

LITERATURA AFRO-BRASILEIRA NA SALA DE AULA: FRUIÇÃO, DEBATE CRÍTICO E FORMAÇÃO CIDADÃ

Data de aceite: 01/12/2023

Ana Paula Teixeira Porto

Luana Teixeira Porto

Em diversas épocas, a literatura ocupa-se em construir identidades de personagens que representam sujeitos singulares, apresentando seus costumes, religião, cultura e valores de acordo com particularidades de seus povos e traços inerentes a minorias (sexuais, raciais e de gênero) das quais fazem parte. Além disso, retrata individualidades e formas de relações pessoais institucionalizadas em contextos sociais e históricos específicos. Isso se associa à perspectiva de que, como instituição social, a literatura é um produto da cultura e de realidades sociais com os quais dialoga ou dos quais emerge.

Através da literatura, a identidade de sujeito e de nação, por exemplo, tem sido fortalecida de forma a revitalizar o papel do texto artístico enquanto instrumento profícuo de reflexão sobre a sociedade e a história de forma a redimensionar

uma posição ética, política e cidadã. Ainda aponta leituras de determinados momentos da história de um espaço regional ou nacional, de um grupo social, de determinados eventos, sem se reduzir a um valor instrucional. Literatura não é pretexto para nada, ensina Lajolo (1982), defendendo que não deveria ser usada para ensino de regras gramaticais, de ensinamentos morais, por exemplo. É obra de arte, tem valor por si só, porque está situada no campo do deleite estético.

O texto literário permite isso porque se ocupa da artisticidade de sua linguagem, cujos traços – de ritmo, ritmo, seleção vocabular, combinações sintáticas, etc – conduzem o leitor a experiências únicas de fruição estética. Esta, tão diversa quanto os temas e os olhares que a literatura contempla -, possibilita o prazer da leitura, o estranhamento do leitor e a abertura para mundos possíveis que instigam a sensibilidade de quem lê. Ao instigar, incita a reflexão, a formação e, em algumas experiências, a ação.

Nesse contexto, a literatura afro-brasileira tem assumido uma relevante função e a ela cabe uma singular atenção que se inicia por sua própria compreensão. Compartilhando com a perspectiva de Duarte (2008, p. 22), define-se literatura afro-brasileira aquela que cumpre o papel de

edificar, no âmbito da cultura letrada produzida pelos afro-descendentes, uma escritura que seja não apenas a sua expressão enquanto sujeitos de cultura e de arte, mas que aponte o etnocentrismo que os exclui do mundo das letras e da própria civilização. Daí seu caráter muitas vezes marginal, porque fundado na diferença que questiona e abala a trajetória progressiva e linear da historiografia literária canônica.

No rol dessa produção, a literatura afro-brasileira contemporânea – entendida como a construída a partir de 1980 – encontra fertilidade em vários campos. Em relação à quantidade de obras, porque há um número representativo de escritores que fomentam a produção de contos, poemas, romances. Nos séculos XIX e XX, embora houvesse produções, elas eram quantitativamente menos expressivas. Maria Firmina dos Reis, Machado de Assis, Lima Barreto, Cruz e Souza são algumas referências nesse sentido e que, com exceção de Machado de Assis, tiveram com pouco destaque na historiografia nacional. Pelo menos na historiografia ensinada e cultuada em instituições educacionais.

Há também uma visibilidade maior: graças ao trabalho de editoras, como Mazza Edições (fundada em 1981), Padê Editoria (criada em 2015) e Malê (constituída em 2015), e publicações específicas destinadas a publicações da literatura afro, como a série *Cadernos Negros*¹ e o site LiteroAfro – Portal de Literatura Afro-brasileira². Por um lado, o avanço é positivo porque dá acesso das obras e autores ao público, por outro também mostra que o mercado editorial alternativo é necessário numa lógica em que editoras tradicionais pouco se ocupam da publicação dessa literatura. Notável, sob esse ângulo de visão, as ocultas relações de poder que se impõem na disseminação da literatura afro-brasileira, que, como se fosse uma produção de menor valor, não tem as mesmas possibilidades de outras literaturas, com raras exceções obviamente circunscritas a autores que, após muitas resistências, conseguiram romper esse limiar de circulação e suas obras.

Sob a visibilidade, cabe pontuar que há nesse processo outro elemento importante: eventos acadêmicos e escolares que dão maior vazão a essa literatura. Contudo, é relevante mencionar que muitos deles surgem após a obrigatoriedade da educação das relações étnico-raciais em 2003³, o que indica que a legislação foi propulsora dessa demanda e não necessariamente um movimento cultural de ampliação da formação cidadã em escolas e faculdades.

1 Publicação seriada, com mais de 40 edições – de periodicidade anual, *Cadernos Negros* foi criada em 1978, por iniciativa do grupo Quilombhoje.

2 Esse portal, vinculado ao Curso de Letras da UFMG, tem, em sua página em uma rede social, mais de sete mil seguidores. Publica artigos, resenhas, textos literários, apresentação de autores. Pode ser acessado, de forma livre e gratuita, em sua página oficial: <http://www.letras.ufmg.br/literaafro/>

3 Referência à lei 10.639, que traz a obrigatoriedade do estudo da cultura e da histórica de povos afrodescendentes e indígenas no currículo escolar.

