

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**  
**FACULDADE DE LETRAS**  
**PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS**

ELIÉVERTON CRISTIANO DOS SANTOS

***POEMAS PARA LER COM PALMAS, DE EDIMILSON DE ALMEIDA***  
**PEREIRA: uma proposta de letramento literário e racial nas aulas de Língua**  
**Portuguesa e Literatura do Ensino Fundamental**

Belo Horizonte

2023

ELIÉVERTON CRISTIANO DOS SANTOS

***POEMAS PARA LER COM PALMAS, DE EDIMILSON DE ALMEIDA  
PEREIRA: uma proposta de letramento literário e racial nas aulas de Língua  
Portuguesa e Literatura do Ensino Fundamental***

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos

Linha de pesquisa: Estudos Literários

Orientador: Prof. Dr. Evaldo Balbino da Silva

Belo Horizonte

2023

S237p

Santos, Eliéverton Cristiano dos.

Poemas para ler com palmas, de Edmilson de Almeida Pereira [manuscrito]  
: uma proposta de letramento literário e racial nas aulas de Língua Portuguesa  
e Literatura do Ensino Fundamental [manuscrito] / Eliéverton Cristiano dos  
Santos. – 2023.

1 recurso online (122 f. : il.) : pdf.

Orientador: Evaldo Balbino da Silva.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Linha de Pesquisa: Estudos Literários.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais,  
Faculdade de Letras

1. Pereira, Edmilson de Almeida. Poemas para ler com as mãos – Teses.  
2. Brasil. [Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003] – Teses. – 3. Letramento –  
Teses. 4. Literatura – Estudo e ensino – Teses. 5. Leitura – Teses. 6. Negros  
na Literatura - Teses. I. Silva, Evaldo Balbino da. II. Universidade Federal de  
Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD : 807



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO - MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

### **FOLHA DE APROVAÇÃO**

**"POEMAS PARA LER COM PALMAS", DE EDIMILSON DE ALMEIDA PEREIRA:  
UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO LITERÁRIO E RACIAL NAS AULAS DE  
LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**ELIÉVERTON CRISTIANO DOS SANTOS**

Dissertação de Mestrado defendida e aprovada, no dia **30 de outubro de 2023**, pela Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação - Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito para obtenção do grau de **Mestre em LETRAS**, área de concentração **LINGUAGENS E LETRAMENTOS**, constituída pelos seguintes professores:

**Prof<sup>a</sup>. Aline Alves Arruda**

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas

**Prof. Henrique Rodrigues Leroy**

UFMG

**Prof. Evaldo Balbino da Silva - Orientador**

UFMG

Belo Horizonte, 30 de outubro de 2023.



Documento assinado eletronicamente por **Evaldo Balbino da Silva**,  
**Vice-diretor(a) de centro**, em 31/10/2023, às 15:06, conforme horário oficial de  
Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro](#)

[de 2020.](#)



Documento assinado eletronicamente por **Henrique Rodrigues Leroy, Professor do Magistério Superior**, em 31/10/2023, às 21:14, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Aline Alves Arruda, Usuário Externo**, em 06/11/2023, às 12:07, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

[https://sei.ufmg.br/sei/controlador.php?acao=documento\\_imprimir\\_web&acao\\_origem=arvore\\_visualizar&id\\_documento=2933486&infra\\_sistema...](https://sei.ufmg.br/sei/controlador.php?acao=documento_imprimir_web&acao_origem=arvore_visualizar&id_documento=2933486&infra_sistema...) 1/2  
06/11/2023, 16:26 SEI/UFMG - 2716985 - Folha de Aprovação



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufmg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **2716985** e o código CRC **ADD94146**.

**Referência:** Processo nº 23072.263090/2023-02 SEI nº 2716985

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço à vida e à possibilidade de existir e à resistência de caminhar contra as tempestades de terríveis mares sociais, históricos, culturais, políticos e existenciais.

À minha mãe por todo o amor, o modelo e o exemplo de persistência; sua garra e vontade de vencer e de viver, que me inspiram diariamente. Ao meu pai, por ter permitido que eu o conhecesse mais profundamente no amor, na amizade, no cuidado com minha mãe e no incentivo a vencer.

Ao meu marido, Christopher, por sempre ter me incentivado a fazer este mestrado. Sem seu estímulo, eu não estaria aqui. Agradeço pelo caminho, lindo sob um forte sol, mas percorrido juntos, na casa que construímos nesse caminhar.

Aos meus irmãos, Johnny e Elisângela, duas pontas da existência familiar, por estarem ao meu lado, pelo afeto, pelo cuidado, por perguntarem se estava tudo bem, por incentivarem, por cuidarem de mim, mesmo quando longe dos olhos, mas perto do meu selvagem coração.

Aos meus amigos Laércio e Luiz, por mergulharem comigo nos mares calmos e bravios. À querida Aline, por ser ouvido, apoio e refúgio nas dúvidas e ansiedades. À querida Adalgiza, pela vida compartilhada em tantos momentos dessa jornada. Ao Gustavo, pela escuta acolhedora, amparo e orientação.

Aos meus colegas de mestrado da turma 7, pelas vivências, trocas e experiências. Obrigado pelo caminhar e por tornar o percurso menos árduo. Em especial, ao Vavá, à Solange e à Claudiele, por me fortalecerem pelo simples fato de existirem.

À Escola Municipal Florestan Fernandes, por ser uma escola educadora e que me estimula a construir uma educação transgressora, mais justa e igualitária. À direção, à coordenação pedagógica, aos colegas professores e aos demais funcionários da escola, por compartilharem comigo reflexões e ideais.

Aos estudantes, para quem leciono, os quais, por suas experiências e pela vida que compartilhamos cotidianamente, me inspiram a propor percursos pedagógicos que os formem leitores e sujeitos críticos na sociedade em que vivemos.

Ao Prof. Dr. Evaldo Balbino da Silva, por ter acreditado em mim, por me direcionar e, ao mesmo tempo, me permitir encontrar o meu caminho; por compreender as inconstâncias da vida, compartilhar delas comigo, como orientador e amigo, com generosidade, humanidade e acolhimento.

Ao PROFLETRAS por me permitir iniciar uma nova trajetória de construção de saberes.

Aos professores do Profletras da UFMG por compartilharem saberes e contribuírem para um melhor fazer docente em meu dia a dia.

A todos os professores e professoras da minha trajetória escolar, que me ajudaram a ler o mundo criticamente.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes, por investir na qualificação e aperfeiçoamento acadêmico dos profissionais da educação básica.

A todos os que, direta ou indiretamente, contribuíram para mais essa conquista no meu percurso acadêmico e como professor.

A cada negro e negra brasileiro, que vence hoje comigo esta batalha e que tem sua/nossa história refletida neste trabalho. A este meu/nosso povo, este trabalho aqui devolvo.

Compreendera que sua vida, um grão de areia lá no fundo do rio, só tomaria corpo, só engrandeceria, se se tornasse matéria argamassa de outras vidas. Descobrira também que não bastava saber ler e assinar o nome. Da leitura era preciso tirar outra sabedoria. Era preciso autorizar o texto da própria vida, assim como era preciso ajudar a construir a história dos seus.

Conceição Evaristo. *Ponciá Vicêncio* (2003)



## RESUMO

O presente trabalho focaliza a maneira como os textos literários produzidos por autores negros brasileiros são negligenciados no processo de ensino de Língua Portuguesa e Literatura na formação dos estudantes na educação básica. Além disso, analisa a presença e as representações dos negros na literatura, no cânone literário nacional e na escolarização da literatura. O objetivo principal refere-se à proposição, a partir da obra literária *Poemas para ler com palmas*, de Edimilson de Almeida Pereira, de caminhos para a construção de atividades didáticas para o desenvolvimento de um letramento literário e racial nas aulas de língua portuguesa do Ensino Fundamental. Desse modo, a pesquisa busca explorar o potencial que os textos literários produzidos por autores negros têm de suscitar reflexões que apontam para a construção de práticas pedagógicas não racista e antirracistas, sem reduzir o texto literário à discussão meramente temática, mas, contemplando todos os aspectos, inclusive estéticos do texto e, por intermédio do texto literário, construir proposições didáticas que visem à estruturação de um processo de letramento literário e racial. As reflexões desenvolvidas na pesquisa pretendem possibilitar que, nas aulas de Língua Portuguesa e Literatura, estudantes tenham acesso a textos diversos, de diferentes autores, sobretudo de autores negros, e possam ressignificar positivamente a presença e as representações do negro na literatura. Aos professores, intenta-se que tenham um material que os inspire a construir práticas de letramento literário, com a compreensão de que a literatura deve ter lugar privilegiado na formação escolar dos estudantes e, ao mesmo tempo, tenham instrumentos para a construção de práticas pedagógicas não racistas e antirracistas.

Palavras-chave: Letramento literário. Letramento racial. Identidade. Lei 10.639/2003. Literatura negra/afro-brasileira.

## ABSTRACT

The present work focuses on how literary texts produced by black Brazilian authors are neglected when teaching Portuguese language and literature to students in elementary school. Moreover, this work analyses the presence and representations of black people in literature, the national literary canon, and literature education. The main objective refers to the proposition, from the literary work *Poemas para ler com palmas*, by Edimilson de Almeida Pereira, of paths for building teaching activities to develop literary and racial literacy in the Portuguese language classes of Primary Education. Thus, the research explores the potential that literary texts produced by black authors have of eliciting reflections that point to the construction of non-racist and antiracist educational practices without reducing the literary text to a mere thematic discussion, but encompassing all aspects of the text, including the aesthetic ones and, through the literary text, build didactic propositions aimed at structuring a process of literary and racial literacy. The reflections developed in this research aim to enable students, in Portuguese language and literature classes, to access diverse texts by different authors, especially black authors, and to positively resignify the presence and representation of blacks in literature. It is intended that teachers have materials to inspire them to build practices of literary literacy, understanding that literature must have a privileged space in the schooling of students and, at the same time, offer instruments for building non-racist and antiracist educational practices.

Keywords: Literary literacy. Racial literacy. Identity. Law 10.639/2003. Black/Afro-Brazilian Literature.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Capa do livro <i>Poemas para ler com palmas</i> .....	77
Figura 2: Print do biografia de Edimilson de Almeida Pereira no Portal Literafro .....	79
Figura 3: Print do jogo da memória sugerido para a realização da aula .....	81

## LISTA DE VÍDEOS

Vídeo 1: “Chico Rei em Movimento: Episódio 3 - Congada” .....	76
Vídeo 2: “Documentário e reportagem sobre a capoeira no Brasil” .....	76
Vídeo 3: “Curta! Danças Regionais - Jongo - Monique Pereira” .....	85
Vídeo 4: “Câmara Rio Reportagem Especial #28 - Intolerância Religiosa - 16.03.2022” .....	87
Vídeo 5: “Vissungo - fragmentos da tradição oral - Confra Filmes 2009” .....	90

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>13</b>
<b>1. ABRINDO CAMINHOS NAS ENCRUZILHADAS DA LITERATURA</b> .....	<b>21</b>
1.1. A literatura e seu papel humanizador .....	21
1.2. A educação das relações étnico-raciais e os documentos oficiais .....	27
1.3. A necessidade de práticas pedagógicas não racistas e antirracistas nas aulas de Língua Portuguesa e Literatura .....	33
1.4. Presença e algumas representações do negro na “Literatura Brasileira” .....	37
1.5. Reflexões sobre o conceito de literatura afro-brasileira e/ou negro-brasileira e a importância dessa produção literária nas aulas de Língua Portuguesa e Literatura .....	46
1.6. <i>Poemas para ler com palmas</i> , de Edimilson de Almeida Pereira: um caminho possível para a leitura de escritores negros na escola .....	56
<b>2. DECIFRANDO AS GINGAS DO TEXTO: A LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA E PRÁTICAS DE LETRAMENTOS</b> .....	<b>59</b>
2.1. Letramento e letramento literário .....	59
2.2. A leitura e a leitura literária na escola .....	63
2.3. O racismo e a necessidade de práticas de letramento racial crítico .....	68
2.4. Apresentação da sequência didática de letramento literário e racial .....	74
<b>3. EU, PROFESSOR, NO CENTRO DA RODA: REFLEXÕES E ANÁLISE A PARTIR DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA</b> .....	<b>93</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>115</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>118</b>

## INTRODUÇÃO

Atuo como professor de Língua Portuguesa e Literatura, nas redes públicas e privadas, no Ensino Fundamental e Médio, há 15 anos. Nesse período, tenho visto que o trabalho com literatura nas aulas de Língua Portuguesa tem, em geral, se restringido ao cânone literário, a fragmentos de obras canônicas trazidas dentro dos manuais didáticos, sem a estruturação de um trabalho consistente com o texto literário e sem se conseguir fazer com que o estudante se torne um leitor literário.

Veem-se, prioritariamente, o uso de textos canônicos, alguns dos quais, muitas vezes, aparecem desconectados da realidade social dos estudantes. Tenho percebido, em minha prática docente e no diálogo constante com outros professores, que textos de autores negros, indígenas, mulheres e outros sujeitos vistos social e historicamente como periféricos têm sido negligenciados nas aulas de Língua Portuguesa na educação básica. Tal fato demonstra que os professores, em sua prática, nem sempre têm conseguido conectar a literatura à sociedade. Além disso, textos literários têm sido, recorrentemente, utilizados nos livros didáticos e em muitos materiais preparados pelos docentes para motivar um trabalho com elementos estruturais da língua, são tratados como meros textos, como quaisquer textos, fato que faz com que os elementos literários, tais como aspectos estéticos e temáticos, fiquem em segundo plano.

Ademais, entendo que é necessário possibilitar que os estudantes, desde o Ensino Fundamental, acessem os textos literários em sentido amplo. É fundamental, sobretudo, que se compreenda que a literatura é imprescindível na formação dos estudantes; ela é, para eles, um direito inalienável. Nesse sentido, o direito dos alunos de acesso à literatura e de serem formados leitores literários não lhes pode ser furtado. Entretanto, não apenas se deve fornecer aos alunos instrumentos para fruição estética dos textos. É possível e importante que os alunos possam, tanto a partir desses elementos estéticos dos textos, quanto também a partir de seus elementos temáticos, refletir sobre o mundo que os cerca e sobre questões urgentes do tempo em que vivem. Entendo sobremaneira que no século XXI, momento em que tantos discursos de ódio e intolerância têm ganhado visibilidade e público, em que comportamentos preconceituosos, racistas, misóginos, sexistas, xenófobos têm sido tão difundidos no mundo, é importante que a literatura, na educação básica, cumpra o seu papel humanizador e, nesse sentido, ela é fator de confirmação dos

sujeitos na sua humanidade, a partir das reflexões que os textos literários podem proporcionar.

Quando se pensa na realidade da educação pública brasileira, em que grande parte dos estudantes é composta por crianças e adolescentes pobres, negras, periféricas, entender o papel humanizador da literatura é imprescindível, pois em meio a tantos bens sociais e culturais que são negados a esses alunos, a literatura pode ser um mecanismo de ruptura crítica das amarras sociais impostas a tais indivíduos. Discutir textos de autores negros, por exemplo, apresentar histórias, personagens, vozes e trajetórias com as quais os estudantes se identifiquem pode ser um caminho para que, além de se lerem os textos literários, discutam-se questões importantes, como o racismo e as relações étnico-raciais, e se construam reflexões sobre o ser negro e periférico na sociedade contemporânea.

Compreendo, portanto, que a literatura pode ser um dos recursos que se tem à disposição para se construir o combate a ideologias racistas, contribuindo-se para o desenvolvimento de uma perspectiva educacional antirracista. Sendo, pois, a literatura essa fonte inspiradora, é possível, desejável e necessário que, nas aulas de Língua Portuguesa e Literatura, a partir dos textos literários, se estructurem projetos de letramento literário e racial.

Uma vez que a instituição escolar ainda está distante da construção de práticas de letramento literário e que a literatura, quando está presente, é relegada a um papel coadjuvante, isto é, vista como mero acessório, perdida dentro da aula de português, torna-se importante que a escola assuma sua responsabilidade de ensinar o literário e de proporcionar a iniciação dos estudantes à leitura, à fruição e a reflexões sobre a estética, temática, questões históricas, sociais e políticas, a partir da obra literária.

Pretende-se, com essa pesquisa, desenvolver atividades de leitura e de letramento literário a partir da obra *Poemas para ler com palmas*, do escritor negro contemporâneo Edimilson de Almeida Pereira, e, a partir dela, adentrar no universo estético e temático da obra de um autor negro, o qual, assim como tantos outros, busca ressignificar a memória, a cultura, a trajetória e a história dos povos negros no Brasil. Edimilson, como outros autores negro-brasileiros, a partir da demonstração do corpo negro, corpo-palavra, das imagens literárias construídas, das vozes negras que ecoam nos textos, busca ressignificar o ser negro e o reconhecer-se negro.

Assim sendo, o presente trabalho se justifica por pretender fornecer a professores de Língua Portuguesa um instrumento teórico-pedagógico para assumirem de forma definitiva a importância do letramento literário em sua prática docente. Aos estudantes, além de estimular a concretização do direito que estes têm à literatura e de serem formados como leitores literários, pretende-se proporcionar que eles sejam também formados e educados para a diversidade racial, para que, a partir dos textos literários, possam construir reflexões de modo a reconhecer a identidade negra, construir uma identidade negra positiva e ressignificarem seus próprios referenciais identitários. Por isso, essa pesquisa proporá e defenderá práticas de letramento literário e racial, de modo a contribuir para a construção de práticas educacionais não racistas e antirracistas<sup>1</sup> nas aulas de Língua Portuguesa e Literatura.

Para a estruturação deste trabalho será utilizado como corpus literário o livro *Poemas para ler com palmas*, de Edimilson de Almeida Pereira, e, para o seu desenvolvimento e a sua ancoragem teórica, a pesquisa utilizará os conceitos de literatura, letramento, letramento literário, letramento racial, racismo, identidade e epistemicídio.

Para desenvolver a pesquisa, será feita uma conceituação de Literatura. Construir uma definição sobre ela não é algo simples, mas será feito para se explicitarem as concepções de literatura a partir das quais serão estruturadas as reflexões e análises deste trabalho. Buscar-se-á em Antonio Candido (2011) a ideia de literatura como direito humano e a noção de que a literatura tem um papel humanizador e de que ela é fator de humanização. Com este objetivo, investigarei outras obras de Candido e buscarei também obras de outros autores como Calvino (2009), Barthes (2004), Todorov (2009), Cosson (2020), Bakhtin (1997) e Cuti (2010), para a construção de nossa noção de literatura.

Em seguida, se recorrerá ao conceito de Letramento, desenvolvido por Magda Soares (2009), por meio do qual ser letrado indica que o indivíduo não apenas sabe ler e escrever, mas consegue fazer o uso da leitura e da escrita em suas práticas

---

<sup>1</sup> Os termos Educação não racista e antirracista, são usados por membros dos movimentos sociais, como o Movimento Negro Unificado, e pelos documentos oficiais do Ministério da Educação. O uso desses termos se justifica pelo fato de que não basta que alguém e, por consequência, os processos educacionais não sejam racistas, é preciso que sejam antirracistas. Num país como o Brasil, em que o racismo está, infelizmente, presente e arraigado na estrutura social, é preciso que as práticas educacionais não apenas não sejam racistas, mas é fundamental que elas combatam discurso e práticas racistas.

cotidianas. Partindo do conceito de letramento, se encaminhará à noção de Letramento Literário, desenvolvida por Rildo Cosson (2020).

Para desenvolver uma reflexão sobre o ensino das relações étnico-raciais, serão tomados a legislação educacional nacional e documentos oficiais que versam sobre essa temática, além do conceito de Letramento Racial, cunhado por France Winddance Twine (2003) e desenvolvido por Ferreira (2015), de modo a demonstrar que é possível promover um letramento literário trazendo à tona, no ambiente da sala de aula, reflexões sobre as questões relativas às relações étnico-raciais que atravessam as histórias e trajetórias dos estudantes ao longo de toda a sua vida. Associado à noção de letramento racial, se recorrerá ao olhar de Almeida (2019) sobre o racismo estrutural, de modo a possibilitar a construção de perspectivas pedagógicas não racistas e antirracistas nas práticas de ensino das aulas de Língua Portuguesa.

Como suporte para a construção da discussão em torno da questão da identidade e da situação das identidades negras na sociedade e a relação dos estudantes com as questões identitárias e étnicas que os atravessam, buscarei investigar e aprofundar as ideias de “identidade cultural na pós-modernidade”, desenvolvidas por Hall (2000). Por fim, recorrerei aos conceitos de racismo estrutural, desenvolvido por Almeida (2019), e de Epistemicídio, desenvolvido por Carneiro (2005), para refletir sobre o apagamento intencional da memória coletiva dos negros e sobre as possibilidades de reconstrução da memória, história e marcas identitárias negras, para que os estudantes ressignifiquem sua visão sobre os sujeitos étnicos negros na sociedade.

Estruturalmente, o trabalho é constituído de três capítulos, os quais seguem a seguinte divisão:

O primeiro capítulo apresenta e discute o conceito de literatura, norteados sobretudo por Candido (2011) e nele se constroem reflexões sobre o papel humanizador do texto literário. Em seguida, reflete-se sobre a Educação das relações étnico-raciais e os documentos oficiais, de modo a se analisar a maneira como os documentos do Ministério da Educação e de outros órgãos oficiais orientam a construção de práticas pedagógicas não racistas e antirracistas, além disso, discorre-se sobre a importância e a necessidade da construção de práticas pedagógicas que promovam uma educação que combata práticas racistas. No capítulo são apresentados alguns autores e obras do cânone literário nacional e se



apresenta o modo como os negros são apresentados nos textos literários e se lança o olhar sobre a quase total ausência de autores negros integrantes do cânone da literatura nacional. Analisa-se também o conceito de literatura negra/afro-brasileira e enfatiza-se a importância da leitura de textos de autores negros por alunos da educação básica. Nesse sentido, apresenta-se o escritor Edimilson de Almeida Pereira e alguns aspectos de sua obra, com ênfase nas possibilidades da utilização de sua obra *Poemas para ler com palmas* para a construção de práticas pedagógicas de letramentos.

O segundo capítulo apresenta e discute os conceitos de letramento, letramento literário e letramento racial e reflete sobre a possibilidade de se promover um letramento que forme o estudante como leitor do texto literário e ao mesmo tempo consiga despertar nele a criticidade em relação às questões da racialidade negra na sociedade brasileira. Estruturam-se, neste capítulo, considerações sobre a presença da literatura na escola e a escolarização da literatura. São construídas também reflexões sobre o trabalho com poesia na sala de aula, estruturadas a partir das ideias de Zumthor (2018), além da leitura crítica e analítica de alguns dos textos do livro *Poemas para ler com palmas*, de Edimilson de Almeida Pereira. A partir disso, são apresentadas as atividades da sequência didática apresentada como proposta para a estruturação do letramento literário e do letramento racial.

O terceiro capítulo comenta e analisa criticamente as atividades propostas na sequência didática, construindo reflexões sobre as expectativas em relação às atividades, as respostas que se espera receber. São feitas também considerações sobre a importância do papel do professor como mediador das práticas de letramentos.

Para o bom desenvolvimento da pesquisa, delimitam-se alguns objetivos geral e específicos. Sobre eles, destaca-se que o objetivo geral é propor, a partir da obra literária *Poemas para ler com palmas*, de Edimilson de Almeida Pereira, caminhos para a construção de atividades didáticas para o desenvolvimento de um letramento literário e racial nas aulas de Língua Portuguesa e Literatura do Ensino Fundamental.

Quanto aos objetivos específicos, buscarei promover o contato dos estudantes do Ensino Fundamental com textos poéticos e literários, nas aulas de Língua Portuguesa, como forma de desenvolver a competência leitora e de modo a permitir a sua apreciação estética. Além de construir, a partir também da leitura de

autores negros, práticas pedagógicas não racistas e antirracistas nas aulas de Língua Portuguesa, seja com a leitura, interpretação, análise, discussão e produção de novos textos literários e, deste modo, proporcionar aos estudantes uma imersão em textos poéticos e literários e um reconhecimento e uma construção identitária negra positiva.

Além disso, temos o intento de fornecer a professores de Língua portuguesa do Ensino Fundamental uma proposta pedagógica ancorada na leitura de texto de um autor negro brasileiro e desenvolver uma reflexão teórica que possibilite aos docentes refletirem sobre a necessidade de se relacionar com as temáticas da diversidade e das relações étnico-raciais, inclusive no ambiente escolar.

Desse modo, buscando alcançar os objetivos traçados, este trabalho se constitui como uma pesquisa bibliográfica, por estruturar-se a partir da revisão da bibliografia em torno da construção de reflexões teóricas que fundamentem o trabalho e concepções pedagógicas e didáticas propostas. Tal opção metodológica foi feita sobretudo em consideração ao contexto da pandemia do Covid-19 e à realidade do ensino remoto e híbrido nas escolas das redes públicas de ensino. Atentando-me à resolução 003/2021, do Conselho Gestor do Profletras, este trabalho tem caráter propositivo. Isto é, em função do contexto da pandemia e de suas consequências, minha proposição não foi aplicada em sala de aula presencial e não teve, portanto, resultados analisados nesta pesquisa, mas certamente esta proposta didática será incorporada e colocada em prática com minhas turmas, em meu trabalho pedagógico.

Levando em consideração a realidade da Escola Municipal Florestan Fernandes, na qual sou professor e em que pretendia aplicar as atividades propostas, infelizmente não foi viável sequer tentar conceber uma aplicação de forma remota, dada a escassez de recursos e estrutura para que ela pudesse ocorrer.

Ainda assim, mesmo com seu caráter propositivo, pela proposta didática fundamentada teoricamente que apresenta, o trabalho se constitui como pesquisa bibliográfica e de intervenção, que prefiro denominar como pesquisa bibliográfica e de mediação, pois a tarefa de ensinar é muito mais de mediar a construção do conhecimento do que de intervir, que me parece ser algo com uma carga de distanciamento e de imposição. O trabalho está concebido como um projeto de leitura literária, constituído por uma sequência didática, proposta para aplicação para

os alunos das turmas do 9º ano do Ensino Fundamental. Para tanto, serão desenvolvidas atividades visando ao letramento literário e racial dos estudantes, a partir da leitura do livro *Poemas para ler com palmas*, do escritor negro contemporâneo Edimilson de Almeida Pereira. Os alunos da escola em que leciono, em maioria, são negros e a escola fica em um bairro periférico na zona norte de Belo Horizonte. A obra literária a ser lida buscará dialogar com questões que façam os estudantes refletirem sobre a história, a cultura e elementos identitários das pessoas negras no Brasil.

Neste percurso dois elementos se destacarão: a formação dos alunos como leitores literários e a abertura de espaço para a construção de reflexões sobre as relações étnico-raciais no interior da escola, na sociedade e na vida dos estudantes, a partir das provocações dos textos literários de Edimilson de Almeida Pereira, os quais, por sua forma e estrutura, buscam desvelar o apagamento histórico das identidades das pessoas negras na sociedade brasileira.

Metodologicamente, estrutura-se uma sequência didática, a partir das proposições de Cosson (2020), visando-se ao letramento literário. Para tanto, propõe-se uma sequência didática com 25 aulas, divididas em sete módulos, nos quais é apresentada a obra literária aos estudantes, são lidos e interpretados os poemas das cinco partes da obra e se propõe uma apresentação dos trabalhos produzidos ao longo da sequência na Mostra de Cultura Africana e Afro-brasileira da Escola.

A sequência é construída a partir dos fundamentos metodológicos propostos por Cosson (2020) para a estruturação da sequência básica, com aulas dedicadas à motivação, introdução, leitura e interpretação, em cada um dos módulos da sequência. Nas aulas, comparecem recursos diversos, tais como estratégias: para a motivação, jogos, brincadeiras, dinâmicas, exibição de músicas e vídeos; para a introdução, aulas expositivas, vídeos e rodas de conversa e discussão; para a leitura, momentos de leitura silenciosa em sala, leitura expressiva, em voz alta, pelo professor e pelos alunos, em forma de jogral, e conversas após a leitura; para a interpretação, atividades em que os estudantes, aplicando os conceitos teóricos estudados no ano e nas etapas anteriores da sequência, façam interpretações do texto literário e a externalizem com o uso de diferentes linguagens e formatos, os quais buscam dar espaço à criatividade e à potencialidade de expressão dos estudantes.

Essas atividades didáticas proporcionarão, é nossa intenção, que professores tenham instrumentos para desenvolverem uma proposta didática de letramento literário e racial e propiciarão também aos estudantes o direito que têm à literatura e o direito que têm a uma educação que os forme como sujeitos não racistas, antirracistas e conscientes sobre a importância de se ter referências positivas acerca da identidade negra.

## 1. ABRINDO CAMINHOS NAS ENCRUZILHADAS DA LITERATURA

Neste capítulo buscarei refletir sobre a literatura e seu papel humanizador dentro da compreensão de que a literatura confirma o ser humano na sua humanidade e nesse sentido ela é um direito humano. A partir disso, refletirei sobre os marcos legais e os documentos oficiais que trazem orientações para a construção de práticas pedagógicas não racistas e antirracistas no interior das escolas de educação básica brasileiras. Lançarei o olhar sobre a necessidade da construção de práticas pedagógicas que combatam o racismo e ressignifiquem a presença dos sujeitos étnicos negros na escola e na sociedade.

Retomo, então, a noção de literatura, agora com o intuito de pensar sobre o modo como muitas obras do cânone literário nacional, a estruturação dos currículos escolares e a própria construção dos livros didáticos têm conduzido a construção e manutenção de práticas pedagógicas que depreciam ou invisibilizam a presença do negro na literatura brasileira. Após essas reflexões, lanço olhares sobre a necessidade de se ressignificarem a presença e representações dos negros na literatura, sobretudo na formação literária na educação básica e busco discorrer sobre o conceito de literatura negro/afro-brasileira, refletindo sobre as concordâncias e discordâncias em torno de tal caracterização atribuída à literatura.

