

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE LETRAS
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

VERÔNICA MARIA DE SOUZA CAMPOS

REPRESENTAÇÕES DA NEGRITUDE NA ESCOLA: CANÇÕES DE RESISTÊNCIA NA EJA

NATAL/RN

2023

VERÔNICA MARIA DE SOUZA CAMPOS

REPRESENTAÇÕES DA NEGRITUDE NA ESCOLA: CANÇÕES DE RESISTÊNCIA NA EJA

Dissertação apresentada como requisito para o título de Mestre em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras – da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Orientador: Prof. Dr. Derivaldo dos Santos.

NATAL/RN

2023

VERÔNICA MARIA DE SOUZA CAMPOS

REPRESENTAÇÕES DA NEGRITUDE NA ESCOLA: CANÇÕES DE RESISTÊNCIA NA EJA

Dissertação apresentada como requisito para o título de Mestre em Letras pelo Programa de mestrado Profissional em Letras – ProfLetras- da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Aprovada em: 22/03/2023.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Derivaldo dos Santos
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN (Orientador)

Prof^ª. Dr^ª. Maria Suely da Costa
Universidade Estadual da Paraíba – UEPB (Examinadora Externa)

Prof^ª. Dr^ª. Marta Aparecida Garcia Gonçalves
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN (Examinadora Interna)

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN
Sistema de Bibliotecas - SISBI

Catálogo de Publicação na Fonte. UFRN - Biblioteca Setorial do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes - CCHLA

Campos, Verônica Maria de Souza.

Representações da negritude na escola: canções de resistência na EJA / Verônica Maria de Souza Campos. - 2023.
102f.: il.

Dissertação (mestrado) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Mestrado Profissional e Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2023.

Orientador: Prof. Dr. Derivaldo dos Santos.

1. Canções de Resistência. 2. Educação. 3. Letramento Literário. 4. Negritude. I. Santos, Derivaldo dos. II. Título.

RN/UF/BS-CCHLA

CDU 37 (=414)

Na avenida, deixei lá
A pele preta e a minha voz
Na avenida, deixei lá
A minha fala, minha opinião
A minha casa, minha solidão
Joguei do alto do terceiro andar

Quebrei a cara e me livreí do resto dessa vida
Na avenida dura até o fim
Mulher do fim do mundo
Eu sou e vou até o fim cantar

Elza Soares

AGRADECIMENTOS

Ao Ser Supremo, Manifesto e não manifesto, vazio dançante, de onde tudo vem e para onde tudo retorna; aquilo que se movimenta para o reconhecimento do Buda interno que há em nós.

À minha mãe, Marta Lúcia, e ao meu pai, Jaumeir de Oliveira, por terem me criado, mesmo com tantas dificuldades, e investido em minha educação, bem que nunca perecerá.

A André Yuri, por ser um homem maravilhoso, que busca se desconstruir a cada dia, e me ajuda a ser a mulher que sou, que ocupa espaços e se esforça pela mudança desses espaços.

Aos meus colegas do ProfLetras, da Turma sete, pela parceria e amizade.

Aos professores do ProfLetras, pelos conhecimentos compartilhados.

Ao meu orientador, Derivaldo dos Santos, por ter sido meu professor na graduação, nas disciplinas de Literatura Brasileira, incentivando em mim, mais ainda, a paixão pela poesia, e hoje, como orientador do Mestrado, ampliando o gosto pela literatura e a habilidade de escrever cientificamente, com vistas à sala de aula.

Às professoras Marta Aparecida e Maria Suely que fizeram parte das bancas de qualificação e de defesa, dando contribuições significativas para a feitura do meu trabalho.

À CAPES, por ter apoiado financeiramente essa pesquisa.

A todos aqueles que contribuíram e contribuem com o ensino de literatura e a causa antirracista, como Conceição Evaristo, Eduardo de Assis Duarte e Rildo Cosson.

E, por último, aos cantores e compositores que enriqueceram a música brasileira com suas canções de resistência, em especial, à rainha Elza Soares e Gilberto Gil, membro inigualável da Academia Brasileira de Letras.

.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	10
CAPÍTULO 2: NEGRITUDE E DECOLONIALIDADE.....	17
2.1 Negritude.....	17
2.2 Racismo e colonialidade	20
2.3 Identidade.....	24
CAPÍTULO 3: CANÇÃO E RESISTÊNCIA.....	28
3.1 A literatura.....	28
3.2 A canção.....	35
3.3 A ideologia, a contraideologia/resistência	39
3.4 A resistência.....	41
CAPÍTULO 4: LITERATURA NEGRA E ENSINO DE LITERATURA NEGRA NO BRASIL.....	47
4.1 A Literatura negra.....	47
4.2 O ensino de literatura negra.....	53
4.3 O ensino de literatura na EJA.....	55
4.4 Literatura e os documentos oficiais.....	63
5. INTERVENÇÃO.....	67
5.1 Sequência básica.....	67
5.1.1 Primeira fase (motivação).....	70
5.1.2 Segunda fase (introdução).....	73
5.1.3 Terceira fase (leitura).....	80
5.1.3.1 Canção mão da limpeza (1987) e interpretação.....	81
5.1.3.2 Canção carne (2002) e interpretação.....	85
5.1.4 Quarta fase (interpretação).....	89
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	90
REFERÊNCIAS	93
ANEXOS.....	98

RESUMO

As canções de resistência e protesto externam realidades e experiências que podem ser semelhantes às dos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), marcadas por opressão, exclusão e desigualdade social. Essas canções são manifestações literárias que podem ir de encontro à ideologia, servindo como forma de contestar o sistema estabelecido. Com base nesse cenário, o objetivo geral deste trabalho foi o de trabalhar o gênero textual “canção” para o desenvolvimento das capacidades de leitura dos alunos, aproximando-os da negritude. Além disso, elaborou-se um projeto de intervenção para a EJA, em formato de letramento literário e em sequência básica, a partir das canções “A mão da limpeza” de Gilberto Gil e “A carne” de Elza Soares. Foi elaborada uma pesquisa bibliográfica que serviu de fonte para a pesquisa-ação. A pesquisa é uma pesquisa-ação, de acordo com Thiollent, (2011), que utiliza técnicas de pesquisa para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática. O embasamento teórico principal foi tecido com Césaire (1939), Munanga (2003, 2009), Depestre (1980), em relação às discussões da decolonialidade; diante da canção e resistência, consultou-se: Costa (2010), Botafogo (2015); Literatura e ensino: Lajolo (1989), Pinheiro (2018); Zilberman (2008); já em face ao tema literatura negra e ensino desta literatura no Brasil, teve-se Duarte (2011); Bernd (1988); Compagnon (2009); Cosson (2006, 2020); por último, o projeto de intervenção se baseou em Cosson (2006, 2009), em Graves e Graves (1995). Ao término da sequência, acreditou-se que o projeto serve como fonte de aplicação de aulas para professores do ensino básico, onde ainda há práticas que dificultam o procedimento na socialização e construção do saber. O intuito é, assim, o de melhorar a qualidade do ensino, pois na modalidade EJA, o aprender precisa ser expressivo à vida dos alunos.

Palavras-chave: Canções de Resistência; Educação; Letramento Literário; Negritude.

ABSTRACT

The resistance and protest songs express realities and experiences that may be similar to those of Youth and Adult Education (from Portuguese, EJA) students, marked by oppression, exclusion and social inequality. These songs are literary manifestations that can go against ideology, serving as a way to challenge the established system. Based on this scenario, the general objective of this work was to work with the textual genre “song” for developing students' reading skills, bringing them closer to blackness. In addition, an intervention project was elaborated for the EJA, in a literary literacy format and in a basic sequence, based on the songs “A Mão da Limpeza” by Gilberto Gil and “A Carne” by Elza Soares. A bibliographic research was elaborated that served as a source for the action research. Research is action research, according to Thiollent, (2011), which uses research techniques to inform the action one decides to take to improve practice. The main theoretical basis was woven with Césaire (1939), Munanga (2003, 2009), Depestre (1980) in relation to discussions of decoloniality; before the song and resistance, we consulted: Costa (2010), Botafogo (2015); Literature and teaching: Lajolo (1989), Pinheiro (2018); Zilberman (2008); on the subject of black literature and the teaching of this literature in Brazil, there was Duarte (2011); Bernd (1988); Compagnon (2009); Cosson (2006, 2020); finally, the intervention project was based on Cosson (2006, 2009), on Graves and Graves (1995). At the end of the sequence, it was believed that the project serves as a source of application of classes for basic education teachers, where there are still practices that hinder the procedure in the socialization and construction of knowledge. The intention is, therefore, to improve the quality of teaching, because in the EJA modality, learning needs to be expressive of the students' lives.

Keywords: Resistance Songs; Education; Literary Literacy; Blackness.

1. INTRODUÇÃO

Uma das premissas básicas dos estudos empreendidos em ensino e linguagem ou em ensino e literatura é a de que, tanto o aprendizado da Língua Materna por si só quanto o ensino da literatura, como meio para aprender uma língua, devem levar em consideração as necessidades comunicativas dos alunos e os propósitos comunicativos dos textos, nos momentos em que os alunos leem e constroem textos com outros interlocutores. Ao propor a leitura de literatura em sala de aula, o professor deve estar imbuído desta compreensão: de que os quatro eixos do ensino de língua portuguesa (leitura/escuta; produção escrita e multissemiótica; oralidade; análise linguística/semiótica) (BNCC, 2017) precisam ser ensinados dentro da perspectiva interativa e dialógica da linguagem, de acordo com Bakhtin (2003).

A vida é dialógica por natureza, com base em Bakhtin (2008). Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar etc. Nesse ensino, é preciso também considerar que os alunos são mediatizados pelo mundo e se apresentam como sujeitos ativos e críticos em suas interações, com a linguagem e com os outros sujeitos, sendo isto um ato de participação ativa e de promoção da liberdade do sujeito (FREIRE, 1996).

Essas teorias andam juntas com o ensino de literatura. Para Rouxel (2013), no ensino de literatura deve-se ter a formação do leitor livre e crítico. O aluno se seduz pela leitura, e é levado à aventura no mundo da interpretação e dessa maneira aprende mais. A leitura literária pode ser um espaço de invenções, que permite ao aluno a criação de mundos, o que o leva à apreciação e análise dos fatos e da vida (ROUXEL, 2013).

Além disso, caso se queira formar “um sujeito leitor livre, responsável e crítico”, precisa-se entender também que algumas amarras precisam ser desfeitas, aquelas que direcionam sempre para a apreensão de um sentido “convencional” do texto, como aponta Rouxel (2013, p. 20).

Segundo as ideias de Freire, na Educação de Jovens e Adultos, não se deve perpetuar uma educação tida como “bancária” e sim propor aos educandos o desvelamento do mundo por si mesmos. “Perguntar-lhes se “Ada deu o dedo ao urubu”, para depois dizer-lhes enfaticamente que não, que “Ada deu o dedo à arara” (FREIRE, 1987, p.61).

Esta seria uma forma de ensinar “bancariamente”, tendo como exemplo uma frase com fonemas e palavras próximas, para que o aluno as decore, com vistas a uma alfabetização automatizada. Ler é decodificar aqui, entretanto, na Educação de Jovens e Adultos se faz urgente ir além da formação do ser humano autômato, com a não negação de seu aspecto ontológico e de sua vocação de *ser mais*. É preciso fazer o aluno pensar muito além do código linguístico, como aponta os PCN e a BNCC, pois, “o homem participa por inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos” (BAKHTIN, 2003, p.348).

Ressalta-se que o uso da linguagem se estabelece por meio dos enunciados tanto orais quanto escritos, sendo eles estabelecidos em um contexto comunicativo único, produzidos por interlocutores de um determinado campo de atuação humana, sob um caráter de emergência, de acordo com o autor. Os estudos empreendidos por Bakthin (Círculo de Bakthin) e seu grupo aprofundam sobre a capacidade desses enunciados, concretizados em gêneros do discurso, se dividindo em “gêneros discursivos primários (simples) e secundários (complexos)” (BAKHTIN, 2003).

Os gêneros do discurso primários seriam as atividades discursivas das ações cotidianas e os outros seriam os que têm a capacidade de incorporação e reelaboração dos gêneros primários. Essa divisão se torna bem relevante para a discussão aqui empreendida sobre o gênero textual canção, pelo fato de que historicamente tanto a palavra cantada quanto a canção surgiram e se perpetuaram a partir do convívio humano em situações culturais que foram se tornando cada vez mais complexas.

Dessa maneira, o contato com canções que circundam o dia a dia dos alunos ou outros textos que o professor pode levar para sala de aula pode ser uma forma produtiva de se promover um processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa com eficácia, tendo como ponto de partida o texto de imaginação criativa, nos seus mais variados gêneros. Aqui interessam as canções, em particular.

As canções estão impregnadas de sentidos e intenções comunicativas, perpassadas por ideologias construídas socialmente ou imbuídas por contraideologias que cabem aos alunos/leitores/ouvintes fazerem, a partir de suas apreensões e análises, sob a mediação do professor, relações desses textos com outros textos e com outros conhecimentos que já detêm.

Compreende-se esta necessidade da EJA, e se sabe que os alunos que a frequenta podem discutir canções de resistência e protesto, contraideológicas, que expõem a realidade e as experiências da população negra no Brasil. O ensino na EJA é ainda pautado mais em práticas tradicionais e expositivas do que libertárias, nas quais o aluno não tem espaço de ouvir e discutir sobre a questão do negro no Brasil, por meio da música; o trabalho com as canções em sequência básica pode permitir que se reconheça como parte dessa população e do espaço escolar, que muitas vezes se coloca alheio às suas necessidades.

Nesse público bastante diverso se encontra um público originário das camadas mais populares, que passou por históricos de exclusão e opressão sociais, sendo pretos e pardos, os que predominam, com 75,8% no nível fundamental e 67,8% no nível médio, de acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (2020).¹ É um público “de resistência”.

Este público que sofre mais evasão, composto pelas camadas negras. De acordo com Pinto (1993), “a população negra apresenta maiores índices de analfabetismo e é menos escolarizada do que a população branca. Proporcionalmente, maior número de crianças negras em idade escolar está fora da escola; maior número de alunos negros se evade da escola ou apresenta atraso escolar, seja pela entrada tardia na instituição, seja devido às contínuas repetências” (PINTO, 1993, p. 26).

Mesmo diante das políticas públicas voltadas à população negra, que visam amenizar a dívida histórica que a nação tem com ela, percebe-se que as políticas públicas que incentivam o acesso da população negra aos espaços educacionais, não têm, sozinhas, sanado a situação de desigualdade social.

Em outras palavras, existem grandes vazios deixados no sistema educacional brasileiro que afetam em sua maior parcela a população afrodescendente. Nesses vazios está a população da Educação de Jovens e Adultos que tende a evadir, a abandonar os estudos, devido à desigualdade social que enfrentaram e ainda enfrentam. De acordo com o portal do INEP, vale considerar neste trabalho, que houve, nos últimos anos, a queda nas matrículas dos alunos da EJA do ano de 2015 ao ano de 2019 e, especificamente no RN, essa queda tem sido persistente.²

¹ gov.com.br

²<https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2021-01/censo-escolar-2020-aponta-reducao-de-matriculas-no-ensino-basico>

Esses dados sinalizam a necessidade de uma atenção especial, um olhar mais sensível em sala de aula, para que esse aluno se desenvolva mais; nesse contexto, as canções como textos nos quais é possível ver o protesto e a resistência, como forma de (re)existir no mundo, podem ser bastante válidas no processo de apreensão da língua portuguesa, por esse grupo escolar esquecido. Mas, estes textos, os poemas e as canções, precisam ser explorados de uma maneira bastante produtiva, dentro das possibilidades do letramento literário, no formato de uma sequência básica (COSSON, 2020).

Dessa forma, pensando especificamente nessa modalidade e na formação de adultos *não domesticados* (FREIRE, 1996), se quer aqui propor um projeto que possa contemplá-los. O objetivo geral deste trabalho é trabalhar o gênero textual “canção” para o desenvolvimento das capacidades de leitura dos alunos, aproximando-os da negritude. Como desdobramentos desse objetivo geral, elencam-se como objetivos específicos: a) propor atividades organizadas numa sequência básica, com duas canções de resistência; b) obter um produto que expresse o entendimento dos alunos para a formação do leitor reflexivo (ROUXEL, 2013) e a formação cidadã a partir da leitura do texto poético.

No que diz respeito à leitura das canções, espera-se que o aluno compare os textos, buscando notar as semelhanças e diferenças entre eles; interprete o núcleo temático do texto; opine sobre o texto e leia com competência esses textos multimodais, construindo sentidos e compreendendo o todo.

As canções de resistência, como afirma Bittencourt (2008), estão relacionadas a discussões sobre a vida dos trabalhadores, sobre as questões de discriminação étnica e de gênero e, principalmente, sobre os governos ditatoriais, como o período varguista e a ditadura militar, a censura e a contraposição entre músicas de protesto, ou engajadas, e músicas ditas “alienadas” etc. Isso possibilita que as potencialidades dessa linguagem sejam exploradas, pois a música expressa um leque de informação histórica que pode contribuir para a compreensão do cotidiano e da produção cultural de uma sociedade, até mesmo em seus aspectos econômicos e políticos.

As canções permitem aos estudantes que estabeleçam uma relação dialógica com suas realidades, por serem textos que retratam suas histórias de vida ou de pessoas próximas a eles, e pela oportunidade de ampliar a relação de diálogo, entre si e entre o professor, já que serão conhecidas as trajetórias e aspirações de cada estudante, por meio das discussões em sala.

Ao proporcionar tais atividades aos alunos, espera-se que possam se sentir motivados a falar e a escrever, tecendo textos a partir da literatura. Por se tratar de textos envolventes e com linguagem acessível, após se defrontar com o texto literário, os alunos poderão começar a ter vontade de explorar sua oralidade e escrita, desenvolvendo suas habilidades nesses dois campos, a partir das ações metodologicamente orientadas.

A pesquisa-ação dentro da sala de aula incentiva o protagonismo dos alunos, de modo que se sintam partícipes efetivos da pesquisa, diferentemente do que ocorre com outras formas de pesquisar. Os alunos serão incentivados a pensar e agir diante da temática do racismo, com a conscientização sobre essa problemática, por intermédio das representações de negritude observadas na literatura, para atender ao objetivo geral colocado. A pesquisa-ação tem por finalidade possibilitar aos sujeitos da pesquisa, participantes e pesquisadores, os meios para conseguirem responder aos problemas que vivenciam com maior eficiência e com base em uma ação transformadora. Ela facilita a busca de soluções de problemas por parte dos participantes, aspecto em que a pesquisa convencional tem pouco alcançado (THIOLLENT, 2011).

Esta pesquisa também é bibliográfica, pois, para construir este trabalho, foram realizadas leituras de referências teóricas que podem responder a problemática em questão e a interpretação e a organização dessas referências como argumentos que sustentam a tese da pertinência da proposta de intervenção. Houve a leitura dessas referências como embasamento teórico da intervenção. Segundo Fonseca (2002), a pesquisa bibliográfica

é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (FONSECA, 2002, p. 32).

Essa pesquisa-ação é uma sugestão para que professores da EJA, de língua portuguesa, apliquem-na de maneira presencial. Entendendo a realidade da EJA, que os alunos têm experiências de vida vastas, pela idade mais avançada que muitos possuem, conhecimentos e leituras variadas acerca do mundo, implica-se a possibilidade do estabelecimento de ações, onde intercessões poderão ser feitas diante dos conhecimentos informal e formal dos alunos, das ideologias que carregam e das manifestações contraideológicas feitas pelas canções. Como

objeto de análise e investigação do trabalho, tem-se um corpus constituído de duas canções, selecionadas conforme o que se segue: A Mão da Limpeza (GIL, 1984) e A Carne (SOARES, 2002). A primeira canção está inserida no álbum Raça Humana (1984), feito pelo gravadora WEA, Warner Music Brasil. A canção foi composta pelo próprio Gilberto Gil. O cantor se inseriu artisticamente dentro do gênero Tropicália. A Tropicália foi um movimento cultural brasileiro, dentre os anos de 1968 e 1969, que influenciou várias expressões artísticas, como a música, o cinema, o teatro, produzindo debates e leituras críticas sobre as realidades brasileiras. Essa tendência objetivava reinterpretar o Brasil, olhar o país sob novas formas que não fossem aquelas influenciadas pelos moldes europeus. Seria redescobrir o país, os símbolos nacionais outrora esquecidos e as discussões negligenciadas que eram importantes para o destino da população. Nisso, a ideia não era excluir os elementos estrangeiros, e sim, de maneira antropofágica, devolver ao exterior uma versão “genuinamente brasileira”.

Sobre a outra canção, A carne, o álbum onde foi lançada foi chamado de *Do Cócix até o Pescoço*, lançado em 2002, pela gravadora Maianga e com produção musical de Zé Miguel Wisnik e Alê Siqueira. A canção teve como compositores Marcelo Yuka, Seu Jorge e Ulisses Cappelletti e três minutos e trinta e nove segundos de duração.

A respeito da divisão deste trabalho tem-se: o primeiro capítulo, que é introdução, a qual exhibe um parâmetro geral do trabalho. O segundo, intitulado Negritude e Decolonialidade, traz uma abordagem teórica sobre questões voltadas para a negritude, racismo, identidade e decolonialidade. Para tanto, tem como suporte teórico o pensamento de autores como Césaire (1939), Munanga (2003, 2009), Schwarcz (1998), Bosi (2002). O terceiro, denominado de Literatura e a Canção, promove uma discussão sobre estes dois temas, entendendo que a canção é um gênero literário. Assim, teve como suporte autores da Literatura, como Pinheiro (2018) Barthes (1977), Zilberman (2008); e da Canção: Botafogo (2005) e Costa (2010); neste capítulo, não se deixa de elucidar sobre Ideologia e Contraideologia, compreendendo esta como resistência, com base em Chauí (2008) e Althusser (1985) que discorrem sobre a ideologia. Logo mais, discutem-se os temas Literatura Negra, com um apanhado histórico de seu desenvolvimento no Brasil, e o Ensino de Literatura Negra no Brasil, elucidando a importância desse ensino hoje nas escolas, inclusive na EJA. Remonta-se aos pensamentos de Duarte (2011), Domingues (2009), Munanga (2009), Bernd (1988); Lajolo (1989), Candido (1995); Compagnon (2009), Cosson (2006) (2020); Freire (1987; 1996) e de Bakhtin (2003). A respeito

do último, tem-se o Projeto de intervenção, a Sequência básica, que se baseia na proposta de Cosson (2006) (2020).

CAPÍTULO 2: NEGRITUDE E DECOLONIALIDADE

Nesta seção do trabalho, se faz uma discussão sobre negritude, racismo, resistência, identidade, que embasam o projeto de intervenção proposto. O ensino de língua portuguesa apregoado aqui é um ensino antirracista, que toma como ponto de partida algumas canções com a temática negra, conhecidas popularmente no Brasil, criadas para o desvelamento da realidade das camadas mais pobres e discriminadas, de predominância negra, ou como afirmação identitária. Os alunos da rede pública de ensino, especialmente os que são provenientes da Educação de Jovens e Adultos, são em sua maioria negros, que de alguma maneira não têm acesso ao seu legado histórico e à sua herança cultural através da literatura.

No desvelamento das experiências vividas pelo povo negro no Brasil, (re)negadas e omitidas, conceitos como negritude, racismo e identidade vêm à baila. Estes conceitos estão aqui de forma imbricada, pois o surgimento de cada um deles, historicamente falando, pressupõe outro, como maneira de dar continuidade à existência da luta do povo negro. Vale salientar que a proposta é trazer um embasamento teórico sobre a temática, mas não discutir à exaustão, portanto não se pretende aqui dissecar ou esgotar a discussão.

2.1 Negritude

O termo *negritude* foi registrado pela primeira vez, em 1939, na obra *Cahier D'ur Aupays natal, Diário de retorno ao país natal*, texto do escritor Aimé Césaire, o que originou acalouradas discussões acerca do negro e de seu lugar na sociedade, e é por ele que se abre a linha de raciocínio para a construção deste referencial teórico. Ao pensar em retornar ao seu “país natal”, o escritor sugere um retorno interior, e um retorno às suas origens, à sua terra, o que não deixa de ser observado nas canções que serão ouvidas em sala de aula no projeto de intervenção. Nesse voltar, o conceito de negritude aflora tanto para o reconhecimento do sujeito quanto de sua cultura.

Autor de outras obras importantes para a compreensão da negritude, Césaire também refletiu sobre o domínio do europeu sob as populações africana e indígena, através do processo de colonização. A relação *colonizador-colonizado* foi estabelecida pelo embrutecimento total da figura do colonizador e pela coisificação do colonizado. Para a quebra dessa relação, o

ideário da negritude não surge apenas como princípio, mas sim como movimento, o movimento de negritude.