As premiações⁴ – embora ainda poucas e bastante atreladas a padrões conservadores, masculinos e brancos – destacam a singularidade de textos dessa seara da literatura e constituem outro elemento de disseminação da literatura afro-brasileira. No principal prêmio literário brasileiro, o Prêmio Jabuti, de 2000 a 2022, na categoria ficção apenas duas obras de escritores afro foram premiadas: *Torto Arado*, de Itamar Vieira Júnior, em 2020 e *O avesso da pele*, de Jeferson Tenório, em 2021. Isso, no entanto, não indica que homens e mulheres negros não sejam bons escritores, apenas assinala a resistência que a literatura afro-brasileira ainda enfrenta.

Contudo, a ampliação de leitores dessa literatura é contínua. Impulsionada pela disseminação de obras na internet, pelos eventos, pelo acervo literário distribuído pelo Ministério da Educação a escolas públicas nos quais títulos da literatura afro-brasileira já se fazem presente, há um trânsito maior dos textos, chegando a um universo maior de leitores. Existe ainda um outro nicho de leitores, os especializados, da academia, que produzem estudos críticos, pois pesquisas de conclusão de graduação, mestrado e doutorado têm se mostrado mais recorrentes na seleção de objetos e autores da literatura afro-brasileira. Resenhas em jornais e revistas de grande circulação têm explorado obras da literatura afro-brasileira também.

Partindo-se desses apontamentos, cabe ressaltar que

No alvorecer do século XXI, a literatura afro-brasileira passa por um momento extremamente rico em realizações e descobertas, que propiciam a ampliação de seu corpus, tanto na prosa quanto na poesia, paralelamente ao debate em prol de sua consolidação acadêmica enquanto campo específico de produção literária – distinto, porém em permanente diálogo com a literatura brasileira *tout court*. (DUARTE, 2008, p. 11)

Nesse processo de consolidação da produção literária afro-brasileira, textos de Conceição Evaristo, Cristiane Sobral, Miriam Alves, Cuti, Marcelino Freire, entre outros, são exemplares dessas conjecturas: aliam a fruição estética à composição de identidades, ressignificação de culturais, revisões da história. Apesar dessas qualidades inerentes a seus textos, um espaço importante de formação cidadã e leitora precisa ser repensado e qualificado: a escola. Nela a literatura afro-brasileira precisa estar cada vez mais presente, encantar mais leitores e ressignificar a história literária brasileira, oportunizando que outros nomes e obras sejam objeto de práticas mediadoras de leitura.

Considerando esses pressupostos, este capítulo objetiva inicialmente tecer algumas reflexões acerca da inserção da literatura afro-brasileira nas escolas, a partir referências a marcos legais e a desafios. Em seguida, contempla uma proposição, de caráter prático, a qual visa a situar alternativas para que essa literatura possa ser explorada como objeto de debate, fruição e formação cidadã na educação básica. Nesse sentido, apresenta

⁴ Pesquisa de mestrado de Emanoeli Ballin Picoletto (2017) mostra que o Prêmio Jabuti, na categoria ficção, no século XXI (2000-2016) revela um perfil claro de autores cujas obras são premiadas: homens brancos, de alta escolaridade, provenientes do sudeste e com vários títulos prévios em distintos gêneros, além de seus textos serem publicados por grandes editoras de amplitude nacional.

seqüências didáticas, centradas em textos da literatura afro-brasileira contemporânea como objetos centrais de leitura.

Literatura afro-brasileira na escola

A história e a cultura afrodescendente que se consolida no Brasil é marcada por vários processos que precisam ser analisados não só pela importância da história da constituição das nações colonizadas por portugueses no continente e a violência imposta nos diversos espaços em que a lógica imperialista se impôs, mas também que necessidade de compreensão da história do processo de colonização, aculturação e violência na história. Esta muitas vezes é (re)conhecida pelo trabalho de escritores, cujas obras se constituem como documento de barbárie – no sentido de registrarem a violência desde o período colonial a qual a comunidade negra brasileira foi submetida.

A história e a produção literária assinalam que a escravidão/exploração do negro no Brasil iniciou no período colonial e suas cicatrizes ainda se verificam até hoje. Trata-se de uma violência moral, cultural, física e psicológica (ALBUQUERQUE; FILHO, 2006). Os colonos europeus justificaram a escravidão por meio do argumento de que os negros eram selvagens e sem civilização. Maria Firmina dos Reis, no romance *Úrsula* (1958), primeiro romance abolicionista escrito por uma mulher negra maranhense, traz relatos da personagem mãe Susana, e esse contexto literário remonta esse passado histórico sombrio.

