aborda um tema de relevância social e histórica incontestável, com ampla possibilidade de ser transformado em questões de Linguagens, códigos e suas tecnologias, além de tema de redação, propõe-se uma sequência expandida, como atividade complementar ao currículo do terceiro ano, em contra turno, sob a perspectiva de complementar o currículo visando às seleções para ingresso no nível superior de ensino.

2 Cosson, Letramento Literário, 2009, p. 27.

Proposta de sequência expandida

Série sugerida	3º ano do Ensino Médio
Referência da obra literária sugerida	TENÓRIO, Jeferson. O avesso da pele . São Paulo: Companhia das letras, 2020.

Motivação (uma aula)

Como motivação para a leitura da obra, propõe-se o trabalho com a canção Ismália, do rapper Emicida com participação de Larissa e Fernanda Montenegro. A produção está disponível nas principais plataformas de *streaming* de música do país. Para melhor acessibilidade, o link para a versão disponível na plataforma *Youtube* encontra-se no final do deste capítulo. Após ouvir a música em sala de aula, realizar a leitura mais atenta da letra da canção junto com os alunos. A partir das considerações de cada um, traçar uma interpretação para o texto e seguir para a reflexão dos temas abordados, como a condição da pessoa negra na sociedade brasileira e os casos de violência que a cercam. Caso seja possível, realizar a leitura, mesmo que de forma mais breve, de reportagens que tratem dos episódios de violência referenciados na produção escolhida. Torna-se interessante também discutir a linguagem utilizada na construção da canção, ou mesmo dentro do rap de forma geral. Isto é, mesmo que a linguagem empregada não seja ornada (como o senso comum entende que seja a linguagem literária) ou siga inteiramente as regras da norma padrão da língua, não deixa de estabelecer comunicação e expressar um significado através da linguagem poética. Vale pontuar que os recursos sonoros, ou seja, os instrumentos utilizados, o tom de voz dos cantores e demais aspectos musicais contribuem para a compreensão do objeto trabalhado. Outro ponto pertinente a ser observado é a ideia de intertextualidade. Dentro da canção há referência direta ao poema Ismália, do escritor Alphonsus Guimarães. Dessa forma, faz-se pertinente refletir com os alunos a presença de um poema compondo a canção, a carga significativa que isso acarreta, e o diálogo que um poema escrito no século passado ainda possui com a atualidade. Além disso, é necessário levar em consideração o aspecto histórico do surgimento do rap. Para isso, reforçar o aspecto didático da ação, mencione-se Racionais MC'S, grupo de RAP, indicado para o vestibular da Unicamp.

Após esse momento, por meio de um registro escrito ou oral, os estudantes poderão responder às seguintes perguntas: Quais artistas negros você conhece/acompanha? Cantores, escritores, atores, diretores, dançarinos etc. No momento de consumir as produções desses artistas, você leva em consideração quem as produz? Quais as narrativas retratadas nessas produções? Uma canção, livro, filme, série, documentário, peça, espetáculo etc.

A proposta é que com a aplicação do questionário não só os alunos possam refletir sobre o que consomem em seu cotidiano, como também, o (a) professor (a) possa ter uma ideia mais geral do contato e entendimento dos discentes com os temas os quais serão discutidos no livro selecionado para leitura. Perceba-se que a proposta de ser uma atividade complementar ao ENEM vai encontrando amparo nas diversas linguagens e

temas derivados que serão possíveis de serem trabalhados, gerando apoio da comunidade escolar (pais e gestores), tão preocupados com a seleção iminente ao término da série.

Introdução (uma aula)

Em um primeiro momento, apresentar o autor, Jeferson Tenório, aos alunos. Neste caso, a ideia é dar um nome e rosto àquele que escreve, como se trata de um escritor que se difere, em certa medida, do que geralmente é visto no cânone literário brasileiro, faz-se interessante essa observação. Nesse sentido, por se tratar de um autor ainda vivo, que possui redes sociais e presença na internet, considera-se que há maior proximidade entre o escritor e alunos e que, potencialmente, o fazer literário não se tornará um cenário distante temporalmente dos estudantes. Para isso, sugere-se a exibição e/ou leitura de entrevistas com o autor. Como ideias para este momento indica-se a entrevista em vídeo “A representatividade negra na literatura”, realizada pela plataforma Estante Virtual no ano de 2020, como também, reportagens em texto sob os títulos “Quebrando a história única”, do site Ecoa Uol de 2021, e “Agora é minha vez: entrevista com Jeferson Tenório”, da Revista Z Cultural de 2021. Todos os materiais aqui sugeridos possuem um tamanho mais extenso, seja em texto escrito ou audiovisual. Dessa forma, o (a) professor (a) pode adaptar, de acordo a realidade de cada turma, quais os recortes abordar em sala de aula. Como sugestão, indica-se os 12 minutos iniciais do material em vídeo, o qual contém a fala do próprio Jeferson Tenório sobre sua relação com a leitura, ingresso na universidade e escolha profissional. Além disso, as reportagens em texto contêm significativas reflexões acerca da literatura brasileira e os temas abordados em *O avesso da Pele*, assim como, comentários de Tenório a respeito do próprio livro. Para melhor acesso ao material citado, os links para as entrevistas mencionadas encontram-se nas referências bibliográficas deste texto.

O segundo momento seria a leitura da capa do livro *O avesso da pele*. A imagem que constitui a capa da obra se trata de uma pintura denominada *Trampolim – banhista* (2019), do artista Antonio Obá. Nessa perspectiva, a proposta é uma leitura em conjunto com a turma da pintura analisada.

Figura 1 - Capa do livro *O avesso da pele*



Fonte: Arquivo das autoras, 2023.

Torna-se interessante a observação de outras obras do artista, pontuando como ele coloca em destaque a presença de pessoas negras em suas produções. Para mais informações e acesso às imagens das obras do artista, indica-se o site *Mendes Wood Dm*. O link para acesso direto às produções de Obá está nas referências bibliográficas deste capítulo. A proposta para esta parte da atividade é que os alunos possam esboçar uma ideia inicial do que poderão encontrar no texto literário, como também, lembrar que um texto não verbal também possui significados, e conversa com o contexto em que está inserido, neste caso, a capa de um livro.

Leitura (duas semanas)

Leitura integral do livro *O avesso da pele* (2020), do escritor Jeferson Tenório. A obra selecionada possui um pouco menos de duzentas páginas. Nesse viés, novamente, o docente poderá organizar a leitura de acordo com o contexto da sala de aula em que se encontra. Assim, ao conhecer a situação e ritmo de leitura dos estudantes, o(a) professor(a) poderá montar o cronograma como melhor for executável na sua realidade. Como sugestão, aponta-se que a narrativa está estruturada em quatro partes: “A pele”, “O avesso”, “De volta a São Petersburgo” e “A barca”, respectivamente. Nesse sentido, uma alternativa possível é a separação de duas partes para cada semana de leitura. Ainda nesse viés, também se torna possível a divisão pelo quantitativo de páginas, sendo assim, a meta de vinte páginas diárias também se faz interessante.

Intervalos (um intervalo por semana)

1º Intervalo (1ª Semana): Entre os assuntos possíveis de reflexão dentro da obra de Jeferson Tenório está o estudo da figura masculina. Dessa forma, como contribuição para a discussão para este tema, os contos “Faca” e “Valente Romano”, ambos do escritor ce-

arense Ronaldo Correia de Brito, tornam-se uma interessante alternativa. Nesse sentido, para além da leitura, da observação da linguagem literária e demais recursos linguísticos que contribuem para a interpretação dos contos, torna-se interessante conduzir as discussões da turma com questionamentos como: “como os personagens lidam com suas emoções na narrativa?”, “como poderíamos descrever as ações desses personagens?”, “todos os personagens se comportam da mesma forma?”, dentre outros apontamentos que podem ser pertinentes para a discussão.

2º Intervalo (2ª Semana): para a reflexão da condição das pessoas negras no Brasil, neste caso em específico das mulheres negras, sugere-se a leitura do poema “Muitas fugiam ao me ver”, de Carolina Maria de Jesus. O poema revela-se como uma significativa oportunidade para a análise do tema sugerido, como também, para introdução à produção literária da escritora que é mais conhecida por suas narrativas longas, como *Quarto de despejo* (1960) e *Casa de alvenaria* (1961). A leitura do poema “Vozes-mulheres”, da escritora Conceição Evaristo, também se torna uma leitura pertinente para a reflexão e aumento do repertório de leitura dos alunos.

Interpretação

Primeira interpretação (entre uma a duas aulas): roda de conversa com os alunos a respeito de suas impressões gerais sobre a obra, partindo do título, do gênero textual, da linguagem, indagar se tiveram dificuldades para compreender o texto etc.

Contextualização temática: faz-se importante, de uma perspectiva mais teórica, a discussão do tema que percorre toda a obra de Jeferson Tenório: o racismo. Nesse contexto, partindo de conceitos propostos, por exemplo, por Silvio Luiz de Almeida, em *Racismo Estrutural* (2019), sugere-se a reflexão da temática e de seu impacto na constituição da história e cotidiano brasileiro. Nesse viés, a proposta não é que o texto literário seja posto de lado, mas, sim, observado paralelamente com conceitos discutidos.

Contextualização presentificadora: para este momento, solicitar aos estudantes uma breve pesquisa de autores e autoras negros na literatura brasileira. Pode-se dividir a turma em dois grupos para que uma parte pesquise informações a respeito do período entre a invasão portuguesa no Brasil (séc. XVI) até o final do século XX, e outra parte investigue a respeito do início do século XXI até o presente. A ideia é que, a partir dos resultados das pesquisas dos alunos, estes possam refletir sobre a importância da leitura e do estudo das narrativas escritas por pessoas negras, afinal, por séculos suas histórias foram negadas e ignoradas em contexto brasileiro.

Segunda interpretação (uma aula)

Para esta etapa, propõe-se uma mesa-redonda com os estudantes a respeito das suas experiências de leitura. Nessa perspectiva, a sugestão é que nesse momento, a partir das considerações de cada estudante, o/a docente possa conduzir a reflexão de leitura relembrando questões que foram trabalhadas ao longo das últimas aulas. Dessa forma, aspectos como racismo, a condição feminina, a representação da figura masculina, vio-

lência, relações sociais e familiares podem ser discutidas visando características presentes na narrativa. A partir das conversas e pesquisas anteriores, é possível refletir sobre a necessidade e importância de narrativas de pessoas que tradicionalmente foram silenciados durante séculos no cânone literário brasileiro. Além disso, pontua-se que, apesar de se tratar de ficção, os temas discutidos não são exclusivos da literatura, estes estão intrinsecamente ligados ao cotidiano da sociedade, e os alunos também podem ver a si próprios como agentes capazes de amenizar as problemáticas discutidas. Vale destacar que, para além do plano literário, os temas abordados, como dito anteriormente, estão interligados com a realidade dos alunos, dessa forma, cada docente pode adaptar a condução da leitura e discussão à medida que conhecer sua turma e souber quais aspectos são mais sensíveis a serem trabalhados. Destaca-se que o foco para as investigações e análises é o objeto literário, neste caso *O avesso da Pele*. Assim, é partindo da leitura da obra e sempre retornando a ela que as reflexões devem ocorrer. Por fim, assinala-se que, mesmo com as temáticas sugeridas para estudo, as quais permeiam todo o livro, a obra de Tenório retrata as relações e os afetos dos indivíduos, apesar das mazelas que atingem os personagens, estes não devem ser reduzidos às suas dores, uma vez que as conexões e vínculos afetivos são elementos importantes a serem evidenciados.

Registro de interpretação (uma a duas aulas)

Produção de uma resenha com as considerações dos alunos a respeito da obra lida. O/(A) professor(a) pode optar ou adequar a atividade ao entender a realidade da turma. Sendo assim, a resenha poderá ser desenvolvida de maneira individual ou mesmo em trios. Quanto ao formato, poderá ser de forma escrita ou em vídeo, a depender da disponibilidade de recursos. Dessa forma, caso o uso de ferramentas digitais seja viável, a atividade poderá visar à criação de uma página em redes sociais, como o Instagram, que abranja as produções feitas pelos alunos após suas leituras. Nesse sentido, a página poderá ser utilizada em outras atividades de leitura feitas pela turma. Caso o acesso e uso dessas ferramentas não sejam possíveis, a atividade poderá ser compartilhada com o restante da comunidade escolar por meio de cartazes nos corredores da instituição.

Expansão

Sugere-se a ampliação do contato com literaturas escritas por pessoas negras. Nesse viés, a ideia é que os alunos possam relacionar os pontos vistos durante a leitura da obra e dos demais poemas lidos, com produções artísticas presentes no seu cotidiano. Assim, o (a) docente poderá instigar os estudantes a partilharem os seus interesses em produções que tratem dessa temática e evidenciam as vozes dessas pessoas. A proposta é que os alunos possam ampliar seu conhecimento a respeito dessas obras e visualizar que se tratam de narrativas com histórias diversas. Diante dessa contextualização, o/a professor(a) poderá expandir o trabalho com narrativas afro-brasileiras e africanas em sala de aula. Para isso, propõe-se a leitura de obras da poeta moçambicana Noémia de Souza.