Por fim, apresento a obra *Poemas para ler com palmas* (2017), do poeta Edimilson de Almeida Pereira, e faço alguns apontamentos para a construção de um trabalho pedagógico que promova uma formação do leitor literário e simultaneamente a formação de sujeitos críticos e reflexivos em relação às questões étnico-raciais que atravessam as realidades das pessoas que vivem na sociedade brasileira.

### 1.1 - A LITERATURA E SEU PAPEL HUMANIZADOR

Contar e ouvir histórias, desde há muito, faz parte da experiência humana. Os indivíduos sentem uma necessidade de ficcionalizar a vida, transpor em linguagem suas experiências e vivências ou o modo subjetivo como percebem e assimilam as experiências humanas no mundo em que vivem. Todorov (2009) pontua que “somos todos feitos do que os outros seres humanos nos dão: primeiro nossos pais, depois

aqueles que nos cercam; a literatura abre ao infinito essa possibilidade de interação com os outros e, por isso, nos enriquece infinitamente” (TODOROV, 2009, p. 23-24). Nesse mesmo sentido, refletindo sobre a literatura, a qual tem como objeto e material fundamental a condição humana, Todorov afirma que:

Sendo o objeto da literatura a própria condição humana, aquele que a lê e a compreende se tornará não um especialista em análise literária, mas um conhecedor do ser humano. Que melhor introdução à compreensão das paixões e dos comportamentos humanos do que uma imersão na obra dos grandes escritores que se dedicam a essa tarefa há milênios? E, de imediato: que melhor preparação pode haver para todas as profissões baseadas nas relações humanas? Se entendermos assim a literatura e orientarmos dessa maneira o seu ensino, que ajuda mais preciosa poderia encontrar o futuro estudante de direito ou de ciências políticas, o futuro assistente social ou psicoterapeuta, o historiador ou o sociólogo? (TODOROV, 2009, p. 92-93)

Percebe-se que, para o pensador, aquele que lê os textos literários tende a compreender melhor o mundo em que vive, as relações sociais que estabelece e os sentimentos e comportamentos humanos. Além disso, salienta, com um questionamento, a preciosidade que a leitura literária pode ter na formação dos indivíduos. Como bem se sabe, a escola tem por papel fundamental formar os estudantes e torná-los leitores, assim, potencializando-os como sujeitos autônomos e protagonistas de seus processos formativos. A leitura é fator essencial para a construção do conhecimento e a desalienação dos indivíduos, os quais, a partir dela, têm condições de questionar a realidade e refletir criticamente sobre o mundo.

Ao refletir sobre a importância da leitura e de seu ensino, Silva (1988) sustenta que

“(…) a leitura caracteriza-se como um dos processos que possibilita a participação do homem na vida em sociedade, em termos de compreensão do presente e passado e em termos de possibilidades de transformação sociocultural futura. E, por ser instrumento de aquisição, transformação e produção do conhecimento, a leitura, se acionada de forma crítica e reflexiva dentro ou fora da escola, levanta-se como um trabalho de combate à alienação, capaz de facilitar às pessoas e aos grupos sociais a realização da liberdade nas diferentes dimensões da vida.” (SILVA, 1988, p. 20)

Dado o seu papel transformador, a leitura deve ter lugar privilegiado na formação dos alunos na educação básica. Ler é um direito e uma necessidade; e os

estudantes têm direito, em sua formação, a ler textos de diferentes modalidades discursivas. É com essa compreensão que se compreende a importância da leitura literária na escola, pois, por meio dela se acessam não apenas informações, mas para muito além disso, permite-se o acesso aos sentimentos e às subjetividades humanas e a uma interpretação estética das vivências por meio da linguagem. Como afirma Osakabe (2012), o “ensino de literatura seria uma alternativa enriquecedora das experiências mais comuns do aluno, teria um papel formador e não apenas informativo” (OSAKABE, 2012, p. 30).

Cosson (2020), de semelhante maneira, salienta que:

Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem (COSSON, 2020, p. 30).

Diante disso, percebe-se que, quando a leitura literária é alçada ao lugar de protagonismo na escola, consegue-se contribuir para a formação do estudante como leitor e como leitor literário. Nesse sentido, é importante que se compreenda a importância da leitura literária na formação dos estudantes, visto que a leitura e a leitura de literatura permitem ao aluno acessar este mundo transformado em palavra e “feito linguagem”; a literatura instrumentaliza os sujeitos em seu processo de formação e de conhecimento da realidade, além disso, lhes dá acesso a novas e outras possibilidades de interpretação do mundo e de fruição. Nesse sentido, a literatura deve ser compreendida como um direito, como um direito humano inalienável (CANDIDO, 2011, p. 178).

Por conseguinte, os alunos devem ter assegurado o seu direito à literatura, à fruição estética e às reflexões suscitadas pelos textos poéticos, pois, como afirma Antonio Candido (2011):

(...) se ninguém pode passar vinte e quatro horas sem mergulhar no universo da ficção e da poesia, a literatura concebida no sentido amplo, a que me referi parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito. (...) Portanto, assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem literatura. Deste modo, ela é fator indispensável de

humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade (CANDIDO, 2011, p. 177).

A literatura, como enfatiza Antonio Candido (2011), humaniza, porque permite ao ser humano a fabulação, isto é, um tipo de elaboração, construção ou projeção de universos da ficção e da poesia. Candido (2011) afirma que “não há povo e não há homem que possa viver sem ela [a literatura], isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação” (CANDIDO, 2011, p. 176). A literatura, nesse contexto, seria a capacidade de fabular sobre este sonho-poesia, é este sonhar acordado, a construção, por meio da linguagem, de uma experiência do real. Roland Barthes, em sua *Aula* (2004), aponta que “a literatura (...) tem o real por objeto de desejo” (BARTHES, 2004, p. 23) e sustenta também que “é nesse sentido que se pode dizer que a literatura (...) é absolutamente, categoricamente realista: ela é a realidade, isto é, o próprio fulgor do real” (BARTHES, 2004, p. 18). Nesse sentido, a fabulação, discutida por Candido (2011), aponta para a “necessidade universal” de produzir, por meio das palavras, esses efeitos de real e esse fulgor do real; é o real manifesto na palavra e na linguagem.

E é justamente por meio dessa fabulação, dessa elaboração linguística e estética da experiência do real, dessa espécie de “sonho acordado” feito linguagem, que o leitor se forma e se humaniza: “ela [a literatura] tem papel formador da personalidade, mas não segundo as convenções; seria antes segundo a força indiscriminada e poderosa da própria realidade. Por isso, nas mãos do leitor o livro pode ser fator de perturbação e mesmo de risco.” (CANDIDO, 2011, p. 178).

Tendo em vista o papel formador da arte e literatura, Candido (2019) afirma que “a arte (...) produz sobre os indivíduos um efeito prático, modificando a sua conduta e concepção de mundo, ou reforçando neles o sentimento dos valores sociais” (CANDIDO, 2019, p. 30). Isto é, a literatura, como arte, forma o indivíduo, humaniza-o e tem o poder de mobilizá-lo, pois o faz refletir sobre o mundo em que vive e sobre a realidade social em que está inserido. Por meio dela, alteram-se visões de mundo, reforçam-se valores sociais, sobretudo aqueles valores sociais positivos tão importantes na formação dos sujeitos em processo de formação escolar, como são os estudantes da educação básica. Candido (2011), seguindo essa mesma linha de reflexão, indica que “a literatura confirma e nega, propõe e



denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas” (CANDIDO, 2011, p. 178).

Dessa forma, percebe-se que ela tem uma profunda conexão com a sociedade, ela é parte inalienável da cultura e não pode ser desvinculada desta, como afirma Bakhtin (1997):

A literatura é uma parte inalienável da cultura, sendo impossível compreendê-la fora do contexto global da cultura numa dada época. Não se pode separar a literatura do resto da cultura e, passando por cima da cultura, relacioná-la diretamente com os fatores socioeconômicos, como é prática corrente. Esses fatores influenciam a cultura e somente através desta, e junto com ela, influenciam a literatura (BAKHTIN, 1997, p. 363).

Assim sendo, para que desenvolvam sua capacidade de ler e interpretar criticamente o mundo e o ambiente sociocultural em que estão inseridos, é de essencial importância que os estudantes tenham resguardado seu direito à literatura, para que assim possam melhor influenciar o contexto em que vivem e possam ter outros elementos para compreender melhor as influências do contexto social sobre eles.

Não se pode aqui, porém, acreditar que a literatura, como aponta Candido (2011), deva ser compreendida como um direito humano incompressível, porque humaniza apenas em função dos temas que os textos literários podem trazer consigo e das reflexões sociais, históricas, culturais, políticas e econômicas a que a literatura pode conduzir. É preciso, ao contrário, ter clareza de que, como elucidada Candido (2011), “a eficácia humana é função da eficácia estética, e portanto o que na literatura age como força humanizadora é a própria literatura, ou seja, a capacidade de criar formas pertinentes” (CANDIDO, 2011, p. 184). É relevante, pois, compreender que é essencial que os textos tenham um conteúdo e uma forma que humanizem, por serem literários.

Compreendendo, como aponta Candido (2011), que os textos literários, por sua forma e conteúdo, humanizam, por serem literários e, por estruturarem a experiência humana no corpo da linguagem e da palavra, entende-se assim que a literatura, conforme sustenta Calvino (2009), assume sua função, pois para este autor: “a função da literatura é a comunicação entre o que é diverso pelo fato de ser diverso, não embotando mas antes exaltando a diferença, segundo a vocação

própria da linguagem escrita” (CALVINO, 2009, p. 58). A literatura, portanto, exaltar a diferença e, a partir da diferença e da pluralidade, identidades podem ser ressignificadas e a relação dos estudantes com a sociedade, com a memória, com a história e com a construção de perspectivas para o futuro podem ser positivamente alteradas.

Humanização, para Antonio Candido, nada tem a ver com tornar os homens bons ou maus, não tem relação com um julgamento das ações e sentimentos humanos, tampouco tem-se a ideia de que a literatura deveria ter algum tipo de função pedagógica. Na compreensão de Candido, a literatura humaniza porque é literatura e porque transpõe a experiência e as temáticas humanas em uma forma estética estruturada que é capaz dizer esses conteúdos. E é por essa junção de forma e conteúdo que a literatura tem a força de humanizar e de confirmar o ser humano na sua humanidade, seja porque reafirma valores humanos positivos ou porque nos mostra os horrores da humanidade, nos fazendo compreender que o ser não é bom ou mau, não é maniqueísta; ele é bom e mau, ao mesmo tempo, e é nisso, nessa ambivalência, que reside a plenitude de sua humanidade.

Assumindo uma perspectiva mais humanizadora e menos humanista, Paulo Freire, em sua *Pedagogia do oprimido* (1968), concebe a humanização como um processo pedagógico, por meio do qual se buscaria conduzir os oprimidos dentro de uma estrutura social à compreensão da situação de opressão em que se encontra, no sentido de que se libertem e de que não se tornem opressores; ao mesmo tempo, o autor demonstra que os opressores, ao construírem as situações de opressão, não têm consciência de sua própria desumanização nesse processo. Como afirma o próprio Freire: “Quem inaugura a negação dos homens não são os que tiveram a sua humanidade negada, mas as que a negaram, negando também a sua” (FREIRE, 2021, p. 59).

Freire compreende que a humanização é um processo pedagógico, por meio do qual só se humaniza quando se busca humanizar o mundo. Ela é uma subversão da ordem e da estrutura vigente, porém não consiste na imposição de uma visão ou concepção de mundo, mas sim no diálogo permanente entre educador e educando; uma perspectiva dialógica por meio da qual os envolvidos nesse processo realizam trocas, se formam e mutuamente se humanizam. Freire (2021) afirma que:

Não há outro caminho senão o da prática de uma pedagogia humanizadora, em que a liderança revolucionária, em lugar de se sobrepor aos oprimidos e continuar mantendo-os como quase “coisas”, com eles estabelece uma relação dialógica permanente (FREIRE, 2021, p. 59).

A proposta de sequência didática sugerida neste trabalho terá como um de seus pilares as noções de humanização de Candido (2011), sobretudo considerando-se o fato de o autor afirmar ser a literatura um bem incompressível, uma necessidade universal e um direito humano, por sua capacidade de humanizar; a ideia de humanização de Freire (2021), principalmente a concepção da importância da construção de uma prática pedagógica humanizadora; além da ideia de Calvino (2009) de que a literatura comunica o diverso e exalta a diferença e de que nisso residiria uma possível função para a literatura.

Compreendo que a literatura humaniza, não por ter que ser pedagógica, como já enfatizado, mas o faz por sua forma e conteúdo. Ao pensar sobre o conteúdo, entendo que é possível se construir um trabalho pedagógico atento à fruição estética do texto literário e, simultaneamente, discutir temáticas caras à formação das crianças e adolescentes no mundo contemporâneo. O texto literário na escola pode ser um estimulador de construção de reflexões diversas e de formação de visões de mundo. Não a construção de discussões que meramente sejam da vontade do professor ou previstas em seu planejamento, mas aquelas que, muitas vezes, surgem no cotidiano da escola, como questões sociais, políticas, históricas, culturais, econômicas. Nesse sentido, ao se pensar na literatura na escola, é importante refletir sobre estratégias para o trabalho pedagógico com o texto literário, para que assim se possa construir uma prática pedagógica humanizadora, por meio da qual professor e alunos se humanizem e se deixem humanizar. Por isso é que, ao longo dessa pesquisa, buscarei refletir sobre a literatura na escola e as relações étnico-raciais, tentando compreender e explicitar, reitero, o fato de a literatura, por sua forma e conteúdo, humanizar.

## **1.2 - A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E OS DOCUMENTOS OFICIAIS**

Após anos de discussões, embates políticos, mobilizações sociais por parte, sobretudo, do movimento negro, em 2003 entrou em vigor no Brasil a lei

10.639/2003, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional (LDB), e que tornou obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas, públicas e privadas, de Ensino Fundamental e Médio de todo o país (BRASIL, 2003):

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 Brasileira (BRASIL. 2003).

Apesar de sancionada há mais de 15 anos, esta lei ainda encontra resistências e dificuldades para que seja implantada e efetivada, por parte das redes de ensino, gestores e educadores.

Cinco anos mais tarde, a situação de sua colocação em prática mantém-se igualmente pouco modificada, mesmo após a nova alteração na LDB, proposta pela lei 11.64520/08, cuja redação determina que nas instituições de Ensino Fundamental e Médio, públicas e privadas, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. No parágrafo primeiro, é determinado que, nos conteúdos programáticos e currículos, devem ser incluídas e estudadas as histórias, culturas afro-brasileiras e indígenas, suas produções artísticas e a contribuição dos povos negros e nativos na formação da sociedade brasileira, bem como suas contribuições culturais, sociais, econômicas, políticas pertinentes à história do Brasil. Esta lei define ainda que estes conteúdos devem ser ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, sobretudo em educação artística, literatura e história (BRASIL, 2008).

Bem se sabe, porém, que, ao longo da história do Brasil, leis que propuseram algum tipo de reparação histórica, tais como as conhecidas leis abolicionistas do final do século XIX, nada mais fizeram do que camuflar a realidade, sem nela se aprofundar e sem oferecer respostas efetivas às necessidades dos negros, naquela

época ainda escravizados no país. Leis como a Eusébio de Queirós, que proibia o tráfico negreiro, a lei do ventre livre ou a lei dos sexagenários, não se tornaram efetivas na promoção da igualdade racial no país; muito pelo contrário, dadas as suas contradições, tais leis acabavam por acentuar a desigualdade. Sabendo-se que o objetivo dessas leis nunca foi promover, efetivamente, a igualdade racial, chega-se à lei áurea, que não buscou formas efetivas de incluir as pessoas negras na sociedade, dando-lhes as condições equânimes de tornarem-se cidadãos. Mais uma vez, em um paradoxo social e político, uma lei revela a ausência de equidade social e racial, mais do que isso a falta quase total de vontade política de que se promova tal equidade.

Dado este cenário histórico, em que leis sistematicamente são feitas com o discurso de promoção da igualdade, mas considerando-se que esta não se torna uma realidade na vida das populações negras ou indígenas, constata-se a urgência de se realizarem discussões teóricas e práticas visando à implementação das leis 10.639/2003 e 11.645/2008. Essas duas legislações estão situadas em um contexto contemporâneo, no qual as populações negras e indígenas foram ouvidas para sua elaboração e, por isso, apontam e propõem um novo e essencial olhar sobre a história e a cultura desses povos e determinam a inclusão deste olhar nos currículos escolares nacionais. É dentro deste contexto de urgência de construção de reflexões e na busca de implementação efetiva das leis dessas leis de 2003 e 2008, alteradoras da LDB, que se pretende analisar a situação de uma escola da rede municipal de Belo Horizonte em que se tem obtido avanços no sentido da construção de uma prática pedagógica com vistas à promoção da igualdade racial.

Vale ressaltar que mais de uma década antes de haver uma legislação nacional determinando o ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena nas escolas e mesmo antes da LDB, entrava em vigor, no Município de Belo Horizonte, capital do Estado de Minas Gerais, a Lei Orgânica do Município (1990). Nesta lei, por mais de uma vez, o município já se posicionava sobre o tema e determinava, no artigo 166, parágrafo segundo, o ensino de cultura dos povos indígenas e de origem africana, além da história local. Já no artigo 182, desta lei, no parágrafo único, inciso três, determina-se que é dever do poder público municipal promover a formação contínua dos servidores públicos, principalmente daqueles que trabalham em creches e em escolas municipais, para torná-los capacitados a combater ideias e práticas racistas.

Desde os anos 1990, avançadas reflexões sobre a educação para as relações étnico-raciais eram construídas no município de Belo Horizonte, no qual este professor pesquisador reside e leciona. Todavia, no âmbito nacional e nos documentos oficiais do Ministério da Educação, a situação era bem diferente. Entre 6 e 5 anos antes das alterações na LDB, propostas pela Leis 10.638/2003 e 11.645/2008, foram divulgados os Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Básica (PCN's) e estes documentos pouco abordavam a ideia de construção de reflexões, na formação escolar dos estudantes, de temas relacionados a práticas educacionais não racistas e antirracistas.

Nota-se que, nos Parâmetros Curriculares Nacionais, as questões étnico-raciais são tratadas de forma genérica e como temas transversais, vinculadas às concepções de “pluralidade cultural”, quase que remontando a uma ideia de existência de uma cultura brasileira mestiça, plural, múltipla, porém harmônica e homogênea. Percebe-se, então, que os textos dos PCN's acabam por reafirmar uma

concepção de uma cultura uniforme [como] construção fortemente enraizada na produção de material didático no Brasil [que] faz parte de uma das representações mais comuns da chamada identidade brasileira. Uma identidade que se construiu a partir de percepções convergentes, eruditas e populares, da efetividade de uma cultura brasileira. Ou seja, a uma cultura brasileira mestiça corresponderia uma identidade brasileira igualmente mestiça, sem conflitos, hierarquias e diferenças (ABREU; MATTOS, 2008, p. 7).

A partir dos apontamentos dos PCN's, mas sobretudo da lei 10.639/2003, são divulgadas, pelo Ministério da Educação, no ano 2004, as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* (2004). Além dessas Diretrizes, foram divulgados pelo MEC três outros importantes documentos: *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/03* (2005), *Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais* (2006) e *Contribuições para implementação da lei 10.639/2003* (2008).

Esses documentos trouxeram importantes contribuições, orientações e reflexões para que as leis de promoção da igualdade e equidade racial na escola e nas práticas pedagógicas saiam do campo meramente legal e tornem-se ações práticas e efetivas na experiência educacional brasileira. Especificamente nas

*Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* (2004), há apontamentos sobre a importância da construção de práticas pedagógicas antirracistas na e para a sociedade brasileira:

Pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o objetivo de educação das relações étnico/raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras (BRASIL, 2004, p. 16).

Nota-se, apesar de as diretrizes estimularem a construção de pedagogias de combate ao racismo, que este texto ainda explora a dicotomia branco/negro, descendente de senhores e de escravizados. Entretanto, na sociedade brasileira, a discussão sobre o ser branco e o ser negro são construções históricas e sociais bastante complexas, dadas as relações interétnicas e as políticas de branqueamento da população.

Mesmo com todas as contribuições positivas para a construção de práticas educacionais antirracistas e não racistas, falta a esses documentos o aprofundamento na reflexão sobre a noção de raça, como define Hall:

A raça é uma categoria *discursiva* e não uma categoria biológica. Isto é, ela é a categoria organizadora daquelas formas de falar, daqueles sistemas de representação e práticas sociais (discursos) que utilizam um conjunto frouxo, frequentemente pouco específico, de diferenças em termos de características físicas - cor de pele, textura de cabelo, características físicas e corporais, etc. - como *marcas simbólicas*, a fim de diferenciar socialmente um grupo de outro (HALL, 2000, p. 63).

Nesse mesmo sentido, Hall ainda aponta aquilo que notadamente ainda é uma carência na construção reflexiva dos documentos oficiais com parâmetros e diretrizes para a educação nacional. O autor reafirma que a raça não deve ser tratada apenas como uma categoria biológica e genética, mas como algo imiscuído ao que é histórico e cultural:

o momento essencializante é fraco porque naturaliza e des-historiciza a diferença, confunde o que é histórico e cultural com o que é natural e biológico e genético. No momento em que o significativo 'negro' é arrancado de seu encaixe histórico, cultural e político, e é alojado em uma categoria racial biologicamente construída, valorizamos, pela sua inversão, a própria base do racismo que estamos tentando desconstruir" (HALL, 2003, p. 345).

A busca da desconstrução do racismo, apontado por Hall, infelizmente, não é um processo simples, sobretudo em textos politicamente desfavoráveis. Mesmo com todas as críticas aos documentos oficiais das décadas de 1990 e 2000, tais documentos não deixaram de representar pequenos avanços progressistas em direção à construção de práticas educacionais de desconstrução de preconceitos. Entretanto, em 2017, um ano após o impeachment da ex-presidenta da República, Dilma Rousseff, em um processo turbulento e traumático, um novo governo assumiu o país e iniciou uma série de reformas e mudanças estruturais de forma não dialogada ou pouco dialogada com a população.

Tais reformas, prioritariamente, favoreceram a grupos pertencentes a uma elite social e econômica – homens, brancos, ricos, heterossexuais – em detrimento da população pertencente aos grupos sociais vistos como minoritários – pobres, periféricos, negros, indígenas, mulheres, LGBTQIAPN+. É nesse contexto de opressão das denominadas minorias sociais em favorecimento de grupos de uma elite econômica e de grandes grupos empresariais é que foi aprovada a BNCC, a Base Nacional Comum Curricular. Esse documento representa um retrocesso em relação aos avanços alcançados nos anos 2000 pelas leis de promoção da igualdade étnico-racial na escola.

Este retrocesso é verificado quando se observa que poucas vezes os termos negro, etnicidade, relações étnico-raciais são mencionados na Base Nacional Comum curricular e, como afirmam Silva e Silva (2021),

quando aparece o termo “Educação das Relações ÉtnicoRaciais”, é para fazer menção à legislação que trata da obrigatoriedade do ensino da história e da cultura afro-brasileira e indígena nos currículos da Educação Básica. No entanto, o documento apresenta que deve ser feito de forma transversal e integradora, mas não apresenta como deve ser feito, embora no endereço eletrônico para acesso a BNCC tenham disponibilizado tutorias/guias, como material de apoio para implementação do documento e, entre os documentos de apoio disponibilizados, a cartilha que apresenta “Temas



Contemporâneos Transversais na BNCC, contexto histórico e pressupostos pedagógicos” (SILVA; SILVA, 2021, p. 565).

Como ressaltam Silva e Silva (2021), o documento faz referência à obrigatoriedade do ensino de história, literatura e cultura afro-brasileira nas escolas da educação básica, mas não aponta como fazer para implementar, na perspectiva da BNCC, o que prescreve a lei, não oferece subsídios para que seja feito, tampouco aponta alguma habilidade explícita e específica na qual se desenvolvam reflexões em torno das relações étnico-raciais na experiência social, cultural, histórico e política brasileira. A BNCC fala apenas de forma vaga sobre respeito e valorização das diversidades, mas apenas usa o termo “diversidade” de forma genérica, isto é, sem a construção de uma discussão mais profunda.

Nisso é que reside o retrocesso da Base Nacional Comum Curricular, pois, sobretudo após as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* (2004), esperava-se que a BNCC indicasse um aprofundamento nas discussões em torno da racialidade, sobretudo no sentido de se promover uma sociedade mais justa, menos desigual e pautada pelo princípio da equidade. Entretanto, inclusive em função do contexto social e político em que foi aprovado, tal documento, em alguma medida, buscou mitigar a discussão sobre educação e relações étnico-raciais.

### **1.3 - A NECESSIDADE DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NÃO RACISTAS E ANTIRRACISTAS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA**

A literatura, infelizmente, não tem um lugar privilegiado nas escolas de educação básica do Brasil. Na maioria das instituições escolares, não há um horário de aulas ou professor dedicado exclusivamente ao ensino de literatura, de tal modo que, muitas vezes, os textos literários ficam como um apêndice ao ensino de leitura dentro das aulas de Língua Portuguesa. Dentro da disciplina de Língua Portuguesa, a literatura não se estrutura, muitas vezes, como um conteúdo ou como um componente curricular relevante e, geralmente, fica perdida, descontextualizada e isolada, pois, em grande parte das vezes, sua presença restringe-se à indicação de alguns livros, geralmente canônicos, para a leitura, sem ser feito um trabalho efetivo de ensino de leitura literária.

Desse modo, percebe-se que a formação literária na escola, quando acontece, é marcada sobretudo por textos e autores pertencentes ao cânone literário nacional e, como empiricamente se sabe, este cânone é branco e fortemente influenciado pelo olhar eurocêntrico. É diante desse cenário que nos propomos a refletir sobre a importância e necessidade da presença dos textos literários de autores e autoras negros nas aulas de Língua portuguesa da educação básica.

Para que se compreenda a reflexão a que pretendo conduzir, preciso resgatar um episódio que vivi em minha trajetória escolar: quando eu tinha seis anos, ainda na educação infantil, a professora decidiu fazer uma peça teatral de uma história infantil clássica, que havia sido lida e trabalhada em sala com aqueles pequenos alunos. No momento da escolha das personagens, eu pedi para ser o príncipe e recebi como resposta a fala imperiosa da professora: “você não pode ser o príncipe, pois não existe príncipe preto, em nenhuma história existe um príncipe preto”; naquele momento, os risos dos meus colegas de turma ressoaram na sala de aula e massacraram o meu interior. Aquela fala traspassou aquele jovem coração estudante como um gládio, mas, ao mesmo tempo, me trouxe para a vida inteira uma inquietação: “qual era o meu lugar nas histórias e nos poemas”?

Compreendo que nem sempre a responsabilidade plena para lidar com a complexidade social e racial brasileira é somente do professor. Na maioria das vezes, docentes não são preparados na sua formação inicial nem em formações continuadas para lidar com a diversidade étnico-racial existente no país, tampouco para que possam se desvencilhar de preconceitos sociais e raciais estruturais. Entretanto, diferentemente das possibilidades que provavelmente foram oferecidas àquela professora do ano 1990 e à luz das diversas oportunidades contemporâneas de acesso à informação, formação e ao conhecimento, cabe à sociedade, sobretudo aos docentes, buscar compreender as deficiências de suas formações sociais e escolares e buscar caminhos para romper com o ciclo de uma educação marcada por práticas racistas, coloniais e eurocêntricas. Tal como afirma Munanga (2005):

Alguns dentre nós não receberam na sua educação e formação de cidadãos, de professores e educadores o necessário preparo para lidar com o desafio que a problemática da convivência com a diversidade e as manifestações de discriminação dela resultadas colocam quotidianamente na nossa vida profissional. Essa falta de preparo, que devemos considerar como reflexo do nosso mito de democracia racial, compromete, sem dúvida, o objetivo fundamental

da nossa missão no processo de formação dos futuros cidadãos responsáveis de amanhã. Com efeito, sem assumir nenhum complexo de culpa, não podemos esquecer que somos produtos de uma educação eurocêntrica e que podemos, em função desta, reproduzir consciente ou inconscientemente os preconceitos que permeiam nossa sociedade (MUNANGA, 2005, p.15).

É importante ressaltar que no ano de 1990, meu último ano na Educação Infantil, o Brasil acabava de sair de mais de vinte anos de uma ditadura e ensaiava uma reabertura democrática. Naquele tempo, ainda a passos lentos, se buscava conhecer a existência do recente Estatuto da Criança e do Adolescente e sequer existia a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Era um país que ensaiava ser uma democracia e assegurar direitos fundamentais, garantidos pela nova Constituição aos seus cidadãos.

Hoje, após as legislações já referenciadas, principalmente das leis de promoção da igualdade étnico-racial na escola, é preciso se pensar no aluno como sujeito e protagonista de toda a formação escolar. Sobretudo, aos professores das redes públicas, sobremaneira aqueles que, como eu, lecionam em escolas localizadas em regiões periféricas, nas quais a maior parte dos estudantes são crianças e adolescentes negros, é essencial que construam processos formativos e desenvolvamos práticas pedagógicas que visem à desconstrução de estereótipos sociais racistas. Somado a isso, é fundamental que os educadores busquem, em suas práticas docentes, trabalhar a construção de identidades negras positivas com e para seus alunos, valorizando o corpo, o cabelo, os elementos culturais, sociais e históricos negros, na construção da trajetória formativa das crianças e adolescentes. Como destaca Gomes (2002):

Para o/a adolescente negro/a, a insatisfação com a imagem, com o padrão estético, com a textura do cabelo é mais do que uma experiência comum dos que vivem esse ciclo da vida. Essas experiências são acrescidas do aspecto racial, o qual tem na cor da pele e no cabelo os seus principais representantes. Tais sinais diacríticos assumem um lugar diferente e de destaque no processo identitário de negros e brancos brasileiros. A rejeição do cabelo pode levar a uma sensação de inferioridade e de baixa autoestima contra a qual faz-se necessária a construção de outras estratégias, diferentes daquelas usadas durante a infância e aprendidas em família. Muitas vezes, essas experiências acontecem ao longo da trajetória escolar. A escola pode atuar tanto na reprodução de estereótipos sobre o negro, o corpo e o cabelo, quanto na superação dos mesmos [...] na escola, não só aprendemos a reproduzir as representações

negativas sobre o cabelo crespo e o corpo negro; podemos também aprender a superá-las. Para isso, elas terão que ser consideradas temáticas merecedoras de um lugar em nosso currículo e em nossas discussões pedagógicas (GOMES, 2002, p. 47-50).

