



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB
INSTITUTO DE LETRAS

GEOVANNA HELEN RIBEIRO DE MELO

DA MARGEM AO CENTRO:

possibilidades para o ensino de uma literatura afro-brasileira

Brasília

2022

GEOVANNA HELEN RIBEIRO DE MELO

DA MARGEM AO CENTRO:

possibilidades para o ensino de uma literatura afro-brasileira

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Departamento de Teoria Literária e Literatura do Instituto de Letras da Universidade de Brasília como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Patrícia Trindade Nakagome

Brasília

2022

*Às mulheres da minha vida, mãe e vó. Vocês
me inspiram e me fazem acreditar na
existência de um amanhã melhor.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por me guiar ao longo desses anos de graduação, sempre me dando forças e motivos para não desistir da caminhada.

A minha orientadora, Patrícia Nakagome, pela gentileza e escuta atenciosa, por apoiar as minhas ideias e não me deixar esquecer de encontrar sentido naquilo que escrevo e pesquiso, pois, o meu olhar é importante. O seu compromisso com a educação é admirável e sou grata por nossos caminhos terem se cruzado na universidade.

Expresso também a minha gratidão à professora Adriana Alexandrino pela sua sensibilidade e postura crítica diante de questões tão delicadas, problemáticas e urgentes tanto na sociedade quanto na educação. Participar do PIBID foi extremamente importante na minha formação. Aprender, discutir ideias e estar junto com a senhora e com as minhas colegas pibidianas me ajudou a visualizar o tipo de educadora na qual pretendo me tornar, a elas também sou grata.

A minha mãe, Elisalva, pelo carinho, cumplicidade e incentivo, a senhora permanece sendo o meu lar. A minha avó, Maria da Glória, a matriarca da família, a pessoa mais determinada e sábia que conheço, mesmo a vida não tendo sido tão gentil, sempre persistiu. Se hoje eu posso estudar e almejar novos e diferentes ares é muito pelo esforço e cuidado das duas, bem como do apoio da minha família materna, em especial, das minhas queridas tias, agradeço demais a elas.

Como diz Emicida “*quem tem um amigo tem tudo*”, na minha jornada tive a oportunidade de encontrar pessoas nas quais tenho o privilégio de chamar de amigas. A gente partilha e coleciona histórias, alegrias, dores e sonhos e, assim, a elas também sou grata. Dou destaque especial à Beatriz Rodrigues, Blenda Rodrigues e Isabela Pereira, crescer ao lado de vocês é maravilhoso, me orgulho das mulheres que têm se tornado e há muito de vocês em mim. Claro que também não poderia deixar de falar dele, o ser mais “noob” de todos, Lucas Gonçalves, obrigada por sempre me arrancar boas risadas.

Além de todo conhecimento, a universidade também me proporcionou estender os meus laços de amizade, por isso, à Gabriela Cristina, Júlia Lacerda e Matheus Cerqueira também agradeço. Obrigada pelo companheirismo, afeto e por tornar os meus dias mais leves. Tenham a certeza de que a minha graduação não seria a mesma sem a presença de cada um, saibam que os admiro enquanto pesquisadores e profissionais dedicados que são.

À Carmem agradeço todo o carinho e incentivo desde o Ensino Médio. Guardo com muito apreço todos os livros e apostilas dados por você.

Aos meus professores da educação básica, vocês fizeram, e fazem, a diferença na vida de milhares de estudantes, eu sou um exemplo disso.

Àquelas e àqueles que vieram antes de mim abrindo espaços e através de muito sangue e luta permitiram que pessoas como eu ocupassem lugares antes, historicamente, negados. Essa conquista, portanto, é coletiva.

Por fim, agradeço a mim pela resiliência. No caminho, a gente sempre perde e ganha muita coisa, tenho a certeza de que, durante esse período, eu mais ganhei do que perdi, ganhei amigos, vivi experiências diferentes e participei de projetos muito legais e necessários. Essa jornada foi intensa, mas bonita. Tenho a consciência de que entregamos aquilo que temos para oferecer e essa é a minha oferta.

A nossa escrevivência não é para adormecer os da casa-grande, e sim acordá-los de seus sonos injustos.

(Conceição Evaristo)

Descobria também que não bastava saber ler e assinar o nome. Da leitura era preciso autorizar o texto da própria vida, assim como era preciso ajudar construir a história dos seus.

(Conceição Evaristo)

RESUMO

Este trabalho visa tornar públicas as reflexões obtidas acerca das relações que podem ser estabelecidas entre o ensino de literatura e as relações étnico-raciais. A partir do conceito de letramento literário apresentado por Rildo Cosson (2009), propomo-nos a investigar o que dificulta a aplicação da lei 11.645 nas aulas de literatura no Ensino Médio. Para a realização de tal análise, a metodologia qualitativa com ênfase em relato de experiência foi selecionada, uma vez que as observações a respeito da aplicação da lei ocorreram através da criação e preparo de uma oficina durante a participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID no decorrer de 2020 a 2022. Objetivamos, portanto, apontar as dificuldades e as possibilidades para a implementação da lei voltada para o campo da educação literária, estabelecendo, desse modo, os elos que aproximam e distanciam o desenvolvimento desse ensino que permite a ampliação do contato dos discentes com as diferentes escritas, pensamentos e vivências tão importantes para a promoção de uma educação centrada na Diversidade.

Palavras-Chave: Ensino de literatura. Letramento literário. Relações étnico-raciais. Educação. Diversidade.

ABSTRACT

This research aims to make public the reflections that were obtained about the relations that can be established between teaching literature, and ethnic-racial relations. From the literary literacy's concept of Rildo Cosson (2009), we propose to investigate what makes the law 11.645 application in High School literature classes. To implement this analysis, it was selected a qualitative methodology with emphasis on experience reporting, once, that observations about law's application happened through creation of a classroom literature workshop during the participation in the *Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID* from 2020 to 2022. Therefore, our goals are to point out the difficulties and possibilities to the law's implementation aimed for literary education, set, thereby, the elos that approximate and pull away the development of this educational field that allows the expansion of students' contact with different writings, reflections, and important experiences related to the promotion of an education focused on Diversity.

KEY-WORDS: Teaching literature. Literary literacy. Race and ethnic relations. Education. Diversity.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	9
2	MODOS DE LER E ENSINAR LITERATURA	12
	2.1 Repensando o ensino de literatura à luz da leitura literatura	13
	2.2 Ampliando os limites do universal	17
3	PRÁTICAS EDUCACIONAIS VOLTADAS PARA O ENSINO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	22
	3.1 Caminhos para a aplicação da lei 11.645 no ensino da literatura	23
	3.2 A aplicação da lei 11645 por meio de uma oficina literária	25
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS	29
	REFERÊNCIAS	30

1 INTRODUÇÃO

Esta monografia surge como uma tentativa de explorar outras maneiras de ler, pensar e ensinar literatura. Tendo em vista que esse ensino proporciona aos estudantes o contato com narrativas que, direta e indiretamente, ajudam na construção do seu imaginário, pode-se afirmar que a literatura possui um papel significativo em sua formação. Isso, devido à possibilidade de explorar e conhecer, por intermédio da linguagem literária, diferentes visões de mundo, subjetividades, perspectivas e possibilidades de criação.

