



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – *CAMPUS V*
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



RUANCELA OLIVEIRA DOS SANTOS SOUZA

**POESIA AFRO-BRASILEIRA E “ESCREVIVÊNCIA” NA EDUCAÇÃO BÁSICA:
UMA PROPOSTA PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO E EMANCIPAÇÃO
HUMANÍSTICO-SOCIAL**

Santo Antônio de Jesus
2021

RUANCELA OLIVEIRA DOS SANTOS SOUZA

**POESIA AFRO-BRASILEIRA E “ESCREVIVÊNCIA” NA EDUCAÇÃO BÁSICA:
UMA PROPOSTA PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO E EMANCIPAÇÃO
HUMANÍSTICO-SOCIAL**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), do Departamento de Ciências Humanas – *Campus V* da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), como requisito para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Rosemere Ferreira da Silva.

Santo Antônio de Jesus
2021

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB
Dados fornecidos pelo autor

S729p

Souza, Ruancela Oliveira dos Santos

Poesia Afro-brasileira e “escrevivência” na educação básica: uma proposta para o letramento literário e emancipação humanístico-social. – Santo Antônio de Jesus, 2021.

201 fls.: il. Color.

Orientadora: Prof.^a. Dra. Rosemere Ferreira da Silva.

Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS) Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras – PROFLETRAS), *Campus V*. 2021.

FOLHA DE APROVAÇÃO

RUANCELA OLIVEIRA DOS SANTOS SOUZA

**"POESIA AFRO-BRASILEIRA E “ESCREVIVÊNCIA” NA EDUCAÇÃO BÁSICA:
UMA PROPOSTA PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO E EMANCIPAÇÃO
HUMANÍSTICO-SOCIAL"**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras – PROFLETRAS, em 25 de março de 2021, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestra em Letras pela Universidade do Estado da Bahia

Banca Examinadora:



Prof^a. Dr^a. Rosemere Ferreira da Silva (Orientadora)
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)



Prof. Dr. João Evangelista do Nascimento Neto
Universidade do Estado da Bahia (UNEB) Examinador interno



Prof^a. Dr^a. Lígia dos Santos Ferreira
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)
Examinadora externa

Santo Antônio de Jesus

2021

À Celeste, mulher-resiliência que, desde o ventre, tem me formado de tantas e indizíveis formas.

A todos os aprendizes, educandos e educadores, que dão sentido à educação brasileira.

AGRADECIMENTOS

A gratidão é uma dádiva que realça o sentido da vida, acende em nós a certeza de que, nela, não vamos sozinhos e de que, sozinhos, jamais chegaríamos ao lugar-destino que planejamos. Portanto, meu inteiro agradecimento a Deus, pois move a minha existência e é, para mim, a razão de tudo! Sei que cada etapa foi promovida e sustentada por suas mãos, sua condução foi constante, desde o ingresso no mestrado até à conclusão da escrita deste trabalho.

Nesse percurso, a presença de pessoas queridas fez cada passo ter um valor que não se pode mensurar. Por isso, desejo agradecer, sobretudo, ao meu primeiro e perene núcleo de aprendizado, minha família. Aos irmãos, de sangue e coração, Ramon, Ruã e Rogério, com suas respectivas famílias que amo! Ao estimado tio Orlando com toda sua casa. E, especialmente, à minha mãe e avó, por cada gota de suor transformada em sustento, caderno, lápis e, principalmente, pelo exemplo que me ensina que resistir faz parte de minha essência!

A Jacó, grande companheiro, meu agradecimento e amor! Gratificante é tê-lo comigo compartilhando a vida. Obrigada por cada manhã, tarde, noite e madrugada de cumplicidade! Seus ouvidos, suas palavras, seu olhar cuidadoso, suas opiniões e até seu silêncio foram fortalecedores. Nós e Deus sabemos o que significou cada dia dessa caminhada!

Meu sincero agradecimento, também, àqueles que me fizeram aumentar a dimensão do senso de pertencimento familiar. Obrigada sogro, cunhados, cunhadas e cada um que, com vocês, chegou em minha vida. Vocês são apoio e incentivo sempre!

Nesse tempo tão breve, a vida demonstrou que pode ser mais breve ainda. Tive que me despedir de pessoas queridas! Hoje, mesmo não podendo tê-las aqui, guardo cada uma, viva, em mim. Meu pai, cuja alegria nos olhos e sorriso nos lábios eram certos, sempre que conversava comigo. Meu tio Val, cujo carinho e apoio não posso descrever. E minha sogra que, em vida, dedicou-se a amar e acolheu-me com amor semelhante ao de mãe. Dedico-lhes, *in memoriam*, meu respeito, afeto e saudades!

Aos meus alunos, de ontem e de hoje, agradeço por serem motivação constante do exercício de minha profissão, por cada encontro em sala de aula que gestou a intenção deste trabalho. Aos educandos do Colégio Estadual da Cachoeira envolvidos na pesquisa devo dizer que foram fundamentais! Agradeço à gestão do colégio que tão solícita e humanamente contribuiu para a concretização desse empreendimento.

À Universidade do Estado da Bahia (UNEB), *Campus V*, e ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), pelo acolhimento e oportunidade de crescimento intelectual, profissional e humano. A cada professor e professora do programa que, de maneiras

distintas e singulares, contribuiu com esse desenvolvimento. Foi uma alegria tê-los nessa caminhada e, agora, levo comigo as marcas que cada um deixou.

Especial agradecimento à Prof^a. Dr^a. Rosemere Ferreira da Silva, minha orientadora, que sempre indicou caminhos possíveis ao desenvolvimento da pesquisa! Por ter sido ouvidos, acolhendo ideias e dando a elas os direcionamentos necessários. Sem dúvidas, sua disponibilidade e comprometimento foram essenciais ao cumprimento desse percurso.

Pelo olhar atento ao trabalho, desde o momento da qualificação, minha gratidão à Prof^a. Dr^a. Lígia dos Santos Ferreira e ao Prof. Dr. João Evangelista do Nascimento Neto. Suas contribuições foram importantíssimas!

Aos colegas de curso José Carlos, Valmira, Geiva, Maria, Natanael, Alexandre, Josenilton, Elaína, Bárbara, meu agradecimento pela oportunidade de experimentar, com vocês, a arte de conviver que me ensinou tanto sobre a grandeza da vida em suas particularidades! Alexandra, menina proativa, obrigada pelo espírito pronto a acolher, pelos braços e portas abertas sempre, a despeito das inúmeras demandas que sua rotina dinâmica apresentava!

Andreita, Lídia e Roquenéa, mulheres fortes e inspiradoras, companheiras no curso e nas viagens à UNEB! Cada momento juntas trouxe para minha vida alegrias e aprendizados que não esquecerei! A Néa, especialmente, agradeço pela parceria e trocas nos momentos da pesquisa, cada comentário, sugestão e curiosidade proporcionou-me importantes reflexões.

Por pensar em reflexões, não posso deixar de falar do grupo de pesquisa em Literatura e Afrodescendência (LAD), coordenado pela Prof^a. Dr^a. Rosemere Ferreira da Silva. Como foram importantes as leituras, discussões e contribuições de cada componente desse grupo. Obrigada, meninas!

Aos amigos e amigas, irmãos e irmãs, que torceram e oraram por mim, devo dizer que sou feliz por tê-los. Sei que estender as mãos para auxiliar é uma característica muito sublime, por isso, ter visto as mãos de cada um/a de vocês sempre disponíveis para ajudar, instigou-me a avançar. As orações foram atendidas e a torcida pode, comigo, comemorar mais uma etapa vencida!

Encerra-se, aqui, mais um ciclo e, depois de muitos passos dados, persiste em mim a certeza de que nada foi por acaso, cada motivação, cada encontro, cada descoberta, cada experiência contribuiu para o êxito dessa caminhada. Eis o cuidado de Deus em todo tempo!

E na escritura grafada
da pré-anunciação,
de um novo tempo,
novos parágrafos
se abrirão

Cremos

Na autoria
desta nova história.
E neste novo registro
a milenária letra
se fundirá à nova
grafia dos mais jovens.

Conceição Evaristo

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- BNCC – Base Nacional Comum Curricular
- CEC – Colégio Estadual da Cachoeira
- CETEP – Centro Territorial de Educação Profissional
- FLICA – Festa Literária Internacional de Cachoeira
- GEER – Grupo de Estudos Étnico-raciais
- LAD – Literatura e Afrodescendência
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- PCN's – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PPP – Projeto Político Pedagógico
- PROFLETRAS – Programa de Mestrado Profissional em Letras
- SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica
- TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação
- UEFS – Universidade Estadual de Feira de Santana
- UFRB – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
- UNEB – Universidade do Estado da Bahia

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 – Percentual da população residente em Cachoeira por cor ou raça.....	65
FIGURA 2 – Escritora negra.....	104
FIGURA 3 – Baú de livros.....	107
FIGURA 4 – Conceição Evaristo e as memórias.....	110
FIGURA 5 – Memórias e tradições.....	113
FIGURA 6 – Sonhos de um novo tempo.....	116
FIGURA 7 – Superação.....	119
FIGURA 8 – Vidas negras importam.....	121
FIGURA 9 – Resistência negra.....	123
FIGURA 10 – A poesia na sociedade.....	126
FIGURA 11 – Declamação estudantil.....	129
FIGURA 12 – Rotação por estações.....	131
FIGURA 13 – Aula.....	135
FIGURA 14 – Jogo da trilha de conhecimento.....	138
FIGURA 15 – Autoimagem.....	140
FIGURA 16 – Referências afetivas.....	144
FIGURA 17 – Roda de conversa.....	147
FIGURA 18 – Criação poética estudantil.....	149
FIGURA 19 – Varal de poemas.....	151

LISTA DE VÍDEOS

Vídeo 1 – Palavra negra: navio negreiro.....	104
Vídeo 2 – Verdade seja dita.....	104
Vídeo 3 – Heróis e Heroínas Negros na Literatura Brasileira.....	105
Vídeo 4 – Conceição Evaristo, 70, escritora.....	108
Vídeo 5 – Ocupação – Conceição Evaristo.....	108
Vídeo 6 A ladainha da democracia racial.....	122
Vídeo 7 – Lápis de cor.....	132
Vídeo 8 – Cores e botas.....	132
Vídeo 9 – Não desiste, negra, não desiste.....	135

RESUMO

O êxito no desenvolvimento de habilidades e competências ligadas à leitura literária e à escrita é, ainda, um desafio para a educação brasileira e isso aponta lacunas no processo de letramento literário que acontece nas escolas. Essas lacunas encerram, também, em si, a problemática de uma abordagem insatisfatória da diversidade étnico-racial e cultural do país. Esse negligenciamento histórico das idiosincrasias da população negra na ambiência escolar é discutido neste trabalho, bem como investigado, através da análise da relação dessa realidade com as práticas de estudo literário de uma turma de estudantes da Educação Básica de uma escola pública, situada no município de Cachoeira, no Recôncavo da Bahia. Constatada a necessidade de aproximação e envolvimento do público educando com a Literatura Afro-brasileira, esta dissertação apresenta, através da construção de um caderno pedagógico, intitulado de *A “escrevivência” no ensino de literatura: um circuito de aprendizagens com o texto literário afro-brasileiro*, variadas sugestões de trabalho que a inserem, de maneira criativa, no rol de estudos da Educação Básica. As atividades propostas relacionam-se à leitura de poemas da coletânea *Poemas da recordação e outros movimentos* (2017), da escritora Conceição Evaristo, sendo orientadas pela perspectiva da “escrevivência”, conforme postulada pela escritora. A sequência de atividades busca promover o letramento literário, associado à emancipação humanístico-social pela positivação da autoimagem dos educandos. Nesse processo de ensino-aprendizagem que atenta para as vivências e práticas sociais dos educandos, a percepção de tensões, historicamente geradas, que interferem na vivência da população negra no Brasil e a relação dessas vivências com a obra da escritora Conceição Evaristo engendram um percurso de formação de sujeitos críticos e transformadores da realidade social. Nesse movimento, a utilização da palavra, exercitada a partir da produção literária autoral de suas próprias escrevivências, servirá aos educandos como forma de expressão crítica no mundo. Para o desenvolvimento deste trabalho, algumas referências foram fundamentais, tais como Street (2014); Candido (2006; 2017); Cosson (2012); Cortês (2018); Santos (2018); Souza (2006; 2019); Silva (2017); Sousa (2017); Gomes (2010); Evaristo (2007); Fanon (2008); Freire (1987); Hall (2014; 2016); Pollak (1992); Arroyo (2014), Moran (2018); Bacich, Neto e Trevisani (2015), Munanga (2005); Duarte (2010). Com essas bases teóricas, foi possível pensar as relações étnico-raciais associadas ao ensino de literatura e traçar propostas para um letramento literário pautado na “escrevivência” afro-brasileira.

Palavras-chave: Literatura Afro-brasileira. Letramento literário. Poesia. Escrevivência.

ABSTRACT

Success in the development of skills and competences linked to literary reading and writing is also a challenge for Brazilian education and this points to gaps in the literary literacy process that takes place in schools. These gaps also contain, in themselves, the problem of an unsatisfactory approach to the country's ethnic-racial and cultural diversity. This historical neglect of the idiosyncrasies of the black population in the school environment is discussed in this work, as well as investigated, through the analysis of the relationship of this reality with the literary study practices of a group of Basic Education students from a public school, located in the municipality of *Cachoeira*, Reconcavo Baiano. Having verified the need for the public to be closer and involved in educating with Afro-Brazilian Literature, this dissertation presents, through the construction of a pedagogical notebook, entitled *A “escrevivência” no ensino de literatura: um circuito de aprendizagens com o texto literário afro-brasileiro* [The “*escrivência*” in the teaching of literature: a circuit of learning with the Afro-Brazilian literary text], varied work suggestions that insert it, in a creative way, in the list of studies of Basic Education. The proposed activities are related to the reading of poems from the collection *Poemas da recordação e outros movimentos* (2017), [Poems da remembrance and other movements (2017)], by the writer Conceição Evaristo, being guided by the perspective of the “*escrivência*”, as postulated by the writer. The sequence of activities seeks to promote literary literacy, associated with humanistic-social emancipation through the positive self-image of students. In this teaching-learning process that is attentive to the students' social experiences and practices, the perception of tensions, historically generated, that interfere in the experience of the black population in Brazil and the relationship of these experiences with the work of the writer Conceição Evaristo engender a path of formation of critical subjects and transformers of social reality. In that perspective, the use of the word, exercised from the authorial literary production of their own “*escrevivência*”, will work as a form of critical expression in the world for the students. For the development of this work, some references were essential, such as Street (2014); Candido (2006; 2017); Cosson (2012); Cortês (2018); Santos (2018); Souza (2006; 2019); Silva (2017); Sousa (2017); Gomes (2010); Evaristo (2007); Fanon (2008); Freire (1987); Hall (2014; 2016); Pollak (1992); Arroyo (2014); Moran (2018); Bacich, Neto and Trevisani (2015); Munanga (2005); Duarte (2010). With these theoretical bases, it was possible to think of the ethnic-racial relations associated with the teaching of literature and to outline proposals for literary literacy based on Afro-Brazilian “*escrevivência*”.

Keywords: Afro-Brazilian Literature. Literary literacy. Poetry. “Escrevivência”.

SUMÁRIO

1 DA PRÁTICA DOCENTE A UM PROJETO DE EDUCAÇÃO EMANCIPADORA...	17
2 A EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA E O ENSINO DE LITERATURA: UM DIÁLOGO NECESSÁRIO.....	26
2.1 A presença da literatura nas aulas de Língua Portuguesa para a formação de leitores e escritores na escola.....	27
2.1.1 A poesia no processo do letramento literário.....	34
2.2 A escola por dentro da lei, criando caminhos para uma educação antirracista e emancipadora.....	39
2.2.1 A Literatura Afro-brasileira, do letramento literário à formação humanístico-social através da Literatura Afro-brasileira.....	41
2.2.2 O estudo da poesia afro-brasileira na perspectiva da “escrivência”.....	48
2.2.3 Identidades, memórias e vivências negras num exercício de leitura e escrita.....	53
3 RECORDAÇÃO, REFLEXÃO E AUTORREPRESENTAÇÃO: A “ESCREVÊNCIA” NA POESIA DE CONCEIÇÃO EVARISTO COMO ESTRATÉGIA PARA O ENSINO DE LITERATURA.....	61
3.1 A situação que pede transformação.....	62
3.1.1 A compreensão da realidade dos sujeitos da pesquisa.....	69
3.1.2 Material pedagógico: um convite ao letramento literário emancipador com a poesia afro-brasileira.....	75
3.1.3 Novos tempos, novas estratégias para o ensino de Literatura Afro-brasileira.....	82
3.1.4 Uma prospecção conectando vida, leitura e escrita através da Literatura afro-brasileira...88	
4 A “ESCREVÊNCIA” NO ENSINO DE LITERATURA: UM CIRCUITO DE APRENDIZAGENS COM O TEXTO LITERÁRIO AFRO-BRASILEIRO – BLOCO I.....	98
4.1 Apresentação.....	98
4.1.1 O texto literário afro-brasileiro na sala de aula.....	99
4.1.2 Conceição Evaristo e sua “escrivência”.....	101

4.2 PARTE I – A Literatura Afro-brasileira ressignificando histórias e trajetórias da população negra.....	103
4.2.1 Na poesia, um recorte da nossa história.....	103
4.2.2 Poesia afro-brasileira: recordação e reflexão.....	107
4.2.3 Mulheres negras e escritoras: conhecendo mais sobre suas trajetórias.....	110
4.2.4 A importância da ancestralidade na construção identitária.....	112
4.3 PARTE II – O fortalecimento identitário na projeção e concretização dos projetos de vida.....	115
4.3.1 Referências identitárias agregadas na “árvore dos sonhos”.....	115
4.3.2 Das raízes culturais ao projeto de vida: um itinerário de autoconhecimento.....	118
4.3.3 Percepção e enfrentamento: movimentos poéticos defendendo a vida negra.....	120
4.3.4 A juventude negra na desarticulação do racismo.....	123
5 A “ESCREVIVÊNCIA” NO ENSINO DE LITERATURA: UM CIRCUITO DE APRENDIZAGENS COM O TEXTO LITERÁRIO AFRO-BRASILEIRO – BLOCO II.....	126
5.1 PARTE III – A inscrição da infância nos versos revolucionários.....	126
5.1.1 O lugar revolucionário da poesia.....	126
5.1.2 Na poesia afro-brasileira, alguns versos sobre a infância.....	128
5.1.3 Representatividade e a projeção da autoimagem negra.....	131
5.1.4 Afrodescendência na estrutura do texto poético.....	134
5.2 PARTE IV – A autoria feminina afro-brasileira desconstruindo estereótipos.....	137
5.2.1 Poema resistência: a palavra como instrumento de luta.....	137
5.2.2 Na luta por respeito, a desconstrução de estereótipos.....	140
5.2.3 Herança de família: uma inspiração para a escrita.....	143
5.3 PARTE V – As vivências desenhando o texto.....	146
5.3.1 Saberes que ecoam nas trajetórias negras.....	146
5.3.2 Na escrita, a experiência de vida.....	149
5.3.3 Afiando a voz poética: a reescrita no processo criativo.....	151
5.4 Orientações para a prática pedagógica.....	154
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	160
REFERÊNCIAS.....	164

APÊNDICES.....	171
APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO DE SONDAÇÃO.....	171
APÊNDICE 2 – ROTEIRO PARA ANÁLISE DO TEXTO LITERÁRIO.....	175
APÊNDICE 3 – ROTEIRO PARA ANÁLISE FÍLMICA.....	180
APÊNDICE 4 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)....	183
APÊNDICE 5 – TERMO DE ASSENTIMENTO (TA).....	185
ANEXOS.....	188
ANEXO 1 – POEMAS SELECIONADOS.....	188
ANEXO 2 – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CONSELHO DE ÉTICA E PESQUISA (CEP).....	197
ANEXO 3 – NOTÍCIA SOBRE RACISMO.....	201

1 DA PRÁTICA DOCENTE A UM PROJETO DE EDUCAÇÃO EMANCIPADORA

Hoje, enquanto professora de Língua Portuguesa, sou resultado de inúmeros fatos ocorridos em minha vida em diversos momentos, vivenciados desde a época de infância. Tendo, paralela ao meu nascimento, a separação de meus pais, cresci com minha mãe e meus irmãos na residência de minha avó, em uma comunidade rural pertencente à cidade de Cachoeira no Recôncavo da Bahia. Foi nessa ambiência que surgiram minhas primeiras experiências com o mundo da leitura, desde o dia em que, por acaso, encontrei um livro, jogado em meio a coisas sem muita utilidade num quartinho da casa de minha avó. Um livrinho sem capa, de folhas amareladas, mas capaz de atrair intensamente minha curiosidade. Achado no tempo em que eu descobria também as letras e já conseguia ler, o livro foi lido com muita afeição e encantamento.

Minha mãe e minha avó, se tinham consciência da importância da prática da leitura, não dispunham de condições financeiras para comprar livros. No entanto, graças às doações feitas por um tio, passei à felicidade da leitura de gibis outrora usados por suas filhas. Assim, entre as histórias lidas nos quadrinhos e as imaginadas e encenadas no quintal de casa, que representavam sempre as relações cotidianas entre minha avó e nossos vizinhos, me despedi da infância. Na adolescência, deixei de ler quadrinhos, uma vez que minhas primas, já crescidas, também haviam deixado de lê-los, e as doações não chegavam mais. Comecei a ler jornais e revistas. Sim, as doações mudaram de perfil, mas continuaram existindo por algum tempo. Depois disso, passei ter acesso, basicamente, a textos do livro didático e li muitos deles, com a solicitação ou não da professora.

Confesso que era melhor quando a leitura não nascia de tal solicitação, pois ela impunha a tensão de ter que ler em voz alta para ser avaliada pela professora. Em minha experiência, a prática de leitura nas séries finais do Ensino Fundamental II restringiu-se a esse tipo de exercício. Fora isso, respondíamos inúmeras questões do livro didático a respeito do texto. Em seguida, nossas respostas eram corrigidas com base nas respostas presentes no livro didático do professor. Muitas vezes, minhas professoras de Língua Portuguesa puseram no quadro as respostas retiradas dos seus livros e pediram que corrigíssemos o que tínhamos colocado no caderno. Não raro, a sensação era de indignação por não haver atenção alguma dirigida a nossas respostas, sendo considerado “erro” o que fugisse do modelo do livro.

Foi no Ensino Médio que, pela primeira vez, após a leitura do livro encontrado no quartinho de minha avó, li outro livro de literatura integralmente. Como solicitação e alvo de avaliação das aulas de literatura, adquiri e li *Triste fim de Policarpo Quaresma*, do escritor Lima Barreto. Apesar de não ter gostado da leitura, adquiri outros romances, guiada pelo título

que cada um apresentava. Essas obras reacenderam em mim a atração pela leitura de livros de literatura. Outra herança das aulas de Literatura foi o despertar do gosto pela escrita. Lembrome de que, certo dia, no segundo ano do Ensino Médio, a professora de Língua Portuguesa propôs que fizéssemos um poema, ilustrássemos e emoldurássemos livremente para apresentá-lo em sala. Sob tema livre, produzi dois poemas, coisa que nunca antes havia feito.

Apesar da atividade ter sido desafiadora, por conta da falta de experiência para executá-la, foi extraordinário fazê-la. Naquele momento, senti como a escrita torna-se veículo de nosso dizer e, a partir daí, segui escrevendo outros textos em páginas que, apesar de anônimas, me davam a satisfação do poder dizer sobre meus sentimentos, pensamentos, minha vida e a relação de tudo isso com o mundo. Dada essa experiência, comecei a perceber, no fim do Ensino Médio, a escassez, quase ausência, das oportunidades de produzir textos, ao longo dos meus anos na Educação Básica, fossem eles literários ou não.

Essa constatação acontecia provocada pela iminência da prova de vestibular, o receio de encará-la e ter que redigir um texto dissertativo-argumentativo evidenciava meu despreparo e, atrelada a ele, a deficiência nas práticas de leitura e escrita na escola. A despeito disso, era hora de fazer escolhas sérias e eu estabeleci como meta conquistar uma vaga na universidade. Apesar de acreditar que era algo muito difícil de conseguir, não podia abrir mão desse objetivo, sobretudo, depois de ouvir de um professor, no Ensino Médio, a afirmação: “Vocês são burros! Nenhum de vocês consegue passar no vestibular!”. Foram palavras demasiadamente agressivas, acreditar naquilo representava, para mim, abrir mão das expectativas de sucesso futuro. Assim, contrariando as circunstâncias, fiz o vestibular, venci o desafio e, não por acaso, abracei as letras!

Iniciei, em 2003, o curso de Letras Vernáculas na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), concluindo-o no ano de 2007. No juramento solene, enquanto prometia fazer o possível pela educação do país, sentia o peso da responsabilidade do exercício da docência. Exercício esse que se iniciou ainda em 2007, apresentando-me turmas inteiras que se tornavam o desafio mais novo pós-formatura. Desafio exaustivo e encantador que, desde então, se apresenta constantemente de formas diferentes, a cada nova turma e escola que conheço.

Concluída a graduação, quis dar continuidade aos estudos e, de modo concomitante com o exercício docente, fiz o curso de Especialização em Estudos Linguísticos, também pela UEFS, concluído no ano de 2010. Depois disso, por dificuldades de saúde na família, não dei seguimento aos estudos. Dediquei-me intensamente ao ensino e, mesmo tendo optado por desenvolver estudos no campo da Linguística, quanto mais passava o tempo, mais eu me envolvia com a literatura, através de minha prática docente. Além de ter ciência, por meio dos

estudos teóricos da Academia, da necessidade da leitura na escola, da sua função social, estudada, sobretudo nas aulas de Teoria da Literatura, a experiência pessoal sempre me motivou a desenvolver ações para inserir a leitura literária em minhas aulas.

Através da leitura de textos literários, buscava proporcionar aos educandos a experiência da escrita, a fim de fazê-los assumir o lugar e a autonomia do dizer. Essas iniciativas passaram a resultar no envolvimento mais intenso deles nas aulas, nas atividades, inclusive as de produção escrita. A partir daí, concluí que é indispensável inserir a literatura nas aulas de Língua Portuguesa. Comecei, então, a observar melhor as características, os perfis dos meus alunos, no intuito de selecionar temáticas com as quais eles se identificassem. Foi nesse momento que percebi que faltava, nas leituras literárias que eu promovia na sala, a presença de temáticas voltadas para as relações étnico-raciais.

Apesar de reconhecer a necessidade do cumprimento da Lei 10.639/2003, já comentada na Universidade à época da graduação, buscava inserir a discussão étnico-racial nas aulas, sem trabalhar, especificamente, com a literatura afro-brasileira. O interesse dos educandos pela discussão das questões raciais era perceptível. Tanto no posicionamento oral quanto através de suas produções escritas, demonstravam o quanto a questão era importante para suas vidas. Era comum encontrar em seus textos temas como racismo, preconceito, discriminação, violência contra a população negra. Falavam de suas experiências, feridos, muitas vezes, em sua autoestima.

Eu compreendia o que eles diziam, sabia da verdade e da importância daquelas expressões. Identificava-me com a realidade deles, pois enquanto mulher negra, experimentei, desde a infância, a agressão psicológica das atitudes discriminatórias na sociedade. Do meu cabelo, diziam: “Se alisasse, ficaria lindo.” Aquilo me fazia ter muita vergonha de expô-los soltos. Os comentários a respeito do meu tom de pele e de meus irmãos diziam: “Saíram escurinhos porque puxaram ao pai”. Até o que parecia elogio tornava-se agressão. Lembro-me de que, quando fui aprovada no vestibular, ouvi alguém falando a meu respeito: “Passou no vestibular, ela é esforçada, é moreninha, mas é inteligente.” Esses e tantos outros episódios mostravam-me o racismo.

Foi no ano de 2011, quando trabalhava em Cachoeira como professora efetiva da rede estadual, na Escola Paroquial Dom Antônio Monteiro, que me ocorreram essas reflexões. Comecei, a partir daí, a buscar textos literários que abordassem as relações étnico-raciais. Encontrei e utilizei diversos textos e, muitos deles, eram produções de pessoas brancas já conhecidas por tratar de outras temáticas, por aparecerem mais frequentemente nos livros didáticos. Comecei a me indagar onde estavam as autoras e autores negros. Entendi que,

enquanto professora de Língua Portuguesa, eu estava deixando uma lacuna na formação dos meus alunos por não buscar conhecer mais e apresentar para eles a Literatura Afro-brasileira.

A partir da percepção de que era necessário garantir à Literatura Afro-brasileira um maior espaço na escola, passei a levar para a sala, também, textos de escritoras e escritores negros. O primeiro deles foi o escritor Joel Rufino do Santos, o qual, inclusive, tivemos, eu e meus alunos do sétimo ano, a oportunidade de conhecer, em 2011, na Festa Literária Internacional de Cachoeira (FLICA). A experiência foi muito positiva, os educandos ficaram muito empolgados, por terem tido a oportunidade de, pela primeira vez, serem apresentados a um escritor negro e poder conversar com ele pessoalmente.

Permaneci nessa unidade escolar por sete anos, sendo removida no ano de 2017, por conta do processo de municipalização, para o Colégio Estadual Antônio Joaquim Correia, situado na comunidade de Capoeiruçu, distrito de Cachoeira. Ali tive experiências muito boas quanto ao trabalho com literatura, a abordagem das relações étnico-raciais e apresentação da Literatura Afro-brasileira. Muitos colegas também demonstravam preocupação com tais questões. Estive por dois anos na referida unidade escolar, até que, no ano de 2019, ela também foi municipalizada. Dessa vez, fui encaminhada para o Colégio Estadual da Cachoeira (CEC), onde atuo hoje.

Algumas ações desenvolvidas em minha trajetória de atuação docente têm me marcado enquanto profissional e, inclusive, contribuíram para meu ingresso no Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS). Para indicar a natureza das ações de que estou falando, destaco aqui algumas experiências. O Grupo de Estudos Étnico-raciais (GEER), formado por mim e pela professora Mayra Sousa¹, buscou aprofundar as discussões a respeito das relações étnico-raciais na escola. Composto por alunos de 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Paroquial Dom Antônio Monteiro, nos anos de 2015 e 2016, o grupo fazia o estudo de textos, fichamentos, apreciação e discussão de filmes e vídeos, resenhas. Como resultado dos estudos feitos no GEER, aconteceram seminários, realizados no Cine Theatro Cachoeirano. Nesses eventos, os componentes do grupo de estudos eram os palestrantes oficiais, apresentando seus trabalhos.

Quanto à literatura, os momentos de leitura, na sala de aula ou fora dela, mostraram sempre que é falaciosa a afirmação de que os adolescentes e jovens não gostam de ler. Nesse sentido, a culminância de projetos de leitura em forma de saraus apresentados no auditório da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), em Cachoeira, por sua vez, revelava o

¹ A professora Mayra Sousa é licenciada em História pela Universidade do Estado da Bahia e faz parte do quadro de professores da Secretaria de Educação do estado da Bahia, atuando no Centro Territorial de Educação Profissional (CETEP), desde o ano de 2017.

protagonismo dos educandos que atuavam artisticamente, sendo intérpretes de textos seus e de outros autores.

A mostra literária “Poeta, eu? Por que não?”, realizada no Colégio Estadual Antônio Joaquim Correia, no ano de 2018, foi resultado da sensibilização de alunos do segundo ano do Ensino Médio que declaravam não ter a prática de leitura literária e diziam-se incapazes de produzir qualquer texto. Os estudantes envolveram-se com o texto literário, ao ponto de produzir, a partir de suas experiências de vida, bonitos poemas que compuseram a mostra literária. A experiência exercitou habilidades e revelou o potencial que muitos não desconfiavam possuir, criando neles tanto a aproximação com o texto literário, como mais segurança no processo de escrita.

Iniciativas como essas são importantes para uma mudança de rumo no trabalho com a Língua Portuguesa e, conseqüentemente, com a literatura. Torna-se, portanto, necessário intensificá-las e aperfeiçoá-las e, para isto, a busca de novas estratégias por meio do aperfeiçoamento profissional é muito importante. Foi sob essa perspectiva que ingressei no Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS). Sabendo que o/a professor/a é, em boa medida, responsável pelo percurso que o educando faz no âmbito das aprendizagens escolares, busco, nessa etapa dos estudos acadêmicos, primordialmente, a instrumentalização necessária para fazer com que esse percurso na vida dos meus alunos seja exitoso. Ademais, intento tecer discussões que contribuam para a prática docente de outros/as professores/as, de modo que se fortaleça uma rede, potencialmente, multiplicadora das ideias de educação emancipadora, humanística e antirracista.

Com esse propósito, considerando a necessidade de uma educação escolar que agregue essas discussões à sua prática pedagógica e com base nas experiências docentes quanto ao trato das relações étnico-raciais e discussões teóricas acessadas no decorrer da pesquisa de mestrado, proponho, neste trabalho, a partir da criação de um caderno pedagógico, possibilidades e estratégias para o ensino da poesia afro-brasileira.² Para isso, adoto a perspectiva conceitual da “escrivência” formulada pela escritora Conceição Evaristo, que a define como escrita que nasce da experiência, sendo ela individual ou coletiva. Partindo da condição de mulher negra, a escritora atribui a esse modo de escrever um caráter político, fazendo dele um instrumento

² O caderno pedagógico surge, inspirado em sequências didáticas pensadas para intervenção pedagógica em uma turma de educandos da 1º ano do Ensino Médio do Colégio Estadual da Cachoeira (CEC), onde leciono. Tal intervenção não pode ser realizada, dentro do tempo de construção desta dissertação, por conta do afastamento social a que se submeteu a população brasileira no contexto da pandemia de coronavírus, iniciada no ano de 2020. Em face desse impeditivo, foi construído o material de apoio que integra este trabalho e, posteriormente, servirá de suporte para o desenvolvimento, por mim e por outros professores, do letramento literário, a partir do ensino de Literatura Afro-brasileira em sala de aula.

representação do universo afrodescendente, de suas demandas, suas particularidades, suas culturas e traços de suas identidades que questionam o sistema hegemônico.

Na medida em que põe em cena conflitos gerados pelas relações étnico-raciais no Brasil, apresenta uma versão da história distinta da tradicionalmente sustentada pelas elites do país. Assim, a “escrevivência” é uma forma de autoinscrição da população negra na sociedade. Essa definição, portanto, associada à prática de leitura literária afro-brasileira na escola, surge como estratégia de otimização da prática docente. Buscando envolver os educandos com o estudo coerente e exitoso da poesia afro-brasileira, parto da perspectiva de propor roteiros de atividades capazes de atrair-los e sensibilizá-los pela identificação com a temática trabalhada, sempre em associação com as experiências individuais e coletivas dos estudantes.

Dada a relação e interação entre pesquisador/a e os indivíduos alvo do estudo, este trabalho desenvolve-se com base na pesquisa-ação, conforme posta por Thiollent (1986) e por Leffa (2006), cuja perspectiva qualitativa interpretativista possibilita a percepção de questões diversas ligadas ao processo educativo. Além disso, essa abordagem metodológica considera a ação do educando no desenvolvimento da pesquisa, sendo ela representativa de um exercício motriz dentro do processo. Assim, algumas estratégias de investigação foram utilizadas com o intuito de perceber o lugar ocupado pelo texto literário afro-brasileiro, especificamente a poesia afro-brasileira, na prática de ensino-aprendizagem experimentada por estudantes de uma turma de 1º ano do Colégio Estadual da Cachoeira, no Recôncavo da Bahia.

Dentre essas estratégias metodológicas, estão a roda de conversa, aplicação de questionário com os educandos e apreciação de documentação da unidade escolar, especificamente, o Projeto Político Pedagógico (PPP). Essas ações oportunizaram o levantamento de dados importantes a respeito da relação dos educandos com a literatura, em especial, com a Literatura Afro-brasileira, assim como sobre os princípios norteadores das práticas educativas da unidade escolar, no que se refere à educação para as relações étnico-raciais. Tais informações foram valiosas, na medida em que, associadas, proporcionaram uma visão panorâmica da conjuntura que marca as experiências dos sujeitos envolvidos na pesquisa com a Literatura Afro-brasileira e, por extensão, com as discussões por ela fomentadas.

Essa compreensão, por sua vez, gera a possibilidade de atrelar o estudo de produções literárias afro-brasileiras ao processo de letramento da turma. Desse modo, busco traçar um plano, em que o estudo da poesia afro-brasileira, com o exercício das práticas de leitura e escrita, pelo viés da “escrevivência”, possa promover o letramento literário. E que este, associado à abordagem das relações étnico-raciais, gere nos educandos um processo de

reconhecimento da importância identitária afro-brasileira, proporcionando-lhes maior conhecimento sobre Literatura Afro-brasileira e viabilize a emancipação humanístico-social.

Todo percurso de reflexões e proposições que integram este trabalho está estruturado em seis seções. Na primeira delas, a introdução, é traçada uma breve retrospectiva de eventos marcantes de meu percurso formativo, haja vista, nele, estarem implícitos elementos que justificam a projeção do presente trabalho. Nela, se apresenta o objetivo e a proposta da pesquisa, descreve-se a metodologia utilizada, bem como indica o aporte teórico que direciona sua construção.

Na segunda seção, com base em Soares (2003; 2009; 2004), problematiza-se a maneira como, historicamente, a escola tem lidado com o ensino de Literatura e apresenta-se uma concepção de letramento literário visceralmente ligada às práticas sociais dos sujeitos, alinhada ao pensamento de Street (2014) e Cosson (2012). Aponta-se, assim, a importância do ensino para as relações étnico-raciais no contexto educacional, conforme sinaliza Gomes (2010; 2011), Souza (2006) e Munanga (2005), salientando a necessidade de reconfiguração do ensino de Língua Portuguesa e/ ou Literatura. Nesse tocante, alinhado ao pensamento de Candido (2017) e Freire (1987; 1996), defende-se uma abordagem de perspectiva humanística do texto literário, propondo-se, para isto, o ensino da Literatura Afro-brasileira centrado na “escrivência”, pelo estudo da produção poética da escritora negra Conceição Evaristo. Considerando Evaristo (2007), Cortês (2018), Santos (2018) e Silva (2017), a proposta é apresentada como estratégia para a ressignificação das trajetórias da população negra e questionamento de sua subalternização, conforme aponta Fanon (2008) e Hall (2014; 2016).

Com vistas a delinear estratégias para um ensino significativo com a poesia afro-brasileira, na terceira seção são analisadas as características do público-alvo da pesquisa, interpretando-as à luz do percurso histórico da educação pública brasileira, em especial, das populações negras. Pondera-se o que propõe Sousa (2006; 2019) e Veiga (2016), estabelecendo-se, um paralelo entre as particularidades dos sujeitos da pesquisa com um panorama mais amplo que diz respeito à realidade de outros públicos. Públicos estes que compartilham necessidades educacionais semelhantes, relativas ao estudo da Literatura Afro-brasileira e da abordagem das relações étnico-raciais. Em concordância com Assis e Oliveira (2019) e Bortolanza (2014), discute-se a necessidade de aparatos pedagógicos para o desenvolvimento do trabalho com a Literatura Afro-brasileira. Considera-se, ainda, a necessidade de atualização das estratégias pedagógicas, dada a conjuntura social, principalmente, no que diz respeito ao uso de ferramentas digitais, como discutido por Maia (2013) e Moran (2015; 2018).

A quarta seção é composta pelas partes I e II do caderno pedagógico A “*escrevivência*” no ensino de literatura: um circuito de aprendizagens com o texto literário afro-brasileiro, que se configura como material de apoio à prática de ensino de Literatura Afro-brasileira. As partes I e II, em concordância com Duarte (2008), propõem atividades que visam sensibilizar os sujeitos com o texto literário afro-brasileiro, promovendo importantes debates sobre as relações étnico-raciais. Apoiado nas ideias de Moran (2018), Bacich, Neto e Trevisani (2015), o caderno apresenta propostas de atividades para o trabalho com a Literatura Afro-brasileira na escola, com base em metodologias ativas. Nele, é proposto um itinerário de reflexões temáticas para o/a professor/a e uma sequência de atividades diversas para serem desenvolvidas com os educandos. As reflexões direcionadas ao/a professor/a proporcionam-lhe um momento inicial de interação com a temática que, em seguida, será abordada na atividade.

Na quinta seção, são desenvolvidas as partes III, IV e V do caderno pedagógico, espaço em que são abordados mais pontualmente os aspectos estético-formais do texto poético, bem como apresentadas sugestões para o amadurecimento da escrita literária dos educandos. Com base em Pereira (2010), evidenciam-se peculiaridades da *escrevivência* negra, e as atividades são propostas de modo que, concomitantemente, ocorra o aprofundamento das discussões. Pelo estudo dos poemas de Evaristo, projeta-se a valorização das tradições familiares, das vivências dos educandos junto a seus pares, conforme sinaliza Santos (2018). Destaca-se, aí, a importância das trajetórias negras, sendo elas utilizadas nas ações didáticas, também, como fonte de inspiração para o exercício da expressão oral e escrita dos educandos.

Na sexta seção, parte conclusiva da dissertação, é feita a retomada de questões relevantes percebidas ao longo da pesquisa e apresentadas algumas considerações a que se chegou. Estas apontam a relação entre as vivências e o processo de construção de saberes nos espaços formais de educação e implicações provenientes do modo como a prática educativa concebe essa relação. Por essas ponderações, é ratificada a relevância da proposição do caderno pedagógico, neste trabalho, para o desenvolvimento de habilidades e competências de leitura e escrita dos educandos da Educação Básica.

As discussões suscitadas e a construção de um caderno pedagógico a partir das propostas de trabalho com o poesia afro-brasileira da escritora Conceição Evaristo poderão acrescentar, no âmbito das práticas didáticas, outras possibilidades para ações educativas comprometidas com o ensino de Literatura diferenciado, que busque uma formação cidadã integral. Dessa forma, contribuirão para a dissolução de problemas históricos ligados à questão étnico-racial. Sinalizarão caminhos para o desenvolvimento das habilidades de escrita e leitura nos educandos, articuladas com a promoção humana pela valorização de suas peculiaridades.

Destaca-se, nesse movimento, a potencialidade da concepção e exercício da “escrevivência” no percursos de ensino-aprendizagem. Por ela, são acolhidas e enaltecidas as experiências do sujeito educando, estas possibilitam o surgimento de novas escritas repletas de significados. A proposta intenta fomentar, portanto, um ciclo de grandes transformações na vida dos educandos, das práticas docentes e, conseqüentemente, da sociedade.

2 A EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA E O ENSINO DE LITERATURA: UM DIÁLOGO NECESSÁRIO

As dificuldades relacionadas ao exercício da leitura e da escrita, em especial quando se pensa em literatura, são um problema de longa data na educação brasileira. Na segunda metade do século XVIII, no período das reformas pombalinas, o português passou a ser ensinado sistematicamente. Nesse contexto, o ensino da gramática portuguesa foi estabelecido como componente curricular, ocupando um espaço privilegiado no ensino do português. Com o processo de democratização do ensino, ocorrido na segunda metade do século XX, houve uma tentativa de mudar o caráter do ensino de português, associando o texto ao estudo de gramática, contudo, o ensino de tópicos de gramática normativa continuou por muito tempo sendo objetivo central nas aulas de português (SOARES, 2003).³

É notória a percepção da necessidade da leitura e estudo do texto literário na escola, no entanto, entre essa percepção e a integração da literatura na Educação Básica como elemento significativo que, de fato, exerça influência na trajetória de formação dos estudantes existe uma distância. A situação é também resultado do perfil histórico de educação do país que, em seu percurso, não entendeu nem assumiu a potencialidade da literatura no processo educativo, nem como campo formador do indivíduo enquanto ser social envolvido em processos diversos, nem como meio de fomentar habilidades cognitivas relacionadas à leitura e escrita. Como reflexo desse processo, compreender e abordar as potencialidades do texto literário, de modo associado, torna-se um desafio persistente, atualmente, no contexto da Educação Básica.

Essa dificuldade presente no processo de ensino nas escolas torna-se um entrave no caminho para o letramento que, conforme Soares (2009), extrapola a habilidade de ler e escrever textos apenas. Assim, associa-se à concepção de apropriação da leitura e da escrita, no sentido de estabelecer com elas intimidade e empreitar usá-las nas mais variadas situações no cotidiano social. O desafio da escola é, portanto, fazer com que os estudantes que a frequentam, além de ler e escrever, utilizem esses dispositivos socialmente de maneira autônoma, desempenhando sem embaraços a tarefa de compreender bem os textos e fazer uso deles. Conforme apontado pelos sistemas de avaliação externa, ultimamente, há uma deficiência no desenvolvimento dessas habilidades.

³ As mudanças no ensino de português na década de 1960 buscaram promover a articulação entre gramática e texto, que passaram a dividir espaço dentro do mesmo livro. Apesar da junção dos conteúdos, a gramática continuou sendo destaque nas aulas, e o texto literário servia aos estudos gramaticais.

As pesquisas feitas, no ano de 2017, pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), têm mostrado a insuficiência do nível de proficiência em Língua Portuguesa dos jovens estudantes deste país, sobretudo, no Ensino Médio.⁴ Inegavelmente, a pouca atenção dada à leitura literária na escola contribui para essa situação de despreparo por parte do educando. Esses resultados devem ser entendidos como um indicador de como a Educação Básica está aquém nessa empreitada formadora que pretende tornar o indivíduo letrado. Haja vista, conforme afirma Soares (2009), estar atrelado ao conceito de letramento “(...) a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la.” A situação, entretanto, aponta para a urgência de ações que construam realidades outras nesse quesito.

Desse modo, entende-se que a ressignificação das práticas de ensino de Língua Portuguesa e de Literatura, a partir da inserção criativa do estudo do texto literário, contribui tanto para o desenvolvimento humano quanto para o desenvolvimento da proficiência linguística dos educandos. Consequentemente, essa ressignificação concorre para a melhoria dos resultados das avaliações externas que buscam verificar os níveis de leitura dos alunos da escola básica.

2.1 A presença da literatura nas aulas de Língua Portuguesa para a formação de leitores e escritores na escola

Sabendo-se que a escola é uma instituição burocrática, torna-se fácil entender que o conhecimento também é burocratizado. Assim, é que surgem as áreas de conhecimento e disciplinas, o que gera uma seleção e também exclusão de conteúdos, no sentido de eleger o que se deve ou não compor os saberes escolares (SOARES, 2004). É nessa perspectiva que, historicamente, o ensino de Língua Portuguesa tem sido marcado por uma supervalorização dos estudos de gramática, focado em metalinguagem, ficando o estudo significativo da literatura comprometido por ser destinado a ela um lugar de menor importância. Candido (2017, p. 175) trata a literatura como “bem incompressível” que, portanto, não pode ser negado a nenhum

⁴ Os resultados mostraram níveis insatisfatórios de aprendizagem em Língua Portuguesa nas etapas que compõem a Educação Básica. Numa escala de 0 a 9, os estudantes de 5º ano do Ensino Fundamental, apresentaram nível 4 de proficiência média. No 9º ano do Ensino Fundamental, apresentaram nível 3. No Ensino Médio, no entanto, os educandos ficaram no nível 2 de proficiência. Apenas 1,6 % dos estudantes apresentaram nível de aprendizagem satisfatório nessa etapa. Ver http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/saeb-2017-revela-que-apenas-1-6-dos-estudantes-brasileiros-do-ensino-medio-demonstraram-niveis-de-aprendizagem-considerados-adequados-em-lingua-portug/21206.

indivíduo. Pensando, especificamente, no ensino de Língua Portuguesa, não se pode ignorar o fato de a linguagem ser nele objeto central e, sendo assim, é um imperativo considerar o pensamento de Pound (2006, p. 32) de que “a literatura é linguagem carregada de significado”. Desse modo, seu negligenciamento representa prejuízos no âmbito da educação.

É bem verdade que as discussões travadas no âmbito dos estudos sobre o ensino de Língua Portuguesa, os programas, projetos e campanhas governamentais de estímulo à leitura têm contribuído para que a prática de leitura do texto literário deixe de estar a serviço do ensino de gramática. No entanto, como evidencia, Copes (2007), o caráter de tais alterações ainda é tímido, assim, o sistema educacional carece de ações estratégicas em favor da implementação de uma efetiva prática de leitura literária e prática da escrita na escola. Com essa implementação, será possível um ensino de Língua Portuguesa significativo que, experimentado pelos educandos em seu cotidiano escolar, possibilite o exercício de suas habilidades linguísticas.

É urgente o alargamento da inserção da leitura nas escolas, e a literatura é uma alternativa poderosa nessa empreitada, desde que não seja utilizada como pretexto para o tradicional estudo de gramática.⁵ Além disso, é preciso que o estudo de textos literários não se dê apenas em função das periodizações que buscam estabelecer a abordagem da literatura, a partir de recortes históricos, com ênfase nas caracterizações estéticas. Infelizmente, práticas como essas ainda são corriqueiras no cotidiano escolar e, em muitos casos, caracteriza o ensino de Língua Portuguesa e de Literatura pela falta de sentido, contribuindo para que o educando distancie-se do gosto pela leitura literária.

Essa falta de sentido processa-se ao longo da trajetória escolar dos educandos na Educação Básica. Nos anos do Ensino Fundamental, sob o ideal de que aprenda gramática para que use competentemente a língua, o público estudantil, muitas vezes, é privado do contato significativo com o texto literário. No Ensino Médio, momento em que se projeta a inserção sistemática do estudo da literatura, ocorre a busca pelo cumprimento, em pouco tempo, de uma agenda de abordagens teóricas e históricas, como mostra Santos (2017)⁶. Nesse tocante, Colomer (2007) sinaliza a tentativa, desde a década de 1970, de mudança no ensino de literatura, destacando o insucesso da iniciativa. Segundo a autora:

⁵ Leite (2011) discute as inconsistências do ensino de Literatura secundarizado pelo destaque dos estudos gramaticais e destaca a necessidade de novas práticas educativas que desfaçam a dualidade entre língua e literatura.

⁶ Em sua dissertação, Oton Santos, fazendo a observação de como se dá o ensino de Literatura em escolas de Salvador, demonstra a permanência de abordagens mecânicas do texto literário, que têm se tornado tradicionais e representativas de práticas pedagógicas que carecem de um direcionamento coerente. Isso, pelo fato de não haver no educador a necessária compreensão da natureza e função do texto literário.

(...) defendeu-se a ideia de uma formação literária que não se baseie no eixo histórico, mas na leitura das obras e na aquisição de instrumentos de análise. No entanto, ambos os modelos didáticos buscam, desde o início, fórmulas de compromisso através, por exemplo, do comentário de textos... organizados historicamente. Desta maneira, a representação da tarefa própria da escola secundária não logrou desprender-se nunca da história literária em favor da capacidade de leitura. [...] é necessário partir da ideia de que “saber como se faz”, ou seja, como se estrutura uma obra ou como se lê um texto, não é o um objetivo prioritário em si mesmo, senão um meio para participar mais plenamente da experiência literária, um instrumento a serviço da construção do sentido e da interpretação pessoal das leituras. (COLOMER, 2007, p. 37).

Percebe-se que não basta reconhecer a importância da inclusão mais eficiente do estudo do texto literário, não basta conceder-lhe mais tempo nas aulas de Língua Portuguesa, é indispensável a compreensão de como proceder esse estudo, o discernimento para eleger, dentro de uma sequência de etapas, a leitura do texto literário como ação primeira, não o colocando a serviço de outros fins. Conforme afirma Colomer (2007), há uma indefinição no que se refere ao que ensinar nas aulas de Literatura.⁷ Esse é um problema que ultrapassa a questão do como processar esse ensino e caracteriza uma falta de direcionamento que contribui para a existência dos problemas que caracterizam o trato com a literatura no âmbito educacional escolar.

Se, por um lado, o foco no aspecto histórico limita a experiência dos educandos com o texto literário, por outro, a atenção excessiva às marcas estéticas tende a afastá-los de uma incursão profícua nas reflexões a respeito das questões sociais que tanto têm a ver com a humanidade experimentada cotidianamente. Este último caso, de igual modo, representa uma perda no estudo das obras literárias que, como bem colocou Jouve (2012, p. 135), “(...) não existem unicamente como realidades estéticas. Elas são também objeto de linguagem que – pelo fato de exprimirem uma cultura, um pensamento e uma relação com o mundo – merece que nos interessemos por elas.” É possível entender, assim, que é gerado um prejuízo no processo de formação do público educando quando este é levado a uma aproximação com o texto literário, sendo orientado por práticas pedagógicas que supervalorizam as características estéticas em detrimento de outros aspectos igualmente importantes nos textos.

Vale lembrar que essa superestima do caráter estético das produções literárias, que hoje reflete no fazer pedagógico nas escolas, existe há tempos, tendo suas raízes originárias, inclusive, nos projetos de construção de uma identidade literária nacional defendidos por alguns

⁷ Colomer (2007, p. 38.) destaca essa indefinição ao pontuar que: “apesar do tempo transcorrido, não se chegou a um consenso sobre quais devem ser os conhecimentos explícitos e as formas de ação que se devem ensinar ao longo da etapa escolar.”

críticos literários. Em Coutinho (2014, p. 82-83), vê-se como foi significativa a defesa, no século XX, de que o estabelecimento de uma literatura brasileira seria feito pelo aspecto estético que a tornaria peculiar, o que representaria, em suas palavras “(...) a marcha ou conquista, por parte de um povo, de sua autoexpressão nacional.” Apesar do forte apelo nesse sentido, as propriedades sociais, históricas e culturais não foram anuladas da história da literatura no Brasil.⁸

Não é o caso de ignorar o aspecto estético da literatura, nem de afirmar-se que não se deva estudá-lo, na verdade, o estudo da literatura na escola não deve abandonar esse aspecto, o que não pode ocorrer é a condução do processo de ensino-aprendizagem restringir-se a esse quesito. Além de reconhecer a importância do conceito estético, é preciso entender a leitura e escrita literárias a partir de uma concepção de literatura mais ampla, que promove o prazer, exercita habilidades críticas e, conseqüentemente, transforma os educandos, ao ponto de fazê-los assumir o estudo do texto literário como instrumento de transformação pessoal e social. Como assevera Cândido (2017, p. 177), “talvez não haja equilíbrio social sem a literatura”, pois “é fator de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade”. Tendo em vista essa relação entre a literatura e a humanidade dos indivíduos e, ainda, com o estado da sociedade, torna-se inegável que, no processo de ensino-aprendizagem executado na escola, ela é indispensável.