Com esse papel de reflexão, denúncia e exposição de um “outro” olhar sobre a história, a literatura afro-brasileira tem ressignificado a cultura, a história e a própria literatura. Alinhando valor literário, diálogo crítico com a história, representação da identidade negra, essa literatura tem um valor político e social. Ela supre uma lacuna secular no processo educacional, histórico e político brasileiro que relegaram à invisibilidade as contribuições dos povos afrodescendentes à constituição da nação, subjugando-os a visões construídas por outros que não exteriorizam suas vozes. Conhecer a cultura, a história e a arte desses povos é oportunizar a todos um necessário olhar a partir da escuta a vozes de negros e negras que desde a colonização foram vítimas de imposições culturais, sociais do homem branco. Segundo Oliveira e Júnior,

Inserir a cultura africana e afrodescendente na escola representa não só uma conquista do Movimento Negro e dos estudiosos do tema ao longo dos últimos anos, mas de toda a população brasileira, além de favorecer a educação como um todo, pois devido ao modo silenciado que se configurou com a ausência dessa discussão, muito da riqueza cultural do Brasil foi perdida, pouco explanada e/ou pouco conhecida, o que ocasionou em reflexões negativas acerca das relações étnico-raciais nas escolas (OLIVEIRA; JÚNIOR, 2012, p. 2)

É importante pontuar que a inserção da cultura africana e afrodescendente e especialmente da literatura afro-brasileira nas escolas ampara-se em marcos legais que foram fundamentais no sentido de exigência dessa abordagem, embora isso não se traduza, efetivamente, em mudanças nas práticas escolares. São vários documentos nesse sentido, como mostra a ilustração a seguir:

<i>Documento</i>	<i>Importância</i>
Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988	Estabelecimento de igualdade entre homens e mulheres; definição de racismo como “crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei”
Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 Ementa: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.	Obrigatoriedade de o currículo escolar contemplar “aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira”, sendo obrigatório “o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena”, conforme alteração dada pela Lei nº 11.645, de 2008).
Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003 Ementa: 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.	Inserção da obrigatoriedade de discussão nas escolas da participação dos negros na história e cultura na nação brasileira, o que indica que componentes de Arte, Literatura e História devem corresponder a esse propósito.
Lei 11.645, de 10 de março de 2008 Ementa: Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 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 Indígena”.	Explicitação de da obrigatoriedade de o currículo contemplar o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena, especialmente no âmbito de “educação artística e de literatura e história brasileiras.”

Quadro 1 – Marcos legais da cultura afro nas escolas

Fonte: elaboração das autoras (2023)

As leis nº 9.394 e nº 10.639 são importantes marcos que explicitam a regulamentação do artigo 5º da Constituição ao indicar claramente a proibição de discriminação a dois povos: afrodescendentes e indígenas. É um avanço na medida que tornam obrigatória uma abordagem que deveria, sempre, ter sido objeto de aprendizagem nas escolas, dada a presença dessas culturas desde o período colonial. Tardamente, mas fundamentais, essas legislações buscam trazer necessárias mudanças no currículo escolar de forma a tentar um “equilíbrio” no estudo dos povos que formam a identidade nacional.

A nº 9.394 é um marco histórico por ser trazer a primeira referência ao estudo das relações étnicas e raciais, e suas alterações assinalam a tentativa de construção de uma nova perspectiva curricular nas escolas, com clareza de conteúdos a serem inseridos.

Quanto à lei nº 10.639, trata-se de um novo passo em prol da diversidade cultural das escolas, como outra medida de caráter prescritivo a ser observado pelas instituições de ensino. Contudo, ainda é importante pontuar que,

Transcorrida mais de uma década da promulgação da Lei 10. 639/2003, a implementação dos conteúdos de história e cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar se constitui um desafio para muitos docentes da educação básica, sobretudo porque ainda é comum o direcionamento eurocêntrico dos currículos e dos livros didáticos, o que faz com que os conteúdos estabelecidos por essa Lei sejam discutidos nas escolas apenas em alguns momentos, a exemplo das datas comemorativas. Isso faz com que tais conteúdos não se encontrem implementados no currículo escolar. (CHAGAS, 2027, p. 95)

Além disso, ao identificar que especialmente os componentes de Arte, Literatura e Histórica devem abordar, em seus currículos, essas questões, tem-se o incentivo à disciplinarização como se “o tema escolar” fosse mais importante para algumas áreas, quando é essencial que todas façam um trabalho pedagógico coletivo voltado à formação multicultural e a valorização das contribuições de povos indígenas e afrodescendentes. Nessa esteira, ao indicar apenas três componentes, a legislação nacional camufla a ideia de que é dever de todos contemplarem visões não apenas europeias e coloniais, mas nacionais e decoloniais da formação da nacional.

No âmbito desse movimento e valorização da cultura, da arte e da história afro-brasileira, surgem ainda no final de 1990 os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs que expressam com maior clareza a valorização do caráter pluralista de formação do povo brasileiro com contribuição de indígenas, negros e brancos. Com caráter orientativo, asseguram importância “ao conhecimento e à valorização de características étnicas e culturais de diferentes grupos sociais que convivem no território nacional” (BRASIL, 1998, p. 121). Assim, reconhecem o pluralismo na formação da nacionalidade brasileira e apostam em temas transversais como forma de explorar essas questões na construção do exercício da cidadania.