Desse modo, o nosso papel enquanto educadores é de extrema relevância, uma vez que a seleção das obras que constituirão e servirão de base e apoio a esse ensino literário está sob o nosso cuidado. Decidimos por meio de diferentes critérios - sejam eles conscientes ou não - quais são os livros que consideramos essenciais para compor a “bagagem” literária dos alunos. Tal escolha revela uma série de informações a respeito daquele que o faz, pois, não são aleatórias, visto que estão relacionadas à preocupação em atender às listas cobradas por diferentes vestibulares, aos programas curriculares, bem como a um critério pessoal, expondo as preferências do(a) professor(a) enquanto leitor(a).

Há de se evidenciar que existem camadas mais profundas que antecedem e interferem nessas escolhas, a exemplo disso, temos as grandes editoras que decidem quem e o quê publicar. Essas organizações levam em consideração os interesses financeiros e, de certo modo, políticos do mercado editorial. O resultado dessas decisões impacta tanto na publicação quanto no acesso a diferentes obras. Contudo, isso não isenta os professores da responsabilidade de escolher quais livros trabalhar em sala. Logo, o docente que não possui em sua formação a preocupação e a devida preparação para trabalhar questões voltadas ao ensino da literatura aliado ao ensino de questões étnico-raciais, por exemplo, certamente pautará suas escolhas na manutenção daquilo que já vem sendo ensinado tradicionalmente, e que na maioria das vezes, conforme apontam diferentes pesquisadores e estudiosos da área como COSSON (2009) e JOVER-FALEIROS (2019), mostra-se falho e insuficiente.

Portanto, através da seleção dos textos, é possível observar se o(a) docente segue uma linha de estudos literários mais clássica ou mais abrangente levando para a aula autoras e autores colocados à margem do chamado cânone literário. Entretanto, cabe reforçar que o problema não está em ensinar os clássicos e as obras que compõem o cânone da “Literatura”, mas, sim, no enfoque exclusivo a essa literatura, contribuindo para o apagamento epistêmico

de autoras e autores, que não fazem parte desse seletor grupo, dessa literatura dita universal grafada com “L” maiúsculo.

Salienta-se que diferentes agentes, dentre os quais destacam-se os críticos literários e os docentes da educação superior e básica, contribuem para a manutenção e permanência da escrita de autoria feminina, negra e indígena em posição marginal. Os graduandos e pesquisadores, de maneira equivalente, corroboram com essa ação quando reproduzem em suas pesquisas o mesmo referencial teórico e analisam as obras comumente aceitas pela crítica.

Por vezes replicamos, de modo inconsciente, aquilo que criticamos e eu me coloco dentro desse grupo. Foi justamente ao longo dos últimos dois anos - pandêmicos - que voltei o meu olhar para a escrita de autoria negra, principalmente, feminina, refletindo, assim, a necessidade e urgência de ampliar as minhas referências teóricas e literárias. O incômodo ao perceber a ausência de um repertório mais diversificado e amplo na minha própria “bagagem” foi substituído pelo anseio de conhecer e compartilhar os escritos, os questionamentos e as contribuições das várias autoras e autores que escrevem e concebem uma literatura brasileira sob outra perspectiva.

Destarte, destaca-se que, por intermédio desse trabalho, proponho-me a refletir a respeito da relação existente entre o ensino literário e as relações étnico-raciais por meio da aplicação da lei 11.645, a qual torna obrigatório o ensino da história e cultura indígena e afro-brasileira no ensino fundamental e médio. Reconhecemos o valor da cultura e sobretudo da literatura indígena para a nossa formação enquanto povo brasileiro, mas frisamos que este estudo foca apenas na presença da afro-brasilidade no ensino da literatura.

Dessa maneira, o primeiro capítulo intitulado *Modos de ler e ensinar literatura* é dedicado ao questionamento de como o ensino literário é realizado nas escolas. Compreender por que ensinamos literatura possibilita pensar em ações metodológicas direcionadas a melhoria desse ensino. Através de pesquisas como a *Retratos da Leitura no Brasil*, que apontam dados significativos sobre o comportamento do sujeito leitor, é possível traçar um perfil dos leitores brasileiros e esse fator se relaciona à educação, uma vez que a maioria dos leitores são adolescentes e jovens que cursam o ensino básico - fundamental II e médio. (JOVER-FALEIROS, 2021, p. 71)

Dessarte, ao vislumbrar os seguintes pontos: *o quê, como e para que* desse ensino, podemos rever o desenvolvimento dessa educação literária. Para isso, o caminho que optamos para repensar as práticas de ensino literário foi através da promoção do letramento literário,

uma vez que esse ensino possibilita e pressupõe o trabalho com a diversidade de escritas expandindo assim os limites do cânone.

Já o segundo capítulo, *Práticas educacionais voltadas para o ensino das relações étnico-raciais*, destina-se a explorar a relação existente entre as questões étnico-raciais e a literatura por intermédio do conceito de *escrevivência* da escritora, pensadora e professora *Conceição Evaristo*. Ademais, ainda nessa segunda parte, apresentamos e refletimos a aplicação da lei 11.645 no cotidiano escolar por meio do planejamento de uma sequência didática elaborada para a realização de uma oficina para turmas da terceira série do Ensino Médio.

Portanto, ao destacar a relevância do acesso e incentivo à leitura da literatura afro-brasileira, reafirmamos o compromisso em ofertar uma educação de qualidade aos estudantes, contribuindo assim no seu desenvolvimento enquanto indivíduos. Indo além, esse ato revela uma tentativa de reafirmação e valorização dessa literatura de autoria negra que expõe outras vertentes do Brasil e conseqüentemente da literatura brasileira.

2 MODOS DE LER E ENSINAR LITERATURA

A abordagem que vem sendo utilizada ao ensinar literatura na educação básica, mais especificamente no Ensino Médio, prioriza a apresentação de um panorama geral da literatura. O foco no ensino da historiografia literária faz com que os estudantes conheçam as obras a partir de determinadas características dos chamados períodos literários, que, por vezes, reduzem a experiência literária a um conjunto de estilo vigente em épocas específicas conforme aponta Rildo Cosson (2009) em *Letramento literário: teoria e prática*.

Ao tratar a respeito da escolarização da literatura, o autor destaca a relação conflitante existente entre os campos da educação e da literatura (COSSON, 2009). Isso ocorre devido à dificuldade em visualizar o seu objeto de estudo, por tratar-se de algo mais abstrato e abrangente, mas também a dificuldade em compreender a sua função nos níveis fundamental e médio, uma vez que a literatura “no ensino fundamental, tem a função de sustentar a formação do leitor e, no ensino médio, integra esse leitor à cultura literária brasileira” (COSSON, 2009, p. 20).

Se buscarmos as orientações nos documentos oficiais da educação, tal qual a *Base Nacional Comum Curricular (2019)*, a respeito do que é previsto para o trabalho com o ensino de língua portuguesa, veremos que o documento, além de reconhecer a necessidade de apropriação das diversas manifestações da linguagem - literária, digital, corporal, não verbal etc - aponta, de certo modo, as funções descritas por Rildo Cosson. Assim, nota-se que o campo artístico-literário da BNCC, nos anos finais do ensino fundamental, além de incentivar o aprofundamento da leitura de textos de diferentes gêneros, espera que seja proporcionado aos discentes o contato com as múltiplas formas de manifestações da arte literária. Dessa maneira, constata-se que

[e]stá em jogo a continuidade da formação do leitor literário, com especial destaque para o desenvolvimento da fruição, de modo a evidenciar a condição estética desse tipo de leitura e de escrita. Para que a função utilitária da literatura – e da arte em geral – possa dar lugar à sua dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora, é preciso supor – e, portanto, garantir a formação de – um leitor-fruidor, ou seja, de um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de “desvendar” suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura. (BRASIL, 2017, p. 138)

Objetivamente, percebe-se a preocupação em formar leitores capazes de compreender e interpretar o texto de modo crítico. É interessante observar atentamente dois pontos citados no trecho acima: o termo “leitor literário” e as dimensões dadas à literatura.