Assumindo esse potencial humanizador, a literatura torna-se muito valiosa para o desenvolvimento de ações pedagógicas que emancipem os indivíduos, no sentido de libertá-los de situações de opressão, conforme indica Freire (1987). A partir da abordagem criteriosa do texto literário, numa relação dialógica entre educadores e educandos, a ação educativa pode engajar os sujeitos em formação no processo de sua própria emancipação, proporcionando-lhes meios de desvelar o mundo. Dessa forma, para Freire, pela tomada de consciência dos mecanismos que regem os sistemas opressores na sociedade, os indivíduos podem livrar-se da tessitura que os quer alienados e atuar para mudá-la.

Perceber a literatura como direito humano e reconhecer sua indispensabilidade na escola é assumir seu caráter transformador que, associado à prática educativa, funciona como instrumento poderoso pelo qual pode ser processada a emancipação humana. Dessa sobriedade, advém a certeza de que caminhos que associem o estudo de literatura à humanidade dos sujeitos

⁸ Roberto Acízelo de Souza, em seu livro *Historiografia da literatura brasileira: introdução*, comenta os ideais de constituição da identidade literária brasileira, defendidos na coleção *A literatura no Brasil*, dirigida por Afrânio Coutinho. Apesar de reconhecer o valor da obra, ele afirma que “muita coisa permaneceu nas intenções do diretor (por exemplo, o reivindicado ponto de vista estético-literário não chegou a neutralizar a visada histórico-cultural)” (SOUZA, 2018, p. 53).

e sua relação com a sociedade precisam ser pensados. Isso, para que seja possível a educação escolar dar prosseguimento na empreitada de formar integralmente os educandos, a despeito de outras dificuldades que possa enfrentar.

Uma vez superada a indefinição de quais perspectivas de abordagem do texto literário adotar nas aulas de Língua Portuguesa e/ou Literatura, certamente, outros desafios restarão para ser vencidos no contexto escolar. Não se ignoram aqui os problemas existentes em torno dessa questão. Sabe-se, por exemplo, que muitos estão relacionados à própria indisponibilidade ou gerenciamento inadequado de livros em muitas unidades escolares, a ausência de bibliotecas organizadas, de ambientes estruturalmente atrativos para o hábito de ler. O que se quer destacar, neste momento, é a necessidade de tomada de posição do/a professor/a, no sentido de buscar estratégias de trabalho com a poesia que dê condição dos educandos acessarem seu conteúdo, interagindo e construindo sentidos. Nesse processo, é preciso que se valorize o texto poético, não o encarando como supérfluo. Para Alves (2001, p. 60):

Enquanto não se compreender que a poesia tem um valor, que não se trata apenas de um joguinho ingênuo com palavras, ela continuará a ser tratada como gênero menor e, pior ainda, continuará a ser um dos gêneros literários menos apreciados no espaço escolar.

A expectativa de que os estudos proporcionem resultados práticos relacionados ao sucesso na área profissional também tem feito algumas pessoas acreditarem que o estudo da literatura e, por extensão, do texto poético, não são relevantes. Acreditam que os educandos necessitam aprender o uso da linguagem escrita para ter possibilidades de conquistar espaços na sociedade pela obtenção, por exemplo, de um emprego.⁹ Esse é mais um dos vários pensamentos equivocados que contribuem para o desestímulo do estudo da literatura. É uma visão estereotipada e que precisa ser desconstruída, pois, segundo Cosson (2012, p. 16):

A literatura não apenas tem a palavra em sua constituição material, como também a escrita é seu veículo predominante. A prática da literatura, seja pela leitura, seja pela escritura, consiste exatamente em uma exploração das potencialidades da linguagem, da palavra e da escrita, que não tem paralelo em outra atividade humana.

Quando se pensa no potencial que a literatura possui de atuar, tanto na sensibilização da humanidade do indivíduo quanto na colaboração para a construção de sua competência

⁹ De acordo com Colomer (2007), a literatura, passou a ser considerada por algumas pessoas item de luxo, distanciada, portanto, da necessidade dos grupos desprestigiados socialmente.

linguística, logo se percebe que ela não está aquém do desenvolvimento linguístico. O que dizer da oralidade, como ignorar que o indivíduo em contato experimental com a literatura, através da oralização¹⁰ de poemas, com declamação, adquire habilidades de expressão significativas? É nesse universo de potencialidades que o público educando da Educação Básica precisa, com urgência, ser inserido e aprofundado, a despeito dos conceitos e/ou preconceitos equivocadamente formados em torno da arte literária.

Não são raros os casos em que a escola é orientada a partir da adoção de conceitos que restringem o valor da literatura. Dentre as distintas conotações atribuídas à literatura pela escola,¹¹ está a que a toma como texto classificado pela crítica como literário. Nessa perspectiva, os textos que não passem pela legitimação da crítica instituída não são considerados e/ou valorizados enquanto literatura. Essa é uma abordagem perigosa, se não nociva, ao desenvolvimento da relação dos educandos com a literatura e, conseqüentemente, do seu desenvolvimento por meio dela. Se, na escola, muitos dos textos que circulam na sociedade com intenção literária não são reconhecidos como literários e, ao invés disso, são ignorados, os educandos são privados de tê-los como referência de literatura. Como consequência, os alunos tenderão a encarar textos literários como fazendo parte de um universo distante deles.

Isso pode repercutir, também, na disposição do estudante em escrever, pois, guiados pela ideia da literatura como algo distante e difícil, poderão resistir a arriscar-se na criação de texto com intenção literária. Desse modo, os possíveis traços de autoria dos educandos vão sendo deslegitimados, antes mesmo de eles engendrarem, o que, muitas vezes, deixam de fazer não por falta de desejo, mas por medo diante do contexto de desautorização. É preciso que haja estímulo para que o educando sinta-se minimamente confortável para produzir. Um desses estímulos indispensáveis que dão sentido à produção do aluno é a existência de um público receptor para sua produção. Como afirma Geraldi (2011, p. 65):

(...) é preciso lembrar que a produção de textos na escola foge totalmente ao sentido de uso da língua: os alunos escrevem para o professor (único leitor, quando lê os textos). A situação de emprego da língua é, pois, artificial. Qual graça em escrever um texto que não será lido por ninguém ou será lido apenas por uma pessoa (que por sinal corrigirá o texto e dará nota para ele)?

¹⁰ Alves (2011) discorre a respeito da leitura oral do poema, demonstrando como essa prática beneficia o desenvolvimento do educando, no que se refere a sua expressividade pelo uso da língua.

¹¹ Segundo Leite (2011, p. 21), a escola utiliza a literatura, encarando-a como “instituição nacional, como patrimônio cultural”, “como disciplina escolar que se confunde com a história literária” e como “cada texto consagrado pela crítica como sendo literário”.

Essa é mais uma face da desautorização subjetiva que ocorre em muitas práticas de ensino de Língua Portuguesa e/ou Literatura. Não se diz ao aluno que ele não pode escrever, ao contrário, solicita-se dele produções escritas, no entanto, a ausência de leitor e o destino único do seu texto ser a correção pelo/a docente surgem como uma declaração indireta feita ao educando de que ele não está autorizado a escrever. No que se refere à relação do educando com a produção do texto poético e de textos literários em geral, essa situação representa um impedimento gigantesco, que lhe cerceia o exercício da expressão por meio de sua própria língua, como sujeito do dizer através da palavra. Conforme diz Cosson (2012, p. 16), “o dizer o mundo (re)construído pela força da palavra, que é a literatura, revela-se como uma prática fundamental para a constituição de um sujeito da escrita.” É urgente, portanto, o estímulo e valorização das práticas de escrita dos educandos em formação na Educação Básica.

A escola tem falhado nessa formação de sujeitos da escrita, tem falhado tanto pela insuficiência do exercício da escrita com intenção literária, quanto pela maneira despreparada de tentar esse exercício. Como afirma Buarque (2013, p. 201), “tanto o ensino de literatura no processo de formação do profissional em Letras quanto seu ensino na Educação Básica é pautado na leitura, de modo a pouquíssimo considerar, quando não preterir ou até se indiferenciar à escrita.” Essa é uma realidade que compromete o desenvolvimento pleno do educando enquanto sujeito do dizer, uma vez que, em suas relações sociais, a utilização da escrita para expressar-se é corriqueira.

Ao invés de se falar tanto da inabilidade do educando nas composições escritas e de sua falta de vontade e gosto por escrever, dever-se-ia enfatizar a falta de estímulo à escrita promovida pela escola. Isso com o intuito de se pensar ações que incorporem à prática educativa escolar, além do exercício da leitura literária, o da escrita. Em conformidade com o pensamento de Buarque (2013), o protagonismo da literatura na escola está intimamente ligado ao exercício de sua escrita. Nas palavras de Buarque (2013, p. 209), “se o indivíduo no processo de letramento literário estiver inscrito em uma recursiva prática de escrita, aquela atividade deixará registrado no sujeito o efeito de permiti-lo se orientar quanto a exprimir-se em sua relação com o mundo e o outro.” Não se trata de uma proposição que ignore e anule por completo a proposta que já se tem no ensino de literatura na escola, mas que busca otimizá-la, potencializá-la, dar-lhe mais sentido, relacionando-a às vivências do estudante.

2.1.1 A poesia no processo do letramento literário

O reconhecimento da importância da literatura e do valor que tem sua presença no processo formativo desenvolvido pela escola faz com que se pondere a necessidade de um letramento literário que seja promovido por ações executadas nesse espaço formativo. Na concepção de Cosson (2014, p. 12), esse letramento “que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio.” Nesses termos, o estudo dos textos literários concorre para um aprimoramento linguístico, no que se refere ao domínio da escrita, a partir da apropriação dos traços caracterizadores do texto literário. Isso, porque, ao conhecer e exercitar a utilização dos recursos linguísticos em favor da criação de efeito artístico-literário no texto, o educando vai amadurecendo suas percepções a respeito dos fenômenos e mecanismos linguísticos. Seja pelo exercício da seleção vocabular para a criação de jogos com as palavras, pela ordenação das expressões na estrutura textual, pela atenção à semântica dos termos ou por tantos outros aspectos, processa-se o desenvolvimento de habilidades relativas ao uso da língua

Atentando-se, contudo, para acepções outras de letramento, percebe-se que as perspectivas, em suas similaridades e distinções, alargam a compreensão da ação do letramento. Considerando a proposição de Magda Soares (2009), vê-se o letramento ligado à habilidade com que os sujeitos se relacionam com os textos na sociedade. Nas discussões de Klaiman (2005; 2007), tem-se uma concepção de letramento, também, ligada à escrita, sendo o ambiente social o cenário de usos da escrita, que ocorrem a partir da cooperação de elementos sociais para que esse letramento seja consolidado. Não se trata apenas de manifestação e interferência do letramento escolar e, nesse caso, o âmbito social é espaço de letramentos. Em Street (2014), por sua vez, tem-se a noção de *letramentos* que são operados de modo plural no contexto social, onde, através da leitura e da escrita, são processadas as práticas discursivas fortemente influenciadas ideologicamente, nessa concepção os aspectos culturais, históricos e políticos são essenciais.

Partindo dessas concepções, é possível compreender o quanto é, em certa medida, complexa a delimitação de letramento. Perpassando pela aquisição das habilidades de leitura e escrita na escola, pelo impacto de tais habilidades na vida do indivíduo e na sociedade e pelas próprias relações e manifestações sociais que constituem letramentos diversos por aspectos sejam históricos, culturais, das tradições ou tantos outros. Neste trabalho, ao se pensar o letramento literário, é preciso tê-lo como processo que não se atém unilateralmente a essa ou àquela concepção de letramento, o que o tornaria restrito.

O letramento literário, na verdade, instaura uma rede de intersecções que recolhe em si aspectos afirmados por definições outras de letramento, agregando-as e sendo ampliador de suas perspectivas. Ele passa a ser um processo que, sim, trabalha o aspecto linguístico, não diminuindo as relações e experiências sociais. Estas, ao contrário, ganham especial atenção e são tidas como atreladas, circunstancialmente, aos usos da escrita e da leitura. Surge uma relação recíproca em que estes usos são afetados pelos discursos tecidos ideologicamente na sociedade e nela interfere tecendo outras expressões discursivas que também não escapam à ideologia. Assim, o letramento literário, nessa consideração ao social, chega a assumir o potencial de gerar nos indivíduos variadas habilidades como consequência, inclusive, as de leitura e de escrita.

Dado esse destacado papel formador do letramento literário, surge no âmbito educacional a indagação de como garanti-lo nas escolas do país, especialmente, através das aulas de Língua Portuguesa e/ou Literatura. Aqui, se apresenta uma estratégia que, dentre outras, tem uma força nesse sentido que não deve ser desprezada, a saber: a utilização do texto poético enquanto arte da palavra que agrega as nuances estéticas, linguísticas, discursivas, sócio-históricas e humanas. A atenção a esses aspectos caracterizadores do texto poético e sua devida abordagem enriquecem o estudo da literatura na escola, potencializando-o para o processo do letramento literário. Este só pode acontecer, de fato, quando o texto literário é trabalhado de modo amplo, fugindo do trato superficial e/ou da eleição unilateral de uma das matizes citadas em detrimento de outras. Isso é perigoso, pois cria nos educandos uma sensação equivocada e reducionista do que seja a literatura.

Desse modo, o caráter linguístico e estético tem seu valor e deve ser considerado, mas não se pode esquecer ou dar menor importância às abordagens ligadas à vida social, imbricadas nessa estrutura, pois essas são de singular relevância para o texto literário e para o processo formativo do educando através dele. Em conformidade com o pensamento de Bakhtin (2011), os aspectos estéticos formadores do texto literário não são, em si, determinantes da produção literária, antes, o universo de sentidos e experiências que formam o contexto de criação se utiliza deles para projetar-se artisticamente. Com base nesse raciocínio, pode-se afirmar que é uma temeridade intentar promover o letramento literário, a partir de uma valorização exacerbada do caráter estético das obras literárias postas na agenda de estudos a serem desenvolvidos pelos educandos. Postura assim incorre no grande equívoco de deixar à margem redes de relações valores e significados que transcendem a obra e contribuem para a sua materialização, o que, para a constituição de qualquer obra literária é indispensável. De acordo com Bakhtin (2011, p. 182):

O efetivo contexto criador semântico-axiológico do autor, que assimila a sua obra, de maneira alguma coincide com o contexto puramente literário e ainda é materialmente concebido; este último integra com seus valores o primeiro, mas nele nunca é determinante e sim determinado; ao ato criador cabe determinar a si mesmo de forma ativa também no contexto literário-material, ocupar também aí uma posição axiológica e, indiscutivelmente, essencial, mas essa posição é determinada por uma posição mais essencial do autor no acontecimento do existir, nos valores do mundo (...)

Essa “posição do existir, nos valores do mundo”, não pode ser ignorada para que a obra, à vista do educando, ganhe sentido. Sentido esse que deve ser relacionado à sua própria existência e aos valores do mundo em que está inserido. Esse fomento é capaz de atrair o educando para o universo literário enquanto leitor e, especialmente, enquanto autor, pois passa a entender que seu viver no mundo é uma fonte de inspiração para a escrita. Isso, tanto o estimula a produzir como imprime em sua leitura de mundo, do seu contexto coletivo e particular de existência, o peso da valorização, sem falar que o leva a relacionar-se com esses contextos e observá-los mais apurada e sensivelmente.

No contexto escolar, muitas vezes, esse estímulo à prática da escrita literária, em especial a de textos poéticos, não existe ou é insuficiente, demonstrando um descrédito nas possibilidades reais de o educando escrever. Em muitos desses casos, a alegação é de que os alunos não têm habilidade com a escrita, assim, se eles “não sabem escrever”, logo não têm condição de construir textos literários. Desse modo, a desistência chega antes da tentativa, e as investidas do estudo literário tendem a ficar circunscritas à prática da leitura. Nessas circunstâncias, o estudo torna-se infrutífero, conforme as discussões de Barbosa (2013, p. 203), quando afirma que “apenas a leitura de obras em ambiente de debate não tornaria a literatura protagonista de seu ensino, se sua prática, quer dizer, sua escrita não estiver em cena também.” Tratando especificamente do estudo do poema, o estudioso enfatiza a necessidade dessa prática, contrariando, portanto, a postura desacreditada e descomprometida por trás das alegações que responsabilizam os educandos pela ausência do exercício da criação literária.

O autor ainda destaca a necessidade de reconhecer o estudante como um potencial “escrevente”, associando essa potencialidade às suas experiências enquanto sujeito social, falante de uma língua e dotado de experiências culturais. Dessa forma, estando “em processo de letramento, quer dizer, orientado a ler e a escrever processualmente (...) esse aluno sai de seu estado de potência como escrevente e entra no estado de ação como tal” (BUARQUE, 2013 p. 203). É indispensável, então, confiar aos educandos a manipulação das palavras, chamá-los

ao exercício da expressão através delas, para isso, deve ser despertada neles a necessidade de manipulá-las, o interesse de amadurecer a habilidade de usá-las.

Ao referir-se aos artistas, neste caso da palavra, Bakhtin (2011, p. 180) declara que “a relação do artista com a palavra enquanto palavra é um momento secundário, derivado, condicionado por sua relação primária com o conteúdo, ou seja, com o dado imediato da vida”. Aqui cabe um questionamento: se o artista relaciona-se com a palavra secundariamente, por que, na prática educativa, exige-se, primariamente, como fator condicionador, que o aprendiz saiba habilidosamente empregar as palavras nas construções escritas? Essa postura é, além de contraditória, injusta, uma vez que o ambiente escolar é o espaço que se propõe a desenvolver tais habilidades no educando.

Enquanto práticas desse gênero continuarem existindo, tanto mais distantes estarão os estudantes das habilidades tão solicitadas pela escola. É preciso que se abandone a ideia persistente da incapacidade de o educando estudar o texto literário, dada a complexidade da sua construção. Esse pensamento torna-se um desafio para o letramento literário, pois, como indicado por Colomer (2007, p. 35), “(...) Os estudos sobre história educativa demonstram que os professores sempre se inclinaram para os textos informativos, considerando-os fáceis de entender e de controlar ante as sutilezas das leituras literárias”. Sendo esse o quadro, quando se fala de literatura de modo geral, dentro desse universo, em se tratando do gênero poema, a situação parece ficar ainda mais delicada, pois, como declara Candido (2006, p. 11):

O estudo da poesia apresenta certas dificuldades especiais, porque no universo prosaico o meio de expressão nos parece mais próximo da linguagem cotidiana, e nós nos familiarizamos mais rapidamente com ele. A linguagem da poesia é mais convencional e impõe uma atenção maior, sobretudo porque ela se manifesta geralmente, nos nossos dias, em peças mais curtas e mais concentradas, que por isso mesmo são menos acessíveis ao primeiro contato.

Essa exigência de uma maior atenção para acessar o texto poético não deveria funcionar, para os/as professores/as, como fator desestimulante, impedindo-os de trabalhar com poemas em sala de aula. Na verdade, é exatamente nesse quesito que reside uma extraordinária força para promover o exercício do pensar, das habilidades de reflexão. Em conformidade com o pensamento de Enes Filho (2018), o poema é estimulante da reflexão e do ato de criar e isso se deve, exatamente, à riqueza da expressividade poética que exige dos leitores mais atenção. Compreende-se, então, que se essas potencialidades inerentes ao texto poético forem exploradas, resultarão na transformação do educando, no sentido de tornar sua sensibilidade humana e habilidade de uso e interpretação dos signos linguísticos mais aguçadas.

É lamentável, portanto, a escassez de trabalhos significativos com poemas nas aulas, no sentido de promover o contato do educando com o texto poético visando a experiência com a literatura enquanto produção artística sensibilizadora. Isso, em alguns casos, é reflexo da falta de envolvimento do/a próprio/a docente com a poesia. Essa situação, em boa medida, é responsável pela utilização equivocada do texto poético, quando ele aparece no cenário das aulas de Língua Portuguesa e/ou Literatura. Nessas aparições são apresentados, muitas vezes, a partir de abordagens que ignoram a interpretação, a fruição que eleva a sensibilidade dos educandos para ler os fatos da própria experiência e do mundo, que aguça a percepção crítica com a qual se instrumentalizam para posicionar-se na sociedade. Comumente, as atividades demonstram inadequações primárias, pois são baseadas em comentário ou na utilização de questionários que dizem buscar instigar, alargar e/ou sondar o conhecimento do educando.

Essas abordagens, quando feitas sem associação com outras estratégias metodológicas, são insuficientes para que haja o processo de letramento. Enes Filho (2018, p. 88) afirma que o estudo do poema “desperta o pensamento investigativo”, mas, para que isso ocorra, é urgente compreender que não é a leitura do poema, seguida de um questionário, como geralmente aparece nos livros didáticos, que irá despertar a ação investigativa no educando. Isso, porque essa ação vai além do processo de responder a indagações de uma atividade didática, trata-se de uma investigação que mexe com a reflexão do educando, ao ponto de levá-lo a pensar fatos da vida e, muitas vezes, gerar outras indagações, a partir do exercício da criticidade.

Quanto ao estudo do poema, baseado apenas em comentários, é semelhantemente pouco significativo. Vale aqui a atenção ao que diz Candido (2006, p. 14):

O comentário é essencialmente o esclarecimento objetivo dos elementos necessários ao entendimento adequado do poema. É uma atividade de erudição, que não pressupõe em si a sensibilidade estética, mas que sem ela se torna uma operação mecânica. O verdadeiro fomentador experimenta previamente todo o encanto do poema, para em seguida aplicar-lhe os instrumentos de análise. Depois desta, a interpretação deve surgir como um reforço daquele encantamento, e não como seu sucedâneo ou diminuição.

Quando as aulas de Literatura e o estudo do poema ficam circunscritos à etapa de análise baseada no comentário, tendem a um caráter rígido e sem produtividade efetiva, seja pela centralização da atuação do professor, através de suas exposições de conhecimento técnico, seja pela busca, por parte do educando, de informações históricas e teóricas, exclusivamente, que não lhe proporcionam o exercício criativo. Assim, os educandos ficam relegados ao papel de apreciadores, ouvintes que devem assimilar o que ouvem para demonstrar, posteriormente, em uma possível atividade avaliativa o que aprenderam. Ou, quando chamados a participar da

discussão, poucos se manifestam pelo fato de não estarem envolvidos e, muitas vezes, nem terem o que dizer, diante da improdutividade da discussão que não estimula suas reflexões.

O comentário, o questionário ou outra estratégia didática não podem encerrar em si a proposta de estudo do poema, é preciso que outras atividades sejam desenvolvidas e garantam o desprendimento do aluno da margem de superficialidade para uma significativa construção de saberes. Essas atividades, por sua vez, também têm que ser pensadas coerentemente, de maneira que articulem o universo da poesia com o universo de experiências dos estudantes, pois essa articulação é que constitui o cenário de significação no processo da aprendizagem. Assim, torna-se possível o letramento literário por meio do texto poético, conforme se coloca neste trabalho, visando superar equívocos que dificultam o estudo coerente e significativo do poema na escola e o contato produtivo com a literatura.

2.2 A escola por dentro da lei, criando caminhos para uma educação antirracista e emancipadora

Historicamente, o Brasil tem sido marcado pela relação contrastante e, por vezes, conflitante entre os segmentos elitizados da sociedade e as minorias¹² que têm sido alvo de um complexo processo de exclusão. Nessas circunstâncias, a população negra tem sido atingida por uma estereotipagem que tenta silenciar sua história, reduzindo e distorcendo seus traços, suas experiências, criando uma atmosfera de discriminação e preconceito que se perpetua por meio da naturalização. Tais processos são percebidos em cada etapa da nossa história, seja pelas pseudoverdades propaladas pelo eugenismo,¹³ seja pelas estratégias, objetivas e subjetivas, de branqueamento, arquitetadas ao longo da história, seja pela engenhosa e falaciosa democracia

¹² Assume-se, aqui, a concepção de “minorias” que considera as relações de poder estabelecidas socialmente. Assim, as “maiorias” são representadas por segmentos que ocupam espaços de poder e agem, constantemente, em favor da manutenção do status de superioridade. As “minorias”, então, estão representadas por segmentos que, sendo ou não quantitativamente menores, ocupam um lugar desprivilegiado, no que diz respeito à detenção de poderes hegemônicos. Nessa condição, as “minorias” experimentam as consequências dessa relação que as inferioriza, impondo-lhes a situação de vulnerabilidade de direitos. De acordo com Sodré (2005), essas “minorias” são caracterizadas por apresentar a vulnerabilidade da não institucionalização jurídico-social, constante processo constitutivo e afirmativo, embate anti-hegemônico e estratégias discursivas e ações características.

¹³ De acordo com a antropóloga Lilia Moritz Schwarcz, a eugenia foi um movimento científico e social de finais do século XIX. Seus defensores encontraram suporte nas teorias raciais, mantendo estreita relação com o determinismo racial, também chamado de darwinismo social, que, por sua vez, compreendia a miscigenação como sinônimo de degeneração. Assim, a eugenia, cujo termo significa “*eu*: boa; *genus*: geração”, “supunha uma nova compreensão das leis da hereditariedade humana, cuja aplicação visava a produção de ‘nascimentos desejáveis e controlados (...)’” (SCHWARCZ, 1993, p. 78-79). Em outros termos, defendia o aprimoramento das populações através da eliminação das chamadas raças inferiores, que, do ponto de vista biológico, seriam os negros e amarelos.

racial ou tantas outras ações que, até hoje, reverberam, alimentando o racismo que, muitas vezes, age veladamente amparado numa tessitura estruturada historicamente.

Os resultados de tudo isso são diversos e exercem força para impor à população negra uma condição de fragilidade, num contexto de discriminação, exclusão social e negação de suas identidades. Esse é um sério problema, e muitos movimentos têm surgido no intuito de combatê-lo. Como resultado das muitas lutas travadas na arena social nos últimos anos, sobretudo dos movimentos negros, algumas conquistas têm sido galgadas. Dentre elas, a criação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 que objetivam uma mudança na educação brasileira, a partir da inserção, de cunho obrigatório, do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nos currículos da escola básica. O estabelecimento das “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”, no ano posterior à promulgação da Lei 10.639/2003, foi outro acontecimento significativo, uma vez que o documento contém pressupostos importantes para a efetivação de uma educação antirracista.

A partir desses marcos para a educação brasileira, novas demandas surgem na dinâmica das instituições de ensino do país, desponta o desafio de trabalhar as diferenças, com a atenção e valorização devidas às particularidades do segmento étnico-racial negro. Para que a escola esteja em concordância com os dispositivos legais, precisa ajustar-se a perspectivas diferentes de educação. Nessa nova abordagem, “a educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime.” (BRASIL, 2004, p. 14). Trata-se de uma educação integradora que opere na desarticulação de preconceitos, como sinalizam as referidas diretrizes.

Alguns anos já se passaram, desde a criação da Lei 10.639/2003, e ainda é grande a necessidade de iniciativas e ações da escola, as expectativas são de que ela desenvolva de modo mais eficaz seu papel na formação humana que, dado o perfil histórico e social brasileiro, não pode desassociar-se de um trabalho que vise ao respeito às diferenças. A escola precisa implantar uma educação antirracista e, diante dessa responsabilidade, como aponta Gomes (2007, p. 102), a escola “vive uma situação de tensão entre configurar-se, de fato, como um direito social para todos e, ao mesmo tempo, respeitar e reconhecer as diferenças.” É nessa tensão que se vai desnudando o engano da democracia racial,¹⁴ a ideia de permanente harmonia

¹⁴ A ideia da democracia racial começa a estruturar-se no Brasil, na primeira metade do século XX, disseminando-se, em seguida, no imaginário social que passou a entender a sociedade brasileira como um lugar caracterizado

entre os grupos étnicos que só torna ainda mais intensa a agressão sofrida pela população negra, que tem sua versão dos fatos ignorada pelo sufocamento de suas vozes, sob o manto de tal mito.

Para que a escola avance na empreitada de mudar esse quadro, uma das coisas que tem a fazer é dar vazão a discursos e vozes que representem a diversidade étnica. Não é o caso de ignorar ou abolir o dizer do outro, mas de inserir no rol do perceptível a expressão daquele que, por mais que sempre tenha tido o que dizer, foi, por muito tempo, invisibilizado, como os povos negros e indígenas, por exemplo. É a concessão de direito requerido pelo segmento negro que, na condição de minoria, tem, conforme aponta Arroyo (2014), se tornado revolucionária através da consciência política. Consciência que, apresentando outros processos pedagógicos, exigem do espaço escolar novas posturas que reconheçam seus saberes. A atenção da escola para esses saberes contribuiria, a despeito da dúvida de muitos, para a formação não apenas do cidadão negro, mas de outros grupos étnicos que, porventura, tivessem contato com suas práticas discursivas.

É nesse cenário que o estudo da Literatura Afro-brasileira torna-se muito importante, no sentido de, como diz Souza (2006, p. 64), “desconstruir as imagens seculares, negativas e inferiorizantes dispostas pelos sistemas de representação e que são assimiladas e introjetadas por brancos e negros”. Nesse sentido, a obrigatoriedade do ensino da Literatura Afro-brasileira estabelecida nas Leis 10. 639/2003 e 11. 645/2008, contribui para que ela esteja mais presente nas práticas de ensino nas aulas de Língua Portuguesa e de Literatura. Sua tímida presença nas escolas, nessas aulas, representa um prejuízo enorme nas práticas educacionais, no que se refere ao respeito e à valorização da diversidade étnico-racial, ao desenvolvimento de uma política antirracista, à construção identitária, sobretudo das crianças, adolescentes e jovens negros que compartilham as salas de aula.

2.2.1 Do letramento literário à formação humanístico-social através da Literatura Afro-brasileira.

As forças de poder, na sociedade brasileira, nunca tiveram o segmento negro, com suas idiosincrasias, no rol dos elementos reconhecidamente representantes do país, sendo este alvo de constantes investidas de inferiorização que visam subtrair dos sujeitos a perspectiva de

pela harmonia das relações entre as raças. Projeta-se, a partir dessa crença, uma imagem mascarada da realidade das relações étnico-raciais na nação, segundo a qual o racismo não está presente na estrutura da sociedade, logo, toda problemática proveniente dele como violência, desigualdade, exclusão social não teria relação com o fator racial. A ideia de democracia racial, portanto, alimenta um racismo velado que, conforme afirma Munanga (2004), age como dificultador das lutas pelos direitos da população negra.

direitos e de igualdade. Essa atmosfera de negação traduz-se, também, de acordo com Duarte (2010, p. 73), “na existência de vazios e omissões que apontam para a recusa de muitas vozes”. Dentre essas vozes, estão as que vociferam na Literatura Afro-brasileira, historicamente confrontada e retraída pela perspectiva racista que, como destaca Lajolo (2018), fundamenta-se em itinerários tradicionalmente brancos, projetados por homens pertencentes ao mundo alfabetizado, de boas condições financeiras. Não havia, então, espaço para a apreciação e valorização de literatura produzida por negros, sobretudo, por mulheres negras.

Não obstante a existência de um projeto orquestrado para instaurar e naturalizar a exclusão, tanto das produções artístico-literárias quanto da cidadania negra, os movimentos em favor de que essas produções passem a interferir no contexto de produções literárias brasileiras têm conquistado espaços antes vetados à expressão literária negra. Essa situação é emblemática, uma vez que a incursão da Literatura Afro-brasileira nesse cenário tem papel crucial em diversos sentidos, como o de rever as projeções da imagem do negro propagadas com base, como aponta Enes Filho (2010), em visões distanciadas. Nestas, a estereotipagem prevalece nas personagens negras e nos temas ligados às experiências dessa população na cena histórica e cultural.

Essas representações, segundo Stuart Hall, atuam como manifestação de poder que operam simbolicamente, violentando o outro através de definições, fazendo da estereotipagem “elemento-chave desse exercício de violência” (HALL, 2010, p. 193). Trata-se de uma violência subjetiva e, por isso mesmo, comumente ignorada que age terrível e sutilmente, afetando até o mecanismo psicológico dos indivíduos. Com a persistente representação desfavorável e até degradante do indivíduo negro, de traços de sua cultura, de seus comportamentos, a leitura que as pessoas, na sociedade de modo geral, fazem desse segmento tende a ser sempre preconceituosa e discriminatória. Por outro lado, a visão que os indivíduos negros constroem sobre si mesmos torna-se vulnerável.

Ao tratar desses conflitos nas relações de vivência do negro em sociedade, em face da desvalorização do seu ser negro, Frantz Fanon aponta para um “complexo psicoexistencial”, mostrando o sentimento de inferioridade gerado no interior do homem negro a partir das condições a que é exposto. Diante do quadro, o autor afirma ainda que “Só haverá uma autêntica desalienação na medida em que as coisas, no sentido o mais materialista, tenham tomado os seus devidos lugares” (FANON, 2008, p. 29). Esses processos alienantes, quando se pensa na sociedade brasileira, resistem dissimuladamente e, para desestruturá-los, uma das possibilidades mais promissoras e eficazes que há está centrada nos processos educativos.

Quanto a isso, a escola tem em suas mãos ricas possibilidades para promover uma formação que, além de garantir habilidades técnicas, assegure transformações mais profundas, relacionadas à superação de abissais desigualdades que têm imposto à população negra condições de vida tão difíceis. Nesse sentido, um processo educativo que subsidie o letramento literário, através da leitura do texto afro-brasileiro, que estimule, aflore e potencialize a consciência política, a visão de si enquanto sujeito portador e construtor de saberes, de culturas, de identidades pode suprir necessidades relativas ao direito de letramento, direito ao acesso à literatura. Mais que isso, pode promover a instrumentalização dos educandos para o enfrentamento e combate das desigualdades em seus aspectos estruturais mais severos e até subjetivos.

Para que esse complexo de inferioridade de que fala Fanon não seja instaurado ou para que seja desestruturado, os artifícios que o promove precisam ser pensados criticamente e questionados. Segundo Silva (2014), oportunizar aos estudantes o desenvolvimento dessa capacidade crítica e questionadora soa como um dever. Sob essa ótica, o texto literário afro-brasileiro, através das representações que veicula sobre a negritude, põe em xeque as posições hegemônicas assumidas pelos segmentos articuladores do racismo e suas implicações. Desse modo, os estudantes em processo de letramento, a partir do estudo dessas obras, ao passo que têm suas identidades fortalecidas pela positivação encontrada na tessitura do texto literário, aguçam a visão crítica a esse respeito.

Dessa forma, por ser também pensada politicamente, a Literatura Afro-brasileira opera inversamente às representações embebidas nas políticas de segregação, combatendo-as pela apresentação de versão outra dos fatos relativos à negritude. Tendo em conta essas marcas do texto literário afro-brasileiro, o letramento que se processa por meio dele faz-se caminho para a emancipação humana, por instigar que os indivíduos repensem os lugares que ocupam na sociedade, percebendo como esses lugares fazem parte de uma construção histórica e, sobretudo, ideológica. A partir desse processo, a tomada de posição distinta do que ditam os mecanismos tradicionais de discriminação, tanto dos indivíduos negros como dos não negros, que é determinante para a mudança, tanto pessoal quanto social, é possível.

Com essa perspectiva, o letramento literário defendido aqui perpassa por um complexo exercício que trabalha o texto de maneira ampla, voltando-se para a interpretação, adentrando em sua discursividade, mas também pensando-o esteticamente, enquanto construção artística. Como assevera Proença Filho (2010, p. 67), “(...) a arte literária compromissada precisa ser arte antes de ser compromissada, sob a pena de descaracterizar-se e perder seu poder de repercussão mobilizadora.” É sob a força dessa máxima que aqui se propõe trabalhar e explorar o aspecto

formal, as estratégias linguísticas, sonoras, para, assim, trabalhar o texto, considerando sua amplitude e não mutilando elementos responsáveis por seu valor. Desse modo, será possível o contato dos estudantes com o texto literário afro-brasileiro, sem que ele seja também usado como pretexto, nesse caso, para debates de problemas e demandas sociais. Se a necessidade fosse essa, exclusivamente, um outro texto, mesmo não literário, surtiria o mesmo efeito.

Nesse processo, é importante dizer, o equilíbrio e a lucidez são essenciais para que o texto literário afro-brasileiro ocupe o lugar que, de fato, é o seu. Nesse tocante, é emblemática a defesa feita por Proença Filho de que essa literatura deve ser entendida e confirmada enquanto arte literária. Assim, combate-se a ideia de uma literatura engajada desprovida de caráter artístico, o que funciona como discurso fortalecedor da discriminação e exclusão. No processo de letramento literário, portanto, a escola precisa ter o compromisso de apresentar a Literatura Afro-brasileira aos educandos e levá-los a estudá-la enquanto arte da palavra, sabendo-se que a desatenção a essa responsabilidade torna-se um sério problema. Consoante sinaliza Lajolo (2018), a escola tem sua parcela de responsabilidade na sacralização de obras como literárias ou não, haja vista a utilização do termo “clássico” com o qual ela faz referência a certas obras.

A utilização do termo, que assume conotação indicativa de qualidade, é capaz de formar no público que passa pelo ambiente escolar um juízo de valor. Pensar que, inicialmente, essa literatura clássica era aquela destinada à leitura feita pelas classes de educandos e considerar que tais leituras tornaram-se tão reconhecidas e valorizadas, faz com que se perceba a responsabilidade da escola ao selecionar os textos literários que utilizará em suas ações de promoção da leitura. Também nesse quesito o letramento patrocinado pelo texto literário afro-brasileiro age para mudança significativa no *status quo* de marginalização em que a escrita literária afro-brasileira está imersa. Isso, surge como resultado de uma mudança nas concepções dos indivíduos, negros ou não, a respeito do segmento populacional negro do país e de suas produções literárias e intelectuais.

Nesse processo, a transformação dos indivíduos é a meta e, ao mesmo tempo, estratégia maior para uma reestruturação das relações sociais. Portanto, é imperioso ponderar que o indivíduo está inserido numa tessitura constituída histórica, social e culturalmente, mas a ela não é passivo, podendo redimensionar os discursos, a partir de atitudes também ideológicas. Promover situação propícia para que o educando se compreenda sujeito discursivo (FERNANDES, 2008) ou, na expressão de Baccega (2007), “indivíduo/sujeito” é essencial e, nesse caso, a literatura é um instrumento potente, em que, através das palavras, as ideologias são colocadas. Como afirma a autora, “O discurso literário pode ser visto como apresentação, através da palavra, de um pensamento, de uma “visão de mundo do autor...” (BACCEGA, 2007,

p. 75). É essa visão de mundo afrodescendente que se busca resgatar por esse letramento na escola e que interferirá em outras visões de mundo, as dos educandos.

A propósito, a mundividência dos educandos não pode ser ignorada nas aulas nesse processo, afinal, é a partir da interação dela com os estudos através do texto que os saberes novos serão construídos. Nesse caso, o letramento deve trazer para a cena dos estudos o universo do estudante para que, nessa aproximação, as transformações aconteçam, seja para dissolução de conceitos prévios transtornados pela estereotipagem, seja para fortalecimento e/ou construção de identidades que se desvencilhem das marcas nefastas do racismo. Nessa lógica, tanto o sujeito que assimilou o senso de inferioridade como aquele que se entende em posição de superioridade pode ter sua percepção a respeito de si e de sua interação com a sociedade redirecionadas.

Nessa dinâmica, a expressão dos educandos é essencial e, para isso, além da oralidade, a escrita deve estar em ação. Esse processo serve ao desenvolvimento de habilidades cognitivas, à valorização do indivíduo, à construção das identidades, pois, na medida em que colocam “em público” seu universo, seus pontos de vista, reconstróem-se. É por essa expressão escrita que se pode observar o movimento feito pelo estudante dentro do contínuo do letramento. A leitura e a escrita literárias devem se coadunar na ação do letramento, como meio, inclusive, de abrir espaço a muitas vozes negras que ainda se encontram silenciadas e que têm a necessidade de autorrepresentar-se, autoprojetar-se. A atitude de ignorar a correlação dessas práticas seria, no mínimo, contraditória a qualquer que se proponha a fazer da aula de Literatura um espaço significativo, pois;

Na leitura e na escritura do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos... a palavra feita matéria na poesia são processos formativos (...) (COSSON, 2012, p. 17).

Sendo a literatura esse instrumento revelador do indivíduo, estimulador da expressão pessoal e, ainda, mobilizador, através de suas articulações discursivas, o educando pode exercitá-la pela escrita, afinal, não são apenas os escritores que já se reconhecem como tal que têm o aval para executar esse exercício. Muito pelo contrário, essa prática é vital na formação pessoal e intelectual dos indivíduos, em especial, no percurso de reflexões a respeito das demandas étnico-raciais, tendo a Literatura Afro-brasileira como referencial e agente fomentadora. Vê-se, ainda nesse ponto, mais uma razão pela qual a ausência dessa literatura

na sala de aula gera, naturalmente, um problema de representatividade e de estímulo, uma vez que essa expressão pessoal negra, que também se faz coletiva, é dificultada.

Para que seja libertadora e transformadora, a educação precisa atender à necessidade da inclusão dos saberes e culturas dos povos negros no processo educativo. Em conformidade com o pensamento de Freire (1987), entende-se que essa inclusão atua, seja para a emancipação dos afrodescendentes que passam a se perceber fora do círculo da inferioridade, seja para o esclarecimento dos que ocupam lugar de opressor por internalizarem a ideia de superioridade e praticam a inferiorização. Nesse processo, aqueles que se desvencilham, psicologicamente, do lugar de inferioridade que o sistema social tenta lhes impor atua para a desconstrução das estruturas que, subjetiva e objetivamente, apoiam a discriminação e suas consequências. Esse movimento, que é dinâmico e complexo, perpassa pela conscientização e criticidade suscitada pelo estudo do texto literário afro-brasileiro. Representativo das relações étnico-raciais, ele põe em evidência a natureza dos mecanismos que instauram essas relações.

Essa representatividade estabelecida pelo texto literário afro-brasileiro assume, ainda, grande importância por poder ser relacionada à preservação de uma memória histórica negra, essencial à constituição das identidades, também, no âmbito escolar. Afinal, lá as diferenças estão em contato constante e devem ser acolhidas e respeitadas, pois, só assim, as identidades dos grupos étnicos que convivem nesse espaço poderão ser construídas de modo minimamente saudável. A necessidade do estudo de especificidades dos afrodescendentes, portanto, diz respeito não apenas à população negra, mas a outros grupos étnicos, pois, como declara Munanga (2005, p. 18):

O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas.

O pensamento de Munanga evidencia o que é, muitas vezes, ignorado pela parcela do contingente populacional brasileiro defensora da ideia de que o racismo é um problema exclusivo da população negra, isso quando reconhecem sua existência. A realidade de que esse é um problema da coletividade de indivíduos do país torna ainda mais afinado o papel do letramento literário com o texto afro-brasileiro. Isso, porque ele passa a funcionar como manobra para alcançar essa coletividade a fim de trabalhar a desarticulação de mecanismos que interferiram ou interferem negativamente em seu psicológico, gerando a produção e/ou reprodução do racismo. Dessa forma, a emancipação humana vai além da elevação de um

segmento humano específico dentro da tessitura social, mas abrange os indivíduos de modo amplo, o que resulta na emancipação da própria sociedade.

A sociedade brasileira, enquanto espaço de relações étnico-raciais tensas e muito complexas, de acordo com a intelectual Nilma Lino Gomes, carece da cooperação do coletivo de pessoas que a constituem, para exercer a justiça social através da superação do racismo. Segundo a pesquisadora, esse é o caminho para “uma reeducação social e cultural dos brasileiros no trato com a diversidade, questionando e problematizando o mito da democracia racial” (GOMES, 2010, p. 102). Nesse sentido, o projeto é de superação da superficialidade dos direcionamentos em tom de campanha em favor do respeito e da tolerância para com o outro, que gere ou fortaleça a consciência do que politicamente é correto. Ações, assim, além de não garantirem mudança nos pontos de vista dos sujeitos, dão vazão a manobras demagógicas opressoras.

A esse respeito, a pesquisadora Florentina Souza traz um alerta, apontando o perigo de um falso combate ao desrespeito às diferenças. A professora declara que, “enquanto tema, a diferença está instalada hoje nas agendas nos vários campos do saber, no entanto, na prática das relações cotidianas, pessoais e institucionais, os estereótipos inferiorizantes continuam a ser os fundamentos estruturantes” (SOUZA, 2006, p. 129). A aproximação desses expedientes através do letramento efetuado por meio da Literatura Afro-brasileira atribui sentido ao processo, cujo foco é, também, a superação da superficialidade no trato das questões étnico-raciais. Patindo desse processo, surgem chances reais de alcançar a sociedade através dos indivíduos que nela multipliquem a prática combativa das desigualdades, tendo associados em sua conduta tanto o discurso quanto a prática do que se sabe ético e politicamente correto.

Tendo em vista que o texto literário interfere em nós, acessando nossos mecanismos psíquicos através da exposição às realidades por ele apresentadas, o trabalho bem articulado com a Literatura Afro-brasileira tem a capacidade de acionar naquele que a estuda a construção de saberes diversos. Esses saberes, que se formam a partir de uma relação dialógica entre o universo, a visão de mundo do educando e as representações constantes no texto, poderão reorientar a postura desses educandos no mundo, uma vez que refletirão criticamente a respeito dos lugares sociais que ocupam. Esse processo, então, concorre para que sejam habilitados a perceber como as diferenças se constituem e assumem feições de superioridade ou inferioridade a partir dos jogos das representações.

A proposta de letramento aqui esboçada compreende as diferenças como parte integrante da conjuntura social e dos sujeitos sociais e as toma como mote para reflexões mais profícuas que proporcione o fortalecimento identitário. Desse modo, os educandos, sobretudo

os negros que, por conta das tensões étnico-raciais, são vítimas de agressões constantes que desautorizam e estigmatizam suas identidades, estarão enredados num processo de emancipação humanístico-social. Nesse sentido, a proposição está vinculada ao comprometimento que os processos educativos das escolas brasileiras devem assumir para serem, de fato, espaços democráticos.

Aí, reside a urgência da inserção da literatura de autoras e autores negros no cotidiano da escola, a fim de que se instaure também nela, por meio de suas criações, um movimento contrário à invisibilização, estabelecendo-se, intencionalmente, um processo de autorrepresentação negra através da literatura. Esse é, também, um meio de empreender o conhecimento e reconhecimento da produção literária afrodescendente no seio da sociedade, buscando preservá-la na memória das pessoas que, de modo mais geral, pouco sabem a seu respeito, mesmo ela existindo e sendo numerosa.¹⁵ A promoção do amplo acesso à Literatura Afro-brasileira, com certeza, concorre para a transformação social, refutando práticas racistas e discriminatórias.

2.2.2 O estudo da poesia afro-brasileira na perspectiva da “escrevivência”

O século XX foi revelador de uma diversidade literária que demonstra movimentos de lutas pelo espaço do dizer, em que representações sociais distintas buscam a inserção de suas expressões literárias no universo da publicação, universo tradicionalmente excludente de tais vozes, por conta de suas origens sociais. Fazendo parte desses movimentos de luta e resistência, está a incursão da Literatura Afro-brasileira no cenário das produções artístico-literárias no Brasil que, como se sabe, representa um incômodo para o sistema invisibilizador das produções literárias de homens e mulheres negros. Nessa empreitada de conquista de espaços, alguns nomes têm rompido a tessitura que os quer segregados e suas produções surgido à vista, assumindo um papel de grande relevância no contexto contemporâneo da literatura produzida no país.

Nesse contexto das produções literárias afro-brasileiras contemporâneas insere-se a escritora Conceição Evaristo que, a partir da sua condição de mulher negra, utiliza a palavra artística e politicamente. A escritora produz uma poética que aborda a existência humana, destacando especificidades da população negra, cumprindo o que defende Silva (2017, p. 9) ao dizer que; “escritoras negras tomam o pertencimento étnico-racial como incursão, em um tipo

¹⁵ Duarte (2008, p. 14), diante do fato de a expressão negra existir e persistir ao longo dos séculos, questiona “o que restou desses escritos em nossa memória de país multiétnico e miscigenado”.

de literatura que traz abordagens sobre o problema da existência humana do sujeito negro incomuns no cenário da literatura nacional brasileira.” Nesse processo de representação da existência humana, o negro é projetado, posto em evidência, visto por si próprio e pelo outro, antes de qualquer coisa, como um ser humano, o que fomenta o combate às visões deturpadas que desfavorecem esse segmento. Como afirmou a própria Evaristo:

(...) Procuo escrever fugindo o mais possível de estereótipos... eu procuro trazer a humanidade dessas personagens e acho que esse texto, chegando em locais em que as pessoas são destituídas de suas humanidades, desde criança... esse texto, em que as personagens são apresentadas em sua humanidade, independente dos erros que essas personagens possam praticar ou não, independente da condição de vida que essas personagens vivem. (EVARISTO, 2019).¹⁶

A confessa intencionalidade da escritora de destacar a humanidade dos indivíduos denuncia um cruel processo de desfiguração ideológica da personalidade negra que tende a deixá-los à margem de um exercício efetivo da cidadania. Nesse sentido, o estudo de suas obras no âmbito da escola potencializa o processo educacional no sentido da afirmação de Freire (1996) de que, como experiência essencialmente humana, o processo educativo interfere no mundo, podendo cooperar para a destruição de ideologias dominantes. O comprometimento de sua escrita com um projeto emancipatório procura agir pela desconstrução dessa visão marginalizadora que distancia a figura negra dos traços essenciais de humanidade. Esse é um empreendimento que se mostra ousado, ao executar um movimento contrário aos preconceitos já instalados e naturalizados no ideário de uma sociedade, inclusive arraigado no imaginário do próprio indivíduo que, no jogo ideológico, é vítima da desumanização.

Nesse sentido, a escrita de Evaristo arquiteta um movimento potencialmente (re)educador, no sentido de desfazer velhas concepções discriminatórias que afetam a vida da população negra, instaurando uma visão contestadora dessas discriminações. Esse movimento, no entanto, precisa ser bem entendido, pois não pode ser confundido com legitimação de comportamentos condenados pela ética social. É preciso que se tenha a lucidez de que não se trata de avaliação ou julgamento dos comportamentos sociais, mas, antes disso, de descortinamento de estruturas construtoras de perfis sociais que, ao serem delineados, usurpam a humanidade daquele a quem é atribuído. Em suas produções, Evaristo engendra, justamente, trazer essa humanidade para o primeiro plano de percepção.

¹⁶ Trecho da entrevista concedida a Ruancela Oliveira dos Santos Souza, em 30 de julho de 2019, Cachoeira/Ba.

Essa intenção da representatividade evidente na obra da escritora e que externaliza o cunho político e emancipador de sua poética se traduz no conceito de “escrevivência” cunhado por ela dentro do seu fazer literário que busca o resgate das vivências. Estas subsidiam a escrita, revestindo-a de um significado que extrapola o campo da técnica artística e assume uma dimensão de representação do diferente que estabelece com as memórias, tradições, intenções e interações sociais da população negra uma relação visceral. A partir dessa constatação, como aponta Santos (2018, p. 29), “Percebe-se, então, que esse texto literário reivindica um lugar de enunciação (...)”. Nesse lugar, são postadas mostras das experiências negras que reorientam a leitura a seu respeito.

A partir dessa relação, Conceição Evaristo constrói uma poética que transita entre a característica historicista e a de invenção, em conformidade com o que postula Pereira (2010).¹⁷ Desta maneira, em seus poemas, encontra-se a articulação entre a evocação histórica, associando-a à atualidade, e a estética que inova na manipulação da linguagem para a obtenção de símbolos de significação que não se comprometem com os ícones estéticos consagrados pela crítica literária tradicional. Por meio dessa articulação, problematiza questões delicadas da sociedade, principalmente aquelas cujas raízes estão fincadas na história de exploração que, hegemonicamente, se impôs a grupos minoritários, como a população negra, e que insiste em manter as relações de desigualdade, até hoje, entre esses grupos e as elites do país.

Esse projeto de produção literária torna-se latente em diversas de suas obras e, para compreendê-lo em sua expressão poética, pode-se pensar na coletânea *Poemas da recordação e outros movimentos*, que demonstra sua característica estilística a partir do próprio título. Indica-se, através dele, tratar-se de produções que resgatam fatos do passado histórico, pela utilização do vocábulo “recordar”, mas que não se limitam a esse movimento de recordação. Nesse tocante, a expressão “outros movimentos” aponta para a compreensão de que essa ação de recordar está associada à inovação, e essa inovação se dá por meio, também, das articulações escritas.

Essa relação delinea-se ainda mais nitidamente nos próprios textos poéticos, surgindo como uma estampa emblemática no primeiro poema da coletânea intitulado de *Recordar é*

¹⁷ Em seu texto “Invenção e liberdade na poesia brasileira contemporânea”, Edmilson de Almeida Pereira apresenta e distingue duas tendências de estilo da poética afro-brasileira contemporânea; a tendência historicista e a tendência de invenção. Segundo o pesquisador, a tendência historicista busca relacionar a obra literária à realidade social, sendo veículo de críticas e protesto contra as desigualdades existentes na sociedade. Para isso, assume um “caráter documental, que privilegia o registro dos fatos e estimula o poeta a interpretá-los sob o ponto de vista dos grupos menos favorecidos.” (PEREIRA, 2010, p. 358-359). A tendência de invenção, por sua vez, “(...) consiste em perceber a poesia como um campo aberto às experimentações da (e na) linguagem, o que estreita os vínculos entre os traços verbal, sonoro e visual da linguagem na articulação poética.” (PEREIRA, 2010, p. 367).

preciso, que, inclusive, não é o primeiro por acaso. Ele indica um percurso na escrevivência construída pela escritora que se volta para as raízes a que se ligam as vivências da população afro-brasileira, tanto as mais anteriores quanto as da contemporaneidade. Por outro lado, é muito significativa a precisão com que o processo de escrita, a invenção, é apresentado como instrumento de insurreição que objetiva mudar perspectivas relacionadas à negritude brasileira. Esse é o caso do poema *Do fogo que em mim arde*, que contesta e combate a visão estereotipada que afeta, sobretudo, a mulher negra tida como ardente e voluptuosa. Assim, se vê em Evaristo (2017, p. 81):

Sim, eu trago o fogo (...)
 é chama voraz
 que derrete o bico de teu pincel
 incendiando até às cinzas
 O desejo-desenho que fazes de mim.