A negritude, sob o ponto de vista do *Novo Aurélio*, é assim definida: “1) estado ou condição das pessoas da raça negra; 2) ideologia característica da fase de conscientização, pelos povos negros africanos, da opressão colonialista, a qual busca reencontrar a subjetividade negra, observada objetivamente na fase pré-colonial e perdida pela dominação da cultura ocidental” (FERREIRA, 2004). Essa primeira definição indica que o termo ganhou a amplitude de significar uma característica inerente às pessoas negras, a ponto de não ser entendido não só em seu viés político, ideológico e cultural, como apontou Domingues (2009), mas também como marca da pessoa negra, de “ter/possuir negritude”. Semelhantemente, o Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa³, também aponta duas definições, sendo uma delas, essa de qualidade ou condição de negro; e o sentimento de orgulho racial e conscientização do valor e riqueza cultural dos negros. Nesse sentido, este dicionário contempla os dois significados mais populares da palavra.

Retornando ao poema *Diário de retorno ao país natal*, de Césaire, este é assim uma abertura de todos os caminhos que se conhecem hoje para a luta antirracista. Ao proferir durante o seu poema a palavra “Negritude”, Césaire foi descrevendo o que efetivamente a Negritude não é, num processo de resgate dessa terra e desse solo perdidos, de negação, da subalternidade infligida aos povos colonizados, e também de afirmação de suas potencialidades: “Minha negritude não é um charco de água morta sobre o olho morto da terra/ Minha negritude não é uma torre nem uma catedral/ perfura a carne vermelha do solo/ perfura a carne ardente do céu/ perfura a opressão opaca da sua paciência estreita” (CÉSAIRE, 1939, p.1968).

Nesse ínterim, encontrar um discurso universal, que comunicasse o que os estudantes tinham em comum, sem as divisões territoriais que dividiam o movimento, foi uma das marcas do movimento de negritude. Os estudantes franceses encontrariam aí, não só o sentido de serem “estudantes negros” em protesto, uma marca universal, mas também um grupo no qual poderia contestar a dominação europeia em praticamente todos os âmbitos, que formaram as civilizações contemporâneas e o modo de viver do negro.

O movimento da negritude tem como um dos seus principais representantes, sob o ponto de vista histórico e político, no Brasil, Luís Gama (1830-1882), com a produção e

³ Houaiss.uol.com.br

publicação de obras poéticas engajadas socialmente com a debate da negritude. Domingues (2009) coloca que foi com a coletânea de poesias de Luís Gama, em 1859, conhecida como *Primeiras Trovas Burlescas* que se inaugurou o primeiro momento de uma afirmação do ponto de vista racial do negro. Entretanto, no Brasil, as ideias de negritude defendidas pelo movimento negro francês chegaram com a fundação do Teatro Experimental Negro (TEN), no Rio de Janeiro, em 1944, que tinha como objetivo desenvolver uma dramaturgia negra no Brasil e disseminar, por meio do teatro, a afirmação da identidade racial, promovendo também discussões contundentes acerca dos espetáculos produzidos. O TEN foi uma das conhecidas manifestações de resistência negra no Brasil.

É possível pensar que em outros momentos da história do Brasil semelhantes manifestações ocorreram. Reuniões encabeçadas por pessoas negras, nas quais se discutiam a importância da afirmação do negro e de sua cultura na sociedade, visto que, onde havia escravidão, havia também a resistência. Mas, é preciso considerar que até meados da Abolição da Escravatura, movimentos assim eram considerados proibidos e subversivos e, de alguma maneira, se perderam através do tempo, não ficando registrados na história. No convívio das senzalas e nos trabalhos da cidade, a identidade era reconhecida no indivíduo consigo mesmo, ao conviver com negros de diferentes origens. As semelhanças linguísticas e comportamentais e a identificação de lugares de procedência comuns ou próximos permitiam que novos grupos obtivessem a autoconsciência coletiva. O reconhecimento de semelhanças para com alguns indivíduos reforçava a diferença para com outros, e nisto a identidade cultural se compunha, bem como o desejo de promover resistência diante da exploração imposta pelos brancos.

Retornando ao autor anterior, conforme Domingues (2009), o termo negritude pode ser considerado hoje, numa perspectiva multifacetada, do ponto de vista político, ideológico e cultural. No sentido político, é a negritude que ofereceu material para que o próprio movimento pudesse ocorrer. Já na perspectiva ideológica, foi uma maneira de alcance para a consciência racial, e, no aspecto da cultura, uma forma de fornecer a valorização da cultura africana, de acordo com Domingues (2009). Foi, acima de tudo, uma libertação das influências europeias, do modo eurocêntrico de conceber o mundo. A negritude foi a abertura da perspectiva para que os negros recebessem de alguma maneira um quinhão daquilo que lhes foi tirado pelos europeus, desde o início do processo de colonização. Para os teóricos que discutem o termo, a

manifestação dessa ideologia, através da escrita, que efetivamente a marcou e a concretizou como movimento. É possível dizer que a negritude na produção escrita teve como objetivos:

buscar o desafio cultural do mundo negro (a identidade negra africana), protestar contra a ordem colonial, lutar pela emancipação de seus povos oprimidos e lançar o apelo de uma revisão das relações entre os povos para que se chegasse a uma civilização não universal como a extensão de uma regional imposta pela força- mas uma civilização do universal, encontro de todas as outras, concretas e particulares (MUNANGA, 2009, p. 52).

Nesse sentido, além de lutar contra a escravidão e a organização colonial, exigindo liberdade, os escritores sugeriram uma revisão do ponto de vista colonial de enxergar as relações sociais, onde os povos pudessem ser vistos num caráter mais amplo, sem o binômio colonizado-colonizador nas relações sociais, nas relações de trabalho. Por meio da literatura, os negros objetivaram manifestar a libertação de toda e qualquer forma de opressão, inclusive em relação aos moldes europeus de escrever. Essa discussão é desenvolvida mais à frente no tópico sobre literatura negra. Compreende-se que é na arte e pela arte que o movimento de negritude pôde ganhar corpo e crescer, perpetuando-se e influenciando outros grupos de negros pelo Brasil que precisavam de um discurso que os representassem em suas inquietações.

2.2 Racismo e colonialidade

Tratando agora do racismo, Munanga (2009) traz à baila como se originou esta noção. A justificativa criada para colonizar o negro, e para também escravizá-lo, foi apoiada com base na ideia de raça natural ou biológica, que circulou no século XVIII, de que havia uma hierarquização entre as raças e de que havia raças diferentes. Segundo a historiadora e antropóloga Lilia Katri Moritz Schwarcz (1998),

no Brasil, é com a entrada das teorias raciais, portanto, que as desigualdades sociais se transformaram em matéria de natureza. Tendo por fundamento uma ciência positiva e determinista, pretendia-se explicar com objetividade – valendo-se da mensuração de cérebros e da aferição das características físicas – uma suposta diferença entre os grupos. A raça era introduzida, assim, como base nos dados da biologia da época e privilegiava a definição dos grupos segundo seu fenótipo, o que eliminava a possibilidade de pensar no indivíduo e no próprio exercício da cidadania e do arbítrio (SCHWARCZ, 1998, p. 187).

Schwarcz explica que o processo de abolição brasileiro carregava consigo algumas singularidades. Primeiro, havia essa crença enraizada de que o Brasil seria uma nação branca com a miscigenação. Posteriormente, havia um alívio decorrente de uma libertação que podia se fazer, sem lutas nem conflitos e, sobretudo, evitaram-se distinções legais baseadas na raça, segundo Schwarcz (1998). Isto, na verdade, se caracterizou como uma pseudociência na época. O que ocorreu foi apenas a formulação de uma falsa teoria para legitimar o que se perpetuou em todos os 388 anos de escravidão que o Brasil testemunhou, e após o fim do sistema oficial.

Porém, não houve atenção de como viveriam os movimentadores da engrenagem do novo sistema econômico; não se levou em conta o destino dos negros pós-Abolição. Com o término do sistema escravocrata, as teorias raciais europeias ainda passaram a ser importadas. Sendo assim, o racismo científico foi a justificativa para um intenso processo de branqueamento da população, por meio de incentivos governamentais e sociais, com a ideia de que o sangue branco purificava, e o extermínio do negro se daria agora pela miscigenação. Depestre (1980), abaixo, explica como se deu o racismo com a população negra, levada para as terras colonizáveis.

Este racismo ou egoísmo de classe reduziu a "essência" humana dos trabalhadores importados de diferentes etnias africanas a uma fantástica essência-inferior-de-negros; e a "essência" humana dos proprietários saídos de diversas nações europeias em uma não menos extravagante essência-superior-de-brancos. Esta dupla redução mitológica devia, por um lado, estruturar a falsa ideia de uma boa consciência dos colonizadores que livremente deixaram a Europa cristã e "branca" e, por outro lado, inferiorizar, deformar, dismantelar os estados de consciência social dos escravos trazidos à força da África pagã e "negra". Embora o problema racial seja a face psicológica das estruturas socioeconômicas da colonização, o segredo do racismo dos "brancos", como do antirracismo ou do racismo antirracista dos "negros", não deve ser procurado na psicologia desses tipos sociais, mas na análise objetiva das relações que a escravidão e a colonização estabeleceram entre si. (DEPESTRE, 1980, p.8).

Dessa maneira, a noção de racismo só pôde se realizar a partir da já mencionada relação colonizador-colonizado. Acima de tudo, foi a ideia de subserviência de um povo ao outro, sendo um inferior a outro, que, por isso, poderia impor-lhe a condição do negro como ser subjugado na história da escravização. Essa imposição, apesar de ser bastante orientada pela ideia de raça, que sim, ganhou viés científico, também foi orientada pelo senso de superioridade europeia como uma cultura privilegiada, “moralmente organizada”, pelo seu cristianismo e por outras características culturais que para si indicavam que serviriam de modelo e inspiração aos povos

colonizados. Nesse sentido, para entender raça é preciso adentrar no conceito de etnia, visto que, para Hall (2011, p. 62), etnia define-se pelas “características culturais – língua, religião, costumes, tradições, sentimento de ‘lugar’ – que são partilhados por um povo. [...]”. Assim, o racismo não deixa de ser um preconceito contra a etnia.

Esse conceito de etnia se imbrica com o conceito de racismo. Não é possível pensar em racismo como um preconceito que diz respeito apenas à cor da pele. Esse preconceito passará pelo ponto de vista cultural, ou seja, étnico, e sob outros pontos de vistas que formam o indivíduo. Guimarães (2002) assevera que o racismo é um ato de desrespeito àquele que é diferente, independentemente de ter como marco único a cor da pele. Na realidade brasileira, esse ainda é um dos pontos ainda considerados para se fazer a distinção econômica, educacional e cultural da população negra. Por isso, alguns teóricos definem que no Brasil o racismo é de natureza estrutural, isto quer dizer que, de acordo com Almeida (2018), “as visões que consideram o racismo um fenômeno estrutural/institucional, mais do que a *consciência*, o racismo como ideologia *molda o inconsciente*. Dessa forma, a ação dos indivíduos, ainda que conscientes, “se dá em uma moldura de sociabilidade dotada de constituição historicamente inconsciente” (ALMEIDA, 2018, p.50).

Para a escrita deste estudo, adota-se o conceito de raça, na perspectiva de Guimarães (2002):

[...] ‘raça’ é não apenas uma categoria política necessária para organizar a resistência ao racismo no Brasil, mas é também categoria analítica indispensável: a única que revela que as discriminações e desigualdades que a nação brasileira de ‘cor’ enseja são efetivamente raciais e não apenas de ‘classe’ (GUIMARÃES, 2002, p. 50).

Deste modo, sempre que se referir a raça, aqui, compreende-se como uma construção social, política e cultural que, no Brasil, não só relacionada à cor da pele, pois, no Brasil, determinou-se posições distintas assumidas pelos diferentes grupos sociais, classificando negros, geralmente, pessoas em situação desprivilegiada do acesso aos meios de produção.

Raça aqui é entendida não como vinculada ao biológico, a características fenotípicas e sim no que diz respeito a uma categoria político-cultural, que é mais adequada para o caso brasileiro, porque tem maior potencialidade para explicar a dominação cultural e política que se configurou principalmente nos 388 anos de escravidão e se perdura até os

dias hodiernos, pelas práticas discriminatórias à população negra presentes na sociedade em várias instâncias.

Essas práticas discriminatórias não podem ser vistas separadamente da visão colonialista que foi outorgada à população negra. O território dito conquistado, descoberto nos livros de história, fora, na verdade, dos povos africanos, destituído. E nesse processo de domínio do território, o controle de tudo que lhes era de seu pertencimento foi-lhes usurpado. Houve o controle dos seus corpos e de suas línguas e de outras manifestações. O acesso aos corpos negros, muitas vezes por meio de força brutal, reificante, era mascarado pela transição à civilidade; domesticar-se para civilizar. Os corpos passaram a ser controlados e apagados para se recompor à imagem e semelhança do seu conquistador, o europeu. O olhar do dominado passa a ser o olhar do dominador, sob o pretexto de civilizar, porque a reificação se torna tão intensa e em longo prazo, no Brasil, que o colonizado não vê mais a si mesmo.

Esta experiência não é um descobrimento do novo, mas simplesmente o reconhecimento de uma matéria ou potência onde o europeu começa a inventar sua própria imagem e semelhança. A América não é descoberta como algo que resiste distinta, como o Outro, mas como matéria onde é projetado o si-mesmo. Então não é o aparecimento do Outro, mas a projeção de si-mesmo. (DUSSEL, 1993; p. 35).

Com base nessa passagem de Dussel, vê-se que até hoje esse processo de racismo é instaurado sob a justificativa de levar ao negro aquilo que ele supostamente não possuía: civilidade, moralidade, educação, conhecimento, ou qualquer um atributo que destoasse da forma que o olhar colonizador tinha de enxergar esses mesmos atributos sob sua ótica eurocêntrica. Esse dualismo eu-outro foi estabelecido sob os modos da coloniedade, que se refere a um padrão de poder, advindo do colonialismo moderno, tendo como base o capitalismo em ascensão e da ideia de raça em voga.

Portanto, hoje a partir do desenvolvimento das abordagens históricas sobre o assunto, pode-se dizer que as discussões atuais tratam da decoloniedade, um processo para resistir e desconstruir a europeização impostas aos povos nativos, sendo também uma crítica direta à pós-modernidade e ao capitalismo. Esse pensamento é um movimento teórico, ético e político de resistência àquela lógica. Nele se quer “investigar as formas pelas quais as estruturas de poder continuam produzindo a colonialidade, e por outro, fomentar a mudança de uma atitude racista,

sexista [e/] ou aristocrática para uma atitude decolonial” ((MALDONADO-TORRES, 2008, p. 68).)

O pensamento decolonial busca assim superar um aparato cognitivo patriarcal, racista e eurocêntrico em prol das possibilidades que emergem dos povos, outrora ou ainda subjugados. À medida que se comenta sobre os textos lidos, percebe-se um caminho pelo qual se traça dentro desses textos para a superação das violências infligidas aos povos negros e ao povo colonizado.

As relações de poder também atingiram os estudos literários, bem como outras ciências. Isso foi mesmo um ressoar de modos variados, de processos de colonialidade interna no Brasil e alhures, segundo Cesarino (2017). Tenta-se hoje a transcendência das amarras desta, em busca de uma Antropologia menos influenciada por essas relações:

Importante notar como a progressiva incorporação dos grupos subalternos no corpo político nacional através de símbolos culturais – especialmente os afrodescendentes, mas também grupos indígenas e mesmo outros de caráter regional, como os gaúchos e cangaceiros –seguiu-se à submissão política, econômica e, em alguns casos, militar desses mesmos grupos. (CESARINO, 2017, p.92).

O exemplo citado acima pela autora é uma ilustração de como em muitos momentos não foi superada essa ideia dentro do território brasileiro. De modo mais evidente, há os esforços recentes no sentido de pensar sobre termos e práticas que remetam ainda a uma visão não-decolonial. É preciso pensar sobre as concepções de mistura e as relações entre os grupos subalternizados pela colonialidade interna brasileira fora da chave hegemônica (CESARINO, 2017).

2.3 Identidade

Retomando Munanga (2009), sobre a visão de superioridade que o mundo europeu desenvolveu diante do mundo negro, numa desfiguração completa da personalidade moral do negro e de suas aptidões intelectuais, este seria um ser inferior, menor. Diante disso, a negritude surgiu como resistência à violência do racismo e uma desconstrução dos conceitos colocados como verdades à sociedade sobre a figura do negro.

Para Césaire, a negritude é o simples reconhecimento do fato de ser negro, a aceitação de seu destino, de sua história, de sua cultura. Mais tarde, Césaire irá redefini-la em três palavras: identidade, fidelidade, solidariedade. A identidade consiste em assumir plenamente, com orgulho, a condição de negro, em dizer, cabeça erguida: sou negro. A palavra foi despojada de tudo o que carregou no passado, com desprezo, transformando este último numa fonte de orgulho para o negro. (MUNANGA, 2009, p.24).

Em outros termos, resistir, reconhecer e vivenciar a negritude, seria simplesmente para o indivíduo ou para um grupo assumir o fato do ser negro, dando a esta palavra uma acepção nova, não mais estereotipada e diminutiva, mas sim tendo a compreensão de seu valor, do seu peso histórico, e de tudo que lhe foi negado por séculos. Para Hall, “A identidade então costura (ou, para usar uma metáfora médica “satura”) o sujeito à estrutura. Estabiliza tanto os sujeitos quanto os mundos culturais que eles habitam, tornando ambos reciprocamente mais unificados e predizíveis” (HALL, 2011, p 12).

Com isso, é necessário saber que essas identidades ou essa identidade que tece o sujeito é passível de mudanças. É da característica humana a possibilidade de ter de atravessar várias personalidades ao longo da vida, de se moldar de inúmeras maneiras, de se apresentar sob trajes diferentes. Todo sujeito é histórico, ou seja, à medida que a sociedade vai mudando, o sujeito também muda. Nisto, está sempre em deslocamento. Segundo Hall (2011), há uma multiplicação dos sistemas de significação e representações que podem servir ao ser humano, e há uma multiplicidade de identidades, que podem o desconcertar pela possibilidade de se identificar. À medida que essas possibilidades de significação e representação cultural se multiplicam, o ser humano é confrontado por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis (HALL, 2011). Dessa maneira, a identidade é aberta e inacabada e está submetida às questões históricas e culturais. O indivíduo está, então, mudando e reformulando-se a todo tempo.

As identidades culturais têm uma origem, uma história. Como tudo o que é histórico, estão em constante transformação. Longe de ficarem para sempre amarradas a um passado essencial, estão sujeitas à constante inter-acção entre história, cultura e poder. Em vez de se basearem na mera recuperação de um passado à espera de ser descoberto e que, uma vez descoberto, garantiria para sempre a percepção que temos de nós mesmos, as identidades são os nomes que damos às diferentes maneiras de nos posicionarmos e de nos posicionarmos nas narrativas do passado (HALL, 2011, p. 18).

Alguns autores discutem a identidade em contextos mais específicos. Alguns, como os citados logo mais, concebem o racismo no sentido de ele ser um esbarrador do diálogo entre os diferentes grupos que compõem a sociedade brasileira, criando fronteiras simbólicas rígidas, bem como colocando binarismos identitários, ou seja, uma identidade do que é “ser negro” contraposta ao que é “ser branco”, sendo legado ao negro estereótipos negativos e ao outro o contrário disso. Dessa maneira, o racismo nega e mistifica a alteridade do povo negro, dando-lhe uma essência de inferioridade e maldade, causando-lhe “a marca do plural” (MEMMI, 1977, p.81).

Pensando nisso, em *O Averso da Pele*⁴, de Jeferson Tenório, o narrador, que conta a história de seu pai e de sua mãe, negros, explicita como seu pai tomara a identidade negra, com o reconhecimento de sua negritude, através dos discursos proferidos por um professor num cursinho, demonstrando como a educação se torna importante na vida dos indivíduos.

Mas, quando o professor Oliveira contou para sua turma sobre Malcolm X, quando vocês conversaram sobre Martin Luther King, quando pela primeira vez você ouviu a palavra “negritude”, o seu entendimento sobre a vida tomou outra dimensão, e você se deu conta de que ser negro era mais grave do que imaginava. Foi com o professor Oliveira que você descobriu que as raças não existiam. Numa única aula você aprendeu que a raça era uma mentira. Que a sua cor era uma invenção cruel e orquestrada pelos europeus. Descobriu que a escravidão negra foi sustentada por discursos racistas a partir do século XVIII. Ouviu o professor Oliveira falar sobre como tudo isso tinha começado. Anotou quando ele escreveu no quadro alguns nomes, como, por exemplo, o de Lineu, um botânico sueco que começou a dividir a humanidade em raças de acordo com a origem e a cor da pele: os europeus, os americanos, os asiáticos, os africanos e os malaio. Você anotou tudo porque estava estupefato. O conhecimento nunca o havia atingido daquela forma. Depois você anotou outro nome: Johann Blumenbach, um zoólogo alemão que seria o primeiro a atribuir cor à humanidade, e que, nos seus estudos, em meados do século XVIII, dividiu os seres humanos em brancos, vermelhos, amarelos, marrons e pretos. (TENÓRIO, 2020, p.32).

Nessa passagem, o reconhecimento da negritude muito se deu pelo contar dos fatos históricos, das personalidades negras que marcaram a história, como também com o choque

⁴ Apesar de estar propondo uma discussão sobre canções, portanto um gênero artístico muito específico, ilustra-se aqui a questão, que se apresenta com um gênero romanesco da literatura brasileira contemporânea – *O avesso da pele* de Jeferson Tenório. Nesse sentido, se quer também dizer que o problema pertinente à negritude, racismo e resistência é uma recorrência nos mais variados gêneros artísticos e literários.

em ouvir que a ciência por um período ratificou uma teoria de inferiorização do negro. A imagem do branco era modelo no sistema escravocrata.

No sistema escravocrata, essa capacidade da identidade se manifestar no indivíduo e se modificar diante das mudanças históricas e culturais ficou reprimida, devido à imposição da imagem do senhor de engenho às possíveis identidades que a pessoa negra poderia assumir. A pessoa negra teve sua liberdade totalmente cerceada, a ponto de que sua identidade ficara limitada pela imagem do senhor de escravos. Com a opressão e anulação da africanidade, pelos escravizadores, ocorreu uma morte simbólica.

Nela, o africano escravizado foi reificado, identificado pelo nome do seu proprietário e agora tratado como se fosse da nação daqueles que o traficaram. Além disso, o valor pelo qual era comercializado dizia muito mais sobre ele. Esse valor estava subordinado a sua idade, sexo, condições físicas e habilidades do negro. Sua identidade pessoal, assim, se não totalmente suprimida ou substituída, era severamente relativizada por outra gerada e imposta de fora.

CAPÍTULO 3: CANÇÃO E RESISTÊNCIA

3.1 A Literatura

Neste item, se faz a reflexão dos significados que se podem depreender sobre o gênero canção; consultam-se alguns teóricos que assinalam as similaridades entre este gênero e a literatura. Muitos também destacam a importância dele em sala de aula, considerando suas aproximações com a literatura, sua popularidade e o seu acesso à interdisciplinaridade.

A literatura, em linhas gerais, apresenta uma linguagem que foge da praticidade do dia a dia, geralmente invocando o campo simbólico que exige um pouco mais de esforço para apreender os sentidos do texto. Além disso, tira o leitor do lugar de sua zona de conforto, fazendo-o questionar, raciocinar sob novas perspectivas e pontos de vista novos. Lajolo (1989) explica detalhadamente abaixo a respeito da linguagem literária.

Participando da natureza última da linguagem – simbolizar e, simbolizando, afirmar a distância entre o mundo dos símbolos e dos seres simbolizados – a literatura leva ao extremo a ambiguidade da linguagem: ao mesmo tempo em que cola o homem às coisas, diminuindo o espaço entre o nome e o objeto nomeado, a literatura dá a medida do artificial e do provisório da relação. Sugere o arbitrário da significação, a fragilidade da aliança e, no limite, a irredutibilidade de cada ser. É, pois, esta linguagem instaurada de realidades e fundante de sentidos a linguagem de que se tece da literatura. (LAJOLO, 1989, p. 37).

Por intermédio dos usos contínuos dos “símbolos”, a literatura pode levar a linguagem até as suas mais amplas capacidades, e transitar pelo mundo real e pelo mundo ficcional. Nesse sentido a canção em sala de aula, pode ser um ótimo recurso para demonstrar ao aluno essa capacidade simbólica da linguagem e se habituar melhor a ela, recuperando os sentidos do texto. Na canção *Ismália*, canção inspirada num poema de Alphonsus de Guimaraens, Emicida traz a seguinte estrofe:

Olhei no espelho, Ícaro me encarou
 "Cuidado, não voa tão perto do sol
 Eles num guenta te ver livre, imagina te ver rei"
 O abutre quer te ver drogado pra dizer
 "Ó, num falei?"

No fim das conta é tudo Ismália, Ismália
 Ismália, Ismália

Ismália, Ismália
Quis tocar o céu, mas terminou no chão
Ter pele escura é ser Ismália, Ismália⁵

Nessa passagem, é necessário que o aluno saia do campo da linguagem denotativa, literal, para acessar à linguagem conotativa, figurada, a qual vai lhe proporcionar o entendimento do texto. Para isso, é preciso que compreenda as expressões “Ícaro me encarou. Cuidado, não voe tão perto do sol”, a qual pode significar “não busque avançar tanto”. Precisa compreender quem é o personagem Ícaro, da mitologia grega, que queimou suas asas ao se aproximar muito do sol, sendo agora comparado à pessoa negra, que, do mesmo modo, é impedida de sonhar e de querer alcançar voos altos. Na depreensão desta passagem, o aluno precisa já ter ouvido falar desse personagem e do poema Ismália, compreendendo que também esta quis chegar até a lua e por isso se jogou no mar, afogando-se. Veja o poema⁶:

Quando Ismália enlouqueceu,
Pôs-se na torre a sonhar...
Viu uma lua no céu,
Viu outra lua no mar.