Sobre o termo “leitor literário”, a BNCC prevê que as atividades de leitura, bem como a estima pelos textos, devem aumentar progressivamente do ensino Fundamental ao ensino Médio (2017, p. 75). O documento apresenta a preocupação com a formação do sujeito leitor, contudo essa crescente esperada no número de leitores infelizmente ainda não é uma realidade. A 5ª edição da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* (2021), realizada pelo instituto Pró-Livro - IPL, evidenciou uma queda significativa no número de leitores em comparação à edição anterior da pesquisa feita em 2015. De 2019 a janeiro de 2020, apenas 52% da população havia lido pelo menos 1 livro, enquanto, em 2015, 56% da população realizou a mesma ação (2021, p. 175). Esses números expressam que ainda temos um longo caminho para nos tornarmos um país leitor, desse modo, a presença da escola faz-se imprescindível nesse processo. Ao refletir a respeito do papel formativo da escola, a pesquisadora Rita Jover-Faleiros aponta que a escola forma leitores, contudo, esses não são necessariamente leitores literários (2021, p.68). Essa constatação evidencia o quanto a leitura e o contato com o texto literário têm ficado em segundo plano nas aulas de língua portuguesa.

Enquanto a BNCC postula o aumento significativo do número de leitores do ensino fundamental ao médio, a realidade não corresponde a essa previsão, pois, o interesse pela leitura diminui de maneira considerável justamente entre a transição dos estudantes do ensino fundamental II para o ensino médio (JOVER-FALEIROS, 2021, p. 74). Diferentes fatores explicam essa dificuldade em formar e em manter leitores literários no decorrer desse período, dentre os quais podemos destacar a forma como as obras são estudadas e apresentadas aos discentes, ou seja, a metodologia adotada pelo educador que pode tanto promover o gosto pela leitura quanto afastar o interesse dos alunos.

Já em relação às dimensões atribuídas pela BNCC à literatura, realçamos as dimensões apresentadas: *humanizadora*, *transformadora* e *mobilizadora*, na qual é possível verificar uma concepção acerca do papel significativo da literatura na vida daquele que lê. Contudo, é necessário estar atento(a) a essas dimensões, pois por mais que a literatura possa realizar tais atribuições, essa não é necessariamente a sua finalidade.

2.1 Repensando o ensino de literatura à luz da leitura literatura

A alfabetização dos estudantes, na maioria das vezes, ocorre nas séries iniciais da educação básica. Logo, o ensino da leitura e da escrita, em um primeiro momento, é atribuído aos pedagogos, responsáveis por essa etapa tão importante na nossa formação. Sendo assim, observa-se que inicialmente ensinar a ler e escrever não são funções específicas designadas ao professor de Língua Portuguesa, que entra em cena na vida dos alunos apenas no ensino fundamental II. Entretanto, o incentivo à leitura é tarefa destinada exclusivamente a esses educadores conforme aponta Regina Zilberman (1991) no livro *A leitura e o ensino de literatura*.

Segundo a autora, por mais que a prática da leitura e escrita seja realizada em todas as áreas do conhecimento, são os professores de Língua Portuguesa os encarregados de estimular tanto a leitura – fazendo também uma introdução à Literatura¹ - quanto a escrita. Porém, ao mesmo tempo que recebem essa missão, quando há algum déficit ou problema relacionado à compreensão, à interpretação, e até mesmo à escrita, a responsabilidade recai imediatamente sobre esses educadores. (1991, p. 112)

Considerando a diferença existente na realidade escolar enfrentada pelos docentes na rede pública e privada de ensino, mostra-se necessário evidenciar a distinção da atuação dos professores de Língua Portuguesa nessas duas instituições. Na escola pública, ele é encarregado de ensinar a gramática da língua, a área de textos, a redação e a literatura - no ensino médio, enquanto, na escola particular, essas partes são divididas em disciplinas separadas em sua grande maioria, pelo menos nas escolas do Distrito Federal.

A análise desse contexto expõe o cenário encontrado no ensino de Língua Portuguesa, nas escolas públicas. Diante disso, os docentes, por vezes, encontram certa dificuldade em determinar os conteúdos que devem ser priorizados nesse ensino, haja vista o tempo que dispõem para aula, aliás, gerenciar esse tempo também mostra-se uma dificuldade para muitos. Por outro lado, os problemas relativos à leitura atingem os alunos da pública e da privada, embora os estudantes da rede pública, muitas vezes, estejam em desvantagem em comparação aos outros, pois fatores como a superlotação das turmas, a falta de estrutura adequada nas escolas e a desvalorização dos profissionais da educação influenciam diretamente no ensino ofertado.

¹ Destaca-se que, em sua maioria, essa “literatura” introduzida corresponde àquela que se pretende universal, na qual caracteriza-se pela escrita de um determinado grupo atendendo a interesses específicos de uma classe dominante.

Portanto, para que se possa incitar o apreço à leitura dos estudantes no ensino básico como um todo, o tipo de leitor no qual se pretende formar precisa estar bem delimitado. Como já mencionado na apresentação deste capítulo, a transição do ensino fundamental II para o ensino médio implica em uma série de mudanças consideráveis no que tange ao ensino e também ao comportamento dos alunos frente ao texto literário. Rita Jover-Faleiros (2013), ao discorrer sobre o contraste existente entre o prazer e o dever de ler, distingue a experiência literária vivenciada por dois tipos de leitores: o leitor lúdico e o leitor compulsório.

Para diferenciar o comportamento desses dois estereótipos de leitores, a pesquisadora utiliza o exemplo de duas personagens do livro *“Se um viajante numa noite de inverno”*, de Ítalo Calvino (1999), Ludmilla e Lotária, que representam respectivamente a atitude dos leitores lúdicos e compulsórios. Entende-se por leitores lúdicos aqueles que leem por prazer despreocupadamente apenas porque gostam de ler, em contrapartida, os leitores compulsórios são aqueles que realizam a leitura sempre em busca de algo, ou seja, é um leitor que assume uma postura diante do texto mais direcionada a atingir um objetivo específico. Esses dois atos de leitura, que em uma primeira análise se opõem, fazem parte do que a autora chama de “gestos de leitura”, são comportamentos entendidos como “uma dimensão mais física do ato de ler, elemento que se relaciona ao contexto da leitura, diz respeito à maneira como o leitor se relaciona com o suporte material da leitura e a intencionalidade que essa maneira reflete” (2013, p.125).