Sim, eu trago o fogo,
 o outro,
 e que molda a dura pena
 de minha escrita (...)
 e cunha a minha face
 na letra desenho
 do auto-retrato meu.

Nesse embate travado no desenvolvimento do poema, o “fogo” atribuído ao indivíduo negro, em especial à mulher negra, como forma de estereotipagem, tem sua significação pejorativa riscada e a palavra é reutilizada com outra conotação, revestida de uma carga semântica que desmonta e contesta o poder da representação inferiorizante, exercido pela branquitude contra o segmento negro. Assim, o “fogo” é apresentado como “chama voraz” que assume o poder, que tanto desmorona a inscrição estereotipada do sujeito negro. O “fogo” forjador da pena que possibilita, por meio da escrita e da capacidade intelectual, sua autoinscrição no universo social. Tem-se aí posto, de maneira contundente, um programa de escrita peculiar, pensado com fins muito evidentes de subverter o estado de coisas que põe em condição de fragilidade a dignidade dos afrodescendentes no Brasil.

No conceito de escrevivência, como aponta Cortês (2018), há uma definição que se aplica a escritas que têm impressas em si o desejo de representar as marcas de experiências étnico-raciais, de classe ou gênero. A noção de “escrevivência” representa, portanto, além do aspecto estético, um ato político de resistência, o que é vital, principalmente, para grupos desprestigiados socialmente, dos quais fazem parte inúmeros estudantes de escola pública no

Brasil. Essa realidade legitima e demonstra o valor de sua presença no processo educativo, ainda mais considerando que as populações que vivem relações desiguais de poder, vivem experiências adversas, produzem saberes profundos que Arroyo (2014, p. 14) chama de “saberes radicais.” Saberes que, por muito tempo, foram ignoradas no âmbito da educação formal no Brasil e que devem ser resgatados pedagogicamente em favor da revitalização das ações educativas que, cada vez mais, são questionadas e desafiadas pela multiplicidade de espaços de socialização e construção de saberes.

É dever e atitude inteligente da escola que deseja fazer uma educação emancipatória da pessoa humana aliar-se aos espaços de socialização e formação acessados pelos educandos que a frequentam. Desse modo, sendo a própria escola um espaço de socialização e de construção de conhecimentos, fortalece-se enquanto instituição formadora, ao passo que reconhece, agrega e torna mais significativos os espaços outros que são meios de socialização para os educandos. Essa iniciativa é essencial, dentre outros motivos, porque muitos desses sujeitos não têm consciência do caráter formador dessas relações por eles estabelecidas na sociedade. A necessidade é de que as pedagogias voltem o foco para os sujeitos da ação pedagógica, entendendo-os como indivíduos em processo de aprendizagem, mas, sobretudo, construtores desses aprendizados.

O estudo da poesia baseada na escrevivência, conforme projetada por Evaristo, proporciona a implementação de pedagogias dessa natureza na escola. Além de servir à apresentação e reflexão da história e condição social de modo mais amplo, destacando as experiências dos povos negros no tecido social, dá condição de que a ação pedagógica volte-se para as experiências particulares dos educandos, na relação com sua comunidade, sua família, amigos. A prática educativa, nesse sentido, acolhe o educando, enquanto sujeito de saberes e faz desse sujeito e dos seus saberes parte integrante das ações pedagógicas. Sabendo-se que esses saberes são formados das mais diversas formas de relacionamento com o social, com seu universo de tradições, de culturas, tais aspectos não poderão jamais ser ignorados.

Com essa postura, a escola, enquanto espaço de socialização e de construção de conhecimentos, reconhece outros espaços pertencentes ao universo de vida dos educandos como sendo também espaços de socialização e construção de saberes. A partir desse reconhecimento, ela promove a integração dos múltiplos saberes para a construção da aprendizagem. Compreende-se, então, que o estudo da poesia construída sob a égide da “escrevivência”, na escola, funciona como estimulador do exercício da descoberta do senso de si mesmo, da reflexão a respeito da própria história e propicia a expressão empoderada de

experiências individuais em seu trato com a pluralidade associada à construção de sua identidade.

Pensar, pois, com responsabilidade o ensino de poesia na escola é pensar, necessariamente, peculiaridades do público que se quer formar nesse processo. Em se pensando nessas classes desfavorecidas socialmente, especialmente nas populações negras, é preciso que se considere a tradicional negação do seu valor cultural, histórico no âmbito literário, a resistência quanto à legitimidade da expressão, sob sua própria leitura dos fatos, de suas vivências. É preciso ponderar que a literatura escrita e protagonizada por negros e negras representa uma luta, como diz Alexandre (2018, p. 32):

Essa literatura afro-brasileira é gestada em meio a um constante processo de negociação, que é ideológico e, por sua vez, busca o reconhecimento, a inserção e a legitimação da importância do negro e da sua cultura dentro do campo literário brasileiro. Trata-se de dar voz à escrita produzida pelos afro-brasileiros a partir de um ponto de vista interno em que o centro de referência seja a sua história, as suas identidades, a sua memória.

Fato é que existem muitas vozes no âmbito escolar que ainda ditam padrões e elegem literaturas dignas de serem apreciadas e estudadas pelos educandos que devem, no decorrer de suas vidas, levá-las como exemplo do que seja literatura. Essas vozes, na maioria das vezes, são representantes dos ideais e concepções dos segmentos dominadores brancos que, na relação dominador-dominado, sempre fez de tudo para se impor, gerando a invisibilização do outro. Outro que, inclusive, é dono de vozes outras que precisam, com urgência, ser resgatadas e consideradas pela escola.

2.2.3 Identidades, memórias e vivências negras num exercício de leitura e escrita

Diante das estruturas das desigualdades que constituem a nação brasileira, a prática de ensino é desafiada constantemente e precisa ser sensível para compreender os mecanismos geradores de tais desigualdades. Como evidencia Arroyo (2014), as estruturas das desigualdades são muito mais complexas do que aparentam ser pela máquina do Estado e pelas relações histórico-sociais. Estes tentam reduzir o problema, induzindo a sociedade à crença de que medidas que buscam a igualdade em nível de suprimento de necessidades seriam suficientes para fazer aquele que foi posto no lugar de desigual assumir plenamente a condição de igual. No entanto, o desafio dos grupos populares, e nele está a população negra, é resistir e vencer

uma estrutura profunda que os atinge nas construções ideológicas que os coloca em lugar de inferioridade.

Essa empreitada torna-se complexa, uma vez que, para haver a superação dessas estruturas, os indivíduos inferiorizados necessitam romper barreiras que subjazem aos problemas mais aparentes e afetam o psicológico. Não se trata, portanto, de suprir apenas necessidades materiais, essas representam apenas uma das faces do problema. Sabe-se que a juventude negra brasileira sofre preconceitos, violências, que tem a vida constantemente em risco, não goza das melhores condições de moradia, de assistência à saúde e acesso à educação. No entanto, mais que conquistar todas essas coisas, antes mesmo de conseguir o respeito do outro, a garantia de andar nas ruas em segurança, moradia digna ou o acesso à saúde e educação de qualidade, essa juventude precisa empreender, como declara Munanga (2019, p. 39), uma “reconquista de si e de uma dignidade autônoma.” Essa ação torna-se um requisito, sem o qual o ideal de emancipação do cidadão negro em sua integralidade é inviável.

Um sério fator dificultador dessa questão é que as interfaces do problema cooperam mutuamente para sua manutenção. Por um lado, o cenário de desprestígio e desfavor que envolve a vivência dos negros e negras exerce poder de persuasão, no sentido de desestimulá-los da crença em si, de fazê-los, pela revolta ou acomodação, sentirem-se impotentes. Por outro lado, o abalo psicológico que essas condições geram potencializa o sentimento de inferioridade e neutraliza qualquer esforço de luta que esses sujeitos possam travar em busca de direitos, afinal passa a povoar seu imaginário a naturalização da negação e a sensação de demérito. Toda essa situação, conforme indica Fanon (2008, p. 66), desnuda as causas de haver, “no homem de cor uma tentativa de fugir à sua individualidade, de aniquilar seu estar-aqui”. Esse fenômeno materializa-se de maneiras diversas e perversas, como um reflexo da alienação e desmoralização que o homem e a mulher negros sofrem pela desconfiguração identitária imposta pela sociedade racista.

De acordo com Hall (2019), o sujeito está em constante interação com a sociedade e as identidades que nela se manifestam, estabelecendo entre elas e seu próprio ser uma interação que resulta na construção de sua identidade. Esta surge permeada de influências de outras identidades que atuam para constituírem esse indivíduo, ajustando-o ao âmbito social em que está inserido. Se, em algum contexto, traços identitários de um grupo étnico específico são suprimidos, rechaçados ou desqualificados socialmente, esse processo de construção das identidades fica prejudicado, sobretudo para aquele que se tornou alvo de rejeição perpetrada pelo racismo.

Os resultados desse processo são os mais negativos que se possa pensar, sendo imensuráveis objetivamente e atingindo, desde muito cedo, a infância e juventude negras. Estes grupos, como bem indica Souza (2006), cercados por conotações semânticas negativas a respeito do que é ser negro, são forçados a optar pela aceitação da depreciação e desejar o branqueamento ou questionar as colocações negativas e resisti-las. Entretanto, quando se pensa que essas pessoas estão em processo de formação e que não dispõem de contra-argumentos que resistam às perversas classificações, logo se percebe como é difícil não se submeterem, sob a coerção psicológica, à depreciação.

A verdade é que muitos daqueles que são coagidos a negar sua individualidade passam a se entender negro/a em conformidade com as caricaturas forjadas sobre sua personalidade e acabam acomodando-se a elas. Os riscos, nesse sentido, são muitos, inclusive, o de adesão às práticas ética, social e moralmente reprováveis, o que, alimenta um ciclo fortalecedor o discurso opressor que se utiliza da situação para apresentar à sociedade “provas” do caráter corrompido do povo negro. Outros, não se conformando às projeções distorcidas de sua personalidade, passam a assimilar as características dos grupos dominantes brancos numa tentativa de inserção e aceitação social. Como afirma Candido (2017, p. 237):

(...) no momento em que vencem a barreira do preconceito eles são automaticamente *promovidos* a brancos, isto é, tornam-se um dos muitos brancos convencionais que somos tantos de nós e, portanto, se veem compelidos a renegar a sua realidade para assumir uma conceituação postiza de favor que importa a aceitar a mutilação do ser.

O que Antonio Candido considera vencer a barreira do preconceito, na verdade, não passa de uma camuflagem que disfarça a estrutura que fundamenta a sociedade brasileira, dando mostras da dissimulação e hipocrisia que a mantém. De todo modo, o que se nota é mais uma versão da cruel anulação da humanidade negra que aponta a urgência de ações que detenham os processos de preconceito e discriminação que se instauram na sociedade. Nesse tocante, a educação surge como possibilidade para a mudança, pois, conforme sinaliza Munanga (2005, p. 19), ela “é capaz de oferecer tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos que foram introjetados neles pela cultura racista na qual foram socializados”. Desse modo, torna-se incontestável a responsabilidade da escola de buscar estratégias para combater todo tipo de discriminação que ameace as idiosincrasias tanto dos sujeitos, individualmente, como de grupos específicos.

Para que, por meio da educação, seja possível esse combate, é importante que a escola conheça sobre as causas, o *modus operandi* das manobras racistas que atacam a identidade negra. Uma vez compreendendo que “(...) A constante estereotipização da população negra marcou manifestações de consciência com um forte ideal de branqueamento, naturalizando os ideais racistas, pregando um ideal de mestiçagem enquanto modelo identitário” (SANTOS, 2018, p. 26) e detectando as armas usadas para a imposição dessa estereotipia, a escola poderá orientar o fazer pedagógico para superá-las. Poderá eleger instrumentos estratégicos que possam proporcionar resultados satisfatórios nessa desafiadora tarefa.

Quanto a esses instrumentos, é coerente dizer que, quando são pensados e forjados por quem de perto conhece bem o problema, por quem experimentou suas consequências, geralmente, apresentam grande potencial de combate, uma vez que são direcionados ao cerne da questão. Assim, se pela força do racismo é suscitada uma “consciência com forte ideal de branqueamento”, pela força das produções literárias de homens e mulheres negras, como destaca Santos (2018), pode ser formada uma consciência negra que oportunize essa parcela da sociedade a assumir e viver suas identidades, sem se submeter à violência da autoanulação. Diante disso, torna-se perceptível o quanto não é gratuita a eleição das literaturas que chegam, quando chegam, às escolas para compor seu acervo.

Como é denunciado por Fonseca (2006, p. 12), “(...) o poder de escolha está nas mãos de grupos sociais privilegiados e/ou especialistas — os críticos. São eles que acabam por decidir que autores devem ser lidos e que textos devem fazer parte dos programas escolares de literatura.” Obviamente, não há interesse nas classes privilegiadas de que a Literatura Afro-brasileira se dissemine pelo espaço escolar, que os jovens estudantes tenha amplo acesso a ela, muito menos que seja utilizada pedagogicamente para a formação cidadã no âmbito da escola. Afinal, ali estão representadas vozes desalienantes que resgatam elementos da cultura e da memória dos afrodescendentes, capazes de despertá-los para a realidade de suas próprias identidades, do seu valor e dos seus direitos.

Sabendo-se de tais embates, travados nos espaços das projeções literárias, e da existência de movimentos estratégicos em prol de legitimação da expressão e valorização negra, surge como um imperativo a preparação, formação de leitores e escritores pertencentes a esse grupo étnico-social. Urge provocar os jovens estudantes para o universo de leitura e escrita e, nesse processo, buscar o que povoa seu próprio universo, suas histórias, suas identidades, como elementos motivadores, matéria-prima para o fazer literário. O processo de leitura e escrita de textos poéticos afro-brasileiros, nessa perspectiva, busca traçar um

movimento de autoconhecimento, num exercício de compreensão do próprio mundo e de sua relação com fatores da tessitura histórico-social.

Nessa investida, a poética afro-brasileira utiliza a tática do resgate da memória, seja individual ou coletivamente, como fio condutor para a ativação do orgulho de ser negro. Essa memória assume, então, um lugar de disputa, pois fatos relativos a ela são apagados ou adulterados através de manobras que envolvem o já mencionado poder de representação, o poder de contar a história, por exemplo. Assim, essa situação pode gerar conflitos entre grupos, a partir do embate e disputa entre memórias que se fazem discordantes e divididas, conforme demonstra Portelli (2006), ao analisar o massacre de Civitella, na Itália.¹⁸ Isso causa uma grande insatisfação e indignação nos grupos que não detêm o poder no jogo das representações. Estes se sentem extremamente violentados, podendo os conflitos eclodirem na esfera social em forma de problema coletivo.

No caso específico da memória afrodescendente, muitas manobras têm sido feitas pelas elites que, historicamente, tiveram o poder de narrar a história oficial, dando-lhe as feições que mais convinham a seus interesses. Assim, semelhantemente ao ocorrido em Civitella, muitos acontecimentos marcantes na história, envolvendo os povos negros que protagonizaram ações de resistência, têm sido apresentados de forma deturpada ou a partir de narrativas insuficientes, superficiais. Esse é o caso, por exemplo, da Revolta dos Malês,¹⁹ ocorrida na capital da Bahia em 1835, articulada por africanos mulçumanos escravizados, que confrontavam o sistema opressor, marcado pela exploração característica do período da escravidão no Brasil. Dada a intrepidez da ação empreendida, não é do interesse dos grupos dominantes explicá-la, muito menos permitir que ela seja interpretada como demonstração de força, inteligência, prova da falácia da subserviência dos povos negros.

¹⁸ Alessandro Portelli, em seu texto “O massacre de Civitella Vai di Chiana (Toscana, 29 de junho de 1944): mito e política, luto e senso comum” analisa o evento ocorrido durante a Segunda Guerra Mundial, em que soldados alemães, em retaliação pela morte de três homens de seu exército por componentes da resistência italiana, matam 115 homens de Civitella Vai di Chiana, uma cidadezinha italiana. Como resultado do acontecimento que marcou a vida daquela cidade, surgiram memórias contrastantes. De um lado, a memória oficial celebra o episódio, elevando à posição de mártir os homens mortos. Contrariando, contudo, essa visão, a população de Civitella, sobretudo os familiares daqueles que foram mortos, rejeitam essa versão dos fatos, denunciando a culpa dos membros da resistência que com uma ação imprudente, teria provocado o dano de tantos homens daquela localidade. Tudo isso, instaurou uma divisão da memória.

¹⁹ O historiador João José Reis em seu livro *Rebelião escrava no Brasil: a história do levante dos Malês em 1835*, faz uma profunda abordagem sobre a revolta arquitetada por sujeitos negros africanos de origem mulçumana na Bahia na década de 1830, período de intensa revolta, sobretudo no Recôncavo. Por sua narrativa, torna-se evidente a força e articulação negra que abalaram os ânimos da população local e nacional, disseminando o medo, principalmente, entre os proprietários de escravizados. A revolta é caracterizada por Reis como um movimento político que intencionava a tomada do poder na Bahia. Essa revolta e todo o contexto de insurreições do início do século XIX demonstram um pouco das constantes ações de luta e resistência da população negra no Brasil, a despeito de essas ações estarem, constantemente, no centro de tensões de disputas narrativas e sofrerem investidas de apagamento por parte de grupos dominantes. Ver Reis (1986); (1989); (1992).

Assim, foram sendo construídas as rotulações de subserviência, da irrelevância cultural, da improdutividade intelectual, a desqualificação das experiências negras e deformação do seu perfil, associando-o àquilo que é negativo, reprovável e até criminoso. Com tudo isso, foi-se criando a caricatura inferiorizada do negro no país, adulterando-se e apagando-se suas memórias, intentando-se instaurar o desconhecimento nos próprios afrodescendentes de suas histórias que, desprezadas pelas narrativas oficiais, ficaram, em boa medida, circunscritas à oralidade. O objetivo e, infelizmente, resultado desses eventos é a perversa situação de incorporação da referida caricatura pela população negra.

Potencialmente combativa, a poética da “escrevivência” torna-se espaço onde vozes e memórias da população negra são requeridas e postas em evidência, questionando e desestruturando as memórias que se impuseram, sob a outorga do caráter oficial, no seio da sociedade como legítimas. Dessa forma, pelo acesso e apropriação dessa escrita, as gerações mais jovens que são, estrategicamente, distanciadas das suas memórias podem resgatá-las, o que faz parte do movimento de construção das identidades, como indica Pollak (1992, p. 204), ao afirmar que:

Podemos portando dizer que a memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual como coletiva, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si.

Vê-se que a memória está ligada à construção da identidade e continuidade dos grupos, assim, diante disso, como é mostrado por Halbwachs (1990), o senso de pertencer a um grupo é importante para a reconstituição da memória. Para negros e negras no Brasil, esse sentimento de pertença a seu grupo étnico é necessário para a representação das memórias dos afrodescendentes, sendo que estas se consolidam nas vivências e experiências compartilhadas entre si. Esse compartilhamento pode ocorrer na escola através da motivação pelo estudo da Literatura Afro-brasileira que reúne tantas dessas experiências e torna-se mote para a percepção e o diálogo do educando com essas memórias que se encontram, em muitos casos, bem perto dele, nas relações e tradições de família e da comunidade onde vivem, relações externas à escola.

De acordo com Pollak (1989), são memórias que, aparentemente esquecidas por não poderem ecoar pelos meios oficiais de veiculação da história, mantêm-se vivas, silenciadas, muitas vezes, por não serem acolhidas, por não encontrarem a atenção de que necessitam para sua expansão e perpetuação. Levando em conta essa realidade e sabendo que a memória

relaciona-se com “tentativas mais ou menos conscientes de definir e reforçar sentimentos de pertencimento e fronteiras sociais” (POLLAK, 1989, p. 9), a busca por ouvir, por conhecer histórias e experiências de sujeitos mais velhos presentes no círculo de convívio dos educandos cumpre o papel de forjar ou intensificar o senso de pertencimento de ambas as partes. Contribui, portanto, para a manutenção das memórias e, por consequência, para o fortalecimento identitário desses pares sociais.

Essas relações e experiências são introduzidas pela “escrevivência” no processo de ensino, num respeito à leitura de mundo que potencializa a leitura da palavra, conforme a perspectiva de Freire (2006). Dessa maneira, as práticas de leitura e de escrita poética na escola fazem do cenário educacional, no âmbito escolar, um lugar de valorização do sujeito e de ativa construção e reconstrução de conhecimentos, impulsionando a representação das memórias e a dinâmica construção de identidades. Assim, quando o jovem educando lê, interpreta, discute, escreve e apresenta suas construções, seja pelo posicionamento oral, seja por sua produção escrita, traz para um nível mais profundo de consciência as reflexões sobre o lugar que ocupa.

Se pela leitura os educandos já acessam um universo que os faz descobrir mais o mundo e as relações nele estabelecidas, por meio da escrita, em especial a escrita poética, eles desbravam o território de auto-reconhecimento e autorrepresentação. Todo esse dinamismo opera para a formação da autonomia nesse educando. O resultado desse processo materializa o que afirma Fonseca (2006), ao evidenciar que poemas como os de Evaristo e de outros/as autores/as negros/as evocam, além de uma construção de identidade, a memória como programa de resistência. Resistência contra os danos do processo de exclusão da população negra. Isso revela o cunho social assumido por essas produções.

Os escritos dos educandos, sob o foco da “escrevivência”, possuem uma grande riqueza, pois podem agregar vivências, memórias e identidades, numa ação de valorização dos indivíduos. Além desse fenômeno, e por meio dele, representam um salto também nas habilidades cognitivas de escrita e leitura, como consequência da apropriação do texto literário. Tais produções são resultado de um processo de ensino-aprendizagem que preza pela atenção à diversidade e, por isso, oportuniza o educando a aprender e formar-se a partir da relação com o diferente. Aliada ao processo de produção literária dos estudantes, a apreciação dessas produções, bem como seu reconhecimento agem como sinônimo de valorização da pessoa humana. Esse processo de construção vai daquilo que se vê como resultado no papel à construção de si enquanto cidadão.

Conforme sinaliza Evaristo (2007), através da leitura e da escrita, os sujeitos apreendem o mundo e se autoinscrevem nele. Essas duas atividades são extremamente importantes para a

vida humana em sociedade e devem, portanto, ser promovidas pela escola. Enquanto instituição social formadora, ela tem o dever de preparar os indivíduos para compreender as relações sociais estabelecidas, bem como prepará-los para o exercício da cidadania, sabendo lidar com essas relações. Nesse sentido, o exercício da leitura literária e da escrita com base na poética da “escrevivência” nas aulas de Língua Portuguesa e Literatura deve tornar-se um instrumento de emancipação dos educandos.

3 RECORDAÇÃO, REFLEXÃO E AUTORREPRESENTAÇÃO: A “ESCREVIVÊNCIA” NA POESIA DE CONCEIÇÃO EVARISTO COMO ESTRATÉGIA PARA O ENSINO DE LITERATURA

Conforme se tem mostrado aqui, a produção literária da escritora Conceição Evaristo reforça na cena da literatura nacional uma escrita afro-brasileira calcada nas experiências da população negra. Se a literatura tem o poder de expressar o mundo, é necessário que esse mundo não esteja restrito a um único segmento étnico, representado por discursos eurocêntricos, nos quais, boa parte da população estudantil brasileira não se reconhecerá. É preciso que esse mundo seja também o negro e que, nesse universo literário, os educandos em processo de letramento tenham acesso a obras que lhes possibilite a consolidação de uma formação humana baseada no conhecimento e reflexão de sua própria história, tanto coletiva quanto individual.

Para esse empreendimento, o processo de recordação engendrado na poética de Evaristo através do resgate de memórias é importantíssimo, sobremaneira para as populações afrodescendentes que, historicamente, têm sido vítimas de manobras de apagamento e estereotipização identitária. Neste caso, a evocação das recordações acontece como projeto para a construção de algo novo, recorda-se para fins específicos de mudança social. A proposta deste trabalho ganha relevância, pois, o exercício da leitura e da escrita, a partir dessa poesia afro-brasileira, proporcionará aos educandos um processo de autoconhecimento em relação à importância da identidade afro-brasileira. Além disso, pela apropriação de eventos históricos elucidativos da condição do negro na tessitura da sociedade brasileira, será exercitada a competência discursiva dos educandos e promovido o fortalecimento identitário.

Foi a partir desse exercício de escrita que a autora negra, Conceição Evaristo, cunhou o conceito de “escrevivência” com o qual singulariza sua produção literária. Neste trabalho, o conceito é utilizado como uma possibilidade de investigação adequada à prática literária, motivando os educandos para leituras e criações poéticas na sala de aula, tendo como mote a potencialidade literária de representar as experiências vividas. Assim, serão levadas em conta as vivências cotidianas que se relacionem com o universo cultural do educando e as relações que desenvolvem na sociedade, de modo a valorizar sua identidade e contextualizar as atividades, criando um ambiente propício ao letramento literário.

Sendo as experiências pessoais e coletivas da população negra marcadas na Literatura Afro-brasileira através da “escrevivência”, a relação dos educandos com essa literatura viabilizará o autoconhecimento e a percepção de como suas vidas estão atreladas à estrutura histórica e social. Essa percepção, por seu turno, proporcionará uma relação diferente do

educando com sua própria história, suas próprias experiências e suas vozes, que passarão a ser entendidas como instrumento de luta cotidiana. Isso será motivação para um envolvimento mais intenso, tanto com a Literatura Afro-brasileira, de modo geral, quanto com a leitura e escrita que lhes possibilitarão a utilização da palavra como meio de expressar-se. Assim, estarão melhor instrumentalizados para atuarem, enquanto cidadãos, na construção de uma sociedade mais igualitária, onde se autoinscreverão pela prática da leitura e da escrita que valorizam suas vivências.

3.1 A situação que pede transformação

As dificuldades de leitura e de escrita persistem ainda na vida de muitas crianças, adolescentes e jovens estudantes brasileiros. Muitos são os fatores que contribuem para essa situação, dentre eles, está a ausência ou deficiência da leitura literária nas escolas e o negligenciamento de práticas de letramento que valorizem os saberes e experiências sociais do público envolvido no processo de aprendizagem. Nesse quesito, é possível destacar que, historicamente, nas escolas brasileiras, as ações pedagógicas não têm sido pautadas na diversidade étnico-racial, cultural e social que marca a população do país. Em decorrência disso, a Literatura Afro-brasileira, muitas vezes, está ausente da prática pedagógica nas escolas desta nação composta majoritariamente por afrodescendentes.²⁰

A falta de engajamento das instituições escolares em trabalhar as questões étnico-raciais, aliada à falta de informação e preparo de muitos/as educadores/as para trabalhar a temática em suas salas de aula torna-se impedimento para um efetivo trabalho com a Literatura Afro-brasileira. Essa situação, além de desrespeitar o que estabelecem as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 que destacam as aulas de Literatura como espaço para o estudo da história e culturas afro-brasileiras e indígenas, geram um prejuízo incalculável na formação do educando. Isso, porque é a partir dessa negligência que invisibilização da memória histórica da população negra vai sendo perpetuada, o que representa, de modo geral, o não reconhecimento das contribuições desse grupo étnico para a constituição da identidade da nação.

De modo particular, para os educandos negros, as consequências desse processo são ainda mais devastadoras, pois interferem diretamente na sua formação identitária, política e cidadã. Assim, o prejuízo causado pela ausência da Literatura Afro-brasileira é amplo e atinge a sociedade como um todo. Mesmo assim, o que ainda se vê é a insistência em muitas instâncias

²⁰ Conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população negra brasileira, pretos e pardos, no ano de 2015, somava 53,9% do total de habitantes do país.

em ignorar a necessidade de sua inserção no cotidiano de aprendizagens dos educandos brasileiros. Casos há em que essas instâncias, quando se dizem preocupadas com essa causa, tratam-na de modo superficial em nítida demonstração de descaso. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um exemplo de como à questão não é dada a atenção devida, pois ao deliberar a respeito do que se deve compor o ensino do campo artístico literário no Ensino Médio, o documento estabelece:

No Ensino Médio, devem ser introduzidas para fruição e conhecimento, ao lado da literatura africana, afro-brasileira, indígena e da literatura contemporânea, obras da tradição literária brasileira e de língua portuguesa, de um modo mais sistematizado, em que sejam aprofundadas as relações com os períodos históricos, artísticos e culturais. Essa tradição, em geral, é constituída por textos clássicos, que se perfilaram como canônicos – obras que, em sua trajetória até a recepção contemporânea, mantiveram-se reiteradamente legitimadas como elemento expressivo de suas épocas. (BRASIL, 2017, p. 513).

Observa-se que, apesar de incluir no âmbito de estudos literários a literatura contemporânea, indígena e afro-brasileira, recai sobre as produções literárias canônicas, dentre elas a portuguesa, um significativo destaque, o que demonstra a persistência de valorização de epistemologias hegemônicas nos currículos que necessitam ser, cada vez mais, descolonizados. Esse tom de enaltecimento de tais produções persiste no texto do documento como forma de incentivo à sua abordagem sistemática. Como apelo, é destacado o valor de sua linguagem, apontada como capaz de alargar o repertório linguístico dos jovens. Paira nessas apresentações a ideia de linguagem mais rica e criativa atrelada às obras clássicas, o que, subjetivamente, deprecia a Literatura Afro-brasileira e seus pares, destacando delas apenas o significado cultural, não reconhecendo, portanto, o valor artístico dessas produções.

Essa situação merece atenção, uma vez que a BNCC é documento de caráter normativo que estabelece a base comum a todos os educandos da Educação Básica do país. Se ela não inclui a Literatura Afro-brasileira como tópico fundamental para a formação desses jovens e adolescentes, contribui para seu esquecimento nas escolas ou para sua abordagem superficial, descaracterizada e caricata. Seguindo dessa maneira, os educandos estarão privados do acesso e estudo significativo de textos que fazem parte da constituição literária do país. Diante desse fato, a ação pedagógica é essencial para que haja uma abordagem coerente e bem planejada dessa literatura que possibilite aos educandos experimentarem seu valor literário para desenvolvimento intelectual, pessoal e humano.

Com efeito, considerando o valor legal da BNCC, o caminho para a mudança na maneira de apresentação e recepção da Literatura Afro-brasileira no ambiente escolar é tomar o que nela aparece de modo superficial e tímido a esse respeito e aprofundar, dando ao estudo outras feições. O estudo do texto poético, que no documento é reconhecido como um meio de aprimoramento das habilidades linguísticas com potencial para proporcionar o processo de autoconhecimento, torna-se uma estratégia de intervenção que assume variadas funções. O estudo da poética afro-brasileira nas aulas de Língua Portuguesa e/ou Literatura, então, além de combater sua secundarização nesse espaço, evidencia o caráter estético e político dessas obras. Dessa maneira, contribui, através da representatividade afrodescendente no campo artístico-literário, para a desestruturação do racismo na sociedade brasileira.

A notabilidade das proposições relativas ao ensino de Literatura Afro-brasileira na Educação Básica apresentadas neste trabalho, portanto, tem um caráter pedagógico e explicitamente social. Este último, justifica-se de modo mais amplo pela condição histórico-social do país, mas, de modo bem específico, sustenta-se pelas características peculiares que marcam singularmente a população a que pertencem os estudantes envolvidos na pesquisa que motivam as propostas didáticas aqui apresentadas. Pensar o município de Cachoeira, no Recôncavo da Bahia é, inevitavelmente, considerar sua história erigida no contexto do sistema colonial e durante o Brasil Império, onde se destacou, entre outras coisas, na produção fumageira e açucareira. Para o desenvolvimento dessas atividades, a região abrigou, durante os séculos XVIII e XIX, um expressivo contingente de pessoas negras escravizadas, livres e libertas que, com seu trabalho, contribuíram para a dinâmica econômica e social no território cachoeirano àquela época.²¹

A despeito dessa participação negra na movimentação socioeconômica, tanto do município de Cachoeira como da capital e da nação, esse foi um período em que a população afrodescendente esteve no centro de muitas tensões relacionadas à questão educacional. Desde o período imperial, a presença negra nas escolas públicas foi alvo de insatisfação por parte das classes dominantes da sociedade que, diga-se de passagem, intencionavam monopolizar a utilização dos serviços de ensino público. Posteriormente, já instaurada a república, no período do pós-abolição, o cenário educacional público brasileiro seguiu marcado por um ensino elitizado e branqueado que, em muitas ocasiões, inflava os ânimos dos que se viam, de alguma

²¹ Os historiadores Walter Fraga Filho (2006) e Jacó Souza (2010) discutem a respeito da intensa utilização da mão de obra negra escravizada na região do Recôncavo da Bahia. Demonstram a existência de significativa quantidade de negros e negras livres e libertos que compunham o contingente populacional de Cachoeira nos anos finais da escravidão.

maneira, prejudicados pelas manobras desse sistema tão seletivo, caracterizado pela discriminação e exclusão.²²

Nessa direção, conforme mostra Veiga (2016), a escola passou a sediar conflitos e ser espaço onde as manifestações racistas impunham-se por vetores diversos, inclusive pela ação do/a professor/a. Assim, contraditoriamente, essa instituição dava sua contribuição para a consolidação de uma conjuntura de desigualdades, ancorada nas relações de raça e classe social. Toda essa situação contribuiu para um quadro dificultador do percurso formativo escolar das pessoas negras. Esse contexto conflituoso, a negação e hostilização das idiossincrasias dessa população e o tratamento diferente a ela dispensado dentro do ambiente da escola gestaram um lamentável cenário de evasão escolar, marginalização. Eram altos os índices de analfabetismo entre a população negra, situação cujos reflexos são sentidos até hoje na sociedade brasileira.

O passar dos anos não fez com que a problemática racial fosse sanada no âmbito da educação formal, assim como não o fez em tantas outras instituições do país. Apesar de ter havido mudanças na promoção da educação no Brasil, sobretudo a partir da democratização do ensino, na década de 1980, muitos problemas relacionados ao tratamento da diversidade nas salas de aula persistem. Pensando, especificamente, na presença negra nesse espaço, destaca-se a problemática relacionada à leitura dos elementos constitutivos das identidades dos educandos, as particularidades de suas tradições, de suas culturas, de sua estética, entre tantos outros aspectos. Uma interpretação equivocada desses elementos, principalmente quando partindo do/a educador/a, torna-se uma ameaça à valorização e ao respeito devidos à população negra e ao seu direito à formação plena.

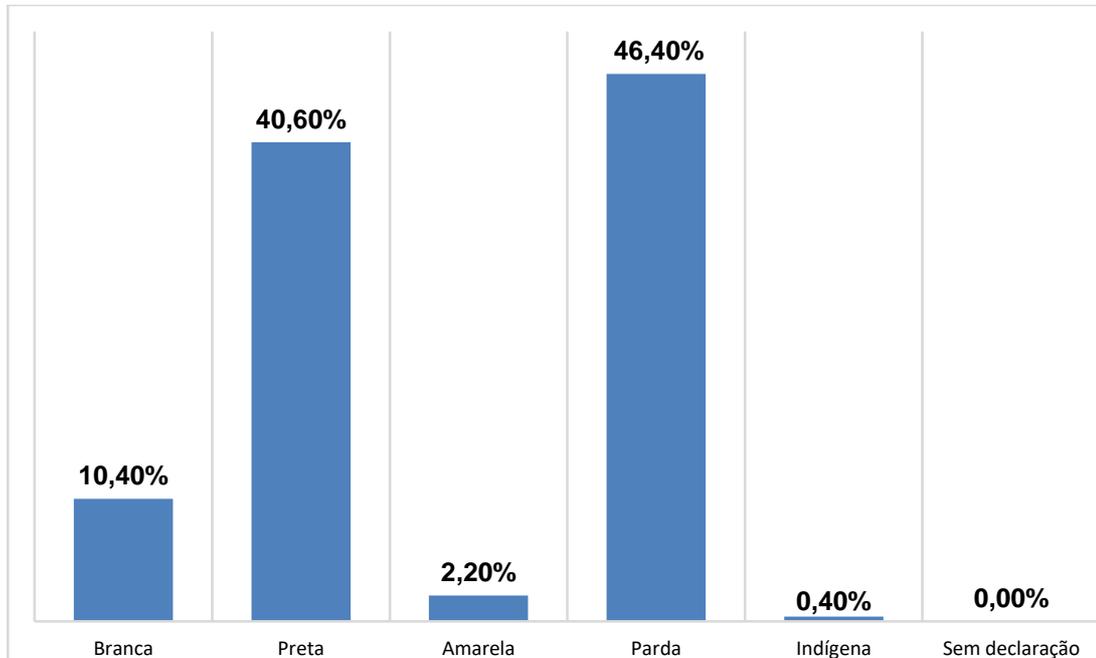
Passados mais de cem anos desde a abolição, Cachoeira mantém um perfil populacional majoritariamente negro, assemelhando-se à realidade do Estado da Bahia como um todo.²³ Segundo o censo de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), dos 32.026 habitantes do município de Cachoeira, 27.874 são autodeclarados negros (pretos e pardos),

²² A pesquisadora Cynthia Greive Veiga, em seu artigo “Promiscuidade de cores e classes: tensões decorrentes da presença de crianças negras na história da escola pública brasileira”, discorre a respeito da inserção de crianças negras, pobres, no sistema educacional brasileiro, mostrando os traços caracterizadores desse processo no período imperial e nos anos posteriores à extinção da escravidão. Ela aponta um contexto tenso em que as escolas públicas, apesar de serem destinadas a receber, também, as classes menos favorecidas da sociedade, tornam-se espaço de embates por conta de preconceitos e reclamações mútuas. Se de um lado dirigentes das escolas, professores/as e estudantes não negros enxergavam os estudantes negros como inferiores e queixavam-se do seu comportamento, por outro lado, a população, inclusive pais de meninos e meninas negros, acusavam o sistema educacional de ser preconceituoso e fazer acepção entre os alunos negros e brancos, dando a estes últimos tratamento e atenção especiais. As acusações afirmavam, inclusive, que eram dadas às crianças não negras instruções necessárias ao seu êxito escolar, enquanto o mesmo não ocorria com as crianças negras.

²³ De acordo com os dados de 2010 do IBGE, a população baiana soma 14.016.906 pessoas, sendo 10.690.306 desse quantitativo de pessoas autodeclaradas negras. Ver <https://sidra.ibge.gov.br/Tabela/3175>.

somando 87% da população, conforme se vê no gráfico seguinte. O índice de negros residentes no município cachoeirano é tão expressivo que supera, em porcentagem, o índice da cidade de Salvador, capital do Estado.²⁴

Figura 1 - Gráfico do percentual da população residente em Cachoeira por cor ou raça



Fonte: IBGE – Censo demográfico 2010.

Esse perfil étnico-racial de Cachoeira, com certeza, é significativo e não se pode existir uma educação coerente no âmbito desse espaço sem pensar um programa de ensino que atente para esse aspecto. Naturalmente, muitos são os educandos negros e negras que frequentam as escolas espalhadas pelo município. Outro fator relevante dessa população estudantil é o fato de muitos desses sujeitos serem oriundos de comunidades remanescentes de quilombo. Dentro do território do Recôncavo da Bahia, onde existem trinta e nove comunidades quilombolas certificadas pela Fundação Cultural Palmares, Cachoeira reúne dezesseis dessas comunidades tradicionais.²⁵ O Colégio Estadual da Cachoeira, espaço alvo deste trabalho, recebe estudantes provenientes de cinco dessas comunidades, sendo elas Calolé, Imbiara, Tombo, Guaíba e Tabuleiro da Vitória.

²⁴ Para acesso aos dados, ver <https://informacoesdobrasil.com.br/dados/bahia/cachoeira/sintese/>.

²⁵ De acordo com os dados de 2019 da Fundação Cultural Palmares, são pertencentes ao município de Cachoeira as comunidades quilombolas: Caonge, Dendê, Engenho da Ponte, Engenho da Praia, Kalemba, Caimbongo, Calolé, Imbiara, Tombo, Engenho da Vitória, Engenho Novo, São Francisco do Paraguaçu, São Tiago do Iguape, Guaíba, Engenho da Cruz e Tabuleiro da Vitória. Ver *Certificação Quilombola*. Fundação Cultural Palmares, http://www.palmares.gov.br/?page_id=37551. Acesso em 14 de fevereiro de 2020.

As salas de aula refletem, assim, essa intensa presença negra e tornam-se espaço de grande diversidade e contato de experiências históricas, culturais, religiosas, e tantas outras, distintas. Diante dessa realidade e sabendo-se das demandas relacionadas à população negra na sociedade brasileira, fica evidente a necessidade de uma atenção especial a essa questão nos espaços de formação escolar do município, assim como em nível mais amplo no estado da Bahia e no país. Esse cenário tão diverso é permeado de necessidades e estas geralmente estão ligadas às experiências dos educandos que, ao adentrar o espaço escolar, leva consigo saberes específicos e modos de entender e relacionar-se com a escola, consigo mesmo e com a sociedade. Esses saberes e percepções precisam ser pensadas pela escola como elementos do processo educativo.

No Colégio Estadual da Cachoeira, de modo bem particular, essa necessidade chega a ser verbalizada pelos educandos, como demonstram dados recentes do projeto de extensão *Juventude, educação e projetos de vida*, desenvolvido na unidade escolar pela UFRB.²⁶ Segundo indica o relatório do projeto, ao serem questionados sobre temas relacionados à juventude que gostariam de discutir na escola, os estudantes indicaram temas diversos, sendo que dois ficaram empatados, representando o índice mais alto das indicações, 12%. Não por acaso, um dos temas foi “questões raciais”, e o outro “violência e discriminação” que, como se sabe, está diretamente ligado às questões raciais. Isso, por um lado, sinaliza que a temática, de alguma forma, já repercute no universo dos educandos e, por outro, indica a inquietação dessa juventude com essa questão.

A expressão do desejo de discutir as questões étnico-raciais, por parte do segmento estudantil, demonstra a necessidade de ter aspectos importantes de suas vidas acolhidos pela escola e agregados às ações pedagógicas. Representa a voz reivindicatória de uma população, cuja construção de conhecimentos e experiências educacionais, conforme apontou Sousa (2006 p. 19), foram “constituídas e constitutivas do modo de vida, a partir dos valores e das experiências (...) enquanto formas de ler e exprimir o mundo; suas trajetórias, estratégias e diferentes formas de ler; apreender língua; instruir-se.”²⁷ Nesse aspecto, trata-se de uma

²⁶ O projeto *Juventude, educação e projetos de vida* foi aplicado no Colégio Estadual da Cachoeira em 2019. Dele participaram 170 alunos do Ensino Médio.

²⁷ A historiadora Ione Celeste Sousa, ao abordar os processos de educação formal na Bahia em anos finais do século XIX, traçou um perfil da educação da população negra que transita por uma rede associativa entre as instituições formais de ensino e suas vivências, sendo estas determinantes no processo de construção de conhecimentos e de redes de socialibilidade. Numa época em que parte expressiva da população negra, por diversas razões, não se encontrava nos ambientes formais de instrução, seu processo de formação, estando ou não nesses espaços, estava sempre muito atrelado às experiências dos indivíduos, seus percursos.

realidade que não é exclusiva da juventude cachoeirana nem da atualidade, muito pelo contrário, ela é histórica e representativa da condição da juventude negra baiana e brasileira.

A escola, hoje, em sua ação formativa, não pode seguir uma lógica que vise apenas preparar os educandos tecnicamente, nos limites necessários para que atendam às necessidades de mão de obra que contribua com o desenvolvimento econômico do país, como à época imediata ao fim da escravidão (SOUSA, 2019). Ela precisa cumprir uma ação humanística que, além de instruir tecnicamente os educandos para o mundo do trabalho, enxergue-os e acolha-os em sua totalidade enquanto pessoas humanas que são. Para que essa educação acolhedora aconteça e seja saudável à formação dos educandos é preciso, como sinaliza Arroyo (2014), que a escola entenda os educandos como sujeitos dotados de experiências diversas pelas quais podem atuar com autonomia para sua formação. Só assim poderão ser feitas ações que atribuam protagonismo aos educandos para que eles pensem a sua própria existência, reconhecendo a interferência das relações sociais, dos ideais e comportamentos da sociedade em sua constituição, sabendo, inclusive, que fatores sociais que o cercam atuam conjuntamente para a formação da visão que ele tem de si.

Toda essa situação aqui apresentada atesta a necessidade de estratégias pedagógica que contribuam para uma educação que promova a construção de uma visão lúcida por parte do sujeito negro, de autopercepção em relação aos mecanismos engendrados na sociedade. Por esse caminho, torna-se imperioso que as representações negativas em relação à população negra que inquietam, muitas vezes, a juventude sejam questionadas e desnaturalizadas. Ademais, que sejam destacados e positivados valores, saberes, culturas, estilos intrínsecos às identidades negras para que se possa empreitar um redimensionamento da compreensão a respeito dos afrodescendentes no país. Esse redimensionamento, como se percebe, parte do conhecimento e reflexão sobre as tensões e conflitos gerados em torno da presença e vivência da população negra no país desde sua chegada aqui.

Obviamente, que o estudo com o texto literário nessas circunstâncias precisa atrair o público estudantil. Nesse sentido, a abordagem da poética de Conceição Evaristo é pertinente pelo modo amplo como reúne questões diversas extraídas do universo real da sociedade brasileira, questões que os estudantes logo reconhecem como relevantes. A “escrivência” negra é capaz de alcançar de modo geral os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, sem incorrer na exclusão da população afrodescendente. Por esse vínculo com a temática étnico-racial, o estudo da poesia de Evaristo subsidia um movimento de desmitificação das relações étnico-raciais brasileiras, contribuindo para a emancipação dos cidadãos, sejam eles negros ou não.

3.1.1 A compreensão da realidade dos sujeitos da pesquisa

Desenvolvendo-se a partir da perspectiva da pesquisa-ação, o presente trabalho tomou como alvo de estudo o contexto de ensino-aprendizagem de Literatura em que estavam inseridos estudantes cursando o 1º ano do Ensino Médio do Colégio Estadual da Cachoeira, situado no município de Cachoeira no Recôncavo da Bahia. No processo investigativo, buscou-se compreender o perfil leitor dos educandos, seu envolvimento com o texto literário afro-brasileiro e com as discussões referentes às relações étnico-raciais. Estabeleceu-se, sempre que possível, a associação comparativa entre a realidade observada e realidades do cenário educacional público brasileiro, no tocante ao ensino para as relações étnico-raciais. Assim, informações colhidas nesse contexto mais específico de ensino-aprendizagem vão dialogando, gradativamente, com características e necessidades típicas de processos educacionais desenvolvidos na nação brasileira.

O Colégio Estadual da Cachoeira é a única instituição da rede estadual de ensino na sede do município cachoeirano, no Recôncavo da Bahia. Isso faz com que ele agregue uma quantidade expressiva de alunos, sendo estes provenientes de diferentes comunidades e diferentes colégios da rede municipal de ensino, tanto de áreas urbanas quanto de áreas rurais. Oriundos de realidades tão variadas, os estudantes compõem turmas igualmente diversas, sobretudo as do 1º ano do Ensino Médio, que recebem alunos vindos de instituições diferentes, portanto, com projetos pedagógicos distintos. Isso faz com que as experiências com o estudo de textos literários dos componentes desse grupo sejam bastante diferentes e, em alguns casos, quase inexistentes, conforme mostrou a atividade de sondagem desenvolvida em uma das turmas de 1º ano.²⁸

Muitos desses educandos, conforme revelam as respostas dadas por eles no questionário que responderam, não têm a prática da leitura literária, ficando essa experiência, em boa parte, centrada na leitura de textos presentes no livro didático. Essa circunstância, certamente, contribui para a falta de empolgação de alguns educandos com a leitura literária, isso porque as abordagens feitas, a partir desse suporte, assemelham-se às atividades que eles fazem corriqueiramente nas disciplinas todas que existem na escola. Os educandos chegam a relacionar a leitura com tarefas avaliativas, o que, para eles, é símbolo de tensão e não de prazer. Isso impede que se sintam entusiasmados com a prática da leitura de modo geral, incluindo o texto literário.

²⁸ O momento de sondagem foi composto por uma conversa descontraída com os educandos a respeito de seus gostos, inclusive, o gosto referente à prática de leitura, seguida da aplicação de questionário de sondagem.

Além disso, o estudo de texto literário pode tornar-se infrutífero quando pautado, conforme pontua Assis e Oliveira (2019, p. 89), “apenas no livro didático como único recurso a ser utilizado, pois o livro, mesmo trazendo uma boa proposta de trabalho, não tem como disponibilizar um texto na íntegra, por exemplo.” Tem-se, aqui, uma outra problemática presente nas experiências leitoras dos educandos que sinalizaram ter o livro didático como fonte de acesso à leitura de textos literários. Sabendo-se da importância de leituras completas de textos literários é possível perceber que o estudo de literatura feito nessa direção, principalmente se descontextualizado e regido exclusivamente pelas orientações postas no livro didático, tende a distanciar o educando de um contato efetivo com a literatura.

Outra razão para esse distanciamento da leitura de textos literários é a carência de bibliotecas organizadas, com diversidade de exemplares de literatura, que caracterizam muitas das escolas onde os educandos estudaram ao longo de seu percurso formativo até chegarem ao Ensino Médio. Isso, em parte, explica a realidade dos educandos alvo da pesquisa, em que uns demonstram gosto pela leitura, apesar de não terem acesso a variedade de textos literários, outros declaram não gostar de ler. São estudantes que necessitam, portanto, ser atraídos e introduzidos ao universo da leitura literária de modo criativo para que passem a estabelecer uma relação mais afetiva com a leitura. Desse modo, mesmo eles já estando no Ensino Médio, não deve prevelecer o discurso simplista de que os educandos não gostam de literatura, no sentido de responsabilizá-los pela situação, sem que se invista em estratégias para aproximá-los do texto literário, despertando-os para o gosto por estudá-los.

Semelhantemente, a atenção dada ao exercício da escrita por esses sujeitos deve ser bem cuidadosa, posto que a maioria dos estudantes expressam o pensamento de que “não sabem escrever”, e boa parte demonstra constrangimento em expor o que escreve, principalmente se essa exposição for feita oralmente por ele próprio. Essa atitude revela a insegurança do educando e indica a existência de barreiras que o fazem sentir medo de encarar desafios e que, certamente, interferem em sua autoestima. Não representa, no entanto, a falta de desejo de atuar autonomamente na construção de textos. Ao contrário disso, a postura da educanda *Ayana*²⁹ ao declarar: “Eu gosto de escrever poemas”, testemunha do desejo, muitas vezes inexplorado, dos jovens em formação de expressar-se através da escrita. Fica patente a necessidade da promoção de um letramento na turma que construa no educando uma atitude de coragem, baseada na percepção de si enquanto sujeito capaz de criar e com suficiente

²⁹ Com a intenção de preservar a identidade dos sujeitos envolvidos na pesquisa, serão utilizados nomes de origem africana sempre que se fizer referência a eles. *Ayana* tem origem na língua amárica da Etiópia e significa linda flor.

autoestima para valorizar sua produção. Essa necessidade, por sua vez, considerando o perfil educacional, social, étnico e cultural dos educandos, perpassa pelo exercício do autoconhecimento e positividade de particularidades identitárias.

No tocante às experiências dos educandos com a Literatura Afro-brasileira, a situação diferencia-se pouco da que se refere ao texto literário de maneira geral. Os estudantes até fazem referência a atividades relacionadas à temática étnico-racial, têm, inclusive, lembrança de eventos dos quais participaram, onde foi abordada essa questão, mas não demonstram intimidade com escritas literárias de pessoas negras. Aqueles que já leram algo nesse sentido demonstram ter tido pouco contato com essa literatura, não lembrando com facilidade de escritores ou escritoras que tenham lido.

De modo geral e unânime, nas respostas dadas no questionário de sondagem, cada educando não indicou mais de um/a escritor/a negro/a de que tivesse conhecimento. Foi emblemático, contudo, eles mencionarem uma escritora negra específica, Aidil Lima, ao elencar os/as escritores/as negros/as que conheciam. O fato que pareceu curioso, a princípio, logo se tornou revelador. Aidil Lima, é uma escritora negra do próprio município cachoeirano e sua obra havia tornado-se alvo de estudo dos educandos, por uma ação da professora Milena Paixão da Silva que, à época, estava desenvolvendo um trabalho com o texto literário afro-brasileiro na turma.³⁰

Essa situação, ao passo que demonstra o efeito da presença do texto literário afro-brasileiro em sala, mudando a condição dos educandos de desconhecedores para conhecedores de literatura e escritor/a afro-brasileiros, sinaliza a importância de mais investidas nessa apresentação, aproximação e envolvimento dos educandos com esse universo de produções literárias. Isso concorre para uma ressignificação pessoal e coletiva da imagem do negro e das questões que se relacionam com sua existência, o que é uma necessidade urgente na sociedade brasileira. Apesar de alguns deles já terem tido algum contato com a literatura afro-brasileira, existe ainda a necessidade de investimentos dessa natureza, a fim de tornar mais sólidos seus conhecimentos a esse respeito. Além disso, há aqueles que expressam nunca ter tido nenhuma

³⁰ A professora e pesquisadora Milena Paixão da Silva, mestre pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), desenvolveu importante trabalho interventivo com educandos do Ensino Fundamental do CEC com a Literatura Afro-brasileira durante seu trabalho de pesquisa, cuja dissertação intitula-se “A voz e o poder do texto literário afro-brasileiro: uma proposta de intervenção pedagógica no ensino fundamental com a obra **Quarto de Despejo**, de Carolina Maria de Jesus”. Atualmente, a professora é doutoranda em Letras pela UFBA e integrante do Grupo de Pesquisa Literatura e Afrodescendência (LAD), coordenado pela professora Dr^a Rosemere Ferreira da Silva. Milena Paixão segue desenvolvendo ações, na Educação Básica, para a construção de uma educação antirracista, utilizando para isto, sobretudo, a Literatura Afro-brasileira.

experiência com essa literatura, o que revela um contraste entre a realidade étnica dos educandos e os programas de ensino pensados para eles no decorrer de sua trajetória estudantil.