Hoje, após toda a minha trajetória como estudante dos diferentes níveis de ensino e como docente na educação básica, nas redes pública e privada, há dezesseis anos, os questionamentos são os mesmos, mas com certo refinamento no olhar. O olhar atual é aquele a que se refere Gomes (2002), o qual considera que é preciso problematizar o modo como se estabelecem as relações étnico-raciais no Brasil e construir um lugar no currículo e nas práticas pedagógicas dos docentes e das instituições de ensino do país. Nesse sentido, é preciso que sejam trazidas à tona algumas indagações do presente: Qual é o lugar do negro na escola e na construção do currículo? Onde está o negro na literatura? Qual é o lugar do negro na literatura, seja como autor, temática ou leitor? E qual é o lugar do negro e da literatura produzida por negros na escola, se é que há, efetivamente, esse lugar?

Alguns desses questionamentos encontram respostas nas legislações educacionais, nas orientações e diretrizes do Ministério da Educação e de Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. No entanto, como já se pôde constatar, a existência de leis, orientações, decretos, diretrizes, não foi e não é suficiente para promover, por elas mesmas, práticas educacionais não racistas e antirracistas na formação escolar dos estudantes. No campo da formação dos estudantes nas aulas de Língua Portuguesa, busco refletir sobre a necessidade do ensino de literatura produzida por autores negros.

Nas aulas de Língua Portuguesa, o trabalho pedagógico com a literatura não deve se limitar a discussões temáticas meramente, mas é importante que se compreenda que os textos literários têm grande potencial de despertar a reflexão sobre a realidade. No contexto escolar, a literatura pode ter papel ainda mais relevante no que tange à construção de reflexões e ao despontar da criticidade do indivíduo, visto que a idade escolar é um momento importante na constituição do caráter e na formação dos valores éticos e morais dos indivíduos.

Desse modo, é inegável que a literatura pode ter um importante papel na formação da identidade dos estudantes. Como indica Hall (2000),

a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na

consciência no momento do nascimento. Existe sempre algo “imaginário” ou fantasiado sobre sua unidade. Ela permanece sempre incompleta, está sempre “em processo”, sempre “sendo formada” (HALL, 2000, p. 38).

Uma vez que a identidade está em constante formação, é essencial que se busque construir, formar e moldar uma identidade positiva, sobretudo com a ressignificação positiva na apresentação e representação das identidades negras no ambiente escolar. Nesse sentido, a presença da literatura produzida por autores negros nas escolas de educação básica, sobretudo nas aulas de Língua portuguesa, é fundamental, principalmente quando se considera o contexto dos alunos de grande parte das escolas públicas brasileiras.

Essas instituições públicas de ensino, como a Escola Municipal Florestan Fernandes, na zona norte de Belo Horizonte, Minas Gerais, em que leciono, são constituídas prioritariamente por discentes negros, periféricos e pertencentes às camadas socioeconomicamente menos favorecidas. Nelas o desenvolvimento de projetos didáticos com a literatura produzida por autores negros pode ser um importante fator para auxiliar na construção de uma identidade negra positiva para os estudantes, negros e não negros.

#### **1.4 - PRESENÇA E ALGUMAS REPRESENTAÇÕES DO NEGRO NA “LITERATURA BRASILEIRA”**

Como já salientado, o cânone literário nacional é marcado pela quase total ignorância da existência de autores negros no Brasil. Até há pouquíssimos anos, mesmo muitos professores de Língua Portuguesa e Literatura acreditavam que Machado de Assis, aclamado como maior autor nacional, era branco. Em 2011, inclusive, a Caixa Econômica Federal, banco público, veiculou um comercial celebrando os 150 anos da instituição e mostrando que a história dessa instituição financeira é tão importante que se confunde com a do próprio Brasil.

Nesse comercial, era apresentado um ator branco, que – para o espanto de muitos – interpretava Machado de Assis. Ter um ator branco representando o célebre escritor gerou indignação e questionamentos nas redes sociais e diante da mobilização ocorrida na época, o banco resolveu pedir desculpas ao povo brasileiro,

fazendo a regravação do comercial com um ator negro na pele de Machado de Assis.

E o que este comercial tem a ver com a presença e a representação do negro na literatura brasileira? Tem tudo. O comercial revela o que existe no imaginário brasileiro, moldado sobretudo na formação literária na educação básica. Nos manuais didáticos e na maior parte das obras literárias canônicas apresentadas aos estudantes nas aulas Língua Portuguesa e Literatura dos Ensinos Fundamental e Médio, geralmente os negros são representados como escravos – nessa literatura os negros são tratados como escravos e não como sujeitos que foram escravizados –, descendentes de escravos, malandros, trapaceiros, aproveitadores, seres sensuais e hiper sexualizados, bandidos, violentos, bestiais.

E quanto aos escritores? Os estudantes terminam a educação básica mal sabendo, se é que cheguem a saber, que há negros e negras escritores. Em geral, os livros didáticos apresentam Cruz e Sousa e Lima Barreto, além de Machado de Assis, que, mesmo após todos os estudos em torno de sua vida e obra, nem sempre aparece referenciado como autor negro. Quando os manuais didáticos têm o olhar um pouco mais sensível à importância deste fator étnico-racial, chegam a ser citados em quadros explicativos – ou em pequenas notas – nomes de autores como Luiz Gama, Carolina Maria de Jesus ou Conceição Evaristo, mas é importante ressaltar: ainda não é regra que isso ocorra.

Essa análise sobre o tratamento dispensado aos autores negros na “literatura brasileira” ou o que melhor poderia ser definido como negligência intencional é corroborada pelo professor Eduardo Assis Duarte (2014):

Examinando os manuais - componente significativo dos mecanismos estabelecidos de canonização literária -, verifica-se a quase completa ausência de autores negros, fato que não apenas configura nossa literatura como branca, mas aponta igualmente para critérios pautados por um formalismo de base eurocêntrica que deixa de fora experiências e vozes dissonantes, sob o argumento de não se enquadrarem em determinados padrões de qualidade ou estilos de época. Assim, prevalece em nossa história literária o vai e vem pendular, que ora opõe romantismo a realismo, ora contrasta o texto modernista ao parnasianismo, deixando de observar, por exemplo, a diferença construída por um poeta nada romântico como Luiz Gama ao publicar sátiras às elites brancas em 1859, no auge do romantismo entre nós. Ou ainda, provocando a redução de Cruz e Souza a mero reprodutor do simbolismo *fin de siècle*, quando sua escrita, inclusive em prosa, ultrapassa o projeto literário dos

simbolistas. Ainda assim, é Cruz e Souza lembrado como “negro de alma branca”, o que implica não abordar nada além de seus escritos de juventude, muito menos textos políticos como “emparedado” e outros (DUARTE, 2014, p. 151).

Como se pode perceber, os livros didáticos, que são esses importantes mecanismos de canonização literária, negligenciam intencionalmente os autores negros. Em relação às autoras negras, essa situação é ainda mais dramática, pois num processo interseccional, soma-se à condição de sujeito negro a condição do ser mulher. A produção literária feminina também é fortemente marginalizada pelos manuais didáticos, sendo mulheres como Cecília Meireles, Rachel de Queirós, Clarice Lispector e Lygia Fagundes Telles as poucas escritoras canonicamente propostas como tema de estudos, note-se, todas brancas. Quanto às escritoras negras, estas sofrem um quase completo apagamento; as autoras que, como Carolina Maria de Jesus e Conceição Evaristo, às vezes, são citadas, não têm, geralmente, seus textos explorados com relevante profundidade.

Nas obras literárias, ao contrário, não há negligência em relação à representação do negro, o que ocorre é a construção constante e o reforço de estereótipos negativos atrelados a esses sujeitos. Em diversas obras literárias de autores canônicos, todos não negros, há esse tipo de representação negativa. Lançando um olhar sobre algumas obras e autores da literatura, apresentarei um pouco da maneira como grande parte destes autores do cânone literário nacional apresentam e retratam os negros, isto é, como essas personagens são referenciadas, recorrentemente: pretos, mestiços, mulatos, escravos, por exemplo.

No século XVII, o poeta Gregório de Matos, em seu poema “Juízo anatômico dos achaques que padecia o corpo da República em todos os seus membros e inteira definição do que em todos os tempos é a Bahia”, consegue evidenciar a relação que a sociedade de seu tempo tinha com os negros de sua época e apresentar um olhar sobre a mestiçagem da população:

Quem são seus doces objetos?... Pretos.  
Tem outros bens mais maciços?... Mestiços.  
Quais destes lhe são mais gratos?... Mulatos.

Dou ao demo os insensatos,  
Dou ao demo a gente asnal,  
Que estima por cabedal  
Pretos, mestiços, mulatos (MATOS, 2010, p. 42).

De forma mais contundente, Bernardo Guimarães, romancista do século XIX, constrói sua célebre obra *A escrava Isaura*, publicada em 1875, treze anos, portanto, antes da lei áurea, e reflete sobre alguns aspectos da racialidade no Brasil de sua época. Nessa obra clássica da literatura brasileira, Isaura é uma escrava de pele “branca”, apresentada como muito bela – porque branca, como brevemente se verá -, criada ‘como se fosse’ da família por seus proprietários e que contava com a estima da matriarca da família. Isaura, como típica heroína romântica, luta para manter sua honra, principalmente porque sua beleza atraía o interesse de diversos personagens do romance e mantém-se fiel aos sentimentos puros e ao amor verdadeiro, o qual é encontrado e concretizado nas etapas finais da obra. Essa obra, apesar de ter uma escrava branca, perfil que destoava da feição dos negros escravizados no Brasil, teve relevante impacto em uma parcela da sociedade, no sentido de despertar nas pessoas reflexões sobre a importância da liberdade e da abolição da escravidão.

Apesar da recepção referida, a obra é permeada pela visão eurocêntrica, colonizadora e moldada pela ideologia senhorial escravocrata. No fragmento do primeiro capítulo do romance de Bernardo Guimarães, logo após a descrição do cenário, Isaura, que cantava, é interrompida pela presença de Malvina, como se verifica no seguinte diálogo:

- Ah! é a senhora?! - respondeu Isaura voltando-se sobressaltada. - Não sabia que estava aí me escutando.
- Pois que tem isso?.., continua a cantar... tens a voz tão bonita!... mas eu antes quisera que cantasses outra coisa; por que é que você gosta tanto dessa cantiga tão triste, que você aprendeu não sei onde?...
- Gosto dela, porque acho-a bonita e porque... ah! não devo falar...
- Fala, Isaura. Já não te disse que nada me deves esconder, e nada recear de mim?...
- Porque me faz lembrar de minha mãe, que eu não conheci, coitada!... Mas se a senhora não gosta dessa cantiga, não a cantarei mais.
- Não gosto que a cantes, não, Isaura. **Hão de pensar que és maltratada, que és uma escrava infeliz, vítima de senhores bárbaros e cruéis. Entretanto passas aqui uma vida que faria inveja a muita gente livre.** Gozas da estima de teus senhores. Deram-te uma educação, como não tiveram muitas ricas e ilustres damas que eu conheço. **És formosa, e tens uma cor linda, que ninguém dirá que gira em tuas veias uma só gota de sangue africano** (GUIMARÃES, 1977, p. 24-25, grifo nosso).



No excerto, é notável que há uma romantização da escravidão, a qual é apresentada a partir da perspectiva do senhor, que se julga bom, justo e correto, por não impor maus-tratos a uma escrava. É notável, no fragmento, a ausência de percepção da proprietária de Isaura de que a escravidão seja um ultraje, uma forma de desumanização, isto é, uma atrocidade para a condição humana da personagem escravizada. Somada a isso, há a presença da ideia de busca de apagamento da memória e da história do sangue e da ancestralidade negra na pele e na trajetória dos indivíduos. A cor branca de Isaura é exaltada como bela, “uma cor linda”, o que, antiteticamente, projeta a cor negra como “uma cor feia”, aquela que precisa ser apagada e esquecida para que haja o reconhecimento e validação do indivíduo no meio social.

Ainda se poderia considerar que o texto do autor, talvez, não tenha tido tal intenção e que fazer tal leitura seria algo anacrônico. Não é. Mesmo que o romance não tenha tido a intenção de reforçar estereótipos negativos e mesmo que tenha conseguido, em sua época, contribuir, de alguma maneira, para a construção de reflexões abolicionistas em uma parte da população, ainda assim, ao representar o negro no romance, o olhar da sociedade escravista prevaleceu, a subjetividade do olhar do senhor é a que predominou na narração. Ainda que a obra eventualmente tenha despertado, em certas leituras, uma reflexão de caráter abolicionista, nota-se que os preconceitos sociais permaneceram e não foram, em seu cerne, desconstruídos; muito pelo contrário, foram reafirmados.

Castro Alves, poeta romântico, conhecido como o “poeta dos escravos” ou “cantor dos escravos”, tem textos marcados pela profunda crítica em relação às atrocidades das práticas escravistas e pela defesa dos ideais abolicionistas. Entretanto, mesmo neste autor há uma visão idealizada sobre o negro, sobre o que é ser negro e sobre o que é a condição do escravizados. Em seu poema “O navio negreiro”, a voz poética, ao se referir aos negros escravizados no Brasil, enuncia: “São os filhos do deserto/ (...) / São os guerreiros ousados,/ Que com os tigres mosqueados/ Combatem na solidão.../ Homens simples, fortes, bravos.../ Hoje míseros escravos/ Sem ar, sem luz, sem razão...” (ALVES, 1952, p. 205). Nesse trecho, é possível se perceber a busca de sensibilização do leitor para a situação dos negros retirados do continente africano e trazidos para o Brasil, os quais antes

viviam livres de forma simples e bravia, mas que em terras brasileiras foram reduzidos a escravos.

Mesmo com todo este olhar sensível em relação à luta antiescravista, a escrita de Castro Alves ainda idealiza a vida do negro antes e após a saída do continente africano; é uma escrita que fala sobre o negro de forma respeitosa, mas cuja idealização, própria da estética do Romantismo e da construção do olhar romântico, constrói um olhar do sujeito branco sobre a realidade do africano escravizado. O que se percebe é que ainda neste período do século XIX há ausência da voz do negro e de sua subjetividade nos textos. Falta, não na poesia de Castro Alves, mas na literatura produzida no período em que o autor produziu seus textos, o olhar do negro falando sobre si, sobre sua vida, sua história e de seu povo.

Dentro de obras de diversos autores canônicos da literatura brasileira, há variadas situações que merecem a atenção do olhar do leitor, sobretudo do professor de Língua Portuguesa e Literatura, que é um formador de leitores. Em obras de autores identificados como Naturalistas, como Aluísio Azevedo, há reiterados estereótipos negativos atribuídos às personagens negras. Mesmo sendo Azevedo um autor com obras como *O mulato* (1881), aclamada por despertar reflexões sobre a causa abolicionista, em *O cortiço* (1890) o olhar racista estrutural que marcava o pensamento da sociedade brasileira no final do século XIX se faz presente e latente. Neste célebre romance, sempre referenciado nos manuais didáticos e lidos nas salas de aula de todo o país, bem nos moldes dos romances de teses naturalistas, em que se buscavam construir cenários, enredos e personagens que comprovasse as teses deterministas da influência dos aspectos biológicos e do meio social sobre os indivíduos, há reiteradas representações negativas e pejorativas das personagens afrodescendentes. Deve-se ressaltar que, nos textos dos autores naturalistas, a caricatura, as representações negativas e pejorativas, da maioria das personagens das obras, não apenas das personagens negras, fazem parte da construção estética das obras. Entretanto, ao se focalizar o modo como as personagens negras, particularmente, são retratadas, se percebe que alguns estigmas históricos que serviram para inferiorizar, escravizar, desumanizar e até mesmo matar pessoas negras ao longo da história, mais uma vez são reforçados nas representações literárias.

Em *O cortiço*, as personagens negras ou são escravizadas e objetificadas, como Bertoleza, que se mata para não permanecer na condição de escravização, ou

sempre sensualizadas e hiper sexualizadas, como acontece com Rita Baiana, que, quando samba, anda, respira, é tratada como uma “mulata sensual”, como afirma o próprio narrador: “porque a mulata era o prazer, a volúpia, era o fruto dourado e acre destes sertões americanos” (AZEVEDO, 2017, p. 214). Além disso, Rita, que tinha um relacionamento com Firmo, um capoeirista negro, troca este homem por Jerônimo, um português, retratado como um “macho de raça superior”, como se verifica no seguinte fragmento do romance naturalista: “(...) desde que Jerônimo propendeu para ela, fascinando-a com a sua tranquila seriedade de animal bom e forte, o sangue da mestiça reclamou os seus direitos de apuração, e Rita preferiu no europeu o macho de raça superior” (AZEVEDO, 2017, p. 214), o que reafirma o triste estereótipo histórico de superioridade racial branca.

Em *Bom Crioulo* (1895), de Adolfo Caminha, escritor também identificado como naturalista, o substantivo “crioulo” vem acompanhado do adjetivo “bom”, porém, lendo o romance, se percebe que o personagem negro, referido como “Bom Crioulo”, na verdade é visto como bom por ser apresentado como um negro dócil, obediente e prestativo. Isto é, há uma visão que se associa à noção de que o negro é bom porque não fala, não questiona, somente obedece, tal como o protagonista dessa obra. Além disso, o personagem é retratado como alguém que tem uma força descomunal, como se fosse um touro, e algumas ações instintivas e irracionais, o que o bestializa.

No decorrer da obra, o protagonista vai se tornar um mau crioulo, pois começa a questionar, a não mais obedecer às ordens como antes. O personagem tem um destino trágico, assim como foi o final de Bertoleza, de *O cortiço*. Bom Crioulo termina abandonado, sozinho, traído pelas pessoas em quem confiava, mata o amante e termina preso, o que perpetua os destinos marcados pelas tragédias e desolações que atravessam, em geral, as representações das personagens negras nas obras literárias.

Olavo Bilac, outro escritor do século XIX, presente nos livros didáticos principalmente por sua poesia, tem um conto intitulado “Mãe Maria”, em que a personagem que dá nome à narrativa é uma mulher idosa, escravizada, que cuidou do narrador desde a infância com muito amor, como se fosse uma mãe. Nhô Amâncio, o narrador, relata ao leitor uma lembrança de uma cena vivida com mãe Maria: o garoto, ao brincar, começou a atirar pedras no galinheiro e, ao ser reprimido por Mãe Maria, não parou e, ao contrário, atirava as pedras também para acertar a

velha senhora. As pedras acertavam a mulher, que pedia que ele parasse, sem gritar, para não alertar o pai do garoto; porém as pedras atingiam-lhe a cabeça e lhe deixavam ferimentos. O menino só parou quando a velha mulher estava cheia de sangue.

Nesse momento ele dá-se conta profundamente de seu malfeito. Maria, para que o menino não fosse castigado pelo pai, diz que os ferimentos foram causados por uma queda. Por fim, quando o menino vai pedir perdão à Mãe Maria, a vê diferente do habitual: “caí nos seus braços, pedindo-lhe perdão, cobrindo de beijos aquela face que **me parecia tão bela, tão clara, tão iluminada, como a face de um daqueles anjos do Senhor**, de que ela me falava nas suas compridas histórias da roça” (BILAC, 1956, p. 23-24, grifo nosso). Nesse trecho, fica evidente o branqueamento da personagem Maria, mesmo que construído pelo olhar subjetivo da criança. A ideia de branqueamento é algo muito recorrente em diversos textos literários, sobretudo quando o olhar branco quer atribuir afeto ou demonstrar o que o negro precisaria fazer para alcançar algum tipo de elevação de si na escala social.

Deve-se ressaltar que o conto de Bilac termina com Mãe Maria vendida e abandonada, sem história, guardada apenas na memória do narrador que nunca mais teve notícias desta sua “mãe de criação”, o que evidencia, apesar das questões ressaltadas, um olhar crítico em relação à escravidão presente no texto. Como se tem ressaltado, não faltam autores canônicos que constroem reflexões de oposição à escravidão negra no Brasil e que, ao longo da história, foram importantes aliados na luta antiescravista, mas não há a voz do negro nem sua subjetividade.

Ao construir essa reflexão sobre as representações dos negros em diferentes obras literárias, não se poderia deixar de mencionar Monteiro Lobato, autor também canônico, do final do século XIX e início do século XX. Em muitas obras são evidentes os comentários depreciativos e racistas em relação aos personagens negros. No conto “O jardineiro Timóteo” (1920), um conto do ponto de vista estético e da construção da linguagem muito belo e bem elaborado, desde o primeiro parágrafo enunciam-se posicionamentos racistas, como no trecho em que se caracteriza o protagonista: “o bom Timóteo, **um preto branco por dentro**” (LOBATO, 1968, p. 41, grifo nosso). Esse trecho reforça aquela ideia de que para um negro ser bom ele precisa ser subserviente e/ou passar pelo processo de branqueamento, isto é, o reforço da clássica ideia do ser um “negro de alma branca”. Ainda neste conto, há o seguinte fragmento:

Tal qual a moça, que desde menina se habituara a monopolizar os carinhos da família e a dedicação dos escravos, chegando esta a ponto de, ao sobrevir a Lei Áurea, nenhum ter ânimo de afastar-se da fazenda. **Emancipação? Loucura! Quem, uma vez cativo de Sinhazinha, podia jamais romper as algemas da doce escravidão?** (LOBATO, 1968, p. 43, grifo nosso)

Este trecho do conto é só mais um dos vários da literatura brasileira canônica em que se romantiza a escravidão, a qual aqui é retratada como “doce”. Além disso, o fragmento deixa explícita a ideia de que os negros escravizados não queriam deixar a escravidão, visto que eram escravos de Sinhazinha, uma senhora, proprietária boa, o que tornaria a busca pela liberdade uma “loucura”.

Em outras obras de Lobato, como o conto “Negrinha” (1920) ou nas *Reinações de Narizinho* (1931), *Caçadas de Pedrinho* (1933), as *História de tia Nastácia* (1937), aparecem algumas expressões extremamente pejorativas em relação a personagens negras, proferidas, pelo narrador, nos três excertos a seguir: “Negrinha era uma pobre órfã de sete anos. **Preta? Não; fusca, mulatinha escura, de cabelos ruços e olhos assustados**” (LOBATO, 1968, p. 3, grifo nosso); “Tia Nastácia, esquecida dos seus numerosos reumatismos, **trepou que nem uma macaca de carvão**” (LOBATO, 1977, p. 177, grifo nosso); “Na casa ainda existem duas pessoas – Tia Nastácia, **negra de estimação** que carregou Lúcia em pequena, e Emília, uma boneca de pano bastante desajeitada de corpo” (LOBATO, 1977, p. 3), grifo nosso). Esse tipo de representação depreciativa e preconceituosa também é, algumas vezes, verificada em falas da personagem Emília, como no seguinte fragmento: “Bem se vê que é **preta e beijuda!** Não tem a menor filosofia, **esta diaba**” (LOBATO, 1977, p. 558, grifo nosso).

Os estereótipos negativos e preconceitos ao retratar as personagens negras são notáveis nos diferentes fragmentos apresentados. Diante da leitura dos trechos lidos, o que se constata é que eles falam por si. É claro que são fragmentos da obra de um determinado autor, os quais não representam a totalidade da sua obra; entretanto, como diz o poeta Gregório de Matos: “o todo sem a parte não é todo,/ a parte sem o todo não é parte” (MATOS, 2010, p. 326).

É importante que se ressalte que não se está defendendo que não se leiam os autores e obras até então referenciados, até porque muitas das obras elencadas, temática e esteticamente são importantes para a história e memória literária

nacional, mas é essencial que se adote uma perspectiva crítica e reflexiva diante de tais leituras. É fundamental que professores tenham a formação adequada para fazerem com que os estudantes compreendam que muitos desses textos veiculam ideologias que circulavam nas épocas em que foram produzidos. Além disso, é importante que professores e alunos sejam capazes de ler e fruir esteticamente um texto literário, ao mesmo tempo em que estejam capacitados a problematizar as obras e sobre elas construir reflexões à luz da evolução do pensamento crítico da contemporaneidade.

Ademais, é preciso que se compreenda que há outros autores e obras para serem lidos, além dos canônicos, e que se possibilite que diferentes visões e subjetividades sejam veiculadas nos textos literários indicados aos estudantes na formação na educação básica. É essencial que se construa um currículo que seja marcado por outras perspectivas, no qual o cânone literário seja visitado e revisitado, mas em que outros autores e obras, negros, indígenas, mulheres, sejam lidos, estudados, reconhecidos e valorizados.

Nesse sentido, desenvolve-se, nesta pesquisa, uma proposta de trabalho pedagógico com textos de autores negros, cujas obras foram, na maior parte das vezes, ignoradas. O que se propõe aqui é que se subverta, se transgrida e se insurja com a proposta da leitura de escritores negro-brasileiros, no sentido de valorizá-los, divulgá-los, tornar suas obras conhecidas e permitir que os estudantes tenham a oportunidade de ressignificar o olhar sobre os textos e autores da literatura lidos nas aulas durante os anos da educação básica.

### **1.5 - REFLEXÕES SOBRE O CONCEITO DE LITERATURA AFRO-BRASILEIRA E/OU NEGRO-BRASILEIRA E A IMPORTÂNCIA DESSA PRODUÇÃO LITERÁRIA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA**

A formação em literatura na educação básica é orientada, em geral, pelos textos e autores canônicos e esse conjunto canônico é fortemente e incontestavelmente eurocêntrico, colonial e branco. É preciso, porém, construir uma pedagogia transgressora, que subverta o modo de ensinar. É fundamental que, bakhitianamente, se carnavalize o currículo escolar e se subverta a ordem vigente. Nesse sentido, é momento de visibilizar o negro e de buscar conhecer melhor sua história, sua memória, sua trajetória, sua cultura. É tempo de se conhecer o negro

de alma negra, escura da cor de seus olhos e seus cabelos, da cor da luz escurecedora de seus pensamentos e elucidadora de sua existência e de sua subjetividade. É tempo de lançar o olhar sobre o negro que fala e não se silencia, que ama, que sente, que vive, que é bom, por não por ser subserviente, mas por ser insurgente, por contar a sua história e a dos seus. Para um país como o Brasil, isso é o carnaval, é a subversão da ordem instituída. Negro leitor, negro escritor, negro artista, negro protagonista, negro sendo, negro tendo, negro senhor – não da ideologia senhorial branca, mas senhor de si, de seu tempo, de sua memória e de seu povo – negro negro.

É nessa perspectiva de reconfiguração do olhar, do currículo e da formação dos estudantes que é essencial ler autores negros nas aulas de Língua Portuguesa e Literatura, nos anos escolares da educação básica. É preciso não mais apenas falar sobre o negro, positiva ou negativamente, a partir da escrita, da interpretação, da representação e da subjetividade do olhar dos escritores brancos, mas é tempo de ler e ouvir o que o negro tem a dizer sobre si e sobre os seus, de sua perspectiva. A ruptura desse paradigma é necessária para que se constate e se modifique a relação opressor-oprimido instituída pela formação literária na escola e pelo cânone da literatura Brasileira.

Paulo Freire, em sua obra *Pedagogia do oprimido* (1968), aponta que a educação pode ser usada como instrumento de opressão e como prática de dominação. Freire (2021) salienta que “para dominar, o dominador não tem outro caminho senão negar às massas populares a práxis verdadeira. Negar-lhes o direito de dizer sua palavra, de pensar o que é certo” (FREIRE, 2021, p. 170). O autor sustenta ainda que “esta dicotomia existe, como condição necessária, na situação de dominação, em que a elite dominadora prescreve e os dominados seguem as prescrições” (FREIRE, 2021, p. 169).

Aqui se entende o currículo escolar como um instrumento de dominação e de construção de imaginários históricos, políticos e sociais. Nesse sentido, negar aos autores negros sua existência, o direito de dizer e de existir como sujeitos que escrevem, pensam, dizem e tem a dizer, e não permitir a presença desses autores e de suas obras nos currículos escolares, é negar aos estudantes acesso a essas vozes e subjetividades negras. Cercear aos estudantes o direito de conhecer autores negros é negar-lhes acesso à pluralidade de olhares, estéticas, vozes e representações. Tal negação é uma tentativa de alienar os educandos, sobretudo os

negros, fazendo-os crer em um imaginário no qual não há espaço para escritores negros, em que quase não há visões do negro falando sobre si e no qual praticamente inexistem representações positivas sobre o ser negro, sobre a identidade e a cultura desses indivíduos.

É, pois, necessário que se compreenda que o negro pode e deve falar. É essencial que os estudantes tenham acesso, na escola, nas aulas de Língua Portuguesa, aos textos produzidos por autores negros. Promover e propiciar este acesso é importante, sobretudo porque os estudantes das escolas públicas brasileiras, como já ressaltado, são, em sua maioria, crianças e adolescentes negros, moradores de periferias. Estes jovens alunos são, recorrentemente, subjugados socialmente em função da cor de sua pele, a qual é historicamente, como pudemos constatar em diversas obras do cânone literário nacional, vista como algo pejorativo ou alvo do riso e da chacota. É nesse contexto que se torna urgente na educação básica a leitura de escritores negros e escritoras negras.