Dessarte, subentende-se que os gestos de leitura estão ligados ao modo como esse texto é lido pelo sujeito leitor, assim, ainda que o mesmo texto literário seja lido por leitores diferentes ou até pelo mesmo leitor em momentos distintos da vida, as posturas assumidas propositalmente perante o texto destoam entre si, podendo então justificar a antítese: “ler por prazer” ou “ler por dever”. Por exemplo, a leitura de uma obra que compõe a lista de leituras obrigatórias de um vestibular não será igual a de um momento mais descontraído como as férias. Logo,

[v]ê-se, nessa oposição, um dos temas essenciais para a reflexão sobre o ensino da leitura literária, pois uma oposição de tal ordem implicaria, em última análise, que o prazer de ler do leitor lúdico não pode ser acompanhado pela construção de um saber a partir do que se lê e que esse leitor não poderia, talvez, refletir sobre o prazer gerado pela leitura. (JOVER-FALEIROS, 2013, p.125)

Verifica-se que essa oposição é intensificada quando os estudantes do ensino fundamental II entram no ensino médio. Ainda no ensino fundamental, os leitores que temos tendem a ser mais lúdicos, mas ao ingressarem na terceira e última etapa da educação básica, quando não são desestimulados, esses acabam se tornando leitores compulsórios - leem

analisando o texto na procura de características que confirmam as pré-determinadas pelos períodos literários e/ou realizam uma leitura² cujo propósito é adquirir um dado conhecimento que facilite a resposta de questões de provas, vestibulares etc. O próprio professor intensifica essa dicotomia e corrobora para a perpetuação dessa separação ao priorizar a quantidade de obras a serem estudadas em detrimento da qualidade da leitura dessas obras.

Contudo, essas posturas não precisam estar obrigatoriamente separadas. Isso significa que, no ato de ler, não é necessário escolher entre realizar uma leitura mais direcionada, abdicando do prazer gerado por essa leitura, por mais que ocasiões distintas impliquem em modos de ler diferentes. Assim,

[s]e a formação escolar é uma das importantes mediadoras da relação livro/leitor e se julgamos importante que essa relação seja estimulada por essa formação, além de compreender qual é a natureza da distância que separa o leitor compulsório do leitor lúdico, é preciso aproximá-los ou, talvez, despertar no leitor compulsório, que lê porque deve, o leitor lúdico, que lê porque quer; chegando-se, talvez, a uma espécie de síntese em que a fruição advém da compreensão do processo de construção do(s) sentido(s) do ato da leitura. (JOVER-FALEIROS, 2013, p. 129)

À vista disso, o ensino da leitura literária ancorada no letramento literário possibilita essa formação. O letramento literário apresenta-se como um meio e uma alternativa à educação literária engessada e tradicional. Por letramento literário, conforme aponta Cosson (2021), entende-se um conjunto de práticas que adotam uma forma específica de ler, entender e conceber os textos literários. Nessa perspectiva,

[o] letramento enquanto ensino da literatura na escola tem como pressupostos básicos o contato direto do aluno com o texto, o compartilhamento das leituras em uma comunidade de leitores e o desenvolvimento da competência literária. No contato direto com o texto, deve-se compreender o ato de ler como uma experiência individual e intransferível, ainda que utilize diferentes meios como escrita, imagem e voz. No compartilhamento em uma comunidade de leitores, é preciso considerar que não há uma leitura única e correta do texto, assim como é pela partilha dos sentidos com outros leitores feitos pares que a interpretação se efetiva em um movimento em espiral que vai do pessoal ao coletivo. (p.87)

Assim, compreendendo o papel formativo que a literatura desempenha no âmbito escolar, o caminho metodológico adotado pelo professor irá ditar se a formação leitora dos alunos estará embasada em práticas centradas para o estímulo e o desenvolvimento do leitor lúdico, do leitor compulsório ou então se serão proporcionadas ações que possibilitem romper com essa visão e permita a mescla desses dois tipos de leitores, pois além do prazer na leitura

² Essa leitura não necessariamente implica na leitura das obras em si, por vezes, os alunos leem resumos e/ou resenhas que os ajudam a atingir o seu objetivo.

é preciso estimular o encontro do sentido naquilo que se lê e isso também ocorre por intermédio da leitura cuidadosa e atenta à estrutura do texto e ao seu modo de composição.

2.2 Ampliando os limites do universal

Ao discorrer a respeito dos perigos oriundos de se apresentar uma história única em uma palestra realizada no TED Talk, na qual o sucesso foi tamanho que o discurso acabou sendo adaptado em livro³, a autora nigeriana Chimamanda Ngozi (2019) parte de sua experiência pessoal enquanto mulher negra africana para refletir o perigo e as consequências de quando se conhece apenas uma narrativa sobre um povo.

Divergindo da biografia que se espera ao falarmos da sua origem, isso graças a um imaginário racista, Chimamanda provém de uma família tradicional de classe média. Logo no início de seu discurso, a escritora narra um episódio curioso de sua infância em que após tanto ouvir a sua mãe falar a respeito da condição de pobreza na qual a família de seu funcionário vivia, a autora, ainda criança, não conseguia enxergá-los além dessa situação apresentada. Foi apenas ao ter um contato mais próximo com a família, que ela rompeu essa visão simplista. Fato curioso, mas não surpreendente, é que anos mais tarde a própria autora enfrenta uma experiência semelhante ao ingressar no ensino superior em um país diferente da sua origem: os Estados Unidos da América.

Em solo norte-americano, Chimamanda vivencia momentos marcados pelo racismo em seu cotidiano, esses que por vezes mascaravam-se através de comentários “sutis” a respeito de sua origem. Ao sair de seu país, a jovem nigeriana não é vista como apenas mais uma estudante universitária, ela se torna a estudante universitária africana, representando o outro em um lugar diferente. Essa experiência é intensificada por Chimamanda ser uma mulher negra africana⁴, o

³ Intitulado “o perigo de uma história única”. A palestra que recebe o mesmo título pode ser assistida através do link: https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story.

⁴ Conceição Evaristo em sua dissertação evidencia que um corpo negro sempre será visto em primeira estância como um corpo negro, pois, “O corpo é o primeiro sinal visível do negro enquanto negro. Esta exteriorização inconfundível do corpo negro encontra delimitação no espaço, devido a uma diferença étnica concreta.” (EVARISTO, 1996, p. 81)

que possibilita a associação de múltiplos estereótipos a ela, esses que, por sua vez, são reproduzidos não só por aqueles em que a escritora conviveu ao longo desse período, mas pela grande maioria de pessoas que só conhecem os países africanos por intermédio da visão eurocêntrica. A esse fator, a autora atribui a influência da literatura ocidental - entendida aqui não apenas como a arte literária, mas como a história também -, na criação e perpetuação desse imaginário. (NGOZI, 2019)

Nota-se, a partir da experiência da autora nigeriana, a influência e a amplitude exercida por um discurso dominante na construção do conhecimento e imaginário dos indivíduos. Assim sendo, quando determinada narrativa seja sobre uma pessoa seja sobre a cultura e/ou história de um grupo é priorizada, percebe-se a dificuldade de ampliação dos horizontes sobre esses sujeitos, os limitando e, por ora, os reduzindo a ideias pré-concebidas.