Em perspectiva de formulação de uma base nacional, em 2018, a aprovação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, que amplia as perspectivas sociais, éticas e educacionais dos PCNs, fortalece o ensino por competências e habilidades em distintos campos. Insere fatores importantes como a valorização da diversidade de saberes e vivências culturais, as quais se expressam em três fundamentos: igualdade, diversidade e equidade. Reforça o documento a importância da educação das relações étnicas e raciais, expressando um “compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos – como os povos indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes” (BRASIL, 2018, p. 15-16). Ainda é relevante esclarecer que

A forma como a Educação Étnico-Racial está contemplada na BNCC, visa atender as determinações jurídicas, porém, os conteúdos abordados nos componentes não promovem práticas integradoras entre seus pares, contradizendo o que está exposto no início do documento. (SILVA, 2020, p. 8)

Apesar de haver lei federal brasileira que aponte a necessidade de abordagem da cultura africana nas salas de aula na Educação Básica e das bases curriculares também sinalizarem a presença do tema, não se pode assegurar que a simples menção regulamentar implique leitura adequada dos textos literários que tematizam e problematizam a cultura, a história e arte afro-brasileira, tampouco que as narrativas e poesias literárias afro-brasileiras serão de fato compreendidas pela sua natureza e especificidade. Uma natureza que extrapola a capacidade inventiva, própria de grande parte da literatura ocidental, e põem em relevo história, violência, cultura e uma leitura crítica do processo colonial.

Logo, não é possível dissociar, nessa literatura, o texto e o contexto, e esse viés político e histórico que marca a literatura africana, como nos exemplos indicados na análise dos textos de escritores angolanos, leva-nos a pensar em uma proposta de leitura que possa inter-relacionar abordagem estética e conteúdo crítico-social das narrativas apresentadas. Em estudo sobre os impactos dessas regulamentações, Mattos (2003) identifica o distanciamento, nas práticas escolares, do que as leis apontam e propõe quatro medidas de enfrentamento desse descompasso:

[...] abordagem da história da África no mesmo nível de profundidade com que se estuda a história europeia e suas influências sobre o continente americano; a segunda passa por historicizar o processo de racialização dos negros nas Américas, em suas relações com a memória da escravidão, e suas implicações em termos de definição de direitos civis nos países do continente; a terceira, incorporar, à formação de professores, a historiografia mais recente sobre a história da escravidão no Brasil; e, por fim, a quarta, de forma mais incisiva, incorporar à formação de professores do ensino fundamental as novas pesquisas que abordam, historicamente, experiências concretas de criação e de transformações culturais identitárias, na experiência da diáspora africana (Mattos, 2003, p. 127-136).

No campo específico da literatura afro-brasileira, para esta seja amplamente discutida e possa contribuir para a formação cidadã, ela precisa ser trabalhada na escola, ser lida por professores e alunos, o que traz desafios. Acerca deste, três mostram-se elementares: o acervo literário nas bibliotecas escolares; o acesso a materiais didáticos; e a formação docente.

Em relação ao acervo literário da produção afro-brasileira, cabe pontuar que ela precisa estar presente nas escolas. Assim como o conjunto de obras de escritores brancos que está disponível nas bibliotecas, obras de autoras e autores negros e referenciais da história e da cultura afro-brasileira e africana devem estar disponíveis a professores e alunos, em quantidade adequada e com atualização periódica. O acesso a essas bibliografias é fator essencial para estudo da cultura, da literatura, da arte e da história

dos povos afrodescendentes. Ainda outro precisa ser observado também quanto à autoria: autores negros de estudos científicos devem compor a lista do acervo, “negreando” a ciência feita no Brasil.

No que tange ao acesso de materiais didáticos que se centram da literatura afro-brasileira, cabe pontuar inicialmente que eles são fundamentais não apenas como instrumento pedagógico, mas como acesso a textos literários. Com limitações de recursos didáticos para fomento de práticas de leitura na escola, os livros didáticos são ainda a principal fonte dessas práticas. São, em muitas escolas, o único material que professores e alunos dispõem. Contudo, esses materiais apresentam lacunas. De acordo com Munanga (2005), os manuais escolares raramente tiveram a representatividade do negro e do índio. Os educadores conscientes sabem que “a história da população negra quando é contada no livro didático é apresentada apenas do ponto de vista do ‘outro’ e seguindo uma ótica humilhante e pouco humana” (MUNANGA, 2005, p. 16, grifos do autor). Por isso, quando esses sujeitos aparecem nos livros, é comum a caricatura e a estereotipia, como aponta o estudo de Pires (2002) em análise de livros didáticos de Língua Portuguesa para o 4º do ensino fundamental.

Em linha de raciocínio semelhante quanto à representação do negro em materiais didáticos, Oliveira (2004) identifica uma velada política do branqueamento na sociedade nacional ao preconizar e difundir exclusivamente a estética e os valores da cultura branco-ocidental, o que resulta no silenciamento de outros, entre os quais os afrodescendentes.

Concorda-se com Souza quando afirma que a “história da literatura no ocidente sempre invisibilizou a contribuição de povos não europeus, tanto no protagonismo nas histórias, com o intuito de negar e esconder suas identidades para subjugar e manter sob a condição de subalterno os povos que estavam sob seu domínio” (SOUZA, 2019, s.p.) Tais lógicas precisam ser distorcidas com a presença de materiais didáticos que: coloquem os povos afrodescendentes como sujeitos da história e da cultura; valorizem a identidade desses povos sem um viés caricatural; insiram a literatura afro-brasileira como objeto de estudo; promovam reflexões críticas sobre a cultura dos povos afrodescendentes.