Alinhado a este percurso reflexivo, Camargo (2011) corrobora este nosso argumento:

Acredito que a partir do momento que o negro resolve falar de sua realidade e identidade como negro, trazendo as marcas de sua história, mesmo dentro de uma língua portuguesa, ortodoxa, acadêmica, que seja, se ele conseguir fazer isso com arte e essa literatura estiver sancionada por uma produção, ela existirá. A produção existe. É fato. Portanto, atestada pela produção, a literatura negra existe. Quando o negro pega suas experiências particulares e traz, sobretudo o “eu”, a persona negra, com suas vivências, que um branco pode imitar mas não pode ter, o nome que damos a isso é literatura negra (CAMARGO, 2011, p.1).

Aqui, faz-se necessário refletir sobre os estudos recentes em torno da literatura produzida por autores negros no Brasil. A partir dessa produção literária, muitos pesquisadores e estudiosos do tema construíram definições para nomear essa literatura produzida por esses escritores, denominando-a, sem um consenso, como “literatura negra”, “literatura negro-brasileira” e “literatura afro-brasileira”. Apesar dessas denominações para caracterizar a produção literária dos escritores negros brasileiros, é válida uma reflexão: não seria essa literatura produzida por autores negros também “literatura brasileira”? Haveria efetivamente necessidade, sentido ou efeito prático em tais teóricos lançarem mão de tais definições? É realmente preciso caracterizar a literatura, qualquer que seja ela?

Souza (*apud* SOARES, 2020), refletindo sobre essa problemática, salienta:



Agregar uma qualificação para o termo literatura é algo que envolve uma complexa teia de construções históricas, estéticas e significantes, e, conforme continua, a autora vai afirmar que a literatura negra/afro-brasileira compreende a quebra de uma teoria literária tradicional postulada como universal, o que nos faz imergir em engendramentos conceituais e discursivos, que, para além de pressupostos estéticos, abarcam questões ideológicas, culturais e de poder (SOUZA, 2016, p. 134, *apud* SOARES, 2020, p. 7).

A partir dessa reflexão, nota-se que, mesmo diante das complexas “construções históricas, estéticas e significantes” envolvidas, os pesquisadores que defendem o uso da nomenclatura “literatura negra/afro-brasileira”, fazem tal uso como uma opção política, de ruptura com a teoria literária tradicional. Ao defenderem essa qualificação da literatura, o fazem, como aponta Freire (1968), como forma de reivindicação de sua voz e em uma luta contra a estrutura de dominação proposta e imposta pelo cânone da literatura brasileira e dos manuais de ensino de literatura, que sustentam o *status quo* dos autores e obras canônicos.

Mesmo diante dessa consideração, é essencial destacar que, dada a complexidade de se buscar qualificar a literatura de algum modo, não há consenso em torno da definição Literatura Afro-brasileira/Negra. Fonseca (2016) pontua que no prefácio da *Antologia contemporânea de poesia negra brasileira* (1982), o prefaciador questiona a classificação proposta pelo título da obra:

No prefácio da antologia, o escritor Joel Rufino questiona a classificação dos poetas selecionados como “poetas negros” ou de os textos produzidos por eles serem classificados como “literatura negra”. Diz Rufino: “Os autores aqui reunidos escrevem em brasileiro, como Drummond, como Dalton Trevisan, como Nelson Cavaquinho – como poderiam fazer poesia negra se, no meu entender, poesia é arte da palavra?” (FONSECA, 2006, on-line)

Na compreensão de Rufino, sendo a literatura, a poesia, a arte da palavra, os escritores que “escrevem em brasileiro” só poderiam ser poetas brasileiros, independentemente do fato de serem ou não negros. De fato, os autores que escrevem em português do Brasil, brasileiro, pertencem à denominada “Literatura Brasileira”, mas pertencem de forma fraturada, quase ilegítima ou bastarda, porque é uma presença historicamente obliterada. De certo modo, para pertencer a determinado sistema literário que se tente organizar ou caracterizar, parece não ser

necessário tão somente falar e escrever na mesma língua, mas conseguir romper as barreiras invisíveis que impedem que essas vozes marginalizadas dos autores negros sejam ouvidas pelos, que falando em português, ou brasileiro, parecem não entender, não escutar ou no que essas vozes têm a dizer.

Nesse sentido, verifica-se que o problema da autoria negra permanece, pois não basta simplesmente escrever em português brasileiro, para que um autor e sua obra sejam legitimados dentro de um sistema literário nacional. Percebe-se, pois, que para muitos teóricos que defendem o uso da nomenclatura “literatura afro-brasileira/negro-brasileira”, tal uso se faz por uma opção política, por uma busca de se demarcar território, marcar um posicionamento político e existencial no cenário da literatura nacional.

Almeida e Santos (2016), ao refletirem sobre o que definem como “uma poética negra”, apontam para essa dimensão social e política da estruturação de uma conceituação e caracterização para os textos produzidos por escritores negros. Os autores afirmam que:

A literatura negra vem constituindo-se como um domínio cognitivo importante para a formação e informação de pessoas que sofrem diretamente as consequências do racismo, seja por meio de poemas escritos e/ou falados por autoras (es) negras (os). Um lugar possível de encontro da língua com a história. Essa confluência evidencia a organização de um discurso negro sobre si. De uma poética que se revela por diferentes lugares e autorizações, mas que, seja de onde for, marca uma história em comum. A literatura negra tem sido centro e não apenas contorno (ALMEIDA; SANTOS, 2016).

Na reflexão proposta por Almeida e Santos (2016), percebe-se que os autores focam a importância da noção de “literatura negra” para a formação e informação das pessoas que sofrem de diferentes formas com o racismo, além disso, aponta-se para a reflexão linguística sobre a história e a construção de um discurso do negro falando sobre si, isto é, aponta-se para o ponto de vista da fala, para a autoria e para a temática dos textos.

Zila Bernd, na apresentação da segunda edição da *Antologia de Poesia afro-brasileira* (2011), aponta alguns elementos que poderiam constituir uma poesia afro/negro-brasileira, os quais, segundo ela, seriam: temática, ponto de vista, linguagem e imaginário. De semelhante maneira, o professor Eduardo de Assis Duarte, em seu artigo “Por um conceito de literatura afro-brasileira” (2010), busca

construir uma conceituação de literatura afro-brasileira e discutir algumas implicações da construção do conceito, além de confrontá-lo com a definição de literatura negro-brasileira. Ao conduzir sua reflexão, o autor traça um panorama sobre a teorização existente em torno do conceito, levando em consideração os pontos de vista e discussões conceituais convergentes e divergentes, e, a partir disso, constrói a seguinte formulação:

que elementos distinguiriam essa literatura? Para além das discussões conceituais, alguns 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, como fim e começo (ASSIS, 2010).

Assis (2010) busca distinguir, assim, a literatura afro-brasileira da literatura brasileira por considerar a produção literária afrodescendente como uma das faces da literatura brasileira, como uma fratura desta. O autor ainda enfatiza, ao final de seu artigo, que os elementos que definiriam cinco grandes fatores marcariam a existência da literatura afro-brasileira em sua plenitude, conforme se verifica na seguinte afirmação:

A partir, portanto, da interação dinâmica desses cinco grandes fatores – temática, autoria, ponto de vista, linguagem e público – pode-se constatar a existência da literatura afro-brasileira em sua plenitude. Tais componentes atuam como constantes discursivas presentes em textos de épocas distintas. Logo, emergem ao patamar de critérios diferenciadores e de pressupostos teórico-críticos a embasar e operacionalizar a leitura dessa produção. Impõe-se destacar, todavia, que nenhum desses elementos propicia o pertencimento à literatura afro-brasileira, mas sim o resultado de sua interrelação. Isoladamente, tanto o tema, como a linguagem e, mesmo, a autoria, o ponto de vista, e até o direcionamento recepcional são insuficientes (ASSIS, 2010).

Assis (2010) salienta, portanto, que a interrelação de grandes fatores – temática, autoria, ponto de vista, linguagem e público – definiria um texto literário como afro-brasileiro. Vale ressaltar que, no final de seu artigo, o autor enfatiza que o conceito sobre o qual discorre é algo em construção, desse modo, compreende-se

ser necessário continuar formulando considerações acerca do conceito no sentido de melhor se poder compreendê-lo.

Em busca também de construir uma discussão em torno do conceito de literatura afro-brasileira, Edimilson de Almeida Pereira – professor, pesquisador, crítico, escritor, negro e brasileiro, cuja obra é aqui objeto de estudo para o desenvolvimento de uma proposta pedagógica para a formação literária de estudantes no Ensino Fundamental – estrutura um artigo em que também constrói um “Panorama da literatura afro-brasileira” (1995). Nesse artigo, o autor aponta que

A identidade da Literatura Brasileira está ligada a uma *tradição fraturada*, característica das áreas que passaram pelo processo de colonização. (...) A marca de nossa identidade literária pode estar no reconhecimento dessa fratura, que nos coloca no intervalo entre a aproximação e o distanciamento das heranças da colonização (PEREIRA, 1995).

Pereira (1995) estrutura uma reflexão de modo a evidenciar que a tradição literária brasileira é fraturada pelo processo de colonização e suas heranças. Os escritores brasileiros negros ou não tiveram sua formação fortemente marcada por essa fratura e pelo olhar eurocêntrico e, segundo o autor, este seria o drama do Novo Mundo. Pereira indica que a literatura afro-brasileira integra essa tradição fraturada da literatura brasileira e tem a língua utilizada como fator decisivo para sua construção. Ele aponta que essa literatura afro-brasileira “apresenta um momento de afirmação da especificidade afro-brasileira (em termos étnicos, psicológicos, históricos e sociais) que se encaminha para uma inserção no conjunto da Literatura Brasileira” (PEREIRA, 1995).

Pereira (1995), de modo próximo ao que sinalizam Bernd (2011) e Duarte (2010), sugere que o ponto de vista e a temática são elementos importantes na construção dos textos literários caracterizados como afro-brasileiros. Pereira (1995) afirma que:

A Literatura Afro-brasileira escrita nesse sistema é simultaneamente Literatura Brasileira que expressa uma visão de mundo específica dos afro-brasileiros. A dinâmica de tensões e contradições presentes nesse quadro literário nos ajuda a compreender as atitudes dos autores que recusam ou que valorizam suas origens étnicas; nos esclarece também sobre a necessidade de denunciar a opressão social e de evidenciar uma *nova sensibilidade* que apreenda esteticamente o universo da cultura afro-brasileira (PEREIRA, 1995).

Já Cuti (2010) defende a ideia de que a literatura produzida por autores negros no Brasil deveria ser denominada Literatura negro-brasileira e não afro-brasileira, pois, na visão do autor, o prefixo “afro” “abriga não negros (mestiços e brancos), portanto, pessoas a quem o racismo não atinge, para as quais a identidade da herança africana não está no corpo, portanto, não passa pela experiência em face da discriminação racial” (CUTI, 2010, p. 38). Cuti ainda prossegue afirmando que “a escrita afro-brasileira ou afrodescendente tenderia a se diferenciar da escrita negro-brasileira em algum ponto. O ponto nevrálgico é o racismo e seus significados no tocante à manifestação das subjetividades negra, mestiça e branca” (CUTI, 2010, p. 38-9).

Observa-se que, para Cuti (2010), as questões temáticas e de autoria são tão relevantes para a construção de sua definição quanto são para outros teóricos cujos pontos de vista e definições de literatura analisamos, porém Cuti destoa dos outros pensadores sobre a literatura produzida por autores negros no Brasil no que diz respeito à denominação. Cuti entende a necessidade política, inclusive, de denominar essa produção literária de negro-brasileira, pois, em sua concepção,

a palavra “negro” nos remete à reivindicação diante da existência do racismo, ao passo que a expressão “afro-brasileiro” lança-nos, em sua semântica, ao continente africano, com suas mais de 54 nações, dentre as quais nem todas são de maioria de pele escura, nem tampouco estão ligadas à ascendência negro-brasileira. (...) Identificar-se com essa palavra é comprometer a sua consciência na luta antirracista, é estar atento aos preconceitos e à consequente cristalização de estereótipos, é dar mais ênfase à criação diaspórica do que à origem de seus produtores ou teor de melanina em suas peles (CUTI, 2010, p. 40-44).

Para Cuti (2010) é preciso afirmar a palavra “negro” e atrelá-la a um conceito de literatura, pois essa palavra relaciona-se não somente a uma origem ou vínculo com o continente africano, mas às marcas da diáspora, da escravidão e da discriminação racial, ou seja, usar a palavra “negro” é um ato político, afirmar a literatura negro-brasileira é, para o autor, engajar-se nas lutas antirracistas.

Para além do embate conceitual e apesar de compreender que a literatura afro-brasileira, inscrita na literatura brasileira, expressa visão de mundo, ponto de vista, dos afro-brasileiros, Pereira indica que o termo Literatura Afro-brasileira ou

Literatura Negra precisa ser melhor analisado. O autor ressalta que que o conteúdo e a origem étnica não são suficientes para se construir com clareza uma definição ou para se estabelecer a especificidade da literatura afro-brasileira, como se verifica a seguir:

A própria definição do termo Literatura Afro-brasileira – ou Literatura Negra, como preferem alguns analistas – é ponto a ser melhor considerado. Como pudemos observar, a origem étnica e o conteúdo não são suficientes para estabelecer a especificidade da Literatura Afro-brasileira. As contradições percebidas nas obras são índices de uma identidade que precisa ser buscada também nos aspectos da forma, da visão de mundo, da interação de uma nova sensibilidade estética e social (PEREIRA, 1995).

Nota-se, portanto, que, como salientam Duarte (2010) e Pereira (1995), do ponto de vista conceitual, a definição de literatura negra ou afro-brasileira é algo ainda em construção, um universo permeado por contradições e por dificuldades de construção de uma definição, até porque, como afirma Pereira (1995), há autores negros na tradição literária brasileira que tem sua escrita fortemente marcada pela influência da tradição europeia, chegando alguns desses autores inclusive a se recusar a valorizar suas origens étnicas. Ao mesmo tempo, há autores que, como indica Duarte, se alinham, em suas obras, à ideia de que nessa literatura afro-brasileira/negra deve-se abordar aspectos da temática, da autoria, do ponto de vista, da linguagem e visar a um público, sem necessariamente construir uma segmentação de leitores, mas também e inclusive para os leitores negros.

Entende-se aqui que a tentativa de vários pensadores e teóricos contemporâneos de se caracterizar a literatura produzida por autores negros brasileiros é importante, pois marca uma posição política e uma busca de afirmação e de resignificação do lugar do negro na produção literária nacional, sobretudo em um contexto de busca de depreciação ou de apagamento das identidades negras na produção literária brasileira. Entretanto, compreende-se também que, como salienta Pereira (1995), construir uma definição ou caracterização para literatura é algo complexo e a própria literatura negra ou afro-brasileira traz outras complexidades e é uma conceituação ainda em construção. É nesse sentido que trabalhamos com a noção de literatura escrita por autores/autoras negros/as, buscando ressaltar o trabalho de escritores que se preocupam com a construção de uma temática, de um ponto de vista, de uma estrutura, de uma linguagem que privilegiem a construção e

reconstrução da história, da memória e da cultura negra no Brasil e dos laços étnicos e culturais dos negros brasileiros e suas raízes ancestrais no continente africano.

Desenvolver um trabalho de formação e leitura literária com textos desses autores, explorando esse vínculo dos textos com uma linguagem, uma temática, um ponto de vista, uma subjetividade e uma estrutura que privilegiem a ressignificação da presença e da representação dos negros na literatura é extremamente importante para que se construa um percurso educacional não racista e antirracista no ensino de literatura na educação básica. Ler autores negros na escola, analisá-los, discuti-los em sala, desenvolvendo um trabalho de formação literária comprometido com o ensino de literatura e simultaneamente com a formação dos estudantes para viver em uma sociedade que lute contra o racismo e para a desconstrução de práticas sociais, culturais e históricas racistas.

Conduzir um percurso formativo visando à temática, aos elementos contextuais e à estrutura é ação que pode conduzir os estudantes a uma melhor compreensão sobre a sua identidade e sobre o seu destino, afinal a literatura é também fruto e espelha a experiência humana. Candido (1972), ao refletir sobre elementos contextuais e estruturais nas obras literárias, afirma que

na medida em que nos interessa também como experiência humana, não apenas como produção de obras consideradas projeções, ou melhor, transformações de modelos profundos, a literatura desperta inevitavelmente o interesse pelos elementos contextuais. Tanto quanto a estrutura, eles nos dizem de perto, porque somos levados a eles pela preocupação com a nossa identidade e o nosso destino, sem contar que a inteligência da estrutura depende em grande parte de se saber como o texto se forma a partir do contexto, até constituir uma independência dependente (se for permitido o jogo de palavras). Mesmo que isto nos afaste de uma visão científica, é difícil pôr de lado os problemas individuais e sociais que dão lastro às obras e as amarram ao mundo onde vivemos (CANDIDO, 1972, p. 804).

Portanto, na esteira de Candido (1972), não colocando de lado os problemas individuais e sociais que são tematizados em diversas obras e as conectam com o mundo real, palpável e sensível em que os seres humanos vivem e se relacionam, é que se busca construir aqui propostas pedagógicas de ensino de literatura com o foco na dimensão temática e estrutural simultaneamente, com a leitura de escritores negros e brasileiros. É atentando-se a essa perspectiva que recorro à obra do

escritor Edimilson de Almeida Pereira, especificamente em seu livro *Poemas para ler com palmas*, a partir do qual sugiro propostas de construção de um percurso didático para a condução do processo de leitura literária na formação básica dos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental.

### **1.6 - POEMAS PARA LER COM PALMAS, DE EDIMILSON DE ALMEIDA PEREIRA: UM CAMINHO POSSÍVEL PARA A LEITURA DE ESCRITORES NEGROS NA ESCOLA**

Ao iniciar o mestrado, eu sabia que queria pesquisar literatura e desenvolver um projeto de ensino com textos de escritores negros ou escritoras negras que admiro e consideradas por mim leituras de fruição estética e de profundidade temática, formadoras e educadoras para os estudantes para os quais leciono. Nas primeiras conversas com meu orientador, foi-me sugerida uma obra do poeta Edimilson de Almeida Pereira, escritor e professor negro, o livro *Poemas para ler com palmas* (2017). Ao conhecer a obra, fiquei encantado e percebi que tinha um potencial imenso para a estruturação de um trabalho pedagógico de ensino de literatura, com um livro a partir do qual se pudesse explorar os elementos linguístico-estéticos e os aspectos temáticos.

Edimilson é autor de poesia e de ficção, professor, ensaísta e pesquisador de cultura e da religiosidade afro-brasileira. O escritor tem intensa produção acadêmica e literária e, por suas obras, já recebeu diferentes prêmios literários. Só no ano de 2020, o autor lançou três romances: *Front* (2020), *O ausente* (2020) e *Um corpo à deriva* (2020) – todos premiados. *Front* alcançou o primeiro lugar no Prêmio São Paulo de Literatura e *O ausente* ficou com a segunda colocação no prêmio Oceanos.

Em 2017, o escritor publicou *Poemas para ler com palmas*, obra escolhida para que se proponha o desenvolvimento de uma proposta didática para o ensino de literatura. A obra explora o universo negro e afro-brasileiro e se estrutura a partir de cinco grandes temas, como afirma Sandro Ornellas, prefaciador do livro, cinco mitopoéticas de matriz afrodescendentes: Capoeira, Congado, Jongo, Orixás e Vissungos. São poemas que, como o título anuncia, exploram o ritmo e, por meio dele e dos outros elementos da linguagem, constroem fortes imagens poéticas.

Ornellas, no prefácio, tece a seguinte consideração sobre os textos da obra:



Nos versos curtos e incisivos de Edimilson (...) acha-se uma poética de uma certa maneira construtivista, em que o ritmo produz tanto a memória cultural quanto a memória da própria palavra poética, do imaginário popular afrodescendente de matriz oral e do imaginário de alguns dos mais eficazes procedimentos escritos da história da poesia (ORNELLAS, 2017, p. 8).

O livro de Edimilson possibilita ao leitor uma imersão no universo afro-brasileiro, na cultura, na religiosidade, na história e na memória, enfim, na experiência cultural negra brasileira. Por meio da obra, os estudantes terão acesso a um texto com rica elaboração estética, com uso de diversos recursos expressivos tais como metáforas, anáforas, onomatopeias, aliterações, assonâncias, paronomásias, além das alusões e dos elementos rítmicos e demais elementos sonoros empregados na construção de textos poéticos.

Os poemas trazem, de forma leve e lúdica e, ao mesmo tempo, profunda e intensa, temáticas que são ponto de partida para a desconstrução de preconceitos raciais presentes na sociedade brasileira. Poder, a partir da poesia, conhecer, imergir e vivenciar a capoeira, o jongo, os vissungos, o congado e os orixás pode possibilitar uma riquíssima experiência estética, social e cultural aos estudantes. Essa riqueza se amplia quando se leva em consideração que discutir temas como o congado e os orixás na sociedade brasileira contemporânea não é nada fácil, visto que o olhar preconceituoso que predomina no país, além do racismo religioso em relação às religiões e manifestações religiosas de matrizes africanas e afro-brasileiras ou a elas relacionadas, tenta impedir sistematicamente que tais temáticas sejam discutidas no ambiente escolar.

Estruturar um trabalho pedagógico de ensino de literatura a partir de uma obra como a de Edimilson de Almeida Pereira é construir uma pedagogia de transgressão, de resistência, e uma compreensão de que a escola pode e deve ser esse lugar de transgredir e resistir. Construir esse processo por intermédio da poesia é também uma forma de proporcionar aos estudantes uma forma de imersão no modo de organização e estruturação da linguagem desenvolvido pelos afrodescendentes para viver e manifestar suas expressões culturais e religiosidades, isto é, por meio do uso de uma linguagem simbólica. Ao refletir sobre o uso da linguagem simbólica construída e utilizada pelos negros no Brasil, o autor da obra tece a seguinte consideração:

A linguagem simbólica contribui para o processo de resistência pelo sagrado desenvolvido pelos afro-brasileiros. Trata-se de uma modalidade de linguagem para ocasiões restritas e, caso seja usada no cotidiano, ainda assim estará cercada de cuidados. As representações tecidas a partir e em torno dessa linguagem ganham maior importância quando ela é tomada como um patrimônio que ajuda a delinear a identidade do grupo que a emprega. Nesse momento decisivo, a linguagem simbólica recebe nomes que viabilizam a sua aparição pública: os devotos se referem a ela como língua de preto, língua de nego da costa, latim de preto, língua de jongo, língua de Angola, etc. (PEREIRA, 2005).

Partindo da leitura dos poemas de Edimilson de Almeida Pereira, a proposta pedagógica que se estrutura neste trabalho busca, por meio da potência da linguagem simbólica presente na cultura e na religiosidade negra e nos textos literários, delinear, como afirma Pereira, a identidade daqueles que empregam essa linguagem. Por meio da linguagem poética empregada por Edimilson, os estudantes-leitores poderão conhecer e imergir no universo da “Capoeira”, na primeira sequência de poemas, com seu gingado, sua dança, seus sons e ritmos e “Congado”, na segunda, e desenvolverem a compreensão de que ele é uma prática cultural e religiosa, marcada pelo sincretismo e diferentes influências africanas, europeias e indígenas. Na terceira sequência, conhecerão também o “Jongo”, com suas danças, cantos, pontos, tambores e oralidade e, na quarta, os alunos adentrarão o território religioso e mítico dos “Orixás”. Exu, Ogum, Iansã, Xangô, Iemanjá, Oxum, Omulú e Oxalá serão apresentados em cada um dos oito poemas da quarta parte, com suas características, sua gestualidade e seus instrumentos. Na quinta e última sequência de poemas serão conhecidos os Vissungos, cantos surgidos a partir da atividade mineradora nos séculos XVII e XVIII, que retratam situações do cotidiano, como o trabalho e relações afetivas do dia a dia.

Como se percebe, a obra escolhida permite um aprofundamento na subjetividade, na cultura, na história e na memória negra, por meio da linguagem poética do autor. Os textos de Edimilson permitem a tão necessária ressignificação da presença e das representações dos negros nas obras literárias. Além disso, como sugerem e apontam os documentos oficiais com orientações para a promoção de práticas educacionais não racistas e antirracistas, a história, a cultura e a trajetória negras serão ressignificadas por meio de um trabalho pedagógico que estruture uma discussão sobre a racialidade a partir do desenvolvimento de propostas didáticas com textos literários, nas aulas de Língua e Literatura.

## **2 - DECIFRANDO AS GINGAS DO TEXTO: A LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA E PRÁTICAS DE LETRAMENTOS**

Neste capítulo, discuto os conceitos de letramento e de letramento literário, a partir de Magda Soares e Rildo Cosson, respectivamente, buscando compreender em que medida essas reflexões teórico-conceituais podem auxiliar o trabalho do professor de língua portuguesa e de literatura na construção de sua prática docente. Além disso, busco evidenciar como tais conceitos são basilares para a formação e para o desenvolvimento das competências linguísticas, de leitura e interpretação de texto literários e não literários pelos estudantes da educação básica.

A estes dois conceitos, acrescento o conceito contemporâneo de letramento racial crítico, o qual abordo a partir de France Twine e Aparecida de Jesus Ferreira, a fim de refletir sobre a importância de se formar as pessoas para a pluralidade étnico-racial e cultural presente nas relações sociais em nosso país. Recorrer a este conceito é um caminho para a estruturação de uma reflexão sobre a necessidade de se criarem práticas educativas que busquem reeducar o olhar das crianças e adolescentes para que possam desconstruir as formas racistas de pensar e agir que estão naturalizadas nas relações entre as pessoas na sociedade brasileira.

Em seguida, reflito sobre a leitura literária na escola, a partir dos documentos oficiais, de Antonio Branco, Cosson, tecendo algumas considerações sobre o meu trabalho e a minha prática de ensino de literatura no Ensino Fundamental. A partir disso, apresento a Sequência Didática composta por atividades que visam à construção de práticas de letramento literário e racial nas aulas de língua portuguesa e de literatura do Ensino Fundamental.

### **2.1 - LETRAMENTO E LETRAMENTO LITERÁRIO**

O conceito de letramento vai além da ideia de alfabetização, pois aquele processo envolve não apenas a capacidade de ler palavras, frases ou até mesmo pequenos textos, mas se vincula ao desenvolvimento de habilidade de ler e compreender textos de diferentes gêneros textuais nas diversas situações sociocomunicativas. Além disso, o processo de letramento busca possibilitar que o sujeito desenvolva a capacidade de interpretar informações e de se comunicar por meio da oralidade e da escrita de maneira eficaz, nos diferentes contextos sociais.

O letramento possibilita que os indivíduos se tornem autônomos e protagonistas de suas vivências e de sua história. A pessoa letrada passa a ter outra condição social, pois seu olhar sobre o mundo em que vive e sua capacidade de ler e interpretar as situações que diante dele se apresentam é outra: o sujeito letrado torna-se senhor de si. Como afirma Magda Soares (2009):

Socialmente e culturalmente, a pessoa letrada já não é a mesma que era quando era analfabeta ou iletrada, ela passa a ter uma outra condição social e cultural – não se trata de propriamente mudar de nível ou de classe social, cultural, mas de mudar seu lugar social, seu modo de viver na sociedade, sua inserção na cultura – sua relação com os outros, com o contexto, com os bens culturais torna-se diferente (SOARES, 2009, p. 37).

Magda Soares ressalta também o fato de ser o letramento um direito humano, uma vez que possibilita aos indivíduos o pleno exercício de sua autonomia e do exercício de sua cidadania. Segundo Soares (2009):

O letramento é, sem dúvida alguma, pelo menos nas modernas sociedades industrializadas, um direito humano absoluto, independentemente das condições econômicas e sociais em que um dado grupo humano esteja inserido; dados sobre letramento representam, assim, o grau em que esse direito está distribuído entre a população e foi efetivamente alcançado por ela (SOARES, 2009, p. 120).

Nesse sentido, é importante perceber que a escola é o lugar social privilegiado para a construção do caminho da autonomia do indivíduo, pois é neste caminho que o estudante tem a oportunidade de ser letrado, seja nas aulas, nos diferentes componentes curriculares, na leitura de textos e contextos. A educação é, pois, importante instrumento para capacitar os indivíduos a desenvolverem um letramento crítico, ou seja, para desenvolver a habilidade de analisar e questionar as informações desenvolvidas nos textos, compreendendo o mundo de forma mais crítica e reflexiva.

Para tanto, é essencial que aos estudantes seja apresentada uma diversidade de textos, de gêneros textuais e de situações de comunicação, pois, como salienta Soares (2008):

(...) não podem a escola nem os professores optar por desenvolver habilidades de leitura de apenas um determinado tipo ou gênero de texto: a escola deve formar o leitor da ampla variedade de textos que

circulam nas sociedades grafocêntricas em que vivemos, e são diferentes processos de leitura e, portanto, diferentes modos de ensinar; é preciso desenvolver habilidades e atitudes de leitura de poemas, de prosa literária, de textos informativos, de textos jornalísticos, de manuais de instrução, de textos publicitários etc. etc. (SOARES, 2008, p. 31).

Corroborando as reflexões de Soares, a BNCC dispõe em uma das habilidades a serem desenvolvidas nas aulas de Língua Portuguesa e Literatura do Ensino Fundamental:

Ler, de forma autônoma, e compreender — selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes — romances, contos contemporâneos, minicontos, fábulas contemporâneas, romances juvenis, biografias romanceadas, novelas, crônicas visuais, narrativas de ficção científica, narrativas de suspense, poemas de forma livre e fixa (como haicai), poema concreto, ciberpoema, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores (BRASIL, 2017, p. 187).

Percebe-se, portanto, que os documentos oficiais para a educação enfatizam a necessidade da construção das práticas de letramento na formação dos educandos. O letramento, como afirmamos, vai além da habilidade simples de decifrar palavras, ele abrange também a capacidade de compreender, interpretar e apreciar textos diversos, inclusive os textos literários. Além disso, as práticas de letramento enriquecem a experiência de leitura ao conectar os leitores a significados possíveis, à fruição estética, às nuances do texto e aos contextos sociais e culturais presentes em determinadas obras.