Ao fim, terá sido possível realizar um trabalho de leitura/literatura amplo e interdisciplinar, ampliando o contato com outras obras, mantendo a presença do corpo discente, sem interferir no número de aulas destinadas ao conteúdo curricular referente à série em questão. Nesse sentido, para aqueles docentes que encontram dificuldades de aplicar a proposta devido às exigências de uma abordagem mais tradicional, o trabalho pode ser executável sob a justificativa de ampliar as chances dos estudantes de se saírem bem em redação e nas demais áreas de conhecimento que compõem e são exigidas nos vestibulares do país, como por exemplo, o Enem.

Referências

- BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Dispõe sobre o ensino obrigatório sobre História e Cultura Afro-Brasileira. Brasília, DF, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.
- BRITO, Ronaldo Correia. **Faca**. In: Faca. São Paulo: Cosac Naify, 2009.
- _____. **Valente Romano**. In: Faca. São Paulo: Cosac Naify, 2009.
- COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2009.
- EMICIDA. **Ismália**. Sony Music e Laboratório Fantasma: 2019. Disponível em: <https://youtu.be/4pBp8hRmy-nI>. Acesso em: 17 mai. 2023.
- EVARISTO, Conceição. Vozes-Mulheres. In: **Poemas de recordação e outros movimentos**. Rio de Janeiro: Malê, 2017. p. 24-25.
- JESUS, Carolina Maria de. Muitas fugiam ao me ver. In: MEIHY, José Carlos Sebe Bom (Org.). **Antologia pessoal**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1996.
- OBÁ, Antonio. **Trampolim – Banhista, 2019**. Óleo sobre tela, 130 × 110 cm. Disponível em: <https://mendeswooddm.com/pt/artists/19-antonio-oba/>. Acesso em: 17 mai. 2023.
- TENÓRIO, Jeferson. **Agora é a minha vez: Entrevista com Jeferson Tenório**. [Entrevista concedida a] Beatriz Resende, Jorge Amaral e Lucas Bandeira. Revista Z Cultural, Rio de Janeiro, ano XVI 1, 2021. Disponível em: <http://revistazcultural.pacc.ufrj.br/agora-e-a-minha-vez-entrevista-com-jeferson-tenorio/>. Acesso em: 23 jul. 2023.
- _____. **A representatividade negra na literatura**. [Entrevista concedida a] Gabriela Mattos. Estante Virtual Blog, Novembro, 2020. Disponível em: <https://blog.estantevirtual.com.br/2020/11/19/estante-entrevista-veja-os-6-livros-indicados-pelo-escritor-jeferson-tenorio/>. Acesso em: 23 jul. 2023.
- _____. **O avesso da pele**. São Paulo: Companhia das letras, 2020.
- _____. **Quebrando a história única**. [Entrevista concedida a] Juliana Domingos de Lima. Ecoa Uol, São Paulo, Dezembro, 2021. Disponível: <https://www.uol.com.br/ecoa/reportagens-especiais/jeferson-tenorio-a-literatura-foge-dos-rotulos-identitarios/>. Acesso em: 23 jul. 2023.

CLUBE DE LEITURA: *HEROÍNAS NEGRAS* *BRASILEIRAS EM 15 CORDÉIS*, DE JARID ARRAES, PARA ALUNOS DE 6º A 9º ANO

Fátima Maria da Rocha Souza (UEA/UNICAMP/PPGLA)

Considerações iniciais

Este capítulo inicia-se como uma forma de homenagem a tantos professores e professoras que resistem em uma escola que insiste em nomear componentes como uma prisão, com grade curricular e disciplinas, no lugar de sempre torná-la um lugar de liberdades. Esta homenagem vem propor uma euforia, um estado de graça — e por que não dizer uma espécie de subversão —, algo no campo da criatividade que surge das ruas de nossas histórias, dos componentes subjetivos de cada um de nós leitores. Por isso, encara um movimento educativo que seja criativo e propositivo, agente de forças que nos torne mais vivos, animados e felizes quando, ao descobrir histórias invisibilizadas, fortalece a nossa memória e a nossa identidade.

Nesse sentido, convidamos você para entrar nessa roda de conversa e ouvir um pouco da história de educadores que nos inspiram, como Tião Rocha que é

mineiro, nascido em 30/08/1948, é antropólogo, professor e folclorista. Fundou o Centro Popular de Cultura e Desenvolvimento (CPCD) há 24 anos (“é possível fazer Educação sem escola, sem prédio, sem estrutura física ou é possível a gente fazer uma boa escola e uma boa Educação debaixo do pé de manga?”), com uma metodologia de Educação que “incomoda aqueles que não querem sair do lugar”. Criou a “pedagogia da roda”, a “aula de cafuné”, fez de um pé de manga uma sala de aula aberta e inventou jogos educativos para ensinar alunos com dificuldades em determinadas áreas¹.

Tião Rocha é um educador de primeira e vem dele os versos que ecoam em busca de uma audiência sedenta por uma espécie de liberdade, que somos nós trabalhadores da educação no século XXI. No depoimento em vídeo, intitulado “O Educador e o Diretor de Harmonia”, segundo episódio da série-documentário *Educação.doc*, dos cineastas Luiz Bolognesi e Laís Bodanzky, que revela a importância de perseguir uma educação pública de qualidade no Brasil, ele escancara problemas pelos quais a escola pode passar, como, preocupada com os conteúdos do currículo, esquecer de conhecer aqueles que fazem a educação: seus estudantes e seus professores, suas histórias, suas memórias e suas iden-

¹ Educomunicadores, Tião Rocha e o CPCD, s/d.

tidades. A sala de aula atenciosa que desejamos nos foi apresentada por ele, quando nos provoca dizendo que a educação

[s]ó faz sentido depois que eu aprender a história de cada um. Ah, se eu não puder aprender a história de cada um, não me interessa. Pronto, mudou, mudou! Né? Eu era um professor de História que mudava. Vamos fazer a história de que? A nossa. Nossa, contemporânea, hoje, momento atual. Quem somos nós, o que nós estamos fazendo aqui, pra onde nós vamos, de onde viemos? Porque o resto vem agregado”².

Neste episódio, o educador passa a apresentar como ópera uma escola de samba que troca o disciplinário por uma direção de harmonia. É daqui então que partimos, de uma possibilidade de pensar a sala de aula como lugar de encontro, pesquisa, leitura e criação, de formas vibrantes, por meio de conteúdos que falem da pluralidade que constitui nosso país.

Para tornar isso possível, compartilho com vocês uma proposta de clube de leitura³ para o trabalho com literatura em sala de aula destinado a alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II. O objetivo é promover o letramento literário a partir de práticas de leitura compartilhadas, tendo como ponto de partida a curadoria e como bússola o roteiro de leitura, instrumentos imprescindíveis para que o professor leitor e mediador possa ampliar os conhecimentos e promover a educação literária. Para isso, propõe-se que o professor invista na escolha de um acervo que revele uma bibliodiversidade e inclua temáticas contemporâneas e plurais.

Desse modo, indicamos como proposta de trabalho o livro *Heroínas Negras Brasileiras em 15 cordéis* (2020), da escritora e cordelista Jarid Arraes, e o roteiro de mediação de leitura, discutindo a importância do letramento literário em sala de aula, que valoriza o conhecimento de mundo dos sujeitos de forma diversa e plural para atentar a novas possibilidades de ação.

Assim, este capítulo organiza-se em três partes que colocam em foco o professor e uma parte final que apresenta as propostas de atividades. Na primeira parte refletimos sobre o professor leitor, navegando pelas concepções de letramento literário e ensino de literatura; na sequência, entra em cena o professor mediador, destacando a importância do clube de leitura em sala de aula e o papel do professor na mediação da leitura, em um sentido mais dialógico e horizontal, sem medir os saberes, mas compartilhando-os numa espécie de roda que faz girar os saberes; e, por último, o professor curador, que tem liberdade, autonomia e propriedade, considerando a bibliodiversidade, para escolher o acervo da sua prática literária na sala de aula. Na quarta parte, é possível encontrar propostas de atividades que esperamos que sejam inspiradoras para outras práticas de leitura da literatura.

2 Buriti Filmes, O Educador e o Diretor de Harmonia, 2014.

3 Durand; Gerbovic, Clubes de leitura, 2022.

Sobre letramento literário e ensino de literatura (professor leitor)

O professor que trabalhamos nesta primeira parte é aquele que sintoniza suas práticas com a de uma sala de aula amorosa, como nos ensinou bell hooks:

O amor na sala de aula prepara docentes e estudantes para abrir a mente e o coração. É a fundação sobre a qual toda comunidade de ensino pode ser criada. Professores e professoras não precisam temer que a prática do amor na sala de aula os leve ao favoritismo. O amor sempre nos moverá para longe da dominação em todas as suas formas. O amor sempre nos desafiará e nos transformará. É esse o cerne da questão⁴.

Nesse sentido, tanto o professor quanto o estudante, em comunidade, estão descobrindo um pouco mais sobre si e sobre o outro, compartilhando saberes. Daí tão importante é pensar nesse professor como leitor do mundo e da palavra, capaz de promover a leitura literária de forma tão frutífera. Dessa forma, podemos entender que

[s]er leitor de literatura na escola é mais do que fruir um livro de ficção ou se deliciar com as palavras exatas da poesia. É também posicionar-se diante da obra literária, identificando, questionando protocolos de leitura, afirmando ou retificando valores culturais, elaborando e expandindo sentidos. Esse aprendizado crítico da leitura literária, que não se faz sem o encontro pessoal com o texto enquanto princípio de toda experiência estética, é o que temos denominado aqui de letramento literário⁵.

Investir no letramento literário é, portanto, encontrar estratégias constantemente para reinventar o sentido da leitura na escola, não como um instrumento voltado para a avaliação tradicional, pois,

se estamos criando um espaço no qual os alunos estão lendo literatura com objetivos, precisamos resistir à tentação de avaliar a performance do aluno a cada momento ou valorizar com pontos cada atividade realizada. Na verdade, devemos ter sempre em mente que a leitura literária é um processo que vai se aprofundando à medida que ampliamos nosso repertório de leitura e a avaliação deve acompanhar esse processo sem lhe impor constrangimentos e empecilhos. Da mesma forma, a avaliação não pode ser um instrumento de imposição da interpretação do professor; antes deve ser um espaço de negociação de interpretações diferentes. São essas negociações que conduzem à ultrapassagem das impressões iniciais individuais e configuram o coletivo da comunidade de leitores⁶.

Assim, nesse novo sentido, vamos somando as ideias de ponte de comunicação – educação literária – letramento literário – como um jogo em que seus participantes investem no diálogo e fazem expandir as leituras em múltiplas direções, de onde advém a ideia da criação de um clube de leitura em sala de aula, pretendendo “fazer da literatura na escola aquilo que ela é também fora dela: uma experiência única de escrever e ler o mundo e a nós mesmos.”⁷.

4 Hooks, Ensinando comunidade 2021, p. 215.

5 Cosson, Letramento literário, 2019, p. 120.

6 Cosson, Letramento literário, 2019, p. 115.

7 Cosson, Letramento literário, 2019, p. 120.

Clubes de Leitura e mediação de leitura (professor mediador)

Essa leitura, ampliada, não para em si. É a partir dela que começa um movimento processual em que o professor leitor vai se tornando pouco a pouco um agente de leitura e mediador dos conhecimentos. Esse processo encontra uma interlocução com o projeto Agentes de Cultura, cuja proposta

consiste em movimentar relações sociais através de instrumentos e linguagens artísticas e culturais. O agente é aquele que estabelece ponte de comunicação entre os universos que percorre, enfocando esses atores sociais como sujeitos que transitam entre múltiplos polos, mobilizando ideias, estilos de vidas, práticas sociais, modos e percepção, objetos, linguagens e universos culturais. Dessa forma, os agentes de cultura – enfatizando aqui os agentes de leitura – não apenas dão movimento a esse trânsito como desempenham o papel de fazer interagir diferentes mundos e experiências por meio da literatura numa interface com outras linguagens artísticas e suportes de leitura⁸.

Embora se trate de um projeto mais amplo, compreendendo a importância de atuar como um agente cultural, capaz de agir como uma ponte de comunicação e trafegar entre “práticas sociais e universos culturais”, ressalta-se o papel específico do agente de leitura que privilegia a literatura em interface, ou seja, em um espaço de diálogo que se torna um jogo de ideias valioso.