No campo da leitura literária, quando há bibliotecas escolares, raros são os textos da literatura afro-brasileira presentes para estudo de autores, obras. Poucos exemplares, que inviabilizam a leitura do mesmo texto a todos os alunos. Desatualização e precariedade de acervo, bem como de sua manutenção. Esse cenário, comum ainda a escolas brasileiras, especialmente as da rede pública, acentua, em primeiro lugar, o difícil acesso dos alunos à leitura literária, pois em muitos contextos a escola é a única fonte de acesso ao livro. Em segundo, torna ainda mais distante o texto afro-brasileiro de leitores em formação.

A formação de professores também é elemento essencial para que a “vida” da literatura na escola, com práticas de leituras adequadas, prospere na formação de leitores e na construção da cidadania. O primeiro elemento importante desse processo é a formação do professor-leitor: aquele que lê literatura. Por mais óbvio que isso pareça, nem sempre

isso se consolida na formação do professor de literatura que, assim como outros, tem muitas vezes jornadas intensas de trabalho que dificultam a leitura contínua de obras, como as recém-lançadas, que nem sempre são acessíveis à compra dado o contexto social de professores.

A isso se acrescenta a ideia de que o hábito e o prazer da leitura identificados no perfil docente são fundamentais para estimular também nos alunos o gosto pela leitura literária. Conforme explica Lajolo (apud SILVA, 1998, p. 18)

se a relação do professor com o texto não tiver um significado, se ele não for um bom leitor, são grandes as chances de que ele seja um mau professor. E à semelhança do que ocorre com ele, são igualmente grandes os riscos de que o texto não apresente significado nenhum para os alunos, mesmo que eles respondam satisfatoriamente a todas as questões propostas.

Mas ser um bom leitor ainda é insuficiente. É preciso investir na formação acerca de práticas mediadoras de leitura: como explorar a literatura em sala de aula para que ela não seja apenas uma tarefa, uma obrigação, algo sem sentido? Nesse âmbito, a leitura literária precisa ser tratada com algo que, além do prazer despertado no aluno-leitor, faça sentido para uma leitura mais ampla no sentido de significar algo para sua formação, propor questionamentos que promovam sua formação e sua reflexão. Enfim, a leitura de literatura precisa ser amparada em um encantamento pelo texto e em um hábito para toda a vida, além do espaço escolar.

A formação continuada de professores é fundamental para essa articulação. Revistar as práticas, reconhecer novas metodologias de trabalho com o texto na sala de aula, identificar critérios de seleção de textos, atualizando as listas de leitura. Tudo isso é essencial e não se faz, de forma plena, apenas na graduação. A formação precisa ser contínua, pois, além disso, a cada ano tanta literatura surge, a cada década novas demandas de leitura se apresentam metodologias surgem, o que também requer do professor uma atualização.

Proposições: literatura afro na sala de aula

Considerando a importância de a literatura afro-brasileira ser amplamente inserida no cotidiano escolar, durante o ano letivo – e não apenas no mês da consciência negra – propõe-se um roteiro de leitura das obras narrativas e poéticas da literatura afro-brasileira, associadas a leituras de outros objetos artísticos, de modo a equilibrar a perspectiva de abordagem estético, história e social dos textos literários – objetos centrais das proposições de leitura na educação básica – anos finais do ensino fundamental e ensino médio. A proposta consiste em apontar os seguintes elementos, que podem ser adaptados para distintos contextos escolares da Educação Básica, tendo-se em vista também os regulamentos dessa etapa formativa:

Quadro 1 – Roteiro de proposições

Tema gerador	• Temática central explorada na leitura dos objetos selecionados
Objetivo central	• Objetivo geral da sequência de atividades, com foco na leitura, na formação cidadã e na perspectiva decolonial
Etapa da educação básica	• Indicação dos anos finais do ensino fundamental ou ensino médio para os quais a proposta se adéqua
Competências e habilidades de acordo com a BNCC	• Indicação de competências e habilidades que se adéquam à sequência didática e ao objetivo geral
Sequência didática	• Descrição das sugestões de atividades práticas na sala de aula, com exploração de recursos diversos, assim como metodologias variadas
Avaliação	• Sugestão de processos de avaliação das atividades

Fonte: elaboração das autoras (2023)

Importante registrar dois aspectos centrais: a escolha de textos literários e a sequenciação didática. Quanto ao primeiro, cumpre destacar a opção por textos curtos, como contos e poemas, uma vez que permitem a leitura oral comentada em sala de aula; por textos disponíveis em publicações na rede, para que todos possam lê-los de forma mais acessível; por autores contemporâneos cujas obras são de qualidade artística singular e com temas afins ao contexto da afrocultura brasileira.

Em relação à sequência didática, alguns elementos são pressupostos básicos que as fundamentam tanto do ponto de vista teórico-crítico quanto metodológico: a perspectiva decolonial, a leitura interdisciplinar e as metodologias ativas, como sistematizado na ilustração a seguir:

Figura 1 – Fundamentação da sequência didática



A proposição apresentada tem como tema gerador violências sofridas por mulheres negras no contexto brasileiro, observadas a partir da voz feminina em narrativas de Conceição Evaristo e de dados estatísticos provenientes de pesquisas sobre essa realidade. A delimitação do tema ampara-se na perspectiva de que mulheres negras são, em comparação com mulheres brancas, muito mais propensas a violência verbal, sexual, física, simbólica, patrimonial.