Toda essa circunstância aponta para a ausência ou insuficiência de reflexões eficazes relacionadas às questões étnico-raciais ao longo de suas trajetórias de vida e, especialmente, da vida estudantil. Nas experiências educativas dos sujeitos alvo da pesquisa, demonstraram-se insatisfatórios tanto o envolvimento com tais debates quanto o contato com produções literárias de pessoas negras. Essa situação tornou-se evidente, inclusive, a partir do comportamento e expressões dos educandos no momento de conversa com a pesquisadora e, principalmente, no momento de responder ao questionário. Nesse tocante, foi curiosa a reação de muitos deles ao responder à indagação a respeito de seu pertencimento étnico-racial. Muitos chamaram a pesquisadora na tentativa de obter algum auxílio para escolher entre as opções presentes no documento, foi perceptível a inquietação que a pergunta causava em alguns.

Dentre os casos em que essa situação ocorreu, o do adolescente *Akin*³¹ tem seu merecido destaque aqui. Em um misto de inquietação e ansiedade, o educando dirigiu-se até à pesquisadora e perguntou, rápida e discretamente: “eu sou de que cor?” No curto espaço de tempo em que esperou uma devolutiva da pesquisadora, seus olhos ávidos por uma resposta pareciam estar diante de um conflito pessoal. Quando orientado a eleger a alternativa com a qual mais se identificasse, aquela que melhor representasse o modo como ele se via, se sentia, num rompante, disse: “Eu sei que sou negro, mas eu queria ser branco, eu sempre quis ser branco!” A expressão de *Akin* é, além de impactante, representativa das manobras de alienação empreitadas historicamente contra a população negra, como projeto de subalternização.

A verbalização feita por *Akin*, inclusive, pode ser representativa de sentimentos cultivados por colegas seus que, apesar de terem se inquietado com o questionamento a respeito de sua etnicidade, não traduziram a inquietação através de palavras tão contundentes. De qualquer sorte, o episódio reflete a armadilha ideológica que intenta, através da inferiorização das referências identitárias negras, alienar os afrodescendentes, levando-os a aspirar uma identidade branca. Ideologias entranhadas em discursos característicos de um perfil colonizador, dominador que, segundo Bhabha (2013, p. 123), constitui-se em “aparato que se apoia no reconhecimento e repúdio de diferenças raciais/ culturais/ históricas” e que, segundo o autor, tem sua funcionalidade planejada para a construção de um lugar de sujeição, pensado para conter a população negra, cuja existência é, para as elites da sociedade, uma ameaça.

³¹ *Akin* é um nome de origem iorubá, cujo significado é “guerreiro” ou “o corajoso”.

Estando a escola pública brasileira ainda experimentando as consequências dos pernamentos de inspiração colonizadora a respeito das diferenças, é urgente a necessidade de ressignificação também de sua filosofia e da abordagem pedagógica. Tendo essa perspectiva como integrante de seu projeto formativo, a escola poderá traçar percursos de respeito e ressignificação da alteridade negra. Dessa forma, contribuirá para que os sujeitos compreendam e rompam o círculo armado a serviço da exclusão, garantia de privilégios das classes dominantes e do distanciamento entre essas e as classes subaturnizadas. Segundo Bhabha, a representação da alteridade precisa ser questionada, uma vez que é forjada a partir da construção de estereótipos que funcionam como estratégia discursiva no movimento de manutenção da conjuntura político-social favorável às elites e degradadora das classes alvo de inferiorização.

Para que haja alguma mudança no sentido de reconstrução dessa consciência embebida em modelos branqueados, é imprescindível que essas referências sejam questionadas e desarticuladas, conforme afirma Souza (1983). Nessa lógica, conhecer a natureza dos mecanismos alienantes é essencial para a consolidação da identidade negra, pois, como a pesquisadora sinaliza:

“Ser negro é (...) tomar consciência do processo ideológico que, através de um discurso mítico acerca de si, engendra uma estrutura de desconhecimento que o aprisiona numa imagem alienada, na qual se reconhece. Ser negro é tomar posse desta consciência e criar uma nova consciência que reassegure o respeito às diferenças e que reafirme uma dignidade alheia a qualquer nível de exploração.” (SOUZA, 1983, p. 77).

Nessa perspectiva, importa ratificar que esse conhecimento precisa e deve ser construído pelos sujeitos independente de serem negros ou não, em razão de ser este o caminho para a construção de uma sociedade que, baseada no respeito ao outro, lide melhor no trato com as diferenças. Por essa ótica, os educandos todos necessitam ser sensibilizados para o estudo da Literatura Afro-brasileira e para os debates suscitados a partir desse processo. Para essa empreitada, é preciso, também, ponderar que os sujeitos reagem de maneiras diferentes às proposições e discussões feitas no percurso de estudos. Inclusive, os/as jovens negros/as estarão em níveis de discussão diferentes, com concepções distintas, baseadas nas experiências vividas em suas trajetórias, em suas relações com seus pares. Portanto, possivelmente, em uma turma haverá sujeitos com um perfil semelhante ao do referido *Akin*, assim como poderão existir outros com posturas bem diferentes e, quiça, com atitude mais enfática, no sentido de defender seu lugar enquanto negro/a na sociedade.

No caso específico da turma envolvida na pesquisa, destaca-se, nesse tocante, a colocação da educanda *Ayo*³² que, enquanto devolve o questionário, falou resolutamente: “Eu sou negra! Minha mãe é negra, minha avó é negra, e eu sou negra!” Mais uma vez, a questão da identificação étnico-racial demonstrou chamar a atenção e, nesse caso, alguns aspectos são relevantes, além do próprio fato de a educanda ter posicionado-se positivamente quanto ao seu pertencimento étnico-racial, dando claras demonstrações da importância da ancestralidade. No contexto social brasileiro, em que a interferência dos ideais de branqueamento é muito marcante e o contínuo cromático, conforme aponta Souza (1983), estabelece-se como indicador da classificação e/ou autotransclassificação étnico-racial dos indivíduos, é relevante considerar, por exemplo, que *Ayo* é uma adolescente, cuja pele não tem a tonalidade escura, e cujos cabelos são compridos e anelados.

O comportamento da educanda parece contradizer um lugar comum no movimento de alienação, que é a negação de traços identitários negros, à medida que, fenotipicamente, o sujeito se aproxima do modelo branco. Ao mesmo tempo, ao evocar sua ascendência para justificar sua afirmação de ser negra, revela a constância do critério cromático na identificação dos sujeitos. Mesmo não sendo possível precisar o nível de amadurecimento de *Ayo* a respeito dessas questões, fica evidente sua percepção de que pessoas de pele clara são vistas e, muitas vezes, se veem como não negras. É a utilização do colorismo como forma de fugir do preconceito operacionalizado constantemente nas relações sociais. Assim, a evocação de sua ascendência familiar funciona como argumento, no sentido de convencer àqueles que, porventura, estranhassem sua afirmativa a respeito de sua negritude.

Os exemplos de *Akim* e *Ayo*, são significativos e ilustram o quão multiforme e inusitado pode ser o contexto de ensino-aprendizagem na escola. Duas situações distintas que se aproximam no sentido de necessitarem de abordagens pedagógicas que dispense a devida atenção a cada caso e lhes proporcione a imersão nas reflexões referentes ao universo das relações étnico-raciais a partir da literatura. Que lhes possibilitem o amadurecimento crítico de suas reflexões, a partir de leituras que se relacionem com suas vivências, de maneira que, por consequência, o processo educativo contribua para sua emancipação humana e social. A mostra colhida indica como os educandos do CEC envolvidos com a pesquisa são diversos e, ao mesmo tempo, compartilham experiências relacionadas à dinâmica de formação identitária.

Com essas peculiaridades, a turma é composta por quarenta e dois alunos, majoritariamente negros de poder aquisitivo baixo, sendo vinte deles pertencentes ao gênero

³² De origem iorubá, da Nigéria, *Ayo* significa alegria.

feminino e vinte e dois ao gênero masculino. A maioria deles, por não possuir condições financeiras favoráveis ou por não pertencer a contextos familiares em que a leitura seja estimulada, não tem acesso à leitura literária fora da escola. Isso dificulta ainda mais a imersão desse público no universo da leitura e, conseqüentemente, a efetivação do letramento literário, tão importante para a elevação humanístico-social dos sujeitos. É considerando esse perfil que se propõe aqui um letramento literário que, além de promover a apropriação da literatura enquanto instrumento de expressão e compreensão do mundo, por parte do educando, opere uma emancipação desses sujeitos, a partir de um processo educativo de perspectiva antirracista.

Numa fase de transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio, os educandos do 1º ano A do Colégio Estadual da Cachoeira encontram-se inseridos em um ambiente que dispõe de uma biblioteca de médio porte que, se inserida nos planos de ensinagem dos professores, pode servir de espaço que estimule o hábito de leitura. No entanto, nesse espaço, não há diversidade de exemplares de literatura escrita por afro-brasileiros, o que contribui para a falta de leitura relacionada à temática, exigindo, assim, ações pontuais, por parte da escola e dos/as educadores/as, que promova a inserção do estudo dessa literatura na escola. É no sentido de contribuir com a viabilização dessas iniciativas, tanto no CEC quanto em outra unidade escolar, que surge aqui a ideia da construção de um caderno pedagógico que possa ser utilizado por professores/as da Educação Básica para ressignificar e potencializar o ensino de Literatura Afro-brasileira.

3.1.2 Material pedagógico como convite ao letramento literário emancipador através da poesia afro-brasileira

As demandas presentes no contexto escolar brasileiro, no que respeita à prática de um letramento literário emancipador, vinculado a abordagem das questões étnico-raciais, como se vê, são ainda muitas e diversas. Uma vez que a educação é um caminho altamente potente nas possibilidades de transformação social, esse panorama sinaliza a necessidade da persistência no investimento em estratégias que impulsionem o processo de reconfiguração das práticas educativas, na direção de elas estarem, cada vez mais, afinadas com os ideais antirracistas. Por esse ângulo, concatenada com as mudanças sociais viabilizadas a partir das lutas dos movimentos sociais, da implementação das leis 10. 639/2003 e 11. 645/2008, das políticas públicas de reparação, entre outras conquistas, a escola precisa articular esforços para galgar novos e significativos feitos em sua atuação formadora.

Ao pensar a importância do estudo da Literatura Afro-brasileira no rol de ações necessárias ao avanço da escola na construção de um processo formativo antirracista, percebe-se que essa instituição, em muitos momentos, demonstra não estar devidamente preparada para engatar essa prática. Isso, além de ser uma lacuna que compromete o projeto de apresentação e divulgação das personalidades negras e suas produções, suprime possibilidades de sensibilização e reflexões mais maduras a respeito da temática étnico-racial. Muitas escolas, portanto, têm dificuldade em cumprir as orientações contidas em documentos normativos como, por exemplo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, quando afirma que:

(...) os estabelecimentos de Educação Básica, nos níveis de Educação Infantil, Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos precisarão providenciar apoio sistemático aos professores para a elaboração de planos, projetos, seleção de conteúdos e métodos de ensino, cujo foco seja a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e a Educação das Relações Étnico-Raciais. (BRASIL, 2004, p 23.).

Quando se pensa, de modo geral, na realidade das escolas de Educação Básica, não se pode ignorar as dificuldades em promover esse apoio de que trata o documento normativo, e que isso funciona como desententivo para muitos professores/as. Pensando, especialmente, na construção de percursos de ensino em que se discutam, em concomitância com o letramento literário, as relações étnico-raciais, a partir do ensino de Literatura Afro-brasileira, a insuficiência dos materiais de suporte pedagógico específico para esse processo ainda é um problema. Trata-se, portanto, da necessidade de instrumentos que apresentem possibilidades concretas para a prática docente. Tem havido, sim, mudanças consideráveis nas propostas de muitos materiais de uso pedagógico que chegam às escolas, no entanto, essas mudanças estão mais concentradas na inserção de paradidáticos com temática étnico-racial e nas abordagens feitas pelos livros didáticos que, pelas razões já sinalizadas, são insuficientes para subsidiar o ensino de Literatura Afro-brasileira que tenha profundidade.

Assim, pensar suportes que abranjam abordagens temáticas e que vão além delas, sugerindo alternativas para o desenvolvimento de trabalhos, é relevante. Nesse sentido, torna-se importante a produção de aparatos pedagógicos direcionados, pensados e organizados estrategicamente, de modo que, através deles, os/as docentes possam desenvolver trabalhos de forma prática e eficaz. A relação entre os suportes pedagógicos e as práticas docentes que se processam no âmbito escolar, de modo mais centralizado, está representada pela utilização do livro didático que, desde a democratização do ensino no Brasil, tem ocupado um espaço

privilegiado no exercício do ensino-aprendizagem. Para a efetivação da ideia de construção de outros suportes, o caderno pedagógico, se construído e utilizado criteriosamente, representa uma alternativa acertada.

São poucas as discussões acadêmicas a respeito dos cadernos pedagógicos e sua funcionalidade no campo educacional, assim, ao fazer o levantamento de trabalhos científicos com a abordagem desse tema entre os anos de 2009 e 2013, Cavarsan (2016) sinaliza que as análises e estudos feitos voltam-se, preponderantemente, para o livro didático. Essa propensão deve-se, possivelmente, à utilização desse material numa escala significativamente maior, em comparação à apropriação dos cadernos pedagógicos nos espaços de ensino da Educação Básica. Entretanto, os cadernos podem acrescentar ao universo escolar apoio necessário ao êxito pretendido no processo de ensino-aprendizagem. O perfil de caderno pedagógico que se defende aqui compartilha com o livro didático a função de dar suporte às práticas pedagógicas, e diferencia-se dele pela intencionalidade de promover maior aprofundamento das abordagens feitas.

Nessa lógica, o suporte pode ser usado, inclusive, como apoio para o alcance de objetivos estabelecidos na proposta curricular, atuando para a garantia dos ideais expressos no Projeto Político Pedagógico da escola. Dessa forma, se a unidade de ensino adota uma perspectiva emancipatória e antirracista, a existência de um caderno pedagógico que introduza estratégias de abordagem das temáticas ligadas às questões étnico-raciais, certamente, cooperará para que seja efetivada a proposição de trabalho constante no Projeto. E, estando a unidade escolar comprometida com o letramento literário, tão necessário à formação dos educandos, a aproximação e envolvimento destes com o universo da arte literária encabeçará todo o processo.

Não se trata de utilizar a literatura como pretexto para tratar de determinado assunto, secundarizando-a, mas da articulação entre reflexões referentes às relações étnico-raciais e a experiência com a Literatura Afro-brasileira, o que é salutar para ambas as intenções. Essa integração é, na verdade, a manifestação de um letramento que se processa, a partir de uma perspectiva de emancipação humanístico-social que busca, portanto, além do desenvolvimento de habilidades cognitivas, habilidades reflexivas para atuação cada vez mais autônoma na sociedade. Essa articulação representa a compreensão do estudo de literatura enquanto acontecimento social que não deseja efetuar a simples reprodução simbólica das circunstâncias

sociais, mas tornar-se instrumento de reflexão e, por vezes, contradição dentro da interação com a realidade.³³

A concepção de leitura enquanto processo construído contínua e socialmente é essencial para a produção de material que se proponha a fomentar a prática da leitura literária. A essa percepção está atrelada à função social que reveste a linguagem no texto, linguagem que deve ser pensada considerando-se a historicidade que envolve sua produção. Uma proposta coerente para o estudo da Literatura Afro-brasileira, portanto, não pode ater-se apenas a questões internas ao texto e insetivar uma prática de leitura que ignore o fato de texto e leitor estarem inseridos numa ambiência social, histórica e ideológica que estará presente no processo de leitura, como aponta Bortolanza (2014). O lugar social ocupado pelos sujeitos, leitores ou escritores, tem grande importância na constituição dos sentidos, logo:

A linguagem, enquanto ação que transforma, não pode ser pensada separadamente da sociedade que a produz, ou, em outras palavras, o processo de significação é histórico. A apropriação que o sujeito faz da linguagem é social e não individual. As práticas discursivas da leitura como fenômeno social, implicam em construir o significado e atribuir sentido para além dos signos linguísticos, uma vez que a leitura é uma atividade cultural-ideológica. (BORTOLANZA, 2014, p. 40).

Nessa concepção de leitura o texto representa um lugar de encontro e construções. No processo de aproximação e leitura do texto, acontece o encontro de experiências sociais dos sujeitos leitores e do sujeito escritor, relação da qual nasce a compreensão, as interpretações, os pontos de vista. Trata-se de um movimento dialógico, conforme postulado por Bakhtin (2016). Nele, o lugar sócio-histórico e ideológico do autor participará da produção do texto e dele fará parte subjetivamente, mas não atuará predefinindo nem impondo ao leitor a compreensão do texto, lhe oferecerá sinalizações. Semelhantemente, o lugar sócio-histórico e ideológico do leitor não será determinante exclusivo para a compreensão, ou seja, para a construção da significação. O fenômeno gerado na leitura é operacionalizado, justamente, na confluência dessas realidades repletas de construtos de suas experiências humanas.

A compreensão não repete nem dubla o falante, ela cria sua própria concepção, seu próprio conteúdo; cada falante e cada compreendedor permanece em seu próprio mundo, palavra facultada apenas o direcionamento, (...). Por outro lado, falante e compreendedor jamais permanecem cada um

³³ A educadora Ana Maria Esteves Bortolanza, em seu artigo “A leitura literária na escola: desafio para a formação de professores”, afirma que o/a professor/a deve fazer uma opção política ao trabalhar leitura, exercitando-a como meio de manutenção e reprodução das características da sociedade capitalista ou assumi-la enquanto lugar de contradição, onde se visualize e debata criticamente a realidade.

em seu próprio mundo, ao contrário, encontram-se num novo, num terceiro mundo o mundo dos contatos, dirigem-se um ao outro, entram em ativas relações dialógicas. (BAKHTIN, 2016, p. 113).

Nesse caso, a palavra do falante é, também, encontrada no texto literário que, de acordo com Bakhtin, é capaz de potencializar a ação dialógica e, muitas vezes, apela para ela. Desse modo, ao estudar o texto literário, o educando poderá engendrar um processo transformador, construindo, a partir do contato de suas vivências com as vozes presentes no texto, conhecimentos diferentes daqueles que possuía antes do processo de leitura. Isso só poderá ser gerado de maneira próspera no estudo do texto literário afro-brasileiro em sala de aula, caso esteja presente a devida consideração do aspecto social que marca a relação do leitor com o texto. Nesse sentido, propor um estudo de literatura baseado em técnicas de leitura que se voltam para o texto, mas desconsideram o sujeito leitor e seu lugar social, histórico e ideológico é mutilar o dinamismo da ação leitora, é desprezar a alteridade dos indivíduos, desconsiderá-lo em suas particularidades.

Essa é uma problemática que se relaciona com a maneira de a escola ver os educandos, com a forma de considerar suas realidades no processo educacional, tem a ver com o fato de estas serem ou não acolhidas num processo de ensino-aprendizagem contextualizado e humanístico. Não havendo esse acolhimento, a escola corrobora para que haja a coexistência dessociada de dois universos, o do interior da escola com todas as suas operações e o do exterior à escola, que parece não lhe dizer respeito. Esse distanciamento entre as práticas pedagógicas escolares, de acordo com Bortolanza (2014, p. 39), torna-se “um obstáculo que vem impedindo o exercício pleno da leitura literária, ou seja, a escola não contempla o mundo da comunidade em que está localizada, ela é o pensar do poder público descolado da sociedade e de suas práticas sociais”. Essa situação revela uma contradição no fazer educativo escolar, posto que os pressupostos legais da educação, documentos normativos e orientadores vêm enfatizando a importância da contextualização do ensino.³⁴

Ademais disso, a contextualização tornou-se tema recorrente em trabalhos acadêmicos, palestras sobre educação, figurando no ambiente escolar, sobretudo, em reuniões pedagógicas voltadas ao planejamento de ações a serem executadas no decorrer do período letivo. Contudo, entre a ventilação da perspectiva da contextualização e a sua efetivação, existe ainda um caminho a ser percorrido. Esse condiz com o que afirma a UNESCO (2009, p.81) ao concluir

³⁴ Instrumentos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), na década de 1990 e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) têm apresentado importantes indicações da necessidade de contextualização do ensino-aprendizagem.

que “ditames legais e normativos e as concepções teóricas, mesmo quando assumidas pelos órgãos centrais de uma secretaria estadual de educação, têm fraca ressonância nas escolas e, até, pouca ou nenhuma, na atuação dos professores.” No âmbito do estudo do texto literário, essa discrepância entre a perspectiva de contextualização e a prática de ensino tonifica os contratempos no percurso do letramento literário.

Pensando nessa realidade, entende-se que um material de suporte pedagógico para professores/as precisa ter potencial para cumprir o desafio de incitar a aproximação e integração entre as práticas docentes e as práticas sociais dos educandos. Para isso, deve haver nas proposições do caderno pedagógico ações que promovam um conhecimento maior, por parte dos educadores e da escola, a respeito dos educandos. Esse conhecimento deve perpassar pela compreensão da própria natureza da juventude e, nessa direção, é preciso que se tome o cuidado de não considerar esse importante momento da vida apenas como uma fase transitória e, muitas vezes, eivada de dilemas de sorte emocional, comportamental e identitária. Tal leitura a respeito dos sujeitos jovens que frequentam a escola só contribui para tornar as relações em seu interior, especialmente nas salas de aula, conflituosas e marcadas por preconceitos.

A imperícia nas ponderações a respeito do que seja a juventude pode corroborar com a equivocada ideia de que “o jovem é um “vir a ser”, tendo no futuro, na passagem para a vida adulta, o sentido das suas ações no presente” (DAYRELL 2003, p. 40). Isso é potencialmente desqualificador da juventude, incide negativamente sobre o ser jovem e pode ser o primeiro passo para a um comportamento desatento e/ou indiferente para com as particularidades dos educandos. É fundamental entender que a juventude não é, restrita e exclusivamente, um tempo de “preparação para a vida adulta, e sim um tempo social, cultural e de construção de sua identidade. Esses jovens têm já uma história e precisam se reconhecer como protagonistas e sujeitos de sua história, e a escola precisa respeitar e ouvir o que eles desejam (...)”, (BRASIL, 2006, p.94). A apropriação desse entendimento por parte da escola e dos/as educadores/as é uma ação preliminar para a prática de ações educativas contextualizadas.

A partir da percepção da dinamicidade e valor das experiências juvenis, o trabalho com a literatura, especialmente a Literatura Afro-brasileira produzida na perspectiva da “escrevivência”, como é o caso das obras da escritora Conceição Evaristo, é um espaço fecundo onde o diálogo entre o mundo acessado pelos educandos e o fazer pedagógico da escola pode ser gerado. Seu estudo, além de ser significativo por representar a inserção de produção artístico-literária de sujeitos negros no cotidiano de estudos na escola e de ser atrativa por seu valor literário, leva ao educando uma mundividência calcada em experiências atreladas ao contexto sócio-histórico-cultural brasileiro. Contexto que dialoga direta e/ou indiretamente com

a constituição sócio-histórico-cultural dos educandos, atraindo-os para reflexões críticas a respeito de sua própria existência no mundo.

Essas reflexões fomentadas pela “escrevivência” na Literatura Afro-brasileira, surgem como resposta às provocações imbricadas no texto e caminham na direção tanto da ressignificação da história, quanto da ressignificação de si. Nesse movimento, a literatura opera enquanto lugar de contradição, no sentido de possibilitar questionamentos e percepções acerca da realidade dos afro-brasileiros e das características configuradoras da sociedade que tem no elemento étnico-racial um problema histórico, sustentado pela sua estrutura racista. O processo põe à prova representações cristalizadas da história das populações afro-brasileiras, dos elementos constitutivos das identidades negras, dos lugares sociais e ideológicos por eles ocupados. Por esse itinerário, a prática pedagógica contrapõe a epistemologias hegemônicas e de inspiração colonizadora que por muito tempo contribuiu para a manutenção das relações desiguais no Brasil.

O suporte didático como aqui se propõe, representa uma resposta às inquietações, insatisfações causadas pela abordagem da Literatura Afro-brasileira nos manuais escolares, cujo espaço e indicativo de aprofundamento de estudos são, em muitos casos, diminuídos pela fragmentação das abordagens. Essa resposta, é bom que se diga, não surge no sentido de fugir à escolarização da literatura, pois, como enfatiza Bortolanza (2014, p. 45), “a questão não é a descolarização da leitura, mas a sua escolarização adequada, ou seja, as práticas de leituras devem ser socialmente contextualizadas e direcionadas para a formação do leitor crítico.” Pois, é nesse sentido que o caderno pedagógico, conforme pensado aqui, ganha relevância num universo de possibilidades de materiais didáticos.

Para que o contato do educando com o texto literário transcenda os limites da superficialidade e, conseqüentemente, da ineficiência, o caderno busca articular variados instrumentos e ações, considerando seu potencial didático para contextualizar o estudo e fazê-lo cumprir um percurso progressivo na construção de conhecimentos. Assim, o foco não estará no próprio caderno, mas ele tornar-se-á o instrumento que impulsionará a constante construção de saberes, a partir da utilização de outros elementos, dentro e fora do ambiente da sala de aula. Elementos esses que, tomados das práticas sociais dos educandos e/ou relacionados a elas, servirão de apoio para incursões mais profundas no âmbito das experiências provenientes do estudo de literatura, experiências que se ligarão às suas vivências, fazendo-os ressignificá-las.

Pensar um material de apoio para o ensino de Literatura Afro-brasileira eficaz é ponderar que ele seja, de fato, significativo no auxílio à prática de ensino dessa literatura, que, de fato, estimule e facilite o desenvolvimento de atividades potencializadoras do letramento

literário e, simultaneamente, promova uma formação antirracista dos sujeitos. Isso significa dizer que as proposições de um caderno com esse objetivo precisam ser capazes de introduzir à ação pedagógica alguns movimentos essenciais. Precisa acolher e atrair as experiências dos educandos, garantindo que elas dialoguem com a experiência de estudar o texto literário. Através desse diálogo, construir circuitos de debates e reflexões capazes de tensionar os projetos e mecanismos de subalternização das populações negras. E precisa fomentar a ressignificação dos lugares e identidades dos sujeitos.

Educadores e educandos sendo chamados a pensar e se envolver com a Literatura Afro-brasileira de um modo diferente, com vistas à superação da superficialidade. A valorização, aproximação e maior conhecimento do universo do educando enquanto sujeito agente na sociedade. Eis um cenário propício à transformação tanto do/a professor/a quanto do educando. O/a professor/a terá a oportunidade de, também, ressignificar sua prática pedagógica e sua percepção do público educando, arriscando novas estratégias e abordagens da Literatura Afro-brasileira. Os educandos experimentarão um processo emancipatório com suas experiências fazendo parte do processo de ensino-aprendizagem, o que patrocinará seu desenvolvimento, ao ponto de eles poderem expressar-se a partir das construções feitas na interação com o texto. Dessa forma, esses sujeitos leitores poderão tornar-se, também, produtores de texto diversos, inclusive com intenção literária, através dos quais farão ecoar outras vozes que, por seu turno, serão meio para a construção de outros sentidos.

3.1.3 Novos tempos, novas estratégias para o ensino de Literatura Afro-brasileira

As transformações que ocorrem na sociedade são constantes e inserem dinâmicas novas na vida dos sujeitos que, em face das mudanças, vão se refazendo e contribuindo para a reconfiguração dos contextos em que estão inseridos. Essa engrenagem de transformações gera novas necessidades no meio social, tanto em nível particular de cada sujeito quanto coletivas, que podem atingir grupos e/ou a sociedade como um todo. Essas mudanças são apelos constantes para que a educação também seja transformada para corresponder às demandas inauguradas pelas transformações na sociedade. Dentre essas transformações que têm marcado as relações sociais contemporâneas, não se pode ignorar a expansão das tecnologias de informação e comunicação (TIC), que se dá através de um processo de popularização do acesso à internet.

Esse fenômeno, segundo Maia (2013), ocasionou uma aproximação das populações periféricas do uso das TIC e o aumento do número de pessoas possuidoras de dispositivos de

acesso a essas tecnologias, como o computador. Assim, as práticas digitais passaram a fazer parte do cotidiano dos sujeitos que empreendem o acesso a uma gama muito grande de informações e a práticas culturais, cada vez mais diversas. Toda essa mudança impacta o âmbito educacional, gerando demandas que exigem das instituições de ensino posicionamentos bem definidos quanto a seus projetos pedagógicos. Nesse contexto, a escola é chamada a (re)pensar suas práticas educacionais, de modo que elas possam corresponder às inovações gestadas na sociedade pelo incremento das mídias digitais.

Os desafios enfrentados pela escola, principalmente aquelas com menos possibilidades técnicas e financeiras, são significativos e transitam por direções variadas. Se, por um lado, agrega um público diverso, cujas práticas cotidianas são marcadas pela cultura digital, por outro, organizar um trabalho pedagógico que absorva essa diversidade e efetive ações em que as tecnologias digitais estejam mediando o processo de ensino-aprendizagem, por diversas razões, ainda não é tarefa fácil. Como afirmam Bacich, Neto e Trevisani (2015, p. 47), “estruturalmente, a escola não difere daquela do início do século passado, no entanto, os estudantes de hoje não aprendem da mesma forma que os do século anterior.” É urgente, portanto, nas instituições de ensino, um redirecionamento na ação pedagógica que perpassa pela capacitação dos/as professores/as.

Além disso, pondera-se a margem de apropriação dos meios de conectividade por parte dos educandos, principalmente, nas camadas populares da sociedade. Apesar de haver uma expansão importante do acesso às novas tecnologias, isso não significa que os educandos, de modo geral, tenham, um computador, tablet ou celular, cuja qualidade lhe permita o acesso livre e eficaz aos serviços e ferramentas disponibilizados na rede de internet. Muitos, inclusive, não têm acesso a essa rede ou não a têm com a qualidade de que necessitariam para desenvolver, satisfatoriamente, seus estudos. A verdade é que um conjunto de coisas torna complexa a implementação do ensino híbrido que agregue práticas educativas processadas em sala e práticas *on-line* de modo diversificado e inovador.

Isso revela o quanto se faz necessário pensar estratégias que possibilitem essa renovação das práticas educativas nas escolas brasileiras para que estas consigam acompanhar as transformações sociais, utilizando-as em favor do ensino, sem permitir os prejuízos provenientes da disparidade entre realidade social e a proposta educacional da escola. Considerando, especificamente, a Literatura Afro-brasileira, torna-se um imperativo que seu ensino seja pensado a partir das demandas pedagógicas de então, em que o ensino híbrido torna-se necessidade e estratégia ao mesmo tempo. É uma necessidade pelo fato de representar a configuração social que, por conseguinte, está relacionada às vivências dos educandos, e é uma

estratégia, na medida em que oferece possibilidades que inovam e potencializam o processo de ensino-aprendizagem.

Sendo assim, é indispensável a lucidez a respeito do que seja ensino híbrido e, nesse propósito, vale a sinalização de que a proposta dessa modalidade não pode ser confundida nem restringida pela ideia da junção do presencial com o *on-line*. Como declara Rodrigues (2015, p. 127):

Para o ensino híbrido, no entanto, não basta conciliar essas duas esferas da educação – a física e a virtual – e aguardar que os resultados dessa combinação ocorram espontaneamente. É imprescindível que se repense a organização do universo escolar, da postura dos professores à organização da sala, incluindo uma seleção criteriosa da maneira como a tecnologia pode ser inserida nesse cotidiano respeitando condições materiais, locais, perfil dos alunos e dos docentes entre outras questões.

Como se vê, não é qualquer prática em sala de aula nem é qualquer abordagem através das ferramentas digitais que se configura como ensino híbrido, tal como pensado para ser uma ferramenta inovadora e propulsora do ensino-aprendizagem. Assim, o ensino híbrido, caracterizado pela mesclagem do presencial com o virtual, opera pela articulação bem planejada entre essas duas realidades que se fundem. Assim, dá origem a uma proposta educativa em que diversos fatores deverão ser levados em conta, como a relação entre o que se faz presencialmente e o que se executa *on-line*, a proatividade e autonomia do educando dentro das atividades planejadas, a personalização do ensino, a modificação da sala de aula, entre outras questões que tornam a perspectiva de hibridização do ensino complexa e ampla.

Nessa lógica, é essencial pensar que as estratégias de ensino que utilizam as tecnologias digitais, apesar de importantes e necessárias, devem ser aplicadas de modo equilibrado e muito bem planejado, pensando, especialmente, na realidade do público educando e em suas possibilidades de acesso a essas ferramentas. Isso significa que não basta ao/à professor/a lançar mão de mecanismos tecnológicos e inserir no processo de ensino-aprendizagem propostas com o uso das novas tecnologias. Essas propostas precisam dialogar bem com o universo do educando e com os objetivos pensados para cada atividade, caso contrário, o que aparenta ser proveitoso pedagogicamente pode tornar-se elemento dificultador da aprendizagem.

Não havendo um planejamento bem feito e condizente com as necessidades do público educando, as propostas, ao invés de fomentarem a construção de novos conhecimentos, gerariam o desestímulo e, conseqüentemente, o insucesso do educando dentro do processo de ensino-aprendizagem. Portanto, toda investida pedagógica dentro de um processo educativo

que se declare híbrido, precisa estar alinhada às reais possibilidades de desenvolvimento da aprendizagem. As estratégias pensadas e aplicadas devem ser aquelas, cujas probabilidades de recepção e de respostas positivas por parte dos educandos sejam consideráveis, entendendo-se que elas perpassam, também, pelas possibilidades de conectividade de que educandos e docentes dispõem.

É importante considerar, contudo, que, mesmo quando as escolas e/ou os educandos dispõem de menos recursos, é possível “(...) desenvolver projetos significativos e relevantes para os estudantes, ligados à comunidade, utilizando tecnologias simples - como o celular, por exemplo – e buscando o apoio de espaços mais conectados na cidade” (MORAN, 2015, p. 41). Essa investida em desenvolver trabalhos que envolvam a comunidade é, inclusive, muito importante e ganha relevância no trabalho com a Literatura Afro-brasileira, na perspectiva da “escrevivência”. Torna-se um caminho importante para a associação do processo educativo com as experiências dos sujeitos, para a retomada e valorização das marcas culturais de seus pares sociais. Nesse sentido, o estudo da Literatura Afro-brasileira não se opõe às inovações tecnológicas na prática pedagógica, ao contrário, pode utilizar-se delas para por no centro das discussões as diversidades.

O letramento literário inspirado no conceito de “escrevivência” desenvolvido com o suporte do ensino híbrido, além de promover o exercício criativo das leituras e escritas, servirá, também, para a divulgação e valorização das produções dos educandos, produções as mais variadas e criativas possíveis. É através da veiculação dessas produções inseridas nas redes, que os educandos passam a endossar o fenômeno em que “práticas textuais periféricas passam a ser mais reconhecidas e divulgadas em função das novas tecnologias digitais” (MAIA, 2013, p. 70). Esse movimento é de grande importância, uma vez que contribui para uma ação pedagógica emancipadora, na medida em que provoca a fissura de um espaço de manifestações escritas tradicionalmente fechado às elites. Assim:

(...) uma nova ética, pautada em uma nova mentalidade, faz com que a escrita seja descolecionada, dando possibilidade a letramentos locais de se tornarem globais. A hibridação também se configura como elemento produtivo no que tange à explicação de como os grupos periféricos, em especial, se apropriam das TICs e de como eles colocam em prática novos letramentos situados em sua realidade. (MAIA, 2013, p. 71).

As mídias digitais tornam-se espaço de expressão e visibilidade de vozes postas à margem na sociedade, assim, na perspectiva de uma educação antirracista, funciona como lugar estratégico para a ressignificação e protagonismo das vivências da população negra. Dá-se, aí,

a inscrição de histórias, pensamentos e modos de ler o mundo que contradizem a hegemonia dos discursos colonialistas. Toda essa movimentação engendra a humanização dos sujeitos e das relações representadas em suas produções. Nesse exercício, o educando é protagonista e, através de sua criação, projeta o protagonismo de seus pares sociais, é o próprio exercício da “escrevivência”, gestando um percurso em que os sujeitos vão sendo fortalecidos identitariamente e, cada vez mais, estimulados a posicionar-se na sociedade. Nessa conjuntura, a escrita empreendida pelos educandos, a partir do estudo da Literatura Afro-brasileira poderá traduzir os frutos de um letramento literário emancipatório.

Como se percebe, o desenvolvimento do trabalho precisa estar voltado para o protagonismo do educando, o que pressupõe a ampliação da autonomia dos sujeitos envolvidos no processo. As estratégias metodológicas híbridas agem nessa direção e a atuação do/a professor/a é fundamental para que haja o devido progresso no envolvimento e amadurecimento do educando no que tange ao gerenciamento de sua própria aprendizagem. Essa atuação tão importante do/a professor/a acontece através de um ensino personalizado, com o planejamento articulado com as demandas da turma, acompanhamento do desenvolvimento das atividades e suporte necessário, coletiva e individualmente, aos educandos.

Em cada etapa dessa, as proposições do ensino híbrido estarão imbricadas. Inicialmente, no planejamento, momento em que, com base nos objetivos estabelecidos, são eleitas as estratégias de ensino. Depois disso, estará presente na execução do planejado, seja pela modificação da organização da sala, pelas atividades desenvolvidas através, por exemplo, da rotação por estações, do laboratório rotacional, da rotação individual ou pela sala de aula invertida.³⁵ E, finalmente, estará no processo avaliativo, caracterizado por funcionar como instrumento de reorientação contínua da prática educativa. Para isso, a avaliação, constante e relacionada às atividades diversas desenvolvidas pelos educandos, buscará averiguar o processo da aprendizagem, não abandonando esse foco a partir de resultados observados, mas retomando-o para o suprimento de possíveis lacunas.

É importante, também, atentar para o fato possível de nem sempre o educando demonstrar identificação imediata com as propostas inovadoras do ensino híbrido. Não se deve

³⁵ As estratégias de ensino listadas fazem parte do modelo de rotação pertencente à proposta de ensino híbrido. Nelas, os educandos são inseridos num processo de construção de conhecimento em que sua ação autônoma é instigada e torna-se determinante no processo. A sala de aula invertida, por exemplo, propõe que etapas tradicionalmente cumpridas em sala, passem a ser executadas fora dela pelo educando. Assim, o estudo de teorias, explicações sobre conteúdos e outras informações básicas para o avanço da aprendizagem são estudados, *on-line*, fora da sala. Na sala de aula, a partir dos estudos feitos fora dela, os educandos participam de atividades mais criativas, resolvem atividades, interagem com os colegas, de modo que a construção iniciada fora da sala é aprofundada e solidificada. As demais estratégias, de maneiras diferentes, seguem a mesma perspectiva de protagonizar a ação discente. Ver Bacich, Neto e Trevisani (2015).

imaginar, contudo, que essa circunstância seja um indicativo de ineficácia do modelo, pois, na verdade, ela demonstra como a tradição educacional centrada na ação do/a professor/a ainda impacta a postura do educando em processo de aprendizagem. Nesse caso, o seguimento do processo e a atuação docente serão determinantes para que esses sujeitos vão assumindo posturas mais autônomas e familiarizadas com as metodologias. Desse modo, a proatividade vai marcando a ação do educando em sala e fora dela, fazendo-o ser agente ativo não só da construção de conhecimentos provenientes do estudo do texto literário promovido pela escola, mas da própria construção de si e de seus projetos para a vida.

Pensar um estudo fecundo de Literatura Afro-brasileira associado à utilização de recursos das tecnologias digitais exige que, mais uma vez, se considere a atuação do/a professor/a, pois todo esse percurso de aprendizagens de que se falou até aqui só é possível se houver a devida atuação docente. Sem o engajamento do/a professor/a, sua disposição em reinventar-se sempre, não pode haver mudanças nas perspectivas de ensino. Como afirma Moran (2015), as transformações necessárias na educação não se processam apenas pela presença de tecnologias digitais. Tampouco, podem ser efetivadas apenas com o acréscimo de mais instrumentos pedagógicos, sem que se mudem práticas atuais. É, então, a partir da tomada de decisão do/a professor/a que as intenções de mudança podem ganhar validade.

As atualizações necessárias ao ensino e, especialmente, à demanda do ensino da Literatura Afro-brasileira podem ser geradas, a partir do momento em que professores e professoras compreendem a pertinência das mudanças e os benefícios que elas podem proporcionar à sua rotina na sala de aula e à sociedade como um todo. A percepção da pertinência da inserção da produção literária afro-brasileira e do ensino para as relações étnico-raciais, em si, deve suscitar no/a professor/a o desejo de buscar alternativas diferenciadas para o exercício de sua prática pedagógica. Por consequência, essas alternativas apontarão a utilização das tecnologias digitais como necessidade, dado o contexto social marcado pelas inovações tecnológicas, estando os educandos, em boa medida, interagindo ativamente com esse universo em suas práticas sociais.

O conhecimento dessas experiências sociais dos educandos e a atenção dada a elas na prática docente, por sua vez, representa para o/a professor/a a possibilidade de aumentar seu repertório de saberes e habilidades. O/a professor/a que se interessa e se abre a conhecer mais do universo dos educandos, com os quais interage constantemente, acaba por construir novos conhecimentos e habilidades. Isso significa que o processo educativo não opera unilateralmente, pois, ao passo que se forma um indivíduo, o sujeito que ocupa o lugar de formador também está sendo formado. Nesse sentido, o ato de um/a professor/a considerar,

conhecer, dialogar e orientar suas ações com base nessa aproximação é também formar-se, é enriquecer-se.

Assim, é possível reconhecer o caráter insurgente desse movimento que, ao empreitar no âmbito da educação ações acolhedoras e emancipadoras da pessoa humana, age no caminho da ressignificação e valorização das identidades negras e insere as classes populares no contexto de desenvolvimentno educacional contextualizado e concatenado com demandas sociais. Desse modo, os sujeitos participantes do processo educativo têm seus direitos defendidos, através de uma educação de qualidade que confronta a histórica disparidade de oportunidades entre elites e as populações marginalizadas, sobretudo a população negra. As transformações advindas desse movimento são de proporções muito significativas, pois são sentidas pelos educandos, pela escola, pelo/a próprio/a professor/a e pela sociedade que se vai transformando pela intervenção do processo educativo.

3.1.4 Uma proposição que conecta vida, leitura e escrita, através da Literatura Afro-brasileira

O fato de muitas situações estarem ligadas direta e indiretamente às dificuldades de leitura literária nas escolas exige que, além de se eleger abordagens temáticas que atraiam os educandos para a leitura, sejam pensadas e aplicadas maneiras inovadoras de organizar esse estudo. Maneiras inovadoras, no sentido de mudar o quadro comum que demonstra ineficiência no processo de letramento literário, o que, para Ganzela (2018), tem a ver com as opções metodológicas feitas e postas em ação no cotidiano da prática docente. Essas escolhas metodológicas devem, portanto, estar alinhadas com os pensamentos mais atuais que apontam para um envolvimento maior e mais autônomo do educando na construção do conhecimento.

Essa perspectiva alia-se à proposta do caderno pedagógico aqui apresentado, agregando-se à proposição das metodologias ativas, que defende para a ação pedagógica a promoção do protagonismo constante do educando no percurso de ensino-aprendizagem. Nesse formato, a construção de conhecimentos será reflexiva e, como defende Moran (2018, p. 3), baseada em “processos de pesquisa constantes, de questionamento, de criação, de experimentação, de reflexão e de compartilhamento, em áreas de conhecimento mais amplas e em níveis cada vez mais profundos.” O processo de aprendizagem, focado na ação dos educandos, deve cumprir uma progressão em que o educando avance em níveis, do menos para o mais complexo, ampliando a gama de saberes construídos e habilidades desenvolvidas.

Para a efetivação desse percurso progressivo de aprendizagem, além do processo de dedução em que o/a professor/a apresenta ao educando a teoria relativa a um conteúdo para que

ele a aplique em situações específicas, a indução estará presente. Esta última tem destacada relevância, uma vez que induz o educando à experimentação, a ações práticas para que, a partir dessas ações, acessem e passem a dominar a teoria. Com esse tipo de abordagem, muitas vezes, as aulas ganham uma estrutura invertida, podendo o educando assumir o lugar de pesquisador, investigador de um tópico a ser estudado, antes mesmo de ele ser iniciado. Dessa forma, ele age enquanto sujeito autônomo que aciona seus saberes prévios em favor de gerenciar seu processo de aprendizagem.

Englobando as metodologias ativas que fazem parte deste trabalho estão os modelos híbridos de aprendizagem que, segundo Moran (2018, p. 3), “destaca a flexibilidade, a mistura e compartilhamento de espaços, tempos, atividades, materiais, técnicas e tecnologias que compõem esse processo ativo.” A aprendizagem, nesse sentido, integra perspectivas e circunstâncias variadas para a construção dos saberes, valorizando e integrando as ações individuais e em grupo. No caderno pedagógico proposto neste trabalho, frequentemente, aparece a indicação de atividades baseadas em suportes digitais. Elas sinalizam um percurso possível para o ensino da Literatura Afro-brasileira, com a inserção de estratégias ligadas tanto à utilização de propostas da modalidade híbrida quanto ao planejamento de aulas enriquecidas com tecnologia,³⁶ que funciona como uma modalidade intermediária entre ensino tradicional e ensino híbrido.

Considerando que essas possibilidades não invalidam nem desqualificam as ações pedagógicas operadas no espaço físico, devem ser vistas como sugestões para a otimização do trabalho pedagógico, podendo ser aplicadas conforme for pertinente à realidade da turma. Destaca-se também, nesse processo, a participação do/a docente que exerce o importante papel de curador que, em conformidade com o que determina a Base Nacional Comum Curricular, age para que o aluno desenvolva as habilidades previstas para tornar-se apto a também exercer a curadoria em seu cotidiano, como resultado de uma aprendizagem consolidada.

As proposições do caderno pedagógico concorrem para que a aprendizagem dos educandos não se restrinja à superficialidade, eles estarão, no decorrer dos estudos propostos no caderno, envolvidos em atividades práticas que os possibilite construir os saberes significativamente. Essas atividades são indispensáveis para que o aprendizado seja aprofundado, o que, Segundo Moran (2018, p. 3), “requer espaços de prática frequentes (aprender fazendo) e de ambientes ricos em oportunidades. Por isso, é importante o estímulo multissensorial e valorização dos conhecimentos prévios dos estudantes para ‘ancorar’ os novos

³⁶ Entende-se por aula enriquecida com tecnologia, aquela que não utiliza, necessariamente, o modelo híbrido de ensino, mas usa tecnologias digitais para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem.

conhecimentos.” Nesse sentido, a diversidade de atividades busca estimular os educandos, a partir de áreas e direções diferentes, sensibilizando-os pela utilização das novas tecnologias, despertando a afetividade, o espírito investigativo e criativo.

A aplicação dessas metodologias será feita dentro de uma sequência de aprendizagem que, conforme afirma Zabala (1998, p. 20), é “uma maneira de encadear e articular as diferentes atividades ao longo de uma unidade didática.” Nesse encadeamento, as atividades buscam agregar ao processo educativo situações significativas e funcionais para os sujeitos envolvidos no percurso de aprendizagem, o que para Zabala (1998) não pode estar ausente do processo. Com esse intuito, elas agregarão ao percurso de aprendizagens, através do estudo de textos selecionados, situações do convívio social dos educandos. Essas situações dizem respeito às suas vivências, à estrutura da sociedade e aos movimentos nela processados que se relacionam com suas histórias, cotidiano e futuro.

De acordo com Enes Filho (2018, p. 38), “Um fator que contribui, significativamente, para a ampliação do repertório de leitura dos alunos é a seleção de textos literários (...)”. Diante disso, os textos que compõem a proposta didática do caderno pedagógico apresentado neste trabalho foram selecionados procurando atender às orientações e requisitos mais comumente propalados pelas teorias de ensino de literatura e por orientações curriculares oficiais.³⁷ Dessa forma, serão considerados aspectos como variedade do grau de complexidade e sua devida adequação aos níveis de desenvolvimento dos educandos, estabelecimento de um contínuo entre o conhecido e o desconhecido. Entretanto, além dessas preocupações, a seleção dos poemas cumpre o propósito de elencar textos estratégicos para o processo de desarticulação da imagem depreciativa forjada dos povos afrodescendentes na sociedade brasileira, bem como para o fortalecimento identitário desse segmento étnico.

Embasado nesses pressupostos, o caderno pedagógico, que compõe as seções 4 e 5 deste trabalho, visa dar suporte à prática do letramento literário em turmas do 1º ano do Ensino Médio. Assim, o material servirá tanto ao público específico do Colégio Estadual da Cachoeira, que inspirou mais diretamente esta proposta, como a educandos de quaisquer escolas da Bahia ou do Brasil. Estes poderão experimentar um letramento literário que os aproxima da Literatura Afro-brasileira e proporciona-lhes a reflexão sobre questões relativas à vivência dos

³⁷ Cosson (2014) aponta a necessidade de critérios, tanto na seleção da obra literária a ser estudada como a relação entre o que já é conhecido, dominado e o que representa a novidade. Propõe uma dosagem harmoniosa entre eles que proporcione a avanço do educando no processo de letramento literário. Nesse mesmo sentido, a BNCC estabelece os critérios para a progressão das aprendizagens linguísticas, tais como; “a consolidação do domínio de gêneros do discurso (...), o aumento da complexidade dos textos lidos e produzidos(...), o foco maior nas habilidades envolvidas na reflexão sobre os textos e práticas (...)”, entre outros. (BRASIL, 2017, p. 491).

afrodescendentes no Brasil. Para isso, nesta proposta, adota-se para leitura o livro *Poemas da recordação e outros movimentos*, da escritora Conceição Evaristo. Nele, a autora desenvolve a “escrivência”, a partir do lugar de mulher negra e, como reflexo disso, os poemas que compõem o livro atendem a uma diversidade temática ligada à realidade vivida pela população negra do país. Essa diversidade abrange, desde abordagens que evocam uma memória histórica das origens dos afrodescendentes, dos processos por eles experimentados ao longo da história aqui no Brasil, até às experiências mais atuais desse grupo étnico-racial.

Os poemas tratam de desigualdade racial, morte, resistência negra, ancestralidade, religiosidade, afetividade, dentre outras temáticas. Ao passo que trazem denúncias e propõem uma releitura das condições enfrentadas pela população afrodescendente, fala da força, da sabedoria, da resistência que marcam o cotidiano dessa população. Assim, seu estudo possibilita a aproximação dos alunos com as questões relacionadas ao povo negro de modo diferente, o que contribui para a percepção da identidade negra desvinculada de estereótipos racistas. Como afirma Souza (2014, p. 145), isso contribui para “o fortalecimento da autoestima de todos os afro-brasileiros e dos brasileiros em geral”. Isso é extremamente necessário numa sociedade marcada pelo racismo estrutural e que ainda apresenta grandes dificuldades de discutir esse tema.

Foi objetivando o fortalecimento da autoestima do público estudantil que se buscou construir o caderno pedagógico de modo a estabelecer relação entre a leitura dos poemas e as vivências dos educandos. Dessa maneira, eles, à medida que procedam a leitura, poderão despertar o gosto por ela e identificar-se, ressignificando sua própria vivência. Como se verá, as obras selecionadas versam sobre questões que atravessam a realidade dos educandos, de uma instância micro à macro. Assim, no processo de estudos, estarão associados elementos que se referem tanto às experiências individuais mais próximas, processadas no convívio com sua família e seus pares sociais de contato mais imediato, quanto àquelas que, apesar de não serem presenciadas no espaço geográfico próximo, relacionam-se à sua existência enquanto ser social pertencente a um grupo populacional específico, caracterizado cultural, étnica e socialmente.

Com o intuito de se estabelecer um ciclo para o desenvolvimento da proposta, o caderno é constituído de uma sequência didática, estruturada em dezoito etapas, onde serão estudados textos do livro *Poemas da recordação e outros movimentos* que dialogarão, sempre que necessário e oportuno, com outros textos relativos à temática discutida. As etapas, conectadas entre si, propõem-se a criar um circuito coerente de leituras que culmine com a expressão do próprio educando através da escrita literária, que não deve ficar de fora do processo de estudo

e conhecimento do texto literário, conforme indicado na BNCC, que sobre o estudo de literatura afirma:

Está em jogo, também, nesta etapa, um trabalho mais sistemático com a escrita literária, o fazer poético, cujo trabalho é lento e demanda seleções e experimentações de conteúdo e de recursos linguísticos variados, tendo em vista um interlocutor. Com isso, tais escolhas podem funcionar como processo de autoconhecimento, ao mobilizar ideias, sentimentos e emoções. (BRASIL, 2017, p. 513-514)

As dezoito etapas estão distribuídas em cinco partes, organizadas por campos de discussão. Com o intuito de favorecer o aspecto didático deste trabalho, o caderno pedagógico está organizado em dois blocos. No primeiro, estão as partes I e II que compõem a seção 4 e, no segundo, as partes III, IV e V que integram a seção 5, seguidas de breves e importantes orientações para o desenvolvimento da prática docente. Assim, na seção 4, as partes traçam um itinerário de sensibilização dos educandos pelos poemas de Conceição Evaristo, propondo discussões diversas sobre o viver dos afrodescendentes na sociedade brasileira. Na seção V, por seu turno, segue-se com as discussões, aprofundando-as e associando-as ao estudo do aspecto formal do texto poético. Nessa seção, as partes do caderno pedagógico voltam-se, de forma mais pontual, para o exercício da escrita criativa, atentando para as questões linguísticas, visando o desenvolvimento de habilidades que potencializem a proficiência linguística dos educandos.