O papel do agente cultural não é especificamente a sala de aula, visto que “seu objetivo não é desenvolver atividades pedagógicas com leituras funcionais e instrumentais, mas despertar o interesse e o gosto pela leitura de maneira crítica e inventiva, como um prazer infinito na vida de cada pessoa”⁹, mas queremos manter esse mesmo pensamento dinâmico para pensar como possível uma educação literária em sala de aula, valorizando a leitura literária na escola de forma libertadora, por meio do clube de leitura. Para incentivar o professor leitor-mediador a criar o clube de leitura em sala de aula como uma estratégia eficaz de promoção do letramento literário por meio da educação literária, trazemos aqui a metodologia do curso Mediação de Clubes de Leitura, organizado pelas mediadoras Janine Durand e Luciana Gerbovic, oferecido em 2022 pelo Sistema de Bibliotecas Públicas do Estado de São Paulo (SISEB-SP). Na apresentação do curso, as autoras Janine Durand e Luciana Gerbovic salientam que “colocar a leitura literária na centralidade de um círculo organizado mensalmente é transformador. Alteridade, escuta, cidadania e pertencimento: são essas pequenas revoluções que nos devolvem uma cota de humanidade e olhar sensível para seguirmos ampliando laços e sentidos sociais”.

Com a prática do clube de leitura pode haver uma mudança de perspectiva da relação do estudante com a leitura literária, visto que ele se faz agente da leitura e que, por isso, suas percepções sobre o texto importam e entram em cena como protagonista. Nesse processo, o professor vai se construindo incessantemente mediador, cujo papel é organizar o fluxo de informações que podem surgir, provocar o debate e um olhar cada

⁸ Santos, Agentes de leitura, 2009, p. 39.

⁹ Santos, Agentes de leitura, 2009, p. 45.

vez mais apurado, tendo a oportunidade de conhecer melhor o repertório e as experiências práticas de sua plateia.

As professoras nos alertam que todo clube é uma experiência única, por isso o professor não está ali para ensinar, mas para possibilitar uma experiência única. Dessa forma, a mediação é uma colaboração para ampliar o diálogo. Essa prática poderia ser comum na sala de aula, mas muitas vezes não é, visto que o movimento de imprevisibilidade do diálogo pode desestabilizar o professor que não está acostumado.

Nesse sentido, uma nova perspectiva se faz necessária. E, para compreendê-la, as professoras Luciana Gerbovic e Janine Durand indicam uma pedagogia atual e vigorosa, que nos solicita uma nova movimentação do corpo e, conseqüentemente, do pensamento e da prática que coloca os sujeitos, historicamente à margem, como protagonistas da ação.

Na metodologia proposta pelo pesquisador Luiz Rufino¹⁰,

[o]s saberes em encruzilhadas são saberes de ginga, de fresta, de síncope, são mandingas baixadas e imantadas no corpo, manifestações do ser/saber inapreensíveis pela lógica totalitária. O corpo, a dimensão primeira do ser no mundo, a esfera de Bara e Elegbara, é a instância radical dos seres, ou seja, a inscrição do saber e da presença em transe nos cursos do Novo Mundo. A pedagogia das encruzas é partida no entre e se encanta no fundamento da casca de lima, é um efeito de cruzo que provoca deslocamentos e possibilidades, respondendo eticamente àqueles que historicamente ocupam as margens e arrebatando aqueles que insistem em sentir o mundo por um único tom¹¹.

O curso Mediação de Clubes de Leitura aqui apresentado compreende 4 etapas organizadas em: Introdução, Aprofundamento, Comunicação e Supervisão¹². Na primeira etapa introdutória, discutem-se os seguintes assuntos: a Literatura como direito humano fundamental, A mediação: do que falamos quando falamos de mediação/o papel do(a) mediador(a)/estratégias, Clubes de leitura e a importância da Curadoria. Na preparação que envolve esta etapa, é preciso reconhecer que “[n]o ato de ler, um livro se recolhe de sua condição de objeto que tem dono para se converter num ser vivo, capaz de nos interrogar, de nos perturbar e de nos ensinar a olhar zonas ainda não compreendidas de nós mesmos”¹³.

A beleza da mediação está na responsabilidade de nos interrogarmos sempre sobre o que já sabemos e de nos dispormos a aprender com o outro, visto que a leitura, segundo Andruetto, faz-nos romper preconceitos e nos colocar no lugar do outro, a partir dos personagens com os quais vamos convivendo que, por outro lado, nos é dado pelo escritor, assim que “escrever (e ler) é olhar intensamente e seguir uma personagem em sua transformação, num caminho que não sabemos onde nos levará”¹⁴.

10 A proposta do pesquisador Luiz Rufino pode ser conferida no seu canal Pedagogia das encruzilhadas (2019), no *YouTube*. Disponível em: <https://bit.ly/3NTtAoQ>. Acesso em: 10 jul. 2023.

11 Rufino, Pedagogia das encruzilhadas, 2019, p. 73.

12 É possível encontrar quatro vídeos do curso Mediação de Clubes de Leitura (Literatura como direito humano fundamental; Fases de implementação; Errei, e agora?; e Mediação sempre em construção), na *playlist* Leitura e Literatura, disponível no canal do SISEB-SP no *YouTube*, no link: <https://bit.ly/43nEM2M>. Acesso em: 10 jul. 23.

13 Andruetto, A leitura, outra revolução, 2017, p. 29.

14 Andruetto, A leitura, outra revolução, 2017, p. 29-30.

As impressões de leitura passam a ser o fio condutor de um encontro que as autoras dizem ser horizontal, pois é um espaço de conversa entre os participantes. Quem assume uma responsabilidade e não uma hierarquia é a pessoa que ocupa o lugar de mediadora, uma vez que ela está olhando para todo o grupo, durante uma hora ou uma hora e meia, a fim de mediar os conflitos que possam aparecer a partir da leitura, do incômodo de um leitor, de uma pessoa que quer falar e não consegue, de saber que uma leitura é diferente da outra. Então, o papel da mediadora é olhar com atenção e garantir espaço para todos ali presentes, observando o percurso traçado por todos que estiverem juntos durante o tempo em que se propõe o clube.

Na segunda etapa, cujo módulo é de aprofundamento, as mediadoras abordam “Duas leituras de literatura e como se pensar no roteiro/perguntas a partir do roteiro” e o tópico “Errei, e agora?”. Aqui é sugerido algo muito importante, o roteiro de mediação. Se falamos anteriormente em responsabilidade da mediação, faz-se necessário entender que ela não acontece de qualquer forma, mesmo que garanta espaço de fala de todos os participantes. A mediação envolve uma preparação, uma leitura prévia e estudada pelo mediador, para que ele se prepare para todas as considerações que sejam feitas e possa estimular o grupo quando ele ainda não se sentir à vontade para conversar. No entanto, o roteiro é simples e envolve os seguintes pontos: 1. Pontos polêmicos; 2. Pontos para o diálogo; 3. Perguntas disparadoras; e 4. Trechos para leitura em voz alta.

A terceira etapa é dedicada à comunicação, com os assuntos orientando os participantes para a maneira “Como organizar um clube de leitura/como comunicar a criação do clube e cuidar de sua longevidade”, e abordando as “Fases de implementação – Como organizar a mediação e o roteiro/cuidados na comunicação durante a mediação”. Esta fase é voltada à organização das atividades do clube, à preparação das leituras, do cronograma, de informações sobre o espaço onde acontecerão os encontros, a duração e a periodicidade. Aqui a organização é entendida como preparação para saber lidar com imprevistos, para cumprir com o combinado, para incentivar o outro a assumir o seu papel no clube e, assim, fazer frutificar os encontros.

A última etapa foca no estágio de supervisão, em que o participante assume o lugar de uma “Mediação: sempre em construção”. Nesta fase, Gerbovic e Durand convidam a perceber os níveis de leitura, sendo um clube composto por leitores em formação, aqueles que realmente não leem ou leem pouco, e por leitores proficientes, cuja leitura é mais constante, mas seu acervo não é tão diversificado e, muitas vezes, tem a sua verdade pronta. Elas nos convocam a pensar que não há uma verdade absoluta no clube, e que a leitura nos faz saltar os olhos quando percepções diferentes são compartilhadas. A supervisão aponta também para uma leitura constante, ávida pela busca de novas leituras, leitores, gêneros, autores, outros clubes, num movimento incessante de descobertas.

Curadoria: Sobre autora e obra (professor curador)

Ser professor, leitor, mediador, curador. Embora imbricados, esses papéis se constituem também nas suas diferenças. E a curadoria se faz aqui como o impulso para nossas

conversas propostas em um clube que, sobretudo, pode trazer novidades ou trazer à tona o que andava esquecido ou invisibilizado. Por isso, ela passa a ser uma espécie de mola propulsora do clube que, por sua vez, passa a ter um papel crucial na escola.

A curadoria pode ser o lugar da ansiedade diante das mil possibilidades para construir o acervo pessoal, do clube, do trabalho, da biblioteca. Por isso, nesse processo de escolha, o professor – leitor – mediador – curador deve pensar uma lista que não subestime os leitores e pense na bibliodiversidade.

Além disso, a curadoria

implica sempre um processo complexo de seleção, legitimação e ações intencionais do(a) mediador(a). Ou seja, um verdadeiro processo de curadoria, compreendida aqui como escolhas (individuais e coletivas) que envolvem critérios para selecionar textos literários de diferentes autores, nacionalidades, gêneros, autorias, editoras, suportes e mídias para mediação literária¹⁵.

Desse modo, traçar estratégias de curadoria é resgatar o amor pela leitura e o entusiasmo pela partilha de ideias, e se constitui como possibilidade de traçar escolhas que deem visibilidade ao que aparentemente não existe. Principalmente na escola, precisamos lutar conscientes de que

o que predomina, na realidade, é o não reconhecimento autorizado de determinadas leituras, aquelas que leitores comuns costumam fazer e que, destituídas de validação, criam um espaço do nada, um espaço de não leitura, um morfema zero pedagógico-literário. O espaço da negatividade se alimenta da reverência ao cânone e ao modelo dominante de classificação do que é literário¹⁶.

Como falamos da importância de um professor ser leitor para ser um mediador com horizonte mais amplo de leitura, devemos retomar a ideia de curadoria. A curadoria aqui proposta tenta seguir o chamado do enredo “História pra ninar gente grande”, do Grêmio Recreativo Escola de Samba Mangueira, de 2019: “Brasil, chegou a vez / De ouvir as Marias, Mahins, Marielles, malês / Mangueira, tira a poeira dos porões”, pensando em colocar em foco aquilo que pode e deve estar mais visível na sociedade. É nesse ponto em que entra a bibliodiversidade. E, a partir daí, podemos nos indagar quantas mulheres autoras e brasileiras conhecemos e quantas delas abordam uma história afro-brasileira, a ancestralidade afro-americana e a ancestralidade nordestina.

Proposta de atividades

Esta seção aborda propostas de atividades de pré e pós-leitura do livro *Heroínas Negras Brasileiras em 15 cordéis*, de Jarid Arraes, organizadas em indicação de leitura conjunta, estudo do gênero biografia, e roteiro de mediação de leitura. Na proposta, intenta-se imprimir as concepções teórico-práticas discutidas nas seções iniciais em atividades sistematicamente organizadas que têm como fio condutor a experiência da leitura do texto literário.

15 Bunzen, Escolhas de textos para mediação literária, 2020, p. 15.

16 Leahy-Rios, Reflexão sobre a literatura como prática cultural, 2013, p. 45.

Indicação de leitura conjunta

A primeira atividade é a indicação de leitura conjunta e deverá ser dedicada à apresentação da autora e do livro. Indicamos o vídeo de apresentação do livro feita pela própria autora, no canal da Editora Seguinte, no *YouTube*. Segundo ela, trata-se de

15 biografias de mulheres negras que marcaram a história do Brasil em diversas áreas, (...) escritas em forma de literatura de cordel e, cada uma delas tem uma ilustração de cada heroína. Essa ilustração é feita no estilo de xilogravura, pela Gabriela Pires. Algumas dessas mulheres que tão no *Heroínas Negras* são escritoras, como a Carolina Maria de Jesus e a Maria Firmina dos Reis. A Maria Firmina foi a primeira escritora, a primeira pessoa que publicou um romance abolicionista no Brasil. A gente também tem várias mulheres que lutaram contra a escravidão no Brasil, desde líderes quilombolas até mulheres que lideravam as pessoas de uma forma mais independente, em fugas. E eu consigo destacar aqui Dandara dos Palmares, que é uma mais ou menos conhecida por todos. (...) E também a Tereza de Benguela, que foi rainha do Quilombo de Quariterê, no Mato Grosso, e era um quilombo que tinha parlamento próprio, que as pessoas produziam suas próprias armas, tecidos, alimentos. Então essas histórias são muito significativas pra gente. Elas são parte da história do Brasil, elas são a história do Brasil, então eu acho que esse livro tem essa importância de chegar nas pessoas e mostrar nossa história por outros olhos, pelos olhos daquelas pessoas que foram propositalmente esquecidas, silenciadas e com esse livro a gente tem oportunidade de espalhar essas histórias, de se apropriar dessas histórias, de chegar mais perto e entender o quanto essas histórias são importantes não só pro avanço de todas essas discussões no Brasil, mas no mundo inteiro¹⁷.