Dentro desse campo ideológico, o domínio desses discursos configura-se em um estreito jogo de poder, no qual aqueles que estão em posição dominante, portanto, privilegiada, se sentem confortáveis para ditar a respeito daqueles que se encontram em posição oposta. Em relação a esse ponto Chimamanda argumenta que

[é] impossível falar sobre a história única sem falar sobre poder [...] Assim como o mundo econômico e político, as histórias também são definidas pelo princípio de nkali: como elas são contadas, quem as conta, quando são contadas e quantas são contadas depende muito de poder. O poder é a habilidade não apenas de contar a história de outra pessoa, mas de fazer que ela seja sua história definitiva. (2019, p. 12)

Se traçarmos um paralelo entre a colocação da autora nigeriana com a literatura brasileira de modo geral, torna-se perceptível o quanto esse campo também se constitui como espaço de disputa de poder através dos discursos que compõem o cânone da literatura. Ao rever quais são as obras e escritores legitimados pela crítica, obtém-se um retrato específico da nossa sociedade.

Regina Dalcastagnè, em “O que escondem os muros do universal”, ao falar a respeito da presença da autoria feminina na literatura brasileira, além de investigar e apresentar as motivações da afirmação da ausência da participação de mulheres na literatura brasileira, evidencia um campo literário marcado pela presença homogênea e eminentemente masculina, branca e pertencente à classe média (2019, p.52). Logo, não é de se espantar que a representação em suas obras seja marcada por meio daquilo que os cerca, assim, nota-se o protagonismo constante das mesmas personagens, o desenvolvimento das histórias sendo realizados em

espaços semelhantes aos que vivem etc, ou seja, a realidade desses escritores perpassa a sua escrita.

Conforme apresenta Dalcastagnè, ao nos determos para as representações literárias brasileiras é possível observar a inclinação para uma literatura com um viés realista, dessa forma

[n]ão podemos ignorar que nossas relações com o mundo são mediadas pelas representações sobre ele, às vezes mais do que pela própria realidade. Por isso a importância da diversidade das representações. Por mais que nos esforcemos para olhar em volta, para entender o que vem sendo produzido no momento, o que costumamos entender como literatura, ou como “alta literatura”, como querem alguns está entrelaçado a um conjunto de ideias e imagens muito bem enraizadas (muitas vezes em solo europeu). Afinal, ainda que a nossa literatura recente não reivindique mais a função de representar o Brasil, ela continua sendo herdeira de um projeto de nação – “uma comunidade imaginada”, nos termos de Benedict Anderson (1991 [1983]) – que foi construído a partir do apagamento de diferenças – especialmente do apagamento da história e da cultura de mulheres, negros e indígenas. (DALCASTAGNÈ, 2019, p. 50 – 51).

Inúmeras são as consequências oriundas desse apagamento epistêmico, dentre as quais pode-se elencar a prevalência de representações estereotipadas das pessoas negras, principalmente, das mulheres na literatura. Não é difícil encontrar representações em que os personagens negros aparecem descritos como “preguiçosos, adultos infantis, desorganizados, [...] sexualizados com seus corpos infecundos, sujeitos incapazes de [...] viver[em] sentimentos como o amor, o afeto.” (EVARISTO, 2020, p.28). Haja vista que a representação literária corrobora com o desenvolvimento do imaginário dos leitores e, portanto, liga-se também à identidade, esses escritos que replicam e reforçam os estereótipos racistas, indicando o lugar do negro na sociedade, compactuam com a perpetuação dessa violência e prevalência do discurso opressor.

A dificuldade de publicação e acesso a obras de autoras e autores colocados à margem desse grupo “dominante” também são traços marcantes desse conjunto excludente. Nesse sentido, o crítico literário Antonio Candido, em “O direito à literatura” (1995), ao estabelecer uma relação entre direitos humanos e literatura, aponta que o acesso à literatura deveria ser um direito garantido a todos, visto que essa faz parte, em sua concepção, dos bens chamados incompreensíveis, ou seja, aqueles fundamentais para a constituição dos indivíduos. Assim, tal qual a saúde, a educação e a moradia, direitos básicos primordiais, a literatura também seria essencial ao desenvolvimento humano. Entende-se, desse modo, que todos deveriam ter acesso

à literatura, porém, o questionamento que se faz necessário é: o acesso a qual literatura especificamente? Em seu texto, o autor responde prontamente a essa questão.

Por literatura, o crítico entende “todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações.” (CANDIDO, 1995, p.176), visto sob essa óptica, o conceito estabelecido por Candido mostra-se abrangente, contemplando manifestações tanto orais quanto escritas.

A partir do prisma da humanização, no decorrer do ensaio, o autor faz uma distinção entre a literatura considerada essencial e a que se mostra insuficiente. Desse modo, para o autor

Em nossa sociedade há fruição segundo as classes na medida em que um homem do povo está praticamente privado da possibilidade de conhecer e aproveitar a leitura de Machado de Assis ou Mário de Andrade. Para ele, ficam a literatura de massa, o folclore, a sabedoria espontânea, a canção popular, o provérbio. Estas modalidades são importantes e nobres, mas é grave considerá-las como suficiente para a grande maioria que, devido à pobreza e à ignorância, é impedida de chegar às obras eruditas. [...] Para que a literatura chamada erudita deixe de ser privilégio de pequenos grupos, é preciso que a organização da sociedade seja feita de maneira a garantir uma distribuição equitativa dos bens. (CANDIDO, 1995, p. 188-189)

Dessarte, (in)diretamente observa-se na colocação de Candido a reivindicação do acesso a um tipo específico de literatura. Barossi (2017), destaca a hierarquização de saberes feita pelo crítico, que, ao atribuir mais valor às produções literárias canônicas, deixa de lado as demais produções, principalmente as que partem da oralidade, consideradas por ele pertencentes à literatura, mas insuficiente para a formação.

É interessante observar que essa priorização se conecta com “a perspectiva colonialista/imperialista que persiste no imaginário coletivo desconsidera as produções discursivas de fora de seus espaços institucionais, em especial quando essas produções têm como único documento a memória transmitida pela tradição oral.” (2017, p. 33). Rompendo com essa lógica tão difundida, a *escrevivência* desenvolvida e apresentada pela escritora mineira Conceição Evaristo demonstra outra forma de escrever, ler e experienciar a escrita, pautando-se na literatura negra, na qual a base está firmada na tradição oral, na memória e na ancestralidade.

Embora o conceito de *escrevivência* tenha se popularizado, se faz necessário retornar a sua origem para melhor compreendê-lo. Primeiramente, é preciso ter consciência de que a *escrevivência* surge a partir da experiência negra, com a figura da “Mãe Preta”, uma mulher

negra escravizada, que, além de realizar os afazeres domésticos, é responsável por colocar os filhos dos senhores para adormecer (EVARISTO, 2020, p. 30). É nesse ato de contar histórias que surge a escrevivência.

Ademais, pode-se afirmar que a escrevivência tem raiz na literatura negra, principalmente, a escrita por mulheres, na qual suas palavras surgem como meio de transpor uma voz, um grito e uma existência há muito tempo negada. Assim, segundo Conceição Evaristo, a escrevivência

se realiza como um ato de escrita das mulheres negras, como uma ação que pretende borrar, desfazer uma imagem do passado, em que o corpo-voz de mulheres negras escravizadas tinha sua potência de emissão também sob o controle dos escravocratas, homens, mulheres e até crianças. E se ontem nem a voz pertencia às mulheres escravizadas, hoje a letra, a escrita, nos pertencem também. Pertencem, pois nos apropriamos desses signos gráficos, do valor da escrita, sem esquecer a pujança da oralidade de nossas e de nossos ancestrais. Potência de voz, de criação, de engenhosidade que a casa-grande soube escravizar para o deleite de seus filhos. E se a voz de nossas ancestrais tinha rumos e funções demarcadas pela casa-grande, a nossa escrita não. Por isso, afirmo: “a nossa escrevivência não é para adormecer os da casa-grande, e sim acordá-los de seus sonos injustos”. Nossa escrevivência traz a experiência, a vivência de nossa condição de pessoa brasileira de origem africana, uma nacionalidade hifenizada. (EVARISTO, 2020, p. 30)

Logo, partindo da oralidade para a escrita, a escrevivência está repleta de formas e maneiras que possibilitam viver a vida e enxergar o mundo de modo coletivo, que não se pretende universalizante, divergindo então da existência preconizada pelo ocidente.