A PARTE I, A Literatura Afro-brasileira ressignificando histórias e trajetórias da população negra, é constituída pelas quatro primeiras etapas, onde serão estudados os poemas “Recordar é preciso” e “Roda dos não ausentes”. Esses poemas representam, na sequência, um convite à reflexão sobre tópicos muito importantes para a compreensão da chegada e incorporação das populações negras ao território brasileiro. A partir do resgate de memórias que possibilite melhor compreensão dos percursos feitos pelos povos negros, proporcionará, também, a percepção de aspectos que representam positivamente esses povos, associando-os à força e à resistência.

Os educandos acessarão, conforme aponta Pollak (1992), acontecimentos que se situam fora do tempo dos indivíduos, vividos pelo grupo a que ele pertence e que remete a acontecimentos experimentados individual ou coletivamente, situados na atualidade. Esse diálogo entre os fatos do ontem e do hoje, com a devida atenção à repercussão e implicação que têm, deve contribuir para a o entendimento da conjuntura da população negra no Brasil hoje, bem como para uma leitura mais crítica e política da conjuntura social de modo geral. Nesse

caso, o resgate de memórias afro-brasileiras pelos jovens, que muitas vezes se distanciaram dos fatos relativos à vida de seu grupo étnico, pode dar-lhes condição de alargar a noção de pertencimento e, conseqüentemente, a compreensão do seu próprio ser, caminho indispensável para a elevação da autoestima.

Esse senso de pertencimento e identificação se estende ao âmbito familiar, através de um aspecto da escrita de Evaristo em que, segundo Santos (2018, p. 115), “(...) pode ser observado na proposta de revisitar histórias de família como baluarte de aprendizagem.” Nesse processo, há uma valorização do ato de ouvir e, podemos dizer. Por consequência, há a valorização do ato de dizer, da oralidade desse familiar que, na maioria das vezes, não tem a prática de expressar os saberes através da escrita, muitos, inclusive, não tiveram acesso e oportunidade de dominar o código escrito. O ambiente familiar, nesse caso, é tomado como um espaço de letramento.

A PARTE II, **O fortalecimento identitário na projeção e concretização dos projetos de vida**, é formada pelas etapas 5, 6, 7 e 8 e, nela, serão estudados os poemas “Os sonhos”, “Todas as manhãs”, “Pedra, pau espinho e grade”, “Favela” e “Certidão de óbito”. Esse será o momento em que se avançará para a abordagem das condições impostas à população negra ao longo dos anos desde sua chegada aqui. Será o espaço de percepção da historicidade nos poemas afro-brasileiros e de como eles se constituem enquanto instrumento de questionamento das condições de vulnerabilidade experimentadas por essa população. Os textos proporcionam a reflexão a respeito do tempo presente, relacionando-o ao passado histórico do país, demonstrando formas de resistência empreendidas pelos indivíduos negros em favor dos sonhos por eles cultivados.

As reflexões das atividades deverão sensibilizar os educandos a pensar e perseguir seus próprios sonhos pessoais, entendendo-os como conectados a uma teia mais ampla que abrange os sonhos coletivos de seu grupo étnico e/ou que representam o projeto de sociedade mais igualitária. De modo geral, os jovens estudantes devem ter estimulados seus sonhos e, paralelamente, a consciência da necessidade de um projeto de vida que busque subverter práticas e ideologias que se aliam em favor da manutenção do sistema de privilégios favorecedores de grupos específicos.

As abordagens farão o percurso de estudo em dois sentidos. O primeiro será tratar de questões ligadas ao cotidiano de violências e ameaças contra a vida e o corpo negro, isso para que se entenda os processos que os põe nessa condição e como os acontecimentos que vitimam negros e negras constantemente não são aleatórios. Assim, será pensado como tais acontecimentos têm suas motivações bem delineadas no universo de discriminação e

preconceito construído contra os afrodescendentes. Essa leitura crítica dos fatos será promovida em consonância com o pensamento e questionamento de Freire (1996, p. 30)

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta (...), a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência que eles têm como indivíduos?

De fato, fugir a essas reflexões é, de certa forma, uma maneira de também ignorar o público educando e contribuir para a camuflagem dos problemas ligados às relações étnico-raciais. Portanto, buscar-se-á promover o reconhecimento das estratégias de resistência da população negra nesse contexto de agressão. Essa é, justamente, a segunda perspectiva das abordagens dessa parte, que se alinha à afirmação de Arroyo (2014, p. 16-17) de que esses grupos “têm direito a que suas resistências e lutas por libertação/emancipação sejam reconhecidas, valorizadas nas teorias pedagógicas como processo de humanização (...) Que sejam reconhecidos sujeitos na história intelectual, cultural da humanidade.” Dessa sorte, ao tempo em que se fará o movimento de questionamento e denúncia da ilegitimidade das ações agressoras, se consolidará a imagem do negro enquanto resistência em busca da concretização de seus ideais.

Dando continuidade à temática e adotando a especificidade de discutir questões relacionadas à infância negra, a PARTE III, intitulada de **A inscrição da infância nos versos revolucionários**, proporrá o estudo dos poemas “Da conjuração dos versos”, “Abacateiro”, “O menino e a bola”, “A menina e a pipa borboleta” e “Amigas”. Essa parte será composta pelas etapas 9, 10, 11 e 12. Nela, a compreensão da dimensão das manobras de exclusão social será ampliada pela observação de como atingem, sobretudo as classes populares, desde a infância. Nessa seção, a poética afro-brasileira de Evaristo, com perspicácia na utilização de jogos semânticos, traz para a discussão questões polêmicas, como a pobreza, o descaso e o aborto. Questões que surgem revestidas de carga emotiva, causando inquietação, em especial, por tratar da infância.

Depois de serem percebidas dificuldades que ameaçam as vidas negras, impondo-lhes um quadro de vulnerabilidade, a PARTE IV, **A autoria feminina afro-brasileira desconstruindo estereótipos**, evidenciará a indispensável resistência sempre presente nas trajetórias da população negra, destacando o lugar da mulher e da literatura nesse processo. Essa parte é formada pelas etapas 13, 14 e 15, onde serão estudados os poemas “Do fogo que em mim arde”, “Vozes mulheres” e “De mãe”. Nessas etapas, o processo de valorização das

memórias e fortalecimento do processo formativo de identidades é intensificado, sendo elas evocadas e explicitamente associadas à vivência das gerações mais novas.

Nos poemas surge a voz da reivindicação que reclama leituras diferentes a respeito dos povos negros, em especial, das mulheres negras. Estas assumem a palavra nos poemas e neles imprimem a sublimidade do viver cotidiano da mulher negra e de suas atividades intelectuais. Como destacado por Santos (2018), Evaristo traz, constantemente, à tona a importância dos saberes dos mais velhos, sendo suas produções instrumento de resgate, valorização e manutenção de memórias que apontam para a riqueza do universo negro. Nos poemas estudados nessa etapa da sequência proposta no caderno pedagógico, a evocação da experiência dos mais velhos surge como elo de continuidade, como herança que pode garantir aos mais novos a ciência de sua própria cultura e seus costumes.

Através da apropriação que a juventude faz desses elementos é que se pode garantir a valorização e perpetuação da mundividência dos afrodescendentes e o respeito às suas características identitárias. Em se tratando especificamente da juventude negra, a apropriação do sentimento de ser negro vai se tornando cada vez mais sólido em cada indivíduo. Em conformidade com o pensamento de Pollak (1992), pode-se afirmar que, por meio dessas experiências educativas de articulação entre memória e identidade, os jovens educandos tornam-se resistentes às investidas que tentam lhes induzir à negação de suas origens étnicas, culturais e físicas.

A PARTE V, **As vivências desenhando o texto**, encerra as proposições do caderno pedagógico e é composta pelas etapas 16, 17 e 18, onde serão abordados os poemas “Do velho ao jovem” e “Cremos”. Este último será lido e interpretado coletivamente e, além de reafirmar o poder da escrita como instrumento ideológico e de representação, servirá de estímulo e incentivo à escrita autoral, uma vez que essa parte do caderno está reservada para a produção poética dos educandos. Eles serão levados ao momento da escrita literária, momento em que deverão utilizar os saberes construídos durante as etapas anteriores e de suas vivências para desenvolver a escrita criativa. Esse será um momento ímpar, haja vista a ação da representação estar sob o domínio do educando e significando para ele o exercício de autonomia pelo uso da palavra.

Esse percurso de estudos propostos no caderno, certamente, resultará em um significativo avanço da aprendizagem dos educandos, refletido, dentre outras formas, pela autonomia e habilidade de leitura e escrita. Por meio da escrita poética, a “escrevivência” será desenvolvida por eles e, dada a importância dessas produções, não se deve ignorar a necessidade de valorizá-las, sabendo-se que essa é uma forma de valorização do próprio

educando. Para estimular as produções estudantis, bem como seu protagonismo, alguma atividade deve ser programada para a socialização dos poemas produzidos pelos educandos, conforme sugerido, a seguir, no caderno pedagógico.

O caderno busca sinalizar caminhos possíveis para uma prática de ensino de Literatura condizente com as demandas histórico-sociais da população e da escola brasileira. Suas proposições podem e devem servir de inspiração para a criação de outras estratégias e abordagens da Literatura Afro-brasileira. Isso significa dizer que o material não deve ser entendido como algo fechado, suas propostas precisam ser pensadas, adequadas, ressignificadas. A flexibilidade é uma característica inerente à sua proposta, e a eficácia de suas proposições está, em boa medida, relacionada à compreensão desse fato por parte de qualquer que deseje utilizá-las. Essa necessária compreensão justifica-se pela indispensabilidade da contextualização do ensino, que, quando associado à “escrevivência”, torna-se ainda mais relevante para o sucesso do processo educativo.

O CADERNO PEDAGÓGICO

4 A ESCRIVIVÊNCIA NO ENSINO DE LITERATURA: UM CIRCUITO DE APRENDIZAGENS COM O TEXTO LITERÁRIO AFRO-BRASILEIRO - BLOCO I

4.1 Apresentação

A promoção de uma educação antirracista é uma das atribuições da escola, e o desenvolvimento de práticas de ensino eficazes é essencial para o cumprimento dessa responsabilidade. Nesse sentido, no âmbito do ensino de Literatura, é indispensável a existência de trabalhos que articulem o letramento literário com o processo de apropriação de textos literários afro-brasileiros e das discussões que eles suscitam. É, justamente, com o intuito de apresentar possibilidades para um trabalho assim que nasce este caderno, resultado de pesquisa desenvolvida no Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), do *Campus V* da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), entre os anos 2019 e 2021.

Direcionado a professores/as de Língua Portuguesa e/ou Literatura, este caderno apresenta possibilidades para o trabalho com enfoque no texto literário afro-brasileiro em sala, a partir da poesia da escritora Conceição Evaristo. Utilizando-se pedagogicamente do conceito de “escrivivência”, propõe diversas reflexões e atividades práticas que otimizam o processo de ensino-aprendizagem, possibilitando ao/à professor/a uma prática docente mais eficiente. Em consonância com as Leis 10.639/03 e 11.645/08, que estabelecem a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena, sugere um circuito de atividades com textos afro-brasileiros que fomentam a reflexão a respeito das questões étnico-raciais, associando sempre os debates às vivências dos educandos. A proposta busca promover um processo de construção e fortalecimento identitário, cuja valorização das trajetórias e culturas da população afrodescendente contribua para a constituição de uma sociedade menos desigual.

Pensado para o 1º ano do Ensino Médio e podendo ser utilizado, também, no ano final do Ensino Fundamental, o caderno traz sequências didáticas compostas por atividades diversificadas que podem ser utilizadas no ensino presencial e/ou híbrido e que, por meio de metodologias ativas, promovem o protagonismo do educando na construção de conhecimentos. As sugestões presentes neste caderno visam a promoção de contextos de ensino-aprendizagem que propiciem ao educando o avanço de níveis menos complexos, ligados a saberes já construídos, para níveis mais complexos de aprendizagem que representem o processo ativo de construção de saberes e desenvolvimento da competência discursiva. Dessa forma, este material atenta para as diretrizes referentes à educação presentes em documentos que discorrem a respeito do processo formativo na Educação Básica, como é o caso da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Com o objetivo de estabelecer o movimento progressivo das abordagens, os poemas selecionados do livro *Poemas da recordação e outros movimentos*, da escritora Conceição Evaristo, foram cuidadosamente organizados em blocos, de acordo com a discussão por eles suscitada. Desse modo, o caderno está estruturado em cinco partes, contendo, cada uma, um bloco de atividades relativas à determinada abordagem. As partes interligadas traçam um percurso de estudos que envolvem o exercício da leitura e da escrita que culmina na expressão autoral do educando, a partir das experiências pessoais e coletivas, como resultado do exercício da “escrevivência”.

A expectativa é de que este caderno, a partir de suas proposições, seja instrumento motivador de práticas pedagógicas exitosas, voltadas para o ensino de Literatura, especialmente, da Literatura Afro-brasileira. Sendo assim, as reflexões e estratégias pedagógicas aqui apresentadas não visam apenas o desenvolvimento de habilidades técnicas relacionadas ao conhecimento de aspectos dos textos literários. Antes, buscam oportunizar aos educandos reflexões que fomentem, sobretudo, um processo de percepção e maior compreensão dos mecanismos e manobras subjacentes às questões étnico-raciais presentes na sociedade brasileira, haja vista eles serem motivadores de problemáticas que impactam a tessitura social em que os educandos e seus pares sociais estão inseridos.

Por esse caminho, a partir da reflexão a respeito de suas próprias vivências e da relação destas com as experiências da população negra apresentadas no texto literário afro-brasileiro, os educandos, sobretudo os negros, poderão fortalecer-se pela positivação de sua autoimagem, entendendo-se enquanto sujeitos possuidores de saberes, memórias, tradições, de identidades. Dessa forma, a escola estará assumindo a Literatura como instrumento de transformação social, promovendo uma educação emancipatória da pessoa humana e dando conta de seu papel, enquanto instituição social responsável pela formação integral dos sujeitos, com vistas à formação de uma sociedade mais justa e igualitária.

4.1.1 O texto literário afro-brasileiro na sala de aula

A Literatura, enquanto instrumento atuante dentro do fenômeno das representações, constitui-se instrumento de poder capaz de construir e projetar imagens a respeito dos fatos, da história e dos indivíduos. Dessa forma, as manifestações literárias contribuem para a construção do modo como as pessoas entendem o mundo, veem o outro e a si mesmas. A problemática ligada a esse aspecto surge, quando as produções literárias acessadas na sociedade, inclusive no ambiente escolar, não são representativas das experiências dos distintos grupos

populacionais que a compõem. No contexto brasileiro, marcado pela diversidade étnico-racial, a necessidade de valorização da diversidade literária é sentida cada vez mais. Nessa perspectiva, a atenção às produções literárias afro-brasileiras é indispensável, posto que são representativas da diversidade étnico-racial, com a qual a escola deve estar comprometida.

A complexidade das relações étnico-raciais no Brasil tem origem em mecanismos racistas que estruturam a sociedade e agem, muitas vezes, de modo subjetivo. Essa condição exige, para o combate do racismo e de suas consequências, ações bem articuladas que não se caracterizem pela superficialidade. Nesse sentido, a escola ocupa um lugar estratégico, uma vez que atua no processo de formação humana, ação crucial para a construção de comportamentos antirracistas. Assim, ela deve investir em práticas educativas consistentes que promovam os debates necessários nessa empreitada. Nessa perspectiva, o texto literário afro-brasileiro, tendo em vista seu potencial de desconstrução dos imaginários racistas que vão se naturalizando nas relações sociais, precisa estar presente no cotidiano da escola e integrando o processo de letramento literário.

Esse letramento, por sua vez, deve ser desenvolvido de maneira ampla e dialógica, envolvendo práticas de leitura e escrita literárias, mas não se restringindo a elas. Assim, deverão fazer parte desse processo, os debates e discussões temáticas referentes às questões étnico-raciais, assim como as práticas sociais e vivências do educando. Essa associação possibilitará um letramento que, além de desenvolver habilidades referentes à leitura, escrita e conhecimento dos elementos constitutivos do texto literário, desenvolverá habilidades críticas relativas à maneira de entender as relações sociais, como elas são afetadas pelas demandas étnico-raciais. Dessa forma, os educandos poderão aguçar a criticidade no modo de compreender a sociedade, movimento que proporciona a reconfiguração da percepção de si e do modo como inscrevem-se no mundo. Esse processo de construção de conhecimento concorre para o fortalecimento identitário dos sujeitos e para o desenvolvimento de práticas sociais firmadas na autoestima e respeito a alteridade.

Pensando, especificamente, nos poemas afro-brasileiros, criações que ocupam lugar num contexto inovador das produções literárias, pode-se dizer que contribuem, através de criações estéticas autônomas e projeto ideológico bem orquestrado, para a fragmentação de paradigmas canônicos norteadores das criações literárias. Trata-se de produções, conforme aponta Pereira (2010), representativas de experiências marcadas pela diversidade e complexidade das demandas contemporâneas. Assim, as temáticas abordadas na poética afro-brasileira são diversas e reveladoras de como, muitas vezes, as demandas, sejam elas de cunho social ou existencial, estão relacionadas às questões étnico-raciais.

Os poemas trazem à tona representações da existência humana em que o negro é evidenciado, retirado do campo da invisibilidade, passando a ser visto por si mesmo e pelo outro no tecido poético. Essa projeção, quando observada, pensada, estudada através do texto literário, é capaz de fomentar processos reflexivos promotores de transformações, tanto no sujeito negro como no não negro. Isso, porque age na desconstrução de imagens negativas projetadas para desqualificar os povos negros. Esse processo também pode e deve acontecer no contexto escolar, a partir do ensino de Literatura, com a promoção de discussões fundamentais propostas nas produções artístico-literárias afro-brasileiras.

Dentre os debates que a escola precisa promover, estão os que tratam da relação entre eventos históricos e a realidade étnico-racial brasileira, os que provocam a reflexão acerca da construção identitária negra, discutem a ação da estereotipia, apontam o valor da ancestralidade, das tradições para os afrodescendentes, pensam o papel da representatividade, entre outras questões importantes. Essas e outras abordagens são trazidas neste material, através do estudo de textos literários afro-brasileiros, sendo propostas dentro de um plano de atividades que prioriza o protagonismo discente. Destacando-se, ainda, a atenção constante ao diálogo dessas ações com as vivências e saberes dos educandos, ação extremamente necessária, uma vez que essa relação é que tornará as aprendizagens significativas.

A proposta é que as experiências vividas, historicamente, pela população negra no Brasil, suas memórias e culturas sejam pensadas sempre em articulação com as experiências individuais e coletivas do público educando, nos espaços sociais em que estão inseridos. Que estes, à medida que se envolvam com essas reflexões, através das atividades propostas pelo/a professor/a, desenvolvam o letramento literário, tornando-se hábeis na leitura de textos literários e dos eventos sociais, expressando-se através da escrita literária num movimento de autorrepresentação. Desse modo, os educandos apropriar-se-ão do texto literário como instrumento de transformação social, e a prática educativa poderá ser tida como emancipadora da pessoa humana.

4.1.2 Conceição Evaristo e sua “escrevivência”

Mulher negra, professora, escritora, Conceição Evaristo é dona de uma trajetória marcada por experiências peculiares à existência negra, numa sociedade caracterizada, entre outras coisas, pelo racismo estrutural. Hoje, doutora em Literatura comparada pela Universidade Federal Fluminense, mestre pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e graduada em Letras pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, possui sólida

formação acadêmica e ganha destaque no cenário das produções literárias afro-brasileiras contemporâneas. Seja romance, conto, poema, ensaios, suas criações artístico-literárias são marcadas pela inovação estética que utiliza a linguagem a fim de gerar símbolos de significação, através dos quais aborda temáticas fundamentais à vida em sociedade, relacionando-as, em muitos momentos, a heranças históricas.

Pensar a trajetória de vida de Evaristo, desde seus primeiros capítulos, é um exercício que contribui para a compreensão do seu projeto criativo, haja vista, vivência e escrita estarem sempre aproximadas em suas criações. Menina afrodescendente, filha de uma família de nove irmãos, viveu, até à juventude, numa comunidade de Belo Horizonte, onde teve experiências decisivas para seu percurso enquanto escritora, sobretudo, no convívio familiar. Num contexto familiar marcado pela presença feminina e constante luta pela sobrevivência, experienciou, desde a infância, o efeito das desigualdades racial e social. Contudo, apesar das escassas possibilidades de ter livros, desde muito cedo, esteve em contato com o universo da escrita e da leitura, o que influenciou seus passos enquanto leitora e escritora.

Fosse pelo envolvimento com uma forte tradição de narrativas oralizadas – prática comum às populações negras, desde suas origens africanas – em que o compartilhamento de fatos, experiências e histórias variadas eram comuns, fosse pelas constantes reuniões em família para a prática da leitura, Conceição Evaristo ia fazendo seus primeiros empreendimentos no universo letrado. Nesse contexto, foi construindo um arcabouço de vivências e memórias que caracterizam seu estilo de criação literária, alcunhado por ela própria de “escrevivência”. O conceito de “escrevivência”, portanto, traduz um estilo de escrita pautado em experiências que, no caso das produções afro-brasileiras, tratam das vivências individuais e coletivas dos sujeitos negros. É assim que, em sua obra, aparecem ricas e diversas representações do viver cotidiano da população negra, experiências ressignificadas, pensadas intencionalmente para desmentir estereótipos depreciativos da imagem do negro.

A leitura das obras literárias de Conceição Evaristo contribui para a formação humana e, para a população negra, assume um lugar de representatividade, torna-se instrumento de reconhecimento e, quanto mais acessada ela for, maior impacto causará nas relações sociais. Assim, a presença dessa literatura na escola é vital, no sentido de sensibilizar os educandos para questões ligadas à existência humana e instrumentalizá-los para perceber as particularidades dessa experiência na vida da população negra. Essa ação contribui para a desconstrução de ideologias discriminatórias que povoam o imaginário dos indivíduos na sociedade e são usadas como instrumento de manutenção do cenário de desigualdades e preconceitos nas relações étnico-raciais.

O estudo da literatura de Conceição Evaristo na Educação Básica precisa ser sistematizado e, nesse sentido, o uso pedagógico do conceito de “escrevivência”, tal como posto pela escritora é uma ação estratégica, haja vista o potencial que tem de otimizar o processo de ensino-aprendizagem, principalmente, quando dedicado ao estudo das relações étnico-raciais. Essa apropriação imerge os sujeitos numa leitura da própria existência negra, suas culturas, tradições, expectativas, suas lutas, estimula-os a refletir a respeito dos mecanismos que regem as relações étnico-raciais no contexto social brasileiro, ações que os insere num processo de autopercepção e ressignificação da condição e lugar social que ocupam. E, sendo esse processo todo desenvolvido de maneira articulada com a prática de leitura e escrita, promove nos educandos o aprimoramento dessas habilidades, de modo que eles possam construir suas próprias escrevivências.

A trajetória de Conceição Evaristo, assim como sua produção literária, é demonstrativa de como a valorização das referências culturais, das heranças históricas afro-brasileiras, a relação com os saberes e tradições familiares são importantes e concorrem para a formação identitária dos sujeitos. E mais, como esses elementos, quando integrados ao processo de letramento literário, contribuem para a construção e ampliação de habilidades ligadas à leitura e a escrita. É nessa perspectiva que a adoção da poesia de Evaristo nesta proposta didática para um ensino de literatura emancipatório, justifica-se e torna-se significativa.

4.2 PARTE I - A Literatura Afro-brasileira ressignificando histórias e trajetórias da população negra

4.2.1 Na poesia, um recorte da nossa história

Antes mesmo da chegada dos europeus às terras hoje ditas brasileiras, a composição de povos que aqui habitavam já era diversa, haja vista a variedade de populações indígenas aqui existentes. Essa diversidade tornou-se ainda maior e mais complexa com a chegada dos europeus e, posteriormente, dos povos africanos, trazidos através do processo de escravização engendrado pelas elites europeias aqui instaladas no período de colonização. O contato entre esses e outros povos garantiu a diversidade étnico-racial que hoje caracteriza a nação brasileira e gerou problemáticas que permeiam, até hoje, as relações étnico-raciais no país. Tais problemáticas afetam diretamente a população afrodescendente e só podem ser bem compreendidas, se analisadas à luz dos processos histórico-sociais que lhes dão origem. É indispensável considerar que o Brasil, país das Américas que mais recebeu africanos escravizados, foi o último a encerrar legalmente a escravidão, em 1888, depois de um período de mais de trezentos anos, no qual construiu inúmeros estereótipos que inferiorizavam o negro.

Nessas projeções depreciativas, homens e mulheres negros eram tidos como inferiores ao homem branco e, naturalmente, afeitos a todo tipo de exploração a que eram submetidos. Esse projeto de subalternização estendeu-se ao período posterior à abolição, quando, sem assistência do Estado, as populações negras intentaram um difícil processo de integração social. Situação complexa, uma vez que, àquela altura, a imagem que se fazia dessa população atrelava-se a estereótipos, segundo os quais o negro possuía uma personalidade deformada, era potencialmente perigoso e associado à vadiagem, sendo uma ameaça à ordem social. Era o jogo de relações em que o homem branco com suas características, inclusive físicas, era parâmetro de perfeição. O negro era o diferente, sendo essa diferença sinônimo de inferioridade.

Todo esse movimento é ancorado em versões estereotipadas da história da população negra no Brasil, versões manipuladas por aqueles que tinham o poder de contá-la e que repercutem suas consequências até hoje, necessitando ser questionadas e combatidas. Nesse tocante, a poesia afro-brasileira é instrumento potente, uma vez que ressignifica essa história, trazendo representações das experiências dos afro-brasileiros que afirmam sua humanidade e que os coloca na condição de protagonistas. Assim, contribui para a desconstrução das projeções depreciativas em torno população negra no país, positivando suas identidades, valorizando suas tradições e culturas. A aproximação e estudo da poesia afro-brasileira tem o potencial de sensibilizar e promover nos sujeitos, negros ou não, um processo de reflexão que desarticula a alienação que sustenta o racismo.

Sequência didática - Versos Afro-brasileiros

Tempo de duração: 02 aulas (100 minutos)

Objetivos:

- despertar nos educandos o interesse de conhecer mais sobre as experiências de vida da população negra no Brasil;
- iniciar, a partir das concepções dos estudantes a respeito da história dos negros no Brasil, reflexões a respeito da condição do negro na sociedade brasileira;
- mostrar, a partir da apreciação de poemas, a existência de vozes negras na literatura.

Logo no início do encontro, o/a professor/a distribuirá para cada educando um cartão, em que estará escrita a frase provocativa “o que me lembro dessa história”. Com os estudantes já acomodados, introduzirá a aula, dizendo que irão tratar de um assunto muito importante para o país e para todos que estão ali. Em seguida, projetará a frase “negros no Brasil” e perguntará aos educandos o que acham que vão tratar. É provável que eles digam coisas diferentes relacionadas à questão histórica da escravidão ou à situação atual da população negra. O/a professor/a solicitará, então, que eles registrem, no cartão, palavra, frase ou fatos que lhes vêm à mente a partir da frase projetada. Feitos os registros, os alunos socializarão suas respostas. Isso servirá para perceber as impressões dos educandos em relação à história da população negra no Brasil.

Em seguida, deverá ser exibido o vídeo com a declamação do poema “Navio Negreiro”, de Solano Trindade, interpretado por Naarie Valente.³⁸ O poema que faz alusão à chegada dos povos africanos ao Brasil, destaca a riqueza que a população negra representa para o país. Nesse momento, as discussões serão feitas, considerando os registros que os alunos fizeram no cartão. É importante que esse momento seja usado para positivar características relativas à população negra, o poema “Navio Negreiro” deve ser explorado, também, nesse sentido. Pode-se, por exemplo, provocar a discussão perguntando aos educandos por que o navio estava “cheinho de inteligência”, conforme é dito no poema.

Terminada a discussão, será exibido o vídeo “Verdade seja dita”, em que Mel Duarte³⁹ declama poemas seus, apresenta o lugar de empoderamento que pode ser ocupado pelos afrodescendentes, bem como a necessidade de vozes negras na poesia. A mensagem veiculada no vídeo promove a elevação da autoestima e desperta o desejo de conhecer mais a poesia afro-

Figura 2 - Escritora negra



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2021.

³⁸ O vídeo com o poema interpretado por Naarie, que é uma jovem negra, faz parte de uma série chamada “Palavra Negra” produzida pela Secretaria de Cultura do Estado do Espírito Santo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jK0we0TRfIg>.

³⁹ Mel Duarte é mulher negra, poeta da cidade de São Paulo, que teve sua trajetória de escrita iniciada ainda na infância. Hoje, integrante do grupo “Islam das minas” que promove batalhas de poesia, tem seus textos como símbolo de luta contra o racismo e o machismo. O vídeo utilizado na sequência pode ser acessado em <https://www.youtube.com/watch?v=D1zcZJ5ISjI>

brasileira. Ao fim da exibição, os estudantes deverão ter ainda a oportunidade de se pronunciar, destacando o que lhes chamou a atenção no vídeo. Esse momento deverá ser mediado e aproveitado pelo/a professor/a para pontuar a importância de se buscar compreender a história da população negra no Brasil e como a literatura tem a capacidade de manter essa memória, essa consciência viva em cada um.

Nesse instante, os alunos serão convidados a registrar, no verso do cartão que receberam, a impressão que tiveram da aula e o saber construído com as discussões. Isso possibilitará que o/a docente perceba de que maneira as discussões repercutiram no entendimento dos estudantes. Antes de terminar a aula, o/a professor/a indicará um site para que os educandos visitem e acessem o vídeo “Heróis e heroínas negros na literatura”⁴⁰ e, a partir da apreciação, registrem comentário, dúvidas, curiosidade.⁴¹ O/a professor/a terminará a aula dizendo aos educandos que, na aula seguinte, levará para eles algo muito importante.



Avaliação: Deverá ser observada, a partir do posicionamento dos discentes em sala e dos registros feitos no cartão, a evolução das ideias dos educandos em relação à história dos negros africanos e seus descendentes no Brasil, bem como a percepção da existência da Literatura Afro-brasileira.



Conectados...

Se o/a docente desejar desenvolver aulas enriquecidas com tecnologia e até utilizar estratégias do ensino híbrido, esse é um momento importante para já apresentar aos educandos uma ferramenta digital que poderá ser usada por eles durante o percurso de estudos. Propõe-se, aqui, a utilização da sala virtual do Google classroom, onde professor/a e educandos poderão postar e acessar atividades, compartilhar arquivos diversos, vídeos.⁴² Os educandos deverão ir para casa tendo dado e recebido as informações necessárias para que consigam interagir na sala virtual que será inaugurada por eles com a postagem do comentário, dúvidas e curiosidades originados na apreciação do vídeo.

⁴⁰ O vídeo, que aborda a importância da representatividade negra na literatura, está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Z6kp5ICKKoo>.

⁴¹ Em diversos momentos, ao longo das sequências, os educandos gerenciarão sua aprendizagem, interagindo, de modo *on-line*, com conteúdos diversos, a partir dos quais adquirirão informações importantes e construirão conhecimentos que lhes darão condição de avançar no processo de aprendizagem.

⁴² Veja como criar uma sala de aula virtual na plataforma Google Classroom, acessando: <https://educador.brasilecola.uol.com.br/estrategias-ensino/como-usar-o-google-classroom.htm>.

4.2.2 Poesia Afro-brasileira: recordação e reflexão

Se compreender os fatos ligados à história da sociedade em que vivemos é importante, pensá-los criticamente, associando-os à nossa história de vida, é essencial. É lamentável, porém, que as histórias pessoais de vida dos indivíduos, muitas vezes, não sejam valorizadas, principalmente, quando são pertencentes às minorias, como é o caso dos afrodescendentes. Para quebrar essa prática de desatenção em relação às particularidades dos sujeitos, é preciso que haja um movimento de resgate e valorização das memórias, tanto individuais como coletivas. E como promover esse resgate se não através de estratégias que provoquem a recordação de fatos, muitas vezes, ignorados ou abordados equivocadamente na sociedade?

O exercício da recordação, nesse sentido, é o primeiro passo no percurso de compreensão dos fatos históricos e do modo como eles agem na configuração de elementos que constituem a realidade presente. Por essa potencialidade, a recordação deve estar presente no processo de ensino-aprendizagem, no contexto escolar, em especial, quando a questão envolve a compreensão das relações étnico-raciais no Brasil. Através da percepção das articulações entre sua existência no mundo e a história, os educandos são encaminhados em direção à (re)construção do olhar sobre si e sobre as experiências vividas em suas relações sociais. Esse processo gera, nos sujeitos, o amadurecimento da percepção crítica, tornando-os mais autônomos e firmes na maneira de colocar-se no mundo.

A presença desse movimento de recordação é um destaque no livro *Poemas da recordação e outros movimentos*, da escritora Conceição Evaristo, sendo um convite à profícuas reflexões a respeito da questão negra brasileira. Mas, o que recordar? No contexto do ensino da poesia afro-brasileira, a proposta é evocar elementos constitutivos das trajetórias e experiências da população negra, africana e/ou afrodescendente, a fim de discuti-los criticamente e ressignificá-los. Assim, tão importante quanto a seleção do que evocar é o modo como evocar. Dessa forma, a abordagem das reminiscências da história do negro no Brasil precisa ser feita cuidadosamente, a fim de que se construa um repertório de referências positivas dessa negritude e não se incorra na fatídica reprodução de versões deturpadas e depreciativas dessas trajetórias.

Sequência didática – Poetizando

Tempo de duração: 02 aulas (100 minutos)

Objetivos:

- apresentar à turma o livro *Poemas da recordação e outros movimentos*, de Conceição Evaristo;
- sensibilizar os alunos para a importância das memórias a respeito da trajetória de cada participante do projeto.

O segundo encontro será o momento de apresentar aos educandos a coletânea *Poemas da recordação e outros movimentos*, mas, antes disso, é importante que a atividade executada por eles em casa seja retomada e discutida. Logo depois, de modo criativo, o/a professor/a fará a apresentação do livro. Para isso, será levado para a sala de aula um baú, nele estarão os livros que serão distribuídos entre os educandos para a leitura. O baú deverá ser colocado em um lugar de destaque para que possa ser visto por todos, desde o momento que chegarem. Com a turma organizada em círculo, o/a professor/a desenvolverá uma dinâmica. Dirá para os educandos que, como prometido, tinha levado algo muito importante para eles naquele dia, revelando que essa coisa tão valiosa estava no baú. Explicará que, para abrirem o baú, terão que obedecer a alguns comandos e responder, de modo acertado, algumas perguntas. Para isso, eles terão apenas que ter concentração e uma boa memória para recordarem de fatos já passados.

Figura 3: Baú de livros



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2021.

Será mostrado para os alunos um quebra-cabeça e explicado que, à medida que eles forem fazendo o que for solicitado de maneira acertada, terão a oportunidade de juntar uma peça do quebra-cabeça, até formar a imagem de uma chave. Só quando a chave estiver completamente montada, o baú poderá ser aberto e eles receberão o que está dentro dele. O/a professor/a, então, perguntará coisas relativas à vida dos educandos e também a respeito de coisas que foram discutidas na aula anterior. Poderão ser feitas as perguntas: “De qual brincadeira você mais gostava na infância?”, “Cite o nome de uma música que

marcou sua vida e o porquê”, “Qual o nome completo e quantos anos tem a pessoa de mais idade em sua família?”, “Qual o assunto do poema de Naarie que vimos no encontro anterior?” “Que mensagem ficou para nós do poema de Naarie?”, “O que Mel Duarte escreve?” “Como

Mel Duarte começou a escrever?”, “Que mensagem Mel Duarte, através de suas palavras, deixou para nós?”.

Todos deverão responder às perguntas, registrando-as em papel cartão em formato de chave, com a frase “para recordar”. Após o questionamento, qualquer um deles poderá ser convidado a responder e tentar montar mais uma parte do quebra-cabeça. Isso proporcionará descontração, conhecimento maior entre colegas, fortalecerá o que foi visto no encontro anterior e contextualizará a apresentação do livro *Poemas da recordação e outros movimentos*.

Assim que a chave estiver montada no quebra-cabeça, o/a professor/a pontuará a importância de conhecer e lembrar de nossas histórias, em suas variadas versões, a importância de recordar. Dirá que, muitas vezes, nossa memória é a “chave” para conquistarmos coisas muito boas. Nesse momento, o/a professor/a, entregará uma chave a um dos educandos, que terá a responsabilidade de abrir o baú. Os livros estarão em uma pasta de papel. Cada educando deverá ir até o baú, retirar sua pasta. O/a professor/a fechará o baú e dirá que ele só guarda coisas de muito valor e que, em algum momento muito importante, voltará à sala de aula. Com todos acomodados, eles poderão, enfim, abrir a pasta e encontrar o livro.

Nessa hora, o/a professor/a fará, com os educandos, a leitura das informações constantes na capa do livro, explorando o título *Poemas da recordação e outros movimentos*, as imagens, etc. Feito isto, será lido o texto introdutório que abre a primeira seção. O texto, também de autoria da escritora Conceição Evaristo, são memórias que, com beleza literária, apresentam pistas de vivências de infância da escritora no convívio com sua família. A linguagem poética faz a relação entre sua vida e o ofício de lavadeira, exercido por sua mãe. É importante, nesse momento, que se pontue como o texto é construído a partir das experiências.

Com a intenção de promover o acesso dos educandos a informações da biografia de Conceição Evaristo, ao final da aula, será solicitado que eles assistam a dois vídeos⁴³ em que a escritora fala de suas origens e trajetória. Além de assistirem aos vídeos, eles deverão registrar em seus cadernos informações importantes a respeito da vida da autora para socialização na aula seguinte com a turma.



Avaliação: Será observado o envolvimento dos educandos com as atividades, sua relação com as lembranças e como se processou a apreensão das informações apresentadas nas aulas

⁴³ Vídeos disponíveis em: <https://www.youtube.com/watch?v=sPkDRyJc1jQ> e <https://www.itaucultural.org.br/becos-da-memoria-ocupacao-conceicao-evaristo-2017>. São reportagens a respeito da trajetória da escritora Conceição Evaristo. Nelas, a escritora fala de aspectos da sua vida desde a infância, destacando sua experiência com a leitura e escrita literária.

4.2.3 Mulheres negras e escritoras: conhecendo mais sobre suas trajetórias

A luta dos afrodescendentes por reconhecimento e inclusão de suas produções literárias no terreno da literatura feita no Brasil sempre foi intensa. Quando se pensa na escrita das mulheres negras, essa situação é ainda mais delicada, uma vez que, a história da literatura no Brasil, ao longo do tempo, foi hegemonicamente masculina e branca. Criações que se caracterizam por serem embebidas de visões eurocêtricas, pautadas em ideologias racistas e machistas, características suficientes para a construção e reprodução de imagens redutoras e inferiorizantes da mulher negra. Dessa forma, a presença de escritoras negras na literatura afro-brasileira representa um movimento revolucionário de ruptura com padrões canônicos. Através dessa incursão, essas escritoras alteram, também, a inscrição da mulher, especialmente da mulher negra, na literatura nacional.

No contexto de uma sociedade marcada pelo racismo e machismo, apresentar à população referências que desestabilizem esses comportamentos é indispensável. Nesse processo, o conhecimento de trajetórias e obras literárias de mulheres negras agem socialmente de maneiras múltiplas. De modo geral, contribuem para que a invenção de que o negro não é produtivo intelectualmente seja desmentida, refutando, também, a negação de suas habilidades criativas. Além disso, age no combate ao sexismo que nega as potencialidades da mulher negra, infligindo leituras que limitam os espaços e papéis a ela atribuídos. Atribuições essas que, geralmente, diminuem e/ou depreciam a mulher, desvalorizando-a e alimentando as desigualdades ligadas às questões de gênero. A escrita literária de mulheres negras, por meio, da autorrepresentação da experiência e universo negro, especialmente, de suas vivências, motivações e aspirações apresentam outras versões do ser feminino.

O acesso a biografias e produções literárias de mulheres negras reflete imagens, nas quais a juventude pode espelhar-se. Essa ação cria uma ambiência inspiradora, haja vista os educandos serem postos em contato com referências que desmentem as impossibilidades ou inadequações de a mulher apropriar-se do espaço do dizer e de tantos outros que ideologicamente lhes é negado. Ademais, a escrita dessas mulheres traz a reivindicação da sua própria imagem diluída e/ou caricaturada pelas tradicionais representações feitas pelo homem branco. Pensando essas questões, torna-se evidente o quanto a presença das escritoras afro-brasileiras é essencial no processo formativo que a escola propõe-se a desenvolver. Nesse tocante, é importante salientar que a apresentação biográfica dessas escritoras deve associar-se à abordagem de suas criações, sendo elas complementares.

Sequência didática – A prática da “Escrevivência”

Tempo de duração: 02 aulas (100 minutos)

Objetivos:

- apresentar a biografia da escritora Conceição Evaristo;
- destacar a importância das memórias na constituição da identidade;
- estimular nos educandos a reflexão a respeito de si;
- estimular a criatividade dos educandos.

Logo no início da aula, o/a professor/a projetará a imagem da escritora Conceição Evaristo para que todos possam visualizar. A partir desse momento, acontecerá a socialização das informações obtidas na apreciação dos vídeos pelos educandos e dos destaques registrados por eles em seus cadernos. O/a docente exibirá ainda um trecho de memórias autobiográficas ⁴⁴ da escritora

Figura 4: Conceição Evaristo e as memórias



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2021.

estudada, apresentando outras informações que compõem a sua biografia, destacando o caráter de sua literatura, marcada pela condição da escritora, enquanto mulher negra e a relação de sua literatura com as experiências de vida, tanto individual quanto coletiva, da população negra brasileira – “escrevivência”. Em seguida, deverá ser feita a leitura compartilhada e interpretação do poema “Recordar é preciso”.

No fim da aula, será feita para os alunos a proposta de registrarem eventos, ações e impressões do processo de execução das atividades. Isso para que, ao concluí-las, se tenha um instrumento onde as recordações das experiências vividas no decorrer do período de seu desenvolvimento estejam reunidas. Poderá ser entregue, então, a cada aluno um caderno para

⁴⁴ O texto será uma edição de “Da grafia-desenho de minha mãe: um dos lugares de nascimento de minha escrita” da escritora Conceição Evaristo. Acesse sugestão de slides para essa apresentação em: https://docs.google.com/presentation/d/19KFgvRi6PEWXVvq_SYFnkza4m3i8BVfIO3NFW9pQ2pM/edit?usp=sharing.

que, nele, sejam postos os registros para recordação.⁴⁵ Esse instrumento será intitulado como “recordar diário”, será dito para os educandos a função dos cadernos, como eles serão construídos, serão dadas, também, as orientações para executarem a primeira ação com eles.

Cada educando deverá, em casa, pensar na sua trajetória de vida, em seu cotidiano, nas coisas que lhes marcam e, a partir disso, personalizar de modo criativo o caderno, com elementos que representem quem ele é. Além disso, deverão criar um pequeno texto de autorrepresentação e valorização de suas experiências de vida. Esse texto poderá ser escrito em versos. Na aula seguinte, todos deverão mostrar seu caderno personalizado, bem como o texto de autorrepresentação, apresentando-o para a turma, destacando os elementos que lhes representam e explicando o porquê.



Avaliação: Será avaliada a capacidade de sintetizar e registrar informações; o domínio do assunto nos comentários e o modo como utilizarão a criatividade para personalizar o caderno.



Conectados...

O registro do percurso de estudos por meio de ferramenta digital é uma alternativa muito interessante! Uma possibilidade é a criação de portfólios digitais personalizados. Através deles, a criatividade pode ser muito estimulada no processo de construção contínuo, em que o documento vai sendo sempre atualizado, à medida que novas edições são feitas.

Para isso, um caminho viável para a construção desses portfólios é a utilização de aplicativos, como o *Canva*, por exemplo. Os educandos precisam, apenas, baixar o aplicativo em seu computador ou aparelho de celular ou, ainda, utilizá-lo diretamente na rede de internet. O/a professor/a pode fazer uma visita, com os educandos, na plataforma *Canva*, no sentido de estimulá-los e mostrar a diversidade de possibilidades de construção dos portfólios.⁴⁶ Para isso, é importante que o professor familiarize-se com o aplicativo previamente.

4.2.4 A importância da ancestralidade na construção identitária

⁴⁵ A presença desse instrumento de registro no processo de ensino-aprendizagem é relevante. Com ele, é possível que educandos e professores/as revisitem e reflitam as experiências vividas, no percurso de construção de saberes. Assim, os sujeitos envolvidos no processo podem amadurecer suas reflexões, empreitar a avaliação do processo, bem como a autoavaliação, e consolidar novos conhecimentos.

⁴⁶ O *Canva* pode ser acessado em: <https://www.canva.com/>. Para download, o aplicativo está disponível em: https://www.canva.com/pt_br/aplicativo/.

A construção da identidade étnico-racial dos sujeitos, numa sociedade, está em constante processo e envolve aspectos socioculturais diversos. Dentre esses aspectos, está a ancestralidade que, no caso das construções identitárias das populações negras, ganha um destaque importante. A ancestralidade relaciona-se a elementos físicos, culturais, sociais que dão origem aos sujeitos, o que cada um é está intrinsecamente ligado a algo anterior. Esses antecedentes representam a ancestralidade e precisam ser conhecidos, processo que faz parte da ação de conhecer-se. Esse fato sinaliza o quanto é danoso o silenciamento ou apagamento dos elementos ligados à ancestralidade de grupos específicos, como acontece com a ancestralidade negra. Nessa situação, tanto a pessoa negra quanto a sociedade, de modo geral, fica privada de todo construto que esses saberes ancestrais podem proporcionar.

Entende-se, assim, que o encontro com a ancestralidade é, para os indivíduos afrodescendentes, um encontro consigo mesmo, através do qual vão se formando identitariamente. Os elementos ancestrais são referências, cujas especificidades de um tempo anterior relacionam-se com as do viver presente, acrescentando-lhe saberes e experiências novas. Cria-se, assim, um circuito de identificação, reconhecimento e fortalecimento pelo senso de pertencimento entre gerações. Entendido dessa forma, o legado ancestral deve ser acolhido e utilizado no percurso de formação dos sujeitos, como uma ação de respeito e valorização da diversidade identitária. A partir desse resgate da ancestralidade, os sujeitos passam a experimentar uma relação nova consigo e ressignificam, a partir daí, sua existência e autocolocação no mundo.

Um importante aspecto a ser considerado no exercício de aproximação e apropriação da ancestralidade no processo educativo é a oralidade. Esta, além de ser uma marca muito característica das tradições africanas e afrobrasileiras, é um meio de acesso aos conhecimentos que as compõem. Nessa lógica, surge a necessidade da escola propor atividades que valorizem os saberes tradicionais mantidos através da oralidade pelos pares sociais dos educandos. Nessas atividades, os educandos devem atuar ativamente, acessando sujeitos e seus relatos. Essas proposições tem que tornar a ação de colher as informações dos indivíduos uma estratégia para prestigiá-los, reconhecendo o valor de seus saberes e experiências de vida. Essa atitude contribui, também, para a elevação da autoestima dos educandos, ao passo que eles identificam-se, socialmente, com as experiências expressas nos relatos.

Sequência didática – Identidades étnico-raciais
Tempo de duração: 02 aulas (100 minutos)

Objetivos:

- valorizar a criatividade dos educandos;
- discutir a importância da ancestralidade para a constituição das identidades individuais;
- estimular a aproximação do educando com os saberes e as experiências da família;
- exercitar a oralidade, através da ação de entrevistar.

A aula deverá ser iniciada, em círculo, com os educandos apresentando os cadernos personalizados, assim como seus textos autorrepresentativos. Esse deverá ser um momento de valorização da trajetória dos educandos e, também, da sua criatividade. Nesse encontro, será lido o poema “Roda dos não ausentes”, a partir do qual será abordada a importância das heranças ancestrais, da relação entre o que somos e os que vieram antes de nós, como eles estão presentes em nosso ser. Será percebido, nesse momento, o processo de completude que se estabelece entre os indivíduos e suas raízes. Dando sequência ao que eles apresentaram a respeito de si no início da aula, deverá ser feita a reflexão a respeito da relação entre o que somos e as histórias que se relacionam conosco, de como nosso “ser” está relacionado com outros, inclusive com aqueles que nos antecederam.

Como atividade extraclasse, os alunos deverão fazer a leitura do poema “Os sonhos”. E, com o intuito de intensificar essa relação entre “os de hoje” e “os de ontem”, como posto no poema, será solicitado aos alunos que, em grupo, entrevistem o familiar de algum deles que tenha mais idade, buscando saber sobre as recordações e experiências que marcam sua vida, sobre seus sonhos.

Juntamente com a professora, os educandos construirão, ainda na sala, três das perguntas que serão feitas à pessoa entrevistada, podendo complementar com outras, conforme acharem necessário.

É importante que o/a professor/a dê os direcionamentos relacionadas ao planejamento da entrevista, a construção de um roteiro de perguntas, as orientações para o uso da modalidade oral da língua durante a entrevista, o planejamento do tempo a ser utilizado. Tudo deverá ser previamente organizado pelo grupo que fará a entrevista, com a devida definição de quem

Figura 5: Memórias e tradições



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2021.

desempenhará cada ação durante a atividade: o entrevistador, o fotógrafo, o responsável pela gravação. Além disso, os educandos deverão ser bem orientados quanto à necessidade de liberação para o uso da imagem e do depoimento do entrevistado. Antes mesmo de iniciar a entrevista, eles devem deixar claro para o entrevistado como pretendem utilizar a entrevista e buscar dele a permissão para esse uso. Essa concessão pode ser, inclusive, registrada na gravação.

Feita a entrevista, cada educando deverá refletir sobre a experiência da atividade, atentando para as respostas dadas pelos entrevistados e registrar um comentário que sintetize o conhecimento construído na atividade para, na aula seguinte, socializarem a experiência que tiveram, apresentando ainda os momentos e informações mais interessantes da entrevista. Feito isso, o/a professor/a estabelecerá um tempo para que eles organizem os depoimentos no formato escrito do gênero entrevista e levem para a escola.⁴⁷



Avaliação: Será avaliada a criatividade do educando na personalização do caderno; a autopercepção do educando, a partir do registro de autorrepresentação.



Conectados...

Ainda utilizando o *Canva* ou outro suporte digital que possam acessar, como o Word, por exemplo, os educandos poderão estruturar a entrevista. No *Canva*, o educando encontrará modelos no formato de entrevista que poderão editar livremente, agregando textos, ícones, imagens e outros elementos que desejarem para formatação da entrevista feita por eles. Concluída a organização das entrevistas, elas poderão ser veiculadas em espaços virtuais, com *sites, blogs, facebook* da unidade escolar.

4.3 PARTE II - O fortalecimento identitário na projeção e concretização dos projetos de vida

4.3.1 Referências identitárias agregadas na “árvore dos sonhos”

O ato de sonhar faz parte da natureza humana e atribui sentido à vida. Assim, o sonho deve estar presente na vida de todo e qualquer indivíduo. No coração dos jovens, ele é vital,

⁴⁷ As entrevistas feitas pelos educandos poderão compor um jornal mural em algum ambiente da escola. Para isso, é interessante que o/a professor/a proponha outras ações, como a seleção de textos literários afro-brasileiros que dialoguem com a temática das entrevistas, a construção de um pequeno texto discorrendo sobre o valor das memórias e dos sonhos, a criação de uma frase para nomear o mural e fazer a relação entre a literatura e as entrevistas, entre outras possibilidades.

posto que age como força motivadora, fazendo-os lutar em função de algo que está, geralmente, relacionado aos ideais, aos objetivos. Os sonhos incitam a disposição para o enfrentamento de situações adversas que ameaçam à concretização dos anseios. Nas experiências específicas dos povos negros, são incontáveis as circunstâncias que se apresentam em contraposição à ação de sonhar. Não obstante a isso, os afrodescendentes têm sido exemplo de resistência e investido esforços em busca de dias melhores, dias conectados com os sonhos de liberdade, de igualdade, do viver digno.

As juventudes brasileiras que não gozam de privilégios são cercadas por fatores que concorrem para o desestímulo e insegurança em relação ao futuro. Esse processo deve ser combatido, também, no percurso formativo exercido pela escola, com estratégias que estimulem os educandos a construir projetos de vida. Essa construção deve perpassar por fases básicas que envolvem a revisão das origens, movimento que deve visar a sensibilização e o fortalecimento da autoestima; projeção de expectativas para o futuro e reflexão a respeito do presente, pensando possibilidades de enfrentamento e superação de situações que dificultam a efetivação dos sonhos. Trata-se de três enfoques temáticos bem presentes na coletânea *Poemas da Recordação e outros movimentos*, cujos poemas, estrategicamente selecionados, viabilizam a ação da escola num processo formativo associado à construção de projetos de vida.

Esses passos podem ser bem trabalhados, pedagogicamente, através da utilização da árvore dos sonhos, estratégia metodológica em que os educandos, a partir das reflexões e proposições de atividades relacionadas ao estudo dos poemas de Conceição Evaristo, confeccionam uma árvore. Cada parte da árvore é simbólica e representa um movimento importante na vida dos educandos. As raízes acolhem referências que os influenciam, a copa projeta suas expectativas e o tronco representa o elo entre suas raízes e as expectativas que têm. Esse será o espaço para reflexão a respeito do percurso necessário entre a idealização e efetivação dos projetos de vida. A proposta possibilita o fortalecimento identitário, a leitura crítica a respeito de manobras de exclusão sócio-racial e o estímulo e instrumentalização para o desenvolvimento de ações que contribuam para a concretização de seus empreendimentos.

Sequência didática – Raízes

Tempo de duração: 03 aulas (150 minutos)

Objetivos:

- proporcionar a reflexão dos educandos a respeito das experiências familiares;
- refletir a respeito da luta da população negra para concretizar sonhos;

- apresentar para os alunos a árvore dos sonhos;
- iniciar as reflexões para a construção da árvore dos sonhos.