No sonho em que se perdeu,
Banhrou-se toda em luar...
Queria subir ao céu,
Queria descer ao mar...

E, no desvario seu,
Na torre pôs-se a cantar...
Estava perto do céu,
Estava longe do mar...

E como um anjo pendeu
As asas para voar...
Queria a lua do céu,
Queria a lua do mar...

As asas que Deus lhe deu
Ruflaram de par em par...
Sua alma subiu ao céu,
Seu corpo desceu ao mar...

⁵ <https://www.vagalume.com.br/emicida/ismalia-part-larissa-luz-fernanda-montenegro.html>

⁶ GUIMARAENS, A. Melhores poemas de Alphonsus de Guimaraens / seleção de Alphonsus de Guimaraens Filho. 4 ed. São Paulo: Global, 2001.

Neste poema, observa-se que a personagem está imersa em ilusão, enlouquecida, vivendo a dualidade da existência, querendo ambos os universos (a lua e o mar), ou seja, o mundo material e o mundo espiritual. Esta é uma característica encontrada no Simbolismo; nesta escola literária se explorava a dualidade entre esses dois mundos. Entretanto, a personagem apesar de aspirar ambos os espaços, alcança isso após morte, já que seu corpo é legado ao espaço terreno e sua alma aos céus. Na canção de Emicida, a comparação de Ismália com o negro ocorre porque este não alcança espaços altos na sociedade, este não pode sonhar da mesma forma, visto que seu destino “é o mar”, as zonas baixas.

Nessa passagem da canção, o autor aciona exemplos desses lugares legados ao negro. Remete à figura do policial, ao Estado, que aguarda o erro do negro para confirmar que esse era mesmo seu destino, o lugar esperado que ele deve ocupar, atrás das grades. O Estado é o agente acostumado sempre com o negro ocupando espaços subalternos e responsável de levá-lo a esses destinos.

O autor, durante a canção, cita exemplos da opressão passada pelo negro, como o fato dos 80 tiros dados pela polícia civil, num carro onde estava uma família negra no Rio de Janeiro, em 2019: “80 tiros te lembram que existe pele alva e pele alvo”.

De modo geral, o texto vai dando pistas para que os sentidos sejam recuperados, e a linguagem figurativa da canção convida o leitor a esse desvendar de seus simbolismos. Lajolo, em outro momento afirma que: “A linguagem parece tornar-se literária quando seu uso instaura um universo, um espaço de interação de subjetividade (autor e leitor) que escapa ao imediatismo, à predictibilidade e ao estereótipo das situações e usos da linguagem que configuram a vida cotidiana.” (LAJOLO, 1989, p.38). Diferentemente dos textos instrutivos, como uma receita de bolo, no qual a palavra possui apenas um significado, o significado mais comum que é lhe atribuído, as palavras no texto literário procuram sair das formas habituais da expressão e surpreendem o aluno com as suas possibilidades significativas.

Nesse sentido, a canção em sala de aula, tem também a capacidade quase que inegável de questionar o poder e a ordem das instâncias sociais e daqueles que as compõem, e dos pensamentos que a sustentam. Esta característica da literatura tem sido colocada de lado, pois a literatura vem sendo, no âmbito escolar, esquecida como material significativo para a aprendizagem e formação do aluno. De acordo com Candido, a respeito do livro, vem uma ambivalência da sociedade a ele, gerando “condenações violentas quando ele veicula noções ou

oferece sugestões que a visão convencional gostaria de prescrever. No âmbito da instrução escolar, o livro chega a gerar conflitos, porque o seu efeito transcende as normas estabelecidas”. (CANDIDO, 1995, p. 178). Ou seja, o livro, a literatura tem um potencial gigantesco de transgredir, de pôr em xeque as instâncias sociais e seus mecanismos de poder.

Essa característica da literatura, vem, antes de tudo, da capacidade ampla da palavra por si só, que, quando organizada na forma de texto literário tem o seu poder ainda mais estendido. A palavra, dentro da escola, tem que ser vista de forma viva e em sua capacidade humanizadora.

A palavra é entendida, aqui, como palavra e ação; não é o termo que assinala arbitrariamente um pensamento que, por sua vez, discorre separado da existência. É significação produzida pela “práxis”, palavra cuja discursividade flui da historicidade – palavra viva e dinâmica, não categoria inerte, examine. Palavra que diz e transforma o mundo. A palavra viva é diálogo existencial. Expressa e elabora o mundo, em comunicação e colaboração. O diálogo autêntico – reconhecimento do outro e reconhecimento de si, no outro – é decisão e compromisso de colaborar na construção do mundo comum. Não há consciências vazias; por isto os homens não se humanizam, senão humanizando o mundo. (FREIRE, 1987, p.13).

Helder Pinheiro (2018) traz um estudo feito com a poesia em sala de aula numa escola de Uberaba, entre os anos de 1980 e 1985. O autor comenta que o trabalho com a poesia pode ser fecundo, visto que a palavra dentro da poesia está em seu grau mais aberto a possibilidades. Os alunos ficavam livres para escolher os poemas de seu agrado, para ler entre pares. Houve também a leitura e audição de canções e comparação destas com os poemas, tecendo assim, um trabalho bastante produtivo, que originou outras artes, como 200 metros de muro grafitado pelos próprios alunos. Juntamente com os alunos, o professor criou uma antologia poética que reunia os poemas prediletos dos alunos.

No trabalho de Pinheiro (2018), desenvolvido em muitos anos de sala de aula, percebeu-se quais eram os atributos que o professor deve ter para abordar o poema em sala de aula. Para ele, o professor deve ter uma intervenção afetiva com o poema. O professor deverá ser um leitor de poemas, um profissional que possua repertório qualificado que envolva autores, textos e singularidades da linguagem poética. Também, por meio de pesquisas, o professor pode desenvolver uma escolha de poemas que atenda aquilo que o aluno espera em relação às suas expectativas leitoras.

Noutras palavras, Pinheiro (2018) sugere que o ensino do texto poético tenha como horizonte as práticas leitoras dos alunos, não apenas aquelas veiculadas pelo texto verbal, mas

de textos como o cinema que é verbo-visual. Com a literatura, o uso da voz do professor é importante e a voz dos alunos também.

o poeta trabalha com a língua, isto é, com um sistema, fonológico e sintático, análogo em sua expressão semântica, ao sistema dos sons que a harmonia clássica oferece aos músicos; por outro lado ele compõe encarnando a língua na fala, graças a este material que os órgãos da fonação constituem, e convida ao leitor, como o músico ao executante, para operar a mesma conversão sobre o poema: a mediação do material é necessária para elevar a matéria a seu ser sensível, a realizar assim o objeto estético desejado pelo poeta. (DUFRENNE, 1969, p.12 apud PINHEIRO, 2018).

Vale a pena comentar a experiência do autor, do trabalho com o texto de cordel, o cordel *As proezas de João Grilo*, de João Ferreira de Lima e João Martins de Athayde. O texto teve uma recepção tão positiva que, durante a leitura, o riso tomou conta da sala de aula. Depois, o professor fez uma leitura do texto e tentou recriar o ritmo dos poetas populares. É evidente assim a intercessão entre a poesia e a música, e o cordel é um bom exemplo disso. Essa possibilidade de o cordel ser cantado vem de sua sonoridade. A poesia possui uma sonoridade que geralmente possibilita a sua transformação em canção. A rima é uma facilitadora disso. Inclusive, essa relação entre poesia e canto designa-se de melopoética⁷, área que se preocupa em pesquisar as relações e ligações entre as duas artes.

Na canção *Canto das três raças* (1976)⁸ de Clara Nunes, observa-se, além das rimas, paralelismo sintático entre os versos que são concluídos com verbos (*entoou, refugiou, adiantou*), posteriormente acompanhados por um complemento da ideia (no caso dos verbos *entoou e ecoou*, e não com *cantou, refugiou, adiantou*), mas que são acompanhados de um aparecimento de uma oração adverbial de lugar (*onde se refugiou*), ou outras possibilidades, como um complemento nominal (*pela luta dos inconfidentes*). Veja:

Um lamento triste
Sempre ecoou
Desde que o índio guerreiro
Foi pro cativoiro
E de lá cantou

⁷ a conjuntura e a organização representacional de um artefato artístico possuem em seu bojo algo de significação de outra arte, como na cultura grega antiga, onde a poesia e a música eram conexas e praticamente inseparáveis, já que a poesia era feita para ser cantada. Steven Paul Scher, para abarcar conjuntamente essas duas realidades artísticas, propõe a designação melopoética [melos, *canto*, mais *poética*]. (BORGES; PAZ, p. 97, 2013).

⁸ Retirado de <https://www.letas.mus.br/clara-nunes/83169/> Acesso em 12.11.2022.

Negro entoou
Um canto de revolta pelos ares
Do Quilombo dos Palmares
Onde se refugiou
Fora a luta dos inconfidentes
Pela quebra das correntes
Nada adiantou.

Além de sua organização fácil, tanto para ser cantada ou recitada, apresenta as formas de resistência dos povos originários do Brasil, que indicadas por esses verbos, agiu de maneira a ir de encontro à ideologia imposta pelos colonizadores. É interessante como cada palavra dentro da canção tem sua importância semântica, e nesta canção os verbos representam a resistência dos povos. Nesse sentido, o leitor que pode, muitas vezes, se ver distante das experiências vividas por esses povos, consegue, por meio da experiência literária, viver a alteridade.

Zilberman (2008) compreende a literatura como uma atividade que possui um grande potencial e se mostra como uma ferramenta bastante completa, tanto para a vida do indivíduo no sentido particular, como para sua inserção no meio social.

A leitura do texto literário constitui uma atividade sintetizadora, na medida em que permite ao indivíduo penetrar o âmbito da alteridade, sem perder de vista sua subjetividade e história. O leitor não esquece suas próprias dimensões, mas expande as fronteiras do conhecido, que absorve através da imaginação, mas decifra por meio do intelecto. Por isso, trata-se também de uma atividade bastante completa, raramente substituída por outra, mesmo as de ordem existencial. Essas têm seu sentido aumentado, quando contrapostas às vivências transmitidas pelo texto, de modo que o leitor tende a se enriquecer graças ao seu consumo. (ZILBERMAN, 2008, p. 23).

Ao adentrar no texto literário, o leitor é convidado a participar de experiências que outrora não viveria. É uma maneira de se expor às intempéries da existência sem se arriscar, sem se ferir, pois é sob a pele do personagem que vai vivenciar as aventuras necessárias para carregar como bagagem pela vida adiante. Mas, não só pela ficção que o leitor é convidado a se arriscar. A poesia também, em seu jogo com as palavras, o convida a uma disputa. Um chamamento para a descoberta de novos significados da língua, de novas maneiras de ver uma mesma questão, uma experiência.

Remete-se novamente à canção de Clara Nunes. Pode-se citar muitas outras, mas é interessante demonstrar em apenas uma canção os atributos literários, para que o professor

possa perceber as múltiplas possibilidades de trabalho com uma canção. Observe o trecho final da canção *Canto das três raças*:

E de guerra em paz
De paz em guerra
Todo o povo dessa terra
Quando pode cantar
Canta de dor
Ô, ô, ô, ô, ô, ô
Ô, ô, ô, ô, ô, ô
Ô, ô, ô, ô, ô, ô
E ecoa noite e dia
É ensurdecedor
Ai, mas que agonia
O canto do trabalhador.

Neste trecho, aquele paralelismo sintático mencionado não se repete. Mas, chama-se atenção à repetição da vogal fechada Ô. É instigante perceber que essa vogal, dentro da canção, apresenta uma carga de significado, visto que é o fonema que gera o som representante da dor dos povos citados. Representa também a resistência do povo, ou seja, a contraideologia, pois é uma contraposição a uma única história narrada. Em alguns momentos, o leitor pode pensar que é possível manifestar uma alegria com a possibilidade da libertação, já que a resistência presume uma esperança da mudança; e ainda, o leitor ao soar esse grito, pode experimentar esse grito que se confunde, no momento que entoa, dependendo de seu mergulho na canção, ao dos povos originários. Nisto, a canção permite que o ouvinte também utilize sua imaginação, com as imagens que são invocadas.

Tanto a imaginação do autor quando a do leitor precisam existir para que a obra de arte exista. É com o tecer da fantasia que a obra acontece, pelas suas proximidades com o mundo real, em função da busca pela verossimilhança. Na troca do leitor com o texto escrito, que é possível tecer os sentidos do texto. O texto literário não ganha significados por si só. De acordo com Roland Barthes (1977), o leitor tem a capacidade de ampliar o texto literário a partir da troca que estabelece com ele. O caminho estruturalista por anos encarregou à literatura toda a função de depreender os sentidos dos textos, numa visão muito estruturalista a respeito da obra literária. Roland Barthes também discute na palestra intitulada “Aula” (1977) a respeito da linguagem, que por si só possui a característica de ser impositiva e de subordinar o falante a ela.

A literatura pode ter um meio de libertação do indivíduo, por ser esta a forma com que a linguagem estará despida de certas amarras sociais, ou seja, a língua em sua composição cotidiana é fascista, mas em sua forma literária consegue “trapacear” essa composição: a literatura é “trapaça salutar, essa esquiva, esse logro magnífico que permite ouvir a língua fora do poder, no esplendor de uma revolução permanente da linguagem, eu a chamo, quanto a mim: literatura.” (BARTHES, 1977, p.16).

Neste subtópico, tentou-se promover intercessões entre a canção e suas características literárias, vendo-a como texto literário e um possível material para ser trabalhado em sala de aula. Se dá, no próximo subtópico, continuidade à discussão sobre a canção, mas atendo-se às especificidades desse gênero.

3.2 A Canção

Antes de discutir sobre a Canção, é necessário tratar da música, elemento essencial para o desenvolvimento das primeiras sociedades. Os registros mais antigos apontam a existência da música há seis mil anos, utilizada na tradição oral, passada de geração a geração, sendo este um elemento unificador dos povos e marcador cultural, diferenciando grupos. Como registro escrito, têm-se registros gregos de 600 a. C da música; a partir dos registros escritos foi possível observar posteriormente o surgimento de notas musicais, das partituras, além de funções sociais advindas com a música, como a de músico e compositor. (CANDÉ, 2001).

De acordo com os PCNs, “A música sempre esteve associada às tradições e às culturas de cada época. Atualmente, o desenvolvimento tecnológico aplicado às comunicações vem modificando consideravelmente as referências musicais das sociedades pela possibilidade de uma escuta simultânea de toda produção mundial” (BRASIL, 1997, p. 75), sendo assim nunca o ser humano deixou de ter acesso à música em seu processo de formação e constituição, e hoje, ainda mais, a música tem feito parte de sua vida por diversos meios. De acordo com outro documento pilar da educação, a BNCC, “a música é a expressão artística que se materializa por meio dos sons, que ganham forma, sentido e significado no âmbito tanto da sensibilidade subjetiva quanto das interações sociais, como resultado de saberes e valores diversos estabelecidos no domínio de cada cultura” (BNCC, 2018, p. 196).

No Brasil, a música sempre teve seu espaço, desde os povos originários. Destaca-se que foi

objeto de resistência para os negros que aqui aportaram. A música negra começou a ser mencionada dentro do que se conhece como Música Popular Brasileira, que assumia a função de defender a “cultura brasileira”, o que antes era conhecido como folclore. A sigla MPB “sintetizava a busca de uma nova canção que expressasse o Brasil como projeto de nação, idealizado por uma cultura política influenciada pela ideologia nacional-popular e pelo ciclo de desenvolvimento industrial, impulsionado a partir dos anos 50” (NAPOLITANO, 2002, p.1). Nesse período, as discussões sobre “raça” e racismo estavam ocorrendo bastante e havia uma considerável pressão sobre como incluir “o repertório negro” dentro do acervo do que era tido como conhecido e reconhecido socialmente no país.

Destarte, os debates em torno das relações raciais estavam em grande fervilhamento, e a miscigenação se caracterizava como marco de negritude, como se observam em canções de Clara Nunes, Martinho da Vila e Gilberto Gil, entre 1960 e 1970. A ancestralidade trazida pelo samba, marcava o apreço com a tradição, que também precisava adaptar a Música Popular Brasileira à cultura do consumo.

Nessas músicas, o resgate da africanidade teve a presença da mitologia dos orixás, do candomblé, com aquilo que se passava nos terreiros. Na verdade, as primeiras expressões musicais para o que hoje se conhece como Samba vieram dos terreiros de candomblé. E assim, esse universo dos terreiros está no que hoje se conhece como música popular. Na década de 1960, essas predominâncias ficam mais claras na música de alguns compositores e cantores como Martinho da Vila, Paulinho da Viola, Maria Bethânia, Elis Regina, Caetano Veloso, Gilberto Gil e Jorge Bem Jor.

Prandi (2005) afirma ter encontrado em pesquisa aproximadamente mil canções da Música Popular Brasileira com letras que fazem menção a elementos da cultura africana como orixás e entidades afro-brasileiras, ou ainda a rituais, sacerdotes e templos. Essas canções circulam no dia a dia das pessoas e podem ser objeto de estudo em sala de aula, visto que a escola precisa de momentos de prazer e entretenimento, e muitos alunos alegam que uma aula com música tende a ser atrativa, comparada a uma aula tradicional sem maiores atrativos estéticos. A música trabalha com os sentimentos e emoções do indivíduo e sua capacidade de simbólica enriquece o repertório do aluno. Na música, não há uma separação forte entre o estudo intelectual e o prazer estético; estes andam juntos. Assim, a música tem encantado alunos de todas as séries, proporcionando, quando bem utilizada, uma aula rica e prazerosa.

Se faz necessária uma discussão acerca da Canção. A canção une a linguagem verbal e linguagem não-verbal: ou seja, para que seu sentido total seja apreendido é preciso que haja uma conciliação entre essas duas linguagens. Nela, são levados em consideração a linguagem figurada, o ritmo, a métrica, a rima, a extensão do verso. Já no campo extralinguístico, a melodia e o ritmo atuam com significativa relevância para a construção do sentido. Não se pode separar, na análise e compreensão desse gênero, uma linguagem da outra, pois essas duas materialidades se harmonizam no propósito comunicativo do autor.

A canção tende a lançar mão de recursos semelhantes ao processo de criação poética, quais sejam, a métrica, o sentido figurado, a rima e, mais recentemente, com o advento do tropicalismo, os procedimentos concretistas, como no caso da canção “Bat macumba” de Caetano Veloso e Gilberto Gil, em que tenta projetar na canção o aspecto geométrico:

Bat macumba ieiê, bat macumba oba
 Bat macumba ieiê, bat macumba
 Bat macumba ieiê, bat macum
 Bat macumba ieiê, bat ma
 Bat macumba ieiê, bat
 Bat macumba ieiê
 Bat macumba
 Bat macum
 Bat ma
 Bat
 (COSTA, 2010, P. 123).

Sobre a composição desse gênero, Costa (2010) também afirma que

a canção é um gênero híbrido, de caráter intersemiótico, pois é resultado da conjugação de dois tipos de linguagens, a verbal e a musical (ritmo e melodia). Defendemos que tais dimensões têm de ser pensadas juntas, sob pena de confundir canção com outro gênero[...]. Assim, a canção exige tripla competência: a verbal, a musical e a lítero-musical, sendo esta última a capacidade de articular as duas linguagens. (COSTA, 2010, p. 118).

A autora Judite Botafogo traça, em seu livro *Música popular brasileira: espaço de leitura da poesia concreta* (2005), relações da música com a poesia, lembrando os momentos em que essas aproximações entre música e poesia se fizeram muito intensas, a exemplo do Tropicalismo e da Bossa Nova. Nele, afirma que ambas as artes possuem um fator comum, que é a base material para a realização das duas, a sonoridade.

Jean-Louis Cupers desenvolve outras reflexões enriquecedoras. Lembra que Música e Literatura têm em comum um material parcialmente semelhante ao som, representado visualmente na partitura musical e no texto expresso. Ao som em si e por si da música corresponde o som articulado da linguagem verbal. Há, de um lado, um discurso que também é som, isto é, entonação e ritmo. Do outro um material sonoro que se superpõe e se organiza em grupos animados pelo ritmo, mas percebidos de forma diversa, por meio da harmonia vertical e do contraponto horizontal. Daí a necessidade de precisar a noção de ritmo que se encontra nas duas artes. A literatura é ritmo, a música é ritmo. Mas o som da música é animado por um ritmo próprio, enquanto na literatura é também impregnado pelo sentido do discurso (OLIVEIRA, 2002:38 apud BOTAFOGO, p. 30).

Nessa imbricação de som com palavras, percebe-se que as linguagens verbal e não-verbal aparecem dando sentido ao texto como um todo. Tanto na música quanto no poema, elementos além do verbal entram em cena para a apreensão dos sentidos. Talvez esse seja um dos pontos que mais chamam a atenção do leitor; essa capacidade de a música evocar outros elementos que permitem depreender sentido, elementos esses que estão presentes no dia a dia, na fala cotidiana.

A autora continua elucidando a respeito da Música Popular Brasileira. Neste trabalho foi feita a escolha de duas canções da MPB para o projeto de intervenção. Segundo a autora, a MPB é uma produção bem presente, a qual tomou uma função de dar sentido às diferenças entre os brasileiros, para as misérias e riquezas do país (BOTAFOGO, 2005). Autores como Caetano Veloso, Gilberto Gil, Tom Zé, Torquato Neto, Edu Lobo, Dorival Caymmi, Milton Nascimento fizeram música e também tinham um pensamento construído sobre o país. Suas músicas têm caráter multidisciplinar que permitem ao professor explorar múltiplos aspectos do conhecimento e como se viu acima, muitas delas, remetem à cultura negra.

Esses textos que hoje ocupam os livros didáticos, os ocupam exatamente pelo reconhecimento de seu valor. Como escritora desta dissertação, é possível apontar algumas das canções que existem na coleção atual utilizada em sala aula. A coleção EJA Moderna, 1ª Edição São Paulo, 2013, do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD EJA 2014 a 2016), está permeada por canções da Música Popular Brasileira. A exemplo, cita-se a obra do sétimo ano na qual possui a canção “Muros e Grades” dos Engenheiros do Hawaii, “Travessia” de Milton Nascimento, “Epitáfio” dos Titãs. Nas obras do Oitavo e Nono ano tem-se as canções “Que país é este?” de Legião Urbana, “Brasil” de Cazuza, dentre outras.

Outro fator relevante é a qualidade literária dos textos da MPB. As letras das canções

são dignas da altura dos mais bem dotados nome do mundo das letras. A qualidade estética dos textos musicais, num estilo de composição que permeia a modalidade poética de linguagem realizada em seus vários estratos: sintático, fonético e imagético, é digna de ser notada. Especialmente, a esse espaço, julgamos que seria interessante e de algum modo contributivo, ser dado a conhecer aos novos jovens, em sala de aula, uma faceta do que entendemos como peculiaridade muito singular na obra desses compositores tropicalistas. (BOTAFOGO, 2005, p.39).

Indo no mesmo sentido que Botafogo, a autora Auristela Crisanto traça algumas das relações entre literatura e a música, ao analisar textos machadianos. A prosa também tem suas aproximações com a música, mas a poesia apresenta um campo mais favorável para a expressividade ao estimular a fantasia “pela disposição dos versos, esquema de pontuação, polifonia das imagens e pelo uso abundante de metáforas que acionam mais facilmente o potencial imagético do texto” (CUNHA, 2006, p.35).

A poesia como forma de transgressão da linguagem, acrescenta, no texto em prosa, quando presente, a transgressão de suas ordens. Isto é visto em textos de autores aclamados como Machado de Assis. Assim, a característica da musicalidade dentro da prosa é apenas uma capacidade que assinala uma resistência à unilinearidade estética que lhe é imposta à linguagem de autores como esse, conhecidos como mais transgressores, por utilizar recursos mais comuns da poesia, recursos que anteciparam escolas como a do Simbolismo.

3.3 A ideologia e contraideologia/resistência

Aqui, se discutirá o conceito de Ideologia que remete à Karl Marx até chegar a outros autores contemporâneos como Althusser e Chauí, por exemplo. Para Chauí (2008), as trocas sociais, ideias ou representações foram constituídas de modo a ocultar a realidade social. Esse ocultamento é então a ideologia. Essa seção trata desta concepção. Nisso, as condições de exploração e de dominação se travestem como condizentes ou dignas de continuar se perpetuando.

Marx (2013) foi um dos precursores do termo. Deu a ele uma acepção negativa quando começou a empregá-lo para discutir a divisão social de classes, entre classe trabalhadora e burguesia. O termo não perdeu tanto seu sentido, à medida que outros autores foram bebendo das teorias sociais, políticas e filosóficas de Marx. Essa palavra foi cunhada para designar uma falsa consciência da realidade social, política e econômica disseminada pela burguesia, aos

trabalhadores. Essa falsa consciência teve como objetivo perpetuar a dominação da classe burguesa sobre os trabalhadores por meio do falseamento da realidade. Ou seja, os ideólogos conseguem subverter a realidade sendo ela diferente do pensamento difundido. Como mecanismo da ideologia, a classe burguesa visou a alienação dos trabalhadores diante do que acontecia. Para Marx (2013), o fetichismo, isto é, deixar o trabalhador distante do que acontecia ao seu redor, ou seja, longe da realidade, se dava com a dissociação entre a mercadoria e a forma como ela foi produzida.