Salienta-se que a crítica a Antonio Candido aqui estabelecida não é direcionada a defesa ao acesso à literatura, pelo contrário, corroboro com essa ideia, pois é necessária a criação de políticas públicas que promovam e ampliem o acesso da população a leitura, entretanto, diferente do que é apresentado no ensaio, esse acesso não deve ser cedido a um tipo delimitado de literatura, a qual já recebe destaque, sobretudo no ensino escolar, mas, sim, o acesso a uma literatura maior, que é deixada em segundo plano, uma literatura negra diga-se de passagem, que reivindica não só o espaço e o direito à leitura, como também à escritura, por intermédio da escrevivência (BAROSSO, 2017, p. 22).

À vista disso, contemplar essas outras escritas nas práticas docentes no cotidiano escolar é um jeito de contrapor essa tradição literária excludente, pois quando os limites do universal não são ultrapassados, nos tornamos reféns de determinadas representações, temas e discursos, simplificando e reduzindo a experiência da(o) estudante à histórias e leituras únicas travestidas de roupagens diferentes.

3 PRÁTICAS EDUCACIONAIS VOLTADAS PARA O ENSINO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

O encontro dos grupos indígenas, europeus e africanos é um traço determinante para a formação da nação brasileira, encontro que, diga-se de passagem, foi marcado pela violência e apagamento social que perduram até hoje. Assim sendo, nota-se que o Brasil desde a sua origem é marcado pela presença de diferentes povos em seu território e suas devidas contribuições podem ser encontradas na língua, na história e na cultura.

Nesse sentido, pode-se afirmar que a pluralidade étnica é uma qualidade fundante da nossa formação, a qual pode ser vista sob a óptica da diversidade, embora, essa percepção esteja presente mais em um campo ideológico/discursivo do que prático, uma vez que se afirma a diversidade do povo brasileiro, mas ignora a sua especificidade. Dessa forma, os protestos dos movimentos sociais, negros e indígenas revelam uma luta em prol do reconhecimento e garantia de seus direitos, do respeito e valorização da sua cultura e principalmente da reparação histórica dos males causados pela política estrutural discriminatória, racista e genocida. Cabe evidenciar que

os movimentos sociais têm como intenção política atingir de forma positiva toda a sociedade e não somente os grupos sociais por eles representados. Em sociedades pluriétnicas e multirraciais como o Brasil, os avanços em prol da articulação da diversidade e cidadania poderão ser compreendidos como ganhos para a construção de uma democracia, de fato, que tenha como norte político a igualdade de oportunidades para os diferentes segmentos étnico-raciais e sociais e supere o tão propalado mito da democracia racial. (GOMES, 2012, p. 106)

Desse modo, a transformação dessas reivindicações em ações e políticas executáveis, que apontam mudanças significativas tanto no âmbito do conhecimento científico quanto no convívio social, tem acontecido⁵. A exemplo disso, destaca-se a lei nº 11.645/2008, a qual torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena na educação básica. A lei deixa claro que os conteúdos relacionados a esses grupos devem ser ministrados em todo o currículo escolar, porém, dá destaque especial às áreas de educação artística, literária e história.

Surgindo como uma política reparadora, a lei nº 11.649/2008 é na verdade uma atualização da lei nº 10.639/2003, que, por sua vez, modifica a lei de Diretrizes e Bases da

⁵ Destaca-se a lei nº 12.711/2012, mais conhecida como a Lei de Cotas, que em 2022 completa 10 anos e na qual os frutos são perceptíveis.

Educação - lei nº 9.394/1996, incluindo, dessa forma, nos currículos a história e cultura afro-brasileira. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, relatora do parecer CNE/CP 3/2004, o qual estabelece as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, aponta que

[a] demanda por reparações visa a que o Estado e a sociedade tomem medidas para ressarcir os descendentes de africanos negros, dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista, bem como em virtude das políticas explícitas ou tácitas de branqueamento da população, de manutenção de privilégios exclusivos para grupos com poder de governar e de influir na formulação de políticas, no pós-abolição. Visa também a que tais medidas se concretizem em iniciativas de combate ao racismo e a toda sorte de discriminações. [...] Políticas de reparações voltadas para a educação dos negros devem oferecer garantias a essa população de ingresso, permanência e sucesso na educação escolar, de valorização do patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro, de aquisição das competências e dos conhecimentos tidos como indispensáveis para continuidade nos estudos, de condições para alcançar todos os requisitos tendo em vista a conclusão de cada um dos níveis de ensino, bem como para atuar como cidadãos responsáveis e participantes, além de desempenharem com qualificação uma profissão. (CNE/CP, 2004, p. 11)

Assim, o trabalho voltado à educação para as relações étnicas-raciais precisa ser realizado na escola, mas não pode se limitar a ela, visto que é uma ação contínua, na qual deve ser incorporada à vida, pois não é apenas no ambiente escolar que os estudantes lidam com as diferenças. Contudo, é perceptível o seu papel no combate à discriminação e ao racismo, pois a escola ainda é um espaço que propaga discursos e práticas violentas, dessa forma, incentivar e incorporar esse ensino das relações étnico-raciais no plano político pedagógico, bem como no próprio currículo mostra-se um meio de confrontar essas ações, por vezes, naturalizadas no cotidiano escolar.

3.1 Caminhos para a aplicação da lei 11.645 no ensino da literatura

A literatura está entre as áreas destacadas pela lei 11.645 para o desenvolvimento do trabalho com a história e cultura afro-brasileira, nesse sentido, a ênfase dada a esse campo já indica a sua relevância no desenvolvimento dessa educação que busca aprofundar os conhecimentos acerca da história e cultura afro-brasileira a partir de novas perspectivas e epistemologias. Em consonância a essa proposição, a BNCC do Ensino Médio, na área específica de Português, designa a ampliação do repertório sociocultural dos discentes. Para

que isso ocorra, o documento assinala diversas formas e expressões da linguagem literária que os educadores podem trabalhar em sala, abarcando desde as produções mais clássicas às contemporâneas, incluindo nesse grupo as obras brasileiras, lusófonas, bem como as indígenas e africanas (2019, p.500). Portanto, observa-se uma movimentação das legislações e das documentações oficiais para com essa questão étnico-racial, entretanto, como foi apontado ao longo deste estudo, encontrar maneiras de aplicar essa lei no cotidiano escolar ainda é uma dificuldade para muitos. Vê-se que

a mudança estrutural proposta por essa legislação abre caminhos para a construção de uma educação anti-racista que acarreta uma ruptura epistemológica e curricular, na medida em que torna público e legítimo o “falar” sobre a questão afro brasileira e africana. Mas não é qualquer tipo de fala. É a fala pautada no diálogo intercultural. E não é qualquer diálogo intercultural. É aquele que se propõe ser emancipatório no interior da escola, ou seja, que pressupõe e considera a existência de um “outro”, conquanto sujeito ativo e concreto, com quem se fala e de quem se fala. E nesse sentido, incorpora conflitos, tensões e divergências” (GOMES, 2012, p. 105)

Logo, o desenvolvimento de uma prática baseada nessa descolonização dos saberes passa conseqüentemente por uma revisão daquilo que nos foi ensinado. Isso implica em ampliar as próprias referências para assim replicá-las em sala. Por mais que o acesso a obras e materiais didáticos não sejam facilitados, na sociedade atual com a gama de pesquisas disponíveis e tantas tecnologias à favor do ensino, desculpas para a não apresentação e estudo dessa literatura afro-brasileira não são aceitáveis.