O objetivo geral dessa proposta é despertar o senso crítico para desigualdades e discriminações vividas por mulheres, especialmente as mulheres negras, sensibilizando para o contexto destas como forma de compreensão da realidade que enfrentam e das alternativas de prevenção à violência e à discriminação.

A etapa a que se destina a prática é 8º e 9º anos do ensino fundamental ou 1º ano do ensino médio, uma vez que nessa fase formativa os alunos já devem ter familiaridade com a leitura literária de conto e habilidade de reflexão sobre temas como a violência a partir de ângulos diversos, o que possibilita um olhar comparativo sobre diferentes objetos de leitura.

Quanto a competências específicas da área de Linguagens a serem desenvolvidas, destacam-se nos anos finais do ensino fundamental:

Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais. (...) Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação. (...) 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. (BRASIL, 2018)

As competências específicas do componente de Língua Portuguesa para os anos finais do ensino fundamental são:

(EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.

(EF69LP47) Analisar, em textos narrativos ficcionais, as diferentes formas de composição próprias de cada gênero, os recursos coesivos que constroem a passagem do tempo e articulam suas partes, a escolha lexical típica de cada gênero para a caracterização dos cenários e dos personagens e os efeitos de sentido decorrentes dos tempos verbais, dos tipos de discurso, dos verbos de enunciação e das variedades linguísticas (no discurso direto, se houver) empregados, identificando o enredo e o foco narrativo e percebendo

como se estrutura a narrativa nos diferentes gêneros e os efeitos de sentido decorrentes do foco narrativo típico de cada gênero, da caracterização dos espaços físico e psicológico e dos tempos cronológico e psicológico, das diferentes vozes no texto (do narrador, de personagens em discurso direto e indireto), do uso de pontuação expressiva, palavras e expressões conotativas e processos figurativos e do uso de recursos linguístico-gramaticais próprios a cada gênero narrativo.

(EF69LP51) Engajar-se ativamente nos processos de planejamento, textualização, revisão/edição e reescrita, tendo em vista as restrições temáticas, composicionais e estilísticas dos textos pretendidos e as configurações da situação de produção – o leitor pretendido, o suporte, o contexto de circulação do texto, as finalidades etc. – e considerando a imaginação, a estesia e a verossimilhança próprias ao texto literário. (BRASIL, 2018)

No Âmbito do ensino médio, como competências específicas da área de Linguagens, selecionam-se:

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.

Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re) construir produções autorais individuais e coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas. (BRASIL, 2018)

Em relação a habilidades, salientam-se:

(EM13LP01) 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 situações.

(EM13LP27) Engajar-se na busca de solução para problemas que envolvam a coletividade, denunciando o desrespeito a direitos, organizando e/ou participando de discussões, campanhas e debates, produzindo textos reivindicatórios, normativos, entre outras possibilidades, como forma de fomentar os princípios democráticos e uma atuação pautada pela ética da responsabilidade, pelo consumo consciente e pela consciência socioambiental.

(EM13LP30) Realizar pesquisas de diferentes tipos (bibliográfica, de campo, experimento científico, levantamento de dados etc.), usando fontes abertas e confiáveis, registrando o processo e comunicando os resultados, tendo em vista os objetivos pretendidos e demais elementos do contexto de produção,

como forma de compreender como o conhecimento científico é produzido e apropriar-se dos procedimentos e dos gêneros textuais envolvidos na realização de pesquisas. **(BRASIL, 2018)**

Para tanto, a sequência didática é sugerida da seguinte forma. A primeira atividade consiste na motivação para discussão do tema norteador e leitura literária, com questionamentos, feitos pelo professor acerca dos conceitos de discriminação; violência e tipos de violência; desigualdades entre mulheres brancas e negras. O docente deve estimular a reflexão e a busca de informações, indicando palavras-chave para busca de informações na internet, em site de notícias e reportagens.

Em seguida, a proposição consiste em construção de uma nuvem de palavras com expressões-chave que caracterizam, em geral, o universo da mulher negra brasileira. Cada aluno pode construir a sua nuvem, valendo-se de sites e plataformas para a criação on-line das nuvens. Sugerem-se as seguintes ferramentas, todas gratuitas, mediante criação de cadastro: <https://www.mentimeter.com/pt-BR/features/word-cloud>, <https://infogram.com/pt/criar/nuvem-de-palavra>, <https://pt.venngage.com/features/criar-nuvem-de-palavras>.

A terceira atividade consiste na leitura oral do conto “Maria”, de Conceição Evaristo, o qual está disponível no portal <http://www.letras.ufmg.br/literafro/24-textos-das-autoras/925-conceicao-evaristo-maria>. Essa leitura pode ser feita pelo professor, que trabalhando a entonação, pode despertar ampla atenção discente com a escuta e compreensão oral da narrativa.