No início da aula, deverão ser distribuídos entre os alunos pequenos cartões de papel colorido fechados, de acordo com a escolha de cada um. Cada cartão conterá uma palavra e sua definição. As palavras serão, respectivamente, “acoitar”, “banzo” e “âncora”, e seus significados serão necessários para a compreensão do poema “Todas as manhãs”, que também será estudado nessa aula. Os estudantes, devidamente orientados a guardarem os cartões, até que tenham que utilizá-lo, apresentarão o resultado das entrevistas que fizeram, compartilhando as percepções que tiveram a partir delas. Esse momento será de valorização das vivências dessas

Figura 6 - Sonhos de um novo tempo



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2021.

peças entrevistadas, o que é uma maneira de também valorizar a vivência do educando que tem o vínculo familiar com o entrevistado.

Em seguida, deverá ser comentado coletivamente o poema “Os sonhos”, lido em casa pelos educandos, que deverão ser provocados a falarem a respeito da leitura que fizeram, ao passo que se interpretará o poema. Em seguida,

será lido, também, o poema “Todas as manhãs”. Esse será o momento em que os alunos que pegaram as palavras no início da aula contribuirão, apresentando os significados para os demais a fim de possibilitar uma melhor compreensão do texto. A leitura do poema alargará a discussão a respeito dos sonhos, mostrando a força e resistência da população negra em busca da concretização de sonhos e também sensibilizará os educandos a pensarem em seus próprios sonhos, fortalecendo-os.

O/a professor/a distribuirá para os alunos o desenho de uma árvore, com espaços a serem preenchidos na raiz, no tronco e na copa. Será solicitado que os estudantes preencham a copa, registrando ali sonhos seus. Feito isso, o/a professor/a, apresentará, então, aos educandos a “árvore dos sonhos”, que estará em partes e terá que ser montada por eles na aula seguinte. Como atividade extraclasse, será solicitado que os educandos, com base nas discussões já feitas, registrem na raiz da árvore que receberam desenhada em um papel o que, em sua vida,

representa suas raízes. Deverão, também, fazer uma *selfie* com algo ou alguém que represente essa raiz, que seja sua base. A *selfie* deverá ser levada para a sala na aula seguinte.

Avaliação: Será observada a condução da entrevista, a partir da sequência de perguntas e respostas; a qualidade da organização, seleção de depoimentos, estrutura do texto escrito, a coerência da entrevista com a discussão e proposta feita em sala; perspectiva de futuro dos estudantes.

Conectados...



Utilizando o celular, os educandos podem fazer as *selfies*, em seguida, usando o *padlet*,⁴⁸ poderão legendá-las com uma expressão emblemática, como “foto-raíz” ou outra que se entenda pertinente, criando um pequeno álbum no *padlet*. Nas *selfies*, poderão acrescentar uma breve descrição que, com base na relação afetiva registrada, expresse o motivo daquele registro representar suas raízes. Esse pequeno álbum poderá ser compartilhado em ambiente virtual escolhido pela turma que pode ser, desde a sala de aula virtual do classroom até em redes sociais. A atividade poderá ser acompanhada pelo/a professor/a no local escolhido para postagem.

4.3.2 Das raízes culturais ao projeto de vida: um itinerário de autodescoberta

No contexto de uma educação emancipadora, tão necessário quanto a afirmação identitária dos indivíduos é a promoção de atividades que estabeleça um elo entre as raízes dos educandos e as expectativas de vida que cultivam. Nesse processo, a escola pode e deve intervir, contribuindo com os cidadãos que acolhe, através de ações que os incentivem e os orientem a, com disposição, pensar e empreender ações em favor de suas conquistas. Mas, quais exatamente as ações que, nas aulas de Língua Portuguesa e/ou Literatura, podem ser desenvolvidas para isso? É, justamente, através da aproximação e positivação das culturas e saberes basilares dos educandos que a escola inicia sua ação nesse sentido. A partir da compreensão de suas origens e do lugar social que ocupam é que os sujeitos constroem maturidade para traçar roteiros que visem o alcance de suas metas.

⁴⁸ O *padlet* é uma ferramenta de pouca complexidade que possibilita a construção de murais virtuais colaborativos. Pode ser utilizado diretamente pelo navegador de internet ou através de aplicativo baixado no parêlo celular. Ele pode ser acessado em <https://padlet.com/>.

Posteriormente, numa atitude de reconhecimento das vivências e anseios dos educandos, é importante que se estimule a externalização de seus sonhos, desejos e metas. Essa ação funciona para os educandos como manifestação de credibilidade direcionada às suas perspectivas de vida. É um incentivo, inclusive, à ação ousada de sonhar e de externar esses sonhos, prática que, apesar de parecer simples, é cerceada no cotidiano das classes populares. Estas sofrem constantes ataques subjetivos que tentam convencer-lhes de que, para eles, o sonho não é válido ou não é possível. Uma vez estimulados, para que esses sonhos projetados ganhem a força necessária para serem mantidos vivos, é preciso encarar com muita sobriedade o cenário social e os fenômenos dificultadores do seu êxito. É importante que as razões dessas dificuldades sejam entendidas, e que fique evidente que não são inerentes aos afrodescendentes.

Dessa forma, os educandos devem ser estimulados a buscar informações a respeito das condições que geram o cenário enfrentado pela população negra na empreitada para conquista de espaços na sociedade e alcance de objetivos. Esse cenário deve ser percebido criticamente pelos educandos, a fim de que sejam evidenciadas manobras que o constituem. Além disso, pensar comportamentos, ações que cooperam para a superação desses desafios é indispensável. Não se trata de discussões pessimistas ou que negativem as experiências desses grupos, mas de debates que promovam politização, através da compreensão das origens e/ou motivações das problemáticas que mantêm as desigualdades sociais e subtraem desses grupos muitas oportunidades de inclusão e ascensão social. Todas essas ações geram valorização e estímulo à construção de projetos de vida no contexto escolar que, certamente, impactarão a vida dos educandos.

Sequência didática – Projetando sonhos

Tempo de duração: 02 aulas (100 minutos)

Objetivos:

- iniciar a construção da árvore dos sonhos;
- valorizar as origens dos educandos;
- refletir a respeito do percurso para a concretização dos sonhos.

Nesse encontro, as atividades serão iniciadas com a distribuição de tarjetas para que os educandos escrevam os sonhos que haviam registrado na aula anterior no desenho que receberam. Em seguida, será feita a montagem da árvore. Logo depois, os estudantes, em círculo, farão a apresentação dos seus sonhos, colocando-os na copa da árvore. Apresentarão, também, as fotos que fizeram, falando um pouco sobre o que têm como base, raiz de suas vidas.

Figura 7- Superação



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2021.

Esse deverá ser um momento muito importante, pois os educandos estarão falando de duas coisas que dão sentido às suas vidas; seus sonhos e suas raízes.

Em seguida, o/a professor/a solicitará que os alunos abram o livro onde se encontra o poema “Pedra, pau, espinho e grade” e fará, com expressividade, a declamação dramatizada do poema. Depois, orientará os alunos a se reunirem em grupos para, num tempo estabelecido, pensar e discutir

o poema, registrando um comentário a seu respeito. Terminado o tempo da discussão no grupo, os estudantes socializarão seus comentários, e o/a professor/a instigará o aprofundamento das interpretações, conduzindo a atenção da classe para partes específicas do texto.

Os educandos serão orientados a, em casa, pensarem no percurso para a realização dos sonhos da juventude negra, de modo geral, e dos seus sonhos, especificamente. Eles deverão selecionar e levar impressas para a sala, na aula seguinte, imagens de revistas velhas, notícias de jornal que representem desafios para a concretização desses sonhos. O/a professor/a, considerando o contexto do momento em que a atividade for desenvolvida, os acontecimentos relevantes para a discussão, poderá indicar sites variados que os educandos possam visitar para realizar a atividade. Além disso, em casa, eles deverão ler os poemas “Favela” e “Certidão de óbito”.



Avaliação: A partir de suas intervenções orais e do registro feito, será observada a habilidade interpretativa do educando, a capacidade de associar o texto literário afro-brasileiro à realidade dos desafios enfrentados pela população negra no Brasil.

4.3.3 Percepção e enfrentamento: movimentos poéticos em defesa da vida negra

A poesia afro-brasileira, através das mensagens que veicula, possibilita, dentre tantas coisas, a percepção do caráter estrutural do racismo que castiga a sociedade brasileira. As obras da coletânea *Poemas da recordação e outros movimentos*, desmascaram artifícios de massacre e apagamento utilizados contra a população negra, apontando para suas origens que remontam a imigração forçada dos povos africanos introduzidos neste país pelo processo de escravização.

Desse modo, é estabelecida uma relação de continuidade entre os fatos do passado e os acontecimentos mais recentes, vividos, cotidianamente, pelos afrodescendentes. Fica, assim, evidente o processo de continuidade de um velho projeto de subalternização que busca, a qualquer preço, a imposição e manutenção da supremacia branca.

Como consequência desse contínuo, destacam-se as persistentes violências sofridas pela população negra que paga a conta da desenfreada ação racista. Mudaram-se os atores, mas o roteiro mantém sua essência opressora, enraizando-se e corporificando o racismo institucional que se manifesta de maneiras variadas, dentre elas, pela ação da segurança pública. Essa que deveria garantir o bem-estar, a segurança e a vida, direitos básicos da pessoa humana, contraditoriamente, torna-se instrumento de extermínio que atinge, especialmente, a juventude negra. Há uma insolente demonstração da banalização de suas vidas que, além de sofrerem a violência física, são insultadas pelos discursos que as culpam pelas ações criminosas de que são vítimas. No texto poético de Conceição Evaristo essa situação tão corriqueira é posta à vista da sociedade e esse é, em si, um movimento de enfrentamento do racismo estrutural. Percepção e enfrentamento se articulam na tessitura dos poemas e protestam contra as manobras que colocam negros e negras numa esfera de vulnerabilidade naturalizada e invisibilizada.

Os movimentos nos quais a juventude é envolvida, ao estudar a poesia afro-brasileira, agem em defesa da vida, identificando artimanhas que ameaçam a vida negra. Eles são potencialmente sensibilizadores, no sentido de desmitificar a imagem e lugar de culpa, insistentemente propagados, que constrange e agride indivíduos negros. Por esse processo, é percebido o absurdo que leva essa população a ter que provar sempre, e antes de qualquer coisa, sua inocência, ter que se privar de transitar livremente em seu próprio espaço comunitário ou familiar por ter a pele negra e isso bastar para que um gatilho dispare em sua direção. Essa visão sensibilizada através dos poemas de Evaristo é um instrumento eficiente no combate aos efeitos do racismo estrutural que se fortalece pela alienação dos indivíduos.

Sequência didática – “Vidas negras importam”

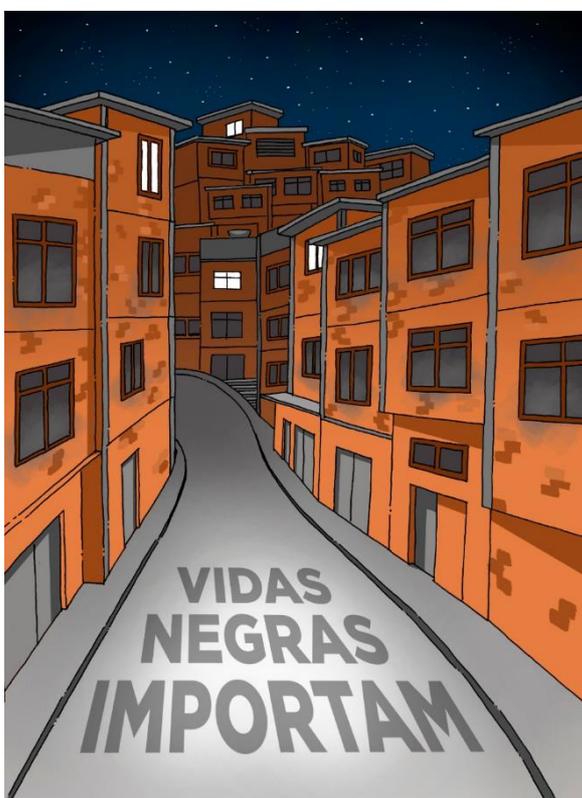
Tempo de duração: 02 aulas (100 minutos)

Objetivos:

- promover a discussão a respeito dos desafios enfrentados pela população negra na sociedade brasileira;
- dar continuidade à construção da “árvore dos sonhos”.

No início dessa aula, o/a professor/a orientará os alunos a se reunirem novamente nos grupos para a socialização, entre si, dos desafios que listaram em casa, das imagens e notícias relacionadas a eles. A socialização deverá dar prosseguimento às discussões a respeito dos desafios enfrentados pela população negra no Brasil. Feita a discussão, fixarão no tronco da “árvore dos sonhos” os desafios e imagens que selecionaram, deixando ainda um espaço para os elementos que contribuem para que os desafios sejam vencidos. Em seguida, serão lidos e discutidos o poema “Favela”, onde se observará o destaque de palavras relacionadas ao universo fúnebre sendo associadas à “favela”. Os alunos deverão ser provocados a pensar a que palavras como “sentinela” e “velam” aludem e por que elas aparecem no poema. Assim, poderão perceber a relação estabelecida no texto entre o cotidiano das comunidades e a morte.

Figura 8 - Vidas negras importam



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2021.

Feito isso, o poema “Certidão de Óbito” deverá ser lido pelos grupos, silenciosamente. Após a leitura, os educandos deverão conversar em seu grupo, aprofundando a interpretação do texto e criando uma frase que represente cada uma das três estrofes dele. Logo depois, o poema será discutido, e os conjuntos de frases construídas pelos grupos, que sintetizarão a mensagem do poema, deverão ser entregues ao/a professor/a. Feito isto, os estudantes serão convidados a participar, em turno oposto ou outro momento viável, de uma sessão de cinema na escola, onde assistirão ao filme “Uma onda no ar”⁴⁹, de Helvécio Ratton, Jorge Durán e Eid Ribeiro. O filme suscita a discussão a respeito da desigualdade racial, discriminação, do genocídio da juventude negra e mito da

democracia racial, relacionando-os ao processo de escravização e à precariedade da liberdade no pós-abolição. Nele, são valorizados constantemente os saberes da população negra, as tradições, suas expressões artísticas, elementos tidos como instrumento de resistência dessa

⁴⁹ O filme está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YFM3r06n3Jc>.

população. O educando, também, será orientado a acessar o “canal da Lili” e assistir ao vídeo “A ladainha da democracia racial”⁵⁰



Avaliação: Será verificada a habilidade de compreensão e associação do texto poético afro-brasileiro com os problemas do cotidiano da população negra brasileira; o nível de criticidade e percepção ao identificarem os principais problemas que dificultam a ascensão do negro na sociedade.

4.3.4 A juventude negra na desarticulação do racismo

A atuação de jovens politizados na luta contra as injustiças sociais e violências geradas pelas tensões étnico-raciais é essencial e deve ser estimulada pela escola. Nesse espaço educativo, a juventude deve ser aproximada das reflexões que fomentem a compreensão de si enquanto sujeitos de direitos que, cientes do mecanismo psicológico e ideológico que gera as violências contra as minorias negras, exerçam a cidadania em favor de combatê-lo. Nessa empreitada, uma barreira a ser combatida é o mito da democracia racial que apresenta o discurso capcioso de que o Brasil é um país formado por uma diversidade harmoniosa ou que as diferenças existentes são apenas sociais, não relacionadas ao fator étnico-racial. É a visão de que todos os grupos étnicos vivem bem, gozando de respeito, igualdade de oportunidades e relação democrática. Essa ideia serve para camuflar os graves problemas, associados às categorias raça e classe, e isso é estratégico, na medida em que persuade a população no sentido de convencê-la da inexistência das tensões étnico-raciais, das injustiças e agressões de toda sorte impetradas contra os afrodescendentes.

Nessa perspectiva, as lutas individuais e coletivas travadas por essa população através dos movimentos negros e diversos outros segmentos são atacadas e postas para a sociedade como sendo iniciativas injustificadas. Enquanto isso, os episódios de racismo seguem acontecendo e desafiando o cotidiano das pessoas negras, sobretudo, os jovens que vivem uma constante repressão, agravada quando associada à sua classe e ao lugar onde moram. Jovens pobres que estão em espaços periféricos são estigmatizados e identificados como potenciais suspeitos muitas vezes. Isso promove, além da violência psicológica, aquela sentida em seus corpos que se tornam perseguidos e, muitas vezes, são eliminados, como se fossem sinônimo de

⁵⁰ O “canal da Lili” foi lançado pela pesquisadora Lília Schwarcz e contém vídeos em que ela aborda de maneira didática diversas questões relacionadas à vida em sociedade e discute-os, a partir da reflexão de questões históricas. Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KIZErDa1jlc>.

um mal social. Nesse cenário, muitos na população, influenciados pelas imagens estereotipadas a seu respeito e pela ideia da democracia racial, naturalizam a situação.

A criatividade e força da juventude contrapõe-se a esses fenômenos e, quando incentivadas, agem eficientemente na desconstrução dos discursos que alienam a sociedade e invisibilizam as lutas negras. Na escola, a partir do debate suscitado pelo texto literário afro-brasileiro, os educandos devem construir e/ou amadurecer conhecimentos a respeito das pautas defendidas pelos movimentos e organizações que contestam o mito da democracia racial e lutam pela garantia de direitos da população negra. Apropriar-se desses debates é um estímulo para que exerçam influência nos grupos que integram, espaços que frequentam em seu cotidiano, como associações, grupos culturais, religiosos, entre tantas outras possibilidades que possam ser vistas e valorizadas pela escola.

Sequência didática - *Uma onda no ar*: lutas negras em cena

Tempo de duração: 03 aulas (150 minutos)

Objetivos:

- amadurecer as discussões a respeito da condição da população negra na sociedade brasileira;
- refletir a respeito das razões e consequências do racismo no Brasil.

Esse será o memento da exibição do filme e deverá acontecer em espaço apropriado para exibições audiovisuais. Se esse espaço não existir na unidade escolar, pode ser criativamente montado em ambiente comum de aulas, de modo que se torne um ambiente acolhedor. O espaço deverá estar preparado para receber os alunos, com identificação na porta, onde deverá constar o nome do filme e a frase “Sonhos em cena”. O ambiente interno também estará organizado, com as cadeiras dispostas em semicírculo, além disso, poderão estar espalhadas pelo chão mantas e almofadas para utilização pelos educandos, caso desejem. Durante o filme, os alunos receberão porções de pipoca.

Figura 9 – Resistência negra



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2021.

Ao término do filme, os estudantes receberão uma ficha para comentários. Ela poderá ter a forma de um símbolo do cinema, uma fita de filme dividida em três partes, enumeradas respectivamente com 3, 2, 1. Em cada parte, haverá uma expressão que provoque o educando a escrever algo. As expressões serão: “Vi”, “Senti” “Destaquei”. Feito isto, a discussão das questões abordadas no filme deverá ser feita, estabelecendo-se, também, um paralelo com os poemas de Evaristo já lidos pelos educandos. Ao fim da atividade, os alunos seguirão para suas casas com a responsabilidade de listar estratégias, meios de vencer os desafios que a população negra enfrenta para a realização de seus sonhos. Para dar suporte às reflexões, o/a professor/a indicará site em que os educandos possam pesquisar.⁵¹



Avaliação: Será avaliada a compreensão do enredo do filme; o registro feito pelos educandos, observando-se a leitura crítica sobre fatos apresentados no filme.



Conectados...

Após sessão de cinema na escola, os educandos poderão investigar nos sites indicados pelo/a professor/a a respeito das ações necessárias para combate ao racismo e às barreiras para a concretização dos sonhos da população negra e, em seguida, construirão virtual e colaborativamente um texto que discuta essas possibilidades. Para isso, o/a professor/a encaminhará para os educandos um link de acesso ao documento reservado à edição colaborativa de texto. Nessa atividade, deverão constar os links para acesso aos sites de pesquisa. Os educandos poderão, então, editar o mesmo documento. Essa atividade pode ser feita no Google formulário ou no google documentos e é indispensável que, ao enviar o documento para o educando executar a atividade, o/a docente configure o arquivo para ser editado por eles.

⁵¹ Algumas sugestões de sites para a pesquisa dos educandos são: https://www.brasilledireitos.org.br/noticias/514-como-ser-antirracista-segundo-quatro-ativistas?gclid=CjwKCAjwxev3BRBBEiwAiB_PWN9J_DlxQSBI4SmokkBOyBg21o41bAFR16dRAoRtqKpQdEaeqSMNxRoCVYgQAvD_BwE%20e%20https://www.youtube.com/watch?v=6JEdZQUmdbc&feature=youtu.be. Sugestão de atividade pronta para aplicação disponível em: https://docs.google.com/document/d/166OtvG3xtB_hf3IhXCf22aLjBUgR-pboC4OKNobDV24/edit?usp=sharing.

5 A ESCRIVIVÊNCIA NO ENSINO DE LITERATURA: UM CIRCUITO DE APRENDIZAGENS COM O TEXTO LITERÁRIO AFRO-BRASILEIRO - BLOCO II

5.1 PARTE III - A inscrição da infância nos versos revolucionários

5.1.1 O lugar revolucionário da poesia

Os poemas afro-brasileiros caracterizam-se e tornam-se específicos por agregarem em seu tecido tanto marcas estéticas que lhes conferem valor artístico quanto a perspectiva de um engajamento social. Esta última característica reveste essa literatura de uma intenção política que procura reivindicar lugares dos quais a mulher e o homem negros foram, historicamente, excluídos. Por esse caminho, os lugares, estratégica e ideologicamente, pensados para a população negra pelos compostos sociais hegemônicos são tensionados e questionados. Assim, a condição desprivilegiada que essa população experimenta é descortinada, com o intuito de contestar os discursos da harmonia racial e da meritocracia que creditam o êxito ou insucesso dos indivíduos a seus próprios esforços e/ou desempenho. Esse aspecto, unido às manobras estéticas do texto, gera um movimento revolucionário capaz de sensibilizar os sujeitos, despertando-os para a percepção crítica dos fatos processados no âmbito social.

O senso de pertencimento étnico-racial dos escritores e escritoras contemporâneos é uma característica frequente da Literatura Afro-brasileira. Assim, suas produções reverberam situações, experiências da população negra, retratando um cenário de desigualdades e de resistências, com o qual muitos leitores podem identificar-se. Partilhando ou não do mesmo reconhecimento identitário, os leitores podem ver nesses textos um “retrato” da sociedade estruturalmente racista a que pertencem, tendo a oportunidade de repensá-la e repensar-se. As constatações que o texto poético afro-brasileiro provoca são potencialmente transformadoras. Ao serem sensibilizados por eles, os indivíduos são despertados para a visualização e distinção de situações dentro das relações étnico-raciais, geralmente, não percebidas cotidianamente.

No âmbito escolar, esse caráter fomentador/ revolucionário do texto poético afro-brasileiro precisa ser sentido pelos educandos, através, tanto da problematização de temas sociais trazidos pelos textos, quanto pela sobriedade dos versos que, por vezes, declaram o intento da ação política. Casos assim, como ocorre no poema “Da conjuração dos versos”, de Conceição Evaristo, devem ser utilizados, sobretudo na Educação Básica, pois eles sinalizam a intencionalidade de denúncia e protesto no texto, inteirando o educando de uma das suas funções. Ali, os versos são “gritantes”, numa demonstração de como eles podem cumprir um projeto político e ideológico, cabendo ao/à professor/a intermediar as reflexões, dando aos

educandos informações necessárias à interpretação crítica do texto. O processo educativo, nessa perspectiva, é otimizado facilitando a construção de conhecimentos e experiências por parte dos educandos.

Sequência didática – Versos revolucionários

Tempo de duração: 03 aulas (150 minutos)

Objetivos:

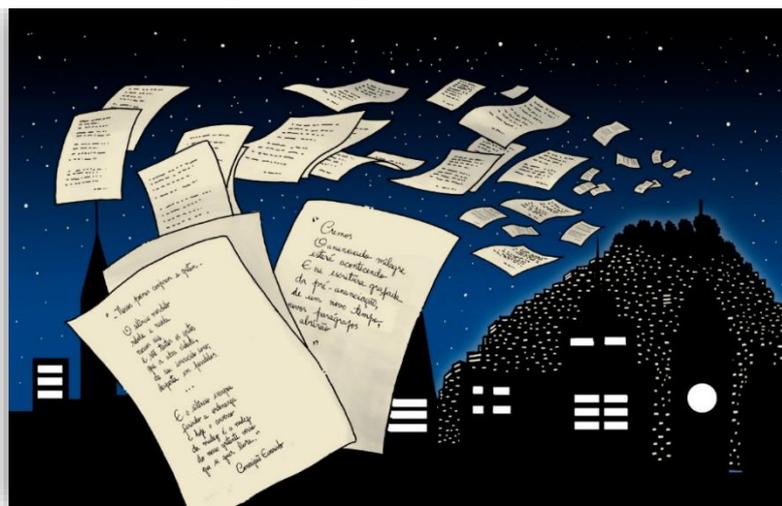
- concluir a construção da “árvore dos sonhos”;
- exercitar a expressividade oral na declamação;
- aprofundar a discussão a respeito das condições da população negra na sociedade brasileira atual;
- exercitar a escrita poética.

No início da aula, os educandos socializarão as reflexões feitas a respeito das possibilidades e estratégias de superação dos desafios impostos à população negra, comentando a importância deles. O/a professor/a deverá contribuir endossando as discussões,

acrescentando informação que sirvam ao amadurecimento e criticidade do pensamento dos educandos. Em seguida, concluirão a construção da “árvore dos sonhos”, acrescentando os elementos destacados por eles no local reservado no tronco da árvore. Feito isso, deverá acontecer a leitura colaborativa do poema “Da conjuração dos versos”, em que as partes serão atribuídas aos educandos de modo esquematizado, o que deverá resultar numa declamação harmoniosa, cuja força sonora realce a beleza do poema e aguace a sensibilidade dos educandos para o seu sentido. Todos, a partir da mediação do/a professor/a, deverão contribuir com suas percepções e considerações a respeito do texto, interpretando-o coletivamente.

O poema representa um “grito”, protesta contra as injustiças e violências cometidas contra a população negra e objetiva despertar, incomodar a “alva cidade”. Será interpretado,

Figura 10 - A poesia na sociedade



Fonte: Arquivo pessoal da autora

estabelecendo-se as devidas relações com o enredo do filme assistido e com as discussões já feitas. Durante a interpretação, o/a professor/a deverá chamar a atenção dos educandos para o poder revolucionário e papel transformador assumidos pelo texto poético, especificamente, pela poesia afro-brasileira. Nessa oportunidade, o poema será projetado com o datashow para que seus jogos poéticos possam ser melhor observados.

Feita essa exposição, deverá ser projetada uma frase provocativa, como, por exemplo, “Nosso grito”. Com essa frase, o/a professor/a instigará e convidará os educandos à produção coletiva de um poema. A proposta é de que eles escrevam a respeito do que gostariam de expressar, com base nas discussões feitas, até então, em torno das questões étnico-raciais. Nesse momento, as palavras fixadas na “árvore dos sonhos”, poderão, também, servir de inspiração para os educandos. Para que eles sintam-se envolvidos e instigados pelo desafio da construção, tudo deverá ser conduzido de modo descontraído, apesar da seriedade do trabalho. Para isso, o/a professor/a entregará envelopes coloridos aos grupos, com a inscrição projetada pelo datashow. Cada grupo escolherá um envelope, onde encontrará a solicitação da produção e uma frase sugestiva que indicará uma direção temática para a produção.⁵²

Sob a orientação e supervisão do/a professor/a, os/as educandos/as produzirão, devolvendo suas produções no envelope para o/a docente. Concluída a produção, serão informados de que as cores escolhidas pelos grupos também determinam uma atividade que eles deverão preparar extraclasse para o próximo encontro. Será dito também que, para essa atividade, eles deverão usar a criatividade, pois cada grupo deverá apresentar, de modo criativo, um dos poemas que lerão em casa. Cada cor escolhida equivalerá a um dos poemas que lerão, assim, cada equipe apresentará o poema correspondente à cor que escolheu. Eles deverão ler os poemas “Abacateiro”, “O menino e a bola”, “A menina e a pipa borboleta” e “Amigas”, performando-os nos dois encontros seguintes, dois poemas por encontro.



Avaliação: O uso da linguagem poética; a organização do texto no papel; as reflexões construídas no percurso de leitura da poesia afro-brasileira; o posicionamento crítico.

5.1.2 Na poesia afro-brasileira, alguns versos sobre a infância

A infância é etapa determinante na formação dos indivíduos, capaz de impactar toda sua vida. Já nessa fase, cada sujeito age ativamente na construção de si e, estando em ambientes

⁵² Considerando que a árvore recolhe diversas palavras, relacionadas a aspectos diferentes da vivência na população negra, como suas raízes, seus sonhos, dificuldades impostas, etc., constará no envelope a sugestão de tema para que as produções contemplem a diversidade das questões já discutidos em sala.

acolhedores que lhe proporcionem segurança, valorizem suas particularidades identitárias, estimulem sua criatividade e expressividade, tornam-se pessoas autônomas na sociedade. Vê-se aí o quanto essa etapa da vida carece de especial atenção e, nesse sentido, é imperioso que se perceba a diversidade como uma característica das infâncias brasileiras. Elas relacionam-se com as experiências de cada criança no tecido social, sendo suas infâncias afetadas por diversas circunstâncias, muitas delas relacionadas às questões étnico-raciais, que põem a infância negra em situação de vulnerabilidade. Essa relação, contudo, costumeiramente, é secundarizada nas abordagens das problemáticas ligadas à infância, principalmente, aquelas veiculadas pelos canais midiáticos.

Entre tantas outras abordagens, fala-se de pobreza, de fome, de crianças em condição de rua, de exploração de mão de obra infantil, de exploração sexual, porém de modo genérico, sem a devida atenção às especificidades que fragilizam o cotidiano das crianças afrodescendentes. Semelhantemente, são negligenciadas as ações de desvalorização e inferiorização que estas sofrem em decorrência de atitudes preconceituosas que atacam suas culturas, tradições, religiões e seu perfil fenotípico, composto pela cor da pele, textura de cabelo, traços físicos. Corriqueiramente, essas situações têm sua gravidade abrandada, inclusive no contexto escolar, lugar em que muitos episódios, quando percebidos, são classificados como *bullying*, descarectarizando e encobrendo a singularidade das violências que essas crianças sofrem. Elas, então, são obrigadas a cumprir o processo formativo em um contexto de negação de suas particularidades, sendo agredidas, desde cedo, pela invisibilização.

Todo esse quadro é um indicador da urgente necessidade de (re)pensar as infâncias na perspectiva das relações étnico-raciais, de fomentar debates que impulsionem o entendimento a respeito da interferência dessas questões na condição vivida pelas crianças afro-brasileiras. Essa questão está no bojo das abordagens e situações postas pela poesia de Conceição Evaristo, que apresenta uma linha tênue entre a essência do ser criança e a violação de direitos básicos que a ameaça, explicitando, assim, contradições e desigualdades que estruturam a sociedade. Essa evidenciação é desestabilizadora da naturalização das consequências do racismo na vida das crianças e reivindicam atitudes diferenciadas, tanto das pessoas quanto do Estado, que visem a proteção e garantia de direitos desse público infantil.

Sequência didática – “Filhos deste solo”

Tempo de duração: 02 aulas (100 minutos)

Objetivos:

- exercitar a expressividade oral e corporal, através das intervenções criativas;
- estimular a capacidade de exposição ao público;
- sensibilizar a turma, através da intervenção, para a reflexão das temáticas abordadas nos poemas.

Figura 11 - Declamação estudantil



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2021.

No início da aula, havendo necessidade, as equipes deverão ter um tempo para a organização de detalhes finais de suas apresentações. Em seguida, as apresentações serão iniciadas com o poema “Abacateiro”, seguido do poema “O menino e a bola” e “A menina e a pipa borboleta”. Cada equipe deverá ter um tempo para falar da experiência da leitura do poema,

interpretando-o e discutindo a temática com a turma. O/a professor/a deverá intermediar as discussões, tratando da vulnerabilidade da infância brasileira, sobretudo da infância negra. Serão abordadas questões como pobreza, fome, morte, violência física e emocional, e os educandos, certamente, farão referência a fatos presenciados no cotidiano e veiculados na mídia, sobretudo nos noticiários. Essas associações deverão ser acolhidas pelo/a professor/a. Feitas as discussões, os educandos deverão escrever uma carta argumentativa, direcionando-a a quem reconhecerem com autoridade o suficiente para intervir nas situações adversas vividas por inúmeras crianças brasileiras. Para isso receberão papel e envelope e serão instruídos a respeito das estratégias de convencimento que poderão direcionar aos destinatários das cartas. Dadas as orientações necessárias, os educandos executarão a proposta em casa.



Avaliação: Será observada a atuação performática do/a educando/a, domínio do texto, entonação, postura, criatividade, relação entre a performance e a mensagem do poema, a maturidade interpretativa, a partir dos comentários tecidos por eles.

5.1.3 Representatividade e a construção da autoimagem negra

Assim como o reconhecimento da interferência das questões de cunho étnico-racial na infância negra é necessário, de igual modo, pensar o valor da representatividade como elemento importante no processo de constituição da identidade da criança é indispensável. De modo geral, as pessoas crescem cercadas de referências e, desde a infância, são influenciadas por elas. Cabe, então, pensar as referências que são apresentadas aos inúmeros sujeitos negros em constante processo de formação na sociedade brasileira. Infelizmente, o Brasil tem adotado modelos eurocêntricos e brancos como parâmetro de beleza e perfeição. Nesse sentido, como aponta Santos (1983)⁵³ o estímulo direcionado ao sujeito negro é de que ele busque, o mais que puder, aproximar-se desses ideais, obedecendo ao pensamento de que quanto menos características negras tiver, melhor posição na sociedade ele terá.

Impõe-se à pessoa negra a dificuldade de afirmação da autoimagem, através da negação de uma representatividade que a faça entender sua etnicidade positivamente. O universo do indivíduo negro, desde sua infância, é permeado por imagens branqueadas. O que dizer dos desenhos animados e histórias infantis, programas de TV, novelas? Suas personagens, especialmente os protagonistas, heróis, príncipes e princesas, os que ocupam posição positivada no enredo, em sua maioria, são brancos/as. Casos há, e muitos, em que indivíduos negros, excepcionalmente quando ocupam lugar de poder, aparecem representados por pessoa branca, enquanto a figuração do negro surge, comumente, com conotação negativa, inferiorizada. Essa situação se replica em espaços e situações os mais diversos e inusitados.

Na luta contra esse processo tão cruel, além de desmascarar essas investidas, um movimento contrário deve ser executado. As referências negras precisam ser abundantemente destacadas na sociedade, de modo que os sujeitos afrodescendentes em formação possam identificar-se, reconhecer-se nelas, alimentar a autoestima e fortalecer-se identitária e psicologicamente. E que vá sendo delineada uma ambiência em que a diversidade passe, cada vez mais, a ser vista desvinculada das lentes do racismo. Isso é salutar para toda sociedade, e a escola pode contribuir eficientemente nesse sentido, lançando mão de narrativas que incluam de modo positivo aspectos da população negra, sejam estéticos, culturais ou históricos. Assim, processualmente, a fragilidade do processo de construção da autoestima dos indivíduos negros

⁵³ Neuza Souza Santos, através de sua produção acadêmica, destacou-se no cenário de debates das relações étnico-raciais no Brasil. A intelectual negra baiana discute as manobras e efeitos do racismo na vida da população negra brasileira, principalmente, em seu livro *Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. Sob a ótica da psicanálise, suas discussões influenciam as reflexões a respeito da questão do negro e representam um legado intelectual muito significativo para as lutas contra o racismo.

vai dando espaço a uma sólida formação identitária que concorre para a desestruturação do racismo no país.

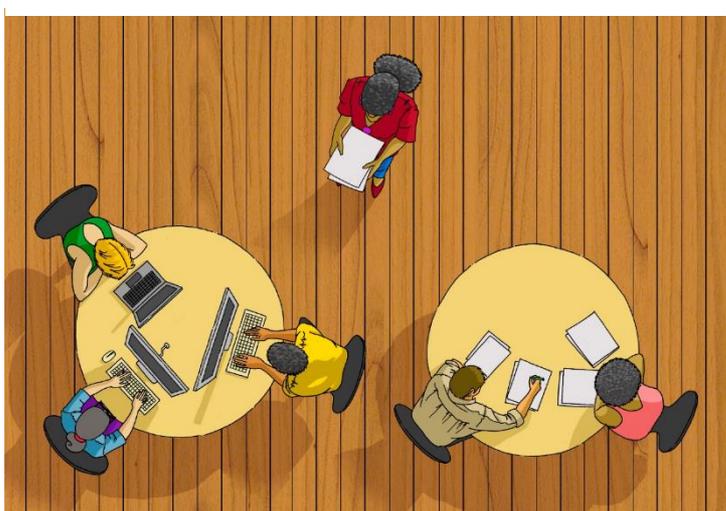
Sequência didática – Subjetividades

Tempo de duração: 02 aulas (100 minutos)

Objetivos:

- Reconhecer a representatividade como elemento necessário à construção da autoestima negra desde a infância;
- Introduzir as abordagens estruturais do texto poético.

Figura 12 - Rotação por estações



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2021.

A aula será iniciada com o acolhimento das cartas dos educandos, através da apresentação do resumo das produções feitas por eles, para quem escreveram, o que solicitaram, quais possibilidades de solução do problema encontram no destinatário, entre outras coisas que possam expor. Em seguida, os educandos, organizados em quatro grupos, participarão de uma

atividade com estações de trabalho, uma atividade de reflexão e criação. Nessa atividade serão montadas, na sala da aula, quatro estações⁵⁴, ambientes contendo comandos que os educandos deverão seguir. Cada grupo deverá visitar todas as estações e desenvolver o que estiver sendo proposto nelas no tempo estipulado pelo/a professor/a. Os grupos se movimentarão e construirão ao mesmo tempo, estando cada um em sua estação durante o tempo em que produzem. Cada parada em uma estação deverá durar, em média, 15 minutos e, assim que esse tempo expirar, o/a professor/a sinalizará, e todos passarão à estação seguinte. Esse movimento acontecerá de forma repetida, até que todos tenham passado por todas as estações. Concluídas

⁵⁴ A rotação por estações faz parte dos modelos de rotação pertencente à proposta de ensino híbrido. Nessa estratégia, o ambiente da sala de aula ganha outra diferente da tradicional, a partir formação de estações de trabalho por onde os educandos passarão, executando atividades de maneira autônoma. Com os educando reunidos por grupo, o/a professor/a dará o comando para que eles visitem as estações. Cada grupo estará em uma estação pelo tempo indicado pelo/a professor/a e, expirado esse tempo, cada grupo escolherá outra estação para visitar e executar a atividade que lá estiver proposta. Estas devem ser diversificadas, sendo leitura, escrita, análises algumas possibilidades, além da presença de alguma atividade que seja desenvolvida *on-line*.

as atividades nas estações, as reflexões e produções elaboradas nas estações deverão ser socializadas.

As propostas presentes em cada estação serão, respectivamente: Estação 1: apreciação do documentário “Lápis de cor”,⁵⁵ produzido por Larissa Santos. Na estação, deverá estar algum aparelho onde o vídeo possa ser reproduzido, notebook, iphone, tablete ou outro dispositivo digital que possa cumprir essa função. Após a apreciação do documentário, os educandos deverão registrar as sensações e impressões que tiveram ao assistirem o vídeo. Cada componente do grupo poderá indicar frase ou palavra que traduza sua experiência. Estação 2: Serão disponibilizados, na estação, materiais diversos para a confecção de um cartaz. A tarefa será a construção de uma campanha publicitária de conscientização e combate ao racismo. Estação 3: Leitura de uma notícia⁵⁶ sobre o preconceito racial sofrido por uma criança disponibilizada na estação e construção de texto breve que dialogue com o conteúdo da notícia, respondendo ao questionamento “Foi um mal-entendido?” Estação 4: breves relatos de experiências positivas de pessoas negras em esferas diferentes da sociedade: na produção científica, na política e nas artes, por exemplo,⁵⁷ estarão na estação. Os educandos deverão lê-los e, em seguida, construir versos com rima de defesa e valorização da população negra.

Concluídos os trabalhos das estações, o/a professor/a mediará a socialização das produções. Esse deverá ser um momento de muitas reflexões construtivas, no que se refere à representatividade negra, sobretudo na formação das crianças e na desarticulação de ações racistas. Para isso, é indispensável que o/a docente esteja preparado para promover um debate rico com seus alunos. Ao fim desse encontro, será atribuída aos educandos a tarefa de, em casa, assistirem ao curta-metragem “Cores e botas”, de Juliana Vicente. Eles receberão, ainda, um breve roteiro⁵⁸ de análise que será utilizado para direcionar o registro de suas reflexões, após a apreciação do curta-metragem.

⁵⁵ O documentário “Lápis de cor” pode ser acessado em: <https://www.youtube.com/watch?v=Dp-LxZ3Ck7c>.

⁵⁶ A notícia que veicula um caso de racismo sofrido por uma criança em uma concessionária de luxo pode ser acessada no drive através do link: https://docs.google.com/document/d/18ZQF7FFIr-BGtICK3tZiVXQjTV4s_-fPAQv_Ftcbo90/edit?usp=sharing.

⁵⁷ Os relatos podem ser eleitos, livremente, pelo/a professor/a. Aqui foram eleitos relatos sobre quatro significativas histórias de pessoas negras: Guilherme Lopes, o jovem que se tornou, em 2020, o doutor mais novo do Brasil. Eliana Gonzaga, a primeira prefeita negra da cidade com maior porcentagem de população negra do Brasil. Jaqueline Góes de Jesus, a doutora líder da equipe que fez o primeiro sequenciamento genético do coronavírus no Brasil.

⁵⁸ O roteiro sugerido aqui pode ser impresso e entregue ao educando para que ele desenvolva seus estudos ou acessado e executado virtualmente. O roteiro pode ser acessado em: https://docs.google.com/forms/d/1UCGoNs8q5_DqFzWxfcnw1fbR48wJ-HLGBTNntJhxy8A/edit?usp=sharing.



Avaliação: Deverá ser alvo de observação as construções feitas por cada grupo, o posicionamento a respeito das questões analisadas; expressão e argumentos em defesa da população negra; articulação do trabalho em grupo; capacidade argumentativa, pela utilização dos recursos linguísticos na construção dos textos; seleção vocabular e organização das palavras na construção texto poético.



Conectados...

Outra atividade pertinente com a utilização de suportes digitais é a construção de um mural virtual, feito *online* no *Jamboard*,⁵⁹ um quadro interativo, que os/as educandos/as podem editar livremente e fazer diversos trabalhos, conforme a orientação do professor. Nesta atividade, os educandos deverão construir um mural virtual de autores/as negros/as da literatura afro-brasileira, apresentando-os/as de forma criativa e simples. Para isso, o educando deverá usar imagem, pelo menos, a que identifique o/a escritora/a e seguir todas as demais orientações do/a professor/a postas no quadro que editarão.

5.1.4 Afrodescendência na estrutura do texto poético

A poética afro-brasileira é constituída por um conjunto de aspectos, articulados entre si, que lhe dão feições peculiares e extrapolam os limites do engajamento. Sendo reivindicadora, em muitos sentidos, não nasce com o delineamento exclusivo da reivindicação e/ou protesto, antes, é constituída de caráter estético que opera a expressividade artística pela qual deve ser apreciada e reconhecida. Assim, os aspectos estético-formais da poesia afro-brasileira devem ser considerados no processo de ensino-aprendizagem e vistos pelos educandos como elementos constitutivos da autenticidade artística dessa literatura, que, inclusive, concorre para a atração, o envolvimento do leitor com a obra e com toda sua discursividade.

Nessa perspectiva, a linguagem da literatura afro-brasileira destaca-se pela criatividade, através do uso especial de palavras, muitas vezes, utilizando-se de termos das tradições do universo africano ou afro-brasileiro que imprimem personalidade, identidade às expressões poéticas. Nesse contexto, a presença de neologismos, figuras, intertextualidades, paródias, articulações sonoras, entre tantos recursos, são abundantes tornando essas produções diversas, versáteis e ricas estética e discursivamente. Pode-se dizer que a linguagem é inventiva e,

⁵⁹ O *Jamboard* é uma lousa digital interativa pertencente às ferramentas do Google. Ele pode ser acessado através do link <https://jamboard.google.com/> ou pelo acesso do ícone do G Suite no Google. Na lousa, o/a professor/a deverá deixar as orientações para que os educandos executem a atividade, inserindo no documento o que lhe for solicitado.

sobretudo, reinventiva, uma vez que, nesse jogo artístico com os vocábulos, com a sonoridade, ritmo e entonação, muitas expressões e símbolos são ressignificados, num processo de revisão e desconstrução de *status* depreciativos que dão lugar a uma nova dimensão valorativa. Nessa dimensão, o negro, suas culturas, suas particularidades assumem valores, costumeiramente, negados nas narrativas das literaturas hegemônicas revestidas do preconceito característico das projeções racistas.

Essas particularidades da arte pela palavra, conforme afirma Duarte (2008), faz a literatura afro-brasileira estabelecer um processo comunicativo em que a atenção do leitor é despertada para o texto e, a partir dessa sensibilização, nasce uma identificação, uma relação afetiva transformadora nesse leitor. No processo educativo, além de passarem por esse momento de atração e experimentarem esse encantamento, os educandos devem ter a oportunidade de perceber esses atributos estético-formais presentes nos textos estudados. Desse modo, construirão e aprofundarão conhecimentos relacionados às características dos textos literários, especialmente, dos textos poéticos. Assim, o estudo do texto poético afro-brasileiro não representa abordagens limitadas, ao contrário, possibilita um trânsito amplo no universo da literatura e, conseqüentemente, a construção de conhecimentos e desenvolvimento de habilidades diversas, no que diz respeito ao texto literário.

Sequência didática – Desenhos poéticos

Tempo de duração: 03 aulas (150 minutos)

Objetivos:

- analisar a estrutura do texto poético;
- identificar recursos literários que constituem o texto.

A aula deverá ser iniciada com o acolhimento das produções dos educandos e breves considerações a respeito da relação entre representatividade e construção identitária. É importante nesse momento, pontuar exemplos de luta e perseverança da população negra que nos servem de estímulo. Logo depois dessa breve introdução, a aula seguirá com a apresentação do grupo responsável pela performance do poema “Amigas”. Como nas apresentações anteriores, os educandos expressarão o que lhes chamou a atenção a respeito no poema, dando início, assim, ao processo de interpretação coletiva do texto poético na turma.

Feito isto, será o momento em que o/a professor/a aproveitará para aprofundar com os educandos noções sobre as marcas do texto poético, no sentido de amadurecer seus conhecimentos, a fim de que possam se expressar através da escrita poética de modo mais maduro. Essa abordagem

Figura 13 - Aula



Fonte: Arquivo pessoal da autora

deverá ser feita seguindo uma progressão de complexidade. Inicialmente, no estudo do poema “Amigas”, deverá ser observado o modo de o poema ocupar a página, as margens, as rimas. Nesse momento, os poemas “O menino e a bola” e “A menina e a pipa borboleta” deverão ser projetados para que os educandos possam acompanhar as observações. Neles, os educandos perceberão que o jogo com as palavras age na construção dos sentidos. Verão também que nem sempre o texto é formado por rimas, mas que a existência delas cumpre propósitos. Através da observação do poema “Abacateiro”, além dos elementos já observados, será destacada a presença da sonoridade.

Após a apreciação e discussão, a professora entregará aos educandos uma cópia do poema “Não desiste, negra, não desiste”,⁶⁰ de Mel Duarte, com a devida indicação do link para acesso ao vídeo. Com o texto, irá um roteiro para análise do poema com o objetivo de orientá-los a pensar tanto a mensagem quanto a estrutura do texto. O roteiro proporá um paralelo entre o poema “Não desiste, negra, não desiste” e o poema “Amigas”, que traz a representação da perseverança. Quanto aos aspectos estruturais, com base nas exposições em sala e em investigações, deverão observar jogos com as palavras, a sonoridade, as rimas, os sentidos e sensações que surgem desses recursos.⁶¹ Assim, poderá ser explorada, na atividade, a relação

⁶⁰ O vídeo pode ser acessado em <https://www.youtube.com/watch?v=FfDvjbsCFmM>.

⁶¹ Nesse sentido, sites que tratem de questões pertinentes ao estudo e que apresente uma abordagem acessível aos educandos/as deverão ser indicados pelo/a professor/a para momentos de estudo assíncronos, conforme consta no roteiro presente nos apêndices deste trabalho. Por essa proposta os educandos poderão construir conhecimentos sobre versos, suas manifestações no que se refere à presença ou ausência de rimas, processos como aliteração, assonância, entre outras possibilidades. Acesse a sugestão de roteiro para essa atividade em: <https://docs.google.com/document/d/10A-4SKMxVxnBKyyZ6kN7dVQ1Ya10bLTlip4jQcIwADQ/edit?usp=sharing>.

de sentido que existe entre os textos. Os educandos deverão ser instigados, por meio dessa atividade, a observar como as abordagens nos poemas se aproximam em alguns aspectos.



Avaliação: Será considerada a criatividade, a entonação, a postura corporal do educando na apresentação; a interpretação do texto; a interação com a turma na exposição, bem como a identificação dos elementos estruturais do texto.



Conectados...

Para que a atividade seja feita virtualmente, o/a professor/a poderá construir o roteiro de estudos no Google documentos ou google formulário e postá-lo na sala de aula virtual, onde o educando poderá acessá-lo, com os demais links de acesso às fontes de pesquisa. Caso o/a professor/a ache pertinente, os educandos poderão executar a atividade virtualmente e devolvê-la, selecionando a opção “enviar”.

5.2 PARTE IV - A autoria feminina afro-brasileira desconstruindo estereótipos

5.2.1 Poema resistência: a palavra como instrumento de luta

Resiliência, determinação, perseverança, resistência são, dentre outras, características muito importantes ao viver humano. Esses elementos estabelecem um diferencial na vida daqueles que os possui, dando-lhes condições de enfrentar situações adversas, sem a rendição que tais situações sugerem. Nesse tocante, a trajetória da população negra no Brasil destaca-se, até hoje, pelas inúmeras estratégias de resistência engendradas continuamente no intuito de driblar sistemas de opressão e sobreviver às investidas de aniquilamento/ apagamento, seja ele tangível, físico ou no âmbito subjetivo das culturas, tradições, e, até, condição psicológica. Nos poemas afro-brasileiros, essa força negra em resistir ganha relevo, através da evocação de percursos de lutas e exaltação das ações e esforços empreendidos pelos povos negros e, nesse contexto, a resistência particulariza-se enquanto instrumento de luta para os afrodescendentes.

O conhecimento e reconhecimento dessa força negra é salutar no processo de formação dos cidadãos. Se por um lado, contribui para o rompimento com as imagens de subserviência, submissão e docilidade atribuídas aos negros no Brasil, por outro, opera o exercício da autoestima negra, criando, assim, uma rede de fortalecimento e estímulo que favorece a busca de direitos e da ocupação de lugares sociais que, tradicionalmente, lhes foram negados. Sendo assim tão importante, obviamente, esse conhecimento não pode estar ausente das ações educativas desenvolvidas pela escola e, nessa direção, o estudo da poesia afro-brasileira é um

passo muito significativo. Marcados conjuntamente pela autoria, intencionalidade, linguagem, temáticas abordadas, os poemas afro-brasileiros endossam a esfera de resitência que impulsiona as lutas em favor dos povos negros, do reconhecimento de suas virtualidades, em favor de justiça e reparação sócio-racial.

Em muitas produções, a valoração da perseverança e resistência aparecem de modo marcante. Ora transitando pelo engajamento político, movido pelo pertencimento étnico, através do enfrentamento de questões que agridem o viver negro, ora pelo resgate de memórias e tradições, projeta vozes que representam e simbolizam a força dos afrodescendentes. Essa projeção tende a proporcionar a aproximação dos sujeitos com experiências de luta dos povos negros de modo reflexivo e promover a percepção de como sua prevalência em uma sociedade tão marcadamente racista se justifica pelas diversas habilidades que possuem, pela capacidade de articulação. Nesse processo, os poemas afro-brasileiros exercem uma força motora que evidenciam e impulsionam as lutas e conquistas contra a estrutura e consequências da desigualdade racial.

Sequência didática – Jogando com as palavras

Tempo de duração: 02 aulas (100 minutos)

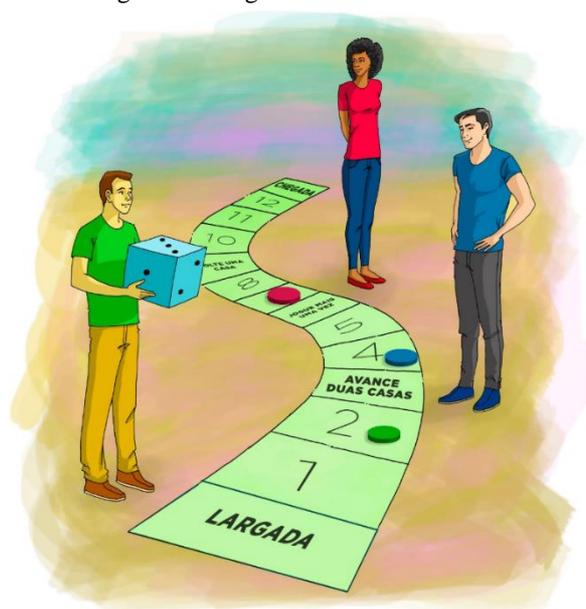
Objetivos:

- exercitar a interpretação textual;
- consolidar os saberes referentes à estrutura do texto poético;
- reconhecer no texto a presença de recursos literários.