Segundo o raciocínio de Althusser (1985), os homens não percebem a ideologia em suas vidas e tendem muitas vezes a reproduzi-la, e não ir em direção a um embate dessa ideia ou representação que é. Isto tem vinculação da ideologia com o Estado. Chauí explica que este é o promovedor maior da ideologia, confirmando os postulados de Marx, do Estado como a base para a manutenção da ideologia. É, na verdade, levando em conta a natureza do Estado Moderno que se percebe as formas explícitas e implícitas da ideologia, de modo que um ponto de vista em particular apareça como universal para todas os grupos, enquanto “um poder que se representa a si mesmo como instância separada do social e, na qualidade do separado, proporciona à sociedade aquilo que lhe falta primordialmente (CHAUÍ, 2008, p. 30-31)”.

Essa separação social na qual o Estado é detentor de poder sugere uma considerável fragmentação entre as partes que compõem o todo social. Com isso, "a ideologia implica uma dupla relação: com o conhecimento de um lado, com a sociedade de outro" (ALTHUSSER, 1985, p. 18).

Nessa fragmentação proporcionada pela ideologia, o capitalismo surge no sentido sempre da geração do lucro, e isto é sustentado pelas instituições sociais que o perpetuam, como a escola e as mídias, ampliando mais ainda as desigualdades sociais e reafirmando com mais intensidade a ideologia preponderante. Para Bosi (1977), o papel mais saliente da ideologia é o de cristalizar essas divisões da sociedade, fazendo-as passar por naturais; depois, encobrir, pela escola e pela propaganda, o caráter opressivo das barreiras; ou ainda “não consegue ser empírica porque as leis do mercado e da burocracia desprezam a face do ser vivo singular. A ratio abstrata transformou o corpo e a cabeça de cada indivíduo em mão de obra sem nome nem rosto que pode ser substituída a qualquer hora” (BOSI, 1977, p. 168).

Essa teoria se torna importante dentro desta dissertação, pois o professor para fazer uso da proposta de intervenção sugerida precisa compreender a canção como arma

contraideológica. *Deus lhe pague*⁹ de Chico Buarque (1971), além de possibilitar uma gama de sentidos, representa a voz do trabalhador que para o sistema capitalista tem mínima importância. Veja:

Sentou pra descansar como se fosse um pássaro
E flutuou no ar como se fosse um príncipe
E se acabou no chão feito um pacote bêbado
Morreu na contramão atrapalhando o sábado.

O trabalhador, na realidade, quando não está disponível mais a servir, é descartado e esse descarte é confirmado também pela população em geral que, coadunando com o pensamento vigente, ignora sua presença, até no momento de sua morte. Nesse ínterim, a sociedade não parece ter mudado muito, isto porque a escola tem sido mais um componente e mantenedor do Estado. Sua função é assim perpetuar a ideologia da opressão.

É fato que a cultura reinante é a cultura da opressão (FREIRE, 1987), e a escola perpetua essa ideologia, essa cultura, quando preconiza a educação bancária. Entretanto, quando ela subverte as ideologias, desvia essa função que o Estado legou a ela, de mantenedora da ideologia, mantenedora do aparelho estatal. Pode-se dizer que está assumindo um caráter contraideológico. Chauí (2008) lembra da alienação do trabalho, que se dá por intermédio da ideologia, a qual deixa o trabalhador aquém do processo de produção. E mesmo que este trabalhador seja aquele que produz a escola, um espaço no qual ele deveria entender sobre sua dinâmica, já que é gerador dos produtos que compõem o ambiente escolar, esse é excluído não só do processo histórico da escola, mas também de direito ao acesso à educação, ao acesso a uma Educação de Jovens e Adultos de qualidade.

Assim, uma das funções da literatura em sala de aula é proporcionar ao aluno a capacidade de pensar além dos discursos que foram praticamente impostos a ele, desde as mais tenras idades. O aluno negro se acostuma a acreditar que a cor de sua pele não merece legitimidade, que sua religião de matriz africana também merece o mesmo tratamento, pelo fato de que o ambiente escolar é mais um dos ambientes sociais que irá atuar no sentido dessa deslegitimação. Durante toda a sua formação se habituou a ouvir as narrativas que corroboraram com o pensamento racista. Diante disso, o texto literário surge para pôr em dúvida essas

⁹ Disponível em <https://www.lettras.mus.br/chico-buarque/72896/> Acesso em 29. 08.2022.

narrativas perpetuadas durante sua formação, e, quem sabe, atuar como umas das poucas forças contrárias à ideologia.

Em seu âmago, a ideologia juntamente com o capitalismo, em grosso modo, tende a retirar a singularidade do indivíduo, do aluno em sala de aula, desumanizando-o, tornando mais um número. Recuperar o que restou das mazelas deixadas por esses discursos, por esse processo de desumanização, pode não ser tão fácil nem tão simples, quando se pensa que o aluno que chega à escola pública está marcado em vários sentidos pela segregação social.

Na canção de Chico Buarque citada há pouco, o autor expõe a ideologia, nas primeiras estrofes, escancarando o lugar legado ao trabalhador. Nos dois primeiros versos, vê-se o trabalhador numa espécie de ilusão, como se pelo menos nesse seu último dia, pudesse senti-lo como se fosse diferente, tirando-o do ciclo repetitivo de trabalho, mas posteriormente, nos dois próximos, a sua desimportância é confirmada.

Por esse pão pra comer
por esse chão pra dormir
A certidão pra nascer e a concessão pra sorrir
Por me deixar respirar, por me deixar existir
Deus lhe pague.

Nestes versos o tom melódico muda e o questionamento à ideologia é feito mais explicitamente, a partir da denúncia dos direitos que lhes foram negados e concluindo com a expressão popular *Deus lhe pague*, legando assim ao divino, ou melhor, ao acaso, o pagamento da dívida histórica.

Assim, a resistência começa a se concretizar dentro das canções, nos momentos que outras narrativas são contadas. A canção do Chico se refere aos trabalhadores em geral, independentemente de serem brancos ou pretos; fala-se da situação de opressão em geral, explicitando o que Marx trouxe. Assim, é importante dar possibilidades aos indivíduos de ouvir outras narrativas que não sejam apenas aquelas relatadas pelo sistema em voga. Relembrando, Adichie (2019):

Histórias importam. Muitas histórias importam. Histórias tem sido usadas para expropriar e tornar maligno, mas histórias podem também ser usadas para capacitar e humanizar. Histórias podem destruir a dignidade de um povo, mas histórias também podem reparar essa dignidade perdida (ADICHIE, 2019, p.59).

Considerando isto, é preciso expor aos alunos do Ensino de Jovens e Adultos essas narrativas novas, e, ao mesmo tempo, antigas, para que percebam e discutam as formas de se fazer resistência dentro da literatura.

3.4 Resistência

Abaixo, contextualiza-se a discussão sobre resistência com Bosi que já foi citado nesta dissertação. O autor rememora a prosa de Cruz e Sousa, um dos autores importantes na construção da resistência negra no Brasil e na formação do corpus literatura negra no país. Ele assinalou a resistência pela literatura, diante da pseudociência da época, e de outras limitações impostas ao autor referentes ao contexto no qual se encontrava.

Cruz e Sousa, enquanto descendente de escravos africanos, reagiu dramaticamente à opressão dos prejuízos pseudocientíficos. Mas essa reação pessoal carecia de uma argumentação cerrada e discursiva e se situava à margem da cultura objetiva do tempo. De todo modo, apesar da sua impotência, o poeta encontrou formas verbais que exprimissem a sua reação existencial e a comunicassem alcançando produzir uma linguagem poeticamente contra ideológica. A rebeldia era um sentimento forte, porém difuso, em busca de imagens que lhe dessem concretude, plasticidade, sonoridade. (...) Quando se lê a prosa do Emparedado, percebe-se que, refutando embora com veemência a ideologia embutida nas doutrinas do tempo, Cruz e Sousa estava como que envisgado em alguns dos seus pseudoconceitos. Daí vem uma das matrizes do seu imaginário, que recolhe e potência as figuras da determinação mais opressiva com seu pesado lastro naturalista: a África como terra do instinto, da luxúria, da cega inconsciência. A essa matriz contrapõe-se outra, ideal, que produz as figuras da mais livre e sublimada individuação escavadas nas minas hugoana e simbolista. Atente-se à dupla fonte do seu imaginário. A poesia do corpo é africana e assume dramaticamente os estereótipos que pesavam sobre o negro. A poesia da alma não tem outra pátria além dos espaços siderais onde tudo se espiritualiza. O Emparedado é, dilaceradamente, o corpo que vive sob o império da carne, do sangue, da raça, e entre os muros de uma sociedade que é pura réplica da selva darwiniana (...) (BOSI, 2002, 243).

A tomada de consciência das diferenças, provenientes das particularidades históricas, culturais, religiosas, sociais e regionais do indivíduo, numa compreensão do sujeito como sujeito histórico e cultural, e não como sujeitos biológicos ou raciais, é que pode ser resistência. Alguns movimentos de resistência marcaram a história. Abaixo elencam-se quatro.

A Revolta da Chibata, movimento liderado por um negro, que se opôs ao modo como eram tratados os marujos da marinha brasileira, no início do século XX; a Frente Negra Brasileira, uma forma de organização política que surge a partir da ação de militantes negros paulistas pós-abolição, com intenções de se tornar uma articulação nacional; o Teatro Experimental do Negro - TEN - cujo projeto pedagógico destacava a educação como forma de garantir a cidadania para o povo negro e que tinha a arte e o teatro como instrumentos de expressão cultural e política; o Movimento das Mulheres Negras que destaca a articulação entre raça e gênero dentro das relações étnico-raciais na sociedade brasileira de um modo geral e dentro dos movimentos sociais em específico (MUNANGA; GOMES, 2006, p.108).

É na história, pelo decorrer da história, que a resistência negra pôde ser lembrada e vista como movimentos de luta. No que se refere às ações de enfrentamento uma das mais comuns foram a formação de quilombos. A obra *Histórias de Quilombolas* (GOMES, 1995) discute e apresenta a evolução da historiografia brasileira sobre o tema dos quilombos (GOMES, 2006). Nela, passou-se a desconstruir a generalização de que a resistência e rebeldia escravas eram exclusivas às fugas, insurreições e formação de quilombos, mas outras formas de resistência foram possíveis notar ao longo da escravidão.

Um grande exemplo de quilombo no Brasil foi Palmares que esteve vivo durante quase cem anos, mantendo a cultura dos diversos povos que ali viviam, trazidos dos navios negreiros. Teve como líder Zumbi dos Palmares e Dandara dos Palmares. Zumbi e Dandara, conjuntamente com os demais habitantes dos palmares, lutaram contra os bandeirantes para que o Quilombo reexistisse; este processo de luta e resistência é um processo de negação da opressão e da afirmação da vida. É necessário considerar que Palmares é anterior à teoria da negritude como se conhece hoje; a luta de Zumbi e Dandara se dava pela sobrevivência, pela vida, e logo se tornando referência histórica de resistência.

A formação do Candomblé no Brasil é um forte exemplo de resistir ao genocídio negro. Em outras palavras, a religiosidade, apesar dessa religiosidade ter sido suprimida também, foi uma das formas de resistir à escravidão; foi uma forma de superar as violências sofridas, inclusive a simbólica. Já que não podia se defender materialmente contra um regime, onde todos os direitos pertenciam aos brancos, refugiou-se, pois, nos valores místicos. Nesse processo, as representações de sua religiosidade, teve mudanças de significado à medida que o contexto impusera ao negro a experiência de subalternidade e modos de driblar isso (BASTIDE, 1989).

É necessário entender que a resistência não diz respeito apenas a movimentos que ganharam maiores proporções. A resistência se consolida em muitas formas de manifestação cultural passada e atual, a exemplo das duas canções que serão analisadas aqui neste trabalho.

Nesse sentido, a resistência, muitas vezes, diante dos conceitos forjados para legitimar o racismo, foi existindo e se perfazendo antes das pessoas entender a resistência como tal.

A resistência já existia como algo intrínseco da manifestação artística e literária. Segundo Bosi, no campo da literatura, a poesia teve que se constituir como resistência, como forma de driblar os discursos difundidos usualmente, num canto oposto à língua convencional. Isso se deu desde as tentativas de autores do Romantismo mencionados, ou desde muito antes. Aqui, esse “urro primitivo”, a negritude, no caso, é observada nas canções, e nos estilos musicais símbolos da resistência daqueles que muito têm a dizer sobre suas dores impostas e seus direitos negados desde o momento que o colonizador pisou em “nossas” terras.

A resistência também cresceu junto com a "má positividade" do sistema. A partir de Leopardi, de Holderlin, de Poe, de Baudelaire, só se tem aguçado a consciência da contradição. A poesia há muito não consegue integrar-se, feliz, nos discursos correntes da sociedade. Daí vêm as saídas difíceis: o símbolo fechado, o canto oposto à língua da tribo, antes brado ou sussurro que discurso' pleno, a palavra-esgar, a autodesarticulação, o silêncio. O canto deve ser "um grito de alarme", era a exigência de Schonberg. E os expressionistas alemães queriam ouvir no fundo do poema o "urro primitivo", *Urschrei!* (BOSI, 1977, p.142).

Essa “má positividade” do sistema diz respeito ao lado opressivo do sistema capitalista, que difunde as ideias da burguesia e que deixa lacunas para que o escritor o questione. A poesia, a literatura, por ser de todo questionadora, consegue sobreviver dentro do sistema capitalista, mas sobrevive a ele por meio da crítica ao discurso convencional; as canções, em estilos diferentes, oriundos das favelas e das periferias, como o Jazz, que prosperou nos EUA, em Nova Orleans.

A negritude, pôs, por assim por dizer, seu selo com a repercussão de diferentes ritmos em diferentes épocas. Relembrando Chico César, em “Mama África”, o autor não deixa de lembrar a influência da mãe África na vida de seus filhos, na história musical de outros países que receberam por muitos anos os negros: “Quando Mama sai de casa/ Seus filhos se olodumzam/ Rola o maior jazz/ Mama tem calo nos pés/ Mama precisa de paz”. São nesses estilos diversos (Jazz, Funk, Samba, Olodum, Hip hop, Rap, entre outros) que é possível dizer que a marronagem testemunhou o predomínio da influência da mãe África na vida de seus descendentes. Para Depestre (1980), a resistência se deu através desse processo, de “marronagem cultural”, como gênese da negritude, pela qual esta conseguiu se manifestar, mesmo a duras penas.

Como os escravos originários da África e seus descendentes crioulos americanos reagiram à opressão social e racial que despersonalizou suas vidas? O que fizeram para reestruturar, em terras estrangeiras, os componentes desarticulados de sua identidade histórica? Na medida do possível, eles marronizaram os horríveis mecanismos desculturalizantes ou assimilacionistas da colonização. A história sociocultural das massas submissas do hemisfério ocidental é globalmente a história da marronagem ideológica que lhes permitiu, não reinterpretar a Europa da espada, da cruz e do chicote, através de não se sabe qual imutável "mentalidade africana", mas, dar prova de uma criatividade heroica, para reelaborar novos modos de sentir, de pensar e de agir. (DEPESTRE, 1980, p. 12).

Portanto, a marronagem é uma forma de resistência, de contraideologia, dos povos colonizados, diante do genocídio provocado em suas terras. Uma ressignificação diante do processo de escravidão, onde a criatividade, mesmo tolhida, não foi impedida de fluir e de se materializar em múltiplas expressões artísticas. Para o autor, na verdade, a marronagem é entendida como prática político-social, uma operação de autodefesa coletiva, uma maneira que o cognitivo humano nesse contexto encontrou para driblar a escravidão e a opressão.

é tempo de formar novos quilombos
em qualquer lugar que estejamos
e que venham os dias futuros, salve 2020,
a mística quilombola persiste afirmando:
“a liberdade é uma luta constante”¹⁰.

Conclui-se aqui esse tópico, então, lembrando Evaristo (2020), ao dar as boas novas para o corrente ano, que é “Tempo de nos aquilombar”. Ou seja, é o momento de se apropriar da luta e saber que, mesmo diante de toda e qualquer opressão, é possível expressar e deixar registradas as vozes negras.

¹⁰ EVARISTO, Conceição. Tempo de nos aquilombar: É tempo de formar novos quilombos, em qualquer lugar que estejamos, e que venham os dias futuros, salve 2021, a mística quilombola persiste afirmando: “a liberdade é uma luta constante” Disponível em <https://www.xapuri.info/cultura/tempo-de-nos-aquilombar/>. Acesso em 12/05/2023.

CAPÍTULO 4: A LITERATURA NEGRA E O ENSINO DE LITERATURA NEGRA NO BRASIL

4. 1 A literatura negra

Este capítulo se debruça na ligação entre a literatura, literatura negra e o ensino destas escolas públicas; como tem ocorrido esse ensino nas escolas, e os encontros e desencontros desse ensino na EJA. Para dar início à discussão, retoma-se a história. A literatura propriamente dita, que começou a ser produzida no Brasil, proclamava a pretensa selvageria inata do negro.

Do ímpeto autobiográfico à oratória, ao poema, ao drama, à ficção, o negro sempre falou. E o fez majoritariamente nas línguas dos colonizadores, que aprendeu e, até, rasurou, para emprestar a elas entonações, ritmos, sentidos e, mesmo, vocábulos novos. Dessas falas, por vezes isoladas, à constituição de uma literatura, muitos foram os caminhos e muitas as pedras. Tal processo incluiu a paulatina aquisição do letramento, da escritura, e da cidadania, com o fim da escravização (DUARTE, 2011, p.15).

É possível dizer que esta foi uma das expressões da negritude, o fazer poético. Uma das reações, uma legítima defesa, a negritude não deixa de ser uma resposta à discriminação racial, às agressões brancas de ter negado aos negros o acesso por muitos anos à modalidade escrita. Esta expressão nasceria em qualquer país, onde começasse a haver a presença de intelectuais negros, como também nas Américas ou na própria África, de acordo com Munanga (2009).

Assis Duarte (2011) afirma que, em 1923, o *New Black Movement* também conhecido como Harlem Renaissance, nos EUA, foi um evento importantíssimo para a construção dos percursos da literatura afro-brasileira. Os versos de Hughes (1923) (“A noite é bela,/como as faces do meu povo./As estrelas são belas,/como os olhos do meu povo./Belo, também, é o sol,/belas também são as almas do meu povo”) recuperam “a milenar tradição dos griots africanos: a figuração do poeta como porta-voz, conhecedor das relações entre saber e poder, que fala por si e por sua comunidade” (DUARTE, 2011, p.15).

Poesias como essa, similarmente marcantes quanto “os sapos” de Manuel Bandeira, na Semana de Arte Moderna no Brasil, vieram para registrar um novo período, uma nova maneira de se conceber literatura. Os versos de Hughes são, na verdade, um grande louvor às raízes

negras, e uma antecipação do *black is beautiful* dos anos de 1960. Essa foi uma tendência então mundial, do povo negro que passou a falar para o seu próprio povo.

Na Semana de 22, autores como Carlos Drummond e Jorge de Lima compuseram alguns poemas que se encaixam no que se entende aqui como negritude, mas muitos outros poetas, como, por exemplo, o pernambucano Solano Trindade, escritor, poeta, teatrólogo e ator, que foi ativista do movimento negro brasileiro, cuja vasta obra se fundamentava na experiência do povo, não tiveram o devido reconhecimento nos manuais de história e no ensino de literatura que se teve/tem nas escolas.

Não muito distante desse raciocínio, pensa-se que as literaturas negras atuais formulam histórias destoantes das literaturas nacionais convencionais, algo não muito difícil de entender e de conceber, visto que as narrativas históricas dos negros brasileiros foram apagadas, processo visível de branqueamento do povo brasileiro e de sua história. Ainda segundo o autor,

a omissão da maioria desses autores é comum nas obras de crítica e historiografia literárias, responsáveis pela institucionalização do cânone. Uma consulta, pequena que seja, revela a ausência de nomes como os dos citados Luiz Gama ou Solano Trindade na maioria dos manuais de história da literatura brasileira. (...) Num país onde mais da metade da população é descendente de africanos, e que fala uma língua distinta da matriz portuguesa devido, sobretudo, às inúmeras contribuições trazidas dos idiomas africanos, a literatura proveniente desse segmento da população passa quase sempre por algo restrito à oralidade, por artisticamente inexpressivo e até por inexistente. (DUARTE, 2011, p. 20).

O autor expõe um visível apagamento da descendência dos autores negros brasileiros mais famosos, ou seja, mais um dos apagamentos da descendência da maior parte dos brasileiros; caso não se enquadrassem dentro do estereótipo branco, de algum modo, historicamente, se fez crer que tais escritores tinham origem branca, porque só assim seu valor literário poderia ser mantido. Outros chegaram a ser verdadeiramente esquecidos, principalmente quando se pensa em escritoras negras.

Logo, é preciso remontar às raízes da negritude, aos diversos caminhos que nos levam a essas raízes, às suas garantias na sociedade colonial a fim de mostrar que, durante o período de sua existência, ela teria sido, na literatura e na arte, o equivalente moderno da marronagem cultural, movimento com que as massas de escravos e seus descendentes opuseram ao esforço de desculturização e de assimilação do Ocidente colonial. (DEPESTRE, 1980, p. 12).

Houve um consenso unânime de que a literatura brasileira não carregaria nomes de

afrobrasileiros, principalmente de mulheres. Isso se percebe ao analisar livros de história destinado às escolas. Entretanto, mesmo com tantas forças voltadas ao apagamento do negro e de sua cultura, a poesia de resistência continua ainda a ser produzida; pelo fato de ela não ser reconhecida, não significava sua não existência e de seu consumo.

Autoras de prosa também não tiveram seu reconhecimento dentro das escolas ao longo dos anos, como Maria Firmina dos Reis e Carolina Maria de Jesus, mas, nas últimas décadas, com as discussões antirracistas, escritoras como estas estão sendo contempladas nas obras destinadas às escolas aos alunos do Ensino Fundamental II. *Quarto de Despejo* (2013) de Carolina Maria de Jesus foi contemplada em 2013 no PNBE. Símbolo de resistência e do contradiscurso, essa obra não poderia passar despercebida aos olhos da escritora desta dissertação para a reflexão neste trabalho.

Quarto de Despejo é atravessada por discursos dos mais diversos, como a narração de eventos comuns de uma mulher, de uma mulher negra, catadora de lixo. Como não poderia deixar de ser, um retrato da desigualdade social e das mazelas deixadas pela escravidão no Brasil ao povo negro. “O Brasil precisa ser dirigido por uma pessoa que já passou fome. A fome também é professora” (JESUS, 2013, p.29). Todavia, é um louvor às raízes africanas, material de identidade e resistência (“quando puis a comida o João sorriu. Comeram e não aludiram a cor negra do feijão. Porque negra é a nossa vida. Negro é tudo que nos rodeia”) (JESUS, 2013, p.43). Em sala de aula, essa obra pode se tornar bastante significativa, dependendo da maneira como o professor media o texto.

Discutindo ainda sobre o espaço dos autores negros no Brasil ao longo do tempo, de acordo com Zilá Bernd (1988), os encabeçadores de uma literatura negra, os que moveram suas forças visivelmente para a figura do negro e para as questões que o atravessavam foram Domingos Calda Barbosa, Luís Gama, Lima Barreto, Lino Guedes e Solano Trindade. Apresenta-se abaixo um poema de Solano Trindade, com base no qual se pensará acerca da resistência.

Sou negro
meus avós foram queimados
pelo sol da África
minh'alma recebeu o batismo dos tambores
atabaques, gongôs e agogôs

Contaram-me que meus avós
 vieram de Loanda
 como mercadoria de baixo preço
 plantaram cana pro senhor de engenho novo
 e fundaram o primeiro Maracatu

Depois meu avô brigou como um danado
 nas terras de Zumbi
 Era valente como quê
 Na capoeira ou na faca
 escreveu não leu
 o pau comeu
 Não foi um pai João
 humilde e manso
 Mesmo vovó
 não foi de brincadeira
 Na guerra dos Malês
 ela se destacou

Na minh`alma ficou
 o samba
 o batuque
 o bamboleio
 e o desejo de libertação¹¹

Neste poema o eu-lírico faz um resgate de sua história. Essa história coaduna com a afirmação que abre o poema, pois essa afirmação de sua identidade se delineia com o contar de sua história, com o resgate das lembranças da resistência escrava e da memória coletiva, assim como com a menção de elementos de sua cultura. Vale ressaltar que essas reminiscências são trazidas tanto para afirmar sua identidade como também uma louvação a essas origens que ficaram fadadas ao esquecimento no processo de escravidão. Essas duas formas de trazer sua negritude é também resistência negra coletiva.