Para pensarmos em possibilidades para a aplicação da lei 11.645 no ensino da literatura, primeiramente é necessário compreender o que os termos “étnico” e “racial” utilizados na expressão “étnico-racial” representam. A raça é aqui entendida como uma construção social, não apresentando desse modo relação alguma com o conceito biológico atribuído ao termo e propagado principalmente ao longo do século XVIII, já o termo étnico, como explica Petronilha Beatriz nas *Diretrizes*, “serve para marcar que essas relações tensas devidas a diferenças na cor da pele e traços fisionômicos o são também devido à raiz cultural plantada na ancestralidade africana, que difere em visão de mundo, valores e princípios das de origem indígena, européia e asiática.” (BRASIL, p.13). Assim, nota-se que o próprio termo já vem imbuído de um sentido altamente político.

Portanto, consoante ao que preconiza a lei, levar para a aula de literatura obras e debates que destacam a população afro-brasileira a partir de um outro lugar, ressignificando e reforçando a sua beleza, força, intelecto, bem como resgatando a sua humanidade e desvelando as camadas de história não contadas, mostra-se uma prática renovadora.

Entendendo essa proposição, é preciso salientar que a literatura negra não está centrada em uma referência racial, ou seja, ela está atrelada ao modo como quem a escreve lida com o fator étnico em suas produções dando voz aos personagens negros e a maneira como os insere nas representações (EVARISTO, 1996, p. 3).

Além do mais, observa-se que, para a aplicação da lei e para que surjam resultados positivos no ensino, apenas levar obras de autoria negra ou que tematizam a questão étnico-racial não é suficiente, pois, se não é feita uma leitura mais aprofundada com os estudantes, essa abordagem se torna rasa. Sendo assim, ao selecionar, por exemplo, o conto “A gente combinamos de não morrer”, da escritora Conceição Evaristo, que possibilita trabalhar diversos eixos temáticos, o professor não pode se limitar apenas aos fatores sociais e ao contexto da obra, ou seja, é preciso analisar também a construção dos personagens, a centralidade e a humanidade de cada um, o espaço, o silêncio, o uso das metáforas ao longo do texto que corroboram para a interpretação e a construção do sentido na obra.

Percebe-se então que quando o texto literário é lido e apresentado de forma articulada tanto com o contexto histórico, social e cultural dos estudantes quanto em uma perspectiva centrada na memória histórica da nossa formação afro-brasileira, as relações estabelecidas entre o ensino de literatura e as relações étnico-raciais ocorrem de fato. Isso mediado por práticas educacionais que aproximam o texto do leitor e trazem sentido naquilo que ensina, a qual mostra-se de extrema importância para o desenvolvimento desse ensino crítico.

3.2 A aplicação da lei 11645 por meio de uma oficina literária

O planejamento e execução de qualquer atividade educativa - sequência didática; cursos, oficinas etc -, é formado por quatro passos que guiam o trabalho docente e possibilitam a (auto)atualização do(a) educador(a), são eles: o pensar, o preparar, o realizar e o rever. Esses atos indicam um movimento de ação e reflexão a respeito das atividades nas quais o(a) professor(a) se propõe a executar.

Assim sendo, vemos que o pensar indica o ato de refletir sobre o quê se pretende abordar, logo, é por intermédio dessa ação que os objetivos gerais e específicos da atividade proposta são traçados, em seguida, surge o preparo que é o momento de materialização daquilo que se pretende realizar, nesse passo, encontra-se o “como” essa atividade será feita. Após essa primeira etapa, vem a realização na prática da atividade, na qual é executada a maior parte do

que foi planejado e, por último, mas não menos importante, surge o momento de rever, em que tudo, desde o pensar ao executar, é visto novamente sob uma perspectiva crítica, logo, verifica-se os acertos, os erros e o que pode ser melhorado para a próxima prática. Essa simples ilustração ressalta o movimento constante da nossa atividade no dia a dia escolar.

Em *Pedagogia da autonomia*, Paulo Freire, ao discorrer justamente sobre questões necessárias à prática docente, declara que o verbo “ensinar” é classificado como transitivo, isso significa que se ensina algo a alguém, desse modo, ensinar não é uma via de mão única, haja vista que aquele que ensina também aprende e vice-versa (FREIRE, 2021, p. 25). E é por meio desse movimento de aprender e ensinar que surge esta seção.

Por meio do planejamento de uma oficina montada para ser aplicada com turmas da terceira série do Ensino Médio⁶, no Instituto Federal de Brasília *campus* São Sebastião, analisaremos a seguir a aplicação da lei nº 11.645. Salienta-se que a atividade foi desenvolvida ao longo da vigência do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID de Língua Portuguesa da Universidade de Brasília. Cabe evidenciar que programas ofertados pelo Ministério da Educação em parceria com a CAPES, como o PIBID e a Residência Pedagógica, reforçam a urgência e a importância de habilitar e estimular o desejo de formar profissionais para atuarem futuramente na rede pública de ensino.

Intitulada “Entre poéticas: palavra e voz”, a oficina tem como objetivo explorar elementos importantes para a compreensão de si enquanto sujeito e do outro a partir da análise dos contos dos contos “Eu, um homem correto”, de Murilo Carvalho e “Maria”, de Conceição Evaristo - umas das obras selecionadas para o Programa de Avaliação Seriada (PAS) -, e dos raps “Capítulo 4 versículo 3”, do grupo Racionais Mc’s, “Rosa”, do grupo Atitude Feminina e “Castelo triste”, do grupo Facção Central.

Compreender criticamente quem são as personagens retratadas em cada uma dessas poéticas possibilita vislumbrar como os fatores históricos e socioculturais da formação do nosso país atuam no presente. A permanência de dilemas e problemas estruturantes da sociedade, tal qual o racismo, a desigualdade social e o capacitismo, bem como as consequências dessas questões na vida dos indivíduos, perpassa a maioria dessas obras selecionadas, assim, pode-se

⁶ A atividade foi montada por mim e por mais duas colegas pibidianas. Pensada para ser desenvolvida com os estudantes no ensino remoto ao final de 2021, por questões burocráticas do cotidiano docente, a oficina não pôde ser praticada. Por isso, as considerações realizadas aqui são voltadas para os atos de *pensar, executar e rever*, os quais configuram esse planejamento.

observar junto com os estudantes como esses elementos externos influenciam na criação e na construção da obra poética.