Ao refletir sobre as práticas de letramento, observa-se que o termo tem sido ampliado, com a compreensão de que, para além do letramento linguístico, há outras práticas de letramento, tais como o letramento matemático, o letramento digital, letramento racial crítico e o letramento literário, por exemplo. No caso específico do letramento literário, os estudantes são, por meio dele, instigados a apreciar os aspectos semânticos, estilísticos, simbólicos e culturais das obras literárias. Isso não só desenvolve a compreensão crítica, mas também promove a exploração criativa, permitindo que os alunos mergulhem profundamente na riqueza da linguagem e da narrativa, tornando-se leitores críticos.

Ao definir o termo “Letramento Literário”, Rildo Cosson (2014), em um glossário produzido pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE), da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), indica que:

Letramento literário é o processo de apropriação da literatura enquanto linguagem. [...]. Primeiro, o processo, que é a ideia de ato contínuo, de algo que está em movimento, que não se fecha. Com isso, precisamos entender que o letramento literário começa com as cantigas de ninar e continua por toda nossa vida a cada romance lido, a cada novela ou filme assistido. Depois, que é um processo de apropriação, ou seja, refere-se ao ato de tomar algo para si, de fazer alguma coisa se tornar própria, de fazê-la pertencer à pessoa, de internalizar ao ponto daquela coisa ser sua. [...]. Por fim, é um processo de apropriação da literatura enquanto linguagem, ou da linguagem literária (CEALE, 2014).

Esse apropriar-se da literatura enquanto linguagem é tarefa da escola, visto que ela é o espaço privilegiado para o acesso do educando aos livros e à leitura literária, seja na sala de aula ou na biblioteca escolar. Entretanto, não basta simplesmente se ter a crença de que o simples fato de haver livros em uma prateleira ou em uma biblioteca seja o suficiente para formar leitores de textos de diferentes gêneros e leitores de textos literários. Na escola, o professor deve atuar como mediador entre o estudante e a obra literária; a imersão do estudante nas tramas do texto e no corpo da palavra precisa ser mediada e acompanhada pelo professor, o qual, partindo da realidade de seus estudantes, promoverá um processo didático de formar leitores da leitura literária.

Cosson (2020) aponta que

devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como bem nos alerta Magda Soares, mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização (COSSON, 2020, p. 23)

Compreendido, então, como prática social, o letramento literário deve ser capaz de levar o estudante à fruição do texto, isto é, a ser capaz de ler, compreender e apreciar os seus aspectos linguísticos, formais e estéticos. A construção desse caminho de imersão na leitura e compreensão dos textos

literários, deve, porém, considerar as realidades dos estudantes, como ponto de partida, para que, a partir delas, caminhe-se em direção às realidades projetadas pelas obras literárias.

Além disso, é importante se ter em perspectiva a ideia de que a literatura é um direito do indivíduo e que ela, como já ressaltado, é fator de humanização, por confirmar o ser na sua humanidade. O acesso a uma diversidade de textos literários pertencentes ou não ao cânone literário possibilitam ao estudante uma formação mais ampla, completa e com maiores potencialidades para não só ler os textos literários, mas também para interpretar criticamente a realidade social, histórica e cultural em que vive. Tal reflexão é corroborada por Cosson (2020), quando aponta que:

A literatura deveria ser vista como um sistema composto de outros tantos sistemas. Um desses sistemas corresponde ao cânone, mas há vários outros, e a relação entre eles é dinâmica, ou seja, há uma interferência permanente entre os diversos sistemas. A literatura na escola tem por obrigação investir na leitura desses vários sistemas até para compreender como o discurso literário articula a pluralidade da língua e da cultura. (...) A diversidade é fundamental quando se compreende que o leitor não nasce feito ou que o simples fato de saber ler não transforma o indivíduo em leitor maduro (COSSON, 2020, p. 34-35).

Compreendo que, quando Cosson fala em tornar o indivíduo um leitor maduro, há uma espécie de apontamento para o amadurecimento crítico do sujeito, que terá mais uma ferramenta linguística e cultural para existir socialmente e viver com plenitude de direitos, visto que é capaz de ler criticamente os textos e a sociedade.

## **2.2- A LEITURA E A LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA**

Nas aulas de Língua Portuguesa e Literatura deve-se ensinar a leitura de diferentes gêneros, inclusive os literários. Apesar disso, minha experiência docente tem mostrado que vários colegas professores negligenciam a leitura literária na formação dos estudantes, alguns porque estão presos à concepção de que ensinar língua é ensinar gramática tradicional, outros porque somente trabalham com os

fragmentos de textos literários trazidos nos livros didáticos, sem construir um efetivo processo de formação do leitor literário.

Saber ler é algo que confere dignidade e cidadania ao indivíduo, o qual tem, a partir desse conhecimento, a possibilidade de tornar-se autônomo e crítico diante da realidade. Dada a sua relevância, a leitura deve ser explorada em diferentes aspectos na sala de aula e tratada não como algo isolado, esporádico, mas como parte integrante da rotina das aulas, afinal, ela faz parte das experiências e práticas sociais do indivíduo.

Ezequiel Theodoro da Silva (1988), em sua obra *Elementos de pedagogia da leitura*, na qual analisa a leitura e as possibilidades e perspectivas de utilização e aprimoração das práticas de leitura no ambiente escolar, afirma que:

A leitura é, fundamentalmente, uma prática social. Enquanto tal, não pode prescindir de situações vividas socialmente, no contexto da família, da escola, do trabalho, etc... Todos os seres humanos podem se transformar em leitores da palavra e dos outros códigos que expressam a cultura (SILVA, 1988, p. 39).

Para que todos se tornem leitores, a leitura precisa ser compreendida como prática social fundamental para a experiência social humana. A leitura, nessa perspectiva, deve ser compreendida como atividade que não está restrita à aula de Língua Portuguesa e Literatura; ao contrário, toda a escola e todos os professores das diferentes disciplinas e áreas do conhecimento devem entender-se como formadores de leitores e de leitores de diferentes gêneros textuais, relacionados aos diferentes campos dos saberes.

Entretanto, como reforça Silva (1988),

(...) em termos de ensino, não basta teorizar ou discursar sobre o valor da leitura. É preciso construir e levar à prática situações a serem concretamente vivenciadas de modo que o valor da leitura venha a ser paulatinamente sedimentado na vida dos educandos. Na escola, essa sedimentação ocorre progressivamente ao longo das atividades curriculares (SILVA, 1988, p. 68).

Segundo essa concepção, a leitura precisa ser levada a situações concretas, isto é, é essencial que sejam criadas situações, momentos de singularidade da presença da leitura na escola. O professor, para isso, pode e é bom que use diversas técnicas para formar leitores e conduzir práticas de leitura. Em minha prática docente, por exemplo, considero bem-vindo o recurso da leitura expressiva e



em voz alta que faço para os estudantes, com pausas e entonações bem colocadas ou recitação de poemas que decoro, para tornar o momento da leitura algo instigador e singular. Entendo como formas de ritualizar e singularizar a leitura, não para torná-la algo místico, mas para aproximar o aluno deste universo leitor.

Recorro também ao recurso da leitura em voz alta, em forma de jogral, pelos estudantes, o que é um momento para que eles façam sua leitura expressiva de trechos de um texto e leiam acompanhando a leitura de seus colegas; este momento de leitura coletiva parece muito tradicionalista, mas é extremamente rico. Outras vezes considero válido explorar a leitura silenciosa, a qual não deve encerrar-se em si mesma, mas que é acompanhada de momentos de reflexão, de diálogos e questionamentos, os quais são construídos na dinâmica das aulas não como um inquérito ou interrogatório para verificar quem leu ou não leu, mas para construir coletivamente as perspectivas várias de leituras construídas pelos estudantes.

A leitura literária não está desconectada dessas perspectivas; ao contrário, essa leitura não está desvinculada da realidade social e cultural dos estudantes. Assim como os demais textos, os literários devem ser incorporados e ressignificados no contexto escolar e nas práticas das aulas de Língua Portuguesa e Literatura, de modo a evidenciar que a literatura não é algo distante da realidade e da vida prática, mas está no cotidiano e reflete a vida cotidiana. Segundo Branco (1988),

a leitura de/da literatura não está socialmente confinada aos modelos profissionais, coisa com que a escola deveria contar de forma mais confiante e sistemática. Quero com isto dizer que os projectos escolares de leitura de/da literatura não podem ignorar as práticas e os usos dos alunos (e de outros sujeitos): não vejo como se possa ensinar a ler literatura sem conhecer os leitores-alvo desse processo (BRANCO, 1988, p. 104).

Pensando mais especificamente na leitura literária e apesar de esta pesquisa ter como objetivo a construção de práticas de leitura literária para o Ensino Fundamental, ao observar as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (2006), temos importantes norteadores sobre a leitura de literatura na escola e a formação do leitor literário. Segundo o documento:

Formar para o gosto literário, conhecer a tradição literária local e oferecer instrumentos para uma penetração mais aguda nas obras [...] decerto supõem percorrer o arco que vai do leitor vítima ao leitor crítico. Tais objetivos são, portanto, inteiramente pertinentes e

inquestionáveis, mas questionados devem ser os métodos que têm sido utilizados para esses fins (BRASIL, 2006, p. 69).

O documento fala sobre a formação do gosto literário, penetração mais aguda nas obras e a construção de um leitor crítico. Para isso, é fundamental que estratégias didáticas e pedagógicas, práticas de letramento literário, sejam desenvolvidas e que, nesse processo, o professor seja mediador. Não basta entregar livros aleatórios para os alunos e pedir uma tradicional ficha de leitura e que apenas se verifique se o aluno leu ou não a obra. Na era da inteligência artificial, inclusive, esse tipo de estratégia torna-se ainda mais esvaziada. O documento ainda toca na questão do cânone literário e no desafio de ler diferentes obras, da tradição ou recente, possibilitando a fruição estética e a reflexão:

O desafio será levar o jovem à leitura de obras diferentes [...] sejam obras da tradição literária, sejam obras recentes, que tenham sido legitimadas como obras de reconhecido valor estético, capazes de propiciar uma fruição mais apurada, mediante a qual terá acesso a uma outra forma de conhecimento de si e do mundo (BRASIL, 2006, p. 70).

Em nossas práticas de letramento literário, é importante favorecer o espaço privilegiado da leitura literária e do ensino da leitura de textos literários. Construir caminhos de leitura, que proporcionem, pela própria leitura, pela vocalização e entonação, pelas pausas, pela verbalização, pela expressão corporal e facial, potencializar o processo de imersão no texto. Segundo Zumthor (2018), “a maneira pela qual é lido o texto literário é que lhe confere seu estatuto estético; a leitura se define, ao mesmo tempo, como absorção e criação, processo de trocas dinâmicas que constituem a obra da consciência do leitor” (ZUMTHOR, 2018, p. 48).

Para Zumthor, a poesia relaciona-se à performance, isto é, o modo como se lê e se interpreta um texto, a entonação, a materialização do texto pela voz e pela expressão, é performance. Daí a importância do estímulo a diferentes estratégias de leitura e da incorporação das práticas de leitura de textos literários na sala de aula. Na leitura literária, o poético do texto se revela também pela completude dos elementos da linguagem oral e corporal mobilizados e é importante que essa importante experiência e a consciência desse poder da leitura adentre as práticas de letramento literário. Zumthor afirma ainda que:

Todo texto poético é, nesse sentido, performativo, na medida em que aí ouvimos, e não de maneira metafórica, aquilo que ele nos diz. Percebemos a materialidade, o peso das palavras, sua estrutura acústica e as reações que eles provocam em nossos centros nervosos. Essa percepção, ela está lá. Não acrescenta, ela está. É a partir daí, graças a ela que, esclarecido ou instilado por qualquer reflexo semântico do texto, aproprio-me dele, interpretando-o, ao meu modo; é a partir dela que, este texto, eu o reconstruo, como meu lugar de um dia. E se nenhuma percepção me impele, se não se forma em mim o desejo dessa (re)construção, é porque o texto não é poético; há um obstáculo que impede o contato das presenças. Esse obstáculo pode residir em mim ou provir de hábitos culturais (tal como chamamos o gosto) (ZUMTHOR, 2018, p. 50-51).

Ao estruturar as aulas, é válido que o professor reflita sobre formas de dinamizar as práticas de leitura e os modos de possibilitar que os estudantes construam suas expressões de leitura e que, a partir dessas leituras, possam construir interpretações que expressem compreensão do texto literário e de sua esfera poética por meio da fruição estética, potencializada e concretizada nos sentidos contidos nos elementos poéticos do texto, tal como salienta Zumthor (2018):

O que produz a concretização de um texto dotado de uma carga poética são, indissolavelmente ligadas aos efeitos semânticos, as transformações do próprio leitor, transformações percebidas em geral como emoção pura, mas que manifestam uma vibração fisiológica. Realizando o não dito do texto lido, o leitor empenha sua própria palavra às energias vitais que a mantêm (ZUMTHOR, 2018, p. 49-50).

Para além da importância da performance, é desejável que a leitura de literatura na escola rompa a mera historicização literária ou a abordagem apenas de autores canônicos. É importante formar o estudante como leitor de uma diversidade de textos literários, motivando-o a se interessar pelas obras, autores, temáticas, contextos, elementos estéticos, linguísticos, estruturais e semânticos.

Branco (1988), nesse sentido, afirma que:

Em conclusão, o leitor de/da literatura será aquele que tem a oportunidade de vir a saber que ler textos literários é aprender a negociar a leitura e a adequá-la a contextos e finalidades, tomando, dessa forma, verdadeira posse do vasto património (de textos e de práticas de leitura) que lhe pertence (...) (BRANCO, 1988, p. 107).

Na proposta de letramento literário e racial que apresento, a partir de agora, busco justamente propor esse estímulo, possibilidades de performances de leitura e negociações, no sentido de tornar os textos significativos e relevantes para os estudantes, de modo a despertar-lhes o interesse pela leitura dos textos propostos e, ao mesmo tempo, imbuam-se de desejo de acessar outros textos literários e de instrumentos para lê-los, fruí-los e interpretá-los, apropriando-se de um patrimônio cultural que lhes pertence.

### **2.3 - O RACISMO E A NECESSIDADE DE PRÁTICAS DE LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO**

As relações sociais, políticas, culturais e econômicas na sociedade brasileira são marcadas pelo racismo. Em nossa sociedade, as práticas sociais racistas são cotidianamente feitas de forma consciente ou não pelas pessoas e afetam de modo profundo e cruel a vida, sobretudo, das pessoas negras, maiores alvos históricos das práticas sociais racistas.

Segundo Almeida (2019), o racismo é estrutural, porque está engendrado na estruturação da sociedade. Nas palavras do autor, “o racismo é sempre estrutural, ou seja, ele é um [...] elemento que integra a organização econômica e política da sociedade” (ALMEIDA, 2019, posição 131). Almeida ainda salienta que “o racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam” (ALMEIDA, 2019, posição 229).

No Brasil, o racismo é mais facilmente identificado quando se manifesta como agressão verbal ou física a uma pessoa em função da cor de sua pele e/ou de outras características fenotípicas, tais como o cabelo, os lábios, o nariz, entre outras. Entretanto, há muitas outras formas em que o preconceito racial se manifesta nas experiências e vivências sociais. Quando se negligencia a história, bem como suas referências culturais, quando se tenta diminuir ou demonizar as expressões culturais e modos de vida tradicionais dos afrodescendentes ou ainda quando se tenta subalternizar e escamotear a sua produção científica, artística e literária, estruturam-se perigosas, silenciosas e danosas formas de manifestação do racismo. É uma forma de preconceito racial silenciadora, porque justamente silencia a voz do

outro frente aos discursos dos colonizadores e eurocêntricos, usados para o estabelecimento das relações de dominação desde o início do processo de colonização.

Esse processo é perverso, pois busca promover um esquecimento das origens culturais negras, um apagamento intencional dos conhecimentos, da história e da memória desses povos, os quais, uma vez no novo continente, escravizados, devem se esquecer de suas origens. Frantz Fanon, psiquiatra e importante pensador do século XX, em sua obra *Pele negra, máscaras brancas* (1952), ao refletir sobre os impactos desse processo de colonização e de modificação de sistemas de referência, afirma que:

“De um dia para o outro, os pretos tiveram de se situar diante de dois sistemas de referência. Sua metafísica ou, menos pretensiosamente, seus costumes e instâncias de referência foram abolidos porque estavam em contradição com uma civilização que não conheciam e que lhes foi imposta” (FANON, 2008, p. 104).

O negro passa, a partir da escravização no continente americano, a ter que se situar entre seus próprios referenciais identitários fraturados e abolidos por um sistema opressor que lhe impõe novos hábitos, costumes e referenciais. Nesse contexto, o que se buscou é que o negro deixasse de ser quem era, passasse a ser como uma página em branco, para assumir uma nova subjetividade, com um novo referencial: branco e europeu. Analisando uma hipotética, mas não irreal, situação em que um paciente negro sofre do complexo de inferioridade, que o faz desejar branquear-se como única forma de existir socialmente, Fanon (2008) afirma:

Em outras palavras, o negro não deve mais ser colocado diante deste dilema: branquear ou desaparecer; ele deve poder tomar consciência de uma nova possibilidade de existir; ou ainda, se a sociedade lhe cria dificuldades por causa de sua cor, se encontrar em seus sonhos a expressão de um desejo inconsciente de mudar de cor, meu objetivo não será dissuadi-lo, aconselhando-o a ‘manter as distâncias’; ao contrário, meu objetivo será, uma vez esclarecidas as causas, torná-lo capaz de escolher a ação (ou a passividade) a respeito da verdadeira origem do conflito, isto é, as estruturas sociais (FANON, 2008, p. 95-6).

Para Fanon, o negro não deve ser mais colocado diante do dilema do embranquecimento ou inexistência social, mas deve ter condições de compreender

as causas que o conduzem a este dilema. Nesse mesmo sentido, Lélia Gonzales (2020) conduz uma reflexão sobre a consciência e a memória, em que a consciência seria marcada pelo discurso dominante que tenta se impor sufocando, silenciando e tentando apagar a memória; ao mesmo tempo, a memória astuciosa, insiste em persistir e, com suas artimanhas, dribla o discurso da consciência, como se verifica no fragmento:

Por isso, a gente vai trabalhar com duas noções que ajudarão a sacar o que a gente pretende caracterizar. A gente tá falando das noções de consciência e de memória. Como consciência a gente entende o lugar do desconhecimento, do encobrimento, da alienação, do esquecimento e até do saber. É por aí que o discurso ideológico se faz presente. Já a memória, a gente considera como o não saber que conhece, esse lugar de inscrições que restituem uma história que não foi escrita, o lugar da emergência da verdade, dessa verdade que se estrutura como ficção. Consciência exclui o que memória inclui. Daí, na medida em que é o lugar da rejeição, a consciência se expressa como discurso dominante (ou efeitos desse discurso) numa dada cultura, ocultando a memória, mediante a imposição do que ela, consciência, afirma como a verdade. Mas a memória tem suas astúcias, seu jogo de cintura; por isso, ela fala através das mancadas do discurso da consciência. O que a gente vai tentar é sacar esse jogo aí das duas, também chamado de dialética. E, no que se refere à gente, à crioula, a gente saca que a consciência faz tudo pra nossa história ser esquecida, tirada de cena. E apela pra tudo nesse sentido. Só que isso tá aí... e fala (GONZALES, 2020, p. 70).

A este processo de tentativa de apagamento e silenciamento das subjetividades dos povos negros, escravizados até o século XIX, e sucessivamente subalternizados e desvalorizados socialmente pelas estruturas dominantes, a também filósofa contemporânea Sueli Carneiro conceitua como epistemicídio.

Para Sueli Carneiro (2005), o epistemicídio está intrinsecamente ligado à história de dominação e opressão enfrentada pelos povos negros durante séculos de escravidão e colonização. Essa violência foi expressa na tentativa de desligar os saberes e conhecimentos produzidos e construídos por esses grupos ao longo do tempo, ou seja, o esvaziamento de sua história, de sua memória cultural e de sua subjetividade e sua produção intelectual.

Ao construir o conceito de epistemicídio, estruturado em sua tese de doutorado, Carneiro (2005) afirma que

o epistemicídio é, para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso a educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da auto-estima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. Isto porque não é possível desqualificar as formas de conhecimento dos povos dominados sem desqualificá-los também, individual e coletivamente, como sujeitos cognoscentes. E, ao fazê-lo, destitui-lhe a razão, a condição para alcançar o conhecimento "legítimo" ou legitimado. Por isso o epistemicídio fere de morte a racionalidade do subjugado ou a sequestra, mutila a capacidade de aprender etc. (CARNEIRO, 2005, p. 97).

Nesse sentido, verifica-se que é necessário combater o epistemicídio, pois tomar parte nessa luta significa promover e dar espaço para o conhecimento produzido pelas populações negras e minorias, reconhecendo sua importância na construção de uma sociedade mais justa e plural. É justamente a urgência do combate ao epistemicídio que torna cada vez mais evidente a necessidade de construção, na sociedade e nos processos educacionais e formativos, de práticas de letramento racial crítico.

Este conceito de letramento racial foi introduzido no Brasil pela socióloga France Winddance Twine, em 2003, e a partir de então começaram a surgir reflexões tomando este conceito como referência. Ao refletirem sobre a branquitude e a racialidade, Twine e Steinbugler (2006) constroem a seguinte conceituação:

Letramento racial é um conjunto de práticas. Pode ser melhor caracterizado como uma "prática de leitura" - uma forma de perceber e responder individualmente às tensões raciais e estruturas raciais. Os critérios analíticos que empregamos para avaliar a presença do letramento racial [...] incluem o seguinte: 1) um reconhecimento do valor simbólico e material da branquitude; 2) a definição do racismo como um problema social atual; 3) uma compreensão de que as identidades raciais são aprendidas e resultado de práticas sociais; 4) a posse de uma gramática e de um vocabulário racial que facilitem a discussão de raça, racismo e antirracismo; 5) a habilidade de traduzir (interpretar) os códigos e as práticas racializadas da nossa sociedade; e 6) uma análise das maneiras como o racismo é mediado por desigualdades de classe, hierarquias de gênero e pela heteronormatividade (TWINE; STEINBUGLER, 2006, p. 344).<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Como o texto não está traduzido para o português, fiz livremente esta tradução, a qual reproduzo do original: "Racial literacy is a set of practices. It can best be characterized as a "reading practice" a way of perceiving and responding to the racial climate and racial structures individuals encounter. The

As autoras, como se verifica no fragmento, estruturam as bases sobre o que seria essa prática de letramento racial. Segundo elas, é preciso reconhecer o valor simbólico da branquitude, isto é, dos privilégios de ser branco em uma sociedade cujas relações são fortemente marcadas pela racialidade e em que pessoas não negras ocupam posições de privilégio e/ou prestígio pelo simples fato de não serem negras.

É, também, necessário reconhecer o racismo, discuti-lo e compreendê-lo como um problema social. Há também que se ter a compreensão de que as identidades raciais são aprendidas e construídas socialmente e que, para reconfigurá-las, ressignificá-las, é preciso possuir uma gramática e um vocabulário racial que possibilitem ao sujeito discutir raça, racismo e posturas antirracistas. Sem acesso a esse vocabulário e a um capital linguístico, torna-se mais difícil para que o sujeito discuta com clareza, consiga se colocar e apresentar suas ideias, sem sofrer mais uma vez a dominação por via da linguagem.

Para tanto, as práticas de letramento racial proporcionam o desenvolvimento da capacidade de analisar situações, códigos e práticas de racialização da experiência da vida social, as quais, muitas vezes, passam despercebidas diante de olhares menos atentos. Além disso, podem possibilitar o estabelecimento de relações entre racismo e outras desigualdades sociais, tais como gênero, classe, orientação sexual, etc.

Percebe-se, então, que o letramento racial busca ressituar o sujeito diante da realidade em que vive ou, como Fanon (2008) nos traz à reflexão, empoderar o sujeito para que ela rompa o ciclo da inferiorização que tenta impeli-lo ao embranquecimento. Ou ainda, como ressalta Gonzales (2020), trazer à tona a memória, vivificada, fortalecida para driblar a consciência que tenta dominar e subjugar sujeitos não negros na sociedade brasileira. Como afirma Cuti (2010), “quando um negro brasileiro se olha no espelho e se vê branco (com olhos claros, cabelos lisos, nariz afilado, lábios finos, tez pálida), expõe a pauta da literatura

---

analytical criteria that we employ to evaluate the presence of racial literacy (...) include the following: 1) a recognition of the symbolic and material value of Whiteness; 2) the definition of racism as a current social problem rather than a historical legacy; 3) an understanding that racial identities are learned and an outcome of social practices; 4) the possession of racial grammar and a vocabulary that facilitates a discussion of race, racism, and antiracism; 5) the ability to translate (interpret) racial codes and racialized practices; and 6) an analysis of the ways that racism is mediated by class inequalities, gender hierarchies, and heteronormativity.



negro-brasileira: a restituição de seu verdadeiro rosto que a alienação surrupiou” (CUTI, 2010, p. 46).

É, pois, importante compreender que engajar-se nas práticas de letramento racial não deve ser um compromisso exclusivo das pessoas negras. Em uma sociedade racialmente e socialmente desigual, como é a brasileira, letrar para a racialidade precisa se tornar um compromisso de todas as pessoas, negras e não negras, pois, como afirma Aparecida Ferreira (2015), uma das mais importantes pesquisadoras no campo dos estudos sobre letramento racial e educação no país:

(...) para termos uma sociedade mais justa e igualitária, temos que mobilizar todas as identidades, ou seja, a identidade racial branca e a identidade racial negra para refletir sobre raça, racismo e possíveis formas de letramento racial crítico e fazer um trabalho crítico no contexto escolar em todas as disciplinas do currículo escolar (FERREIRA, 2015, p. 35).

Refletindo sobre o letramento racial na educação e no ambiente escolar, é válido destacar que ele é fundamental para que, desde os primeiros anos da formação escolar, a escola assuma uma postura antirracista e em suas práticas pedagógicas e forneça aos estudantes instrumentos que os formem e os capacitem a lidar, enfrentar e combater o preconceito racial existente. Como professor, assim como destaca Ferreira (2015), compreendo que em minha prática docente é fundamental estruturar propostas pedagógicas que contribuam diariamente para tornar os estudantes sujeitos de seu tempo, de suas vidas e de suas histórias. Minha prática docente busca proporcionar que alunos leiam e produzam, com proficiência, textos de diferentes gêneros textuais, tenham acesso à leitura literária e aos instrumentos necessários para a fruição estética e compreensão de camadas de leituras desses textos e também sejam formados criticamente para lidar com as fraturas sociais que marcam as relações sociais e étnicas no Brasil. Como ressalta Ferreira (2015), o

Letramento racial crítico reflete sobre raça e racismo. Possibilita-nos ver o nosso próprio entendimento de como raça e racismo são tratados no nosso dia a dia, e o quanto raça e racismo têm impacto em nossas identidades sociais e em nossas vidas, seja no trabalho, seja no ambiente escolar, universitário, seja em nossas famílias, seja nas nossas relações sociais. [...] e como formadora de professoras e professores que sou, entender a importância de utilizar o letramento racial crítico na minha prática pedagógica é de extrema relevância

para que assim possa também colaborar para que tenhamos uma sociedade mais justa, com igualdade e com equidade (FERREIRA, 2015, p. 138).

É com essa verve que apresento a proposta de sequência didática para a construção de um projeto de letramento literário e de letramento racial, simultaneamente, os quais, tenho certeza, tendem a promover a formação de cidadãos que acessem os bens a que têm direito e saibam assumir posturas críticas para que tenham os instrumentos necessários para lutar por todos os direitos que têm e que devem ter.

## **2.4 - APRESENTAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE LETRAMENTO LITERÁRIO E RACIAL**

A sequência didática que apresento foi pensada para ser aplicada para estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, da Escola Municipal Florestan Fernandes, onde leciono, em Belo Horizonte. A escola tem um histórico de desenvolver propostas pedagógicas que despertem nos estudantes uma consciência de pertencimento étnico-racial, sobretudo por ser considerado no projeto político-pedagógico da instituição o fato de a escola estar numa comunidade periférica da região norte da cidade e de mais da metade de seus estudantes serem negros.

Além disso, em função da pandemia de Covid-19, muitos deles apresentam dificuldades para ler e interpretar textos de diferentes gêneros, inclusive os literários. Nesse sentido, a sequência didática que proponho justifica-se por possibilitar que os educandos se apropriem dos textos e de sua leitura, por meio de um processo de mediação que os acompanhe no percurso da leitura, fruição e interpretação do texto literário. Ao mesmo tempo, compreendo que a proposta de letramento racial crítico possibilitará que os estudantes sejam capazes de refletir criticamente sobre as realidades étnico-raciais da comunidade, cidade e país em que vivem, com instrumentos para que possam desconstruir o pensamento racista vigente na sociedade brasileira.

Por meio dessa sequência, intento possibilitar que os estudantes tenham condições de exercer plenamente seus direitos e sua cidadania. O direito a que me refiro, neste momento, é o exercício do direito à literatura, ao acesso ao texto

literário e às condições necessárias e adequadas para sua leitura. Já a cidadania se efetiva na medida em que o indivíduo é autônomo para ter acesso, ler e interpretar os textos, inclusive os textos literários, e é capaz de, provocado pela leitura e imersão no que há de literário no texto, assumir posturas críticas frente às estruturas sociais racistas. Mais do que isso, tal indivíduo torna-se reflexivo diante da história e cultura africana e afro-brasileira que lhe era vilmente negada; tem, então, a possibilidade de reencontrar-se com essa sua história e de reconstruir a memória cultural de seus ascendentes africanos. Restituir aos indivíduos a história e a memória é também um modo de lhes possibilitar o exercício pleno da cidadania.