Jarid Arraes investiu forças em uma pesquisa sobre as heroínas negras na literatura brasileira, lançou um selo próprio chamado Ferina, para publicação de autoras mulheres, principalmente aquelas que não estão publicadas pelas grandes editoras, e publicou uma antologia para reunir mulheres negras de estados diversos do país e de estilos diversos de escrita.

Para estudo sobre a autora, indicamos os seguintes materiais: 1. apresentação do cordel (Literafro - UFMG) em vídeo¹⁸; 2. a resenha “Seis páginas da memória negra feminina: Os cordéis de Jarid Arraes”, de Alen das Neves Silva e Bruna Carla dos Santos¹⁹; 3. a notícia “Cordelista mais jovem do Brasil, Jarid Arraes usa sua poesia para empoderar”²⁰, em que a autora salienta que “[m]e assumir escritora foi um processo difícil, porque faltou referência. Todas as imagens que eu tinha de mulheres escritoras da literatura em geral, nunca era mulheres negras e nem nordestinas, então por muito tempo é difícil a gente acreditar que a gente tem talento suficiente para as pessoas de fato se interessarem pelo que temos a dizer”²¹; e 4. o podcast “Ex Libris #017: Hoje é dia de Cordel”²².

17 Seguinte, Jarid Arraes apresenta “Heroínas negras brasileiras”, 2021.

18 Disponível no link: <https://www.youtube.com/watch?v=TFQ2-yQGayE>. Acesso em: 10 jul. 2023.

19 Disponível no link: <https://bit.ly/44OEQcS>. Acesso em: 10 jul. 2023.

20 Disponível no link: <https://bit.ly/3DhcQmt>. Acesso em: 10 jul. 2023.

21 Redação, Cordelista mais jovem do Brasil, Jarid Arraes usa sua poesia para empoderar, 2017.

22 Disponível no link: <https://bit.ly/3pOQNR2>. Acesso em: 10 jul. 2023.

Para estudo sobre a obra, sugerimos a apresentação do livro, para que o estudante observe a capa em xilogravura colorida, a quarta capa, a orelha inicial com a indicação do livro, a orelha final com a biografia da autora, e a ficha catalográfica ou a ficha técnica como é conhecida no meio cultural, e possa conhecer a quantidade de profissionais envolvidos no processo de publicação de um livro.

Sugerimos também que seja feita a leitura em voz alta do prefácio “Resgatar nossa memória”, escrito por Jaqueline Gomes de Jesus, que faz um resgate das origens afro-brasileiras, evidenciando a dificuldade que é conhecermos mulheres negras que tenham feito algo de importante para a história de nosso país.

Ainda neste momento de reconhecimento da obra, pode ser aberto o livro e analisada a estrutura de cada biografia elaborada pela escritora cearense Jarid Arraes. Cada história traz uma ilustração do rosto da heroína biografada em forma de xilogravuras em preto e branco, usadas pela literatura de cordel, gênero ao qual o professor pode dedicar algumas aulas para estudo; um poema em formato de cordel e uma breve biografia descritiva da heroína.

O livro termina com indicações de leitura que podem ser feitas sobre as heroínas em artigos, livros e dissertações. O mais importante é que a obra traz no final folhas em branco e o pedido para que cada leitor conte a trajetória de uma mulher que tenha marcado a história.

Estudo do gênero biografia

A segunda atividade proposta é o estudo do gênero biografia, foco principal do livro escolhido que visa apresentar a história de heroínas que precisa ser difundida no Brasil, visto que ainda é pouco encontrada em livros didáticos. A leitura das biografias permite que os leitores revisitem a história de mulheres inspiradoras, do século XVII ao atual, a fim de que a realidade seja transformada em busca de um futuro melhor.

No livro, as narrativas estão dispostas em cordel, seguidas de uma breve biografia das heroínas. Sugerimos que sejam lidos os poemas e as biografias e seja montado um quadro (conforme sugestão abaixo), organizando a história de cada uma delas no tempo e no espaço. Na montagem do quadro, foram privilegiadas datas, locais e informações extraídas do poema ou da biografia. Na ausência delas, foram buscadas fontes externas ao livro.

Quadro 1 – Resumo das biografias das heroínas

QUADRO RESUMIDO DAS BIOGRAFIAS DAS HEROÍNAS				
Heroína		Cronologia	Espaço	Biografia resumida
1	Antonieta de Barros	Séc. XX 1901-1952	Florianópolis (SC)	Profissão: professora, alfabetizadora, política e jornalista Primeira deputada negra Livro: <i>Farrapos de ideias</i> Pseudônimo: Maria da Ilha

2	Aqaltune	Séc. XVII 1665 Sem data	Congo (venda) Porto Calvo Recife (PE)	Princesa de um reino Congo Guerreira e estrategista Em 1665, liderou um exército de 10 mil escravos, tendo perdido a guerra. Vendida como escrava reprodutora no Brasil Grávida, organizou uma fuga para Palmares Mãe de Ganga Zumba, Gana e Sabina Avó materna de Zumbi dos Palmares Liderança, foi morta numa emboscada.
3	Carolina Maria de Jesus	1914 1977	Sacramento (MG) Favela Canindé (SP)	Escritora Aprendeu a ler aos 7 anos, mas teve de abandonar a escola Órfã de mãe em 1937, aos 23 anos Muda-se para São Paulo Catadora, escrevia sobre a vida na favela Livros: <i>Quarto de Despejo</i> (1960), trazido para mais de 10 idiomas e vendido em mais de 40 países; <i>Casa de Alvenaria</i> .
4	Dandara dos Palmares	Séc. XVII 1654 06/02/1694	África ou Brasil Alagoas (AL)	Parceira de Zumbi dos Palmares 3 filhos Lutou contra a escravidão Participou ativamente da resistência do quilombo Suicidou-se, jogando-se de uma pedreira para morrer em liberdade
5	Esperança Garcia	Séc. XVIII	Fazenda dos Algodões São José do Piauí (PI)	Escravizada Alfabetizada ilegalmente por padres jesuítas Em 6 de setembro de 1770 escreveu uma carta denunciando maus-tratos contra escravos Primeira advogada do Piauí Símbolo de resistência ao regime escravocrata
6	Eva Maria do Bonsucesso	Séc. XIX	Rio de Janeiro (RJ)	Alforriada Quitandeira Raro exemplo de uma mulher negra que venceu um homem branco na justiça Encarou o homem branco, amigo do futuro Imperador Dom Pedro I
7	Laudelina de Campos Melo	1904	Poços de Caldas (MG) São Paulo (SP) Santos (SP) Campinas (SP)	Defensora do direito das mulheres e das empregadas domésticas Perdeu o pai, largou os estudos para trabalhar de empregada doméstica Ainda criança cuidou dos 5 irmãos mais novos Participou do grupo Saudade de Campinas, de valorização da cultura negra Filiou-se ao Partido Comunista do Brasil (1936) Fundou a primeira Associação de Trabalhadoras Domésticas Militou na Frente Negra Brasileira Integrou o Movimento Negro de Campinas Protestava contra o racismo Fundou a Associação Profissional Beneficente das Empregadas Domésticas (1961), primeiro Sindicato das Empregadas Domésticas

8	Luísa Mahin		Costa da Mina (África) Salvador (BA) Rio de Janeiro (RJ) Maranhão (MA)	Princesa, vendida como escrava Alforriada (1812) Quituteira Mãe de Luiz Gama, abolicionista e poeta brasileiro Praticante da religião islâmica Passava bilhetes em seus quitutes Participou da Revolta dos Malês (1835) e da Sabinada (1837) Alguns pesquisadores afirmam que se escondeu no Maranhão e desenvolveu o tambor de crioula
9	Maria Felipa	Séc. XIX	Ilha de Itaparica (BA)	Descendente de negros escravizados do Sudão Pescadora e marisqueira Participou da luta da independência da Bahia Liderou 200 pessoas, entre elas mulheres indígenas e negras Queimou embarcações inimigas portuguesas que atracavam na ilha
10	Maria Firmina dos Reis	1822 1917	São Luís (MA) São José de Guimarães (MA)	Primeira romancista brasileira, fazia composições musicais e poemas Livro: Úrsula (1859), romance abolicionista Fundou uma escola gratuita em Maçaricó para meninos e meninas, fechada por conta do machismo da época Ativista na campanha abolicionista
11	Mariana Crioula	Séc. XIX	Paty do Alferes (RJ)	Escrava e quilombola. Costureira e mucama, escrava de confiança da casa grande Participou da maior fuga de escravos, liderada por Manuel Congo (1838) Foi aclamada “rainha” do quilombo Foi capturada e levada a julgamento Foi absolvida, mas viu o enforcamento de Manuel Congo
12	Na Agontimé	Séc. XVIII	Daomé (África) São Luís (MA)	Esposa do rei Agonglô Vendida pelo filho como escrava Comprou sua liberdade ao chegar no Brasil Fundou o Querebentã de Zomadônu, ou Casa das Minas Construiu altares e templos religiosos
13	Tereza de Benguela	Séc. XVIII	Mato Grosso (MT)	Rainha do Quilombo do Quariterê Mantinha um sistema de trocas de armas com brancos Comandava a administração, economia e política do quilombo Sob sua liderança, negros e indígenas resistiram à escravidão Destruição do quilombo em 1770 25 de julho - Dia Nacional de Tereza de Benguela e da Mulher Negra
14	Tia Ciata	13/01/1854 10/04/1924	Santo Amaro (BA) Rio de Janeiro (RJ)	Nasceu Hilária Batista de Almeida Quituteira, curandeira e mãe de santo Levou o samba de roda para o Rio de Janeiro Sua casa na Praça Onze era reduto de sambistas Fugiu da perseguição aos praticantes do candomblé Promotora da cultura negra e tradições africanas Morreu antes do samba ser legalizado

15	Zacimba Gaba	Séc. XVII	Angola (África) Sapê do Norte (ES)	Princesa do Reino de Cabinda Escravizada, torturada, estuprada Envenenou o patrão lentamente com pó de jararaca Liderou a fuga de negro e fundou um quilombo
----	---------------------	-----------	---------------------------------------	---

Fonte: A autora, 2023.

Para o aprofundamento da leitura, indicamos uma pesquisa atenta sobre os verbetes dedicados às heroínas na Wikipédia, enciclopédia tão utilizada no cotidiano, mas ainda ausente do contexto escolar. Se bem problematizada, percebe-se que a criação e a edição de verbetes na plataforma colaborativa podem incentivar a conferência das informações e a checagem das fontes utilizadas pelos estudantes. Além disso, como leitores, eles podem averiguar se o tema do verbete tem cobertura significativa e fontes reputadas. Caso queiram corrigir ou complementar alguma informação, imagem ou referência, o professor pode sugerir atividades de criação e edição de verbetes na Wikipédia, para que eles façam os ajustes de produção textual. Para realizar a pesquisa, a turma pode ser dividida em grupos, a fim de que cada grupo pesquise um verbete e insira dados que ampliem o quadro inicial de informações. A seguir, indicamos o *link* para os verbetes existentes até o momento na Wikipédia.

Quadro 2 – Dicas de pesquisa na Wikipédia

INDICAÇÃO DE PESQUISA NA WIKIPÉDIA		
Heroína		Link para o verbete
1	Antonieta de Barros	https://pt.wikipedia.org/wiki/Antonieta_de_Barros
2	Aqualtune	https://pt.wikipedia.org/wiki/Aqualtune
3	Carolina Maria de Jesus	https://pt.wikipedia.org/wiki/Carolina_Maria_de_Jesus
4	Dandara dos Palmares	https://pt.wikipedia.org/wiki/Dandara_dos_Palmares
5	Esperança Garcia	https://pt.wikipedia.org/wiki/Esperan%C3%A7a_Garcia
6	Eva Maria do Bonsucesso	SEM VERBETE
7	Laudelina de Campos Melo	https://pt.wikipedia.org/wiki/Laudelina_de_Campos_Melo
8	Luísa Mahin	https://pt.wikipedia.org/wiki/Lu%C3%ADsa_Mahin
9	Maria Felipa	https://pt.wikipedia.org/wiki/Maria_Felipa_de_Oliveira
10	Maria Firmina dos Reis	https://pt.wikipedia.org/wiki/Maria_Firmina_dos_Reis
11	Mariana Crioula	(Ver seção no verbete Manoel Congo) https://pt.wikipedia.org/wiki/Manuel_Congo#Mariana_Crioula
12	Na Agontimé	SEM VERBETE
13	Tereza de Benguela	https://pt.wikipedia.org/wiki/Tereza_de_Benguela
14	Tia Ciata	https://pt.wikipedia.org/wiki/Tia_Ciata
15	Zacimba Gaba	https://pt.wikipedia.org/wiki/Zacimba_Gaba

Fonte: A autora, 2023.