Além de Solano Trindade, Domingos Calda Barbosa, Luís Gama, Lima Barreto, Lino Guedes, outros autores também devem ser considerados, embora houvesse um engajamento não tão perceptível com a causa, ou uma compreensão mais superficial sobre a negritude, seus aparecimentos foram modestos, originando incertezas. Foram eles: Castro Alves, Cruz e Sousa e Machado de Assis. Para Bernd (1988), esses autores foram criadores de uma literatura que tiveram predominância dos pontos de vistas da sociedade vigente da época. Foi

uma literatura cujos valores fundadores repousam sobre a república com contratos de fala e de escrituras ditados pelo mundo branco e sobre a busca de uma nova expressão

¹¹ TRINDADE, Solano. **Cantares do meu povo**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

dentro do contexto literário brasileiro [...] surge como uma tentativa de preencher vazios pela perda gradativa de identidade determinada pelo longo período em que a “cultura negra” foi considerada fora da lei, durante o qual a tentativa de assimilar a sua cultura dominante foi o ideal de grande maioria dos negros brasileiros (BERND, 1988, p. 22).

Essas poesias de resistência vão desenhar os primeiros traços da negritude na literatura brasileira. Na realidade, a literatura propriamente dita, que começou a ser produzida no Brasil, não deu espaço às vozes negras, ou seja, foi reprodutora dos padrões e perfis brancos. Entretanto, isso não significa que essas vozes não existiam. A resistência e a formação da identidade negra começaram a surgir na literatura, à medida que o negro ia se alfabetizando e dominando o código linguístico escrito para assim registrar a sua luta, não apenas por meio da poesia de cunho oral, mas também na escrita, modalidade mais valorizada.

Os versos e enredos dos precursores explicitam o lento processo de superação da condição desumana a que estavam submetidos justamente pelos povos que proclamavam sua pretensa selvageria inata. Do ímpeto autobiográfico à oratória, ao poema, ao drama, à ficção, o negro sempre falou. E o fez majoritariamente nas línguas dos colonizadores, que aprendeu e, até, rasurou, para emprestar a elas entonações, ritmos, sentidos e, mesmo, vocábulos novos. Dessas falas, por vezes isoladas, à constituição de uma literatura, muitos foram os caminhos e muitas as pedras. Tal processo incluiu a paulatina aquisição do letramento, da escritura, e da cidadania, com o fim da escravização (DUARTE, 2011, p.15).

Entretanto, enquanto muitos negros não conseguiam ascensão social e acesso à escrita, tiveram por muito tempo sua fala esquecida. Mas pode-se dizer que a resistência sempre estava acontecendo no canto nas senzalas, no dançar sigiloso aos seus deuses. Várias violências simbólicas ocorreram com os negros no decorrer dos anos. Por muito tempo, a fala do povo negro foi interrompida. Desta forma, cantoras negras entoam suas vozes, representando as falas que não puderam ser proferidas. Na canção *O que se cala*, o seu lugar de fala, o lugar de fala do seu povo é reivindicado.

É possível compreender a violência simbólica como “uma violência que se exerce com a cumplicidade tácita daqueles que a sofrem e, frequentemente, daqueles que a exercem na medida em que uns e outros são inconscientes de a exercer ou a sofrer” (BOURDIEU, 1997: 16). O autor também expõe: “O que denomino de violência simbólica ou dominação simbólica, ou seja, são formas de coerção que se baseiam em acordos não conscientes entre as estruturas

objetivas e as estruturas mentais” (BOURDIEU, 2014: 239). Nesse sentido, essa violência pode ser compreendida de maneira que os negros se tornaram “acostumados” com certos tipos de atitudes e comportamentos violentos, que tanto infligiram a outros, quanto se “submeteram” a certas atitudes mais inconscientes, pois culturalmente foi convencionado.

Na canção¹² de Elza Soares (2018), tem-se os seguintes versos: *Mil nações/ Moldaram minha cara. Minha voz/ Uso pra dizer o que se cala/ Ser feliz no vão, no triste, é força que me embala/ O meu país/ É meu lugar de fala*. Nestes versos, o eu-lírico exige esse espaço, exige e se coloca já dentro do seu lugar de fala, que se sabe que lhe é negado (*uso para dizer o que se cala*). Nesse ínterim, sabe-se que o eu-lírico conhece a violência simbólica que o silencia todo dia, que silencia também seu povo que o constituiu. Ele fala por si, mas também fala por seu povo, as mil nações que moldaram sua cara. Por intermédio de perguntas, apresenta-se mais à frente as atitudes de seu algoz:

Pra que separar?
Pra que desunir?
Por que só gritar?
Por que nunca ouvir?
Pra que enganar?
Pra que reprimir?
Por que humilhar?
E tanto mentir?
Pra que negar
Que o ódio é que te abala?

Dentro dessa exposição das violências cometidas contra os negros, o eu-lírico traz, principalmente com verbos, as ações que violentam a população negra. E as perguntas, sugerem uma busca por respostas, mas intentam, muito mais, denunciar essas violências. Estas, foram voltadas tanto ao homem negro, como às mulheres negras, sendo mais intensas ao gênero feminino. Nisto, pode-se mencionar Spivak (2010), que “se no contexto da produção colonial, o sujeito subalterno não tem história e não pode falar, o sujeito subalterno feminino está ainda mais profundamente na obscuridade” (SPINAVAK, 2010, p. 85).

Nesse sentido, esse mesmo autor diz que a causa desse silenciamento dos povos de Terceiro Mundo advém da uma forma ocidental de analisar o Terceiro Mundo, de modo que a produção intelectual tida desde sempre no Ocidente está à mercê do capital que norteia todas as

¹² Disponível em <https://www.lettras.mus.br/elza-soares/o-que-se-cala/> Acesso em 17.12.2022.

decisões do mundo ocidental. Nota-se que tanto a literatura negra quanto a palavra da pessoa negra foram por muito tempo postas de lado, não sendo consideradas pela academia dignas de fazer parte do corpus de estudo. Entretanto, mais recentemente esse cenário tem se modificado.

Na produção de conhecimento, o Outro se refere aos países colonizados e nesse sentido uma narrativa da realidade é tomada como uma narrativa. Chegou assim a hora de dar voz às falas dos negros, dentro desta dissertação, pelas canções de resistência.

4. 2 Ensino de literatura negra

Hoje, assegurado se está pela lei o ensino da temática negra nas escolas. A Lei mais atual é a Lei de Nº 11.645¹³, de 10 de março de 2008, que alterou a Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, igualmente modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Esta última, trata da necessidade do estudo da cultura e história africanas¹⁴, que foi por muitos anos colocadas à margem nos currículos escolares. Em seu art. 26, sublinha que deve ser ministrado “o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil” (BRASIL, 2003). Nisto, a literatura será um dos pilares para que esse currículo possa ser posto em prática.

Zila Bernd (1988) afirma que a literatura negra surge com a tentativa de preencher esses vazios criados pela perda de identidade que o negro sofreu e afirma que é preciso compreender o conceito de literatura negra não ligado à cor da pele do autor ou à temática em circulação, mas sim na evidência textual de um eu enunciador que se quer negro, que se coloca como negro.

¹³ Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm

¹⁴ Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm Com a Lei 11.645, veio a obrigatoriedade de as escolas terem em seus currículos o ensino da cultura afrodescendente e indígena.

Destarte, esses primeiros passos percorridos pelos autores que desenvolveram as primeiras linhas de um possível enunciador negro abriram os caminhos para as outras artes que se têm hoje e material musical com tom de resistência ou protesto.

Nesse sentido, as narrativas negras como o “Diário de retorno ao país natal”, de Césaire, (1939), feito em versos, vão se constituindo numa rede de diálogos, na qual a escrita do coletivo se efetua pela escrita do nós, conceito criado e trabalhado por Conceição Evaristo (2009). É costurando as suas próprias experiências literariamente e/ou as experiências de seu povo, que o homem negro e a mulher negra vão apagando as lacunas formadas dentro de si, deixadas socialmente, pelas mazelas da colonização e da escravidão e dando novos significados às suas vivências.

A autora, geralmente a mulher negra, reflete a posição de submissão do negro, por meio de uma escrita não mais utilitária, voltada às anotações de receitas culinárias ou de listas de compras, para atender às sinhás, mas sim, produz uma escrita de sua autoria, de sua propriedade, colocando-se como alguém que escreve literatura e produz arte. Essa voz não ficará mais presa, nem será serviçal:

A voz de minha mãe
ecoou baixinho revolta
no fundo das cozinhas alheias
debaixo das trouxas¹⁵

Agora, na escrita da mulher negra é possível (re)contar essa história a partir da sua vivência; torna-se um sujeito atuante e não mais um objeto de serventia às famílias brancas que dominaram e dominam, sendo as classes mais abastadas. Essa mulher negra agora vai falar até onde puder, até onde sua voz poder ressoar, firmando a resistência.

Eu quero cantar até o fim
Me deixem cantar até o fim
Até o fim eu vou cantar
Eu vou cantar até o fim¹⁶

Com o cenário da festa de Carnaval, o Eu-lírico dessa Canção chega à catarse, colocando para fora todas suas dores nesse período de festa do ano. E dentro dessa festa, ela

¹⁵ 50 poemas de revolta — 1a ed. — São Paulo: Companhia das Letras, 2017, p.17.

¹⁶ Disponível em <https://www.lettras.mus.br/elza-soares/mulher-do-fim-do-mundo/> Acesso em 01.02.2023.

assinala que cantará até o final, sobrevivendo a todas as intempéries da vida e demarcando sua resistência. Essa canção representa bastante a vida da autora, visto que passou por situações muito desafiadoras até chegar aonde chegou. Passou por muito preconceito por ser negra e mulher.

A escola se tornou um espaço onde o aluno, imergido em outros textos, em outras linguagens, e até mesmo em outras canções, pertencentes a gêneros musicais advindos da periferia, naturalmente não sente, que esse lugar acolherá sua diversidade, seus discursos, já que os discursos falados, ouvidos, disseminados no âmbito das comunidades periféricas não compõem os alicerces do ambiente escolar. É preciso reconstruir essas paredes com o lugar de fala obliterado dos pardos e negros, com o que está sendo produzido por cantores atuais. É sobre esse acervo amplo que é necessário se debruçar, no sentido de levá-lo à escola, quando se vislumbra o ensino de literatura. De acordo com os documentos oficiais, os PCN,

para ampliar os modos de ler, o trabalho com a literatura deve permitir que progressivamente ocorra a passagem gradual da leitura esporádica de títulos de um determinado gênero, época, autor para a leitura mais extensiva, de modo que o aluno possa estabelecer vínculos cada vez mais estreitos entre o texto e outros textos, construindo referências sobre o funcionamento da literatura e entre esta e o conjunto cultural; da leitura circunscrita à experiência possível ao aluno naquele momento, para a leitura mais histórica por meio da incorporação de outros elementos (...). (BRASIL, 1998, p.70).

Em sala de aula, pode se pensar que esse acervo tem chegado aos ouvidos dos alunos apenas nas últimas décadas, devido às discussões antirracistas. De fato, muito foi negado ao aluno nesse sentido. Sempre se deu prioridade a arte produzida por brancos, por autores do cânone, em sua maioria homens brancos, no campo do gênero poema, e não se deu de modo diferente com o gênero canção. Entretanto, é preciso romper essas correntes do racismo, da escravidão, ainda existentes simbolicamente, com um ensino de literatura feito para tal ato. Essas vozes negras mencionadas ecoam em canções de resistência.

4.3 Literatura e ensino

A humanização provinda do contato com o texto literário vem da potencialidade que este tem de, diante dos olhos do aluno, desvelar um mundo mais organizado, mas não acabado, é claro. Essa organização se dá de outras formas não convencionais, mas que não deixam de

trabalhar com a matéria “vida”. Ao sistematizar de alguma maneira o mundo, a literatura permite que o aluno possa igualmente organizar o seu mundo interno e possa retornar, pela linguagem, a partir da mediação do professor, às questões que fazem parte de sua constituição humana, como as que o tecem para ser um indivíduo crítico e questionador, por exemplo.

Segundo Candido “toda obra literária é inicialmente uma espécie de objeto, de objeto construído; e é grande o poder humanizador desta construção, enquanto construção. [...] A produção literária tira as palavras do nada e as dispõe como todo articulado. Este é o primeiro nível humanizador.” (CANDIDO, 1995, p.179). Entretanto, como já foi exposto, o texto literário muitas vezes é posto de lado com vistas a outras demandas escolares.

Seja em nome da ordem, da liberdade ou do prazer, o certo é que a literatura não está sendo ensinada para garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza. Em primeiro lugar porque falta um objeto próprio de ensino. Os que prendem aos programas curriculares escritos a partir da história da literatura (...). Depois falta a um e a outros uma maneira de ensinar, que rompendo o círculo de reprodução e permissividade, permita que a leitura literária seja exercida sem o abandono do prazer, mas com o compromisso de conhecimento que todo saber exige. (COSSON, 2006, p.23).

É fundamental, assim, que o ensino de literatura possibilite práticas de leitura e de escrita prazerosas, para que o aluno possa concluir, no caso, a modalidade da EJA, tendo a compreensão de que essas práticas são essenciais para sua vida e para que se forme leitor. A literatura é, na escola, ensinada de modo ainda limitado, condicionado à cronologia histórica ou a autores específicos (brancos), valorizados pelo cânone (no caso do Ensino Médio), e, no Ensino Fundamental, está fadada a um grupo limitado de textos, em horários determinados para “passar o tempo” ou destinada à recreação. Cosson (2006) diz que

no Ensino Fundamental, a literatura tem um sentido tão extenso que engloba qualquer texto escrito que apresente parentesco com ficção ou poesia. O limite, na verdade, não é dado por esse parentesco, mas sim pela temática e pela linguagem: ambas devem ser compatíveis com os interesses da criança, do professor e da escola, preferencialmente na ordem inversa. Além disso, esses textos precisam ser curtos, contemporâneos e “divertidos”. (COSSON, 2006, p.21).

Dessa maneira, a literatura não tem apenas o sentido de promover diretamente discussões sobre questões de uma determinada época, de um determinado grupo, ou até mesmo divertir e entreter uma plateia. A literatura vai muito além disso e serve a outros fins e propósitos que o próprio professor deve descortinar juntamente com seu alunato.

Retomando a teoria de Compagnon (2009), a qual faz um breve percurso sobre a perda do lugar de prestígio da literatura com o passar dos anos, e a separação que se estabeleceu entre língua, literatura e cultura, a partir do século XIX, o autor disserta sobre o espaço que a literatura detinha nas escolas, na imprensa e no lazer. Isso se deveu pelo lugar disputado pela literatura com outros textos documentais, utilitários, ou até mesmo, práticos.

É preciso resgatar esse espaço perdido, pois, após delinear os quatro poderes que a literatura possui, Compagnon (2009) explicita o que já vem fazendo liquidamente no texto. A literatura “serve” para melhorar o homem; em contato com o belo e com o exemplar, é possível ter a experiência catártica e ao mesmo tempo educar-se; a literatura, para curar o homem, que surge com o poder de livrar-lhe da opressão e da alienação; a literatura para corrigir o homem do homem, no sentido de lhe dispor uma ordenação única das ideias; e a literatura como distração, afastando o homem do poder utilitário. Não finalizando/fechando uma conclusão sobre importância da literatura, o autor expõe os seguintes trechos basilares:

A literatura deve, portanto, ser lida e estudada porque oferece um meio — alguns dirão até mesmo o único — de preservar e transmitir a experiência dos outros, aqueles que estão distantes de nós no espaço e no tempo, ou que diferem de nós por suas condições de vida [...] Não é que achemos na literatura verdades universais, nem regras gerais, nem somente exemplos límpidos. [...] A literatura, exprimindo a exceção, oferece um conhecimento diferente do conhecimento erudito, porém mais capaz de esclarecer os comportamentos e as motivações humanas. Ela pensa, mas não como a ciência ou a filosofia. Seu pensamento é heurístico (ela jamais cessa de procurar). [...] A literatura nos ensina a melhor sentir, e como nossos sentidos não têm limites, ela jamais conclui. (COMPAGNON, 2009, p. 47-51).

Campagnon, sobre o lugar secundário destinado à literatura nos últimos tempos, coaduna com Cosson (2020) que traceja alguns paradigmas que foram reservados ao ensino de Literatura, que confirmam isso, e, na verdade, explicitam espaços distorcidos que se concederam a essa arte na escola: os paradigmas moral-gramatical, histórico-nacional, analítico-textual, social identitário e de formação do leitor podem ser tidos como espaços mais limitadores da literatura, no que se referem aos seus conceitos, organizações e práticas em sala de aula. Entretanto, dependendo da forma como são conduzidos não necessariamente sempre vão limitar o aluno. Inclusive, o próprio paradigma do letramento literário, adotado pelo autor, onde “a literatura assim definida afasta o ensino da literatura das várias limitações que os outros paradigmas implícita ou explicitamente estabeleciam para o manuseio das obras literárias na escola (...)” (COSSON, 2020, p.177), não está impassível de ser mal interpretado ou mal

conduzido pelo docente. É este paradigma que se discutirá melhor aqui, visto que o valor da literatura dentro do letramento literário

reside justamente nessa experiência que autores e leitores vivenciam ao manusear a linguagem literária. Por ser única, pessoal e intransferível, por ser uma experiência singular da linguagem, por ser uma construção simbólica feita somente de palavras, a experiência literária é extremamente libertária e humanizadora (...) Se a literatura é uma linguagem que se configura como um repertório e seu valor reside na experiência de sua multiplicidade, quanto mais desenvolvida for a competência de manusear essa linguagem, maior será o conhecimento do repertório e mais consistente e consolidada será a experiência literária, isto é, a apropriação literária do texto literário (COSSON, 2020, p.179).

Dentro de sala de aula, então, sabendo que a linguagem da literatura está passível ao manuseio, com o compartilhamento da experiência literária, se acredita aqui, que dessa forma, no projeto de intervenção em vista, o aluno pode se beneficiar bastante no que se refere à competência literária. Isso pode se dar, segundo o autor, com base em “três estações” (COSSON, 2020). A primeira diz respeito ao encontro pessoal do aluno com a obra, encontro este incentivado e organizado pelo professor; a segunda, da leitura responsiva, na qual o leitor se coloca diante do texto, deixando “explícita e externa” a experiência literária; e a terceira como prática interpretativa, na qual se preocupa com o fluxo de leitura dos textos literários com outros textos.

Observa-se também nas aulas de língua portuguesa, além de um trabalho deficiente com o texto literário, uma excessiva preocupação em se ensinar a Gramática Tradicional, principalmente, no que diz respeito ao Ensino Fundamental, às classificações morfológicas, como o substantivo e o adjetivo. Essa visão de que aprender a disciplina de português é aprender a denominar as partes fragmentadas da língua sem compreender os sentidos do texto e das palavras, e a importância destas dentro do texto se mostra ultrapassada, sendo a literatura muitas vezes um “pretexto” para aulas com esse propósito. Esta forma de encarar a literatura encaixa-se no paradigma moral-gramatical.

Dois são os principais objetivos do ensino de literatura no paradigma moral-gramatical: ensinar a língua e formar moralmente os alunos. No caso do ensino da língua, os textos literários são, por um lado, tomados como modelo de escrita, determinando que suas estruturas composicionais e estilísticas sejam reproduzidas pelos alunos; por outro, são modelos de correção gramatical e uso adequado da língua, servindo de fonte autorizada para determinar o emprego certo ou errado de palavras, expressões e estruturas sintáticas (...) (COSSON, 2020, p.24).

Esse paradigma, ainda reproduzido nas salas de aula, vai de encontro com as indicações dos documentos fundadores do ensino de português. Na seleção de textos que são possíveis de levar aos alunos, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) indicam que “os textos a serem selecionados são aqueles que, por suas características e usos, podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada” (BRASIL, 1998, p.23).

Em nenhum momento, se deseja, com base nos documentos norteadores do ensino de língua portuguesa, utilizar a literatura para servir de retalhos a um ensino desconcertado da língua. Pela língua, se tem a chance de driblar qualquer condição humana de subjugação. Bell Hooks (2017), em *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade* diz que as teorias e os conceitos têm que dizer sobre nós, sobre quem somos, sobre nossas perspectivas políticas, sobre o que se acredita e nossa forma de conduzir a vida, essas questões são estruturantes para a forma de existir no mundo.

Reconhecer que através da língua nós tocamos uns nos outros parece particularmente difícil numa sociedade que gostaria de nos fazer crer que não há dignidade na paixão, que sentir profundamente é a marca de inferioridade; pois, dentro do dualismo do pensamento metafísico ocidental, as ideias são sempre mais importantes que a língua. Para curar a cisão entre mente e corpo, nós, povos marginalizados e oprimidos, tentamos resgatar a nós mesmos e às nossas experiências através da língua. Procuramos criar um espaço de intimidade. (HOOKS, 2017; p. 233).

No processo de colonização dos povos não brancos, foi primeiramente pela língua que se subjugou. Inculuiu-lhes que seu idioma não era o adequado a se usar. Condenou as línguas indígenas à morte, ao desaparecimento e sobressaiu-se nesse processo o português, no caso, aqui, da nação brasileira e de outras nações. A língua como projeto de poder passou então a ser um instrumento de violência para o processo de colonização dos não brancos e ignorou as experiências desses povos colonizados.

Nesse sentido, ao tratar da literatura na escola é preciso considerar todas as manifestações de literatura não canônicas que tragam essa língua do povo. Inclusive, essa língua dos negros fora esquecida; sua arte produzida foi tida como de segunda categoria. Veja a canção abaixo, *Negro Drama* (2002):

Nego drama
 Eu sei quem trama e quem tá comigo
 O trauma que eu carrego
 Pra não ser mais um preto fodido

 O drama da cadeia e favela
 Túmulo, sangue, sirene, choros e velas
 Passageiro do Brasil, São Paulo, agonia
 Que sobrevivem em meio às honras e covardias

 Periferias, vielas, cortiços
 Você deve tá pensando
 O que você tem a ver com isso?¹⁷

Nessa canção predomina-se uma linguagem informal, vista nas periferias, nas ruas, no falar do povo. O navio negreiro se transformou em *cadeia e favela; periferias, vielas e cortiços*. A vida difícil, sem nenhum apoio, continuou a ser o modo de vida da pessoa negra, que, mesmo após a libertação da escravidão, continuou tendo que se subordinar aos ditames das pessoas brancas, visto que ficaram desempregados e não tinham para onde ir, retornando às fazendas, à mercê de baixos salários.

Ler, ouvir essas canções em sala de aula é um excelente trabalho, visto que aproxima o aluno de uma linguagem mais próxima a sua.

4.4 A literatura e o ensino na EJA

Tendo em vista a compreensão de que a literatura é a forma maior que se te que trapacear o status quo, as imposições sociais colocadas ao cidadão comum, ao pensar no ensino de literatura na Educação de Jovens e Adultos, é preciso dizer que a literatura a qual se quer trabalhar nesse espaço de sala de aula é também uma literatura mais despida de padrões, como observado na última canção. Não se quer uma escola, voltada à Educação de Jovens e Adultos, que se coloca numa perspectiva de uma escola que se afirma pelas limitações que impõe ao aluno. Trata-se, sem dúvida, de um quadro antigo de proibições, e Larrosa (2002) ajuda a pensar sobre esse uso estratégico da leitura pelo espaço pedagógico:

¹⁷ Disponível em <https://www.lettras.mus.br/racionais-mcs/63398/> Acesso em 10.01. 2023.

Poderia se recorrer a quase toda a história do pensamento pedagógico como a história da desconfiança diante da experiência selvagem, não controlada, da literatura. E da invenção de mecanismos para conjurar seus perigos. Em alguns casos, a literatura tem que ser expulsa ou, ao menos, submetida a um rigoroso controle. A expulsão platônica dos poetas (...) seria, quem sabe, o exemplo inaugural e privilegiado. (LARROSA, 2002, p. 59 e 60).

A consideração é de que a literatura carrega perigos que são salutares para o aluno. Talvez, por tal diagnóstico, há uma resistência com o trabalho da literatura em sala de aula. Para além dos perigos engendrados pelo texto literário, há que se observar que outras forças desenham tal interdição. Esses perigos podem ser bastante eficientes, dentro da sala de aula da EJA, na qual há um público que precisa ter acesso a esses perigos propostos pela literatura, perigos estes que questionam suas realidades.

A Educação de Jovens e Adultos – EJA – tem sua história muito mais tensa do que a história da educação básica. Nela se cruzaram e cruzam interesses menos consensuais do que na educação da infância e da adolescência, sobretudo quando os jovens e adultos são trabalhadores, pobres, negros, subempregados, oprimidos, excluídos. O tema nos remete à memória das últimas quatro décadas e nos chama para o presente: a realidade dos jovens e adultos excluídos. [...] Minhas análises estão marcadas pela sensação de que não será fácil preservar esse rico legado popular em qualquer tentativa de inserir a EJA no corpo legal e tratá-la como um modo de ser do ensino fundamental e do ensino médio. Ou os ensinamentos se redefinam radicalmente ou esse legado perde sua radicalidade. (ARROYO, 2005, p. 221).