A aula será iniciada com o recolhimento da atividade feita pelos educandos extraclasse. Logo depois, com os textos em mãos, os educandos serão convidados a participar do jogo “corrida literária”. Durante o jogo, os educandos estarão organizados em grupos, e o/a professor/a fará perguntas relacionadas ao texto, referentes à interpretação e às marcas da composição poética do texto. A cada pergunta feita, um grupo terá a oportunidade de responder. Esse será o momento de aprofundar os conhecimentos construídos pelos/as educandos/as na atividade assíncrona e as perguntas deverão estar relacionadas, também, com a atividade extraclasse, podendo agregar partes dela. À medida que a “corrida” for acontecendo, os assuntos deverão ser aprofundados pelo professor, de modo que os educandos possam tirar dúvidas e avançar na construção de conhecimentos relativos às características formais do texto poético.

Para a corrida, deverá ser confeccionada uma trilha que pode estar fixada no chão da sala. Ela deverá ser composta por “largada” e “chegada”, tendo casas intercaladas entre essas extremidades. As casas serão numeradas e indicarão sempre que alguma ação deva ser executada. A posição do dado indicará quantas casas serão avançadas pelo educando e, caso haja alguma indicação na casa onde ele parar, deverá cumpri-la. As indicações podem ser “volte uma casa” “jogue o dado novamente”, “avance uma casa” ou outro comando. A cada acerto, o grupo terá a

Figura 14 - Jogo da trilha de conhecimento



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2021.

oportunidade de jogar o dado e avançar na corrida. Caso a resposta dada não seja acertada, o grupo não jogará o dado e aguardará outra oportunidade. Vencerá a corrida o grupo que alcançar a linha de chegada primeiro.

No fim da aula, os alunos deverão registrar em forma de versos o que apreenderam do encontro. Feito isto, a/a professor/a tecerá comentário a respeito das vivências da mulher negra, associando-as à expressividade poética. Em casa, farão a leitura do poema “Do fogo que em mim arde”. Eles receberão um cartão onde estará o questionamento “Que fogo é esse?”. Após a leitura do poema, eles deverão comentar a simbologia do fogo no poema.



Avaliação: Será observado o comportamento participativo e as reflexões dos educandos; os acertos ou equívocos nas respostas a respeito da estrutura e dos jogos de sentido do texto poético, o que sinalizará, as investidas necessárias do/a professor/a para sanar possíveis lacunas na aprendizagem de assuntos estudados.



Conectados...

Virtualmente, com os educandos organizados em grupos, poderá ser feita uma atividade, através do *kahoot*, uma plataforma digital com recursos de aprendizagem baseados em jogos. O/a professor/a fornecerá um código aos/às educandos/as para que entrem no jogo que funcionará com perguntas e respostas. As perguntas serão de múltipla escolha e terão as alternativas associadas a imagens. Os/as educandos/as utilizarão essas imagens para indicar a

alternativa escolhida nas questões. Essa atividade poderá motivar diferentes debates que contribuirão para a construção do conhecimento.

5.2.2 Na luta por respeito, a desconstrução de estereótipos

Os estereótipos criados e atribuídos à população negra no Brasil sempre cooperaram para a marginalização e exclusão desse segmento, em contraposição a essas tentativas de apagamento, a população negra esteve sempre ativa nas construções intelectuais, culturais, que agregam criatividade e uma vasta diversificada gama de conhecimentos. Assim, a participação, as contribuições dos povos negros para a composição do país são muito significativas, estando presentes nas veias da nação brasileira. Essa presença deve, então, ser notabilizada para que os estereótipos sejam, gradativamente, desarraigados do imaginário de muitas pessoas. A escola, que não pode ficar de fora desse processo, apropriando-se do conhecimento a respeito da participação dos povos negros no Brasil, desde seu ingresso aqui, pode promover o acesso dos educandos às informações necessárias para que conheçam mais sobre o brilhantismo que caracteriza as ações dos homens e mulheres negras ao longo da história.

Tendo ciência de que muitas dessas rotulações dizem respeito à imagem da mulher negra e agem no sentido de inferiorizá-la, através da manipulação de sua imagem relegada ao âmbito da sujeição, marcada pela sensualização, sexualização. Essas representações estão permeadas na sociedade, inclusive, em produções tradicionais da literatura brasileira e concorrem para invisibilizar os atributos da humanidade feminina negra, dentre os quais está a intelectualidade. Tendo isso em conta, vê-se que a produção literária afro-brasileira, expressão dessa intelectualidade negra, em boa medida, atua para contrapor e desconstruir as inúmeras distorções da imagem do negro e, especialmente, da mulher negra. É o apoderamento da ação de dizer, e mais que isso, do dizer-se e do fazer-se, conforme os contornos com os quais, de fato, tem identificação. É nessa perspectiva que a literatura da escritora Conceição Evaristo manifesta nuances do ser feminino negro que vão da força e resistência à sensibilidade e afetividade, elementos que, inclusive, não se opõem.

No âmbito escolar, importa que, a partir das atividades que estimulem a reflexão, os educandos compreendam o impacto das rotulações na vida dos indivíduos, especialmente, na vida dos indivíduos negros. Que se tornem sensíveis na percepção dos estereótipos construídos em desfavor da população negra e, principalmente, que, através da construção desses conhecimentos, se instrumentalizem para combater o racismo que se utiliza desses estereótipos para agir na sociedade. Nesse contexto de reflexões, a figura da mulher, sobretudo da mulher

negra, deve ser revista, pensada e repensada, a fim de que uma percepção mais ampliada e crítica possa orientar a formação de cidadãos que em suas ações não contribuam para a perpetuação do machismo e, de modo especial, do machismo associado à raça.

Sequência didática – Rasgando rótulos

Tempo de duração: 02 aulas (100 minutos)

Objetivos:

- refletir a respeito da criação de estereótipos e as consequências que eles podem gerar;
- discutir, através da leitura do poema, a respeito da estereotipagem da imagem da mulher negra brasileira;
- pensar a literatura feminina afro-brasileira como espaço de poder, desconstrução de estereótipos e autoafirmação da mulher negra.

Para incitar a discussão a respeito da construção de estereótipos, com os alunos em semicírculo, o/a professor/a iniciará a aula com a dinâmica dos rótulos. Em tiras de papel deverão estar escritas algumas frases de comando, como “Não se aproxime, não sou confiável!”, “Sorria para mim, sou legal”, “Vire as costas para mim, não mereço atenção!”, “Abraçame, sou muito amável!”. Alguns alunos serão escolhidos para irem à frente, e as tiras com as frases serão coladas em suas costas, sem que saibam o que as tiras contêm. Alguns colegas deverão passar por cada aluno, cujas costas têm uma

Figura 15 - Autoimagem



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2021.

frase e obedecer ao seu comando.

A partir, da dinâmica, o/a docente levantará o questionamento “Par que servem os rótulos?”, “Que influência eles têm sobre nossos gostos, atitudes, escolhas?”. Certamente, os alunos terão muito o que comentar. Partindo desses comentários, o/a docente levantará a questão de como os indivíduos são julgados na sociedade por causa dos “rótulos” atribuídos a eles. Estreitará a discussão destacando como as mulheres afrodescendentes são vistas, rotuladas e representadas na sociedade e como isso interfere em suas vidas. Essas reflexões prepararão os educandos para a leitura mais aprofundada do poema “Do fogo que há em mim”.

Logo após as reflexões, o poema “Do fogo que há em mim” deverá ser projetado e declamado com os educandos. Em seguida, retomando a atividade feita extraclasse, deverá ser projetada a frase “Que fogo é esse?”, provocando-os para que externalizem suas leituras. A partir daí, se fará a interpretação do poema, abordando aspectos da “rotulação” do ser feminino negro na sociedade e o processo de autoinscrição da mulher negra através da literatura afro-brasileira, como diz o poema, a criação do “autorretrato”. Em seguida, os educandos serão convidados a lerem de modo colaborativo o poema “Vozes-mulheres”. Os versos e estrofes são atribuídos a pessoas específicas para que se tenha uma leitura mais orquestrada. Essa será uma ação para o exercício das habilidades de expressão dos educandos, antecipando, assim, intervenções artísticas que poderão ser feitas por eles, posteriormente, com esse ou com outro poema.

O poema será então interpretado pela turma. O/a professor/a incitará a reflexão acerca da ancestralidade negra, retomando a discussão a respeito das memórias constitutivas da identidade da mulher negra afro-brasileira. Feita a discussão, o/a professor/a fará a proposta da realização de uma roda de conversa com mulheres negras da comunidade que ocupem espaços distintos para diálogos sobre as vivências femininas negras. A intenção é valorizar a atuação dessas mulheres, seja no âmbito do trabalho, da cultura, da família ou em outro aspecto que seja pertinente.

Essa seleção deverá ser feita, a partir da realidade de cada comunidade e, além dos nomes sugeridos pelo/a educador/a, juntamente com os estudantes, outros nomes deverão ser escolhidos para compor a roda de conversa, devendo ser, de preferência, familiares de algum educando. É de extrema importância a contextualização da atividade, e a escolha das participantes da roda deve ser bem pensada, de modo que o momento seja enriquecedor, marcado pela diversidade de trocas de experiência.⁶² O/a professor/a poderá apresentar

⁶² Para compreender melhor a proposta, é possível, como exemplo, pensar na cidade de Cachoeira, no Recôncavo da Bahia. No contexto dessa cidade, poderão ser convidadas para participar da roda mulheres como Dalva Damiana de Freitas, Eva Santana e Luciana Brito, mulheres negras, pertencentes a gerações diferentes, com perfis e experiências de vida distintas. A seleção de três mulheres negras que representam gerações e trajetórias distintas teria a intenção de proporcionar diálogos e trocas de experiências que, apesar de distintas, contribuem para a evidência de um percurso negro feminino marcado por traços comuns de luta. Dalva Damiana de Freitas é mulher que sempre lutou pela sobrevivência, desde a infância. Nos tempos de sua juventude, foi funcionária da fábrica de charutos Suerdieck, na cidade de São Félix no Recôncavo da Bahia, onde lutou pelo sustento de sua família e, também, iniciou seu processo de composição de sambas que estava atrelado à sua vivência cotidiana. Hoje, com mais de noventa anos, é componente da Irmandade da Boa Morte, em Cachoeira, compositora e fundadora do Samba de Roda Suerdieck, sendo um exemplo de resistência. Eva Santana, há décadas, é vendedora de mingau, pamonha, milho e outros quitutes, tradição que herdou de sua mãe que também vendia nas ruas de Cachoeira. Muito conhecida na feira da cidade, é também símbolo da força das afrodescendentes. Ver “*Cachoeira: vivências e compreensões do patrimônio Cultural*”, revista lançada pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional em 2006. Luciana Brito, por sua vez, é professora da Universidade Federal do Recôncavo da

informações preliminares a respeito das mulheres previamente escolhidas e acordará com os educandos o procedimento para convidá-las.

Como atividade extraclasse, os alunos deverão construir seus autorretratos, utilizando para isso a linguagem verbal e a não verbal, pois, além de escreverem sobre si, deverão fazer um desenho autorrepresentativo e pintá-lo. Para enriquecer essa atividade com a utilização de ferramentas digitais a proposta pode ser a criação desses autorretratos em forma de avatares, o que, geralmente, atrai os educandos.



Avaliação: Será observado o nível de maturidade das reflexões feitas pelos educandos a respeito da estereotipagem da imagem da mulher negra; a habilidade deles na expressão oral das ideias; o progresso da habilidade de compreensão e declamação do texto poético, atentando-se para estrofação, versificação, sonoridade, rima, entre outros aspectos.

Conectados...



No ambiente virtual criado para o desenvolvimento de atividades pedagógicas, o/a professor/a postará a seguinte atividade; um conjunto de imagens de pessoas distintas em suas características. Devem ser imagens de homens e mulheres, negros e não negros, sendo selecionadas imagens de pessoas que exercem profissões, muitas vezes, não atribuídas pela maioria das pessoas na sociedade a seus perfis negros. Paralelamente às imagens, deverão ser postas palavras ou frases que caracterizem as pessoas da imagem, indicando sua profissão, por exemplo.

Os educandos deverão elencar as profissões, atribuindo cada uma delas à imagem de uma pessoa. Em seguida, deverão traçar um comentário a respeito de como deve ser a vida de cada uma delas. Feita a tarefa, deverão postá-la no ambiente virtual para o professor, caso a atividade seja assíncrona. No encontro posterior, presencial ou virtual, o/a professor/a retomará a discussão, levando em consideração as respostas dos educandos, fazendo, enfim, a associação real entre cada pessoa e sua profissão. Esse momento será ideal para o debate a respeito dos estereótipos construídos em torno das pessoas, aprofundando as discussões a respeito de como as mulheres afrodescendentes são alvo de estigmas na sociedade brasileira.

5.2.3 Herança de família: uma inspiração para a escrita

Bahia, representa o grupo de jovens mulheres negras que, com lutas, tem forjado sua trajetória no âmbito da academia, acessando espaços de poder historicamente negados ao pensamento intelectual produzido pelas mulheres negras.

Pensar as relações étnico-raciais, no contexto escolar, sem dedicar atenção à constituição familiar dos sujeitos é ignorar um ambiente crucial na formação dos educandos, lugar onde é tecido, todos os dias, um processo formativo complexo. Processo esse que, muitas vezes, é afetado, implícita ou explicitamente, pelas manifestações do racismo. Sim, o racismo espalha suas consequências até à intimidade das estruturas da família, muitas vezes, pelo desprestígio e falta de reconhecimento social do valor dos pares familiares dos indivíduos. Ou por relações conflitantes instauradas pela discriminação e preconceito racial no próprio núcleo familiar, conforme sinaliza Schucman e Gonçalves (2017). Uma ou outra situação pede intervenções que promovam a reconfiguração do modo como os membros da família percebem o valor um do outro e dos laços que compartilham, é nessa perspectiva que as ações e proposições da escola devem dialogar com o contexto familiar.

Tendo em vista que o reconhecimento e a valorização dos indivíduos negros em seus mais diversos perfis e relações, inclusive familiares, estão presentes nos textos poéticos afro-brasileiros, por eles, é possível fomentar nos sujeitos uma mobilização tal que interfira decisiva e positivamente em suas relações no âmbito familiar. Por esse processo, essas relações podem ser influenciadas, tornando-se mais solidárias e movidas pela estima mútua entre os componentes familiares de modo geral. No caso específico dos grupos familiares afrodescendentes, isso vai incidir diretamente na maneira como as pessoas, especialmente aquelas envolvidas nesse processo educativo, vão se comportar na sociedade. Vai incidir, particularmente, nas ações e reações desses sujeitos diante de situações, cuja agressão racista se faça presente.

Considerando que a maneira como as pessoas entendem e cultivam suas relações em família interfere muito em sua relação consigo mesmas, um estudo da literatura promotor do fortalecimento das redes de solidariedade na família age, também, no fortalecimento da autoestima do indivíduo. Assim, coopera para que a escola cumpra seu papel formador de maneira sólida, instrumentalizando os sujeitos para o exercício de sua cidadania, sem a submissão às investidas constantes de inferiorização operados nas mais variadas instâncias sociais em que transitam. Ações formativas desse tipo, caracterizam uma educação antirracista, cujas transformações projetam-se, progressivamente, para o futuro, estendendo sua repercussão às famílias e gerações futuras suscitadas através dos jovens educandos de agora.

Sequência didática – Criação poética

Tempo de duração: 03 aulas (150 minutos)

Objetivos:

- expor os autorretratos;
- pensar a importância das influências familiares para a formação do indivíduo;
- promover a reflexão a respeito da riqueza das influências recebidas de familiares;
- exercitar a produção da escrita, a partir da reflexão sobre sua própria história.

A aula poderá ser iniciada com cada aluno sendo orientado a fixar em um painel posto na parede pela professora seu autorretrato, que será visitado por todos na turma. Esse momento deve ser de valorização das produções dos educandos, por isso um tempo deverá ser reservado para a apreciação e expressão daqueles educandos que desejem falar algo a respeito de sua produção ou fazer algum comentário a respeito da produção do colega e/ou da atividade, de modo geral. A postura do/a professor/a deve ser sempre de valorização dessas produções. Depois disso, no quadro, a professora colará a frase “Foi de mãe” e incitará os alunos a elencarem coisas relacionadas à frase. Os educandos, certamente, partirão de suas experiências para criarem as frases e, com elas, preencherão o painel.

Em seguida, serão sorteados alguns deles para declamarem o poema “De mãe”. Feita a declamação, seguirão os comentários e interpretação do texto. Depois disso, poderá ser solicitado dos alunos que façam uma paródia do poema “De mãe”, expressando heranças maternas ou daquela pessoa que teve esse papel de referência em suas vidas, heranças que tenham marcado suas personalidades, suas identidades. O/a docente solicitará que eles lembrem o que viram a respeito da sonoridade, rima, ritmo e construam a paródia utilizando esses recursos.

Figura 16 - Referências afetivas



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2021.

Terminadas as produções, os alunos criarão uma *hashtag* para publicação das paródias nas redes sociais. O/A professor/a recolherá as produções para observação e devidas orientações, encaminhando para os alunos via whatsapp para que, então, eles possam publicar com a *hashtag* criada, lembrando de marcar familiares nas redes para que eles possam ser

alcançados pelas produções. Caso na apreciação das paródias o/a professor/a perceba a necessidade de uma reescrita com nova observação, deverá criar esse momento para, então, encaminhar os textos para publicação.



Avaliação: Será alvo de observação a leitura de si e das heranças dos ascendentes, através do autorretrato e da atividade “Foi de mãe”; o domínio dos elementos característicos do texto poético; a criatividade.



Conectados...

Conhecedores do *Jamboard*, os educandos poderão fazer uso, mais uma vez, do aplicativo para projetar seu autorretrato. Dessa vez, certamente, a atividade será feita com maior autonomia, dada a familiaridade com a ferramenta. O/a professor/a poderá, caso ache relevante, fazer uma exposição virtual dos autorretratos. Nesse caso, estudantes de outras turmas da escola poderiam visitar a exposição, acessando-a através link disponibilizado pelo/a professor/a. Sendo a atividade desenvolvida em mais de uma turma, uma pode visitar a exposição da outra e interagir com comentários.

5.3 PARTE V - As vivências desenhando o texto

5.3.1 Saberes que ecoam nas trajetórias negras

Na construção da autovalorização e elevação da autoestima das pessoas, o contato com experiências positivas de seus pares sociais é muito importante, uma vez que fomenta o sentimento de identificação. Nessa lógica, as trocas de experiência e o conhecimento da trajetória de vida dos indivíduos negros são fundamentais ao processo formativo dos sujeitos, pois, além de inspirarem o orgulho dos afrodescendente, opera a ressignificação da perspectiva que o não negro tem a respeito dos povos negros. Assim, além de apresentar informações necessárias à compreensão de valores da população negra, ofuscados pelo racismo, é importante que a escola empreenda a aproximação dos educandos com testemunhos, relatos de experiência de homens e mulheres negros. Estes assumem um caráter pedagógico e tornam-se muito eficientes no que diz respeito à formação de concepções antirracistas.

Nessa direção, tornam-se muito importantes, no contexto educacional, a promoção de atividades que oportunizem momentos de interação mais profundas entre o público educando e personalidades negras que socializem experiências de vida, como é o caso da roda de conversa.

Essa estratégia pedagógica destaca-se por ser um espaço de construções coletivas onde, através da fala e da escuta, ocorre a manifestação, construção e reconstrução de saberes e de memórias, isso, porque, conforme aponta Abrahão (2003), os fatos apresentados na roda são ressignificados na narrativa. Assim, os participantes desse evento interativo vão reordenando perspectivas e formando opiniões a respeito das discussões, das temáticas abordadas na roda de conversa. Essa interação funciona como mote para reflexões relativas às relações históricas e socioculturais, ligadas às questões étnico-raciais e produzem um movimento de ressignificação, ações necessárias para o desmonte das projeções míticas que negativam as vivências negras.

Eventos assim precisam ser bem aticulados, os convidados a participar precisam ser escolhidos cuidadosamente, tendo em vista o que se deseja trabalhar, as discussões e reflexões que se deseja suscitar, pois ações pedagógicas assim acionam o intenso potencial didático das trajetórias dos sujeitos negros. Nesse sentido, as rodas de conversa são enriquecedoras e devem ser pensadas, também, como um modo de prestigiar os sujeitos que se disponibilizam a socializar relatos extraídos de particularidades de suas vidas. A proposição, então, deverá suscitar um ambiente de acolhimento das experiências e reconhecimento dos valores que essas vivências agregam. Tendo em vista o objetivo de potencialização da autoestima dos afrodescendentes, a valorização de suas identidades, suas culturas e valores, de modo geral, a apreciação dessas narrativas por parte dos educandos provocará um processo de valorização de suas próprias vivências.

Sequência didática – Na roda, “vozes mulheres”

Tempo de duração: 03 aulas (150 minutos)

Objetivos:

- promover a aproximação da turma com distintas experiências de mulheres negras de sua comunidade;
- refletir sobre as diversas formas de luta e resistência empreendidas por mulheres negras cotidianamente;
- estimular, através do contato com as experiências das convidadas, a valorização das trajetórias das mulheres negras, de suas lutas, seus costumes, sua cultura;
- proporcionar um momento de autovalorização das experiências de vida dos educandos, a partir da identificação com os relatos apresentados pelas convidadas.

A turma deverá participar da roda de conversa previamente organizada, interagindo com as convidadas, mulheres negras representantes da comunidade, mulheres empreendedoras,

mulheres envolvidas com movimentos artísticos, mulheres que lutam pela conquista de espaços sociais. Com os educandos organizados em círculo, o/a professor/a da turma ou um/a colega, caso esteja fazendo um trabalho conjunto, fará o papel de mediador/a e conduzirá as etapas da roda, que serão, basicamente, três. No primeiro momento, deverá fazer a abertura da roda de conversa, recepcionando a todos, apresentando as convidadas e, também, o tema da roda. Ainda nessa etapa, franqueará a oportunidade para que uma mensagem seja deixada. Esse será o momento de algum ou alguns educandos, declamarem o poema “Vozes-mulheres”, de Conceição Evaristo. Feito isto, o/a mediador/a tecerá um breve comentário a respeito do tema da roda e passará à segunda parte da atividade.

O segundo momento será iniciado com uma pergunta do/a mediador/a direcionada a uma das convidadas ou a todas, ao mesmo tempo. É importante que o/a mediador/a indique a ordem e o tempo de fala das convidadas. Da mesma forma, é necessário que haja o esclarecimento de como os educandos poderão participar, eles podem, por exemplo, fazerem inscrição para falar, tendo sua oportunidade por ordem de inscrição, após cada rodada de fala das convidadas. Cada momento de intervenção/pergunta dos educandos pode conter três perguntas. Dessa forma, a roda de conversa acontecerá de modo bem interativo, com as perguntas e considerações feitas pelo/a mediador/a que dará os direcionamentos da roda, as contribuições das convidadas e a ação protagonista estudantil. Esse conjunto de contribuições fará da atividade um instrumento de construção de novos, significativos e transformadores conhecimentos.

O terceiro momento terá caráter de fechamento da roda de conversa, e o mediador convidará alunos previamente preparados para, coletivamente, fazerem a declamação do poema “Do velho ao jovem”, cuja performance deve, com antecedência, ser bem organizada para que tudo aconteça da melhor forma. Feita essa intervenção, a atividade prosseguirá com os agradecimentos às convidadas pela contribuição dada à atividade.

Finalizando o encontro, o/a professor/a entregará aos educandos um envelope grande, contendo recortes coloridos de papel, em forma de balão de pensamento para serem preenchidos e a

Figura 17 - Roda de conversa



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2021.

orientação para que, em um local tranquilo, aconchegante e que, para eles, tenha um significado especial, pensem em suas experiências de vida, em tudo que já foi discutido ao longo das aulas e registrem temas, pensamentos que gostariam de desenvolver, assuntos dos quais gostariam de falar, que sejam relevantes em sua vida.



Avaliação: Será avaliada a participação dos educandos na roda de conversa; as intervenções feitas por eles; as perguntas formuladas; habilidade no uso da oralidade; interação com as convidadas.

5.3.2 Na escrita, a experiência de vida

É indispensável que nos estudos desenvolvidos nas aulas de Língua Portuguesa e/ou Literatura, visando o letramento literário, esteja presente o exercício da escrita, como forma de expressão. Contudo, o desenvolvimento exitoso dessa prática de escrita, no contexto da educação escolar, tem representado para muitos professores e professoras um desafio que, por vezes, é atribuído a impossibilidades, limitações ou falta de interesse e/ou responsabilidade dos educandos. No entanto, as questões dificultadoras desse processo não podem, simplesmente, ser atribuídas a possíveis inabilidades dos sujeitos envolvidos no processo formativo e encontrar nessa atribuição a justificativa para a manutenção do problema. Atitudes assim são injustas e perigosas, uma vez que tendem a negar as potencialidades dos educandos. Nesse sentido, o reconhecimento de que a abordagem pedagógica muito tem a ver com o envolvimento ou não do educando com as práticas de escrita na escola é indispensável.

A investida em estratégias pedagógicas que possam estimular a prática da escrita na escola deve ser tomada como prerrogativa de um ensino de qualidade e eficiente que busca o envolvimento dos educandos com o processo de ensino-aprendizagem, através de sua valorização e exploração de suas potencialidades. Essas estão intimamente ligadas às suas experiências, tanto no âmbito da educação formal quanto do seu cotidiano, e isso aponta para a possibilidade e para o potencial da utilização didática do conceito de “escrevivência”, tal como cunhado pela escritora Conceição Evaristo. Sob essa ótica, a escrita acontece inspirada nas peculiaridades das vivências, pessoais ou coletivas, de cada um, o que aflora a humanidade desses sujeitos nas projeções escritas e os enobrece enquanto fonte de saberes utilizados para tecer as criações literárias.

Em concordância com essa concepção, os textos literários da escritora Conceição Evaristo, cuja “escrevivência” estabelece o protagonismo das experiências da população negra,

tornam-se sensibilizadores, fazendo com que os educandos, desde o momento da leitura, escuta e interpretação, sejam inspirados a pensar as suas próprias experiências positivamente. Isso promove um processo de ensino-aprendizagem humanístico, cuja ação de construção do conhecimento relaciona-se com o processo de construção e consolidação identitária que os estimula no processo da escrita literária. A escrita torna-se instrumento da expressão de si, ao passo que desperta nos educandos o desejo de apropriar-se, cada vez mais, desse instrumento de interação social. Por esse caminho, o estudo da poesia de Conceição Evaristo, aliado ao exercício da escrita literária motivada pelas experiências de vida, torna-se ação emancipadora das capacidades criativas dos educandos exercitada pela escola.

Sequência didática – escrevivência traduz “Escrevivência”

Tempo de duração: 02 aulas (100 minutos)

Objetivos:

- pensar experiências pessoais e coletivas dos educandos enquanto inspiração para a escrita literária;
- promover a escrita poética, a partir das vivências dos educandos.

No processo do letramento literário, dando continuidade e profundidade ao percurso de exercício constante da escrita para a formação dos educandos na Educação Básica, chega a hora de substanciar a prática de uma escrita de intenção literária. Com esse intuito, nessa aula, o/a professor/a voltará a utilizar o baú, que deverá estar em lugar de destaque na sala. No início da aula, os alunos entregarão o envelope com os balões preenchidos. O/a professor/a retirará os balões do envelope, espalhando-os sobre a mesa e solicitando, em seguida, o auxílio dos alunos

Figura 18 - Criação poética estudantil



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2021.

para fixá-los no quadro, onde já constará a frase “Nossa vida, nossa escrita”. Feito isto, o/a professor/a declamará para a turma o poema “Cremos”, comentando e explicando para os educandos a proposta de produção. Será o momento de eles assumirem o lugar de escritores/as e deverão produzir um poema.

Para a produção, as frases fixadas no quadro servirão como apoio,

podendo o educando desenvolver o que já havia planejado, mas também se inspirar na diversidade de sugestões projetadas pela turma. O/A professor/a entregará aos educandos uma folha para a produção e dará o suporte necessário nesse processo. Terminado esse momento de elaboração textual, o/a professor/a devolverá aos educandos os envelopes que eles levaram com os balões para que coloquem suas produções. À medida que os educandos forem pondo os poemas nos envelopes, deverão depositá-los no baú, tendo reforçada pelo/a professor/a a ideia de que serão guardados ali por serem preciosos, um verdadeiro tesouro.

Os educandos serão informados de que, na aula seguinte, terão a oportunidade de aperfeiçoar suas produções, a partir das observações e orientações feitas pelo/a professor/a. É importante que se tome o cuidado para que isso seja feito de modo a animá-los com a possibilidade de aperfeiçoamento, nunca deve parecer uma imposição ou cobrança, algo desprazeroso.



Avaliação: Nessa etapa, deverá ser observado o envolvimento dos educandos com a proposta e o resultado das produções, a partir desse envolvimento, visando traçar orientações acertadas que possibilitem aos educandos o aprimoramento da produção escrita.

5.3.3 Afiando a voz poética: a reescrita no processo criativo

Depois do educando ter acessado informações diversas, refletido a respeito das questões étnico-raciais e praticado o exercício de autoconhecimento e valorização de suas vivências pela escrita com intenção literária, é preciso dar prosseguimento ao processo da escrita criativa. Para isso, é indispensável que haja a prática da revisão e da reescrita e que estas sejam entendidas como uma parte do processo de produção textual que não deve ser negligenciada e/ou encarada como ação facultativa e de menor importância. Essa etapa é essencial para a garantia do desenvolvimento da autonomia expressiva do educando por meio da escrita, pois é o momento que lhes possibilita o aprimoramento das suas produções e, conseqüentemente, de suas habilidades autoras, desde que bem orquestrado pelo/a docente.

Nesse sentido, as questões gramaticais e de uso dos mecanismos linguísticos em geral, apesar de serem importantes no processo de escrita e precisarem ser compreendidas pelos educandos, não devem ser priorizadas nas sinalizações feitas pelo/a professor/a para a revisão e reescrita. O que se deve fazer, então, é apresentá-las, gradativamente, aos educandos, como possibilidades para potencialização da expressão textual, sendo os objetivos de expressão literária favorecidos. Assim, eles perceberão, no estudo de tais questões, a apropriação de

elementos que cooperam com a execução de um projeto maior, associado à importância do dizer e da mensagem que se quer veicular através da escrita. Para isso, o/a professor/a precisa entender o texto como uma construção constante e passível de reformulações em favor do aperfeiçoamento do dizer, despertando nos educandos esse mesmo entendimento.

Pensando, especificamente, num processo de escrita com intenção literária alicerçado na “escrevivência”, o educando precisa perceber a valorização das vivências envolvidas no processo de escrita e, se elas forem preteridas pela atenção às questões gramaticais, certamente, provocará neles uma postura de resistência à ação de expressar-se por meio da escrita. As questões ligadas à gramática, à revisão linguística, igualmente importantes no processo de escrita, não podem ser deixadas de lado, no entanto, se forem tratadas como prioridade num processo de escrita literária pode causar prejuízos à fruição da criatividade do educando. Nesse caso, além de sentirem que sua produção não é boa, os sujeitos sentirão uma agressão à sua personalidade, uma vez que suas experiências, seus conhecimentos práticos não foram devidamente acolhidos no processo de ensino-aprendizagem. A condução do processo de escrita e reescrita precisa ser criteriosa, sobretudo, quando o objetivo é promover um letramento literário de caráter humanístico, em que o cuidado de valorizar e incentivar o aperfeiçoamento das habilidades de expressão estará sempre associado à valorização do sujeito escritor.

Sequência didática – Aprimorando

Tempo de duração: 02 aulas (100 minutos)

Objetivos:

- provocar a valorização do conteúdo dos textos produzidos pelos educandos;
- aperfeiçoar a escrita poética, a partir da reescrita do texto elaborado.

Sabendo-se que a valorização da escrita do educando é indispensável para o sucesso do processo de produção textual, especialmente, da produção de textos literários, o/a professor/a deverá iniciar a aula tecendo comentários estimuladores a respeito das produções dos alunos, incentivando-os a aperfeiçoar a escrita. Mais uma vez, o baú estará na sala, e os alunos serão convidados a buscar nele os envelopes com o texto. Em cada envelope, estará a produção escrita do educando, com as devidas orientações feitas pelo/a professor/a, e uma folha nova onde será registrada a nova versão do poema.

Nesse processo, é essencial uma atenção personalizada do/a professor/a com cada educando, buscando levá-lo a reflexões que possibilitem o aprimoramento do texto. Certamente, haverá casos em que o educando precisará de incentivo e estímulo para conseguir executar o registro

Figura 19 - Varal de poemas



Fonte: Arquivo pessoal da autora

de questões que lhes desperta emoção. Outros necessitarão, mais especificamente, de orientações quanto à utilização de recursos literários. Tratando-se do texto poético, é provável que surja a necessidade de orientação quanto à organização do texto na folha de papel, à estruturação de versos, entre tantas outras orientações que possam ser necessárias. A interação entre professor/a, educando e colegas é importantíssima e deve ser sempre cultivada no processo de reescrita que deve incluir a revisão linguística. A abordagem das questões gramaticais deve ser bem explorada, com base nas necessidades da turma no decorrer do processo avaliativo. Havendo necessidade, será importante que exista outra oportunidade para que as alterações no texto sejam feitas, até que se conclua a reescrita. Depois de revisados, os poemas serão depositados novamente no baú.

Concluídas as produções escritas dos educandos, será dado início à preparação para a exposição das produções em uma mostra literária, por exemplo. Esta deverá ser pensada e articulada coletivamente, sob a orientação do/a professor/a. Todos deverão estar envolvidos ativamente no processo, desde a organização do roteiro e do espaço até os momentos de treino e aperfeiçoamento para a apresentação no dia do evento. Esse deverá ser um momento de protagonismo dos educandos em que suas produções sejam mostradas na modalidade de poema e como performance podendo as produções estarem musicadas, dramatizadas entre outras possibilidades.



Avaliação: Será observada a apropriação da temática, o avanço na habilidade de escrita, organização das ideias, utilização dos recursos linguísticos e literários



Conectados...

A criação de vídeo-poemas é outra alternativa para valorização dos educandos com a utilização de tecnologias digitais. Esses agregam à criação literária do educando outros elementos iconográficos, sonoros, entre outros, e funcionam como instrumento de visibilização e valorização do educando, uma vez que pode circular nas redes, conforme organização do professor, juntamente com os escritores.

5. 4 ORIENTAÇÕES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA



O questionário como instrumento de sondagem das práticas de leitura

Para o desenvolvimento exitoso de ações que visem o letramento literário, o levantamento de dados que sinalizem como os educandos pensam a literatura torna-se muito importante. Nesse sentido, a utilização de questionário é uma alternativa viável, pois possibilita o levantamento de informações a respeito das condições dos educandos em relação ao nível de leitura literária. No caso do letramento literário alicerçado no estudo do texto literário afro-brasileiro, deve-se buscar, mais especificamente, perceber o nível de conhecimento relativo à Literatura Afro-brasileira. Essa sondagem prévia reúne dados importantes que contribuem para o delineamento do planejamento feito pelo/a professor/a, por isso, não deve ser deixado de fora do processo de letramento literário. É, a partir das informações colhidas nessa etapa que a ação docente é traçada, com vistas a contemplar as especificidades de cada turma.



A confecção do questionário físico e *on-line*

O questionário pode ser elaborado de diversas maneiras, portanto, deve ser estruturado pelo/a professor/a, de acordo com as necessidades de averiguação que o processo educativo apresentar. Ele pode ser feito através de um documento físico, conforme se vê no modelo sugestivo anexo, ou por meio virtual.⁶³ Neste último caso, também, existem algumas possibilidades, dentre elas, a construção desse instrumento em formulário da plataforma

⁶³ Modelo sugestivo de questionário de sondagem disponível em: <https://docs.google.com/forms/d/1vRbbGWyP45i3NirDOBQz984Rzb1Iwv88y9fOT8j4G3U/edit?usp=sharing>.

Google. Lá, o/a professor/a poderá personalizar o questionário, conforme achar pertinente, inclusive, utilizando imagens. Poderá, também, configurá-lo, buscando a maneira mais eficaz para o levantamento das informações. O/a professor/a poderá estabelecer as possibilidades para a identificação do educando, caso ache importante, optar por perguntas objetivas de múltipla escolha, por questões abertas ou mesclar as duas modalidades.

Além disso, poderá configurar o documento para que as respostas de cada educando sejam computadas, individualmente, e transformadas em tabela, o que facilitará o mapeamento dos dados, posteriormente. De modo prático, esse formulário poderá ser disponibilizado em ambiente de aprendizagem virtual ou através de um link para acesso dos educandos. Estes, poderão fazer o acesso, preenchendo-o e, em seguida, enviá-lo para o/a professor/a.



Aplicabilidade da proposta do caderno pedagógico

As propostas de atividades apresentadas neste caderno associam-se entre si e criam um percurso progressivo de aprendizagens eficazes no processo de letramento literário. No entanto, essas sugestões podem e devem, sempre que necessário, ser adaptadas. Nesse processo de adaptação, pode parecer pertinente ao/a professor/a a utilização de partes da proposta, o que é possível fazer. Para isso, contudo, é preciso que haja a devida contextualização da atividade, cumprindo em sua execução um percurso de início, meio e fim, de modo que ela seja, de fato, significativa para a construção de conhecimentos que concorram para o letramento literário. Para isso, deve-se tomar o cuidado de não mutilar ou restringir a presença e atuação do texto literário no processo de estudo, assim estará sendo promovido um trabalho literariamente produtivo.



A seleção dos textos literários para o ensino de Literatura

Uma das questões cruciais para o ensino de literatura nas escolas é a seleção dos textos literários, mas, a despeito disso, percebe-se uma frequente indefinição de critérios para essa eleição. Nesse cenário, os textos utilizados em sala para o ensino de literatura vão sendo escolhidos sob a influência do que é destaque no rol do cânone literário, pelo que o livro didático apresenta e, no caso específico do Ensino Médio, pelo que é tendência nas provas de acesso ao Ensino Superior. Dar atenção a esses elementos, certamente, não é o problema, o equívoco

reside no engessamento desse ensino, a partir dessas possibilidades já estabelecidas como as mais acertadas.

Essa constatação pode gerar a inquietante questão de quais critérios utilizar na hora de escolher o texto literário a ser levado para a sala de aula, além dos já postos. Uma resposta a essa inquietante questão surge no formato de outra indagação e propõe uma reflexão: não seria lógico pensar nas peculiaridades daqueles que são a razão maior da existência das salas de aula e das aulas? Sim, para essa eleição de textos literários, é preciso pensar, primordialmente, no público leitor e considerar a necessidade de que os textos estabeleçam relação com sua experiência existencial no mundo. Essa reflexão, naturalmente, sugerirá outras escolhas e a inclusão de outras literaturas e originará outros critérios baseados nas necessidades dos educandos. Eis aí mais uma vez a confirmação da necessidade de um conhecimento maior, por parte do/a professor/a, a respeito do perfil dos educandos.



Prerrogativas docentes para o letramento literário

O êxito do ensino de literatura em promover o letramento literário não depende apenas da contribuição dos educandos, ao contrário disso, muito da responsabilidade pelo desfecho desse processo está nas mãos do professor. Nesse sentido, uma série de prerrogativas deverão fazer parte do perfil e da postura do/a docente e, dentre elas, destacam-se o conhecimento e domínio prévio do texto. Esse conhecimento deve direcionar a ação docente, desde o momento do planejamento. Para a atuação na sala de aula, em interação com os educandos, é indispensável que o/a professor/a domine o texto, tanto em nível de conteúdo como na articulação de sua apresentação. O/a professor/a precisa preparar-se para apresentar aos educandos uma leitura envolvente, com entonações e expressões que atraiam a atenção deles para a beleza literária do texto e, também, para as reflexões que o texto sugere. Esse elemento, muitas vezes negligenciado, pode ser determinante para o despertar no educando o gosto pela literatura e o envolvimento com o estudo proposto. A dica, então, é que o/a professor/a tenha o cuidado de preparar-se para essa atuação tão importante que, no caso do trabalho com a Literatura Afro-brasileira, exige um aprofundamento nas discussões referentes às relações étnico-raciais no Brasil, o conhecimento das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 e suas propostas, assim como a busca de estratégias de trabalho condizentes com tais proposições.



O processo de produção poética

Se, de modo geral, o processo de produção textual requer uma ação criteriosa por parte do/a professor/a, a produção com intenção poética exige uma investida ainda mais singular neste sentido. É importante dizer que esse processo, que exige uma escrita criativa, deve ser antecedido pela criação de uma ambiência favorável a esse tipo de escrita, portanto, o contato e envolvimento com a poesia precisam já estar sendo experienciados pelos educandos. As abordagens temáticas suscitadas pelos textos nessa aproximação também precisam ter sido feitas de modo a exercitar a formulação de posicionamentos. Em se tratando de estudo da poesia afro-brasileira produzida a partir da “escrevivência”, os educandos, deverão ter sido sensibilizados pela relação do estudo literário com suas experiências de vida.

Feito esse percurso, o/a docente deverá mobilizar os educandos para a escrita poética e, para isso, é importante que ele/a mantenha atualizados os conhecimentos a respeito da teoria e dos mecanismos literários para que possa dar o devido suporte no processo criativo dos educandos. É a partir desse preparo que poderão desenvolver ações fecundas na mediação da escrita literária de seus educandos. Essas ações devem sempre cumprir o processo de orientação e suporte, desde o planejamento da escrita, execução, até a revisão e reescrita.



Visibilidade e valorização discente

Letramento literário e desenvolvimento de habilidades linguísticas, de igual modo, é importante a valorização do educando, através do reconhecimento de suas criações. Nessa perspectiva, além da postura sempre acolhedora e incentivadora do/a professor/a para com essas produções, ações estratégicas que lhes deem visibilidade são indispensáveis. Dessa forma, o hábito contínuo de escrever é estimulado, haja vista uma das razões da prática da escrita ser a existência de um público leitor, isso é o que dá sentido à ação de escrever e torna o texto funcional, mesmo sendo ele literário. Num exercício de escrita poética baseado no conceito de “escrevivência”, além desse aspecto, o de valorização do ser humano justifica e argumenta em favor da ação publicizadora que faça a produção do educando alcançar outros espaços, para além da sala de aula e da escola.

Atividades e eventos que estimulem e evidenciem o protagonismo estudantil por meio de suas produções devem ser fomentados. São possibilidades desse tipo a promoção de mostras

literárias, saraus, publicações em livros ou *blogs*, entre outras alternativas. Tem-se, contudo, que ter o cuidado de dar o suporte necessário aos educandos para que suas criações e/ou eles próprios estejam prontos para essa exposição, caso contrário, o efeito de tal iniciativa poderá ser muito negativo. Além do empenho em dar visibilidade às criações dos educandos, deve haver a preocupação em construir as condições adequadas para isso, a organização deve ser cuidadosa e compartilhada com eles. Dessa maneira, com certeza, todo o processo resultará na potencialização do letramento literário e contribuirá para que a humanidade dos educandos seja valorizada.



Para avaliar a aprendizagem

A avaliação é essencial à prática pedagógica, pois direciona o percurso de ensino-aprendizagem, em vista disso, no desenvolvimento das propostas deste caderno ela não pode, de maneira nenhuma, ser entendida como ação pontual e/ou infrequente. A cada atividade proposta, cada abordagem feita, a verificação da aprendizagem precisa estar acontecendo, e os critérios estabelecidos pelo/a professor/a devem ser apresentados de modo claro ao educando, constantemente, a cada atividade proposta. Além disso, é indispensável que haja o *feedback* para os educandos, no sentido de orientá-los a prosseguir na construção dos saberes. Dessa forma, eles poderão entender o processo avaliativo como instrumento auxiliador do processo de aprendizagem, na construção de conhecimento e não como algo tenso, difícil ou sinônimo de punição.

Na verificação, o/a professor/a deve sempre considerar os objetivos estabelecidos para a aprendizagem, assim os dados colhidos na avaliação devem orientar a ação docente, indicando tanto o aspecto em que deve avançar, como o que deve ser retomado, revisto, recuperado, quais estratégias precisam ser revistas e/ou quais precisam ser introduzidas. Considerando o trabalho com a Literatura Afro-brasileira, isso pressupõe a necessidade de variadas estratégias ligadas à oralidade, a escrita, à leitura imagética, entre outras possibilidades, que se tornam instrumentos da verificação e podem gerar para o/a professor/a um panorama amplo do percurso de aprendizagem do educando.

Fechando um ciclo

Agência de formação humana, a escola está inserida num universo marcado por transformações constantes, cujas demandas sociais avolumam-se e as problemáticas históricas

assumem novas e variadas feições. Esse é o caso das questões étnico-raciais que tanto impactam a vida dos sujeitos e as relações dentro dessa sociedade em movimento, inclusive, no contexto escolar. Para lidar com essa complexidade, o dinamismo da instituição escolar torna-se necessidade indiscutível, e as práticas educativas desenvolvidas em seu interior precisam envolver o público educando num processo de formação reflexivo e crítico. Para que isso aconteça, criatividade, curiosidade, humildade e persistência, segundo Freire (1996), são algumas das características indispensáveis ao/à professor/a, que deve empreender uma educação emancipadora, no sentido de fomentar a autonomia do educando enquanto cidadão de direitos.

No caderno pedagógico *A “escrivência” no ensino de literatura: um circuito de aprendizagens com o texto literário afro-brasileiro*, professores e professoras que desejam empreitar o ensino da Literatura Afro-brasileira de modo transformador encontrarão sugestões que, unidas à sua proatividade, possibilitarão o desenvolvimento de letramento literário que concorra para o ensino das relações étnico-raciais, conforme previsto nas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008. Trata-se de letramento literário atento às realidades sociais e, por isso, preocupado, também, em sinalizar caminhos para a inserção das tecnologias digitais no cotidiano do ensino-aprendizagem, posto que elas já fazem parte da dinâmica social experimentada pelos educandos e podem ser instrumento promotor do protagonismo discente.

As vivências são, a propósito, força motriz na prática educativa por ora sugerida. Prática que busca a valorização do “conhecimento-emancipação” que, de acordo com Gomes (2017, p.59), “torna possível a proposta de diálogo entre os saberes e os sujeitos que os produzem; ou seja, o conhecimento-emancipação é intensamente vinculado às práticas sociais, culturais e políticas.” A atenção a esses saberes é muito importante e tem a ver com a “escrivência” aqui discutida, também, enquanto estratégia pedagógica. Acredita-se, portanto, que o acolhimento dos saberes e experiências dos sujeitos precisam fazer parte da formação escolar, como caminho para sua valorização e emancipação humanístico-social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Eu sei que sou negro, mas eu queria ser branco.... eu sempre quis ser branco!”, “Eu sou negra! Minha mãe é negra, minha avó é negra, e eu sou negra!”, “Eu gosto de escrever poemas...”. Expressões como estas, vindas de jovens educandos da Educação Básica, explicitam necessidades indiscutíveis presentes no contexto escolar, a saber; um trabalho consistente com o texto literário e o desenvolvimento de uma educação para as relações étnico-raciais. Nesse caso, a prática do letramento literário através do estudo da Literatura Afro-brasileira constitui-se em ação potente para que as duas demandas sejam contempladas pela escola. Considerando a realidade do ensino de Língua Portuguesa e/ou Literatura, *Akin*, *Ayo* e *Ayana*, sujeitos envolvidos nesta pesquisa e respectivos autores das falas destacadas, demonstram o perfil de ação educativa humanístico-social necessária também nos estudos das linguagens. A necessidade de ação educativa que se preocupe com o desenvolvimento das habilidades cognitivas dos sujeitos e, também, com sua construção identitária.

Considerando-se os dados do SAEB, tem-se que o nível de proficiência linguística dos educandos da Educação Básica brasileira é insuficiente. Atentando para o perfil de leitura e escrita dos sujeitos envolvidos nesta pesquisa, educandos do 1º ano do Ensino Médio do CEC, percebeu-se um cenário que contribui para a situação atestada pelo SAEB. Educandos que, em sua maioria, não cultivavam em sua trajetória uma prática significativa de leitura e escrita, especialmente, de textos literários, estando seu estudo, muitas vezes, relacionado ao livro didático. Aliada a essa circunstância, destacou-se a precariedade da atenção dada à diversidade étnico-racial no processo de ensino-aprendizagem de Literatura experimentado pelos educandos ao longo de seu percurso educativo escolar, o que representa uma lacuna muito prejudicial à formação dos sujeitos de modo geral e, de forma especial, dos sujeitos negros.

A pesquisa deu especial atenção a essa situação, uma vez que o processo dinâmico de formação dos indivíduos torna-se, singularmente, complexo quando diz respeito à constituição identitária de pessoa negra, haja vista as tensões existentes nas relações étnico-raciais e os famigerados estereótipos historicamente propagados e enraizados no imaginário social que inferiorizam as populações negras. Esses sujeitos, então, veem-se enredados numa tessitura, cujas representações, abordagens e ideias relativas à pessoa negra assumem uma semântica que desautoriza sua afirmação identitária e autoestima. O contexto aponta a necessidade de questionamento e combate aos impactos da “história única” (ADICHIE, 2019) e, conforme preconizam as Leis 10. 639/2003 e 11. 645/2008, esse movimento precisa acontecer, também, dentro da escola, lugar de muitos encontros e presença marcante da diversidade.

Considerando essa conjuntura, buscou-se encontrar alternativas para o letramento literário, atentando para a particularidade de trabalhar as relações étnico-raciais. Apresentou-se como proposta viável para isso o trabalho com o texto poético, gênero literário pouco abordado e/ou trabalhado equivocadamente em sala de aula muitas vezes. Verificou-se que é recorrente a utilização do texto poético como mote para abordagem de variados temas, sua análise à luz das características históricas e estéticas de dado movimento literário, seu uso em apresentações sem, contudo, se explorar seu caráter artístico-literário e envolver, de fato, o educando com o universo da literatura. Contudo, sabendo-se do potencial de sensibilização do texto poético e do seu caráter instigador das habilidades crítico-reflexivas e de expressão, nesta pesquisa, a poesia afro-brasileira esteve no centro das ponderações e sugestões para o trabalho com leitura e escrita literária na Educação Básica.

Assim, discutiu-se a importância e pertinência da presença da Literatura Afro-brasileira para o cumprimento de um programa educacional acolhedor e emancipador dos sujeitos, em que eles, pela compreensão de si e do outro, desenvolvam a autoestima e o respeito pela diferença. Evidenciou-se, assim, a contribuição crucial da produção literária afro-brasileira para a necessária tomada de consciência do “ser negro/a” por parte dos sujeitos pertencentes a esse grupo étnico-racial (SOUZA, 1983). E mais, como ela coopera, também, para conscientização a respeito dos mecanismos que buscam subalternizar as populações negras que é, de igual modo, fundamental ao sujeito não negro como meio de desconstrução de visões preconceituosas alimentadas na sociedade. Por essa capacidade, torna-se caminho para o suprimento de necessidades relativas ao desenvolvimento das habilidades e competências de leitura e escrita e à formação de sujeitos que se posicionem criticamente em suas práticas sociais.

Muitos dos elementos, informações e saberes necessários a essa construção de consciência encontram-se nas vivências e movimentos de luta da população negra. Assim, conhecer trajetórias, saberes acumulados e lutas empreendidas, histórica e cotidianamente, pelos afrodescendentes é indispensável. Torna-se lógico, portanto, que narrativas referentes a essas experiências, esses saberes, essas lutas devem estar presentes nas salas de aula nas escolas, tornando-se alvo de estudos por parte dos educandos. Nessa lógica, a Literatura Afro-brasileira, que nasce das marcas do pertencimento étnico-racial do/a escritor/a negro/a, tem muito a contribuir com a formação dos sujeitos educandos que frequentam a escola.

Nesse cenário, a produção literária da escritora Conceição Evaristo, caracterizada pela “escrevivência”, ganha relevância ao discorrer, incisivamente, sobre questões relativas ao universo da população negra e de veicular informações sobre as singularidades de suas vivências, muitas vezes, desconhecidas ou despercebidas por boa parte da sociedade, posto que

invisibilizadas. No contexto educativo, esse movimento é um convite à vinculação das vivências dos educandos com o processo de ensino-aprendizagem. Essa associação torna a aprendizagem ainda mais significativa, na medida em que a humanidade dos educandos e as experiências que têm enquanto sujeitos sociais são vistas, acolhidas, valorizadas e utilizadas como meio de promover a construção de novos conhecimentos.

Eis, aqui, o desenho da proposta de ensino projetada neste trabalho que, ao longo de um percurso investigativo, conclui-se, reunindo reflexões que convidam escolas e professores/as à otimização de suas ações educativas. Escolas e professores/as que queiram desenvolver uma prática pedagógica antirracista, assumindo o ensino de Literatura Afro-brasileira num processo de letramento literário que concorra para o combate às desigualdades gestadas no interior das relações étnico-raciais, bem como para a superação de marcas que essas relações podem imprimir na estima de homens e mulheres negros, interferindo no modo como lidam com suas identidades no diálogo com a alteridade (FANON, 2008). Propôs-se, aqui, ações que fazem jus a uma educação humanística e emancipadora da pessoa humana.

Ao abraçar uma proposta assim, o/a professor/a abre-se a um processo dinâmico de ensino, constantemente, orientado e reorientado pelas demandas que a contextualização do ensino apresentam e, nesse caso, as demandas podem ser pontuais, ligadas às especificidades individuais dos educandos ou geradas por características sociais compartilhadas pelos sujeitos que a compõem, como um todo. É nessa direção que o processo de ensino-aprendizagem, hoje, depara-se com a necessidade e responsabilidade de pensar práticas de ensino associadas às ferramentas digitais, amplamente difundidas nas práticas sociais e acessadas por muitos educandos. Sabe-se, no entanto, que orquestrar uma prática pedagógica com esse perfil é, muitas vezes, e por diversas razões, tarefa desafiadora.