Essa atividade complementar instiga o uso da Wikipédia como recurso pedagógico, por meio do estímulo à pesquisa dos estudantes para leitura e análise dos verbetes das biografias estudadas na enciclopédia digital. A pesquisa é uma estratégia valiosa de aprendizagem, pois prepara os estudantes para estarem mais atentos às informações

falsas. Além disso, instiga os leitores a pesquisarem em textos que ampliem os multiletramentos. Assim, indicamos outras fontes oficiais que mostram algumas heroínas aqui estudadas. A pesquisa pode estar organizada com as seguintes atividades: Leia Mais; Assista Mais e Pesquise Mais.

Na seção **Leia Mais**, indicamos o **Livro de Heróis e Heroínas da Pátria**, também conhecido como **Livro de Aço**, depositado no Panteão da Pátria e da Liberdade Tancredo Neves, na Praça dos Três Poderes, em Brasília, cuja pessoa homenageada recebe o status de herói ou heroína nacional como reconhecimento do Governo Federal. Além disso, pode ser visitado o **Portal Plenarinho**, canal de educomunicação da Câmara dos Deputados do Brasil, voltado para estudantes de 7 a 14 anos, pais e professores.

Na seção **Assista Mais**, indicamos o programa **“Heróis de todo mundo - A cor da cultura”**²³, uma série de 30 documentários, criados em 2012, para difundir a história de heróis e heroínas brasileiras, “fruto de uma parceria entre o MEC, Fundação Cultural Palmares, Canal Futura, Petrobras e Centro de Informação e Documentação do Artista Negro (CIDAN). Iniciado em 2004, o projeto está apoiado na Lei nº 10.639/03, que estabelece o ensino da história da África e dos negros nas escolas brasileiras”²⁴, sendo uma valiosa fonte de informação para estudantes do Ensino Fundamental e médio, universitários e professores; e o **curta-metragem “Mulheres Fantásticas”**, animações feitas para inspirar pessoas de todas as idades a conhecerem mais as histórias de mulheres que mudaram a realidade²⁵.

Na seção **Pesquise Mais**, indicamos a **exposição virtual “Heroínas Negras e Indígenas do Brasil”**, lançada pelo Comitê Permanente pela Promoção da Igualdade de Gênero e Raça do Senado Federal em 2020, para homenagear 27 mulheres, em torno do dia 25 de julho que é o Dia da Mulher Negra Latino-Americana e Caribenha (internacional) e o Dia Nacional de Tereza de Benguela e da Mulher Negra (nacional)²⁶. Na galeria da exposição virtual é possível encontrar: Antonieta de Barros, Aqualtune, Carolina Maria de Jesus, Dandara dos Palmares, Esperança Garcia, Eva Maria de Bonsucesso, Luísa Mahin, Maria Felipa, Mariana Crioula, Maria Firmina dos Reis, Na Agontimé, Tereza de Benguela, Tia Ciata e Zacimba Gaba.

Roteiro de mediação de leitura

Para finalizar o trabalho de leitura conjunta do livro, com a pesquisa de informações complementares que possam enriquecer a leitura, é importante que o professor mediador prepare adequadamente o encontro final do clube de leitura. Nele, os estudantes poderão compartilhar suas experiências de leitura de forma horizontal, como foi explicado anteriormente.

23 A playlist “Heróis de todo mundo” pode ser encontrada no canal Videoteca, do *YouTube*, disponível em: <https://bit.ly/3DhZk2g>. Acesso em: 10 jul. 2023.

24 Videoteca, Heróis de todo mundo, 2012.

25 A playlist “Mulheres fantásticas” pode ser encontrada no *YouTube*, disponível no link: <https://bit.ly/3OhZCwk>. Acesso em: 10 jul. 2023.

26 A notícia da mostra virtual do Senado Federal está disponível no link: <https://bit.ly/44R7vhH>. E a exposição virtual está disponível no link: <https://bit.ly/3NY455V>. Acesso em: 10 jul. 2023.

Para que a mediação seja preparada de forma segura, o professor deve atentar para os pontos do roteiro de mediação que, no caso do livro *Heroínas Negras Brasileiras em 15 cordéis*, pode ser realizado com cada um dos poemas. Inicia-se levantando os **pontos polêmicos**, momento em que os alunos poderão, à luz da compreensão do seu tempo, discutir temas que possam ter passado despercebidos durante a leitura. É importante que o professor elenque os pontos polêmicos mais evidentes e aqueles que aparecem de forma mais sutil, e faça uma relação com temas atuais.

Na continuação, entram os **pontos para o diálogo** que podem elucidar algo que ainda não tenha sido comentado durante os pontos polêmicos, como passagens mais difíceis de entendimento, ou termos mais específicos de algum tema ou do contexto histórico em que as heroínas viveram. Caso a participação ainda não tenha incluído todos os estudantes, pode ser o momento de lançar as **perguntas disparadoras** para esclarecer e debater trechos dos poemas. Após esse momento, para encerrar o encontro, deve ser feita a **leitura de um trecho em voz alta**, que tenha marcado a leitura ou a reflexão, finalizando com um sarau.

Considerações finais

A importância de colocar o professor e o aluno numa relação dialógica é um dos objetivos do trabalho aqui apresentado. Acreditamos que, para fazer vigorar os múltiplos sentidos da literatura, devemos somar nossos olhares, nossas experiências, todos nós leitores no centro do palco.

Desse modo, a literatura expande-se para fora das salas de aula, ao mesmo tempo em que a sala de aula pode aprender com a vida para transformá-la incessantemente. Nesse processo, em que a sala de aula pode garantir a visibilidade dos temas, a luta pela democratização do acesso à leitura, enriquecem-se todos os sujeitos.

Esperamos que as atividades aqui propostas estimulem as práticas leitoras e possam enriquecer e ajudar a consolidar o clube de leitura no espaço escolhido, proporcionando, principalmente, alegrias.

A curadoria revela um livro que dialoga com tantas áreas na escola: história, geografia, artes, literatura. O livro descortina tantas memórias e revela identidades e injustiças. O professor, leitor e mediador, age, planeja, organiza, prepara um roteiro de leitura. De todo modo, dependendo do nível de envolvimento dos participantes do clube, o roteiro pode até ser deixado de lado, sendo um instrumento importante para a preparação do encontro que também pode caminhar bem livremente, de acordo com o engajamento dos participantes. Estar atento ao processo é a chave de ouro desse jogo: estar em liberdade!

Referências

ANDRUETTO, Maria Tereza. **A leitura, outra revolução**. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2017.

ARRAES, Jarid. **Heroínas Negras Brasileiras em 15 cordéis**. São Paulo: Seguinte, 2020.

BUNZEN, Clecio. Escolhas de textos para mediação literária: curadoria e critérios de decisão. In: **Literatura e arte no ciclo da alfabetização**. UFPE, Centro de Estudos em Educação e Linguagem. Ano 4, n. 4 (nov. 2020). Recife: CEEL/UFPE, 2020). Disponível em: <https://bit.ly/3NOEFYk>. Acesso em: 10 jul. 2023.

BURITI FILMES. **O Educador e o Diretor de Harmonia**. *YouTube*, 9 nov. 2014. 1 vídeo (6min). Disponível em: <https://bit.ly/3Q7iOOm> . Acesso em: 10 jul. 2023.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2019.

DURAND, Janine; GERBOVIC, Luciana. **Clubes de leitura**. Disponível em: <https://youtu.be/-G-ygrPxVb8> . Acesso em: 10 jul. 2023.

EDUCOMUNICADORES. **Tião Rocha e o CPCD**. CPCD, s/d. Disponível em: <http://cpcd.org.br/portfolio/336/> . Acesso em: 10 jul. 2023.

hooks, bell. **Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança**. Tradução Kenia Cardoso. São Paulo: Elefante, 2021.

LEAHY-DIOS, Cyana. Reflexão sobre a literatura como prática cultural. **Letras de Hoje**, 35(2), 2013. Disponível em: <https://bit.ly/3rvJJJI> . Acesso em: 10 jul. 2023.

REDAÇÃO. **Cordelista mais jovem do Brasil, Jarid Arraes usa sua poesia para empoderar**. Hypeless, 17 mai. 2017. Disponível no *link*: <https://bit.ly/3DhcQmt> . Acesso em: 10 jul. 2023.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

SANTOS, Fabiano dos. Agentes de leitura: inclusão social e cidadania cultural. In: SANTOS, Fabiano; MARQUES NETTO, José Castilho; RÖSING, Tania. **Mediação de Leitura: discussões e alternativas para a formação de leitores**. São Paulo: Global, 2009.

SEGUINTE, Editora. **Jarid Arraes apresenta “Heroínas negras brasileiras”**. *YouTube*, 2021. 1 vídeo (4min12). Disponível em: <https://bit.ly/46Stjev> . Acesso em: 10 jul. 2023.

VIDEOTECA. **Heróis de todo mundo (Playlist)**. *YouTube*, 2012. Disponível em: <https://bit.ly/3DhZk2g> . Acesso em: 10 jul. 2023.

LITERATURA AFRO-BRASILEIRA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: PROPOSTA DE ATIVIDADES E REFLEXÕES EM TORNO DE JUVENTUDES E ESPAÇOS URBANOS NA OBRA DE GEOVANI MARTINS

Laís de Oliveira Moreira (UFAM/PPGL)

Cacio José Ferreira (UFAM/PPGL)

A presente proposta didático-metodológica visa a orientar professores em atividades a serem aplicadas em turmas de 3º ano do Ensino Médio tendo como finalidade a apresentação, a leitura e a discussão de textos literários. Essa proposta vai ao encontro do posicionamento de Rildo Cosson (2009), quando afirma a importância da literatura em sala de aula na formação humana dos alunos. Dessa forma, a sua importância vai muito além do uso instrumentalizado para o ensino de gramática, sendo possível a utilização da literatura em outras disciplinas escolares e com outros propósitos.

Além disso, como campo de expressão artístico, cultural e histórico, a literatura também ganha uma dimensão política através da Lei nº 10.639/03, que obriga os currículos escolares a incluírem a história e a cultura Africana e Afro-Brasileira, com o intuito de contribuir no combate ao racismo por meio da educação. Pensando nesse alcance que o ensino de literatura pode ter, é fundamental explicar alguns conceitos sobre literatura afro-brasileira, tema dessa atividade didática, uma vez que é um termo ainda em discussão e que levanta dúvidas sobre a sua definição e limites.

Para Eduardo de Assis Duarte (2008) existem alguns elementos que definem a literatura afro-brasileira a distinguindo das outras literaturas que formam o conjunto literário nacional. O primeiro deles é a questão da temática, ou o assunto que a literatura aborda. Resumidamente, para ser considerado literatura afro-brasileira o texto tem que ter como ponto principal a pessoa negra. Outro elemento é a autoria, ou seja, quem escreve o texto literário. De acordo com Duarte, é necessário que o escritor seja uma pessoa afro-brasileira, sendo importante ampliar essa expressão por conta do processo de miscigenação do país.

Esses dois elementos são importantes, mas sozinhos não são suficientes. Por esse motivo, Edmilson de Almeida Pereira (1998) adverte para o problema de se adotar esses dois critérios de maneira simplificada. Isso porque eles não são abrangentes o bastante para definir toda a diversidade que existe na produção literária brasileira. O autor dá o

exemplo de como alguns escritores negros escrevem segundo padrões da Europa, enquanto outros escritores brancos escrevem sobre temas como o racismo e a escravidão, e isso não os faz pertencer à literatura afro-brasileira.

Em razão disso, Duarte (2008) defende a adoção de mais elementos para definir essa literatura, além disso, esses elementos devem estar em interação. Entre eles, está o ponto de vista, isto é, qual a perspectiva adotada no texto. Segundo o autor, essa literatura precisa mostrar a perspectiva da pessoa negra como sujeito histórico, ou seja, tratar as problemáticas que perpassam as experiências desse sujeito. O quarto elemento é a linguagem ou o uso de uma forma discursiva específica, como, por exemplo, usar vocabulários de origem africana ou criar ritmos, entonações e significações diversas da literatura hegemônica.

Por fim, Duarte aponta que a literatura brasileira, de modo geral, tem o propósito de formação de uma identidade nacional. A literatura afro-brasileira, ao contrário, teria como motivação a formação de um público leitor afrodescendente. Ela não deseja simplesmente criar um público leitor específico, mas destacar o papel político que o escritor negro desempenha quando escreve sobre e para uma coletividade. E isso significa também buscar meios para levar essa literatura aos espaços em que a boa parte da população negra está, em uma ação de democratização da leitura, como as feiras literárias em periferias fazem, por exemplo.