Também é nas turmas de Educação de Jovens e adultos que se propõe uma forma diferente de encarar o texto. O texto aqui marca uma ruptura e uma luta pela resignificação. Ele tem que ser, assim como as aulas de língua portuguesa, uma consolidação das (re) existências, um resgate dos valores civilizatórios afro-brasileiros. É uma postura nova diante da forma como se encara a linguagem, é uma postura decolonial da linguagem que perpassa o texto e, por contrapor-se à performatividade branca hétero capitalista, cria repertórios e práticas de significação, descoloniza os arquétipos que estereotipam a negritude e viabiliza as pluralidades da negritude. Observa-se abaixo um trecho da canção *Amarelo* de Emicida (2019):

Permita que eu fale
Não as minhas cicatrizes
Elas são coadjuvantes
Não, melhor, figurantes

Que nem devia tá aqui¹⁸

Este trecho expõe uma maneira contundente de falar e de se colocar, a qual exige o espaço de fala da pessoa negra. Um lugar de fala que deseja do outro que vá além da observação de sua pessoa como aquela que sofre os problemas deixadas pela escravidão, um dos estereótipos construídos em torno do negro. Essa também é mais uma das manifestações da resistência. É necessário olhar para esse indivíduo de modo menos estereotipado, observá-lo de modo holístico, dar atenção à sua voz, saber suas demandas e necessidades das mais diversas. Isso só é possível produzindo conhecimento pelo ouvir de seu discurso.

Essa postura subverte a verticalidade de se enxergar que, ao questionar as identidades embasadas no ponto de vista branco, tende a desfavorecer outros territórios de atuação para a pessoa negra. Nesse sentido, isso se relaciona com a perspectiva de ensino voltada a esse aluno da Educação de Jovens e Adultos. Com as canções de resistência, que são os textos selecionados para este trabalho, pensa-se aonde essa literatura pode chegar, pode alcançar. Compreendendo-se que a escola é também a comunidade na qual ela está inserida, é preciso pensar na negritude para além de suas fronteiras. A partir do texto literário, o professor pode ter acesso à realidade do bairro no que se refere aos movimentos negros que ali existem, por exemplo, promover contato com esses grupos, saber qual consciência racial que todos na escola detêm e assim por diante.

É necessário realizar um mapeamento das escolas que estejam realizando trabalhos interessantes com a questão racial. Esse mapeamento pode ser desenvolvido pela universidade (um projeto de extensão) pelos centros de formação de professores ou por equipes técnicas da secretaria de educação e divulgado para as escolas(...) Um primeiro passo para um trabalho envolvendo o Movimento Negro poderia ser um mapeamento das entidades políticas e culturais que trabalham com a questão racial. Onde se localizam? O que elas fazem? Quem delas participa? Existe alguma organização desse tipo próximo da escola onde atuo? Há quanto tempo ela existe? Os pais e alunos da comunidade participam de alguma entidade política e cultural que luta contra o racismo e preserva a cultura afro-brasileira? Esse pequeno levantamento poderá levar muitas escolas a descobrirem entidades políticas negras e/ou grupos culturais negros na sua própria região, possibilitando um trabalho integrado entre escola e comunidade (GOMES, 2007, p. 151).

¹⁸ Disponível em <https://www.letras.mus.br/emica/amarlo-feat-majur-e-pablo-vittar/> Acesso em 20.01.2023.

Nesse sentido, pensar em negritude no espaço de sala de aula e pensar também na quebra das ideologias reinantes é uma tarefa que deve ser situada, a qual, após ter o acesso à obra literária, o aluno pode a partir daí entender mais a sua condição de negro, para depois compreender seu entorno social.

4.5 O ensino de literatura e os documentos oficiais

Avanços significativos foram dados no decorrer do tempo em face à relevância do ensino de literatura nas escolas. À medida que se tem um deslocamento da concepção de ensino de literatura dentro dos paradigmas mais tradicionais, para os paradigmas mais libertários, chega-se ao entendimento de algo próximo ao letramento literário, rememorando Cosson (2020). Os documentos que pautam o ensino de língua portuguesa passaram a tentar direcionar os profissionais da educação e os profissionais que lidam diretamente com o ensino de literatura nas escolas a modificarem suas práticas, como também, concomitantemente, as pesquisas acadêmicas voltadas a isso foram se modificando e modificando os documentos oficiais nacionais e regionais, no que tange ao papel da literatura no espaço escolar.

As Leis de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) se mostrou tímida ao exibir preocupação com o ensino de literatura nas escolas, até por ser um texto de teor mais técnico, voltado à organização do sistema de educação. Entretanto, vale considerar que para o Ensino Fundamental alega que é preciso “o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo” (BRASIL, 1996), de acordo com o Art. 32, dando a subtender assim a importância primária ao ensino de língua portuguesa, com vistas à compreensão e à produção de textos.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), lançados em 1998, nota-se uma preocupação com o ensino de literatura, como já foi tratado neste trabalho, e, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2017. Nos PCN, se tem exposto sobre a singularidade do texto literário, considerando-o em suas características diferenciadas.

Embora, em muitos casos, os aspectos formais do texto se conformem aos padrões da escrita, sempre a composição verbal e a seleção dos recursos linguísticos obedecem à sensibilidade e a preocupações estéticas. Nesse processo construtivo original, o texto literário está livre para romper os limites fonológicos, lexicais, sintáticos e semânticos traçados pela língua: esta se torna matéria-prima (mais que instrumento de comunicação e expressão) de outro plano semiótico na exploração da sonoridade e do

ritmo, na criação e recomposição das palavras, na reinvenção e descoberta de estruturas sintáticas singulares, na abertura intencional a múltiplas leituras pela ambiguidade, pela indeterminação e pelo jogo de imagens e figuras. Tudo pode tornar-se fonte virtual de sentidos, mesmo o espaço gráfico e signos não-verbais. (BRASIL, 2017, p. 64).

Percebe-se uma compreensão bem ampla e detalhada nos múltiplos aspectos do texto literário, por parte dos PCN. Em outros momentos deste texto, essa compreensão é reforçada e reiterada, não deixando espaço para qualquer olhar que possa reduzir o texto literário a funções secundárias nas aulas de língua portuguesa. Seu espaço de primazia é confirmado nesse documento base.

A respeito da BNCC, esta veio para confirmar mais ainda o valor da literatura, explicitando claramente sua necessidade em sala de aula, vendo-a como um direito do cidadão: “Os direitos humanos também perpassam todos os campos de diferentes formas: seja no debate de ideias e organização de formas de defesa dos direitos humanos (...) seja no exercício desses direitos – direito à literatura e à arte, direito à informação e aos conhecimentos disponíveis” (BRASIL, 2017, p.86).

Destrinchando as características especiais desse texto, assim como se viu nos PCN, na BNCC, ao abordar as competências e habilidades necessárias para serem desenvolvidas no aluno do Ensino Fundamental, o documento sugere a leitura de textos variados do campo literário e de outras manifestações artístico-culturais, lembrando o seu potencial transformador e humanizador. Este ponto, transformador e humanizador da literatura, assim como outros, é claro, se torna de extrema valia para o aluno da EJA que chega à escola pública muitas vezes sem encontrar seu lugar, seu espaço de fala, e mais ainda, sem ver sentido no ambiente escolar. Note a canção abaixo de Elza Soares (2018), *Exú nas escolas*:

Exú nas escolas
Exú nas escolas
Exú no recreio
Não é show da Xuxa
Exú brasileiro
Exú nas escolas¹⁹

¹⁹ Disponível em <https://www.lettras.mus.br/elza-soares/exu-nas-escolas/> Acesso em 12.02.2023.

Essa passagem da canção é um pedido para que se tenha finalmente a menção nas escolas dos orixás de origem africana. Por muitos anos se negou a discussão a respeito dos deuses das religiões de matriz africana, e até os dias de hoje existem barreiras e desafios diante do trabalho sobre essas religiões. Entretanto, quando se abre espaço para esse tema parte dos alunos podem se identificar e se sentir mais incluídos na escola, pois a escola é composta por alunos que pertencem a essas religiões e se sentem muitas vezes envergonhados e hostilizados por fazerem parte do candomblé ou da umbanda, por exemplo. Esse pedido é por uma educação antirracista, que não permita mais nas escolas práticas excludentes. A escola deve proporcionar ao aluno seu lugar de fala. E a literatura permite muito a abertura a isto.

A BNCC é a sua ressalva para o papel primário da literatura. Em alguns momentos, este papel é delegado a outros textos, já que o professor de Língua Portuguesa fica incumbido de ter que apresentar gêneros dos campos mais variados aos alunos, o que não é de fato, um problema. Mas, devido ao tempo curto, em sala de aula, a literatura perde seu espaço para outros gêneros e para outras atividades na aula de português. Entretanto, como se lê abaixo, ao se enxergar a literatura como ponto de partida da aula de língua materna, o trabalho com outros textos, na EJA, além de poder ganhar mais sentido, já que o texto literário em seu poder de intertextualidade se cruza com muitos outros textos, dispõe ao aluno o acesso à linguagem do mais puro fruir estético.

Em relação à literatura, a leitura do texto literário, que ocupa o centro do trabalho no Ensino Fundamental, deve permanecer nuclear também no Ensino Médio. Por força de certa simplificação didática, as biografias de autores, as características de épocas, os resumos e outros gêneros artísticos substitutivos, como o cinema e as HQs, têm relegado o texto literário a um plano secundário do ensino. Assim, é importante não só (re)colocá-lo como ponto de partida para o trabalho com a literatura, como intensificar seu convívio com os estudantes (BRASIL, 2017, p. 499).

Dessa forma, os documentos basilares da educação vêm provando a elementaridade da literatura em sala de aula; alguns, é claro, possuem um caráter mais normativo, contudo, se o professor for examinar e interpretar com cuidado a leitura em vista, é possível perceber que mesmo os documentos desse caráter sugerem desenvolver no aluno competências e habilidades, que a literatura, em seu âmago, oferta parte disso ao indivíduo.

No artigo abaixo, retirado da Resolução N° 007/2009 do Conselho Municipal de Educação de Natal (CME) que estabelece normas sobre a Estrutura, Funcionamento e

Organização do trabalho pedagógico da Educação de Jovens e Adultos nas unidades de Ensino da Rede Municipal de Natal/RN assevera-se que NATAL (2009, p.3),

Art. 15 - Os fazeres educacionais terão como base os princípios teórico-metodológicos e os eixos temáticos contidos nos Referencias Curriculares da EJA e serão organizados, considerando:

- I - as especificidades dos sujeitos dessa modalidade;
- II - a valorização do papel da interação desses sujeitos com o meio social e com a escola;
- III - a busca de novas rotas de práticas educativas sedutoras e envolventes;
- IV – as estratégias que levam à transformação dos alunos e da realidade na qual estão inseridos.

5. INTERVENÇÃO

5.1 Sequência básica

A sequência básica tem sido considerada uma boa maneira de encaminhar os docentes em seus trabalhos em sala de aula. A sua divisão em quatro etapas e do modo como essa divisão foi feita pode auxiliar a trabalhar com um tema de modo amplo e abrangente sem se perder no caminho. É muito comum que os docentes acessem planos de aula prontos, entretanto planos de aula avulsos, inclusive sobre a temática da negritude, geralmente não têm profundidade. Isso se torna um problema, pois deve-se ter cuidado com a apresentação de certos temas aos alunos, pois, sem o cuidado como se buscou ter aqui, o professor pode estar suscetível a tratar esse tema de modo pouco aprofundado, abrindo brechas a tropeçar em propostas que não apresentam embasamento e cuidado científico.

Essa sequência básica segue a proposta de Rildo Cosson (2006), estrutura-se em torno de quatro etapas: *motivação*, *introdução*, *leitura* e *interpretação*. Essa sequência tem o propósito de inserir na sala de aula o ensino com textos literários. Dessa forma, com o intuito de explicitar as etapas da sequência realizada em sala de aula e seus respectivos objetivos para as atividades propostas, apontam-se as etapas abaixo.

Para o autor, “crianças, adolescentes e adultos embarcam com mais entusiasmo nas propostas de motivação e, conseqüentemente, na leitura quando há uma moldura, uma situação que lhes permite interagir de modo criativo com as palavras” (COSSON, 2006, p. 53-54). Nessa lógica, a motivação precisa ser uma atividade ou atividades que estimulem os alunos a ficarem curiosos diante do porvir das próximas etapas da sequência, tendo uma postura de real interesse diante do texto literário que será lido e do(s) assunto(s) que surgirão com sua leitura. É preciso estabelecer laços estreitos entre a vida e as canções, e os poemas de resistência e as outras literaturas. Na realidade, aqui, é posto em prática um letramento literário, sendo

a base da organização da coletânea é intertextual, mas o fundamento da prática não é explorar essa relação de diálogo entre os textos e sim fazer desses textos intertextualmente relacionados um contexto para que o aluno aprofunde de maneira progressiva a sua leitura do texto inicial, isto é, um acúmulo de leituras em torno de um mesmo texto que compele o leitor a ir além da superfície na sua interpretação. Em outras palavras, a ideia é que os vários textos da coletânea terminam por interferir na leitura do texto inicial, criando um contexto que pode confirmar ou não a leitura inicial, mas que certamente não deixará de enriquecê-la. (COSSON, 2020, p.201).

Tratando-se da etapa da introdução, vale ressaltar alguns cuidados que o autor prescreve nessa etapa, a saber, um primeiro é que a apresentação do autor não se transforme em longa e expositiva aula sobre a vida do escritor, com detalhes biográficos que interessam a pesquisadores, mas não são importantes para quem vai ler um de seus textos. Aliás, não custa lembrar que a leitura não pretende reconstruir a intenção do autor ao escrever aquela obra, mas aquilo que está dito para o leitor. A biografia é um entre outros contextos que acompanham o texto. No momento da introdução, é suficiente que se forneçam informações básicas sobre o autor e, se possível, ligadas àquele texto. (COSSON, 2006, p. 60).

Aqui neste trabalho se adota a biografia da vida do autor, isto é, o que dá vasão a pensar sobre escrevivência, percebendo também nas canções do artista um retrato de sua vida e um retrato da vida de outras pessoas negras. A escolha da biografia pode prender a atenção do aluno, principalmente se essa biografia tiver relação com algo vivido por ele ou por pessoas próximas, e geralmente a trajetória de vida das pessoas negras têm semelhanças com a dos alunos da rede pública. Viver é resistir em meio à multidão de construções, estereótipos e lugares legados ao indivíduo desde seu nascimento. A mulher negra e outros autores se destacam na escrevivência em razão do seu lugar de fala agora mais valorizado, que é primordial no processo de sua descolonização, em que se encontra agora a escritora Conceição Evaristo, por exemplo.

Tratando-se da etapa da *leitura*, é fundante que haja o acompanhamento da leitura do aluno. Esse momento não é uma mera exposição avulsa do aluno ao texto literário para um posterior registro numa caderneta, considerando que esse leu literatura, para que o professor assim sinta que cumpriu seu dever como profissional que forma leitores. Esse momento é fundamental na formação do leitor e deve ser executado também com cuidados necessários. Cosson (2006) sugere intervalos que podem ser de natureza variada, para que sejam lidos os textos, dependendo da sua dimensão.

Apresenta-se uma proposta que exhibe o título da Canção isoladamente para a apreciação dos alunos, como pré-leitura, com base na teoria da Andaimagem (*Scaffolding*), e depois da leitura, a pós-leitura. Os autores, Graves e Graves (1995), viram que as ações propostas aos sujeitos de sua pesquisa deveriam ter certa complexidade de maneira que surtiriam mudanças de comportamento com o avanço das etapas. Além disso, as atividades apresentam uma configuração em que o domínio de uma fase fosse o suficiente para a resolução de uma próxima

fase. Dessa forma, o conjunto de funções feitas pelo orientador denominou-se andaimagem, semelhante à função concedida pelo andaime da construção civil, que serve para elevar alguém a um nível mais alto, aqui, a um nível mais alto do conhecimento, o qual não alcançaria se não tivesse esse auxílio.

Cosson (2014) discute sobre a possibilidade do trabalho do professor com círculos de leitura, grupos nos quais os alunos, que estão identificados com uma comunidade leitora, se reúnem para conversar a respeito de um texto literário. Nisto, é possível fazer e estender as práticas de letramento literário. De acordo com o leitor, não há leitor nem texto fora das convenções de uma comunidade, e só se pode pensar em nós mesmos e os textos com base numa comunidade interpretativa. Assim, proporcionar aos alunos momentos que possam compartilhar seus conhecimentos a respeito de um texto literário é

um espaço de compartilhamento efetivo, um ambiente de confiança, uma oportunidade para se dividir a leitura e experiências pessoais, até porque a leitura de uma obra sempre envolverá, de uma forma ou de outra, a experiência prévia do leitor, seus conhecimentos formais e informais do mundo. (COSSON, 2014, p. 170).

Dessa forma, é possível dizer que nesta sequência básica haverá a aplicação do círculo de leitura na fase da leitura das canções que pode compartilhar conhecimentos formais e informais acerca do tema.

Soma-se a isso, a metodologia de Graves e Graves (1995) para a leitura de um texto literário, baseando-se nas etapas pré-leitura, leitura e pós-leitura, nas quais o professor ou mediador de leitura constrói em grupo os significados possíveis proporcionados pelo texto. Essa construção não pula etapas e segue uma linha de direcionamento e organização formuladas pelo mediador. À medida que as etapas da leitura são concretizadas, o conhecimento promovido pela leitura vai se ampliando, de acordo com a maturidade simbólica dos alunos, ou seja, a capacidade que eles têm de apreender os significados do texto literário.

Conforme proposições de Graves e Graves (1995), essa estratégia se torna justificável por ajudar na compreensão do texto; esclarecer vocábulos ou conceitos que ficaram obscuros no texto; promover interações e discussões mediadas pela palavra; ampliar e relacionar informações trazidas pelos alunos; promover avanços cognitivos na leitura de imagens e palavras; auxiliar na construção de uma comunidade leitora; propiciar momentos de interações

significativas, por meio do texto; incluir o aluno na leitura de literatura e no ambiente de leitores em formação.

Tratando-se da etapa da *interpretação*, compreende-se que é um momento interior de encontro do leitor com a obra, de decifração, segundo Cosson (2006), assim como um momento externo, onde o aluno irá materializar o conhecimento apreendido. Na verdade, a etapa da pós-leitura citada acima coaduna com essa etapa de *interpretação*, tratada por Cosson. Sugere-se ao professor que pretende executar esse projeto interventivo em sua escola que tenha alguns cuidados, como o de não ser preconceituoso ou impositivo nas formas que o aluno tem de externalizar a sua apreensão do texto literário e que permita que o aluno nesta etapa se sinta de certo modo à vontade para expressar a leitura que fez de formas diversas.

5.1.1. Primeira fase (motivação) – 3 horas-aula

Na primeira fase, a da Motivação, sugere-se ao docente que faça a leitura de filme nacional para aproximar mais da realidade dos alunos. Segue a sugestão: *AmarElo – É tudo pra ontem* (2020). O filme foi produzido pela Netflix. Primeiro, o título será escrito no quadro para a apreciação. Espera-se que dos alunos a apreciação das possibilidades semânticas que o título suscita.

A palavra “amarelo” foi fragmentada em duas: o verbo “amar” e o substantivo “elo”. Espera-se ainda que os alunos relacionem essas duas palavras, como de que “o verbo amar possa estabelecer ligações entre as pessoas, elos”. Entretanto, se os alunos não perceberem esse associação não há problema. Traz-se a frase abaixo: *É tudo para ontem* e pergunta-se também o que os discentes depreendem da frase. Anota-se também no quadro as hipóteses, as quais serão, ao final do trabalho retomadas. Essa frase diz respeito à urgência desse debate sobre o espaço do negro na sociedade. É um debate sempre procrastinado ou não debatido da forma como se deve, mas nesse documentário o autor o faz com a inspiração na canção como plano de fundo.

Para seguir esses direcionamentos, o professor deve apresentar a imagem do encarte e perguntar o que essa imagem tem a ver com o título do documentário. A imagem apresenta o cantor Emicida de perfil, tendo ao fundo um coração amarelo. A imagem está em preto. Vale

menção que o nome AMAR Elo referência a um poema de Paulo Leminski: “amar é um elo/entre o azul e o amarelo”.

Imagem 1: Cartaz “AmarElo”



Fonte: netflix.com

Após essa etapa da pré-leitura, o professor poderá partir para a leitura do documentário. Se anotar no quadro negro as hipóteses tidas pelos alunos.

Resumidamente, este documentário se inicia com Emicida falando a respeito do show de produção de seu álbum, *Amarelo: é tudo para ontem*. O lugar escolhido para o show foi o Teatro Municipal de São Paulo, pois foi um espaço construído por mãos negras e que muitos desses negros nunca tiveram oportunidade de entrar, segundo o cantor. Cenas do show se intercalam com o discurso de Emicida acerca da construção do álbum e de passagens que contribuem para se entender a história da negritude e da construção da resistência, principalmente em São Paulo, cidade que abriga o Teatro. Seus relatos se imbricam com as experiências de outros negros.

Diante desses relatos, é possível que o aluno reflita a condição da pessoa negra e amplie seu repertório textual, fazendo relações com os textos já lidos e os que irão vir posteriormente. Vale salientar que esses depoimentos se aproximam muito da literatura autobiográfica.

Vale mencionar que, esse texto, será retomado em outras etapas do trabalho, para que haja ligação entre a motivação e as outras etapas da sequência básica. Contextualizando a obra, este é um documentário considerado uma ferramenta para a transformação social. A partir dos bastidores de um show realizado no Teatro Municipal de São Paulo, o rapper ativista Emicida relembra, transmite e celebra o poderoso legado da história e cultura negra no Brasil, ao longo dos últimos cem anos, em *AmarElo: É Tudo para Ontem*, em cartaz na Netflix²⁰.

Destarte, foi utilizando a estética e linguagem documental que Emicida melhor conseguiu para alçar o objetivo de esclarecer parte da história do Brasil. Ao misturar a sensibilidade artística com análise histórica, o documentário pretende claramente contar uma lição sobre o passado, para que, munidos dessa informação, se possa mudar o presente e futuro. O rapper costura suas pretensões com o produto audiovisual, sendo divulgação do seu antigo álbum, ao mesmo tempo, sendo relevante na historiografia da negritude brasileira; uma análise sociológica refinada numa espécie de autobiografia do artista, e ainda no meio disso tudo, serve como making off do show que havia ocorrido um ano atrás.

Para construir a narrativa de *AmarElo: É Tudo para Ontem*, o roteiro menciona a escravidão e o processo abolicionista, a imigração e embranquecimento populacional, a gentrificação de cidades do Brasil, em específico de São Paulo, a cultura hip-hop, surgindo nos anos 1970, nos EUA, para o mundo e se firmando na periferia de São Paulo, a partir do break, grafite e do rap; o crescimento da voz preta e a emancipação digital, dando importância à internet e plataformas de streaming, responsáveis por emancipar financeiramente artistas independentes.

Algumas frases do filme podem ser usadas pelo professor para amparar a discussão. Elas foram selecionadas para que os alunos possam, depois, comentar a respeito do filme. Sugere-se que o professor imprima e corte as frases para que elas possam ser viradas pelos alunos e lidas para se discutir a respeito de cada.

²⁰ <https://rotacult.com.br/2020/12/amarelo-e-tudo-para-ontem-traz-uma-licao-sobre-o-passado/>

- Exu matou um pássaro ontem com a pedra que atirou hoje.
- Eu não sinto que eu vim, eu sinto que voltei. E que, de alguma forma, meus sonhos e minhas lutas começaram muito tempo antes da minha chegada.
- Tudo que nós tem é nós.
- O sol só vem depois.
- A merendeira desce, o ônibus sai. Dona Maria já se foi, só depois é que o Sol nasce.
- Nós nascemos pra poder viver incluído, e não viver desassociado.
- A minha missão, cada vez que eu pegar uma caneta e um microfone, é devolver a alma de cada um dos meus irmãos e das minhas irmãs que sentiu que um dia não teve uma.
- Não tem uma ponte, uma rua, não tem um escritório, não tem um prédio importante que não tenha tido uma mão negra trabalhando para estar de pé hoje.

Ao término da discussão acerca das frases, é possível que o professor retome as hipóteses escritas no quadro para observar o conhecimento já adquirido pelos alunos, lembrando-se de perguntar sobre negritude e resistência.

5.1.2 Segunda fase (introdução) – 2 horas-aula

Na etapa de introdução da presente proposta, recomenda-se que seja feita uma apresentação dos autores envolvidos nesta discussão, no caso Gilberto Gil e Elza Soares. Apresente fotos dos cantores juntamente com as biografias. É importante a parte visual ser sempre explorada (ver anexos).

Biografia de Gilberto Gil²¹

²¹ <https://www.terra.com.br/diversao/musica/conheca-a-biografia-de-gilberto-gil,41e63fed7a551bd1765f8d6b2479dcacnedr2151.html>

Afinal, quem é Gilberto Gil?

Gilberto Passos Gil Moreira, ou melhor, Gilberto Gil, é baiano natural de Salvador, nascido em 1942. Ele cresceu influenciado pelas sonoridades nordestinas, as procissões e o som do rádio vindos da Caatinga, como os xotes de Luiz Gonzaga.

Logo aos 9 anos já sabia tocar sanfona e se aventurou, anos mais tarde, nas composições de bossa nova, como de João Gilberto e Dorival Caymmi. Mas Gil não parou por aí! Além da sanfona, o músico empunhou o violão e a guitarra elétrica, companheiros de som até os dias de hoje.