A sequência será estruturada em 25 aulas, distribuídas em 7 módulos de atividades didáticas, e desenvolvida ao longo de 3 meses, com cerca de 8 aulas por mês, cada aula com 1 hora. A última aula será a apresentação das atividades de interpretação produzidas pelos estudantes na Mostra de Cultura Africana e Afro-brasileira da escola. Apresento, a partir de então, a proposta de sequência didática de letramento literário e de letramento racial crítico:

### **Módulo 1 - *Poemas para ler com palmas*: introdução à obra literária**

**Objetivo:** Introduzir a proposta de trabalho para os estudantes e apresentar o livro *Poemas para ler com palmas* e seu autor

**Tempo:** 2 aulas - 2h

**Aulas:**

- **Aula 1 - Motivação** (uma aula - 1h):

Apresentar aos estudantes imagens (em data-show ou impressas) de pessoas jogando capoeira, de festejos do congado, danças de jongo e de uma ialorixá, popularmente conhecida como mãe de santo. Em seguida, abrirei uma roda de conversa para que os estudantes falem o que são aquelas imagens, se eles as identificam, o que eles pensam sobre tais elementos e quais as relações existentes entre eles.

Após esse momento, farei a exibição dos seguintes vídeos, com apresentação e explanação sobre o congado e a capoeira:

Vídeo 1: “Chico Rei em Movimento: Episódio 3 - Congada”



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=yI9f2TxS9mY>, acesso em 05/09/2023.

Vídeo 2: “Documentário e reportagem sobre a capoeira no Brasil”



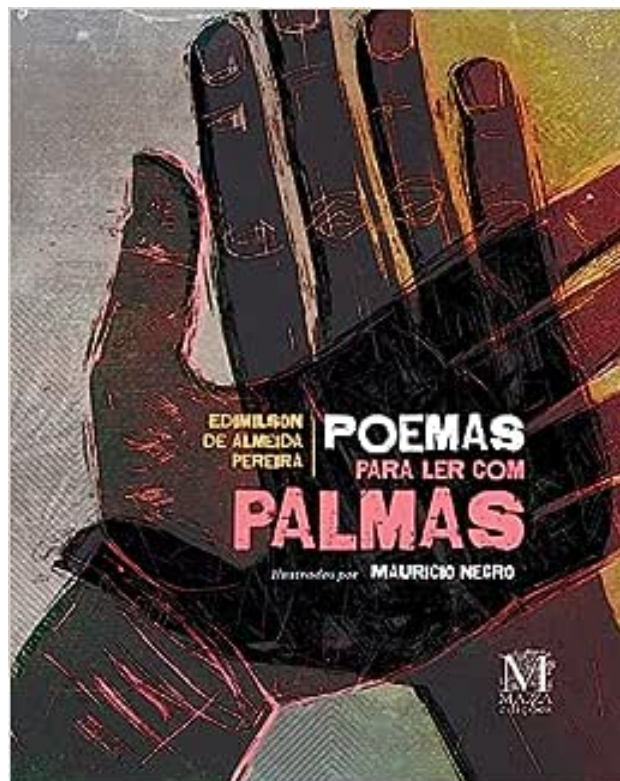
Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=E0OYFDFUMoA>, acesso em 05/09/2023.

Depois de assistirmos aos vídeos, retomaremos a reflexão na roda de conversa, buscando mediar a discussão sobre as concepções prévias e novas ideias que podem ter surgido após ver as produções. Para finalizar a aula, buscarei construir uma sensibilização para que nos aprofundemos nesses temas, a partir da leitura de um livro do qual falaremos na próxima aula. Deixarei uma sensação de curiosidade nos estudantes sobre o que virá na próxima aula.

- **Aula 2** - Introdução, Leitura e Interpretação (uma aula - 1h):

Apresentar o livro *Poemas para ler com palmas* aos estudantes, entregando um exemplar para cada aluno ou um exemplar para cada grupamento de alunos, de acordo com a disponibilidade de exemplares na escola. Uma vez que os livros estiverem nas mãos dos educandos, estimularei que eles observem e leiam a capa do livro, o folheiem e busquem analisar os elementos perigráficos da obra (capa, quarta capa, ilustrações, ficha catalográfica, dados sobre o autor e sobre o ilustrador, orelha, apreciação crítica). Num primeiro momento, será feita a leitura pelos próprios estudantes ou grupamentos e depois uma segunda leitura, acompanhada e mediada por mim, dialogando com as percepções dos educandos sobre a obra apresentada.

Figura 1: Capa do livro *Poemas para ler com palmas*



Fonte: <https://mazzaedicoes.com.br/project/poemas-para-ler-com-palmas/>. Acesso em: 07/07/2023.

Após essa leitura, construir um momento para que os alunos falem de suas impressões sobre o livro e sobre o gênero dos textos ali presentes. Nesse momento, estimular os alunos a falar sobre o gênero textual poema: o que acham de poemas?

O que acreditam que um poema deve ter? Consideram os textos do livro poemas? Por quê?

Depois dessa conversa, pedir que os estudantes reflitam sobre as ilustrações e a relação delas com as temáticas sobre as quais refletimos na última aula. Solicitar também que eles, em seus cadernos, redijam um parágrafo, de aproximadamente 6 linhas, sem rigidez, no qual estabeleçam uma relação entre esses temas e ilustrações e o título do livro.

## **Módulo 2 - A capoeira**

**Objetivo:** Refletir sobre a estrutura da primeira parte do livro e sobre a composição metonímica da obra e de suas partes, com foco na primeira sequência de poemas, denominada “Capoeira”, resgatando conhecimentos sobre figuras de linguagem como metáfora, comparação, aliteração e assonância e construindo reflexões sobre a importância desses recursos expressivos para a estruturação semântica e estética dos poemas.

**Tempo:** 4 aulas - 4h

**Aulas:**

- **Aula 3 - Motivação (uma aula - 1h):**

Estimular que os alunos falem sobre a capoeira: o que sabem e o que pensam sobre ela? Se têm interesse sobre ela ou não. A partir disso, reuni-los em pequenos grupos e entregando a eles *tablets* da escola<sup>3</sup> para que pesquisem na internet informações sobre história, origem e estilos de capoeira. Cada estudante deverá fazer um registro sucinto de sua pesquisa no caderno.

Em seguida, conduzirei uma roda de conversa sobre a importância histórica e cultural da capoeira e sobre o porquê podemos afirmar que a capoeira é importante para as pessoas na sociedade atual e para nós, comunidade da escola. Essa aula será finalizada com os alunos sendo direcionados para o pátio, onde haverá uma breve apresentação de capoeira feita pelos alunos da Escola Integrada.<sup>4</sup>

---

<sup>3</sup> Nas escolas da Rede Municipal de Belo Horizonte, há *tablets* disponíveis para o trabalho pedagógico com os estudantes. Vale ressaltar que, se o professor não tiver essa ferramenta à sua disposição, pode e deve, adaptar essa sequência à realidade da escola em que leciona. Nessa aula, por exemplo, o professor poderia utilizar o laboratório de informática ou trazer livros ou textos impressos ou fotocopiados para a sala para que a atividade seja realizada com êxito.

<sup>4</sup> A escola possui oficinas de capoeira para os estudantes que queiram participar dentro das atividades da Escola Integrada, programa da Prefeitura de Belo Horizonte, realizado com atividade no contraturno.

- **Aula 4** - Introdução e Leitura (uma aula - 1h):

Nessa aula, apresentarei aos alunos o autor da obra, a partir de sua biografia disponível no catálogo de autores do site Literafro, que será projetada na sala com auxílio de data-show:

Figura 2: Print da biografia de Edmilson de Almeida Pereira no Portal Literafro

**Edmilson de Almeida Pereira**  
 Masculino Última Atualização: 16 Dezembro 2021 Acessos: 17516

**DADOS BIOGRÁFICOS**

Edmilson de Almeida Pereira é poeta, ficcionista, ensaísta, professor e pesquisador da cultura e da religiosidade afro-brasileiras. Nasceu em 18 de julho de 1963, em Juiz de Fora-MG. Graduou-se em Letras pela UFJF em 1986, sendo também Especialista e Mestre em Ciência da Religião pela mesma Instituição. cursou ainda o Mestrado em Literatura Portuguesa da Universidade Federal do Rio de Janeiro, e é Doutor em Comunicação e Cultura pelo convênio UFRJ-UFJF. Em março de 2002, concluiu Pós-doutorado em Literatura Comparada na Universidade de Zurique, na Suíça. O autor é Professor Titular de Literatura Brasileira da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora.

Autor prolífico, com dezenas de livros e artigos, Edmilson de Almeida Pereira faz sua estreia na literatura em 1985, aos 22 anos, com o volume de poemas *Dormundo*. A partir de então sucedem-se inúmeras produções, tanto no campo da poesia, quanto da crítica, e, ainda, com importantes publicações de cunho etnográfico, fruto de pesquisas de campo voltadas para a análise e compreensão da diversificada produção cultural oriunda da diáspora africana no Brasil.

*Corpo vivido* (1991) é uma reunião dos poemas publicados no período de 1985 a 1990: *Livro de falas* (1987); *Árvore dos Arturos & outros poemas* (1988); *Corpo imprevisto & margem dos nomes* (1989); e *Ó Lapassi & outros ritmos de ouvido* (1990). A coletânea tem entre seus propósitos propiciar a reflexão crítica a partir do exercício comparatístico com textos produzidos em circunstâncias distintas. A respeito desse livro, o também poeta e crítico Carlos Nejar faz o seguinte comentário:

Na obra de Edmilson de Almeida Pereira tocou-me a lâmina da poesia que reformula o universo.

Fonte: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/autores/225-edmilson-de-almeida-pereira>. Acesso em 07/09/2023.

Após a exploração dos elementos biográficos, os alunos serão convidados a ler os oito poemas, da primeira parte do livro, em dois momentos (COSSON, 2020): uma primeira leitura, de reconhecimento, uma leitura silenciosa. Pedirei que leiam com calma e buscando perceber o que compreendem a partir da leitura. Em seguida, faremos a leitura oral ou expressiva, sendo que os quatro primeiros poemas serão lidos por mim, em voz alta, e os outros quatro, em leitura coletiva, em forma de jogral, com os alunos.

- **Aula 5** - Leitura-Intervalo (uma aula - 1h):

Nessa aula, retomaremos os textos lidos na última aula. Em roda, conversaremos sobre o que cada um percebeu e compreendeu sobre os poemas lidos. Buscarei estimular que eles falem sobre suas percepções temáticas e também estéticas sobre a estruturação dos textos.

A partir dessa conversa, retomarei conceitos de elementos de construção da sonoridade nos textos, tais como rimas, e figuras de efeito sonoro, como aliterações e assonâncias, além de figuras de linguagem como a metáfora e a comparação. Depois disso, pedirei que os estudantes releiam os textos, enfocando três deles, buscando destacar a presença destes elementos estilísticos e sugerindo que eles tentem perceber de que maneira tais elementos contribuem para a construção das temáticas abordadas nos textos. A aula será estruturada a partir de uma mescla de aula dialogada e aula expositiva.

- **Aula 6** - Interpretação (uma aula - 1h):

Nessa aula, os alunos, em duplas, tendo como inspiração os elementos temáticos e estéticos da primeira sequência de poemas lida em sala, realizarão uma atividade de escrita, em que serão estimulados a redigir um poema. No texto poético que produzirem, os estudantes deverão construir representações poéticas sobre a capoeira, a partir de seus conhecimentos e das suas percepções individuais. No final da aula, os poemas escritos vão compor um mural poético nos murais externos dos corredores da escola.

### **Módulo 3 - O congado**

**Objetivo:** Ler e analisar os poemas da segunda parte do livro, denominada “Congado”, buscando situar as expressões do congado como importante referência da memória histórica e cultural negra no Brasil, além de identificar como os elementos estéticos são empregados para a construção de uma imagem poética dos festejos do congado.

**Tempo:** 4 aulas - 4h

**Aulas:**

- **Aula 7** - Motivação (uma aula - 1h):

Para a atividade de motivação, elaborei um jogo da memória, on-line, que será reproduzido na sala com o uso de computador e data-show.<sup>5</sup> Para realizar o

---

<sup>5</sup> Se o professor não tiver este recurso tecnológico à sua disposição, pode adaptar a atividade, fazendo o jogo com imagens recortadas ou impressas e coladas em cartolina ou papel cartão. É importante salientar que, com criatividade e com o uso de materiais simples, é possível realizar a atividade e alcançar os objetivos propostos. Em uma sequência didática, há uma proposta de atividades, porém, cabe sempre ao professor adaptar essa sequência à sua realidade e às suas necessidades pedagógicas.



jogo, os estudantes serão divididos em pequenos grupos de aproximadamente 4 alunos. Cada grupo participará coletivamente do jogo, buscando formar os pares de imagens. O tempo será cronometrado pelo professor e toda a turma vai acompanhar a dinâmica do jogo e o momento do jogo dos colegas. Vence o jogo o grupo que solucionar o jogo da memória em menor tempo.

A imagem a seguir reproduz a página do jogo. Com o link da referência da figura 3, o professor que realizar a atividade poderá acessar o jogo da memória e, ao clicar em “reiniciar”, gerará quantas partidas forem necessárias, como novo embaralhamento virtual das cartas, para que todos os grupos de estudantes possam brincar e participar.

Figura 3: Print do jogo da memória sugerido para a realização da aula



Fonte: <https://puzzel.org/pt/memory/play?p=-NdIYYH5UAKFf25KTRw9>. Acesso em 07/09/2023.

A aula será finalizada com uma reflexão minha, como professor da turma, sobre o porquê das imagens do congado e sua relação com a reconstrução da memória. Nessa reflexão, é importante ressaltar que a memória é construída de pequenos fragmentos, como no jogo e que, se não a reconstruirmos e se não a remontarmos, como acabamos de fazer no jogo, não teremos conhecimento de elementos da história e da cultura dos nossos antepassados, que é também a nossa história. Nesse sentido, é essencial finalizar a aula evidenciando que o congado faz parte dessa memória cultural negra que precisa ser reconstruída e ressignificada.

- **Aula 8** - Introdução e Leitura (uma aula - 1h):

O primeiro momento da aula será feito com uma apresentação expositiva minha, como professor da turma, sobre o congado, suas origens, seus personagens e sua importância como elemento histórico e cultural de diversas comunidades negras no Brasil. Em seguida, para iniciarmos a leitura, como sempre será feito nas primeiras aulas de leitura de cada uma das cinco sequências de poemas, utilizarei o mesmo procedimento metodológico para os estudantes e pedirei que eles leiam com calma e buscando perceber o que compreendem a partir da leitura. Em seguida, faremos a leitura oral ou expressiva, sendo que os quatro primeiros poemas serão lidos por mim, em voz alta, e os outros quatro, em leitura coletiva, em forma de jogral, com os alunos.

- **Aula 9** - Leitura-Intervalo (uma aula - 1h):

Nessa aula, retomaremos os textos lidos na última aula. Em roda, conversaremos sobre o que cada um percebeu e compreendeu sobre os poemas lidos. Buscarei estimular que eles falem sobre suas percepções temáticas e também estéticas sobre a estruturação dos textos. A partir da leitura dos textos, buscarei compreender se os estudantes conhecem o congado, se já viram, se participam ou conhecem alguém que participa de uma guarda de congo, Por que o congado deve ser considerado uma importante forma de manifestação da cultura dos povos afro-brasileiros.

Após essa conversa, pedirei que os estudantes releiam os quatro seguintes poemas: “O Rosário da santa”, “São Benedito”, “Zambi” e “Os reis”, buscando destacar nessa leitura a presença destes elementos estilísticos e sugerindo que eles tentem perceber de que maneira tais elementos contribuem para a construção das temáticas abordadas nos textos. A aula será estruturada a partir de uma mescla de aula dialogada e aula expositiva.

Como atividade de Para Casa, pedirei que os estudantes pesquisem o vínculo que os personagens abordados nos poemas têm com o congado, com sua estruturação e com suas festividades.

- **Aula 10** - Interpretação (uma aula - 1h):

Iniciaremos essa aula, com uma reflexão sobre a pesquisa que tiverem feito sobre os personagens presentes nos poemas indicados para observação. A partir disso, daremos início à atividade de interpretação, na qual os estudantes serão

estimulados a construir desenhos reilustrando os poemas das duas primeiras partes da obra (uma vez que no miolo do livro aparecem ilustrações já do projeto gráfico). Eles poderão tanto recriar os desenhos do próprio livro, quanto fazer desenhos novos, dando uma interpretação visual sobre os elementos apresentados verbalmente nos poemas. Após a finalização dos desenhos, montaremos um mural nos corredores da escola com os desenhos feitos pelos alunos. Motivados pelas leituras e reflexões até o momento, construiremos coletivamente um nome para este mural.

#### **Módulo 4 - O jongo**

**Objetivo:** Ler e analisar os poemas da terceira parte do livro, denominada “Jongo”, buscando conhecer o jongo como expressão cultural e musical, além da capacidade de identificar como os elementos linguísticos e estéticos são empregados para a construção de uma imagem poética do jongo.

**Tempo:** 5 aulas - 5h

**Aulas:**

- **Aula 11 - Motivação (uma aula - 1h):**

Levarei os alunos para o pátio, para o qual também levarei um ou dois tambores e um pandeiro.<sup>6</sup> O professor, caso a escola não tenha, pode pedir anteriormente que algum aluno traga instrumentos ou mesmo pode improvisar com outros elementos, como latas, baldes, usados popularmente como substitutos de elementos de percussão em situações populares da vida cotidiana.

Os alunos seriam colocados em roda, com os instrumentos musicais ao centro. Entregarei a letra da canção “Caxambu”, de Almir Guineto, e escutaremos a música, utilizando a caixa de som da escola. Reproduzo, a seguir, a letra da canção:

#### **CAXAMBU**

Olha vamos na dança do Caxambu  
Saravá, jongo, saravá  
Engoma, meu filho que eu quero ver  
Você rodar até o amanhecer  
Engoma, meu filho que eu quero ver  
Você rodar até o amanhecer  
O tambor tá batendo é pra valer  
É na palma da mão que eu quero ver

---

<sup>6</sup> A Escola Municipal Florestan Fernandes já tem esses instrumentos musicais, tambores, atabaques, pandeiros, etc.

O tambor tá batendo é pra valer  
 É na palma da mão que eu quero ver  
 Dona Celestina, me dá água pra beber  
 Se você não me der água  
 Vou falar mal de você  
 Deu meia noite, o galo já cantou  
 Na igreja bate o sino  
 É na dança do jongo que eu vou  
 Deu meia noite, o galo já cantou  
 Na igreja bate o sino  
 É na dança do jongo que eu vou  
 Carreiro novo que não sabe carrear  
 O carro tomba e o boi fica no lugar  
 Carreiro novo que não sabe carrear  
 O carro tomba e o boi fica no lugar  
 Quem nunca viu vem ver  
 Caldeirão sem fundo ferver  
 Quem nunca viu vem ver  
 Caldeirão sem fundo ferver  
 O tambor tá batendo é pra valer  
 É na palma da mão que eu quero ver (GUINETO, 1986)

Após ouvir a música, abrirei uma roda de conversa, na qual buscarei refletir sobre a conectividade dessa canção com as temáticas que têm sido discutidas nas últimas aulas e nos poemas que temos lido. Em seguida, pedirei que os alunos busquem ler silenciosamente a letra da canção, tentando compreender do que a canção fala. Depois dessa leitura, conversaremos novamente. Se não surgir por parte dos alunos, buscarei numa segunda leitura expressiva feita por mim, evidenciar que a canção fala sobre o jongo e farei uma breve exposição sobre o ritmo e a dança do jongo.

Depois dessa conversa, estimularei os estudantes a usarem aqueles instrumentos - o tambor, o atabaque, o pandeiro - para cantar e tocar uma música que queiram ou até para que coloquemos novamente a canção “Caxambu” na caixa de som e a cantemos juntos, batendo palmas e tocando os instrumentos. Se os alunos ficarem introspectivos, eu mesmo começo a dinâmica, tocando um dos instrumentos acompanhando o ritmo da música que estará sendo reproduzida pelo som mecânico. A intenção dessa atividade é proporcionar uma aproximação do ritmo, dos instrumentos musicais que são usados na composição das manifestações culturais negras que temos estudado a partir dos textos do livro *Poemas para ler com palmas*.

- **Aula 12** - Introdução e Leitura (uma aula - 1h):

Iniciaremos essa aula exibindo o seguinte vídeo, para introduzir o tema:

Vídeo 3: “Curta! Danças Regionais - Jongo - Monique Pereira”



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=T7yuMyf-bno>, acesso em 08/09/2023.

Depois, solicitarei que os estudantes leiam os poemas da terceira parte do livro, lendo-os com calma e buscando perceber o que compreendem a partir da leitura. Em seguida, faremos a leitura oral ou expressiva, sendo que os quatro primeiros poemas serão lidos por mim, em voz alta, e os outros quatro, em leitura coletiva, em forma de jogral, com os alunos.

Pedirei, na sequência, que os estudantes releiam os três poemas a seguir: “Tambores”, “Assuntos” e “Dança”, buscando destacar nessa leitura a presença dos elementos estilísticos que já estudamos, além da anáfora, que retomaremos nessa aula, e que auxiliará na leitura e interpretação dos textos poéticos, e sugerindo que eles tentem perceber de que maneira tais elementos contribuem para a construção das temáticas abordadas nos textos. A aula será estruturada a partir de uma mescla de aula dialogada e aula expositiva.

- **Aulas 13 e 14 - Intervalo (duas aulas - 2h):**

Essas duas aulas serão uma visita ao Museu Muquifu - Museu dos Quilombos e Favelas Urbanos, em Belo Horizonte. O Muquifu é um museu que busca preservar a memória cultural negra, lançando um olhar sobre as tradições artístico-culturais, religiosas, sociais, com ênfase nas tradições, celebrações, danças, músicas e a vida cotidiana das favelas e dos quilombos urbanos.

Nessa visita, os estudantes, divididos em pequenos grupos, de aproximadamente quatro alunos, serão estimulados a fazer registros fotográficos dos museus, do espaço, das exposições e da própria visita, da experiência individual e também o registro da experiência de seus colegas visitando o espaço. Pedirei também que registrem elementos que se vinculem às discussões que temos feito em sala, a partir dos poemas do livro de Edimilson de Almeida Pereira.

Ao final da visita, pedirei aos estudantes que, no caminho de volta para a escola, selecionem 4 fotografias de seu grupo para que na próxima aula façamos com elas uma atividade. Ao chegarmos à escola, utilizaremos a rede wi-fi da prefeitura para que os alunos encaminhem as fotos para o WhatsApp ou *e-mail* da escola.

- **Aula 15** - Interpretação (uma aula - 1h):

Iniciaremos essa aula, com uma reflexão sobre a visita ao museu e sobre as impressões que os estudantes tiveram sobre o que viram no espaço visitado. Após essa conversa, daremos início à atividade de interpretação. Para iniciá-la, entregarei as fotografias que cada grupo de estudantes selecionou e solicitarei que eles escolham um verso, estrofe ou trecho de um dos poemas já lidos para legendar as fotografias selecionadas.

As fotografias e seus versos-legendas serão utilizados para formarmos mais um mural de exposição para as outras turmas, nos murais dos corredores da escola.

## **Módulo 5 - Os orixás**

**Objetivo:** Ler e analisar os poemas da quarta parte do livro, denominada “Orixás”, identificando como os elementos linguísticos e estéticos são empregados para a construção de uma imagem poética dessas divindades, de modo a, por meio da linguagem, levar os leitores a conhecer os orixás, reconhecê-los como divindades das religiões de matrizes africana e refletir sobre a importância de se respeitar a diversidade religiosa existente no Brasil; além disso, possibilitar que os estudantes sejam capazes de reconhecer e problematizar a intolerância e o racismo religioso.

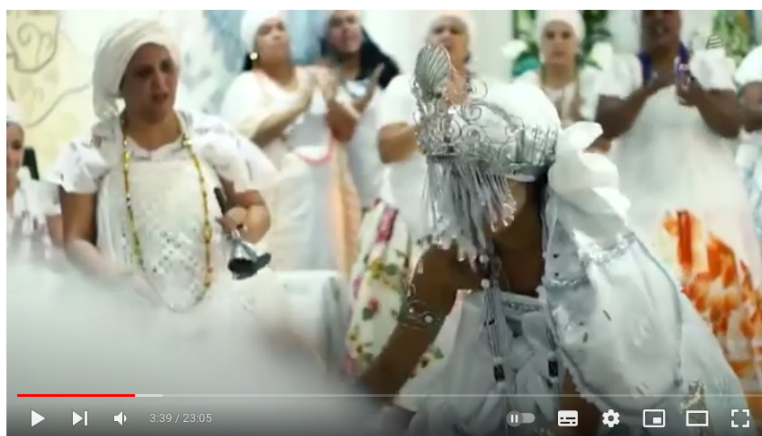
**Tempo:** 4 aulas - 4h

**Aulas:**

- **Aula 16** - Motivação (uma aula - 1h):

Iniciaremos essa aula assistindo ao seguinte documentário sobre intolerância religiosa. Compreendo que assistir a este documentário será essencial para conseguirmos iniciar um trabalho com essa sequência de poemas, os quais, por tratarem dos orixás, tendem a despertar a rejeição e a intolerância religiosa por parte dos estudantes e de suas famílias.

Vídeo 4: “Câmara Rio Reportagem Especial #28 - Intolerância Religiosa - 16.03.2022”



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=xIRE6obbTHY>. Acesso em: 08/09/2023.

Após assistirmos ao documentário, iniciarei uma discussão sobre a importância do respeito à pluralidade religiosa e a necessidade de posturas contra a intolerância às práticas das diversas religiões, sobretudo à prática daquelas de matrizes africanas, tais como candomblé e umbanda. Nessa discussão, buscarei evidenciar que cada religião tem suas crenças e divindades e enfatizarei que as divindades do candomblé, por exemplo, são conhecidas como “orixás”.<sup>7</sup>

- **Aula 17 - Introdução e Leitura (uma aula - 1h):**

O primeiro momento da aula será estruturado com uma apresentação expositiva minha sobre os orixás, sua presença na mitologia lorubá e nas religiões

---

<sup>7</sup> Vale ressaltar que a escola em que leciono tem um histórico de trabalho com temáticas africanas e afro-brasileiras. Tais discussões fazem parte do projeto político-pedagógico da escola e é fruto de um trabalho de anos junto à comunidade. Sugiro que o professor deve avaliar o modo como desenvolver este trabalho considerando a comunidade escolar em que atua, para evitar ter que lidar com a intolerância religiosa no desenvolvimento de seu trabalho docente. Ao estruturar sua proposta de trabalho, o embasamento teórico, o amparo na legislação e nas orientações dos documentos oficiais, apresentados no primeiro capítulo deste trabalho, bem como o apoio da direção e coordenação devem ser essenciais para a estruturação e apoio do trabalho do professor. Ressalto também que, se algum aluno se recusar a fazer a atividade, por motivação pessoal ou religiosa, é importante não forçá-lo e mediar a situação com o estudante (e sua família, se necessário) em diálogo com a coordenação e direção da escola.

de matrizes africanas, como o candomblé e a umbanda. Buscarei apresentar os orixás em comparação com as divindades da cosmogonia de outras religiões e culturas. Buscarei também evidenciar as cores, símbolos, saudação e energia da natureza a que se relacionam os orixás personagens dos poemas da quarta parte do livro que estamos lendo.

Em seguida, solicitarei que os estudantes leiam, com calma, os poemas da quarta parte do livro, buscando perceber o que compreendem a partir da leitura. Em seguida, faremos a leitura oral ou expressiva, sendo que os quatro primeiros poemas serão lidos por mim, em voz alta, e os outros quatro, em leitura coletiva, em forma de jogral, com os alunos.

- **Aula 18** - Leitura-Interpretação (uma aula - 1h):

Pedirei, na sequência, que os estudantes releiam os três poemas a seguir: “Exu”, “Iemanjá” e “Oxalá”, buscando destacar nessa leitura a presença dos elementos estilísticos que já estudamos, além da paronomásia, que retomaremos nessa aula, e que auxiliará na leitura e interpretação dos textos poéticos, e sugerindo que eles tentem perceber de que maneira tais elementos contribuem para a construção das temáticas abordadas nos textos.

Os estudantes, nessa aula, deverão, em duplas, escolher um dos três poemas indicados para releitura e, sobre eles, escrever um texto de crítica literária<sup>8</sup>, analisando o modo como os textos exploram os elementos linguísticos e estéticos em prol do desenvolvimento da temática abordada no poema escolhido. Ao final da aula, as duplas compartilharão seus textos com a turma, lendo-os para os colegas.

- **Aula 19** - Interpretação (uma aula - 1h):

Os estudantes deverão, em grupo, iniciar a produção de um Podcast, gênero já estudando e trabalhado em sala, sobre um dos três temas a seguir:

1. “Apresentação e comentários sobre os textos do livro *Poemas para ler com palmas*” ou

---

<sup>8</sup> Os estudantes das turmas em que leciono já têm o hábito de escrever textos de crítica literária, analisando elementos linguísticos, temáticos, formais e estéticos. Entretanto, se a sequência for desenvolvida com estudantes que não conheçam o que é um texto de crítica literária, é essencial que o professor apresente exemplos e modelos, leia e analise pelo menos um texto deste gênero com os estudantes em sala, de modo que tenham conhecimento dos elementos constituintes deste gênero textual. Vale ressaltar, porém, que é importante que o trabalho com diferentes gêneros textuais seja feito de forma constante e que a apresentação de textos de críticos de literatura não deve se restringir a este momento.



2. “A importância de conhecer e resgatar elementos culturais negros no Brasil” ou
3. “A importância do combate ao racismo e intolerância religiosa no Brasil”

Os alunos conversarão sobre o tema em grupo, estruturarão a organização do trabalho e iniciarão a pesquisa sobre o tema e mesmo a gravação, caso queiram fazê-la em casa. A finalização do Podcast, a gravação do que for necessário, se ainda não tiverem gravado, e a edição será feita na interpretação da próxima e última sequência de poemas.