Finalizada a leitura oral do conto, chegam-se a dois momentos de exploração do texto. O primeiro consiste em reconhecer o contexto do conto de Conceição Evaristo, o qual foi publicado na antologia *Olhos d’água*, cuja capa do livro pode ser apresentada aos alunos. Indagações sobre as relações do título do livro com o conto podem ser feitas, assim como uma abordagem geral acerca da obra. Os alunos podem ser convidados a buscar, em site de busca da internet, referências sobre a autora, procurando saber quem é, quando começa a escrever e por que escreve, quais temas aborda. Atividades, portanto, centradas na contextualização da obra e da autora, visando à introdução da literatura afro-brasileira como um dos eixos de conhecimento.

O segundo momento de apreciação do conto reporta-se tanto do ponto de vista formal quanto temático, com abordagem que pode ser oral ou escrita. Propõem-se questões como estas: Por que o conto tem o título “Maria”? A que esse nome remete? Qual temática é contemplada na narrativa? Quem conta a história e como conta? Qual é o momento de maior tensão? Como se constrói o desfecho da história? Que relações o conto estabelece com acontecimentos reportados em notícias publicadas em jornais e sites informativos?

O próximo momento da sequência consiste em uma consulta na internet com filtro notícias sobre estes temas: violência contra mulher; empregabilidade da mulher negra; escolaridade de mulher negra; duplo trabalho exercido por mulher negra; feminicídio de mulheres negras. Outros enfoques podem ser arrolados nessa busca. A partir das

informações coletadas pelos alunos, segue-se a exposição oral dos dados, visando a uma ampla discussão e um cotejo entre realidade e ficção.

Em seguida, na quinta atividade, procede-se ao cotejo entre a história narrada no conto e os dados encontrados na consulta on-line. Essa etapa pode ser conduzida por meio de um debate organizado a partir destas questões: Que dados as notícias mostram? O que eles revelam sobre a condição da mulher negra brasileira? Que aproximações entre eles e o conto podem ser construídas?

A sexta proposição consiste na elaboração de cartaz de campanha sobre os temas arrolados na discussão anterior. É necessário destacar que, ao explorar o gênero cartaz, caracterização, linguagem, objetivos do gênero devem ser de conhecimento prévio do aluno, em práticas educativas que fomentem o estudo do gênero para que a produção dos alunos seja adequada ao contexto de produção e circulação. Os cartazes podem ser feitos em duplas, com exploração de ferramentas da plataforma Canva, cujo acesso, mediante cadastro gratuito, pode é feito no site <https://www.canva.com/> Os cartazes devem ter o objetivo de instruir os leitores, informando-os sobre os enfoques propostos e chamando a atenção para ações necessárias de prevenção à violência e à discriminação a mulheres negras.

Depois de revisados os cartazes e feitas adequações que professor e alunos julgarem necessárias, eles devem ser publicados nas redes sociais da escola, de forma gradativa de acordo com o planejamento do grupo, a fim de ampliar a disseminação de informações e ações fundamentais no combate à violência contra mulheres negras. Devem ser solicitados comentários e compartilhamento das publicações, visando a maior alcance de público-leitor dos cartazes.

Por fim, a avaliação da sequência de atividade pode estar pautada em critérios, como: nível de aprofundamento de leitura do conto; pesquisa consistente acerca dos temas, considerando-se os dados coletados e as fontes selecionadas; produção do cartaz (nível de informação, estratégias de influência e persuasão dos leitores, design gráfico, adequação de linguagem ao gênero).

Considerando-se esse roteiro, que é simples e com uso de recursos das tecnologias digitais acessíveis, tem-se a implementação de metodologias ativas, centradas no protagonismo discente e no professor como mediador de leituras. Os questionamentos propostos estão centrados na reflexão crítica dos leitores, levando-os a uma ação cidadão de mobilização da comunidade, nas redes sociais, quanto aos temas que a literatura afro-brasileira de Conceição Evaristo explora tão bem. Espera-se que a sequenciação otimize a leitura prazerosa também a todo o grupo, dando sentido ao objeto central – o conto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao se encerrar a discussão deste capítulo, algumas observações são necessárias. Quanto à sugestão de prática de leitura, acredita-se que o roteiro possa servir de ponto de partida para uma proposta de formação leitora que assuma também um papel político e ético na abordagem da cultura afro. As opções de leitura e seu desenvolvimento indicam posicionamentos e visões, teóricas, críticas e ideológicas. Se o objetivo é transformar o currículo numa dinâmica antirracista e humana, a leitura da literatura afro-brasileira também é essencial, assim como o que se faz com ela na sala de aula.

Para tanto, em primeiro lugar, o mediador da prática leitora deve oportunizar espaço para a literatura afro-brasileira como objeto artístico de valor a ser cultuado na escola, dando a ele legitimidade, compreendendo seu contexto de produção, assim como desenvolvendo sequências didáticas inovadoras. A proposta busca ser uma alternativa de resistência da literatura afro-brasileira em referenciais didáticos, porque estes ainda carecem de abordagem mais ampla dessa literatura.