Destaca-se que entre os objetivos da oficina está o incentivo à leitura literária dessas obras contemporâneas brasileiras colocadas em uma posição periférica na literatura, valorizando dessa forma a produção desses artistas nacionais. A aproximação e a análise, em uma perspectiva comparada, de linguagens diferentes como o *rap*, que se constitui elemento importante da cultura negra, e a escrita literária abrem margem para o debate do impacto social dessas poéticas. Ademais, apresenta-se aos que leem e ouvem uma maneira de se apropriar da escrita reivindicando esse espaço como um meio de se fazer ouvir e performar aquilo que se tem guardado dentro de si: revolta, paixões, dores, sonhos etc.

Para isso, o tempo pensado para a realização da atividade foram 3 aulas, tendo em vista que a oficina seria online e cada aula duraria em média 3 horas, esse tempo estipulado adequa-se ao que se pretendia fazer. Já em relação aos aspectos metodológicos de realização da oficina, a atividade segue os seguintes passos:

Em cada aula, uma poética diferente seria apresentada, destinando-se assim momentos à leitura, à escuta e à fala. O debate seria promovido através da análise das obras logo após a leitura. Assim, coletivamente pretende-se contextualizá-las historicamente para que no fim da oficina o aluno consiga refletir a respeito das variadas maneiras de representações e como elas se inserem no mundo revelando uma experiência diferenciada.

Além de refletir e discutir, é preciso traduzir de algum modo esse conhecimento adquirido ao longo da oficina, portanto, a atividade proposta aos discentes consiste em montar fanzines, em duplas ou trios, utilizando palavras e imagens, que compõem esse gênero textual, para transpor o que se aprendeu. No fim, todos falam e mostram os seus trabalhos em um mural virtual. Outrossim, o registro das impressões em um diário de escrita também foi outra atividade pensada, pois é importante para o(a) aluno(a) registrar e ler suas percepções sobre o que foi lido, debatido e estudado naquele dia, incentivando, dessa maneira, uma escrita mais subjetiva.

Observa-se que a oficina se propõe a apresentar aos estudantes diferentes formas de usar a linguagem, seja através da escrita ou da oralidade, articulando-se com o tema racial. Levantar esse debate e aproximar os estudantes dessa discussão a partir da escrita de autores engajados politicamente nessa questão é importante, conforme atestado ao longo do estudo, entretanto, ainda assim, a abordagem priorizada no planejamento da oficina não se mostrou

suficiente, dado que se percebe a priorização da quantidade de obras selecionadas - dois contos e três músicas - , em detrimento da qualidade desse trabalho.

Três horas é um tempo escasso para estudar essas composições e relacioná-las com aspectos fundamentais da construção da nossa afro-brasilidade. Isso evidencia que a seleção dos textos foi uma tentativa de aproximar os alunos dessas poéticas afro-brasileiras, mas ainda assim, levando em consideração o tempo tanto da aula quanto do próprio debate no qual pode ser levantado, a aplicação da lei aconteceu de modo introdutório, pois esse é um trabalho caracterizado pela continuidade.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste breve estudo, buscou-se apresentar as relações existentes entre o ensino de literatura e as relações étnico-raciais. Por meio da análise dos motivos que distanciam e dificultam esse ensino, as marcas profundas deixadas por um projeto político de nação, que desde a sua gênese se faz excludente, ficam evidentes principalmente na educação. O apagamento epistêmico de autoras e autores, colocados à margem da literatura, é apenas uma das consequências dessa ideologia dominante, a qual os ecos ressoam e impactam diretamente na organização de toda a sociedade.

Entretanto, se durante muito tempo a palavra-escrita e a palavra-mundo estiveram sob o domínio desses que se pretendem “donos do mundo”, hoje estão não mais, conforme aponta Conceição Evaristo (1996). A escrevivência presente na literatura negra, ao retornar à história e ao verificar o modo como o sujeito negro é inserido nesse contexto analisado, nessa posição do não-ser e do não-pertencer, ressignifica essa existência e rompe com a propagação dessa visão violenta e estereotipada.

Assim, a literatura afro-brasileira é composta por uma escrita que não é inocente nem tampouco complacente com as injustiças históricas e sociais, pelo contrário, ela aponta para um “escrever inscre-vi-vendo-se pela memória da pele se faz cantando o corpo negro na afirmação de uma identidade étnica. Pela memória da pele, escreve-se, inscre-vi-vendo-se um corpo-sujeito que busca o seu próprio pertencimento, que se observa como dono de si próprio.” (EVARISTO, 1996, p. 84). Nesse sentido, levar para a aula de literatura essas poéticas é uma tentativa de descolonizar esse currículo, que ainda se mostra homogêneo. Dessarte,

[é] preciso ensaiar outros passos, para longe do conhecido e do repisado, dobrar a esquina para ver o que nossos olhos não alcançam, perseguir pelas calçadas e becos uma outra narrativa, um outro Brasil (descompensado, despreparado, violento, mas também alegre e esperançoso).” (DALCASTAGNÈ, 2019, p. 55)

Ressalta-se que além de apresentar novos modos de experienciar a vida, sob uma perspectiva diferente, que se faz coletiva, ao trabalharmos esse ensino voltado para a diversidade, deixamos evidente qual o projeto de sociedade queremos ajudar a construir.

REFERÊNCIAS

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

BAROSSO, Luana. (Po)éticas da escrevivência. **Estudos de literatura brasileira contemporânea**, Brasília, p. 22-40, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2316-4018512>. Acesso em: 20 set. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. *E-book*. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 28 set. 2022.

_____. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 28 de set. 2022.

_____. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 28 de set. 2022.

_____. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, 2004.

_____. **Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: SECAD; SEPPPIR, 2009.

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

COSSON, Rildo. Ensino de literatura, leitura literária e letramento literário: uma desambiguação. **Interdisciplinar-Revista de Estudos em Língua e Literatura**, Sergipe, v. 35, p. 73-92, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.47250/intrell.v35i1.15690>. Acesso em: 23 set. 2022.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2ed. – São Paulo: Contexto, 2009.

DALCASTAGNÈ, Regina. O que escondem os muros do universal. **Mulheres em Letras: Diáspora, memória, resistência**. Viçosa, MG., p. 49-62, 2019.

EVARISTO, Conceição. **Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade**. 1996. Dissertação (Mestrado) – PUC-RJ, Rio de Janeiro, 1996.

_____. **Olhos d'água**. Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca nacional, 2014.

_____. A escrevivência e seus subtextos. *In*: DUARTE, Constância L.; NUNES, Isabella (org.). **Escrevivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo**. 1. ed., Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020. p. 27 – 46.

FAILLA, Zoara (org.). **Retratos da leitura no Brasil 5**. 1. ed., Rio de Janeiro: Sextante, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012.

JOVER-FALEIROS, Rita. Sobre o prazer e o dever ler: figurações de leitores e modelos de ensino da literatura. *In*: DALVI, Maria A.; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (org.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, p. 113-133, 2013.

_____. Leitores que perdemos pelo caminho – Os perfis do leitor de literatura: do aluno-leitor ao professor-leitor. *In*: FAILLA, Zoara (org.). **Retratos da leitura no Brasil 5**. 1. ed., Rio de Janeiro: Sextante, p. 66 – 77, 2021.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; APRENDER, Ensinar. Relações Étnico-raciais no Brasil. **Relações étnico-raciais e Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, p. 11-38, 2011.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. 2ª ed. São Paulo: Contextos, 1991.