Feitas essas breves considerações para uma definição de literatura afro-brasileira, o autor escolhido para a nossa atividade didática é Geovani Martins, escritor que é um exemplo da literatura afro-brasileira contemporânea e que discute temas atuais, relacionados, por exemplo, com as experiências da juventude periférica. A sua biografia tem um início bem comum aos jovens de origem mais humilde, mas o contato com a literatura mudou completamente a sua vida. Nascido e criado na cidade do Rio de Janeiro, Geovani Martins, por necessidade, teve que largar seus estudos bem cedo para trabalhar. Exerceu a profissão de “homem-placa”, atendente de lanchonete e atendente de barraca de praia. Isso começou a mudar quando participou das oficinas de escrita da Festa Literária das Periferias, a Flup, lugar em que deu início à sua trajetória como escritor. Essa oportunidade concedeu-lhe outras oportunidades, como alguns de seus contos serem publicados na revista *Setor X* e o convite para participar da Feira Literária Internacional de Paraty, a Flip. Em 2022, a Companhia das Letras publicou seu primeiro romance, *Via Ápia*, com capa de uma obra do artista plástico Maxwell Alexandre, que tematiza os impactos da instalação de uma Unidade de Polícia Pacificadora, também conhecida como UPPs, na vida de cinco jovens moradores da Rocinha. Esse tema já havia sido explorado em seu livro de contos *O sol na cabeça*, de 2018, publicado pela mesma editora, e que tomamos como foco dessa atividade didática.

Um aspecto relevante da escrita de Geovani Martins nesse livro, e que pode ser trabalhado em sala de aula, além da temática, é a linguagem utilizada. O escritor adota vários dialetos típicos dos moradores de bairros da cidade carioca, o que traz um aspecto

muito único para os narradores-personagens, sendo possível perceber essa variação, ora mais formal, ora mais informal, conforme a leitura dos contos. Assim, a linguagem é usada como um fator de identificação e pertencimento de uma determinada população e cultura.

A importância de demonstrar em sala de aula a existência da variedade linguística está presente na BNCC, que dispõe, como quarta competência específica da área de linguagens do Ensino Médio:

Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza²⁷.

Essa competência mobiliza habilidades como a EM13LGG402, que preconiza a necessidade de o aluno saber: “Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de língua adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso, respeitando os usos das línguas por esse(s) interlocutor(es) e sem preconceito linguístico”²⁸.

Voltando ao livro de contos, nele estão presentes, ao todo, treze histórias que refletem as experiências do escritor nas comunidades cariocas ocupadas pelas Unidades de Polícia Pacificadora e as questões que atravessam a identidade dos jovens periféricos, como a violência, tanto da polícia quanto do tráfico de drogas, o próprio uso de drogas, o preconceito racial, as desigualdades sociais, mas, também, as descobertas da vida adulta, os medos e os desejos.

O conto “Espiral”, por exemplo, mostra um narrador-personagem despertando para o preconceito que outras pessoas têm em relação a ele ao voltar para casa depois da escola. A mudança da família para uma comunidade dentro da zona sul, região carioca onde ficam localizados muitos bairros das classes mais altas, faz com que o jovem circule por territórios em que o seu corpo é visto como um intruso e uma ameaça. É essa percepção que faz o personagem tomar a decisão de perseguir pessoas na rua, antes como brincadeira e resposta ao preconceito delas, mas depois como um estudo das relações humanas e de como os seus movimentos corporais provocam reações nessas pessoas. É interessante notar que em nenhum momento o personagem que narra descreve a si mesmo, as suas características físicas. É pela reação dos outros personagens que o leitor pode inferir essas características e o tipo de preconceito que o narrador sofre.

Em outro conto, “A história do Periquito e do Macaco”, o narrador, morador de uma comunidade, conta de que forma a polícia pacificadora, representada pelo personagem Macaco, tratava os moradores da periferia com violência, principalmente os usuários de drogas. E como a violência perpetrada por ele ocasionou em uma reação também violenta por parte de um desses moradores, o personagem Periquito.

27 Brasil, BNCC, 2018, p. 490.

28 Brasil, BNCC, 2018, p. 494.

Outro conto interessante, “Sextou”, tem como personagem um jovem que está planejando o que fazer com o dinheiro que ganhou no fim do mês com o seu trabalho. Com o seu primeiro pagamento decide comprar um baseado na comunidade do Jacarezinho e o restante do dinheiro iria pagar uma conta em casa para sua mãe. Tudo estava indo bem até encontrar com a polícia na estação de metrô, na volta para casa. Esse encontro é cheio de abusos e ameaças, com direito a pistola apontada para o rosto e forja de flagrante para chantagear a entrega de dinheiro. O personagem, então, vê-se em uma situação muito delicada, em que negociar com a polícia pode ou não o levar à delegacia ou, pior, leva-lo a ser morto e jogado numa vala sem identificação. Esse é apenas mais um dos vários encontros tensos com a polícia que aparece no livro como um todo.

O conto escolhido para a atividade tem como título “Rolézim”, uma expressão bastante conhecida entre os jovens que significa circular pela cidade e divertir-se. A história, como o título já indica, acompanha um dia na vida do narrador e seus amigos quando decidem ir à praia em um final de semana muito quente. Entusiasmados, os amigos planejam levar um pouco de maconha para relaxar e pegar um ônibus até o destino desejado. A ida até a praia é tranquila e eles conseguem aproveitar o dia, apesar da presença constante de policiais no local, que é descrita como uma ameaça, algo a ser evitado. No entanto, na volta para casa, eles encontram uma viatura que os enquadra na parede, sem qualquer motivo, além do preconceito por aqueles jovens estarem andando naquele bairro mais nobre. Esse encontro com a polícia desperta uma mistura de raiva e medo no narrador, pela injustiça e o perigo que se encontra.

Embora no conto o rolezinho seja na praia e não em um shopping center, como o fenômeno ficou conhecido em 2013, a ideia de ocupação desses espaços por jovens de periferia como um movimento de resistência à organização desigual da cidade permanece a mesma. Essa desigualdade vem desde o período colonial escravista, que limitava os espaços dos colonos e dos escravizados entre a casa grande e a senzala e, hoje, entre os bairros nobres estruturados e os bairros periféricos precários. A polícia, então, surge como uma instituição que está a serviço do Estado para traçar o limite entre esses dois espaços, a responsável por impedir que a periferia ocupe o “asfalto”²⁹. E o conto traz essa discussão ao mostrar como os jovens periféricos nesses locais são tratados independente do que estejam fazendo.

Assim, as atividades aqui pensadas terão como ponto de partida o tema “juventudes e espaços urbanos” pois dialoga com o conto escolhido. Essas duas questões relacionam-se, conforme Teixeira e Rezende (2017), pois, a cidade “se apresenta como condição de formação do sujeito social. Uma cidade é a materialidade de uma sociedade; é expressão das relações sociais que ali se estabelecem”³⁰. Portanto, se a sociedade é racista e segregadora, a cidade, como seu reflexo, também será. E uma vez que a cidade é dessa forma, os sujeitos que a habitam também serão atravessados por esses sentimentos.

29 Asfalto é uma gíria carioca para referir-se ao lugar em que as elites moram, está em contraste com os morros, lugar das comunidades periféricas.

30 Teixeira; Rezende, Juventude e o Direito à Cidade, 2017, p. 7.

Essa questão do espaço como produção social também foi tratada pelo filósofo francês Henri Lefebvre, no livro *A produção do espaço* (1974). Essa teoria é bem explicada em um artigo de Christian Schmid (2012) que argumenta que o espaço, assim como o tempo, está ligado às práticas sociais. Segundo o Schmid (2012), com base em Lefebvre, esses dois fatores não são puros e não existem de forma absoluta. Dessa forma, não é possível compreendê-los sem um contexto de uma sociedade em particular. Isso significa dizer que pensar na questão espacial é pensar nas atividades praticadas no local, nas relações de poder envolvidas, nos significados e símbolos construídos ali e como o sujeito e a sociedade percebem, traduzem e reproduzem essas interações.

Assim, jovens de periferias que vivem nas cidades terão suas identidades construídas a partir dessa relação com o espaço urbano e tudo que o envolve, como as violências e a segregação socioespacial, mas também o senso de comunidade e de pertencimento. A literatura e outras formas de arte, como a música, a dança, o grafite e a pichação, por exemplo, acabam sendo um registro dessas identidades que se formam na cidade e pela cidade.

Esses temas são importantes e valorizados pela BNCC. Segundo esse documento, o conceito de juventude é bastante amplo, por isso deve ser compreendido como algo dinâmico e diverso, não cabendo o uso do termo no singular e, sim, juventudes no plural. Dessa forma, pensando nessas juventudes, a escola deve se organizar para que “acolha as diversidades, promovendo, de modo intencional e permanente, o respeito à pessoa humana e aos seus direitos”³¹.

Em relação aos direitos, é no Ensino Médio que os textos legais ganham destaque, sendo relevante e necessário a discussão da Constituição Federal e, também, o Estatuto da Juventude, a Lei 12852/13. A Constituição Federal, em seu artigo 5º traz que:

Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes: [...] XV - é livre a locomoção no território nacional em tempo de paz, podendo qualquer pessoa, nos termos da lei, nele entrar, permanecer ou dele sair com seus bens; XVI - todos podem reunir-se pacificamente, sem armas, em locais abertos ao público, independentemente de autorização, desde que não frustrem outra reunião anteriormente convocada para o mesmo local, sendo apenas exigido prévio aviso à autoridade competente³².

Assim, a livre locomoção e a reunião pacífica em espaços abertos ao público tornam-se direitos de todos os cidadãos, resguardados pela Carta Magna brasileira.

Já no Estatuto da Juventude, duas diretrizes relacionam-se com o tema espaço urbano, ao dizer que:

Os agentes públicos ou privados envolvidos com políticas públicas de juventude devem observar as seguintes diretrizes: [...] V - garantir meios e equipamentos públicos que pro-

31 Brasil, BNCC, 2018, p. 463.

32 Brasil, Constituição, 1988.

movam o acesso à produção cultural, à prática esportiva, à mobilidade territorial e à fruição do tempo livre; VI - promover o território como espaço de integração³³.

Além disso, de acordo com o artigo 31 da referida lei, os jovens têm direito “ao território e à mobilidade, incluindo a promoção de políticas públicas de moradia, circulação e equipamentos públicos, no campo e na cidade”, como também têm direito ao lazer segundo artigo 29, inciso IV.

Sendo assim, a importância da abordagem desse tema em sala de aula justifica-se e faz-se necessário, visto que não só promove a interdisciplinaridade com as disciplinas de Língua Portuguesa, Literatura, Geografia e História como também promove, segundo a BNCC, a valorização do papel social que os jovens desempenham, os processos que constroem as suas identidades e o conhecimento de seus direitos.

Proposta de atividades

Como proposta, pensamos em uma sequência básica, nos moldes de Rildo Cosson (2009), visto que apenas um conto do livro será trabalhado, mas fica a critério do docente trabalhar com mais contos do livro se assim desejar. Ainda conforme Cosson, essa sequência será constituída em 4 passos, a saber: motivação, introdução, leitura e interpretação. Esses quatro passos podem ser divididos em 3 encontros com duração de 50 minutos cada.

1º encontro: Motivação

O primeiro encontro começará apresentando o tema da juventude e espaços urbanos com uma rápida atividade de sensibilização. A princípio, o docente apresentará o artigo 5º da Constituição Federal, na parte referente aos direitos de locomoção e reunião pacífica. Também apresentará o Estatuto da Juventude e alguns direitos dos jovens, como o direito ao território, à mobilidade e ao lazer.

Após isso, o docente poderá trazer alguns exemplos de espaços em imagens para que os alunos se sintam mais motivados a participar, mas não é essencial para o prosseguimento da atividade. Assim, pedirá aos alunos que falem em voz alta o que eles gostam de fazer em momentos de lazer, que lugares eles gostam de frequentar ou se precisam se locomover muito para chegar a esses lugares. Perguntar, também, aos alunos sobre a existência de espaços para lazer na cidade ou bairro em que eles moram, se eles se sentem seguros ou se já foram expulsos de algum lugar. Conforme as respostas, mostrar algumas notícias de jornais que falem sobre o fenômeno dos rolezinhos e perguntar se eles conhecem ou já participaram de algum evento desse tipo.

Depois, o docente pode apresentar a obra de arte *Santa Cruz*, do artista plástico carioca Maxwell Alexandre³⁴. Essa obra faz parte da série *Caravelas de Hoje* (2018) e mostra as condições em que o corpo negro periférico é transportado nos dias de hoje, desde as superlotações de transportes públicos ao encarceramento em viaturas policiais.

33 Brasil, Lei nº 12.852, 2013.

34 Disponível em: <https://www.facebook.com/institutoinclusartiz/photos/a.299284423885443/543353782811838/?type=3>. Acesso em: 14 mar. 2023.