Ao oportunizar a leitura dos textos literários indicados, tem-se uma valorização de um outro lado da história literária, da história nacional e da cultura: o de preservar a memória e a identidade dos povos negros. E essa busca também deve ser uma busca de todos que não querem ver repetidas histórias de dominação e opressão, por aqueles que também não querem assistir passivamente a um processo de esquecimento do imperialismo português sobre contextos vulneráveis, como os africanos.

Atuar na formação leitora em uma perspectiva que possa revelar o quanto a arte pode contribuir para uma formação intercultural e politizada é tarefa que se impõe na atualidade, para evitar que novos processos escravistas possam se perpetuar com novas roupagens, novas sistemáticas de comunicação. Isso porque “A literatura continua a ser a via privilegiada para a expressão desse descontentamento, embora muitos dos autores em causa acabem por não se afastar tanto do poder como inicialmente pretendiam ou como nós possamos ser induzidos a acreditar” (VENÂNCIO, 1992, p. 9)

Diante disso, há a necessidade de apresentar, conhecer e socializar outros discursos, na perspectiva do contrapoder, para que possamos entender que a função dada pelos escritores e intelectuais angolanos à literatura é a de um instrumento de registro histórico e linguístico e de perpetuação cultural do país assim como de denúncia e contestação de regimes de opressão vivenciados nesse espaço.

Outrossim, a defesa da leitura de textos afro-brasileiros na sala de aula faz-se necessária para a formação intercultural do leitor, tomada de posicionamento político sobre processos (de)coloniais e ainda como artefato cultura capaz de contribuir para se evitar práticas de esquecimento e desmemória acerca de processos coloniais impostos pelo regime imperialista português. Promover práticas leitoras com esse intuito é ainda ampliar a dimensão da literatura que assume um papel de resistência à dominação e aculturação europeia em defesa de um país democrático, multicultural e antirracista.

Dessa forma, com forma de sistematização das reflexões propostas neste capítulo, duas questões são chave para finalmente encerrar a discussão: negritar o currículo e afrolettrar a formação escolar. O primeiro aspecto refere-se à construção de um currículo mais heterogêneo no sentido de fazer circular e refletir sobre diferentes perspectivas. Negrejar é intensificar a contribuição de negros e negras na formação escolar, movendo o status único historicamente dados ao paradigma tradicional – branco, eurocêntrico, conservador.

O segundo associa-se a uma necessária intensificação do contato com olhares afros e da leitura de obras da literatura afro-brasileira, em prol de uma formação letrada calcada no reconhecimento de particularidades que afligem os sujeitos negros, no aprofundamento de questões importantes, como racismo e preconceito; na compreensão da importância de pensamento e atitudes antirracistas; no conhecimento de vivências de histórias de pessoas negras; na valorização da história, da cultura, da linguagem, da arte dos povos afrodescendentes; na cidadania como objetivo final de formação escolar.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Wlamyra R. de; FILHO, Walter Fraga. **Uma história do negro no Brasil**. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNS. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12657-parametros-curriculares-nacionais-5o-a-8o-series>. Acesso em: 28 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 28 out. 2023.

CHAGAS, Waldeci Ferreira. História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica da Paraíba. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 79-98, jan./mar. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/KFVY38qTQ55qnVLx55sj7kh/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 24 nov. 2023.

DUARTE, Eduardo de Assis. Literatura afro-brasileira: um conceito em construção. <https://periodicos.unb.br/index.php/estudos/article/view/9430/8332>

LAJOLO, M. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, Refina (Org). **Leitura em Crise na Escola: as alternativas do professor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

MATTOS, Hebe Maria. O Ensino de História e a luta contra a discriminação racial no Brasil. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (Org.). **Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

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

OLIVEIRA, Beatriz de Sá; JÚNIOR, Henrique Antunes Cunha. A importância da lei federal nº10.639/003. **Revista África e Africanidade**, v.16, nº17, fev./mai.2012

OLIVEIRA, A. G. de. O silenciamento do livro didático sobre a questão étnico-cultural na primeira etapa do Ensino Fundamental. 2004. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/040/40coliveira.htm>> Acesso em: 30 out. 2023.

PICCOLOTTO, Emanoeli Ballin. **Prêmio Jabuti e os romances premiados no século XXI: diálogos e intersecções**. 2017. 117f. Dissertação (Mestrado em Letras – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões). Frederico Westphalen, 2017.

PIRES, Susan. **Representações de gênero em ilustrações de livros didáticos**. 2002. 158f. Dissertação (Mestrado em Letras – Universidade Federal do Rio Grande do Sul). Porto Alegre, 2002.

SILVA, Ezequiel T. da. **Elementos de pedagogia da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

SILVA, Clesivaldo da. A educação étnico-racial na base nacional comum curricular: invisibilidade ou promoção de uma educação antirracista? **Anais da XXV EPEN - Reunião Científica Regional Nordeste da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (2020)**. Disponível em: http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/20/6739-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf Acesso em: 21 out. 2023.

SOUZA, Wagner Silva de. O perverso reflexo do racismo na Literatura Brasileira. 2019. Disponível em: <https://biblio.cartacapital.com.br>. Acesso em: 12 nov. 2023.

VENÂNCIO, José Carlos. **Literatura e poder na África Lusófona**. José Lisboa: Ministério da Educação. Instituto de Cultura e Língua Portuguesa, 1992.