Na juventude, ele estudou na Universidade da Bahia e conheceu Caetano Veloso, que se tornou parceiro musical de longa data. Juntos, iniciaram um movimento de internacionalização de música, artes plásticas, cinema, teatro e demais formas de arte nacional.

Assim, foi nessa fase que Gilberto Gil conheceu Maria Bethânia, irmã de Caetano, além de Gal Costa e Tom Zé. Foi também nessa época que seu primeiro LP, *Louvação*, surgiu com canções conhecidas, como *Procissão*, *Louvação*, *Roda* e *Viramundo*.

Depois disso, a carreira começou a decolar e suas aparições também, rendendo participações marcantes em programas e festivais. Como resultado disso, *Domingo no Parque* ganhou destaque no Festival da Canção.

Foi também durante esses anos que a tropicália ganhava forma e mostrava a pluralidade de talentos e vozes, misturando rock com MPB. Nesse sentido, o movimento foi responsável não só por apresentar novas sonoridades, mas por demonstrar a revolta em relação à ditadura.

Ditadura, exílio e novas influências

A coragem e ousadia de suas produções acabaram provocando barulho na sociedade, resultando em seu exílio e de seus parceiros por causa do regime militar. Em Londres, Caetano e Gil tiveram contato com a influência de Beatles, Jimi Hendrix e o universo pop rock, o que refletiu diretamente em suas próximas canções.

Embora longe, continuou a lançar suas músicas aqui, dentre elas, a famosa *Aquele Abraço*, uma despedida temporária do país. O contato com o novo universo não parava por aí. Nesse meio tempo, eles tocaram pela Europa afora e estiveram presentes no Festival da Ilha de Wight, em 1970.

Além dos dois brasileiros exilados, o line-up do evento contou com ninguém menos que The Who, The Doors e Jimi Hendrix! Assim, os contatos feitos refletiram na pegada de reggae presente nos álbuns seguintes de Gil, que se preparava para voltar ao Brasil. Após seu retorno ao lado da família, ele se separou de sua esposa Sandra, término que motivou a comovente Drão.

A volta: Gilberto Gil e democracia retornavam ao país

Não só os tempos de exílio fizeram sua fama, mas o seu retorno também definiu quem é Gilberto Gil. Assim, ao trabalhar enfrentando a censura, ele apostou em temáticas ligadas à negritude. Por consequência, participou do Festival Mundial de Arte Negra e lançou a canção Refavela.

E não parou por aí. Compõem sua discografia outros álbuns icônicos, como Expresso 2222, e faixas memoráveis, como Sítio do Pica-Pau Amarelo. Outros projetos notáveis de Gil são Refazenda, O Viramundo, Realce, Um banda um, Dia Dorim Noite Dorim, Raça humana, Acústico MTV, Quanta, Kaya N'Gan Daya, entre outros. (...)

Foi com OK OK OK, de 2018, que as premiações no exterior apareceram. O álbum lhe rendeu um Grammy Latino na categoria de Melhor Álbum de Música Brasileira. Portanto, é seguro afirmar que, após tanto sucesso fora do país, Gil possui público cativo nos quatro cantos do mundo. Recentemente, ele protagonizou lives com a nova leva de artistas nacionais, como Iza, Juliette e Larissa Luz.

Atuação na cultura: parte essencial de quem é Gilberto Gil

Em 2002, Gil foi nomeado ministro da Cultura e passou a atuar diretamente na implementação de políticas voltadas para o desenvolvimento e diversidade da arte nacional. Ele deixou o cargo em 2008 para voltar à produção musical, matando a saudade de quem ele é fora do âmbito político.

Mas suas atividades em prol da arte vêm de longa data. Em 99, recebeu o título de "Artista pela Paz", pela UNESCO. Além disso, foi nomeado Embaixador da FAO (órgão da ONU). (...)

Em 2021, o reconhecimento de sua trajetória veio através da nomeação de Doutor Honoris Causa pela Universidade de Berklee. Além disso, tomou posse como "imortal" pela Academia Brasileira de Letras (ABL), ocupando a cadeira número 20.

Discriminação racial

(...) campo de atuação complexo no Brasil enfrentado por Gil foi o da questão racial. Mas ele mantém otimismo ("em linha geral a coisa anda para frente"), mesmo que no dia da entrevista o noticiário destacasse a expulsão do vereador paulistano Camilo Cristófar do PSB por uma fala racista.

"Antes, notícias como essa nem existiam. Os brancos exerciam sua hegemonia silenciosamente, tranquilamente, sem perturbação nenhuma. Até bem pouco tempo atrás escravizavam, massacravam, matavam, faziam o que queriam sem que ninguém dissesse nada. Agora não, agora as vozes estão divididas, estão compartilhadas."

Ele relata que teve um despertar relativamente tardio para a identidade negra, para o sentimento de negritude.

"A distinção de raça para mim só veio já a partir da adolescência. Até ali eu vivia numa família de classe média, pequeno burguesa, mãe professora, pai médico, figuras importantes nas microsociedades em que o racismo era nada, não existia."

Foi na adolescência em Salvador e como jovem adulto em São Paulo — onde trabalhou na companhia Gessy Lever após se graduar em administração — que Gil vivenciou episódios abertamente racistas.

"Sofri discriminação por parte de alguns colegas e de alguns professores. Manifestações negativas em relação a minha presença nas salas de aula e coisas desse tipo."

"Já depois de casado, no início da vida adulta aos 22, 23 anos, em São Paulo, tive que lidar com questões como alugar apartamentos, casas para morar. Aí você já tinha aqui e ali uma pequena ponta de discriminação racial."

Episódios que certamente mexeram com a raiva interna de Gil, alguém que já se definiu como dono de "uma aura de mansidão" e cuja imagem pública é associada à serenidade e ao esotérico²².

²² <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-61367687>

Biografia de Elza Soares²³

Foram 91 anos de vida, 71 de carreira e uma história tão impactante que fica difícil resumir. Afinal, como diz a música que Chico Buarque compôs especialmente pra ela, Elza Soares era Dura Na Queda.

Elza nasceu no dia 23 de junho de 1930, no Rio de Janeiro. De família humilde, cresceu morando em um cortiço no bairro Água Santa, na capital carioca. Nessa época já gostava da música: cantava quando ia buscar água no poço e com o pai, que tocava violão nas horas vagas.

A infância da menina, entretanto, terminou cedo. Aos 11 anos, Elza Gomes da Conceição foi obrigada a se casar com Lourdes Antônio Soares, um amigo do pai, bem mais velho que ela. Foi nessa época que ela virou Elza Soares.

Menos de um ano depois do casamento, Elza deu à luz ao seu primeiro filho. Nessa época, ela tinha cerca de 12 ou 13 anos.

Durante a adolescência, transformada em uma mulher adulta pelo casamento precoce, Elza sofreu agressões e violências sexuais que a marcaram pelo resto da vida — e que se transformaram em protestos que ela apresenta por meio de sua música.

Primeiro passo na música

A primeira apresentação pública da Elza Soares não aconteceu por bons motivos: com o filho pequeno doente, sem poder contar com ajuda dos pais ou do marido, a menina se inscreveu para participar do tradicional programa de calouros do radialista Ary Barroso.

Pode até ser que naquela época ela já tivesse pretensões artísticas, mas o que Elza queria de verdade era o dinheiro dado aos vencedores do programa, para que pudesse cuidar do filho. Ela se apresentou no programa escondida, sem que a família soubesse.

Planeta fome

A figura de uma menina minúscula, que tinha só 32kg, usando roupas emprestadas da mãe, presas com alfinetes pra não caírem, chamou atenção do público e do apresentador.

Naquele dia, Elza não só ganhou o prêmio, como também disse uma das frases mais icônicas de sua carreira. Ao ser questionada por Ary Barroso sobre “que planeta vinha”, Elza já tinha a resposta

²³ https://www.ebiografia.com/elza_soares/

na ponta da língua: do planeta fome. Também foi naquele dia que o radialista deu o veredito sobre a carreira de Elza, ao dizer que, naquele momento, nascia uma grande estrela.

Uma história de muita luta

Infelizmente, a aparição no programa não resolveu os problemas de Elza. Seus dois primeiros filhos morreram ainda bebês, por causa da desnutrição.

Em 1950, teve uma filha sequestrada, e só voltou a reencontrá-la 30 anos mais tarde. Mais ou menos na mesma época, Elza ficou viúva, e teve que fazer de tudo e mais um pouco para sustentar os filhos.

Já na década de 60, Elza Soares participou de outro concurso musical no rádio, e venceu novamente. Dessa vez, ela ganhou um contrato fixo pra se apresentar semanalmente. Com o rádio e as apresentações em casas de show, Elza finalmente conseguiu começar a viver de música.

Casamento com Garrincha e morte de mais um filho.

Alguns anos depois, veio o segundo casamento, com o jogador de futebol Mané Garrincha. A relação conturbada durou 16 anos e terminou devido a uma nova onda de agressões.

Novamente, assim como no primeiro casamento, Elza sofreu violência física, que era agravada pelo alcoolismo do marido.

Um ano depois da separação, Garrincha faleceu, deixando um filho pequeno com Elza, que ficou conhecido como Garrinchinha. O menino morreu três anos depois, aos nove anos, em um acidente de carro, somando mais uma perda na longa lista de sofrimentos da mãe.

As histórias de violência vividas durante a vida são presentes também nas músicas de Elza. A letra de Maria da Vila Matilde, que se tornou um hino do movimento feminista, é o retrato mais sincero da reação que a cantora sempre teve diante de tudo isso: resistência.

Melhor Cantora do Milênio

A voz rouca e o jeito “exótico”, como a própria Elza se definia, sempre foram motivos que chamaram atenção do público e de outros artistas.

Em 2000, Elza Soares recebeu da BBC Londres o título de Melhor Cantora do Milênio. Naquela época, ela já tinha mais de 40 anos de carreira e uma longa lista de sucessos.

Cada vez mais empoderada e consciente de sua grandeza, Elza seguiu a carreira com grandes parcerias e um sucesso crescente. Em 2015, ela gravou o álbum *A Mulher do Fim do Mundo*, o primeiro de sua carreira a conter só músicas inéditas.

Uma promessa cumprida

Em 2013, Elza Soares sofreu um acidente no palco e desde então passou a se movimentar com muita dificuldade. Em 2014 ela passou por uma cirurgia em que precisou colocar 8 pinos na coluna. Apesar de tudo isso, Elza continuou se apresentando e gravando novos sucessos, sob a promessa de cantar até morrer. E assim ela fez. Durante muito tempo, ela só se apresentava sentada e praticamente imóvel, mas não perdeu a imponência.

A cantora faleceu aos 91 anos, no dia 20 de janeiro de 2022, por causas naturais. Elza Soares resistiu à violência, à fome, ao preconceito e até mesmo ao tempo, para se tornar um ícone da música nacional e um símbolo de luta contra a opressão.

Elza Soares é inesquecível!

Elza Soares foi uma mulher que fez história na música com seu jeito irreverente e voz marcante. A cantora deixa uma imensa saudade e um legado que jamais será esquecido.

Após a leitura das biografias, é necessário agora, juntamente com os alunos, que se façam relações do filme com as biografias. O professor deve pedir aos alunos que grifem as passagens das biografias que marcam a resistência negra e a negritude.

É preciso que, ao ler a biografia, os alunos entendam a resistência não só no fato de os cantores terem superado o racismo, o machismo, ou a violência doméstica, colocando em xeque

essas expressões que confirmam a ideologia reinante, mas também tentem perceber em outras passagens das biografias em que se nota um questionamento à ideologia. A exemplo, tem-se a declaração de Elza Soares no momento que fora questionada de qual planeta vinha e ela decarou que vinha do *Planeta fome*, fazendo assim uma denúncia a essa mazela social vivida pelos negros em maior parte.

Sugere-se que se retorne ao documentário de Emicida, após a leitura das canções. A sugestão é reler as frases do documentário e associá-las aos cantores e às suas canções, que serão ouvidas mais à frente. Por exemplo, a frase “Tudo que nós tem é nós”, a qual pode gerar a seguinte declaração e pergunta: Os negros tem a si mesmos e devem se unir. Isso é representado em algum momento nas biografias lidas, ou nas canções ouvidas? Este é um exemplo de questionamento que o professor pode formular para essa etapa da sequência. Não se quer trazer aqui uma lista de questionamentos prontos. É importante que o docente se sinta livre para criar. No entanto, é importante que essas relações sejam feitas para que o conhecimento sobre a temática seja expandido, sem sair da proposta da sequência.

Nos momentos em que os alunos se sintam muito livres para falar, o docente deve estar atento para que não fujam demasiadamente do assunto e se perca o interesse em dar os avanços necessários dentro da sequência.

5.1.3 Terceira fase (leitura) – 3 horas-aula

Nesta sequência básica, há duas canções que foram analisadas. De acordo com o direcionamento, o professor poderá trabalhar apenas uma das canções. Primeiro, o professor pode colocar a canção para tocar com as impressões das letras, entregues aos alunos. Posteriormente, após as hipóteses lançadas pelos alunos de como é e sobre o que se trata a canção, sugere-se ouvi-la e, após isso, os alunos vão fazer a leitura silenciosa, antes da discussão grupal. No momento da audição das canções, haverá o incentivo para que os alunos cantem, leiam juntos e se engajem na atividade proposta. Vale lembrar que aqui a leitura não deve ser feita de qualquer maneira; a voz dada ao texto é de suma importância para sua interpretação.

As perguntas que serão lançadas aos alunos na etapa de pós-leitura estão no quadro 1, mas, vale salientar que, dependendo da canção, fica a critério da criatividade do professor formular questões mais específicas de acordo com a canção em foco, como se vê no quadro 2 (quer seja de ordem estrutural, quer seja de ordem semântica, ou ambas).

5.1.4.1 Canção *A mão da limpeza*²⁴ (1984) e interpretação

Apresenta-se abaixo as duas canções:

O branco inventou que o negro
Quando não suja na entrada
Vai sujar na saída, ê
Imagina só
Vai sujar na saída, ê
Imagina só
Que mentira danada, ê
Iô, iô, iô
Iê, iê, iê
Iô, iô, iô

Na verdade, a mão escrava
Passava a vida limpando
O que o branco sujava, ê
Imagina só
O que o branco sujava, ê
Imagina só
O que o negro penava, ê
Iô, iô, iô

Mesmo depois de abolida a escravidão
Negra é a mão de quem faz a limpeza
Lavando a roupa encardida, esfregando o chão
Negra é a mão, é a mão da pureza
Negra é a vida consumida ao pé do fogão
Negra é a mão nos preparando a mesa
Limpando as manchas do mundo com água e sabão
Negra é a mão de imaculada nobreza

Na verdade, a mão escrava
Passava a vida limpando
O que o branco sujava, ê
Imagina só
O que o branco sujava, ê
Imagina só
Eta, branco sujão

²⁴ Disponível em <https://www.lettras.mus.br/gilberto-gil/574045/> Acesso em 21.01.2023.

Iê, iê, iê
Iô, iô, iô

Quadro 1: Perguntas específicas para a canção “A mão da limpeza”

1. Por que se alegava que *o negro quando não suja na entrada suja na saída*?
2. O autor afirma que essa frase acima é *uma mentira danada*. Como ele comprova isso?
3. Qual o período histórico o autor lembra? O negro ainda é *a mão da limpeza*?
4. O que essa canção tem a ver com a negritude?

Fonte: elaboração própria

O professor pode ler a discussão a respeito das canções para depois sugerir as perguntas que estão elencadas nos quadros. Essa discussão serve de embasamento, para complementar seus conhecimentos interpretativos sobre as canções.

Sobre a canção “A mão da limpeza” esta canção irá, à medida que vai sendo desenvolvida, pondo abaixo o discurso ideológico reinante. Percebe-se que na primeira estrofe o negro ainda está sendo passado pelo crivo da ideologia reinante. Na primeira estrofe, o autor aborda um famoso adágio popular, que é muito presente no discurso, o qual marca o negro na sua exclusão. Nesse momento, há um movimento de alteridade como também de identidade, nos quais visam-se desconstruir essa agressiva investida do opressor, provando, nas estrofes seguintes que, historicamente, o grande vilão da sujeira não é o negro e, sim, o branco²⁵. *O branco inventou que o negro/ Quando não suja na entrada/ Vai sujar na saída, ê/ Imagina só/ Vai sujar na saída, ê/ Imagina só/ Que mentira danada, ê.*

Esse tipo de discurso já foi muito utilizado historicamente, esse adágio popular. O professor pode nesse momento de análise e discussão da música, juntamente com o aluno, lembrar que, historicamente, essa ofensiva do sujeito já ocorreu de outras maneiras, em outras falas

²⁵ MORAES, Carlos Wiennery da Rocha; SILVA, Luiza Helena Oliveira da; ANDRADE, Karylleila dos Santos. A música de um cantor negro como sistema simbólico de representação: análise da posição-sujeito em conflitos raciais. Cadernos Discursivos, Catalão-GO, v. 1 n 1, p.29-46, 2019. (ISSN: 2317-1006 - online).

disseminadas pelas pessoas em geral. E que essas falas, conhecidas como verdades, de tão repetidas que são, tornam-se difíceis de serem questionadas. Observa-se que no momento que o autor introduz a expressão “imagina só”, e logo depois traz o pensamento reinante “vai sujar na saída”; esta expressão vem acompanhada de uma revogação dessa verdade instaurada. E na outra vez que surge, vem acompanhada da expressão “que mentira danada”. Mais à frente, se vê a construção de argumentos que vão provar ao leitor esta tese, de que se trata de uma mentira, o adágio popular.

Vale observar que, nesse momento, é possível perceber a construção da identidade e da alteridade da pessoa negra, pois ela se distingue por aquilo que ela não é. (MORAES; SILVA; ANDRADE, 2019). Noutras palavras, ser negro não é ser branco, e, por isso, essas diferenças implicam fortes conflitos e contradições diante da cultura que classifica o negro como inferior. A estrofe mostra que as relações sociais objetivam estabelecer limites entre o sujeito branco e o negro, o “outro”. Desse modo, pode-se perceber que o negro vive na condição de alteridade, o “outro”, enquanto o branco se imagina como a identidade, a norma, o correto. Fica assim assinalada a ideia de identidade e diferença na canção, ou seja, também da ideologia como também da contraideologia. A canção deslegitima o discurso corrente da sociedade, desfazendo-se de seus estereótipos, por isso a canção *Mão da limpeza* pode ser vista como uma canção de resistência à história instituída em torno do negro.

A expressão “imagina só”, é na verdade, um diálogo entre o autor com o leitor, induzindo-o a refletir sobre as injúrias deixadas pelo branco explorador. Essa expressão reitera a afirmativa dos estudos culturais dos anos 60, que sinalizam que a comunidade marginalizada começa de forma destemida a ecoar suas vozes, protestando contra a intolerância. A canção em questão é um poderoso instrumento de representação simbólica que serve de combate a atitudes advindas das ideologias dominantes do “centro”. (MORAES; SILVA; ANDRADE, 2019).

A segunda estrofe começa a apresentar os argumentos que demonstram a inverdade do adágio popular em discussão, repetindo o refrão, que reforça o pensamento contraideológico. A repetição aqui não é sem sentido: *Na verdade, a mão escrava/ Passava a vida limpando/ O que o branco sujava, ê/ Imagina só/ O que o branco sujava, ê/ Imagina só/ O que o negro penava, ê.*

Neste ponto, onde o autor faz uma revelação sobre quem sujava, de fato, é a revelação da passagem histórica da escravidão, na qual o negro foi obrigado a trabalhar forçadamente

para o branco, ou seja, literalmente “limpar a sua sujeira”. Mas, metaforicamente, é interessante, neste momento, o professor questionar os alunos quais “sujeiras” são possíveis depreender da canção, que essas sujeiras se tratam também “da mancha” da escravidão deixada pelo branco, dentre outras que perpetuam até os dias de hoje.

É possível o professor traçar no quadro duas colunas, colocando as duas palavras que representam antônimas na lousa, sujeira e limpeza, bem como outras possíveis antonímias: negro e branco, puro e impuro.

Nisto, é exatamente na resistência, na recusa ou negação das verdades criadas sobre a história do negro e no processo histórico de escravidão, que o autor vai tecendo relações. Essa percepção da diferença, entre branco e negro, não pode ser vista como uma simples característica de pessoas diferentes, mas como uma forma de exclusão do outro diante das relações de poder em que o branco se imagina a identidade dominante (MORAES; SILVA; ANDRADE, 2019)

Essa identidade dominante se constrói de modo que o sujeito branco se mostra como não tendo nada em comum com a identidade do negro, o que atesta a diferença em forma de preconceito racial. Pode-se dizer que o branco nega a validade das características do outro (negro), porque essas constituem valores opostos aos seus, e para o branco apenas uma das identidades pode ser correta. Assim, a identidade está para o branco, enquanto a diferença está para o negro. Pelo menos é assim, que o branco se percebe conforme a letra de Gil (MORAES; SILVA; ANDRADE, 2019).

Essa segunda estrofe funciona como um argumento que o autor desenvolve para refutar o adágio popular supracitado, na primeira estrofe. Ou seja, nessa estrofe o autor esclarece que o negro não sujava. Quem sujava era o branco, essa inversão é mesmo o papel da arte. O negro era quem limpava toda sujeira que o branco fazia. Essa inversão de sentidos é um dos papéis da canção, assim como da arte de modo geral. Essa estrofe mostra perfeitamente a contradição ideológica sinalizada pela teoria marxista. Isso nos faz entender que o mascaramento da realidade, tal como pregava Marx, é entendido pela inversão da realidade. A canção de Gil atesta essa inversão, uma vez que o negro é quem limpava o que o branco sujava e não o inverso. E o pior, é que na atual conjuntura o branco continua pregando essa realidade invertida.

Na terceira estrofe, o autor aplica três metáforas para falar do conflito existencial do negro. Esse conflito se traduz em conforto para sustentar a vida do branco: *Mesmo depois de*

abolida a escravidão/ Negra é a mão/ De quem faz a limpeza/ Lavando a roupa encardida, esfregando o chão/ Negra é a mão/ É a mão da pureza.

Nesse ponto, se sugere que o professor pergunte se a ideologia reinante já foi consideravelmente questionada dentro da canção e quais os argumentos que já foram trazidos na canção. É visto que a partir de alguns argumentos foi possível desmistificar o pensamento racista: quem sujava era o branco e não o negro; o negro que lavava e esfregava o chão; o negro é pureza e não impureza. Dessa maneira, dizendo o que o negro não é, em oposição ao branco, além do uso das metáforas, foi possível desmistificar a ideia de que o negro sujava e representava sujeira, e não só isso, mas também a de que o branco é quem possui esses atributos que relegava ao negro.

A ideia dessas metáforas também foi a de mostrar as condições do negro. Historicamente, sabe-se que após a escravidão, muitos negros, voltaram a trabalhar, gratuitamente, para seus antigos senhores de escravos, por não se sentirem preparados para arrumar trabalhos mais complexos, o que implica dizer que a ideologia dominante que os subjugava, como inferiores, no período escravocrata, continuou vigorando.

Na última estrofe o autor diz: *Negra é a vida consumida ao pé do fogão/ Negra é a mão/ Nos preparando a mesa/ Limpando as manchas do mundo com água e sabão/ Negra é a mão/ De imaculada nobreza.* Aqui observa-se a afirmação da negritude mais ainda, pois após ter colocado abaixo a posição racista, se afirma todo o valor e nobreza do negro, atribuindo a ele, a marca da limpeza, ou melhor, o título de ser “a mão da limpeza”. O professor pode, ao finalizar a música, questionar os alunos sobre o porquê o negro seria essa *mão da limpeza*, elencando agora no quadro todos os seus atributos e valores, para registrar essas palavras que afirmam a negritude.

5.1.2.2 A carne²⁶ (2002) e interpretação

A carne mais barata do mercado
É a carne negra
(Tá ligado que não é fácil, né, mano?)
Se liga aí

²⁶ Disponível em <https://www.lettras.mus.br/elza-soares/281242/> Acesso em 04.12.2022.

A carne mais barata do mercado é a carne negra
 A carne mais barata do mercado é a carne negra
 A carne mais barata do mercado é a carne negra
 A carne mais barata do mercado é a carne negra
 (Só-só cego não vê)

Que vai de graça pro presídio
 E para debaixo do plástico
 E vai de graça pro subemprego
 E pros hospitais psiquiátricos

A carne mais barata do mercado é a carne negra
 (Dizem por aí)
 A carne mais barata do mercado é a carne negra
 A carne mais barata do mercado é a carne negra
 A carne mais barata do mercado é a carne negra

Que fez e faz história
 Segurando esse país no braço, meu irmão
 O cabra que não se sente revoltado
 Porque o revólver já está engatilhado
 E o vingador eleito
 Mas muito bem-intencionado

E esse país vai deixando todo mundo preto
 E o cabelo esticado
 Mas mesmo assim ainda guarda o direito

De algum antepassado da cor
 Brigar sutilmente por respeito
 Brigar bravamente por respeito
 Brigar por justiça e por respeito (pode acreditar)

De algum antepassado da cor
 Brigar, brigar, brigar, brigar, brigar
 Se liga aí

Tratando-se agora da Canção “A carne” de Elza Soares, sugere-se que o docente se debruce calmamente em cada trecho da canção, juntamente com os alunos para depreender os sentidos possíveis do texto. A canção começa com a repetição da frase: *A carne mais barata do mercado é a carne negra/ A carne mais barata do mercado é a carne negra/ A carne mais barata do mercado é a carne negra/ A carne mais barata do mercado é a carne negra*. Essa repetição tem objetivos, ou seja, as repetições não se fazem de modo gratuito na canção. Elas servem para protestar de forma intensa sobre a desvalorização do povo negro. Nesse caso, recomenda-se ao professor, a fim de melhor explorar o texto em sala de aula, que observe o que a autora vai trazer em outras estrofes. A autora vai confirmar a sua tese apontando os motivos pelos quais a carne negra é considerada a mais barata do mercado. Assim, como se viu na análise

da música anterior, o professor pode elencar juntamente com os alunos no quadro os motivos pelos quais o negro está nessa posição.