### **Módulo 6 - Os vissungos**

**Objetivo:** Ler e analisar os poemas da quinta parte do livro, denominada “Vissungos”, identificando como os elementos linguísticos e estéticos são empregados para a reconstrução poética desses cantos de trabalho dos negros escravizados mineradores no Brasil colonial.

**Tempo:** 5 aulas - 5h

#### **Aulas:**

- **Aula 20** - Motivação (uma aula - 1h):

Iniciaremos essa aula com uma conhecida brincadeira conhecida como “Escravos de Jó”. Essa brincadeira explora o ritmo, o equilíbrio e a concentração. Todos em roda, portando um objeto nas mãos deverão cantar, passar o objeto para o próximo estudante da roda, enquanto canta. Ao longo da brincadeira, além de passar os objetos para a pessoa seguinte, há outros movimentos e gestualidades, que precisam ser feitos com sincronia e atenção.

Para a atividade, porém, apesar de se tratar de uma cantiga histórica, vamos utilizar uma outra versão, que substitui a expressão “Escravos de Jó” por “Guerreiros Nagô”. Tal substituição se justifica por propor um olhar antirracista ao ressignificar elementos ligados à escravização, uma vez que ninguém nasce escravo ou é escravo por condição intrínseca à sua existência; ao contrário, muitos dos escravizados eram guerreiros e lutavam, com as armas que tinham, contra a dominação escravista (BESSA, 2022). Vale destacar que essa cantiga popular já tem variadas versões, a depender da região em que é cantada.

Minha proposta aqui é que, antes de iniciar a brincadeira, seja feita uma conversa com os estudantes dialogando sobre a opção de brincarmos usando, não a versão “Escravos de Jó”, mas sim a “Guerreiros Nagô”, buscando fazê-los compreender a intenção da substituição. Além disso, proponho que o professor faça uma análise da letra da canção, de modo a ressaltar que, por trás da letra e do jogo, há a possibilidade de se perceber uma mensagem cifrada, que indica que os “guerreiros” jogavam caxangá e, em meio ao jogo, usavam o “zig zag” como forma de se misturar e se camuflar em meio aos demais, o que, em determinado contexto, poderia indicar uma estratégia de fuga.

A seguir, apresento a letra da versão da canção que será utilizada para a brincadeira:

#### **GUERREIROS NAGÔ**

Guerreiros Nagô  
Jogavam caxangá  
Salta, gira,  
deixa Zabelê ficar  
Guerreiros com Guerreiros  
Fazem Zigue Zigue Zá  
Guerreiros com Guerreiros  
Fazem Zigue Zigue Zá” (BESSA, 2022)

Após a brincadeira, exibirei para os estudantes este pequeno documentário sobre os Vissungos, a partir do qual começarei a apresentar a temática da última sequência de poemas do livro que estamos lendo:

Vídeo 5: “Vissungo - fragmentos da tradição oral - Confra Filmes 2009”



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=1HmSXcVqaWg>. Acesso em: 08/09/2023.

Ao final do vídeo, encerrarei a aula buscando mostrar que, assim como a cantiga da brincadeira poderia guardar uma mensagem cifrada, também os vissungos assim são, falando sobre assuntos da vida cotidiana, em um código conhecido somente pelos povos negros escravizados e usado como uma forma de resistência.

- **Aula 21** - Introdução e Leitura (uma aula - 1h):

Iniciaremos essa aula fazendo um momento de exposição do professor explicando os vissungos e sua presença na vida dos negros escravizados trabalhadores nas atividades mineradoras no Brasil colonial. Buscarei situar a função social e de resistência que os vissungos assumiram, ao possibilitarem que recados e mensagens secretas fossem veiculadas e transmitidas por meio das letras das composições.

Em seguida, solicitarei que os estudantes leiam, com calma, os poemas da quinta parte do livro, buscando perceber o que compreendem a partir da leitura. Em seguida, faremos a leitura oral ou expressiva, sendo que os quatro primeiros poemas serão lidos por mim, em voz alta, e os outros quatro, em leitura coletiva, em forma de jogral, com os alunos.

- **Aula 22** - Leitura-Interpretação (uma aula - 1h):

Nessa aula, pedirei que os estudantes releiam os três poemas a seguir: “Vissungo”, “Canto de pai e filho” e “Canto de despedida”, buscando destacar, nessa leitura, a presença dos elementos linguísticos e estilísticos mobilizados para construir poeticamente uma interpretação poética dos vissungos.

Os estudantes, nessa aula, assim como na atividade de leitura da última sequência de textos, deverão, em duplas, escolher um dos três poemas indicados para releitura e, sobre eles, escrever um texto de crítica literária, analisando o modo como os textos exploram os elementos linguísticos e estéticos em prol do desenvolvimentos da temática abordada no poema escolhido. Ao final da aula, as duplas compartilharão seus textos com a turma, lendo-os para os colegas.

- **Aula 23 e 24** - Interpretação (duas aulas - 2h):

Os estudantes se reunirão nos grupos da estruturação do Podcast para continuar o processo de produção (gravação, edição e finalização), com o acompanhamento do professor no desenvolvimento dessa etapa. Para essa atividade, os *tablets* da escola, com conexão à internet, estarão disponíveis para o uso dos alunos. Depois de finalizados, hospedaremos os podcasts no site YouTube, somente o arquivo de áudio, para que seja escutado pelos colegas dos outros grupos. Os Podcasts ficarão disponíveis para serem escutados na Mostra Cultural da escola, momento no qual serão divulgados, para que sejam ouvidos por todos os membros da comunidade escolar.

### **Módulo 7 - Poemas para ler com palmas e os aplausos da comunidade escolar**

**Objetivo:** Estruturar uma apresentação, para toda a comunidade escolar na Mostra de Cultura Africana e Afro-brasileira da escola, de trabalhos produzidos pelos alunos a partir da leitura do livro *Poemas para ler com palmas*.

**Tempo:** 1 aulas - 1h

**Aula:**

- **Aula 25** - Mostra Cultural e Apresentação dos trabalhos (uma aula - 1h):

Na Mostra de Cultura Africana e Afro-brasileira, realizada anualmente na escola, no mês de novembro, e aberta a toda a comunidade escolar, realizaremos uma com as atividades produzidas pelos estudantes em cada uma das etapas de interpretação que fizemos. Serão, portanto, expostos os poemas de autoria e desenhos de autorias dos alunos, as fotografias da visita ao Museu Muquifu, bem como suas legendas, feitas a partir dos versos dos poemas do livro lido, além da apresentação e divulgação do Podcast que eles produziram.

Além disso, em parceria com o programa Escola Integrada e com os alunos da turma que participam do programa, faremos uma apresentação no palco. No momento de apresentações artísticas dos estudantes, alguns alunos farão a leitura ou recitação de alguns poemas do livro. Outras duas atividades serão uma apresentação de capoeira e uma de dança de jongo. A preparação da apresentação de capoeira e da dança de jongo será realizada com auxílio dos monitores da escola integrada e da coordenação pedagógica.

### **3 - EU, PROFESSOR, NO CENTRO DA RODA: REFLEXÕES E ANÁLISE A PARTIR DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA**

A proposta de letramento literário e racial crítico que apresento neste trabalho se estrutura a partir da leitura do livro *Poemas para ler com palmas*. Os poemas do livro de Edimilson de Almeida Pereira recorrem a elementos culturais e tradicionais afro-brasileiros em sua estruturação temática, pois aborda, em cada uma das partes da obra, os seguintes temas: a capoeira, o congado, o jongo, os orixás e os vissungos.

Minha proposta de letramento literário utilizada baseia-se na concepção proposta por Cosson (2020). Para estruturar a sequência didática que ora proponho me baseei na proposição de sequência didática básica desse autor. Em sua obra *Letramento literário* (2020), o autor aponta um percurso possível para a mediação, na escola, da leitura literária.

Para construir a sequência que apresentei, apesar de ter tomado como base a ideia de sequência básica de Cosson, fiz pequenas adaptações, uma vez que a obra escolhida é um livro de poemas e eu compreendi que seria importante, em minha proposta, que toda a leitura fosse feita em sala, com o acompanhamento e a mediação do professor. Como o livro de Edimilson de Almeida é constituído de cinco partes, com oito poemas relacionados a diferentes temáticas relacionadas a elementos culturais afro-brasileiros, em cada uma das partes, fiz a opção de estruturar a sequência em 7 módulos de atividades didáticas.

No desenvolvimento da proposição didática, cada um dos seis primeiros módulos é constituído por uma sequência básica e o último módulo é uma apresentação, na mostra cultural da escola, dos trabalhos realizados ao longo de todo o percurso. Percebe-se que cada sequência funciona como uma oficina, em que os textos são lidos e busca-se estimular que os estudantes identifiquem e explorem os elementos linguísticos, estéticos e expressivos que são mobilizados para a construção de imagens poéticas dos temas abordados.

Para a construção da proposta de sequência didática básica, Cosson (2020) aponta a seguinte estrutura, composta por quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação. Quanto à motivação, ela deve preparar o aluno para entrar no texto. Pode ser composta por atividades lúdicas ou motivacionais que estimulem o

estudante a se interessar pela leitura que virá nas próximas etapas. “Ao denominar motivação a esse primeiro passo da sequência básica do letramento literário, indicamos que seu núcleo consiste exatamente em preparar o aluno para entrar no texto” (COSSON, 2020, p. 54). Nas atividades de motivação que propus, busquei construir jogos e brincadeiras, vídeos, dinâmicas e rodas de conversa que visem à aproximação dos estudantes às temáticas dos textos que serão lidos e analisados. Vale ressaltar que a motivação, como resalta Cosson, não precisa necessariamente estar ligada a questões temáticas. Entretanto, no caso da obra que leremos, considere importante explorar sempre questões de ordem temática na motivação, visto que os estudantes não têm familiaridade com todos os temas abordados nos poemas do livro.

A introdução, por sua vez, é um momento relativamente simples, de apresentação da obra física, de possibilidade de que o aluno a toque, manuseie, observe as ilustrações, capa, contracapa, orelhas, prefácio, posfácio, dados biográficos de seu autor. Cosson (2020) destaca que a introdução não deve se tornar uma mera aula expositiva sobre dados biográficos do autor.

Dentro da estrutura da sequência didática que proponho, a primeira atividade de introdução alinha-se à concepção de Cosson, porém, nas sequências de cada uma das partes, fiz uma adaptação e propus que a introdução seja um momento também de apresentar a temática dos poemas. Nesse sentido, fiz da introdução uma etapa de aprofundamento nos elementos da cultura negra brasileira explorados e poeticamente interpretados nos poemas de Edimilson Pereira.

Já a leitura é o momento privilegiado de o estudante ter contato com o texto e lê-lo individualmente. Em cada uma das sequências, proponho que seja feita a leitura individual e silenciosa dos poemas da sequência. Depois faremos coletivamente: os quatro primeiros poemas da parte trabalhada sendo lidos por mim, com entonação, pausas e expressões; em seguida, os quatro poemas restantes, sempre lidos em forma de jogral, pelos alunos, com acompanhamento do professor. Tal acompanhamento é essencial, pois, como salienta Cosson (2020),

[a] leitura escolar precisa de acompanhamento porque tem uma direção, um objetivo a cumprir, e esse objetivo não deve ser perdido de vista. Não se pode confundir, contudo, acompanhamento com policiamento. O professor não deve vigiar o aluno para saber se ele está lendo o livro, mas sim acompanhar o processo de leitura para auxiliá-lo em suas dificuldades, inclusive aquelas relativas ao ritmo

da leitura (COSSON, 2020, p. 62).

Na proposta de Cosson (2020), a leitura pode conter alguns intervalos, os quais são momentos em que o professor pode perceber as dificuldades de leitura dos alunos e buscar criar estratégias para solucionar problemas ligados ao vocabulário e estrutura de composição do texto. Os intervalos podem ser muito úteis nas leituras mais longas, de romances, por exemplo, mas compreendo que conciliar as leituras dos poemas com pequenos intervalos, nos quais é possível retomar pontos teóricos, como os conhecimentos sobre as figuras de linguagem e sobre os temas abordados nos textos, seja fundamental. Esses momentos da sequência foram pensados como tempos privilegiados de aprofundamento teórico que auxiliem os estudantes a lerem os textos e a se aprofundarem em diferentes camadas de leitura. Essa perspectiva adotada alinha-se ao pensamento de Dionísio (2008), que afirma:

Para se ser, então, leitor, o indivíduo necessita de manter um repertório vasto e flexível de práticas, desempenhar papéis e activar recursos que dêem expressão às dimensões operativas, culturais e críticas, actuando, tanto: como "decodificador", pela mobilização dos recursos necessários para "abrir" o código dos textos escritos (DIONÍSIO, 2008, p. 76).

Uma vez mobilizado esse repertório, proponho as atividades de interpretação, nas quais os estudantes são estimulados a fazer produções nas quais construam interpretações diversas a partir dos textos lidos. Cosson (2020) afirma serem a motivação, a introdução e a leitura elementos e momentos em que a escola interfere e media mais proximamente o letramento literário; já a interpretação seria, em sua concepção, algo feito com aquilo que o leitor é no momento em que lê.

Em outras palavras, a motivação, a introdução e a leitura, como as definimos acima, são os elementos de interferência da escola no letramento literário. Do mesmo modo, a história de leitor do aluno, as relações familiares e tudo mais que constitui o contexto da leitura são fatores que vão contribuir de forma favorável ou desfavorável para esse momento interno. A interpretação é feita com o que somos no momento da leitura. Por isso, por mais pessoal e íntimo que esse momento interno possa parecer a cada leitor, ele continua sendo um ato social. Na escola, entretanto, é preciso compartilhar a interpretação e ampliar os sentidos construídos individualmente. A razão disso é que, por meio do compartilhamento de suas interpretações, os leitores ganham consciência de que são membros

de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura (COSSON, 2020, p. 65-66).

Considero que é fundamental que o professor deixe o aluno expressar-se mais livremente neste momento, o que não significa que o processo de orientação e mediação da interpretação em um diálogo e troca constante entre professor e aluno não deva ocorrer também neste momento. Por isso, a mediação do professor é essencial em todos os momentos da sequência didática, pois nele o estudante encontrará uma referência e um ponto de segurança sempre que se sentir em dúvida, inseguro com a leitura e interpretação que faz ou mesmo desmotivado. A segurança que o professor traz, neste momento, não é a daquele que é detentor da capacidade analítica e interpretativa, mas a daquele que caminha ao lado e busca a construção de sentidos de forma compartilhada com seus estudantes.

Nas atividades de interpretação, os estudantes produzirão poemas, desenhos, textos crítico-analíticos, um podcast, além de apresentações artísticas de leitura/recitação de poemas, de capoeira e de jongo, em parceria com o Projeto Escola Integrada, na mostra cultural de cultura africana e afro-brasileira da escola. Construiremos também Podcasts que serão disponibilizados na internet para serem ouvidos por toda a comunidade escolar. Essa etapa de interpretação, construída a partir de diferentes linguagens, modalidades e possibilidades, permitirá que os alunos se expressem e interpretem o texto literário com maior leveza, liberdade e possibilidade do exercício da criatividade. Sustentada nesses princípios e pilares é que se estrutura a sequência didática que apresento.

Nessa sequência, busco, como ressaltado, promover práticas de letramento literário e de letramento racial crítico. Para tanto, almejo propiciar a imersão dos estudantes nas camadas de leitura do texto, seja com as atividades de letramento literário, seja com as exposições sobre o gênero poema, seus elementos estruturais, tais como rimas, ritmo e as figuras de linguagem, tais como metáfora, comparação, anáfora, aliteração, assonância e paronomásia, e suas funções como recursos expressivos utilizados para a construção de efeitos e sentidos poéticos para os textos.

Além disso, propusemos a estruturação de uma proposta de letramento racial crítico, construída a partir da exploração das cinco temáticas dos poemas do livro de Edimilson de Almeida Pereira. A imersão nessas temáticas é feita por meio de jogos



e brincadeiras, vídeos, reportagens, pequenos documentários e músicas, além de exposições orais do professor e rodas de conversa com os estudantes. A proposta da roda de conversa não é algo gratuito, uma vez que, na maior parte das comunidades negras no Brasil, as festividades e celebrações, compartilhamentos de histórias e memórias se fazem em roda. É assim na capoeira, no jongo, no samba, no candomblé ou na umbanda e nas rodas de contação de histórias orais, por exemplo.

Sobre as temáticas da obra, as comentarei brevemente vinculando-as a poemas que sugeri para leituras e/ou atividades mais específicas ao longo da leitura, de modo a inclusive trazer registradas as minhas reflexões que podem auxiliar outros professores a implementar essa sequência didática ou uma semelhante a que eu proponho.

Ao trazer o primeiro tema, discorrido na primeira sequência de poemas do livro, a capoeira, podemos defini-la como uma forma de expressão cultural afro-brasileira que combina elementos de dança, arte marcial, música e jogo, que se originou no Brasil durante o período colonial, como uma forma de resistência dos negros escravizados.

Inicialmente uma mistura de *dança* e *jogo*, a capoeira se desenvolveu no Brasil a partir da contribuição africana, sobretudo através dos fundamentos introduzidos por escravos da etnia banto. Sua principal característica é a *ginga*, movimento de corpo destinado a enganar o oponente, e que traduz toda a malícia inerente à prática de dissimular os golpes em esquivos passos de dança. O praticante da capoeira usa o *gingado* ou ato de *gingar*, que consiste em bambolear o corpo para a direita e a esquerda, a fim de confundir o adversário, escapar de seus golpes, e procurar o momento e o ângulo certos para atacar (DUARTE, 2008).

A capoeira é caracterizada por movimentos do corpo, chutes, acrobacias e movimentos de ginga, que são executados em uma roda de capoeira, um espaço onde os praticantes se reúnem para jogar. É, pois, uma simulação de luta, focando na fluidez dos movimentos, na criatividade e na interação entre os participantes, incorporando também a música e o canto, além de instrumentos musicais, como o berimbau, o pandeiro e o atabaque. Como a define Muniz Sodré (2005), é uma

luta com aparência de dança, dança que aparenta combate, fantasia de luta, vadiagem, mandinga, a capoeira sobreviveu por ser jogo

cultural. Um jogo de destreza e malícia, em que se finge lutar, e se finge tão bem que o conceito de verdade da luta se dissolve aos olhos do espectador e – ai dele – do adversário desavisado (SODRÉ, 1988, p. 205).

Buscando capturar poeticamente esses movimentos, essa ginga, esse ritmo da capoeira, dessa quase luta, quase dança, jogo-simulação, cultura-resistência, é que se estruturam os poemas da primeira parte. Reproduzo a seguir os três poemas que sugeri para que se destacassem alguns aspectos temáticos e estruturais mais específicos, denominados: “O som dos sons”, “O movimento” e “A roda”.

### **O SOM DOS SONS**

A mão estala  
para conversar  
    com o caxixi  
    e o berimbau.  
O corpo responde:  
-Oi, ê, ô, lalá.  
    O caxixi raspa  
    a palma  
da mão  
e o berimbau.  
    O corpo se alonga  
    (ondas no mar).  
O berimbau acalma  
os ritmos  
    do caxixi  
    da mão que estala.  
Se a música não soa,  
o corpo espera

### **O MOVIMENTO**

Ginga, esse leque  
de esses.

Essa hélice  
que voa no chão.

Isso, se desse para  
anotar

seria uma lista  
de surpresas.

Ginga - um meneio  
que faz

o corpo mudar  
de forma

como quem muda  
de roupa.

Se alguém ginga  
aqui,

parece, no entanto,  
que se move

em outro lugar.

Ginga, um leque  
de esses,

quase um pássaro,  
que a mão

pudesse alcançar.

### **A RODA**

Quando dá um passo,  
prepara-se para o outro, esse  
o recado.

Quem recua,  
na verdade não para, essa  
é a metade

da lua.

A outra está no passo  
dado  
que prepara  
o salto.

Quem se avizinha da roda  
está em casa.

Quem se afasta  
é convidado.

Entre passo e recuo, avanço  
e cansaço  
a roda mundo gira, camará (ALMEIDA, 2017, p. 16-19).

Nota-se que cada poema aborda um aspecto ou elemento constituinte da capoeira, evocados pelos próprios títulos dos textos. No Poema “O som dos sons”, por exemplo, para se falar dos sons, exploram-se três elementos de sonoridade na capoeira: a mão que estala em palmas na roda, o berimbau e o caxixi, que é uma

espécie de chocalho que acompanha o ritmo da ação. Além da voz do corpo que responde: “- Oi, ê, ô, lalá”. Nesse poema ressalta-se o corpo como o som dos sons, pois o corpo responde à música e se alonga diante da música, mas “se a música não soa, o corpo espera”, ou seja, o movimento, a luta e o gingado só existem se o ritmo e a música também existirem.

Em “O movimento” ressalta-se a “ginga” como movimento. Porém, essa ginga se faz no texto também com o uso de recursos expressivos, como a aliteração - com a repetição do som do “s”, em palavras como “esse”, “hélice”, “isso”, “desse”, “seria”, “lista”, “surpresas”, entre outras - e da assonância - com a repetição de som de vogais “e” e “a”, o que gera um movimento e ritmo diferenciado na linguagem e poeticidade sonora do texto. Além disso, os dísticos que constituem o poema, reiteram a sugestão da ginga, do compasso do capoeirista, o qual, como um leque ou pássaro, conduz, com seu gingado, o movimento.

Assonâncias, aliterações e paronomásias também são mobilizadas no poema “A roda”, sobretudo no caso da paronomásia, que se define como palavras com sons parecidos mas significados diferentes, as quais, acabam, no poema, por remeter ao próprio movimento da roda, em que há uma aparente repetição do canto e das ações.

Possibilitar que os estudantes percebam a presença desses recursos estéticos fará com que a imersão deles no texto se dê, também, esteticamente, pois o texto literário, por sua “eficácia estética” conduz o leitor ao que há de mais intrínseco ao literário no texto (CANDIDO, 2011, 184).

A segunda parte traz o congado, o qual tem suas raízes nas celebrações de santos católicos, como São Benedito e Nossa Senhora do Rosário, mas também incorpora elementos religiosos africanos, como os cultos aos ancestrais e os rituais de cura, além de remontar os reinados e celebrações existentes no continente africano. Uma de suas características marcantes é a presença de cortejos festivos, em que os participantes, conhecidos como “festeiros” ou “congadeiros”, vestem trajes coloridos, dançam ao som de música tradicional e realizam rituais religiosos.

Durante as festividades do congado, são realizados danças, cantos, batuques, e são utilizados instrumentos musicais como tambores, pandeiros e chocalhos. Os participantes frequentemente carregam bandeiras e estandartes que representam os santos venerados, e as celebrações geralmente culminam com uma

procissão pelas ruas da comunidade. A professora e pesquisadora Leda Martins (2003) afirma que:

Os Congados, ou Reinados, são um sistema religioso alternativo que se instituiu no âmbito mesmo da encruzilhada entre os sistemas religiosos cristão e os africanos, de origem banto, através do qual a devoção a certos santos católicos, Nossa Senhora do Rosário, São Benedito, Santa Ifigênia e Nossa Senhora das Mercês, processa-se por meio de performances rituais de estilo africano, em sua simbologia metafísica, convenções, coreografias, estrutura, valores, concepções estéticas e na própria cosmovisão que os instauram. Performados por meio de uma estrutura simbólica e litúrgica complexa, os ritos incluem a participação de grupos distintos, denominados guardas, e a instalação de um Império negro, no contexto do qual autos e danças dramáticas, coroação de reis e rainhas, embaixadas, atos litúrgicos, cerimoniais e cênicos, criam uma performance mitopoética que reinterpreta as travessias dos negros da África às Américas. Relatos de viajantes e outros registros orais e escritos mapeiam sua existência desde o século XVII, em Recife, e sua disseminação por outras regiões do território brasileiro, em muitos casos vinculados às Irmandades dos Pretos (MARTINS, 2003).

De *Poemas para ler com palmas*, na sequência didática, destaquei os seguintes poemas para a realização de atividades mais específicas de interpretação:

### **O ROSÁRIO DA SANTA**

A Santa é a Senhora do Rosário.  
E o rosário, o que é?

Um colar de águas-marinhas  
ou pedras da amarelinha?

O nome da Santa começa na rosa  
e tem um rio na ponta

rosa rio rosa rio  
rosário

ô, chindi, olerê, ô, Senhora,  
viva a rosa  
e viva o rio, ô, Senhora.

No meio da roda se canta:  
"Tá caindo flor, tá caindo flor"  
para a alegria da Santa.

A que tem uma rosa no nome  
e a chuva no manto azul.

Lá do céu desce uma estrela  
mais parece um vagalume.

Tenha cuidado com ele, ô gente,  
são as contas do rosário.

A Santa com sua coroa é rainha.  
Oi, vivá, oi, vivá.

o seu nome é de muitas luas,  
o nosso, de quantas será?

### **SÃO BENEDITO**

São Benedito vai pela noite  
levando flores  
para quem está na beira do rio.

São Benedito leva comida,  
de pouco em pouco,  
aos que estão sozinhos .

Tem pressa, São Benedito,  
porque o rio  
fica mais largo com a fome.

É preciso inventar uma ponte  
e correr mais rápido  
que o vento.

É preciso tirar das flores  
um pão  
e, se possível, outro alimento.

Quem pode fazer isso é Benedito  
que vai pela noite  
com os pés descalços.

Não tem medo da sombra  
nem do ruído  
que assusta os pássaros.

Vai pela noite, São Benedito,  
e também pelo dia  
com seu avental.

Leva comida e alegria.  
Se pudesse levava  
para todos a lua e o sol.

### **ZAMBI**

Zambi é o deus que mora  
nas alturas.

Mas, sendo maior que tudo,  
mora em todos  
os lugares.

Sua casa tem um jardim de miçangas  
e uma escada de ventos.

Numa casa tão grande,  
Zambi escondeu dois segredos:  
um vestido de manhã,  
outro vestido de noite.

Na casa de Zambi não há janelas  
nem portas.

Quando quer entrar nela,  
Zambi se pergunta:  
“Onde é o lado de dentro?  
Onde é o lado de fora?”

Numa casa tão grande,  
Zambi reuniu as pessoas,  
as árvores,  
os bichos e as cidades.

Na casa de Zambi não há cercas  
nem um número  
na parede.

### **OS REIS**

O Rei e a Rainha do Congo  
moram aqui ao lado.

De casa vão à igreja  
com suas coroas de lata.

Por onde passam,  
o Rei e a Rainha do Congo  
estão atentos.

São muitos os caminhos  
e os perigos demais.

Os Reis vão rezando,  
quem pode ouvir, ouvirá.

Eles moram aqui ao lado,  
mas sua história  
nasceu longe.

Hoje passeiam pela cidade  
com suas coroas  
e cantos.

O Rei e a Rainha do Congo  
são nossos avós.

Quando andam pelas ruas,  
estão muito perto de nós (ALMEIDA, 2017, p. 23-28).

Note-se que os dois primeiros poemas são referências a dois santos católicos venerados nas celebrações do congado. O poema “O rosário da santa”, o eu lírico, como quem desfia as contas de um rosário, desmembra poeticamente a palavra e dela extrai a “rosa” e o “rio”. A santa de que trata o poema é Nossa Senhora do Rosário, santa católica, cuja memória é celebrada ao longo de todo o mês de outubro, inclusive nas comunidades negra e pelas guardas de congado, que têm a santa como ícone de sua devoção.

“O rosário da santa” estabelece uma intertextualidade com as cantigas populares e religiosas, como: “ô, chindi, olerê, ô, Senhora,/ viva a rosa/ e viva o rio, ô, Senhora” (ALMEIDA, 2017, p. 23) e “Tá caindo flor, tá caindo flor” (ALMEIDA, 2017, p. 23), o que evidencia o caráter popular das festividades em honra a Nossa Senhora do Rosário. Há também, no texto, as referências às cores rosa e azul, muito usadas nas roupas e indumentárias das guardas de congado, remetem aos tons usados nas roupas e no manto da santa.

De forma semelhante, o poema “São Benedito” evoca a imagem do santo negro católico, associado à assistência e à alimentação dos mais pobres. São Benedito, no poema “leva comida e alegria” (ALMEIDA, 2017, p. 24), é visto como um consolador que sacia a fome e traz consolo para as pessoas simples que a ele recorrem. Outro poema, intitulado “Zambi”, em uma referência ao Deus supremo do candomblé bantu, equivalente a Olorum, no candomblé Queto, e no Brasil sincretizado com o Senhor do Bonfim (Jesus). No trabalho com os estudantes, é importante ressaltar, além dos elementos estilísticos e estruturais, essas diferentes referências religiosas, para que tenham uma compreensão mais ampla da complexidade de fontes da estruturação das expressões do congado. O último poema “Os reis”, fazem referência ao fato de serem os reis e rainhas do congado pessoas comuns “são nossos avós”, que “quando andam pelas ruas/ estão muito perto de nós” (ALMEIDA, 2017, p. 23).

A terceira parte trata do jongo, que é uma manifestação cultural brasileira que engloba música, dança e poesia, com raízes profundas na história afro-brasileira. É uma forma de expressão artística e cultural que se originou entre os negros



escravizados no Brasil durante o período colonial e que persiste até os dias de hoje, principalmente em algumas regiões do estados de Minas Gerais, São Paulo e Rio de Janeiro. São elementos constitutivos do jongo a música, a dança, a roda, a tradição e a identidade cultural de comunidades negras no Brasil.

As letras das músicas no jongo têm diferentes assuntos: questões históricas, sociais, culturais, a vida cotidiana e mesmo segredos escondidos nos pontos. Embora o jongo tenha raízes no período colonial, ele sobreviveu e evoluiu ao longo dos séculos, adaptando-se às mudanças sociais e culturais. Hoje em dia, é praticado em diversas comunidades afrodescendentes no Brasil como uma forma de manter viva a herança cultural africana e promover a inclusão e a valorização da cultura negra no país.