Um dos motivos desse caráter desafiador está intimamente ligado à necessidade de estratégias pedagógicas para o desenvolvimento de um trabalho significativo com a Literatura Afro-brasileira. Tendo em vista essa necessidade, com base nas reflexões teóricas e investigações a respeito das experiências de educandos do CEC com a Literatura Afro-brasileira, foi projetado e construído, neste trabalho, o caderno pedagógico *A “escrivência” no ensino de literatura: um circuito de aprendizagens com o texto literário afro-brasileiro*. A partir da interpretação da realidade dos sujeitos participantes da pesquisa, em paralelo com considerações a respeito das condições educacionais historicamente experimentadas por jovens educandos, sobretudo os afrodescendentes, de escolas públicas no Brasil, algumas constatações foram muito significativas e constituíram-se como sinalizadores importantes para a construção

do material de apoio pedagógico direcionado a professores/as de Língua Portuguesa e/ou Literatura.

A pesquisa apontou a relação estreita, e histórica, existente entre o processo de aprendizagem da população negra e suas vivências cotidianas, suas experiências sócio-culturais (SOUSA, 2019). No entanto, de modo contrastante, sinalizou o contumaz negligenciamento dessas vivências e idiossincrasias da população negra no espaço escolar. Essas percepções destacaram ainda mais a relevância da proposta de apropriação do conceito de “escrevivência” como estratégia pedagógica no processo de letramento literário. Assim, o caderno pedagógico foi pensado e estruturado com o intuito de proporcionar ao/à professor/a possibilidades práticas de promover, dinâmica e criativamente, o letramento literário, através de um ensino de Literatura Afro-brasileira concatenado com as experiências sociais dos educandos, incluindo-se as transformações sociais, marcadas pela larga utilização das TIC’s.

Dessa maneira, o caderno é composto por uma sequência de atividades que exploram o texto literário afro-brasileiro, pelo estudo de poemas da escritora Conceição Evaristo presentes na coletânea *Poemas da recordação e outros movimentos*. No percurso de estudos proposto, as leituras, além de proporcionarem a apreciação e estudo das características estético-formais do texto poético, introduzem o público educando num universo de debates a respeito das relações étnico-raciais. São debates que fomentam reflexões relativas às problemáticas presentes nessas relações e traçam um percurso de conhecimento de aspectos das culturas e identidades afrodescendentes, positivando-as e estimulando a valorização identitária de cada educando, através do diálogo estabelecido entre os estudos e suas vivências. Ao longo do circuito de aprendizagens, vão sendo exercitadas a leitura, a oralidade e a escrita, inclusive literária, com o auxílio, também, de suportes digitais.

A expectativa deste trabalho é, portanto, que as discussões e proposições aqui feitas sigam contribuindo para mudanças significativas no trabalho com a literatura na escola, servindo como incentivo e apoio para o desenvolvimento de práticas educativas transformadoras, a partir do ensino da literatura Afro-brasileira. E que o reflexo dessas ações, alcancem os educandos e seus pares sociais, fazendo com que os inúmeros *Akins*, espalhados na sociedade, não mais tenham que desejar a brancura em seu fenótipo. Que tantas outras *Ayos* sejam fortalecidas e empoderadas em sua autopercepção, enquanto jovens mulheres negras, valorizando e inspirando-se em sua ancestralidade. Que se multipliquem as *Ayanas*, amantes da arte de escrever, e que elas escrevam imbuídas de uma consciência crítica. E que, assim, toda a sociedade vá, gradativamente, escrevendo um novo tempo.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. “Memória, narrativa e pesquisa autobiográfica”. In.: *História da Educação*, ASPHE/FaE/UFPEL, Pelotas, n. 14, p. 79-95, set. 2003.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *O perigo de uma história única*. Tradução Julia Romeu. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ALEXANDRE, Marcos Antônio. “Vozes diaspóricas e suas reverberações na literatura afro-brasileira”. In.: *Escrevivências: Identidade, gênero e violência na obra de Conceição Evaristo*. CORTÊS, Cristiane; DUARTE, Constância Lima; PEREIRA, Maria do Rosário A. (orgs.). 2. ed. Belo Horizonte: Idea, 2018.

ALVES, José Hélder Pinheiro. Abordagem do poema: roteiro de um desencontro. In.: DIONISIO, Angela Paiva e BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). *O livro didático de portugueses: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ARROYO, Miguel G. *Outros sujeitos, outras pedagogias*. 2. ed. Petrópolis, Rj: Vozes, 2014.

BACCEGA, Maria Aparecida. *Palavra e discurso: história e literatura*. 2. ed. São Paulo: Ática, 2007.

BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; TREVISANI, Fernando de Mello. (org.). *Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Educação é a base. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/85121-bncc-ensino-medio/file>. Acesso em: 20/02/2021.

BRASIL. Resultados do Saeb 2017. Disponível em <https://medium.com/@inep/resultados-do-saeb-2017-f471ec72168d>. Acessado em 16 de outubro de 2019.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/>. Acessado em 10 agosto de 2019.

BRASIL. *Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003*. Inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Diário Oficial: Brasília, 10 de janeiro de 2003. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acessado em 08 de agosto de 2019.

BRASIL, Ministério da Educação. *Parecer nº 003*. Atende aos propósitos expressos na Indicação CNE/CP 6/2002, bem como regulamenta a alteração trazida à Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pela Lei 10.639/2003. Relatora: Petronilha Beatriz

Gonçalves e Silva. Diário Oficial: Brasília, 15 de maio de 2004. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>>. Acessado em 08 de agosto de 2019.

BRASIL, *Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2016* / IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais. - Rio de Janeiro: IBGE, 2016.

BRASIL. *Cachoeira: Vivências e compreensões do patrimônio cultural*. Ministério da Cultura: IPHAN, 2006.

BRASIL. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico raciais e para o ensino da História afro-brasileira e africana. Brasília/DF: SECAD/ME, 2004.

BORTOLANZA, Ana Maria Esteves. “A leitura literária na escola: desafio para a formação de professores”. In.: *Horizontes – Revista de Educação*, Dourados, MS, n.3, v2, janeiro a junho de 2014, p. 35-48.

BUARQUE, J. Ensino de escrita de poesia como construção de autoria. *Revista Brasileira de Literatura Comparada*, n. 22, 2013.

CASTRO. Jane Margareth; REGATTIERI, Marilza. (orgs.) *Ensino médio e educação profissional: desafios da integração*, Brasília: UNESCO, 2009.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In.: *Vários Escritos*. 6 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2017. p. 171-193.

CANDIDO, Antonio. A faculdade no centenário da abolição. *Vários Escritos*. 6 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2017. p. 229-241.

CANDIDO, Antonio. *O estudo analítico do poema*. 5. ed. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006.

CAVARSAN, Cassia Helena Guillen. “Estado do conhecimento: o que trazem os recentes artigos sobre o livro didático, de 2009 a 2013”. In.: LOPES, Ivone Goulart. (org.). *História da educação no Brasil: desafios e perspectivas*. Curitiba, PR: Atena Editora, 2016.

COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. Tradução Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

COPEL, Regina Janiaki. “Políticas Públicas de incentivo à leitura: um estudo do projeto ‘leitura em minha casa’”. Dissertação (Mestrado em Educação). Departamento de Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2007.

CORTÊS, Cristiane. “Diálogos sobre escrevivência e silêncio”. In.: *Escrevivências: Identidade, gênero e violência na obra de Conceição Evaristo*. CORTÊS, Cristiane; DUARTE, Constância Lima; PEREIRA, Maria do Rosário A. (orgs.). 2. ed. Belo Horizonte: Idea, 2018.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

COSSON, Rildo. A prática de leitura literária na escola: medicação ou ensino? *Nuances: estudos sobre educação*. Presidente Prudente – SP, v. 26, n. 3, p. 161-173, set./dez., 2005.

DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 24, p. 41-53, set./out./nov./dez. 2003.

DUARTE, Eduardo de Assis. “Literatura e afro-descendência”. In.: *Um tigre na floresta de signos: estudos sobre a poesia e demandas sociais no Brasil*. PEREIRA, Edmilson de Almeida. (org.). Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010.

DUARTE, Eduardo de Assis. *Literatura e Afrodescendência no Brasil: antologia crítica*. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

ELIOT, T. S. *O uso da poesia e o uso da crítica: estudos sobre a relação da crítica com a poesia na Inglaterra*. Tradução Cecília Prada. 1. ed. São Paulo: É Realizações, 2015.

EVARISTO, Conceição. Entrevista concedida a Ruancela Oliveira dos Santos Souza. Cachoeira, 30 jul. 2019.

EVARISTO, Conceição. *Poemas da recordação e outros movimentos*. Rio de Janeiro: Malê, 2017.

EVARISTO, Conceição. “Da grafia-desenho de minha mãe um dos lugares de nascimento de minha escrita.” In.: *Representações Performativas Brasileiras: teorias, práticas e suas interfaces*. ALEXANDRE, Marcos Antônio (org.). Belo Horizonte, Mazza Edições, 2007, p 16-21.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERNANDES, Claudemar Alves. *Análise do discurso: reflexões introdutórias*. São Carlos: Editora Claraluz, 2008.

FRAGA FILHO, Walter. *Encruzilhadas da liberdade: histórias de escravos e libertos na Bahia (1870-1910)*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2006.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 48. ed. São Paulo. Cortez, 2006.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FONSECA, Maria Nazareth Soares. “Literatura negra, Literatura Afro-Brasileira: como responder à polêmica?” In.: SOUZA, Florentina da Silva; LIMA, Maria Nazaré. (Orgs). Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006, p. 9-38.

GANZELA, Marcelo. “O leitor como protagonista: reflexões sobre metodologias ativas nas aulas de literatura”. In.: BACICH, Lilian; MORAN, José. (Orgs). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018.

GERALDI, João Wanderley. Unidades básicas do ensino de português. In.: GERALDI João Wanderley (org.). *O texto na sala de aula*. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011.

GOMES, Nilma Lino. *O Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. “Diversidade étnico-racial: por um projeto educativo emancipatório”. In: FONSECA, M. V.; SILVA, C. M. N.; FERNANDES, A. B. (orgs) *Relações étnico-raciais e educação no Brasil*. Belo Horizonte: Mazza Eduções, 2011, p. 39-59.

GOMES, Nilma Lino. “Diversidade étnico-racial e Educação no contexto brasileiro: algumas reflexões”. In.: GOMES, Nilma Lino (Org.). *Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais*. 1. ed., 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 97-109.

HALL, Stuart. *Cultura e representação*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

HALBWACHS, M. *A Memória coletiva*. Trad. de Laurent Léon Schaffter. São Paulo: Vértice/Revista dos Tribunais, 1990.

JOUVE, Vincent. *Por que estudar literatura?* BAGNO, Marcos; MARCIONILO, Marcos, tradutores. São Paulo: Parábola, 2012.

Kleiman, Angela B. *Tenho Que ensinar letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?* Campinas: CEFIEL/UNICAMP, 2005. (Coleção Linguagem e Letramento em foco).

LAJOLO, Marisa. *Literatura: ontem, hoje, amanhã*. São Paulo: Editora Unesp digital, 2018.

LEITE, Lígia Chiappini de Moraes. “Gramática e literatura: desencontros e esperanças”. In.: GERALDI João Wanderley (org.). *O texto na sala de aula*. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011.

MACHADO, Adilbênia Freire. *Ancestralidade e encantamento como inspirações formativas: filosofia africana e práxis de libertação*. Revista Páginas de Filosofia, v. 6, n. 2, p.51-64, jul./dez. 2014.

MORAN, José. “Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda.” In.: BACICH, Lilian; MORAN, José. (Orgs). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018.

MORAN, José. “Educação híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje”. In.: BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; TREVISANI, Fernando de Mello. (org.). *Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso, 2015.

MUNANGA, Kabengele. *Negritude: usos e sentidos*. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

MUNANGA, Kabengele. *Superando o Racismo na escola*. In.: MUNANGA, Kabengele (org.). 2ª edição revisada [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

OLIVEIRA, Adriana Santos de.; ASSIS, Maria das Mercês Cardoso. “O tratamento do gênero literário no livro didático de português EJA moderna”. In.: SILVEIRA, Edson Luís; BATISTA, Marcos dos Reis (Orgs.). *Ensino de Literatura e de leitura literária: desafios, reflexões e ações* [Recurso eletrônico]. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019. p. 81-100.

PEREIRA, Edmilson Almeida. “Invenção e liberdade na poesia brasileira contemporânea”. In.: PEREIRA, Edmilson de Almeida (org.). *Um tigre na floresta de signos: estudos sobre poesia e demandas sociais no Brasil*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010.

PERINI, Mário A. *Sofrendo a gramática: ensaios sobre a linguagem*. 3. ed. São Paulo: Editora Ática, 2005.

POLLAK, Michael. *Memória e identidade social*. In.: Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992, p. 200-212.

PORTELLI, Alessandro. “O massacre de Civitella Vai di Chiana (Toscana: 29 de junho de 1944): mito, política, luto e senso comum”. In.: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína. (Orgs.). *Usos & abusos da história oral*. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006, p. 103-130.

POSSENTI, Sírio. Sobre o ensino de português na escola. In.: GERALDI João Wanderley (org.). *O texto na sala de aula*. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011.

POSSENTI, Sírio. Índícios de autoria. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 20, n. 01, p. 105-124, jan./jun., 2002.

PROENÇA FILHO, Domício. “A trajetória do negro na literatura brasileira”. In.: PEREIRA, Edmilson de Almeida (org.). *Um tigre na floresta de signos: estudos sobre poesia e demandas sociais no Brasil*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010.

RODRIGUES, Erick Freitas. A avaliação e a tecnologia: a questão da verificação de aprendizagem no modelo de ensino híbrido. In.: BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; TREVISANI, Fernando de Mello. (org.). *Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso, 2015.

SANTOS, Mirian Cristina dos. *Intelectuais negras: prosa negro-brasileira contemporânea*. Rio de Janeiro: Malê, 2018.

SANTOS, Oton Magno dos. *A escola: um estudo sobre os modelos de educação literária do ensino médio em escolas públicas de Salvador*. Dissertação de mestrado (2017).

SCHUCMAN, Lia Vainer; GONÇALVES, Mônica Mendes. Racismo na família e a construção da negritude: Embates e limites entre a degradação e a posituação na constituição do sujeito. *Revista Odeere*. Volume 2, número 4, Julho – Dezembro de 2017.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. “Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil”. In: FONSECA, M. V.; SILVA, C. M. N.; FERNANDES, A. B. (orgs) *Relações étnico-raciais e educação no Brasil*. Belo Horizonte: Mazza Eduções, 2011.

SILVA, Rosemere Ferreira da. Entre o literário e o existencial, a “escrevivência” de Conceição Evaristo na criação de um protagonismo feminino negro no romance *Ponciá Vicêncio*. In.: ENTRELETRAS, Araguaína/TO, v. 8, n. 1, jan./jun. 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu da. “A produção social da identidade e da diferença”. In.: *A identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SODRÉ, Muniz. “Por um conceito de minoria”. In: PAIVA, Raquel; BARBALHO, Alexandre. (Orgs.). *Comunicação e cultura das minorias*. São Paulo: Paulus, 2005.

SOUZA, Florentina. *Literatura afro-brasileira: algumas reflexões*. Disponível em: <http://www.palmares.gov.br/sites/000/2/download/revista2/revista2-i64.pdf>. Acessado em 20 de agosto de 2019.

SOUZA, Florentina da Silva. *Afro-descendência em Cadernos Negros e Jornal do MNU*. 1 ed., 1 reimp. Belo Horizonte; Autêntica, 2006.

SOUZA, Jacó do Santos. “Vozes da abolição: escravidão e liberdade na imprensa abolicionista cachoeirana (1887-1889). Dissertação de Mestrado. Programa de pós-graduação em História Regional e Local, UNEB - *Campus V*. 2010.

SOUZA, Marina de Melo e. *África e Brasil africano*. São Paulo: Ática, 2014.

SOUZA, Neuza Santos. *Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. Rio de Janeiro. Edições Graal, 1983.

SOUZA, Roberto Acízelo de. *Historiografia da literatura brasileira: introdução*. 1. ed. São Paulo: É Realizações, 2018.

SCHWARCZ, Lília Moritz. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil, 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

STREET, Brian V. *Letramentos Sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Tradução: Marcos Bagno. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez : Autores Associados, 1986.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Tradução Ernani F. Da F. Rosa – Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZOZZOLI, Rita Maria Diniz. “Produção e autonomia relativa na aprendizagem de línguas.” In.: LEFFA, Vilson. (org.). Pesquisa em *Linguística Aplicada*: temas e métodos. Pelotas: Educat, 2006. p. 99-138.

APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO DE SONDAGEM



QUESTIONÁRIO DE SONDAGEM

VAMOS FALAR DE LITERATURA?

Caro/a educando/a,

Este questionário tem o objetivo de colher informações sobre as práticas de leitura cultivadas por você em seu dia a dia. Essas informações são importantes para o nosso percurso de aprendizagens, afinal suas experiências são indispensáveis para a construção de novos conhecimentos. Você deverá responder aos questionamentos a seguir de forma transparente e sincera e, caso não se sinta à vontade, não precisa se identificar.

SOBRE MIM...

Nome (opcional): _____ Idade: _____ Série: _____

Sexo: () masculino () feminino

Etnia/raça: () negro/a () amarelo/a () branco/a () indígena () não sei

Onde você mora? _____ () zona rural () zona urbana

A LEITURA E EU

Você gosta de ler? () Sim () Não () Às vezes

Você possui livros em casa? () Sim () Não

Você possui revistas em casa? () Tem () Não tem

Você possui jornais em casa? () Tem () Não tem

Os textos que você lê, geralmente, são: () Literatura () Textos que não são literários

Você lia literatura na escola onde você estudava? () Sim () Não



A LEITURA E EU

Onde você mais tem contato e lê literatura?

- Em casa Na escola Não leio literatura

Sobre a leitura de literatura na escola:

- Não lemos, acho que deveria existir leitura de textos literários.
 Lemos constantemente e é o suficiente.
 Lemos de vez em quando.

Você já leu textos de literatura escritos por autores(as) negros(as)?

- Sim Não

Se já leu, diga qual foi o texto.

Você conhece algum(a) escritor(a) negro(a)?

- Sim Não

Se conhece, cite um(a) escritor(a) negro(a).

Que ou quais tipo(s) de leitura você mais gosta?

- | | |
|--------------------------------------------|-----------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Quadrinhos | <input type="checkbox"/> Aventura / Ação |
| <input type="checkbox"/> Ficção científica | <input type="checkbox"/> Histórias românticas |
| <input type="checkbox"/> Poesia | <input type="checkbox"/> Policiais |
| <input type="checkbox"/> Religiosos | <input type="checkbox"/> Terror |
| <input type="checkbox"/> Suspense | <input type="checkbox"/> Drama |
| <input type="checkbox"/> Biografia | <input type="checkbox"/> Contos |
| <input type="checkbox"/> Crônicas | |

Você faz esse tipo de leitura na escola?

- Sim Não

Desses textos, marque todos os que você não costuma ver na escola.

- | | |
|--------------------------------------------|-----------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Quadrinhos | <input type="checkbox"/> Aventura / Ação |
| <input type="checkbox"/> Ficção científica | <input type="checkbox"/> Histórias românticas |
| <input type="checkbox"/> Poesia | <input type="checkbox"/> Policiais |
| <input type="checkbox"/> Religiosos | <input type="checkbox"/> Terror / suspense |
| <input type="checkbox"/> Drama | <input type="checkbox"/> Biografia |

Ao ler um livro, uma revista ou qualquer outro texto, você costuma:

- ficar no início parar na metade
 ir até o final só olhar a capa e as figuras



A LEITURA E EU

Você procura um livro para ler:

- por iniciativa própria por indicação do professor
 por indicação de um amigo pelo título ou nome do livro
 pela capa e figuras quando ganha de presente
 quando o vê na biblioteca outro: _____

Quanto você lê os materiais abaixo:

Sempre (1) De vez em quando (2) Nunca (3)

- Contos/histórias Jornal
 Revistas Poesias
 Livros de estudo Textos na Internet

Escreva dois assuntos ou temas sobre os quais você mais prefere ler.

Você considera que o seu tempo dedicado a leitura é:

- suficiente insuficiente

Você costuma ir à biblioteca para ler ou pegar livros emprestados?

- Sim Não Às vezes

Você acha que ler é importante?

- Sim Não

Por quê?

Quantidade de livros que você lê por ano:

- Nenhum De 1 a 3
 De 4 a 8 De 8 a 15
 Outro _____

Os livros que você lê são:

- Empréstados na biblioteca escolar
 Dos pais ou responsáveis
 Empréstados por amigos
 Comprados



A LEITURA E EU

Costumas comprar ou ganhar livros?

- Costumo comprar livros mais do que ganhar
- Costumo ganhar livros mais do que comprar
- Ganho tantos livros quanto os que compro
- Não costumo comprar nem ganhar livros

Você já conheceu pessoalmente algum autor?

- Não
- Sim

Para você, a leitura é, acima de tudo:

- Uma obrigação escolar
- Um prazer
- Uma forma de aprender
- Uma forma de valorização pessoal
- Um passatempo
- Uma chatice

Indique algo que seria bom para estimular a prática de leitura na escola.

Que tipo de texto você mais gosta de escrever?

Você já criou algum texto literário?

- Sim
- Não

Se você fosse criar um texto literário, qual seria?

- Conto
- Crônica
- Poema
- Outro: _____

Sobre que assunto falaria?



APÊNDICE 2 – ROTEIRO PARA ANÁLISE DO TEXTO LITERÁRIO

EXERCITANDO O
APRENDIZADO

Análise literária

Vamos nos alegrar com a poesia?

Veja o vídeo e poema “Não desiste, negra, não desiste”, de Mel Duarte. Em seguida, leia o poema “Amigas”, de Conceição Evaristo



Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FfDvjbsCFmM>

Não desiste negra, não desiste
Ainda que tente lhe calar
Por mais que queiram esconder
Corre em tuas veias força Ioruba Axé
Pra que possa prosseguir

Eles precisam saber
Que a mulher negra quer casa pra morar
Água pra beber, terra pra se alimentar
Que a mulher negra é ancestralidade
De imbês e atabaques
Que ressondam os pés

Que a mulher negra tem suas convicções
Suas imperfeições
Como qualquer outra mulher
Vejo que todas nós
Negras meninas
Temos olhos de estrelas
Que por vezes se permitem constelar

O problema é que desde sempre nos tiraram
a nobreza
Duvidaram das nossas ciências
E quem antes atendia pelo pronome alteza
Hoje, pra sobreviver, lhe sobra o cargo
de empregada da casa

É preciso lembrar de nossa raiz
Semente negra de força matriz
Que brota em riste, mãos calejadas
Corpos marcados, sim
Mas de quem ainda resiste
E não desiste, negra, não desiste

Mantenha sua fé onde lhe couber
Seja espirita
Budista do candomblé
É teu desejo de mudança
A magia que trás da tua dança
Que vai lhe manter de pé

É, você, mulher negra
Cujos tratamentos majestade é digno
Livre, que arma seus crespos contra o
sistema
Livre pra andar na rua sem sofrer
violência
E que, se preciso for, levanta a arma,
mas antes
antes, luta com poema

E não desiste, negra, não desiste
Ainda que tentem lhe oprimir
E acredite, eles não vão parar tão cedo
Quanto mais você se omitir
Eles vão continuar a nossa história
escrevendo
Quando olhar para suas irmãs
Veja que todas somos o início
Mulheres negras, desde os primórdios
Desde os princípios

África mãe de todos
Repare nos teus traços, indícios
É no teu colo onde tudo principia
Somos as herdeiras da mudança
de um novo ciclo

E é por isso que eu digo
Que não desisto
Que não desisto
Que não desisto

Mel Duarte

**EXERCITANDO O
APRENDIZADO**

Análise literária

- A quem fala o texto de Mel Duarte e com que intenção faz isso?

- O que lhe chama a atenção no modo como a mulher é aparece no poema de Mel Duarte? Fale livremente.

- Veja atentamente o poema de Conceição Evaristo.

Amigas

Trago na palma das mãos,
não somente a alma,
mas um rubro calo
viva cicatriz, do árduo
refazer de mim.

Trago na palma das mãos
a pedra retirada
do meio do caminho.

E quando o meu pulso dobra
sob o peso da rocha
e os meus dedos murcham
feito a flor macerada
pelos distraídos pés
dos caminhantes,
eu já não grito mais.
Finjo a não dor.

Tenho a calma de uma velha mulher.

Conceição Evaristo

**EXERCITANDO O
APRENDIZADO**

Análise literária

- No poema de da escritora Conceição Evaristo, que sentido pode estar relacionado ao título “amigas”? A quem o texto está se dirigindo de modo bem particular?

- Os títulos atribuídos pelas respectivas autoras aos poemas parecem imbuídos de uma intenção muito forte. O que você percebe neles?

Você observou a beleza dos versos que leu e ouviu? Eles nos mostram que os poemas são construídos com muita arte. Para aprender mais sobre esse assunto, vamos estudar um pouco a respeito da forma e recursos linguísticos do texto poético.



- Para iniciar esse estudo, acesse os links.

<https://linguaportuguesadinamica.wordpress.com/2018/03/02/o-texto-poetico/>

<https://www.youtube.com/watch?v=fQRw6T1pVds>

[https://www.youtube.com/watch?v=Jtz-U110oAM.](https://www.youtube.com/watch?v=Jtz-U110oAM)

**EXERCITANDO O
APRENDIZADO**

Análise literária

- Depois de ver os conteúdos dos links, vamos refletir mais um pouco sobre os poemas de Conceição Evaristo e Mel Duarte.

A) Em qual dos poemas encontramos versos brancos? Por que eles podem ser classificados assim?

B) No trecho a seguir, do poema de Mel Duarte, que tipo de sonoridade mais aparece? São sons de consoantes ou de vogais, ou seja, predomina a presença de assonâncias ou de aliterações? Veja o trecho com atenção e, se desejar, assista ao vídeo mais uma vez, observando bem essa parte.

“É preciso lembrar de nossa raiz
Semente negra de força matriz
Que brota em riste, mãos calejadas
Corpos marcados, sim
Mas de quem ainda resiste
E não desiste, negra, não desiste”

**EXERCITANDO O
APRENDIZADO**

Análise literária

C) No fragmento do poema “Amigas” a seguir relaciona-se com o fragmento que você acabou de ver do poema “Não desiste, negra, não desiste.”? Comente livremente, demonstrando em que eles se aproximam ou se distanciam.

“Trago na palma das mãos,
não somente a alma,
mas um rubro calo
viva cicatriz, do árduo
refazer de mim.”

- Agora, faça a análise dos poemas, comentando-os com base em sua interpretação e em tudo que aprendeu até aqui sobre os textos poéticos afro-brasileiros.

APÊNDICE 3 – ROTEIRO PARA ANÁLISE FÍLMICA

**EXERCITANDO O
APRENDIZADO****Análise fílmica**

Vamos refletir mais um pouco?

Certamente, em sua infância, você assistia a programas de TV, não é mesmo? Destaque, pelo menos, dois desses programas e conte um pouco como eles eram.

- Para pensar essa relação das crianças com os programas de TV, veja o filme "Cores e botas". <https://www.youtube.com/watch?v=Ll8EYEygUoo>.



**EXERCITANDO O
APRENDIZADO**

ANÁLISE fílmica



As as pessoas que aparecem no programa de TV que Joana tanto gosta têm características físicas semelhantes às dela? Em sua opinião, esse fato tem alguma importância?

- O que Joana via na TV influenciava a formação de sua identidade? Explique bem sua opinião.

Para refletir mais um pouco, acesse: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2015-10/pouca-presenca-de-negros-na-tv-leva-racismo-na-infancia-dizem>.

**EXERCITANDO O
APRENDIZADO**

ANÁLISE fílmica



**CORES &
BOTAS**

O texto trata de uma questão muito séria na nação brasileira, que é a representatividade negra para no universo infantil. Construa uma breve reflexão sobre a mensagem presente no texto que leu. Procure relacionar o texto ao que acontece no filme "Cores e botas".

- Pensando mais uma vez em sua trajetória, crie uma lista de personagens das histórias, contos de fada e desenhos animados de sua época de infância. Depois indique quais deles eram negros/as, se houver algum/a. Depois, nos conte se você cresceu em contato com referências negras através desses meios

APÊNDICE 4 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TCLE)



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CAMPUS V CURSO- MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

TERMO DE ASSENTIMENTO DO MENOR

Esta pesquisa seguirá os critérios da ética em pesquisa com seres humanos conforme resolução n 466/12 do conselho nacional de saúde.

Você está sendo convidado para participar da pesquisa POESIA AFRO-BRASILEIRA E “ESCREVIVÊNCIA” NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA PROPOSTA PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO E EMANCIPAÇÃO HUMANÍSTICO-SOCIAL. Seus pais permitiram que você participe. Queremos saber como o estudo da poesia afro-brasileira, através de uma sequência didática diversificada, pode contribuir para o letramento literário e a emancipação humano-social de uma pessoa. Você não terá nenhum problema se não aceitar ou desistir. Caso aceite, você responderá a um questionário e participará de atividades diversas durante a execução do projeto, é possível que se sinta constrangido em algum momento, caso você queira poderá desistir e a pesquisadora irá respeitar sua vontade. Mas há coisas boas que podem acontecer com a realização deste projeto, pois sua realização poderá cooperar para o aperfeiçoamento da leitura e da escrita e o aprofundamento do conhecimento sobre a literatura afro-brasileira e sobre os poemas afro-brasileiros. Ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar as pessoas que participaram da pesquisa. Quando terminarmos a pesquisa, os resultados poderão ser publicados em jornais e revistas científicas, neste caso, você também terá acesso a eles.

INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS

Pesquisador(a) responsável: Ruancela Oliveira dos Santos Souza.

Endereço: Povoado de Murutuba, S/N, Cachoeira/Ba - CEP: 44300-000

Telefone: (75) 98184-8317, **E-mail:** ruancela@yahoo.com.br

Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UNEB Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UNEB
Avenida Engenheiro Oscar Pontes S/N, antigo prédio da Petrobrás, 2º andar, sala 23, Água de Meninos, Salvador – Ba. CEP: 40460-120. Tel.: (71) 3312-3420, (71) 3312-5057, (71) 3312-3393 – ramal 250, e-mail cepuneb@uneb.br.

Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP- End: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte CEP: 70719-040, Brasília-DF

Eu _____ aceito participar da pesquisa POESIA AFRO-BRASILEIRA E “ESCREVIVÊNCIA” NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA PROPOSTA PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO E EMANCIPAÇÃO HUMANÍSTICO-SOCIAL. Entendi os objetivos e as coisas ruins e as coisas

boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir. A pesquisadora tirou minhas dúvidas e conversou com os meus responsáveis. Recebi uma cópia deste termo de assentimento, li e concordo em participar da pesquisa.

Cachoeira, _____ de _____ de 2020

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do pesquisador

Assinatura do(a) responsável pelo(a) menor

APÊNDICE 5 – TERMO DE ASSENTIMENTO (TA)



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS CAMPUS V
COLEGIADO DE LETRAS**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES
HUMANOS CONFORME RESOLUÇÃO Nº 466/12 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.**

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do Participante: _____

Sexo: F () M () Data de Nascimento: ____/____/____

Nome do responsável legal: _____

Documento de Identidade nº: _____

Endereço: _____ Complemento: _____

Bairro: _____ Cidade: _____ CEP: _____

Telefone: (____) _____/(____) _____/

II - DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:

1. TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA: POESIA AFRO-BRASILEIRA E “ESCREVIVÊNCIA” NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA PROPOSTA PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO E EMANCIPAÇÃO HUMANO-SOCIAL

2. PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: RUANCELA OLIVEIRA DOS SANTOS SOUZA

III - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:

Prezado(a) senhor(a), seu filho(a) está sendo convidado(a) para participar da pesquisa: POESIA AFRO-BRASILEIRA E “ESCREVIVÊNCIA” NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA PROPOSTA PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO E EMANCIPAÇÃO HUMANO-SOCIAL, de responsabilidade da pesquisadora Ruancela Oliveira dos Santos Souza, mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade do Estado da Bahia, *Campus V*. O objetivo da pesquisa é, a partir do estudo da poesia afro-brasileira, promover o letramento literário atrelado à emancipação humano-social, por meio de reflexões a respeito das questões étnico-raciais e do processo de leitura e escrita. A realização desta pesquisa trará ou poderá trazer benefícios, como melhor habilidade em leitura e escrita, um conhecimento mais profundo a respeito da Literatura Afro-Brasileira e sobre poemas. Caso o Senhor(a) aceite autorizar a participação de seu filho(a), ele(a) responderá a um questionário

aplicado pela pesquisadora Ruancela Oliveira dos Santos Souza. Devido a coleta de informações, seu filho poderá correr um baixo risco de constrangimento de participar da atividade. A participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Garantimos que a identidade do estudante será tratada com sigilo e, portanto, seu filho não será identificado. Esta pesquisa respeita o que determina o ECA –Estatuto da criança e do adolescente, desta forma a imagem se seu filho será preservada. Caso queira, o(a) senhor(a) poderá, a qualquer momento, desistir de autorizar a participação e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação e a de seu filho(a) com a pesquisadora ou com a instituição. Quaisquer dúvidas que o(a) senhor(a) apresentar serão esclarecidas pela pesquisadora e o Sr., caso queira, poderá entrar em contato também com o Comitê de ética da Universidade do Estado da Bahia. Esclareço ainda que, de acordo com as leis brasileiras, é garantido ao participante da pesquisa o direito a indenização caso ele(a) seja prejudicado por esta pesquisa. O (a) senhor(a) receberá uma cópia deste termo onde consta o contato da pesquisadora, no qual poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e a participação do jovem ou adolescente sob sua responsabilidade, agora ou a qualquer momento.

V. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS

Pesquisador(a) responsável: Ruancela Oliveira dos Santos Souza.

Endereço: Povoado de Murutuba, S/N, Cachoeira/Ba - CEP: 44300-000

Telefone: (75) 98184-8317, **E-mail:** ruancela@yahoo.com.br

Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UNEB Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UNEB Avenida Engenheiro Oscar Pontes S/N, antigo prédio da Petrobrás, 2º andar, sala 23, Água de Meninos, Salvador – Ba. CEP: 40460-120. Tel.: (71) 3312-3420, (71) 3312-5057, (71) 3312-3393 – ramal 250, e-mail cepuneb@uneb.br.

Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP- End: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte CEP: 70719-040, Brasília-DF

V. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Após ter sido devidamente esclarecido pelo(a) pesquisador(a) sobre os objetivos benéficos da pesquisa e riscos da participação do(a) menor sob minha responsabilidade na pesquisa POESIA AFRO-BRASILEIRA E “ESCREVIVÊNCIA” NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA PROPOSTA PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO E EMANCIPAÇÃO HUMANO-SOCIAL e ter entendido o que me foi explicado, concordo com sua participação, sob livre e espontânea vontade, como voluntário, consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a identificação do(a) menor não seja realizada. Assinarei este documento em duas vias, sendo uma destinada ao pesquisador e a outra via a mim.

Cachoeira, _____ de _____ de 2020

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do pesquisador

Assinatura do(a) responsável pelo(a) menor

ANEXO 1 – POEMAS SELECIONADOS



TEXTOS
SELECIONADOS

Poemas da recordação e outros movimentos
Conceição Evaristo

Os sonhos

Os sonhos foram banhados
nas águas das misérias
e derreteram-se todos

Os sonhos foram moldados
a ferro e a fogo
e tomaram a forma do nada

Os sonhos foram e foram.

Mas crianças com bocas de fome,
ávidas, ressuscitaram a vida
brincando anzóis nas correntezas
profundas.
E os sonhos, submersos
e disformes
avolumaram-se engrandecidos
anelando-se uns aos outros
pulsaram como sangue-raiz
nas veias ressecadas
de um novo mundo.

A roda dos não ausentes

O nada e o não,
ausência alguma,
borda em mim o empecilho,
Há tempos treino
o equilíbrio sobre
esse alquebrado corpo,
e, se inteira fui,
cada pedaço que guardo de mim
tem na memória o anelar
de outros pedaços.
E da história que me resta
estilhaçados sons esculpem
partes de uma música inteira.
Traço então a nossa roda gira-gira
em que os de ontem, os de hoje,
e os de amanhã se reconhecem
nos pedaços uns dos outros.
Inteiros.

**TEXTOS
SELECIONADOS**

Poemas da recordação e outros movimentos
Conceição Evaristo

Vozes-mulheres

A voz de minha bisavó
ecoou criança
nos porões do navio.
Ecoou lamentos
de uma infância perdida.

A voz de minha avó
ecoou obediência
aos brancos-donos de tudo.

A voz de minha mãe
ecoou baixinho revolta
no fundo das cozinhas alheias
debaixo das trouxas
roupagens sujas dos brancos
pelo caminho empoeirado
rumo à favela.
A minha voz ainda
ecoava versos perplexos

Todas as manhãs

Todas as manhãs acoito sonhos
e acalento entre a unha e a carne
uma agudíssima dor.

Todas as manhas tenho os punhos
sangrando e dormentes
tal é a minha lida
cavando, cavando torrões de terra,
até lá, onde os homens enterram
a esperança roubada de outros homens.

Todas as manhas junto ao nascente dia
ouço a minha voz-banzo,
ancora dos navios de nossa memória.
E acredito, acredito sim
que os nossos sonhos protegidos
pelos lençóis da noite
ao se abrirem um a um
no varal de um novo tempo
escorrem as nossas lágrimas
fertilizando toda a terra
onde negras sementes resistem
reamanhecendo esperanças em nós.

**TEXTOS
SELECIONADOS**

Poemas da recordação e outros movimentos
Conceição Evaristo

Favela

Barracos
montam sentinela
na noite.
Balas de sangue
derretem corpos
no ar.
Becos bêbados
sinuosos labirínticos
velam o tempo escasso
de viver.

Recordar é preciso

O mar vagueia
onduloso sob os meus pensamentos
A memória bravia lança o leme:
Recordar é preciso
O movimento vaivém nas águas-lembranças
dos meus marejados olhos transborda-me a
vida,
salgando-me o rosto e o gosto
Sou eternamente naufraga,
mas os fundos oceanos não me amedrontam
e nem me imobilizam
Uma paixão profunda é a boia que me emerge
Sei que o mistério subsiste além das águas.

**TEXTOS
SELECIONADOS**

Poemas da recordação e outros movimentos
Conceição Evaristo

Certidão de óbito

Os ossos de nossos antepassados
colhem as nossas perenes lágrimas
pelos mortos de hoje.

Os olhos de nossos antepassados,
negras estrelas tingidas de sangue,
elevam-se das profundezas do tempo
cuidando de nossa dolorida memória.

A terra está coberta de valas
e a qualquer descuido da vida
a morte é certa.

A bala não erra o alvo, no escuro
um corpo negro bambeia e dança.
A certidão de óbito, os antigos sabem,
veio lavrada desde os negreiros.

O menino e a bola

A bola da vez
dança na rua
atrás dela ninguém.
O automóvel range
a sua raiva, o homem
também.

O corpo-menino
sacode a morte.
Inútil.
A letargia dorme
no asfalto.

**TEXTOS
SELECIONADOS**

Poemas da recordação e outros movimentos
Conceição Evaristo

Abacateiro

As casinhas fugiam, a árvore frondosa
afrontava
com seus frutos os telhados de magras
telhas.

As crianças magricelavam mais, todos os
dias

ao escalar o verde infinito de estrelas-
frutas,
do céu-copa da árvore, lugar-refeitório.

O fruto mesmo verde era sacrificado.

Cegas facas no ritual do corte
partiam o hemisfério em dois.

O coração do fruto despencava
das mãos dos meninos, céu abaixo.

Até que um dia, até que um dia...

unzinho deles, um bem verdinho,
bem fraquinho, quase nada,

o Gideão, céu abaixo, céu abaixo...

Não a casca, não o coração do fruto,

um menino, unzinho menino,
verde-abacate-vermelho-verde

tingindo o chão.

A menina e a pipa-borboleta

A menina da pipa
ganha a bola da vez
e quando a sua íntima
pele, macia seda, brincava
no céu descoberto da rua,
um barbante áspero,
 másculo cerol, cruel
rompeu a tênue linha
da pipa-borboleta da menina.

E quando o papel, seda esgarçada,
da menina estilhaçou-se
entre as pedras da calçada,
a menina rolou
entre a dor e o abandono.

E depois, sempre dilacerada,
a menina expulsou de si
uma boneca ensanguentada
que afundou num banheiro
público qualquer

**TEXTOS
SELECIONADOS**

Poemas da recordação e outros movimentos
Conceição Evaristo

Pedra, pau, espinho e grade

“No meio do caminho tinha uma pedra”,
mas a ousada esperança
de quem marcha cordilheiras
triturando todas as pedras
da primeira à derradeira
de quem banha a vida toda
no unguento da coragem
e da luta cotidiana
faz do sumo beberagem
topa a pedra-pesadelo
é ali que faz parada
para o salto e não o recuo
não estanca os seus sonhos
lá no fundo da memória,
pedra, pau, espinho e grade
são da vida desafio.
E se cai, nunca se perdem
os seus sonhos esparramados
adubam a vida, multiplicam
são motivos de viagem.

Creemos

*Ao poeta Nei Lopes, pelo poema “História
para ninar Cassul-Buanga”.*

Creemos.

Quando as muralhas
desfizerem-se
com a mesma leveza
de nuvens-algodoais,
os nossos mais velhos
vindos do fundo
dos tempos
sorrirão em paz.

Creemos.

O anunciado milagre
estará acontecendo.
E na escritura grafada
da pré-anúnciação,
de um novo tempo,
novos parágrafos
se abrirão.

Creemos.

**TEXTOS
SELECIONADOS**

Poemas da recordação e outros movimentos
Conceição Evaristo

Do fogo que em mim arde

Sim, eu trago o fogo,
o outro,
não aquele que te apraz.
Ele queima, sim,
é chama voraz
que derrete o bico de teu pincel
incendiando até às cinzas
o desejo-desenho que fazes de mim.

Sim, eu trago o fogo,
o outro,
aquele que me faz,
e que molda a dura pena
de minha escrita.
É este o fogo,
o meu, o que me arde
e cunha a minha face
na letra desenho
do autorretrato meu.

De mãe

O cuidado de minha poesia
aprendi foi de mãe,
mulher de pôr reparo nas coisas,
e de assuntar a vida.

A brandura de minha fala
na violência de meus ditos
ganhei de mãe, mulher prenhe de dizeres,
fecundados na boca do mundo.

Foi de mãe todo o meu tesouro,
veio dela todo o meu ganho
mulher sapiência, yabá,
do fogo tirava água
do pranto criava consolo.

Foi de mãe esse meio riso
dado para esconder
alegria inteira

**TEXTOS
SELECIONADOS**

Poemas da recordação e outros movimentos
Conceição Evaristo

Da conjuração dos versos

- nossos poemas conjuram e gritam –

O silêncio mordido
rebelar e revelar
nossos ais
e são tantos os gritos
que a alva cidade,
de seu imerecido sono,
desperta em pesadelos.

E pedimos
que as balas perdidas
percam o nosso rumo
e não façam do corpo nosso,
os nossos filhos, o alvo.

O silêncio mordido,
antes o pão triturado
de nossos desejos,
avoluma, avoluma.

Do velho ao jovem

Na face do velho
as rugas são letras,
palavras escritas na carne,
abecedário do viver.

Na face do jovem
o frescor da pele,
e o brilho dos olhos
são dúvidas.

Nas mãos entrelaçadas
de ambos, o velho tempo
funde-se ao novo,
e as falas silenciadas
explodem.

O que os livros escondem,
as palavras ditas libertam.
E não há quem ponha

TEXTOS
SELECIONADOS

Poemas da recordação e outros movimentos
Conceição Evaristo

Amigas

Trago
na palma das mãos,
não somente a alma,
mas um rubro calo,
viva cicatriz, do árduo
refazer de mim.

Trago na palma das mãos
a pedra retirada
do meio do caminho.

E quando o meu pulso dobra
sob o peso da rocha
e os meus dedos murcham
feito a flor macerada
pelos distraídos pés
dos caminhantes,
eu já não grito mais.
Finjo a não dor.

Tenho a calma de uma velha mulher.

ANEXO 2 – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DA BAHIA - UNEB



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Poesia afro-brasileira e "escrivência" na educação básica: uma proposta para o letramento literário e emancipação humano-social

Pesquisador: RUANCELA OLIVEIRA DOS SANTOS SOUZA

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 28129919.2.0000.0057

Instituição Proponente: Universidade do Estado da Bahia

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.968.748

Apresentação do Projeto:

O projeto de pesquisa é vinculado Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Letras, do Departamento de Ciências Humanas, Campus V – Santo Antônio de Jesus, da Universidade do Estado da Bahia.

O estudo é um pesquisa-ação com aplicação de questionário aos docentes e discentes do Colégio Estadual de Cachoeira na cidade de Cachoeira na Bahia. Será realizada sequencia didática para aperfeiçoamento da habilidade literária dos discentes menores de idade. Serão utilizadas também fotos de revistas, jornais e outros para contextualização e produção de uma árvore dos sonhos; haverá filmagens dos participantes recitando poesias para serem expostas em um blog.

Hipótese:

O estudo da poesia afro-brasileira, sob a perspectiva da escrivência, otimizará a relação do educando com a leitura e a escrita, uma vez que, vatraindo-os pelo processo de autoconhecimento engendrado pelas reflexões a respeito de si e de suas relações sociais, os instigará para o exercício do pensar e do dizer como forma de autoinscrição na sociedade. Desse modo, será processado o letramento literário atrelado à emancipação humano-social?

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Promover, através do estudo da poesia afro-brasileira, o letramento literário, associado à

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555

Bairro: Cabula

CEP: 41.195-001

UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3117-2399

Fax: (71)3117-2399

E-mail: cepuneb@uneb.br



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DA BAHIA - UNEB



Continuação do Parecer: 3.968.748

emancipação humano-social pela formação de sujeitos críticos e transformadores da sociedade pelo uso da palavra.

Objetivo Secundário:

Construir, através do contato com o texto literário afro-brasileiro, uma representação positiva do negro na sociedade brasileira pelo conhecimento de seu protagonismo; sensibilizar os alunos para a prática da leitura literária e escrita poética, através da "escrivência" na poesia afro-brasileira; desenvolver a habilidade de leitura e escrita, a partir do estudo de poemas e também criações poéticas autorais que expressem vivências dos educandos.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos e Benefícios informados conforme orienta a Resolução nº 466/12.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante e exequível.

A metodologia proposta bem como os critérios de inclusão e exclusão e cronograma são compatíveis com os objetivos propostos no projeto, tendo em vista a retirada do uso de imagens ilustrativas dos seres humanos.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

As declarações apresentadas são condizentes com as Resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos. Os pesquisadores envolvidos com o desenvolvimento do projeto apresentam declarações de compromisso com o desenvolvimento do projeto em consonância com a Resolução 466/12 CNS/MS, bem como com o compromisso com a confidencialidade dos participantes da pesquisa e as autorizações das instituições proponente e coparticipante.

Modelos dos TCLEs/Assentimento: apresentado possui uma linguagem clara e acessível aos participantes da pesquisa e atende ao disposto na resolução 466/12 CNS/MS contendo todas as informações necessárias ao esclarecimento do participante sobre a pesquisa bem como os contatos para a retirada de dúvidas sobre o processo

Recomendações:

Recomendamos ao pesquisador atenção aos prazos de encaminhamento dos relatórios parcial e/ou final. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555

Bairro: Cabula

CEP: 41.195-001

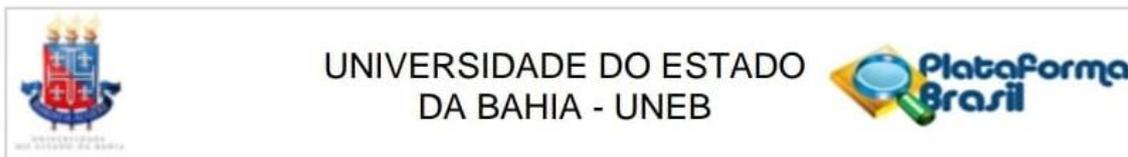
UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3117-2399

Fax: (71)3117-2399

E-mail: cepuneb@uneb.br



Continuação do Parecer: 3.968.748

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos participantes, respeitando os princípios da autonomia, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade.

Considerações Finais a critério do CEP:

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos sujeitos da pesquisa tendo respeitado os princípios da autonomia dos participantes da pesquisa, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.28129919.2.0000.0057

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1487286.pdf	06/04/2020 22:52:24		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo_de_consentimento_livre_RESPONSAVEL_0604.pdf	06/04/2020 22:50:06	RUANCELA OLIVEIRA DOS SANTOS SOUZA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_ASSENTIMENTO_ALUNO_0604.pdf	06/04/2020 22:49:16	RUANCELA OLIVEIRA DOS SANTOS SOUZA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_ALUNO_0604.pdf	06/04/2020 22:48:44	RUANCELA OLIVEIRA DOS SANTOS SOUZA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_CEP_OK.pdf	31/03/2020 13:14:05	RUANCELA OLIVEIRA DOS SANTOS SOUZA	Aceito
Recurso Anexado pelo Pesquisador	Resposta_ao_CEP.pdf	31/03/2020 13:12:20	RUANCELA OLIVEIRA DOS SANTOS SOUZA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	TERMO_DE_AUTORIZACAO_COPARTICIPANTE.pdf	31/03/2020 12:50:34	RUANCELA OLIVEIRA DOS SANTOS SOUZA	Aceito

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555

Bairro: Cabula

CEP: 41.195-001

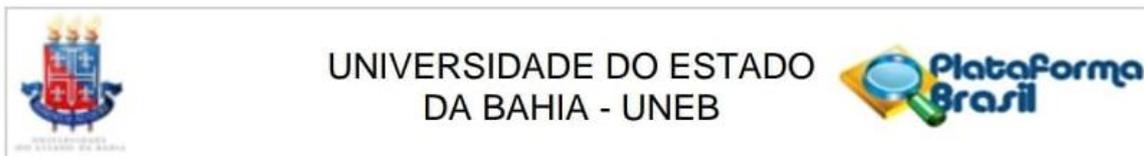
UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3117-2399

Fax: (71)3117-2399

E-mail: cepuneb@uneb.br



Continuação do Parecer: 3.968.748

Outros	QUESTIONARIO_PROFESSOR.pdf	09/01/2020 22:21:48	RUANCELA OLIVEIRA DOS SANTOS SOUZA	Aceito
Outros	Questionario_aluno.pdf	09/01/2020 22:20:57	RUANCELA OLIVEIRA DOS SANTOS SOUZA	Aceito
Outros	Termo_de_autorizacao_da_proponente.pdf	25/12/2019 23:39:30	RUANCELA OLIVEIRA DOS SANTOS SOUZA	Aceito
Outros	Termo_de_concordancia.pdf	25/12/2019 23:31:56	RUANCELA OLIVEIRA DOS SANTOS SOUZA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	18/12/2019 22:44:15	RUANCELA OLIVEIRA DOS SANTOS SOUZA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Termo_de_confidencialidade.pdf	18/12/2019 22:27:31	RUANCELA OLIVEIRA DOS SANTOS SOUZA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Termo_de_compromisso_do_pesquisador.pdf	18/12/2019 22:26:42	RUANCELA OLIVEIRA DOS SANTOS SOUZA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SALVADOR, 14 de Abril de 2020

Assinado por:
Aderval Nascimento Brito
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555

Bairro: Cabula

CEP: 41.195-001

UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3117-2399

Fax: (71)3117-2399

E-mail: cepuneb@uneb.br

ANEXO 3 – NOTÍCIA SOBRE RACISMO

Casal acusa concessionária BMW de racismo contra filho de 7 anos no Rio

Henrique Porto e Lívia Torres - G1 Rio

Atualizado em 23/01/2013 11h05



Uma ida à concessionária da BMW Autokraft, na Barra da Tijuca, na Zona Oeste do Rio de Janeiro, na tarde de sábado (12), deixou o casal Ronald Munk e Priscilla Celeste indignado. Pais de cinco filhos, foram à loja acompanhados do caçula, de 7 anos, que é negro e adotado, em busca de um automóvel novo para família. Enquanto conversavam com o gerente de vendas sobre os carros, dizem ter sido surpreendidos com uma atitude preconceituosa do funcionário quando a criança se aproximou dos três.

O casal contou como foi a conversa do gerente. "Ele disse: 'Você não pode ficar aqui dentro. Aqui não é lugar para você. Saia da loja. Eles pedem dinheiro e incomodam os clientes'", contou a professora Priscilla, lembrando que o gerente não havia se dado conta de que o menino era filho do casal.

"Imediatamente peguei meu filho pela mão e saí da loja. Somos clientes da concessionária há anos. Inclusive temos um vendedor que sempre nos atende. Esperamos dias por uma retratação, não tomamos nenhuma atitude imediata e não acionamos a polícia para preservar nosso filho", acrescentou.

Ronald, que é consultor, conta que não é a primeira vez que acontece esse tipo de situação com seu filho, e que indagou o gerente sobre a sua atitude. "Cheguei a perguntar o motivo daquela reação. Quando eu afirmei que aquela criança negra era o nosso filho, ele ficou completamente sem ação, gaguejou e pediu desculpas. Sem entender nada, nosso filho chegou a questionar por que não aceitavam crianças naquela loja já que havia uma televisão passando desenhos animados", diz o consultor.

Retratação da BMW

(...)

Sete dias após o incidente dentro da loja, um novo e-mail com o assunto "desculpas" foi enviado ao casal. Nele, a empresa se diz ciente do ocorrido e afirma que o gerente da loja "entendeu que o casal não estava acompanhado por qualquer pessoa, incluindo a criança. E já que ela estava absolutamente desacompanhada na loja, o funcionário teria alertado o garoto que ele não poderia ali permanecer e que tudo não passou de um mal-entendido". O correio é finalizado com a seguinte mensagem: "Tenho imenso prazer em tê-lo sempre como cliente amigo".

O termo "mal-entendido" provocou especial indignação em Priscilla e Ronald, que criaram, no último domingo (20), a página no Facebook "**Preconceito racial não é mal-entendido**".

Texto na íntegra disponível em: <http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2013/01/casal-acusa-concessionaria-bmw-de-racismo-contra-filho-de-7-anos-no-rio.html>. Acesso em 08/01/2021.