Na segunda estrofe, a autora aponta os motivos: *Que vai de graça pro presídio/ E para debaixo do plástico/ E vai de graça pro subemprego/ E pros hospitais psiquiátricos*. Aqui observa que todos os locais desprivilegiados da sociedade foi destinado ao povo negro. É interessante convidar os alunos nesses momentos em que o autor apresenta os argumentos, para falarem, e assim saber se os alunos concordam com esses fatos apresentados, bem como se na vida deles testemunham essa realidade. Esse momento de discussão é de suma importância, pois dará inspiração para a etapa posterior da interpretação, onde os alunos irão expor a respeito de seu entendimento sobre a negritude.

Na terceira estrofe, a autora traz outras informações que cabe ao professor exibí-las, pois podem passar despercebidas pelos alunos, caso não haja uma boa condução da interpretação. Além da autora afirmar que o negro é esse que “segura o país”, sendo assim uma afirmação contraideológica, já que este foi visto sempre de modo subalterno, Elza ainda traz à tona que quem conjecturou toda essa realidade está no poder, em posições privilegiadas, e esses que estão ocupando esses lugares fazem o sistema “girar” no sentido de mantê-los nesses patamares. Por isso, “é muito bem intencionado”, todos seus passos são dados nesse sentido. Este seria o *vingador eleito, mas muito bem intencionado*.

Para a compreensão dessas passagens, o professor pode, a cada frase, pedir que o aluno traga seu entendimento e pode ir guiando-o de acordo com compreensão semelhante a tida acima. Em mais uma estrofe, Elza traz: *E esse país vai deixando todo mundo preto/ E o cabelo esticado/ Mas mesmo assim ainda guarda o direito/ De algum antepassado da cor/ Brigar sutilmente por respeito/ Brigar bravamente por respeito/ Brigar por justiça e por respeito (pode acreditar)/ De algum antepassado da cor*.

A autora conclui a canção exibindo mais algumas das violências vividas pelo povo negro, mas convida, por último, ao leitor para lutar, no sentido de mudar essa conjuntura. Uma sugestão para o professor em relação a essa última estrofe é rememorar com os alunos sobre a luta dos negros e existência do movimento negro.

Quadro 2: questões gerais para as duas canções

1. O título da canção te surpreendeu, após ouvi-la?
2. Qual a relação do título com a letra da canção?
3. A canção tem alguma relação com a biografia?
4. Quais os sentimentos e emoções você teve?
5. Quais partes da canção te chamou mais atenção? Por quê?
6. Quais as temáticas presentes na canção?
7. Qual relação da canção com o longa-metragem que assistimos? Quais experiências a canção fez você lembrar?

Fonte: elaboração própria

Quadro 3: Perguntas específicas para a canção “A carne”

1. Por que *a carne mais barata do mercado é a carne negra*?
2. Quais os espaços legados à carne negra?
3. Como você classificaria esses espaços?
4. O que essa canção tem a ver com a negritude?

Fonte: elaboração própria

Após os questionamentos, o docente pode deixar o momento mais livre, com comentários dos alunos acerca do trechos das músicas que lhe chamaram mais atenção e fazer a discussão guiada de cada estrofe, como se mostrou acima. Ele pode incentivar também a contar as experiências que as canções os fizeram lembrar. Pode chamar a atenção para o vocabulário da canção, indagando aos alunos que palavras eles têm mais familiaridade e as que menos conhecem. É possível também relembrar algum conteúdo gramatical que já trabalhou em sala e relacionar com a semântica do texto.

Logo que concluir a discussão acerca das canções, é cabível retomar o raciocínio construído que relacionam as biografias e o filme assistido, e promover intercessões a respeito das canções e junto ao filme e as biografias.

5.1.4 Interpretação

Na etapa da *interpretação*, os alunos irão expor o que aprenderam sobre a negritude. A culminância da interpretação será a exposição artística dos alunos. A exposição vem como possibilidade e ficará livre para externalizar o conceito de negritude trabalhado ao longo da sequência. A solicitação da atividade é a de que o aluno transponha dos filmes/textos lidos e debatidos a sua visão da negritude, que se construa uma imagem ou texto verbal a partir do material estudado. Essa arte então se limitará à escrita e à imagem, pintura ou desenho, ou ainda uma fotografia.

A avaliação é entendida aqui de acordo com os PCN, como construção do processo de ensino e aprendizagem e não como instrumento final para se atribuir uma nota, ou ainda, como meio de punição e castração do aluno. Assim sendo, a avaliação do conhecimento do aluno diante do texto literário começa desde o momento da identificação dos saberes prévios do aluno, nas primeiras conversações, para que se saiba quais seus saberes relacionados à temática negra e em quais aspectos da compreensão e da produção de textos os alunos apresentam mais fragilidades, por exemplo. A avaliação existe para conhecer as dificuldades e planejar a melhor forma de orientar as atividades em vista, no intuito de ajudá-los a superá-las e para verificar se aprenderam o que foi ensinado e decidir se precisa retomar os conceitos trabalhados; avalia-se para verificar se as estratégias de ensino se mostram eficazes ou se precisa modificá-las.

Assim, ao longo da intervenção serão apresentadas diferentes propostas avaliativas a partir de instrumentos distintos, tais como: participação oral nas discussões propostas, realização das leituras e compartilhamento de conhecimentos pesquisados. Além de utilizar diferentes instrumentos de avaliação, se propõe também um processo contínuo de autoavaliação dos alunos e do professor.

As aulas devem se apresentar no formato expositivo-interativo, encaminhando-se sempre no sentido da aprendizagem colaborativa, respeitando os saberes individuais e ao mesmo tempo a construção dos saberes coletivos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em vista da necessidade de proporcionar aos alunos o contato com a literatura, a Universidade desenvolve pesquisas e intervenções nas/e em apoio às escolas públicas, seguindo as metas educacionais dos Governos, que foram e devem ser tecidas após o aval dos especialistas na área da educação. Essas pesquisas devem conhecer de frente os contextos das escolas públicas brasileiras e da EJA, embasando-se nos dados e informações trazidas pelos pesquisadores que atuam nas escolas. Nesta pesquisa, que também é uma intervenção, visou-se pôr em prática o que se tem registrado nos documentos oficiais em relação ao trabalho com a literatura. Aqui buscou esforços para construir uma pesquisa bibliográfica e uma sequência didática para o professor que trabalha preferencialmente nas turmas finais do Ensino Fundamental (oitavos e nonos) da Educação de Jovens e Adultos.

Na proposta deste trabalho, tentou-se, inicialmente, trazer um conhecimento amplo sobre discussões pertinentes ao negro, como a negritude, racismo e identidade para depois discutir sobre a literatura, a canção e a literatura negra. Esses conceitos se tornaram elementares para a compreensão do trabalho. Nos primeiros conceitos, foi possível compreender a relação *colonizador-colonizado* que foi estabelecida pela noção de raça biológica, a qual o negro fora tido como inferior, cientificamente falando. Essa teoria permitiu o embrutecimento total da figura do colonizador e a coisificação do colonizado e tudo que remetia ao colonizado era de menor valor, selvagem, impróprio. Foi com os conceitos decoloniais que se começou a soar o “urro primitivo”, em busca do resgate da ancestralidade, com a tomada de consciência desse processo de apagamento histórico, como também humano, de tudo aquilo que constituía o negro. O cerne da negritude era não só o reconhecer-se como negro e resgatar a cultura negra, mas também era o de agir politicamente, através do movimento de negritude, analisado durante esta discussão sob o ponto de vista da resistência.

Ao entender também sobre a ideologia e por último a contraideologia, que se tomou aqui como a mesma coisa de resistência, a proposta apresentada procurou propiciar ao professor um apanhado teórico essencial para depois compreender e aplicar a sequência básica, em contexto de sala de aula. A ideologia tem estreita relação com o trabalho como forma de alienação social, no qual não só o trabalhador se torna o oprimido, pela exploração de seu

trabalho, sob o olhar de Marx. Qualquer pessoa, dentro da sociedade, inclusive o aluno que chega à escola, enquanto não receber a possibilidade de questionar a ideologia da opressão, poderá ser assim apenas mais um mero reproduzidor desta, o que significa ser reacionário ou cúmplice diante dos acontecimentos.

A opressão tem a característica de desvincular o indivíduo de sua compreensão como ser histórico, de sua capacidade de reproduzir a história criticamente. Esse indivíduo, o aluno, para ir além disso, dessa ideologia da opressão, precisará abrir sua consciência para a prática da liberdade, através da educação (FREIRE, 1970). Através da literatura, que se materializou aqui com canções de resistência, notou-se que estas suscitam o questionamento das ideologias predominantes na sociedade, especificamente das ideias racistas que ainda circulam no senso comum. A poesia tem essa capacidade de promover esse questionamento assim como arte, de modo geral. Cabe a escola criar espaços para que o professor trabalhe o texto literário como fator de mudança social, com a contraideologia, e como humanização do indivíduo.

Com a lei mais atual de Nº 11.645 tem sido possível assegurar melhor o ensino das temáticas negras e africanas na escola pública, e fazer o professor de literatura, de língua portuguesa, ver mais sentido na proposição desse ensino. Foi exposto o ensino da literatura negra em sala de aula e o motivo pelo qual este se faz pertinente no espaço escolar; argumentou-se que tem a capacidade de fornecer essa “trapaça salutar” de ouvir a língua fora do poder, no esplendor de uma revolução, como menciona Barthes (1977), assim como possibilita a humanização do indivíduo, dentre outros inúmeros benefícios para a formação cidadã e humana.

A escola é o espaço onde o aluno passa considerável tempo de sua vida, e nele deve se sentir incluído. A literatura se apresenta como uma importante ferramenta de inclusão social. Entretanto, como foi dito, as escolas muitas vezes se mostram excludentes por vários motivos, e ainda mais por não considerar o papel de sumo valor da literatura. Na etapa de ensino que se destacou neste trabalho, a Educação de Jovens e Adultos (EJA), o aluno pode se ver muito deslocado desse ambiente.

A EJA é a um resultado do histórico do domínio e da humilhação estabelecida historicamente entre a elite e as classes populares no Brasil, o que não deixa de ser um resultado da relação entre conquistador e conquistado/índio/escravo, e perdura em muitos documentos oficiais que parecem tratar da EJA como um favor e não como o pagamento de uma dívida

social e a institucionalização de um direito (CURY, 2000). Sendo assim, ainda se nota, como já fora discutido, que a EJA é um dos ensinos mais esquecidos, onde os recursos financeiros passam geralmente longe. Essa realidade é uma realidade de manutenção de subalternidade do povo brasileiro comum aos interesses do grande capital, o qual deseja manter a população analfabeta ou pouco alfabetizada. A literatura para esse público seria vista ainda mais como perigosa e transgressora.

Pensando em tudo isso, preparou-se aqui a sequência básica, como produto disponível aos professores de língua portuguesa da rede municipal e estadual. O ponto central do trabalho foi a canção: sua aplicação em sala de aula pelo viés da negritude. Nesta sequência, o professor executa seu trabalho em quatro fases e nessas quatro fases é possível unir o lado lúdico do longa-metragem (filme) e da canção, com o aspecto intelectual que se espera dos alunos em sala de aula. Aprender não é diferente de se divertir, e o conhecimento não precisa ser construído de modo exaustivo e cansativo. Na verdade, o conhecimento é construído de uma forma mais positiva, quando isso é levado de modo leve. Assim, o modo como a sequência é construída e as etapas da proposta não se apresentam de forma engessada e sim convidativa ao professor e ao aluno.

Considera-se, que seja possível, por meio de canções populares, introduzir discussões relevantes para o aluno da EJA, capazes de mobilizá-lo para a compreensão da negritude, e que é necessário multiplicar experiências nesse sentido, para que se possam ter melhores encaminhamentos didáticos e estabelecer um ambiente escolar menos racista para o estudante.

O trabalho do professor é muitas vezes cansativo e extenuante de modo que alguns declaram que lhes falta tempo para planejar com cuidado seu trabalho pedagógico. Além disso, por mais que o professor tenha a formação na área, e às vezes, esteja envolvido com formações continuadas, algumas vezes apresenta dificuldades para planejar as sequências pedagógicas sobre os assuntos que podem ser estudados no Ensino Fundamental. Destarte, se faz urgente promover propostas em língua portuguesa que visem construir produtos didáticos que sejam de qualidade, com respaldo científico, que auxiliem na emancipação do aluno e no trabalho do professor.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. 64 p.

ALMEIDA, S. **Racismo estrutural**. [Structural Racism]. São Paulo: Pólen, 2019. 264 p. ISBN 978-85-98349-75-6.

ALTHUSSER, L. **Aparelhos Ideológicos do Estado**: nota sobre aparelhos ideológicos do Estado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

ARROYO, Miguel G. **A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão**. In. : VÓVIO, Cláudia Lemos e IRELAND, Timothy Denis. Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos. 2. ed. Brasília: Unesco, MEC, RAAAB, 2008. (Coleção Educação para Todos; 3), p. 221-230.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Problemas da Poética de Dostoiévski**. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

BARTHES, Roland. **Aula**: aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França, pronunciada dia 7 de janeiro de 1977. São Paulo: Cultrix, 2007a, p. 47-95.

BASTIDE, Roger. **As religiões africanas no Brasil**. Tradução de Maria Eloisa Capellato e Olívia Krahenbuhl. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1971.

BERND, Zilá. **Introdução à literatura negra**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. 2ª ed. - São Paulo: Cortez, 2008.

BORGES, Igor; PAZ, Ravel. **Melopoética**: a simbiose literomusical. Revista Athena. Vol. 05, nº 2, 2013. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/athena/article/view/85/83>
Acesso: 03 de fev. de 2023.

BOSI, Alfredo. **O ser e o tempo da poesia**. São Paulo, Cultrix, Ed. da Universidade de São Paulo, 1977.

BOSI, Alfredo. **Ideologia e contraideologia**: temas e variações / Alfredo Bosi. — São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

BOSI, Alfredo. **Literatura e Resistência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

BOURDIEU, Pierre. **Sobre o Estado**: Cursos no Collège de France (1989-92) [edição estabelecida por Patrick Champagne et al.; tradução Rosa Freire d’Aguilar — 1a ed. — São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

_____. **Sobre a televisão**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

BOTAFOGO, Judite. **Música Popular Brasileira espaço de leitura da Poesia Concreta**. Recife: Editora do Autor, 2005.

BRASIL/MEC. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a base. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf> Acesso em: 04 de jun. 2022.

BRASIL. (1998b). **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa**, 3º e 4º Ciclos do Ensino fundamental. Secretaria de Educação Fundamental - Brasília - MEC/SEF.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira’, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2003. Disponível em: : <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 01 jun. 2022.

CANDIDO, Antonio. **O direito à Literatura**. In: Vários escritos. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CÉSAIRE, Aimé. **Cahier d’un retour au pays natal**. Paris: Présence africaine, 1939.

CESARINO, L. **Colonialidade Interna, Cultura e Mestiçagem**: repensando o conceito de colonialismo interno na antropologia contemporânea. ILHA v. 19, n. 2, p. 73-105, dezembro de 2017.

CHAUÍ, Marilena.. **O que é ideologia**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Belo Horizonte: UFMG, 2009.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática – São Paulo: Contexto, 2006.

COSSON, Rildo. **Paradigmas do ensino de literatura**. São Paulo: Contexto, 2020. 224 p.

COSTA, N. B., **As letras e a letra:** o gênero canção na mídia literária. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA M. A. (Orgs.). *Gêneros textuais & Ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 117-132.

CUNHA, Auristela Crisanto da. **Machado de Assis em contos:** uma constelação de partituras / Auristela Crisanto da Cunha. – Natal, RN, 2006. 174 f.

DEPESTRE, R. **Bonjour et adieu à la négritude**. Paris: Robert Laffont, 1980.

DOMINGUES, P. J. **Movimento da negritude:** uma breve reconstrução histórica. *Revista África*, [S. l.], n. 24-26, p. 193-210, 2009. DOI: 10.11606/issn.2526-303X.v0i24-26p193-210. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/africa/article/view/74041>. Acesso em: 22 fev. 2023.

DUSSEL, E. 1492: **O Encobrimento do Outro** - A Origem do Mito da Modernidade. Conferências de Frankfurt. Vozes Editora, Petrópolis, 1993.

DUARTE, Eduardo de Assis (Org). **Literatura e afrodescendência no Brasil:** antologia crítica. 2. Reimpr. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011, vol. 1, Precursores, p. 13-48.

EJA, Moderna. Educação de Jovens e Adultos. Editora Moderna: editora responsável Virginia Aoki – 1.ed – São Paulo: Moderna, 2013.

EVARISTO, C. (2009). **Literatura negra:** uma poética de nossa afro-brasilidade. *Periódicos PUC-MG*, v. 13, n. 25, p. 17-31. Scripta: Belo Horizonte-MG, 2009.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio século XXI:** o dicionário da língua portuguesa. 3 Curitiba: Editora Positivo, 2004, 2120 p.

FONSECA, J. J. S. (2002). **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC. [Apostila.]

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. 25 ed. São Paulo. Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17ª Edição. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1987.

GOMES, N. L. **Educação e relações raciais:** refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, K. (Org.). *Superando o racismo na escola*. 2. ed. Brasília, DF: MEC, 2005. p. 143-154.

GUIMARÃES, Antonio Sergio A. **Classes, raças e democracia**. São Paulo: Editora 34, 2002.

GRAVES, M. F.; GRAVES, B.B. **The scaffolding reading experience:** a flexible framework for helping students get the most out of text. In: *Reading*. April. 1995. (Tradução de Marly Amarilha, para estudo exclusivo do grupo de pesquisa Ensino e Linguagem/Programa de Pós-graduação em Educação - UFRN).

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de Despejo:** diário de uma favelada. 1. ed. São Paulo: Abril Educação, 2013.

HALL, Stuart. **A Identidade cultural na pós-modernidade**/ Stuart Hall; tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro- 11.ed., reimp. -Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a Educação como prática de liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla- São Paulo. 2013. Editora Martins Fontes, 2013.

LAJOLO, Marisa. **O que é literatura?** 10 ed. – São Paulo: Brasiliense, 1989.

LARROSA. **Nietzsche & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

MALDONADO-TORRES, Nelson. **A descolonização e o giro decolonial**. Tabula Rasa., n.9, pp. 61-72, Bogotá, 2008.

MARX, K. O Capital - Livro I – crítica da economia política: O processo de produção do capital. Tradução Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MEMMI, Albert. **Retrato do colonizador precedido pelo retrato do colonizado**. Trad. Ronald Corbisier e Mariza Pinto Coelho. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

MORAES, Carlos Wiennery da Rocha; SILVA, Luiza Helena Oliveira da; ANDRADE, Karylleila dos Santos. **A música de um cantor negro como sistema simbólico de representação**: análise da posição-sujeito em conflitos raciais. Cadernos Discursivos, Catalão-GO, v. 1 n 1, p.29-46, 2019. (ISSN: 2317-1006 - online).

MUNANGA, Kabengele. **Negritude**: usos e sentidos. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

_____. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. In: III Seminário de Nacional de Relações Raciais e Educação. Rio de Janeiro: 2003.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global, 2006.

NAPOLITANO, Marcos. Cultura brasileira: utopia e massificação (1950-1980). 3. Ed. – São Paulo: Contexto, 2006.

OLIVEIRA, Ieda de. **As cores da Escravidão**. Ilustrações de Rogério Borges. 1ª Edição – Curitiba: Editora Champagnat – PUC- PR

PRANDI, Reginaldo. Segredos guardados: orixás na alma brasileira. 1ª Edição São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

PINTO, Regina Pahim. **Movimento negro e educação do negro**: a ênfase na identidade. Caderno de Pesquisa, São Paulo, n. 86, ago. 1993, p. 25-38.

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros Oraís e escritos na escola**. Trad. e org. ROJO, Roxane; CORDEIRO, Gláís S. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

SCHWARCZ, L. M. Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na intimidade. In: SCHWARCZ, L. M. (Org.) **História da Vida Privada no Brasil**: contrastes da intimidade contemporânea. São Paulo: Cia. das Letras, p. 173-244, 1998.

SIMÕES, D. Considerações sobre a fala e a escrita: fonologia em nova chave. São Paulo: Parábola, 2006.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

TENÓRIO, Jeferson. **O Averso da pele**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PINHEIRO, Helder. **Poesia na sala de aula**. 2. ed. João Pessoa: Idéia, 2002.

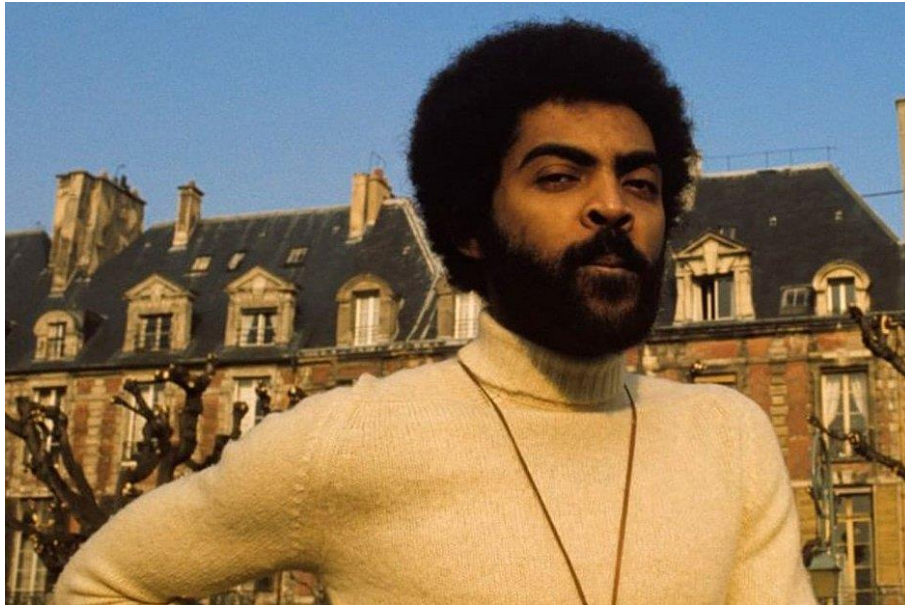
ZILBERMAN, Regina. A escola e a leitura da literatura. In: ZILBERMAN, Regina; ROSING, Tania M. K. (Org.). **Escola e Leitura**: velhas crises, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

_____. **O papel da literatura na escola**. Via Atlântica, n. 14, dez. 2008. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/50376>

_____. **Estética da recepção e história da literatura**. São Paulo: Ática, 1989.

ANEXOS

Imagem 1: Gilberto Gil em Londres em Exílio



Fonte: Instituto Gilberto Gil (1969)

Imagem 2: Gilberto Gil em exílio em Londres



Imagem 3: Gilberto Gil atualmente



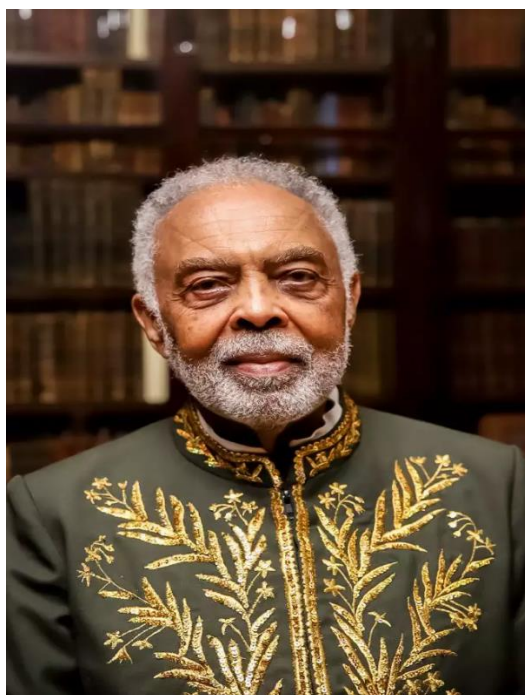
Fonte: Niclasweber/Instagram

Imagem 4: Gilberto Gil como Ministro da Cultura (2003)



Fonte: Célio Azevedo/Agência Senado

Imagem 5: Gilberto Gil na Academia Brasileira de Letras (ABL)



Fonte: Dani Paiva/ ABL

Imagem 6: Elza Soares jovem



Fonte: Editora Globo/ reprodução

Imagem 7: Elza Soares e Garrincha



Fonte: (Keystone-France/Getty Images)

Imagem 8: Elza (2021)



Fonte: Reprodução/Instagram/ElzaSoares

Imagem 9: Elza na Sapucaí



Fonte: Lucas Landau/UOL