Trazer essa obra para a sala de aula é interessante por fazer refletir sobre qual o lugar reservado para essas pessoas nos dias atuais e de que forma esses lugares mudaram ou não desde o período da escravidão. Perguntar aos alunos o que eles conseguem observar na obra e se eles reconhecem alguma experiência retratada nela.

Por fim, o docente poderá apresentar a charge do cartunista Angeli, intitulada “Rolezinho”³⁵, que expõe de maneira irônica a condição do policial que reprime jovens periféricos sendo, ele próprio, também, alguém da periferia.

Em sequência, levando em consideração tudo o que foi exposto, pedir aos alunos que escrevam qual a opinião deles sobre o assunto. Ao final, se possível, reservar um tempo para que os alunos leiam as opiniões que escreveram para debaterem sobre os espaços permitidos aos jovens circular e por quais jovens.

2º encontro: Introdução

O segundo encontro será reservado para a introdução do autor e do livro e para a leitura do conto em sala de aula. Nesse primeiro momento, o docente irá retomar o assunto da última aula, fazendo os estudantes lembrarem das discussões anteriores. Após isso, apresentar o conto “Rolézim”, do autor Geovani Martins e, também, o livro de contos *O sol na cabeça*, mostrando a capa do livro e as leituras que podem ser feitas entre capa e título. Se possível, levar uma imagem do autor, falando um pouco da sua trajetória como um jovem escritor da periferia, dando destaque a sua formação na Flup (Festa Literária das Periferias). Antes de iniciar a leitura do conto, perguntar aos alunos quais expectativas o título “Rolézim” desperta neles, leitores, pela maneira como a palavra está escrita. Se eles conseguem imaginar sobre o que será a história e seus personagens, tendo como referência as discussões anteriores.

Leitura

Após a introdução, pedir aos alunos que comecem a leitura do conto, individualmente, para que leiam no seu próprio tempo e para que se acostumem com o vocabulário. Se o professor sentir que os alunos estão com dificuldades, poderá fazer a leitura em voz alta em conjunto com a turma, mas é importante que a leitura seja concluída em sala de aula. Após o término da leitura, chamar a atenção para alguns elementos textuais: o tipo de narrador, o contexto de comunicação, o vocabulário utilizado e como isso influencia na oralidade da narrativa. Ao final, pedir aos alunos que pensem nas relações que eles conseguem fazer entre o texto lido e outros textos que conhecem, ou outras mídias, ou suas próprias experiências, para uma atividade a ser realizada na próxima aula.

3º encontro: Interpretação

O último encontro será dedicado para a compreensão do conto pela turma. Para isso, o professor fará uma atividade intitulada “Sucos e Teias”³⁶. Na primeira parte da

35 Disponível em: <https://outrapolitica.wordpress.com/2014/01/19/rolezinhos-tem-raizes-na-luta-pelo-espaco-urbano-diz-pesquisador/>. Acesso em: 14 mar. 2023.

36 Damiani, Trabalhando com textos no ensino superior, 2018.

atividade, conhecida como “Sucos”, será solicitado aos alunos que façam um resumo do conto que leram. Essa seria uma forma de verificar a compreensão da turma sobre o texto lido. A segunda parte, conhecida como “Teias”, será para que os alunos pensem e escrevam as relações que conseguirem fazer entre o texto lido e seu conhecimento de mundo. Ao final, eles deverão elaborar um mapa mental com todas essas informações para facilitar a visualização. Ao terminarem a atividade, os alunos poderão compartilhar com a turma as suas impressões sobre o conto lido e as relações que conseguiram fazer.

Considerações finais

Como afirmado inicialmente, essa proposta de atividade foi elaborada com o intuito de auxiliar professores na utilização de textos literários em sala de aula sem se limitar apenas ao ensino de Língua Portuguesa.

Além disso, atendendo a uma intenção mais didática, vimos a necessidade de trazer teóricos importantes da área de Literatura como os professores Edmilson de Almeida Pereira e Eduardo de Assis Duarte que explicassem alguns conceitos e definições para a literatura afro-brasileira, na tentativa de tornar essa atividade mais rica em informações para o docente que no futuro a utilizar. A literatura afro-brasileira tem ganhado cada vez mais reconhecimento e espaço em sala de aula, por essa razão, é essencial que os professores estejam atentos a essas discussões e saibam utilizar esses conceitos de forma fundamentada.

Decidimos trabalhar com a ideia das “juventudes e espaços urbanos” por ser um assunto que consegue abordar temas transversais da BNCC, como os direitos do adolescente, e ainda trazer discussões extremamente importantes sobre a formação do país, como a segregação socioespacial das pessoas negras devido ao nosso histórico colonial escravista.

Como demonstrado, é possível apresentar a literatura afro-brasileira relacionando esses temas pertinentes ao aproximar com o cotidiano dos alunos, de maneira que promova a reflexão crítica e a construção do conhecimento. Assim, para esse objetivo, apoiamo-nos na sequência didática básica de Rildo Cosson por entendermos ser um bom caminho nessa construção em etapas, com momentos reservados para apresentação do tema, leitura, discussões e, por fim, produção escrita.

Com relação à produção escrita final, utilizamos uma atividade didática que foi elaborada por uma professora da área de Educação, Dra. Magda Floriana Damiani, intitulada “Sucos e Teias”. Como a atividade tem como público alvo alunos do 3º ano do Ensino Médio, entendemos que essa produção escrita menos tradicional seria interessante para ajudar na habilidade de compreensão textual e criação de um repertório significativo materializado em mapas mentais que podem vir a ser utilizados em estudos para exames como o ENEM.

Enfim, o trabalho com a literatura afro-brasileira dentro das disciplinas ofertadas na educação básica, mais do que a fruição artística-estética de obras literárias, proporciona aos alunos um espaço de reflexão acerca da realidade brasileira. Portanto, atividades

como essa são importantes de serem trabalhadas em sala de aula a fim de promover a construção de conhecimento, senso crítico e noções de cidadania.

Referências

- ALEXANDRE, Maxwell. **Santa Cruz**. Série Caravelas de Hoje, 2018.
- ANGELI. **Rolezinho**. Boca Maldita. 16 de jan. 2014. Disponível em: <https://www.bocamaldita.com/rolezinho-por-angeli/>. Acesso em: 07 jun. 2023.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL, **Lei nº 10639**, de 10 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, n. 8, p. 1, col. 1, 2003.
- BRASIL, **Lei nº 12.852**, de 05 de agosto de 2013. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUV. Diário Oficial da União, Brasília, DF, n. 150, p. 1, col. 2, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2019.
- DAMIANI, Magda Florianiana. Trabalhando com textos no ensino superior. In: **Revista Portuguesa de Educação**, [S. l.], v. 21, n. 2, p. 139–159, 2018. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/13930>. Acesso em: 9 jun. 2023.
- DUARTE, E. Literatura afro-brasileira: um conceito em construção. In: **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, [S. l.], n. 31, p. 11–23, 2011. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/estudos/article/view/9430>. Acesso em: 7 jul. 2023.
- MARTINS, Geovani. **O sol da cabeça**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.
- PEREIRA, Edmilson de Almeida. Panorama da literatura afro-brasileira. In: **Callaloo**, v. 18, nº. 4. John Hopkins University Press, 1995.
- TEIXEIRA, Maria Antonieta; RESENDE, Damião. Juventude e o Direito à Cidade. In: **Revista Direito e Cidadania**, v. 2, n. 2, 2017. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/gtic-direitoecidadania/article/view/2935>. Acesso em: 13 jun. 2023.
- SCHMID, Christian. A teoria da produção do espaço de Henri Lefebvre: em direção a uma dialética tridimensional. Tradutores: Marta Inez Medeiros Marques; Marcelo Barreto. In: **GEOUSP Espaço e Tempo (Online)**, [S. l.], v. 16, n. 3, p. 89-109, 2012. DOI: 10.11606/issn.2179-0892.geousp.2012.74284. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/geousp/article/view/74284>. Acesso em: 21 jul. 2023.

SOBRE AS ORGANIZADORAS

Adriana Cristina Aguiar Rodrigues – é professora adjunta de Literatura no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL/UFAM) e no curso de Letras – Língua e Literatura Portuguesa da Faculdade de Letras na Universidade Federal do Amazonas (UFAM). É graduada em Letras, Língua Portuguesa, pela Universidade do Estado do Amazonas (2011), mestra em Letras, Estudos Literários, pela Universidade Federal do Amazonas (2013), doutora em Teoria e História Literária pela Universidade Estadual de Campinas (PPGTHL/UNICAMP). Desenvolve pesquisas relacionadas, principalmente, aos seguintes temas: Literatura e Estudos Pós-Coloniais; Literatura, História e Memória; Literaturas africanas; Literatura angolana; e Estéticas angolanas contemporâneas. E-mail: adrianaaguiar@ufam.edu.br

Edla Cristina Rodrigues Caldas – possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (2003), mestrado em Educação pela Universidade Federal do Amazonas (2009) e doutorado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (PPGE/UFSCar). Atualmente é professora adjunta na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas (FACED/UFAM). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação de Adultos, atuando principalmente nos seguintes temas: privação de liberdade, socioeducação e juventude; gestão democrática, gestão escolar, participação, políticas públicas e projeto político-pedagógico. Pesquisadora do Grupo de Estudo e Pesquisa Juventude, Educação e Trabalho na Amazônia (JETAM), integrante do grupo de pesquisa CNPQ Núcleo de Investigação e Práticas em Educação nos espaços de restrição e privação de liberdade. Integrante do Grupo de Pesquisa CNPq Práticas Sociais e Processos Educativos. E-mail: edlacristina@ufam.edu.br

Nicia Petreceli Zucolo – é graduada em Letras pela Universidade Federal de Santa Maria (1995), mestre em Sociedade e Cultura na Amazônia pela Universidade Federal do Amazonas (2005) e doutora em Letras - Literatura Portuguesa - pela Universidade de São Paulo (2014), com bolsa FAPESAM. Realizou estágio pós-doutoral (2021) no Pós-Lit (UFMG), sob supervisão da Professora Doutora Constância Lima Duarte. Professora do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Amazonas (PPGL/UFAM), desenvolve pesquisas sobre os seguintes temas: literatura de autoria feminina; literatura afro-brasileira; literatura contemporânea em língua portuguesa; violência, poder e gênero; relações entre ficção, história e memória; memória e testemunho. É membro do GEPELIP e lidera o Grupo de Pesquisa Relações de gênero, poder e violência em literaturas de língua portuguesa, ambos certificados pela UFAM.

Providence Bampoky – é pesquisadora bolsista do Projeto de pesquisa “Literaturas e Culturas Indígena, Afro-brasileira e Africana no Ensino Básico no Estado do Amazonas: práticas leitoras”, vinculado ao Programa HUMANITAS CTI FAPEAM/UFAM. Possui Graduação em Licenciatura em Letras Português pela Universidade Cheikh Anta Diop de Dakar UCAD/Senegal (2009), Mestrado em Letras – Es Lettres DEnseignement/Section Portugais (2011) pela mesma instituição. Mestra em Letras Teoria e Estudos Literários pela Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho (UNESP/Campus São José do Rio Preto) (2017), com ênfase em História, Cultura e Literatura. É egressa do doutorado em Teoria e História Literária no Instituto de Estudos da Linguagem, pela Universidade de Campinas (PPGTHL/UNICAMP) (2022), com pesquisa apoiada pelo CNPq, tendo enfoque no discurso da tradição e da modernidade na literatura marfinense e angolana. Tem experiência na área de literatura francesa e tradução Francês/Português. Foi membro do Coletivo Raízes – São Paulo. Integrante do projeto “África na Literatura” (financiado pela Secretaria Municipal de Cultura de São Paulo).

SOBRE AUTORAS E AUTORES

Allison Marcos Leão da Silva – é doutor em Letras: Estudos Literários – Literatura Comparada, pela Universidade Federal de Minas Gerais (2008), mestre em Sociedade e Cultura na Amazônia pela Universidade Federal do Amazonas (2002) e graduado em Pedagogia pela mesma instituição (2000). É professor Associado da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), atuando no curso de graduação em Letras (cadeiras de Literatura Brasileira e Teoria da Literatura) e no Programa de Pós-Graduação em Letras e Artes (PPGLA/UEA). Foi professor da Educação Básica por 15 anos. Colidera, com a Profa. Dra. Luciane Páscoa, o Grupo de Pesquisas em Memória Artística e Cultural do Amazonas (MemoCult), que atua nas linhas de pesquisa: “Arquivo, memória e interpretação” e “Teoria, crítica e processos de criação”. No MemoCult, dirige a Segunda Oficina Laboratório Editorial, selo da Editora da UEA, além de desenvolver projetos sobre arquivos literários na Amazônia e processos de criação de escritores amazonenses.