O jongo é uma prática social que se constrói nas relações entre as pessoas e nas relações entre os diferentes grupos e comunidades. Com seus fundamentos pautados na ancestralidade, nos tambores, na dança e na palavra, o jongo resiste, educa e ensina, na medida em que século após século se mantém vivo, preservando e reinventando as memórias, fazendo presentes e relevantes os ensinamentos das mulheres e homens das diásporas. Para além de transmitir valores, de ensinar a viver, manter a sobrevivência material e simbólica das sociedades humanas, o Jongo é uma política de existência, que emana vida, que pratica e reivindica pedagogias de presença, de luta e de encanto. Ele existe promovendo vida nas frestas, nos desencantamentos, nos despedaçamentos provocados pela escravidão, reivindica justiça cognitiva, amor, comensalidade, desafios, trocas e continuidades. Enquanto a escravidão foi uma política de morte, o jongo existe como política de vida. (SILVA, 2020, p. 204)

É dentro dessa lógica de que o jongo existe como promotor de vida e irradiação da cultura negra, é que apresento os poemas indicados na sequência didática para uma análise mais focalizada. Nesses poemas, percebemos que os recursos linguísticos conduzem mais uma vez ao ritmo da roda e da dança, o uso da anáfora, no poema “Tambores” remete a repetição do toque do tambor e o oco do seu ressoar. Essa repetição é vista nos dísticos de que o poema se constitui, os quais remetem ao ritmo e ao compasso do toque e também na reiteração dos versos: “Com eles” e “sem eles”.

Já o poema metalinguístico “Assuntos” evidencia que os temas do jongo são diversos: podem ser questões cotidianas, ligadas ao mistério e ao sagrado, ao trabalho, ao passado e aos ancestrais, ao presente ou ao futuro, enfim, transmite-se

a ideia de que “no jongo fala-se de tudo/ um pouco” (ALMEIDA, 2017, p. 34). No poema “Dança”, a aliteração, a assonância e a anáfora são utilizadas para construir o efeito do ritmo e do giro da dança de roda, nas repetições de palavras como “gira”, por meio da repetição de consoantes, vogais ou de palavras.

Reproduzo a seguir os poemas da terceira parte:

### **TAMBORES**

Sem eles não há festa.  
Sem eles não há roda.

Sem eles os vivos  
não falam com os antigos.

Sem eles não há canto  
que desperta a noite.

Sem eles não há ritmo  
para juntar a gente.

Sem eles não há dança  
que nos alegra.

Sem eles não há roda.  
Sem eles não há festa.

Com eles tudo se faz:  
o encontro,

o cumprimento, a boca  
que tira o canto.

Com eles os antigos  
vivem outra vez.

Com eles é possível  
fazer o cordão de amigos.

### **ASSUNTOS**

No jongo fala-se de tudo  
um pouco.

Fala-se pouco  
do que é mistério.

Fala-se do trabalho  
no campo,

dos ancestrais  
vindos de outras terras.

Fala-se da água  
no terreiro,

das heranças  
num provérbio.

No jongo vira assunto  
o que era

de ontem  
e o que é de hoje.

Fala-se, escuta-se  
a palavra

repartida como grão  
de orvalho.

### **DANÇA**

No círculo que gira  
gira  
gira  
um casal de mãos dadas.

Gira o casal  
na roda que gira  
gira  
gira.

A roda está girando.

O casal entra na roda  
de mãos dadas  
como rosa  
em movimento.

Giram os olhos  
dos amigos.  
O casal está girando.

Nessa roda  
passa o tempo.  
e o que passa  
está vivendo.

O círculo gira ligeiro  
até a noite  
virar o dia.

O casal está parado.  
Mas gira  
gira  
a alegria. (ALMEIDA, 2017, p. 33-39)

A quarta parte traz os orixás, que são divindades cultuadas em várias religiões de matrizes africanas e afro-brasileiras, sobretudo no Candomblé e na Umbanda. Cada Orixá possui características próprias, simbolizando diferentes aspectos da natureza, da vida e das experiências humanas. São frequentemente associadas a elementos da natureza, como rios, oceanos, florestas, vento, fogo, entre outros. Cada Orixá tem seus próprios símbolos, pontos (cantos), gestualidade, saudação, danças e oferendas específicas que são usadas em rituais religiosos para homenageá-los.

Os Orixás desempenham papéis importantes no cuidado espiritual, na cura, na proteção e no equilíbrio das forças da vida e são frequentemente associados a qualidades e características humanas, como modelos de comportamento e fontes de inspiração para as ações e comportamentos humanos. Essa concepção é corroborada por Ford (1999), em sua obra *O herói com o rosto africano*, na qual analisa mitos do continente africano:

Um dos exemplos mais contundentes da interpretação simbólica da divindade ocorre entre os iorubás da África Ocidental, que totalizam cerca de 10 milhões na Nigéria, e em Benin. O panteão iorubá, conhecido como os orixás, é significativo não só por ocupar uma posição central na cultura iorubá, mas também porque os orixás sobreviveram nas Américas, constituindo o coração vibrante de práticas espirituais afro-caribenhas e afro-sul-americanas como a santeria, a macumba, a capoeira e o candomblé, às quais se entrelaçaram o cristianismo. (...) os orixás [são] personificações daquelas energias-arquétipo que se manifestam na natureza e na vida humana. Assim, os orixás podem ser vistos não como se estivessem fora do indivíduo, mas profundamente interiorizados; e o indivíduo, por intermédio do espírito, se apossa desses deuses e deusas como forma de recarregar esses traços essenciais e divinos do próprio self (FORD, 1999, p. 206-7).

Diante dessa compreensão, apresento os poemas que sugeri para algumas atividades mais específicas de interpretação: “Exu”, “Iemanjá” e “Oxalá”. Nessa parte do trabalho, compreendo ser importante explorar os aspectos estéticos e estilísticos da linguagem, mas aqui as questões temáticas serão extremamente importantes. Isso porque tratar das divindades das religiões de matrizes africanas na sociedade brasileira contemporânea ainda é, infelizmente, um tabu.

Tendo isso em vista, sugeri um trabalho apoiado sobretudo na discussão prévia, na parte da motivação, sobre a necessidade de se respeitar as religiões,

inclusive as de matrizes africanas, e de se lutar contra a intolerância religiosa. Ter essa compreensão e conseguir desenvolver bem essa discussão penso ser a forma adequada para conseguir realizar um trabalho que seja exitoso. Para além disso, é importante que o professor esteja em diálogo com sua coordenação e direção pedagógica, com claras justificativas do trabalho que desenvolve e com clareza dos objetivos que pretende alcançar.

É preciso aqui compreender que todo este trabalho se apoia na legislação oficial que obriga o ensino de história, literatura e cultura africana, afro-brasileira e indígena e nos demais documentos orientadores, que citei e comentei no primeiro capítulo. Ter ciência disso, fundamentará o trabalho.

Principalmente na aula de introdução-leitura, é importante que o professor consiga apresentar os orixás como divindades, como aquelas que existem nas mais diferentes religiões e mitologias. A partir disso, é interessante apresentar também as cores, símbolos, saudações e energias da natureza a que se vincula cada um dos orixás dos poemas a seguir:

### **EXU**

Preto e vermelho  
são suas cores.

Abre os caminhos  
com elas.

Em seus calcanhares  
as asas

de grande pássaro.  
Vai devagar,

depressa também.  
Nos dias pares,

pensa nos rumores  
da festa.

Nas noites ímpares,  
desce a lua

das alturas.  
Preto e vermelho

são as Cores  
que movimenta

para dar direção

a todos os caminhos.

### **IEMANJÁ**

Nas águas grandes,  
que são  
O mar,  
Iemanjá, o que segue?

Segue os cardumes  
e algas.  
E os corais,  
flores de seu vestido.

Nas águas grandes,  
prepara  
o lugar de todos

Os seres.  
Para vê-la há  
que sonhar os sonhos

de céu, terra e mar.

### **OXALÁ**

Debaixo de seu manto  
branco

todos os seres  
do mundo.

Todas as flores  
do mundo,

todas as cabeças  
que pensam

o mundo.  
A força de seu cajado

toca os frutos  
da terra

O vento e as águas.  
Sob o branco

do seu manto  
guarda os segredos

do mundo (ALMEIDA, 2017, p. 42-49).

O poema “Exu” apresenta o orixá a partir das cores “preto e vermelho” que o

caracterizam. O poema, estruturado em dísticos, projeta, a partir da lógica de construção dos versos, o movimento caminhante de Exu, o orixá mensageiro, que “abre os caminhos” (ALMEIDA, 2017, p. 42) . No texto, a partir das duas cores, como que os passos dois dois pés, Exu, como pássaro em constante movimento e mensageiro, é apresentado como quem “em seus calcanhares/asas” (ALMEIDA, 2017, p. 42) e como quem a partir de suas cores “movimenta//para dar direção/ a todos os caminhos” (ALMEIDA, 2017, p. 42) .

No poema “Iemanjá”, a voz poética, na primeira estrofe, dialoga com Iemanjá para saber sobre o que existe nas águas do mar. No texto, poeticamente, percebe-se que as águas do mar são apresentadas numa relação simbiótica com o vestido de Iemanjá, como visto em: “Segue os cardumes/ e algas./ E os corais,/ flores de seu vestido” (ALMEIDA, 2017, p. 46) . Além disso, na estrutura visual dos versos e estrofes, os versos menores e maiores, podem também sugerir o movimento e ondulações das águas do mar.

Já o poema “Oxalá”, traz a noção da totalidade de Oxalá, o criador de tudo o que existe, segundo a mitologia Iorubá. Conforme o poema, tudo o que há no mundo está sob o manto branco do orixá. A repetição da palavra “todos”/ “todas” enfatiza a noção de que tudo o que existe é criação de Oxalá. A sonoridade do poema também é algo extremamente rico, visto que, além das rimas, há o emprego de palavras com acentuação e sons parecidos, tais como: “manto”, “branco”, “vento”.

Ao explorar elementos estéticos e semânticos desses textos, compreendo que os objetivos terão sido plenamente alcançados se os estudantes conseguirem ler os poemas respeitando as figuras ali retratadas, a partir de uma compreensão de que devemos respeitar não somente as divindades e elementos religiosos em que acreditamos, mas devemos resguardar e cuidar para que todas as expressões religiosas, das diferentes matrizes culturais sejam respeitadas e protegidas. Além disso, é importante conseguir evidenciar que as divindades das religiões de matrizes africanas não são más e não devem ser demonizadas, pois fazer isso é só mais uma das mais evidentes expressões do racismo religioso que marca as relações sociais no Brasil.

A quinta parte aborda os vissungos, que são cantos de trabalho cantados por negros escravizados na mineração, inclusive com uso de línguas africanas, e identificados pela primeira vez em 1928, pelo pesquisador Aires da Mata Machado, na região de Diamantina, Minas Gerais (QUEIROZ, 2015). Os vissungos marcavam

o ritmo do trabalho nas atividades de mineração e os cantos versavam sobre qualquer assunto: teor religioso, saudação ao dia que nasce ou à noite que chega, informações sobre nascimento e morte de alguém, tudo e qualquer assunto se canta num vissungo. Sobre esses cantos, Ertermann (2015) afirma que:

Os vissungos são cantigas originadas nos serviços de mineração, que eram cantadas pelos negros escravizados. Por ter a presença de línguas africanas em suas letras, são identificados como língua banguela, em referência à região de Benguela, localizada no Centro-Sul de Angola. O nome vissungo surgiu do substantivo umbundo ovisungo, que é plural de ocisungo e significa louvores, ocorrendo normalmente na expressão imba ovisungo, ou seja, cantar, louvar, exaltar (ELTERMANN, 2015, p. 125).

Na sequência didática, o primeiro poema que propus para análise mais detida pelos estudantes é intitulado “Vissungo”. Nele, mostra-se exatamente que um vissungo pode ser a cena mais banal e corriqueira do cotidiano, a observação da vida e da natureza e ao final chega-se à constatação de que “um canto/ vissungo é”. Nessa perspectiva estrutura-se o poema “Canto de pai e filho”, o qual mostra a busca por riqueza nas minas e a dissimulação dos personagens do poema como forma de se esquivarem da cobiça alheia ao encontrarem a tão buscada riqueza. A mistura de poesia e prosa, com a estrutura do discurso direto, a qual está presente no diálogo entre pai e filho, reforça o fato de que as temáticas de um vissungo podem surgir a partir das experiências mais corriqueiras do cotidiano.

No último poema, que é um “Canto de despedida”, no qual, mais uma vez abordando a vida comum, fala-se, metafórica e eufemisticamente, da morte de um trabalhador das minas. O poema aborda a temática da perda e do luto, ao mostrar a interrupção do trabalho e a ruptura na rotina em função do falecimento de um dos trabalhadores. O texto é estruturado com quartetos, nos quais, os dois primeiros versos apresentam definições sobre o estado presente do morto e de seus amigos e os dois últimos versos da estrofe atribuem características, predicativos aos sujeitos, para projetar, em alguma medida, a dimensão dos sentimentos que o luto desperta nas pessoas.

Reproduzo, a seguir, os poemas da última parte, que serão utilizados na sequência didática:

### **VISSUNGO**

Vissungo, o que é?

Um calango  
Com seu colete.  
Uma nuvem



antes de maio.

Vissungo, o que é?

Um calo no pé  
da mesa.  
Uma noite que ainda  
não veio.

Vissungo, o que é?

Um silêncio  
com ecos por dentro.  
Um rio  
quase Oceano.

Tudo isso, mais que isso.  
Um canto

vissungo é.

### **CANTO DE PAI E FILHO**

O pai e o filho na mina  
em busca de algo que valha.

Entre as colunas de barro,  
os ramos, o escuro e as pedras,

pai e filho - o que buscam,  
se esvai num fio de água.

Súbito, em meio ao cascalho,  
um grão, mais que outro,

desperta a alegria do pequeno:  
- Veja, pai, como brilha essa

pedra que achei no sulco.  
O pai, ciente da cobiça

na cidade, recomenda:  
- Fale baixo, filho, olho vivo.

Essa pedra é só uma pedra  
como um rio é só um rio.

Por isso, deixe-a escondida  
perto de nós e longe do vizinho.

### **CANTO DE DESPEDIDA**

Aquele homem na rede  
não procura o diamante.  
Está coberto

de noite.

Aquele homem não cava  
mais os túneis.

Está quieto  
em casa.

Aquele homem  
veste um terno escuro.

Está sereno  
e mudo.

O homem nessa rede  
sonha à luz de velas.

Está coberto  
de noite.

Os amigos deste homem  
não foram à mina.

Aqui estão  
de visita.

Recitam uma cantiga  
ao homem mudo: estão

tristes,  
de luto (ALMEIDA, 2017, p. 52-59).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizar este trabalho não é somente finalizar uma etapa na minha formação acadêmica, mais um passo no projeto de uma vida inteira. Escrevo com os olhos que lacrimejam, pois o menino negro, pobre, que trabalhava na rua desde a infância chega aqui a estas considerações finais. Entendo não se tratar meramente de uma finalização por si; trata-se de um trabalho em que acredito, de um trabalho que, referenciando Ferreira Gullar, se é inspirado no povo, só que no povo negro, cresceu com o povo negro e ao povo negro aqui devolvo, como acadêmico e como povo negro, mas sobretudo como povo negro.

No Profletras espera-se que nós, professores mestrandos, construamos uma proposta pedagógica que seja aplicada em nossas salas de aula e cujos resultados das aplicações sejam verificados e analisados. Entretanto, abateu-nos uma pandemia de Covid-19, que fechou as escolas, o comércio, encerrou a maior parte da população, temerosa de se contaminar, em suas casas. Nesse contexto, eu e meus colegas da turma 7, iniciamos o mestrado com aulas on-line e com as incertezas da pandemia, em 2021. Dado o contexto, tivemos autorização para fazer um trabalho propositivo, sem aplicação.

A partir de agosto de 2022, as escolas foram voltando gradativamente às atividades, mas com um sistema híbrido, em que alguns alunos ficavam em casa e outros vinham para a escola. Essa reorganização do retorno presencial não permitiu que meu trabalho e a maior parte dos trabalhos dos meus colegas da turma 7 fossem aplicados. Mesmo não tendo condições de fazer a aplicação da sequência didática, a elaborei como uma proposta que julgo factível, aplicável e verificável.

Infelizmente não há resultados a serem analisados, mas há sim a consistente percepção, advinda de minha experiência docente, de que a proposta que empreendo neste trabalho alcançará seus objetivos no sentido de se promover o letramento literário e racial. Como ressaltei, acredito que é preciso que a escola promova um ensino de literatura que não esteja preso à ideia de ensino de história da literatura ou à noção de que basta simplesmente levar os alunos para a biblioteca e deixá-los lá, fazendo o que quiserem, sem acompanhamento, orientação ou mediação do professor. Nesse sentido, vejo com muita satisfação a sequência literária que estruturei, a partir das concepções de Rildo Cosson.

Somado a isso, desde que tive contato com o conceito de letramento racial e letramento racial crítico, me senti intrigado e ao mesmo tempo impelido a construir propostas pedagógicas, em minha prática docente, de construção de práticas de letramento, como a de letramento literário, que construam também o letramento racial crítico.

Como já ressaltai, meus alunos na Escola Municipal Florestan Fernandes são, em sua maioria, negros; vejo neles um fragmento do estudante-adolescente da rede municipal de ensino que também eu já fui um dia. Como homem negro, entendo que há a necessidade de formar as pessoas, desde a primeira infância, para a racialidade e as desigualdades raciais que marcam a estrutura social brasileira. Promover essa prática de letramento possibilita aos sujeitos se fortalecerem como seres sociais que vivem em uma sociedade racista e desigual.

Nesse sentido, entendo que se promove o acesso dos estudantes ao texto literário e se desenvolve a capacidade de leitura, fruição e interpretação do literário pelo que o texto é, mas não se perdem de vista a estrutura das relações sociais e a reconfiguração da história, da cultura e da memória do povo negro no território brasileiro. É preciso também possibilitar aos estudantes, negros e não negros, o acesso à cultura e à literatura produzida por negros no Brasil, para que tenham acesso a outra linguagem, a outras abordagens, a outras imagens poéticas e a outras representações e projeções de imaginários. É isso o que pretendo neste trabalho e o que busco fazer em minha prática docente.

Algumas das atividades que propus chegaram a ser aplicadas por mim, mas a sequência em si ainda não foi. Entretanto, vou aplicá-la com meus alunos e espero que outros professores possam também aplicá-la, adaptando-a a seus contextos e à realidade de seus estudantes.

Outro dia, falando com meu pai, disse que usava uma música tocada na vitrola da casa onde vivemos na infância: “Caxambu”, de Almir Guineto. Meu pai me perguntava se eu ia usar mesmo essa para a faculdade, para o mestrado. E eu disse a ele que sim, porque é preciso estudar a nossa cultura, pai; é preciso estudar as coisas que a gente pensa e que a gente sente; eu pesquiso literatura, toda expressão literária; eu ensino língua e literatura, mas me dedico a ressignificar a produção artística e literária do meu povo.

Me sinto orgulhoso, feliz! Sei que estou cumprindo um papel importante na vida dos meus alunos. Alunos que vendem coisas na rua como eu vendia, que

sofrem algumas das contingências materiais que já vivi, que passam pelos preconceitos pelos quais já passei e já sofri. Sinto-me orgulhoso porque a educação que busco construir é aquela educação libertadora e transgressora, uma educação que torne os estudantes, negros e não negros, sujeitos de suas histórias. Uma educação que possibilite aos estudantes negros que conheçam sua história e dela se orgulhem; configurem uma memória histórica e cultural negra, com representações positivas dos negros brasileiros contemporâneos e de seus antepassados. Afinal, nenhum indivíduo será sujeito de sua história se não tiver uma história.

Professor, mestre, o que quer que eu seja, seja qual for o título que eu carregue comigo, a vida só terá sentido, se ajudar a construir a história dos meus.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, Martha; MATTOS, Hebe. Em torno das “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana”: uma conversa com historiadores In: **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 21, nº 41, janeiro-junho de 2008, p. 5-20. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/eh/a/59tmSkhj3wzhwrCrdgC4cvx/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 27 fev. 2022.
- ALMEIDA, Rita de Cássia; SANTOS, Robenilson Nascimento dos. **A poética negra-brasileira recitada**: bocas, ouvidos e mãos que (se) formam. Disponível em [https://www.encontro2016.historiaoral.org.br/resources/anais/13/1469140334\\_ARQUIVO\\_RitadeCassiaeRobenilsonNascimento.pdf](https://www.encontro2016.historiaoral.org.br/resources/anais/13/1469140334_ARQUIVO_RitadeCassiaeRobenilsonNascimento.pdf). Acesso em: 06 jul. 2022.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. Livro eletrônico. 2942 posições.
- ALVES, Castro. **Os escravos**. São Paulo: Martins Fontes, 1952.
- AZEVEDO, Aluísio. **O cortiço**. São Paulo: Panda Books, 2017.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BARTHES, Roland. **Aula**. 12 ed. São Paulo: Cultrix, 2004.
- BELO HORIZONTE, Câmara Municipal de Belo Horizonte [CMBH], **Lei Orgânica do Município de Belo Horizonte** (1990). Disponível em: <<https://www.cmbh.mg.gov.br/atividade-legislativa/pesquisar-legislacao/lei-organica>>. Acesso em 29 jul. 2022.
- BERND, Zilá. **Antologia da poesia afro-brasileira**: 150 de consciência negra no Brasil. 2 ed. Belo Horizonte: Mazza, 2011.
- BESSA, Beatriz. **Guerreiros nagô**: brincar e refletir o antirracismo na educação básica (2022). Disponível em: [https://anppom.org.br/anais/anaiscongresso\\_anppom\\_2022/papers/1363/public/1363-5639-1-PB.pdf](https://anppom.org.br/anais/anaiscongresso_anppom_2022/papers/1363/public/1363-5639-1-PB.pdf). Acesso em: 01 set. 2023.
- BILAC, Olavo. **Contos pátrios**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1956.
- BRANCO, António. Da “leitura literária escolar” à “leitura escolar de/da literatura”: poder e participação. In: MARTINS, Aracy et al (Org.). **Leituras literárias**: discursos transitivos. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008.
- BRASIL. **Lei 10.639** (2003). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm). Acesso em 13 jun. 2022.
- BRASIL. **Lei 11.645** (2008). Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm)>. Acesso em 13 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 06 ago. 2023. 2022.

BRASIL, Ministério da Educação, **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana** (2004). Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-diversas/temas-interdisciplinares/diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-das-relacoes-etnico-raciais-e-para-o-ensino-de-historia-e-cultura-afro-brasileira-e-africana>. Acesso em: 15 jun. 2022.

BRASIL, Ministério da Educação, **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/03** (2005). Disponível em: <http://dominiopublico.mec.gov.br/download/texto/me000376.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2022.

BRASIL, Ministério da Educação, **Orientações Curriculares para o Ensino Médio** (2006). V. 1. Linguagens Códigos e suas Tecnologias. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf). Acesso em: 04 mai. 2023.

BRASIL, Ministério da Educação, **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais** (2006). Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes\\_etnicoraciais.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_etnicoraciais.pdf). Acesso em: 15 jun. 2022.

BRASIL, Ministério da Educação, **Contribuições para a implementação da lei 10.639/2003** (2005). Disponível em: [https://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/dp\\_cga\\_lei10639.pdf](https://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/dp_cga_lei10639.pdf). Acesso em: 15 jun. 2022.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. In: **Revista Ciência e Cultura**. vol. 24, n. 9. São Paulo, set. 1972. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/remate/article/download/8635992/3701/>. Acesso em 08 jul. 2022.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade**. 13 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2019.

CANDIDO, Antonio. **Outros escritos**. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

CALVINO, Ítalo. **Seis propostas para o próximo milênio: lições americanas**. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

CAMARGO, Oswaldo de. **Entrevista de Oswaldo de Camargo ao Portal Afro** [Entrevista concedida a Milton César Nicolau], 2000. Disponível em: [https://www.portalafro.com.br/dados\\_seguranca/literatura/oswaldo/oswaldo.htm](https://www.portalafro.com.br/dados_seguranca/literatura/oswaldo/oswaldo.htm). Acesso em: 30 jul. 2022.

CAMINHA, Adolfo. **Bom crioulo**. São Paulo: Editora Ática, 2008.

CARNEIRO, Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. 339f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2020.

COSSON, Rildo. Letramento literário. **GLOSSÁRIO CEALE: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Isabel C.A.S. Frade et al (Orgs). Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/>, acesso em: 08 jul. 2023.

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

DIONÍSIO, Maria de Lourdes. Literatura, leitura e escola. In: MARTINS, Aracy *et al* (Org.). **Leituras literárias: discursos transitivos**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008.

DUARTE, Eduardo de Assis. **A capoeira literária de Machado de Assis (2008)**.

Disponível em:

<http://www.letras.ufmg.br/literafrro/artigos/artigos-teorico-criticos/1672-a-capoeira-literaria-de-machado-de-assis-eduardo-de-assis-duarte-2>. Acesso em: 09 set. 2023.

DUARTE, Eduardo de Assis. **Faces do negro na literatura brasileira (2014)**.

Disponível em:

[http://www.letras.ufmg.br/literafrro/arquivos/Artigo\\_EAD\\_Faces\\_do\\_negro\\_na\\_literatura.pdf](http://www.letras.ufmg.br/literafrro/arquivos/Artigo_EAD_Faces_do_negro_na_literatura.pdf). Acesso em: 06 jul. 2022.

DUARTE, Eduardo de Assis. **Por um conceito de literatura afro-brasileira (2010)**.

Disponível em:

<http://www.letras.ufmg.br/literafrro/artigos/artigos-teorico-conceituais/148-eduardo-de-assis-duarte-por-um-conceito-de-literatura-afro-brasileira>. Acesso em: 06 jul. 2022.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. **Teoria racial crítica e letramento racial crítico: narrativas e contranarrativas de identidade racial de professores de línguas**.

Disponível em:

<https://smeduquedecaxias.rj.gov.br/smeportal/wp-content/uploads/2020/07/TEORIA-RACIAL-CR%C3%8DTICA-E-LETRAMENTO-RACIAL-CR%C3%8DTICO.pdf>.

Acesso em: 23 jul. 2021.

FONSECA, Maria Nazareth Soares. **Poesia afro-brasileira – vertentes e feições**.

Disponível em:

<http://www.letras.ufmg.br/literafrro/artigos/artigos-teorico-conceituais/160-maria-nazareth-soares-fonseca-poesia-afro-brasileira-vertentes-e-feicoes&qt>. Acesso em: 06 jul. 2022.

FORD, Clyde W. **O herói com o rosto africano - mitos da África**. São Paulo: Summus, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 78 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.



GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural? In: **Rev. Bras. Educ.** [online], n. 21, pp. 40-51, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/D7N3t6rSxDjmrxrHf5nTC7r/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 03 jul. 2022.

GUIMARÃES, Bernardo. **A escrava Isaura**. Belo Horizonte: Itatiaia, 1977.

GONZALES, Lélia. **Por um feminismo afrolatino americano**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2020.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 4 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

LOBATO, Monteiro. **Negrinha**. São Paulo, Editora Brasiliense, 1968.

LOBATO, Monteiro. **Obra infantil completa**. São Paulo, Editora Brasiliense, [1977].

MARTINS, Leda. **Performances da oralitura: corpo, lugar da memória (2003)**. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/11881/7308>. Acesso em: 05 mai. 2023.

MATOS, Gregório. **Poemas escolhidos**. São Paulo. Companhia das Letras, 2010.

MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o Racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

OSAKABE, Haqira. Ensino de gramática e ensino de literatura. In: GERALDI, Wanderley (Org.). **O texto na sala e aula**. São Paulo: Anglol, 2012.

PEREIRA, Edimilson de Almeida. **A memória na palavra**: notas sobre a linguagem simbólica e a oralidade no ritual do Candombe em Minas Gerais. Disponível em: <https://webs.ucm.es/info/especulo/numero31/memopala.html>. Acesso em 16 jul. 2022.

PEREIRA, Edimilson de Almeida. **Panorama da literatura afro-brasileira**. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/artigos/artigos-teorico-conceituais/147-edimilson-d-e-almeida-pereira-panorama-da-literatura-afro-brasileira>. Acesso em: 06 jul. 2022.

PEREIRA, Edimilson de Almeida. **Poemas para ler com palmas**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2017.

SILVA, Assis Leão da; SILVA, Clesivaldo da. A Base Nacional Comum Curricular e a Educação Étnico-Racial na promoção de uma educação antirracista In: **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v.13, nº 30, p. 553-570, maio-ago. 2021. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1056/952>. Acesso em: 23 jun. 2022.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Elementos de Pedagogia da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

SILVA, Viviane. **O jongo na escola**: contribuições para e na educação para as relações étnico-raciais (2020). Disponível em:

<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/13202/Jongo%20na%20escola%203A%20contribui%C3%A7%C3%B5es%20para%20e%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o%20das%20rela%C3%A7%C3%B5es%20%C3%A9tnico-raciais.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 09 set. 2023.

SOARES, Anderson Novaes. **Literatura afro-brasileira na sala de aula**. Disponível em:

<https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/584677/2/Literatura%20afro-brasileira%20na%20sala%20de%20aula.pdf>. Acesso em: 06 jul. 2022.

SOARES, Magda. Ler, verbo intransitivo. In: MARTINS, Aracy *et al* (Org.). **Leituras literárias**: discursos transitivos. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SODRÉ, Muniz. **A verdade seduzida**: por um conceito de cultura no Brasil. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

TWINE, France W.; STEINBUGLER, Amy C. **The gap between whites and whiteness** - Interracial intimacy and Racial Literacy (2006). Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/231775543\\_The\\_gap\\_between\\_whites\\_and\\_whiteness\\_Interracial\\_Intimacy\\_and\\_Racial\\_Literacy](https://www.researchgate.net/publication/231775543_The_gap_between_whites_and_whiteness_Interracial_Intimacy_and_Racial_Literacy). Acesso em: 07 jul. 2023.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção e leitura**. São Paulo: Ubu Editora, 2018.