Bianca Cristina Vieira da Costa – é graduada em Letras – Língua e Literatura Portuguesa – pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Desenvolveu as Iniciações Científicas “Um estudo sobre a inscrição da erótica feminina na poesia de Ana Cristina Cesar” e “As representações do negro na literatura afro-brasileira: um estudo sobre Úrsula, de Maria Firmina dos Reis”. Seus interesses de pesquisa abrangem os campos de Literatura Afro-Brasileira, poesia de autoria feminina e estudos culturais em perspectiva pós-colonial. Entre 2019 e 2021, trabalhou na Editora da UEA. Também possui publicações pela Editora Urutau, Mapeamento de Pesquisa BRAVA, Ruído Manifesto e Editora da UEA. Atualmente, é mestranda no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Amazonas (PPGL/UFAM), na linha de pesquisa Literatura, Cultura e Sociedade, e é membro do grupo de pesquisa Relações de Gênero, Poder e Violência em Literaturas de Língua Portuguesa. Currículo Lattes disponível em: <https://lattes.cnpq.br/2510759682725119>. E-mail: bianca.costa@ufam.edu.br

Cacio José Ferreira – é professor adjunto do Programa de Pós-Graduação em Letras na Universidade Federal do Amazonas (PPGL/UFAM) e doutor e mestre em Literatura pela Universidade de Brasília (UnB). Possui graduação em Língua e Literatura Portuguesa e Japonesa pela mesma instituição e especialização em Linguística Aplicada pela Faculdade da Terra de Brasília (FTB).

Daniela Maria Segabinazi – é doutora em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Graduada em Letras e Direito pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ). É professora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL/UFPB) e dos Cursos de Graduação em Letras

(presencial e a distância) da UFPB. Líder do Grupo de Pesquisa Estágio, Ensino e Formação Docente (GEEF - <http://www.ufpb.br/geef>) e membro do Grupo de Trabalho Literatura e Ensino da ANPOLL. Tem experiência na área de ensino de literatura, estágios de literatura, literatura infantil e juvenil, com pesquisa nos seguintes temas: literatura infantil e juvenil, literatura e ensino, literatura brasileira contemporânea e formação de professores.

E-mail: dani.segabinazi@gmail.com

Ediane Cruz Mendes – é mestranda do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Amazonas (PPGL/UFAM). É licenciada em Letras – Língua e Literatura Portuguesa – pela Universidade do Estado do Amazonas-UEA (2017) e especialista em História, Cultura Africana e afro-brasileira, pelo Instituto Federal de Educação do Amazonas – IFAM (2019). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa, Literatura e Artes. E-mail: edianemendes34@gmail.com

Elaine Pereira Andreatta – pesquisa narrativas femininas em espaços de privação de liberdade. É doutoranda em Linguística Aplicada na Universidade Estadual de Campinas (PPGLA/UNICAMP), mestre em Estudos Literários pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM), especialista em Ensino-Aprendizagem de Língua, pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ-RS) e graduada em Letras pela mesma universidade. É professora na Universidade do Estado do Amazonas (UEA), bolsista da FAPEAM (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas) e membro dos Grupos de Pesquisa GEEF-UFPB (Grupo de Pesquisa, Estágio e Formação Docente), GEPPPE-UEA (Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas e Educação) e Nós-Outros: Linguagem, Memória e Direitos Humanos- IEL/ UNICAMP.

Elen Karla Sousa da Silva – é pesquisadora em estágio pós-doutoral no Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Estadual do Maranhão (PPGL/UEMA), doutora em Estudos de Literatura pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), mestra em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), licenciada em Letras pela Universidade Estadual do Maranhão. Pesquisa a literatura negro-feminina brasileira contemporânea. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/1872075310106458>. Orcid – <https://orcid.org/0000-0003-3304-1469>. E-mail: elenuema@gmail.com

Emanuelle Antunes Valente – é professora da rede municipal de educação de Manacapuru, região metropolitana de Manaus, capital do Amazonas. Mestre em Letras e Artes pela Universidade do Estado do Amazonas (PPGLA/UEA). Especialista em Literatura Brasileira pela Faculdade UNINA. Licenciada em Letras – Língua e Literatura Portuguesa – pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Integrante do grupo de Pesquisa em Estudos Comparados, Crítica e Africanidades. (GEPECCA). Cofundadora da Academia de Literatura e Artes de Manacapuru (ALAM). E-mail: emanuelle.valente1998@gmail.com

Fátima Maria da Rocha Souza – é doutoranda em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (PPGLA/UNICAMP), mestre em Letras - Literatura Brasileira (UFC) e especialista em Escrita e Criação (UNIFOR). É professora do Ciclo Básico da Escola Superior de Tecnologia da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), onde coordena o projeto de extensão *Práticas Leitoras* (PROEX/UEA) desde 2019, desenvolvido com bolsistas do Núcleo de Estudos Superiores de Presidente Figueiredo (NESPFI/UEA), do Centro de Estudos Superiores de Itacoatiara (CESIT), da Escola Normal Superior (ENS) e da Escola Superior de Tecnologia (EST), em parceria com a Rede Cachoeiras de Letras de Bibliotecas Comunitárias do Amazonas. Em 2021, atuou na coordenação executiva dos projetos culturais Memória Viva: 20 anos da Biblioteca Comunitária Paulo Freire e Formação de Agentes Culturais da Comunidade Cristo Rei e na coordenação geral do projeto cultural Criação da Rede de Bibliotecas Comunitárias de Presidente Figueiredo. Currículo Lattes disponível em: <http://lattes.cnpq.br/4271764063399306>. E-mail: fmndsouza@uea.edu.br

Fernanda Gallo – é historiadora, mestre em Estudos Étnicos e Africanos (UFBA), doutora em Antropologia Social (UNICAMP), com estágio de pós-doutorado em Teoria e História Literária (PPGTHL/UNICAMP), onde desenvolveu pesquisa sobre os escritores moçambicanos Ungulani Ba Ka Khosa e João Paulo Borges Coelho, com bolsa FAPESP. É organizadora do livro *Breve Dicionário das Literaturas Africanas* (2022) e co-organizadora do livro *A obra literária de João Paulo Borges Coelho: Panorama crítico* (2022).

Júlia Lima Rocha – graduada em Letras-Língua e Literatura Portuguesa pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM), mestranda do programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Amazonas (PPGL/UFAM) na área de Estudos Literários. É membro do Grupo de Pesquisa Relações de gênero, poder e violência em literaturas de língua portuguesa.

Laís de Oliveira Moreira – é graduada em Direito pelo Instituto Vianna Júnior (2015) e Letras Português/Literatura pela Universidade Federal de Viçosa (2022). Atualmente é mestranda em Estudos Literários no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Amazonas (PPGL/UFAM).

Luciana Priscila dos Santos Carneiro – é doutoranda e mestre em Literatura e Cultura pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Graduada em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa, pela Universidade Federal da Paraíba (2013). Bolsista CAPES de Doutorado, vinculada ao PPGL-UFPB e ao Grupo de Pesquisa MOZA (Moçambique e Africanidades), cadastrado no CNPq e certificado pela UFPB. Email: lucianapriscilasc@gmail.com

Maicol Barbosa Brito – é mestrando em Letras – Estudos Literários – no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Amazonas (PPGL/UFAM) e graduado em Letras - Língua e Literatura Portuguesa – pela UFAM (2022). Atua como professor EAD e redator/revisor *freelancer* de textos digitais. É membro do grupo de pesquisa Relações de Gênero, Poder e Violência em Literaturas de Língua Portuguesa

e cofundador do projeto *Pense Drag*. Currículo Lattes disponível em: <http://lattes.cnpq.br/3254119418592707>. E-mail: maicol.brito@ufam.edu.br

Maria Luiza Germano de Souza – possui graduação em Letras – Língua e Literatura Portuguesa (2002) e em Geografia (2006) pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM), especialização em Literatura Brasileira Moderna e Pós-Moderna (2004) e mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia (2010) pela mesma universidade. É egressa do doutorado em Literatura pelo Programa de Pós-Graduação em Literatura da Universidade de Brasília (Pós-Lit/UnB). É professora adjunta de Língua Portuguesa na Universidade Federal do Amazonas, atuando nas áreas de literatura brasileira e portuguesa, estágios supervisionados e prática de ensino em literatura. É membro dos seguintes grupos de pesquisa: Grupo de Pesquisa Relações de Gênero, Poder e Violência em Literatura de Língua Portuguesa; Grupo de Estudos e Pesquisas em Literatura de Língua Portuguesa (GEPELIP); e Grupo de Estudos da Metáfora e Pesquisas em Língua e Literatura de Expressão Amazônica (GREMPLEXA).

Renata Beatriz B. Rolon – é professora associada da Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Realizou estágio pós-doutoral na Universidade de Brasília (UnB), com bolsa Capes. É doutora em Letras - Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa, pela Universidade de São Paulo (USP) e mestre em Estudos Literários, pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Letras e Artes (PPGLA/UEA). Lidera o grupo de Pesquisa em Estudos Comparados, Crítica e Africanidades (GEPECCA). É, ainda, professora colaboradora no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação no Instituto Superior de Ciências da Educação do Sumbe (ISCED), Angola. E-mail: rrolon@uea.edu.br

Sávio Roberto Fonseca de Freitas – é professor associado 2 de Literaturas de Língua Portuguesa no Departamento de Letras do CCAE-UFPB (Campus IV-Mamanguape) e do PPGL-UFPB (Campus I-João Pessoa). Graduado em Letras pela Faculdade de Filosofia do Recife (2001), especialista em Literatura Brasileira (2003) e mestre em Teoria da Literatura pela Universidade Federal de Pernambuco (2006). É também doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPB, Campus I - CCHLA, João Pessoa, na área Literatura e Cultura, linha de pesquisa Memória e Produção Cultural. Desenvolveu Estágio de Pós-Doutorado em Literaturas Africanas de Língua Portuguesa no PPGL-UFPB (2014-2016), no PPGLEV -UFRJ (2018-2019) e no PPGLL-UFAL (2019-2020). No PPGL-UFPB, orienta pesquisas na Área de concentração Literatura, Teoria e Crítica, linha de pesquisa de Estudos Africanos e Afro-brasileiros. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Teoria da Literatura, Literatura Afro-brasileira e Literaturas Africanas em Língua Portuguesa, atuando principalmente nos seguintes temas: mimese, poesia, ficção, estudo das representações culturais e de gênero nas literaturas de língua portuguesa. É, ainda, líder do Grupo de Pesquisa MOZA (Moçambique e Africanidades), cadastrado no CNPq e certificado pela UFPB. Tem interesse em pesquisas sobre literaturas

africanas de língua portuguesa e literatura afro-brasileira, principalmente a produção literária de autoria feminina. E-mail: savioroberto1978@yahoo.com.br

Stéfane de Almeida dos Santos – é graduada em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). É graduanda em Letras – Língua Portuguesa – pelo Instituto Federal da Paraíba (IFPB) e pós-graduanda, em nível de Especialização, em Literatura e Ensino pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN). É também mestranda em Letras pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal da Paraíba (PPGL/UFPB). É membro do Grupo de Pesquisa Estágio, Ensino e Formação Docente (GEEF/UFPB). E-mail: stefanemsp@hotmail.com

Teresa Maciel Ferreira – é graduada em Letras – Língua e Literatura Portuguesa – pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e mestranda no Programa de Pós-Graduação em Letras e Artes da Universidade do Estado do Amazonas (PPGLA/UEA). É membro dos grupos de pesquisa Memória Artística e Cultural do Amazonas (MemoCult), na UEA, e Relações de Gênero, Poder e Violência em Literatura de Língua Portuguesa, na UFAM. Trabalhou como revisora e supervisora de revisão textual na Editora Valer (Manaus, Amazonas). Possui textos acadêmicos e literários publicados em livros e revistas.

Título: Literaturas africanas e literatura afro-brasileira: práticas leitoras para a sala de aula

Organização: Adriana Cristina Aguiar Rodrigues, Edla Cristina Rodrigues Caldas, Nícia Petreceli Zucolo, Providence Bampoky

Autores: Adriana Cristina Aguiar Rodrigues, Allison Leão, Bianca Vieira, Cacio José Ferreira, Daniela Maria Segabinazi, Ediane Mendes, Edla Cristina Rodrigues Caldas, Elaine Pereira Andreatta, Elen Karla Sousa da Silva, Emanuelle Antunes Valente, Fátima Maria da Rocha Souza, Fernanda Gallo, Júlia Lima Rocha, Laís de Oliveira Moreira, Maicol Barbosa, Maria Luiza Germano de Souza, Nícia Petreceli Zucolo, Renata Beatriz B. Rolon, Stéfane de Almeida dos Santos, Teresa Maciel Ferreira.

Projeto gráfico: Nepan Editora

Design da capa: Marcelo Ishii

Produção editorial e diagramação: Marcelo Ishii

Tipologia: Calisto MT 13/18

Número de páginas: 207

